

ESTADO DE LA CUESTIÓN III: «Los profesores como agentes del cambio educativo: análisis de la eficiencia de su trabajo docente»



Sebastián Rodríguez Espinar (*)

Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universitat de Barcelona /
AQU Catalunya

Introducción

En nuestro contexto universitario, no hace mucho tiempo que términos como *eficacia*, *eficiencia*, *valor añadido*, *rendición de cuentas* han entrado a formar parte del «vocabulario de la gestión universitaria». Es cierto que desde mitad de la década de los noventa y, no cabe lugar a dudas, con el inicio de una emergente preocupación por la calidad de la enseñanza y su evaluación, se inició una «suave pero constante» aproximación al tema de la relación entre costes y logros. La siguiente cita es una muestra:

«Los estudios que más onerosos resultan para los centros son los de los repetidores, los alumnos que se matriculan tres o más veces en las mismas asignaturas. En estos casos los recursos utilizados por el alumno son casi el doble: cada curso superado cuesta un millón de pesetas. La Administración pone entre las 650.000 y las 800.000 pesetas... Se estima que el 30% de los universitarios repite entre 30 y 35 créditos (por año), lo que supone casi la mitad de carga lectiva anual de las carreras» (*El País*, 10-3-98, citando el trabajo del Dr. Juan Hernández, *Financiación y actividad productiva en las universidades públicas españolas*)

Cada vez más se incrementa el interés de las universidades y de los gobiernos por el rendimiento y, especialmente, por el abandono de los estudios. En una sociedad de la información, adquiere gran importancia la formación y calificación del capital humano de un país. Por otra parte, el rendimiento académico de los estudiantes de una institución se considera un indicador clave de la calidad de la misma. Sin duda alguna, ha sido la perspectiva de la calidad como eficacia-eficiencia económica la que ha hecho que la atención a los logros constituya un referente fundamental en la moderna evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria.

Ahora bien, hablar de eficiencia en la educación, y específicamente en el nivel superior, es una cuestión controvertida. Si dificultades tiene establecer el «numerador» de la razón (costo en unidades dinerarias), más difícil es determinar el «denominador»

(logros/productos). Por otra parte, dado el número y complejidad de las variables asociadas a la razón entre coste y resultado, los modelos técnicos adoptados han tenido que seleccionar aquellas variables de las que se disponen de datos “adecuados” (aunque no fueran pertinentes).

Carlo Salerno (2003), después de un minucioso análisis, desde una perspectiva técnico-metodológica, de los estudios realizados sobre eficiencia en la educación superior, afirma:

«Realistically, it is probably very difficult, if not impossible to do any detailed efficiency analysis. To expect such flexibility though misses the point. In a comparative study, the focus shifts dramatically from imposing controls on the model to maintaining consistency in the model». (pp. 59)

Veinticinco años antes, Sadlak (1978: 217:218) afirmaba:

«The participants agreed unanimously about the absence of a methodology which would enable one to measure and compare the efficiency of educational institutions. In their opinion, the development of such instruments and methods is urgently needed for international comparisons». ¹

No es objetivo de este documento «navegar por estos derroteros», pero es necesario identificar el marco general del análisis de la eficiencia a efectos de situar «en su justo término» la problemática asociada a la actuación (parte de corresponsabilidad en la eficiencia) de uno de los *operarios*: el profesorado. En el cuadro 1 hemos tenido la osadía de proponer un *mapa* que permite identificar los múltiples componentes del «denominador» (logros-productos), tema clave para abordar comprensivamente la problemática de la eficiencia e impacto de un sistema de educación superior².

Es fácil identificar la parcela en la que nos situaremos, por razones del encargo y espacio disponible: *Efectividad del sistema y, específicamente, en la eficacia formativa*.

Una doble problemática nos aparece a la hora de abordar un análisis del estado de la cuestión; por una parte, el de identificar las evidencias y los indicadores que caracterizan de una manera operativa la efectividad formativa: abandono de los estudios, persistencia, progresión y su nivel (mejores o peores notas), duración, graduación, empleabilidad. La segunda se refiere a la identificación del conjunto de factores asociados, relacionados o

¹ Conclusión del *Seminar on Internal Efficiency in Higher Education in Europe* (28-30 January 1975), organizado por el UNESCO European Centre for Higher Education (CEPES) en Bucharest.

² De práctica ejemplar puede considerarse el informe que regularmente elabora la Asociación de Universidades del Reino Unido sobre el impacto de las 166 instituciones que conforma el sistema. Algunos datos para el curso 2007/08:

- Overall the higher education sector contributed £33.4 billion to GDP
- *The higher education sector generated £59.3 billion of industry output in the national economy.*
- *Universities directly provided over 314,600 full time equivalent jobs, representing more than one per cent of the workforce in employment. Over 353,900 additional jobs were generated throughout the economy through secondary effects, taking the total employment dependent on higher education expenditure to more than 668,000 full time equivalent jobs – or around 2.6 per cent of full time employment in the UK in 2007.*
- *Higher education was also a major service sector export earner, attracting £5.3 billion of international revenue, £2.9 billion of which was paid directly to universities for their services.*

Source: Universities UK (2009) *The impact of universities on the UK economy: fourth report*. www.UniversitiesUK.ac.uk (acceso 25-4-2010)

determinantes (relación causal) de dicha eficacia formativa. A continuación exponemos la visión de ambas dimensiones.

1. Caracterización de la eficacia formativa

En esta la primera temática, emergen una serie de cuestiones que no siempre tienen una respuesta unívoca:

- ¿Cómo se define e identifica el abandono? ¿Cuándo se puede afirmar que un estudiante ha abandonado «el sistema»?³
- ¿El progreso en los estudios tiene una correcta identificación en el porcentaje de créditos que se superan por periodo lectivo, independientemente de la calidad con la que se superan (calificación)?
- La duración de los estudios es un indicador de validez absoluta, independientemente de la situación «contractual del estudiantes» (estudio a tiempo parcial)
- ¿El expediente académico evidencia de manera válida e inequívoca la eficacia formativa?
- ¿Se puede contrastar la *calidad de la formación* de un graduado con relación al empleo, si las tareas y funciones ocupación del graduado no pertinentes al nivel universitario?⁴

Cuadro 1. Mapa de análisis de la eficiencia e impacto de un sistema universitario

Efectividad del sistema

- *Desarrollo de la equidad educativa:*
 - Participación de la mujer.
 - Participación de grupos desfavorecidos.
 - Función de «ascensor social» (nivelación en la salida).
 - Facilitar conciliar trabajo y estudio.
- *Eficacia formativa*
 - Próxima: del acceso a la graduación.
 - Intermedia:
 - Inserción laboral.
 - Movilidad / transferencia de capital humano *interregional*.
 - Remota:
 - Aprendizaje permanente.
 - Calidad social.

Retorno del sistema

- *Individual*
 - Económica.
-

³ Diversas investigaciones (Yorke apuntan el considerar que el indicador o tasa de abandono *esconde* un conjunto de situaciones que van más allá de la cuantificación del volumen de estudiantes que no formalizan la matrícula. De aquí la dificultad de interpretar unívocamente los datos, no sólo entre países, sino dentro de un mismo país, máxime cuando se utilizan diferentes fuentes.

⁴ Este punto, por su amplitud, queda fuera del análisis que se presenta. Diferentes trabajos realizados desde AQU Catalunya (www.aqucatalunya.org) han tratado el tema.

- PIB : Emprendeduría / Desarrollo e innovación
- Fiscal: retorno del «préstamo para formación».
- Social
 - Participación ciudadana (niveles de responsabilidad).
 - Colaboración –cooperación: nacional e internacional.
 - Compromiso ético.
- *Institución*
 - Impacto económico en la zona.
 - Transferencia y prestación de servicios (3º misión).
 - Impacto socio-cultural.
 - Impacto sobre el territorio y patrimonio arquitectónico.
 - *Generación de conocimiento.*

Eficiencia del sistema

- *Externa*
 - Coste con relación al potencial del capital humano del país.
 - Coste con relación al retorno del sistema.
- *Interna*
 - Potencial de las infraestructuras con relación a su uso.
 - Potencial de los recursos humanos con respecto a su *dedicación operativa*
 - Aprovechamiento del talento: calidad de los estudiantes y resultados de formación.
 - Coste con relación al uso /& dedicación de infraestructuras y recursos humanos.
 - Coste con relación a la «unidad de producción» (graduado...).

En nuestro caso, y para caracterizar de un modo «visible» la eficacia formativa hemos fijado nuestra atención en una serie de indicadores fiables –por su modo de obtención– que, contextualizados en una realidad concreta, y analizados de forma diferencial, nos permitirán acotar y centrar el tema (abandono, rendimiento y progresión, graduación).

1.1. El fenómeno del abandono universitario⁵

El abandono o, en positivo, la permanencia en los estudios universitarios no sólo preocupa a los gestores académicos y financieros de la universidad, a los profesores, a los orientadores, a las familias y especialmente a los propios estudiantes sino, y tal vez por razones puramente económicas, a los gobiernos que financian la Universidad.

⁵ Diferentes situaciones de abandono:

- Alumnado *expulsado* de la carrera iniciada en la universidad como consecuencia de la aplicación de la normativa de permanencia vigente.
- Alumnado que abandona los estudios iniciados y no emprende otros en dicho año en la universidad de origen ni en ninguna otra universidad (*abandono de estudios universitarios*). Esta situación la hemos de catalogar inicialmente como *suspensión transitoria* ya que pueden haberse interrumpido sólo momentáneamente.
- Alumnado que cambia de universidad pero continúa los estudios iniciados en la universidad de origen (*abandono de universidad*).
- Alumnado que cambia de estudios y de universidad (*abandono de la carrera y universidad inicial*).

Leaving Early (Yorke, 1999) es, sin duda alguna, uno de los trabajos más significativos realizados en Europa sobre el abandono universitario (específicamente sobre la *non-completion*, en términos de su autor). La amplia revisión del *estado de la cuestión* a nivel mundial y la extensa investigación realizada en varias universidades británicas convierten esta obra en un referente clave en el análisis del fenómeno.

- *La magnitud del problema.* Pese al «baile de cifras» de las fuentes (como consecuencia de la no definición unívoca del concepto), puede afirmarse que el problema tiene una magnitud muy relevante:
 - España: Entre el 30% y el 50% (Latiesa, 1992), con porcentajes similares en otros países europeos (Francia, Austria, Italia...) y menores en Holanda (20%-30%), Alemania (20%-25%) o Finlandia (10%)
 - Yorke (1999), tras revisar diversos trabajos realizados en la década de los noventa señala algunos datos para unos países concretos: Francia (30%), Bélgica (23 -27%), Italia (50%), Alemania (29-31%).
 - Smith (1999) señala que por término medio en los países de la OCDE alrededor de un tercio de los que ingresan abandonan la universidad sin haberse graduado,
 - OCDE (2007), Italia es uno de los países con mayor tasa de abandono (58%), sobre el 30% que de media tienen el resto de países de la OCDE, si bien se advierten significativas diferencias entre países.
 - Francia: 34% en el primer año y llega hasta el 40 en la continuación de estudios (Attali, 2000).
 - Alemania: El estudio del *The Higher Education Information System* (www.his.de) señala que el abandono se está reduciendo, como consecuencia de «acortar» los grados: del 24% (2004) al 20% (2006).
 - EE.UU.: Un tercio de los estudiantes abandonan (Feldman, 2005); entre un 20% y 25% no pasan al segundo año (Wintre et al. 2006)
 - Reino Unido: Según el informe de la National Audit Office (NAO, 2007) «Staying the Course: The Retention of Students in Higher Education», el abandono ha disminuido, pese al incremento del acceso. De los 256.000 estudiantes a tiempo completo, el 91.6% de los estudiantes de 2004-2005 que se matricularon en la primera carrera continuaron el segundo año. Se espera que de estos, el 78,1% acaben. En el caso de los estudiantes de primera carrera a tiempo parcial, un 76,9% continuó el segundo año.

- *La situación en España*
 - En el último informe de la CRUE (Hernández, 2008) se señala que durante el curso 2006-2007 se registraron 127.396 abandonos en las universidades públicas españolas y que correspondían a estudiantes que iniciaron sus estudios en el 2004-2005 y que no habían formalizado su matrícula en los dos cursos siguientes. Los datos reflejados en la influyente publicación de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (2009)⁶ sobre el abandono por

⁶ El capítulo 6 del Informe, bajo el título *Las universidades públicas españolas en cifras: Rankings de universidades*, se presenta una ordenación de las universidades públicas presenciales españolas según el valor que obtienen en una serie de variables (20 indicadores en total). La tasa de abandono, tasa de rendimiento y gasto por estudiante son tomadas en consideración en esta exposición

universidades han sintetizado en la tabla 1. De una tasa del 6'66% (U. Politécnica de Valencia) al 33'13% (U. Politécnica de Catalunya). Con tasas inferiores al 10% aparecen otras cuatro universidades: UMU, UAL, UC y USE. El diferencial observado entre los valores extremos se eleva al ¡397%! Hay razones más que suficientes para atribuir a un error o falta de fiabilidad de los datos las tasas reportadas para determinadas universidades. La distribución por intervalos es la siguiente:

Tabla 1. Tasa de abandono y Universidad

Tasa de abandono	Nº universidades
5 - 10%	5
10 - 15 %	4
15 - 20%	5
20 - 25%	9
25 - 30%	17
30 - 35%	2

% n.d. (UGR, UMA, UAB, UPM, U. Rey. J.C)

1.2. Tasa de rendimiento académico en la Universidad

Otro de los indicadores frecuentemente utilizados en nuestro contexto (no a nivel internacional) es el de la tasa de rendimiento; entendiéndose por tal, el porcentaje de créditos superados sobre los matriculados. La no disponibilidad pública de datos referidos a la calidad del expediente académico (calificaciones) hace que no se utilice la nota media del mismo (*grade point average*), indicador de mayor potencia a la hora de plantearse el análisis de la eficacia formativa (junto al de graduación).

Los datos ofrecidos en el citado Informe de CYD (2009) sobre la tasa de rendimiento global de las universidades públicas se sintetizan en la tabla 2.

Tabla 2 Rendimiento y Universidad

Tasa rendimiento	Nº universidades
80 - 85	1
75 - 80	0
70 - 75	1
65 - 70	12
60 - 65	11
55 - 60	14
50 - 55	7

n.d. UMA

Los datos de las tablas 1 y 2 ponen de manifiesto la variabilidad o diferencias entre universidades, pero cabe preguntarse si es correcto hacer juicios de valor sobre la eficiencia de una institución en base a tales datos. La respuesta es negativa: múltiples factores habrá que considerar. Generalmente, en el análisis entre instituciones se ha puesto especial atención al factor recursos (concretado en el gasto por estudiante) y en la calidad de los estudiantes («visible» en sus calificaciones de entrada). La argumentación es muy lineal: *buenos estudiantes más recursos (profesorado, instalaciones, ratio alumnos/profesor...) han de dar buenos resultados*. Visualicemos esta argumentación en nuestra realidad.

En la tabla 3 se presenta un «intencionada organización» de datos reales que se ofrecen en la publicación de CYD (2009) y referidos al curso 2006-2007. Se han seleccionado diez universidades situadas en los intervalos superior, medio e inferior por lo que respecta a gasto por estudiante así como los datos (y su posición en la ordenación total) de los indicadores «causa» (estudios en primera opción, nota de acceso y ratio estudiantes/profesor) y los indicadores de «salida» (tasa de abandono y de rendimiento)

Tabla 3. Potencial de entrada y rendimiento por universidades

Universidad	Gasto Estudiante	% 1ª Opción	Nota Acceso	Ratio Est / Prof	Tasa Abandono	Tasa Rendimiento
A	8.205 (1)	87'3 (12)	6'46 (21)	10'6 (5)	27.- (31)	69'4 (3)
B	7.769 (2)	91'5 (7)	6'92 (3)	11'6 (7)	33'1 (42)	69'7 (8)
C	7.353 (3)	85.- (18)	7'09 (1)	10'4 (3)	28.- (37)	81'7 (1)
D	6.701 (9)	63'9 (41)	6'66 (9)	10'6 (4)	26.- (27)	65.- (15)
E	6.271 (12)	79'5 (29)	5'24 (41)	13'9 (29)	13.- (7)	60'8 (24)
F	5.725 (22)	81'3 (27)	6'76 (6)	13'5 (27)	17'7 (11)	59'7 (27)
G	5.318 (32)	89'5 (10)	5'75 (4)	12'3 (16)	20.- (16)	57'2 (37)
H	4.774 (40)	81'9 (11)	6'21 (29)	14'3 (33)	6'7 (2)	54'7 (41)
I	4.234 (47)	85'6 (17)	6'52 (13)	15'9 (44)	27'9 (36)	54'5 (42)

Entre () la posición correspondiente en el conjunto de universidades.

El orden de las universidades de A a I viene determinado la posición central del intervalo que ocupaba la universidad en la variable *Gasto por estudiante*.

Se ha obviado, por «elegancia» la identificación de las universidades, pero es fácil averiguarlo si se consulta la fuente.

Es fácil observar las relaciones, o la ausencia de las mismas, entre los diferentes factores de «entrada» y «salida». Con la mitad de gasto, un 50% más alta la ratio

estudiantes/profesor y equivalente nota media de acceso y proporción de estudiantes en primera opción, la institución (I) SÓLO tiene un punto más de abandono, aunque 15 puntos menos de tasa de rendimiento con respecto a la institución (A). ¿Cómo se explica la alta tasa de abandono en (C) con una media de acceso de 7 puntos y el 85% de estudiantes en primera opción? La institución (H) sólo tiene un 67% de abandono, cuatro veces menos que (C), pero su tasa de rendimiento es 21 puntos porcentuales menor.

Ahora bien, la debilidad de este tipo de datos o análisis es que «poca luz nos dan» para tomar decisiones de mejora. Variables como la tipología de estudios, o las condiciones socioeconómicas y culturales del entorno del estudiante, y otras muchas características personales, así como de índole institucional (por supuesto, las asociadas al planteamiento y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje) constituyen «una malla» de interrelaciones e interacciones que hacen difícil separar el peso o importancia de cada una de ellas y para una situación específica.

1.3. Una aproximación de análisis más fino

Sin lugar a duda, la forma de caracterizar o describir el fenómeno del abandono o rendimiento es bastante «burda». Los objetivos de este trabajo y el espacio disponible no nos permiten un más afinado análisis. Sin embargo, hemos acudido al recurso del anexo I para ofrecerles «otros datos» o perspectivas diferentes de los mismos:

- En las diferentes tablas del anexo encontramos respuesta a cuestiones como: ¿En qué medida los estudios de los padres o la nota de acceso están asociados al abandono o a la tasa de rendimiento? ¿Todos los abandonos iniciales son definitivos?
- La nota de acceso o el área disciplinar y el rendimiento en el primer año.
- La evolución de la tasa de rendimiento del primero al segundo año y la nota de acceso.
- Estudios del padre, tasa de graduación y área disciplinar.

1.3.1. La problemática de la transición a la universidad: el primer año

Sin duda alguna, uno de los temas de especial atención en el análisis de la eficacia formativa ha sido el del primer año de universidad. Uno de los temas de interés ha sido siempre el de la «comprobación de la preparación previa, especialmente cuando se han producido innovaciones en la estructura o currículo del sistema». La atribución del fracaso universitario a la calidad de la preparación previa en la etapa anterior es una constante en la comunidad académica universitaria. Abunda la opinión de que «modelos» anteriores (Preu, COU) fueron mejores que el derivado de la LOGSE. Tales creencias, con más frecuencia de la que se cree, no son corroboradas por la investigación empírica. Uno de los trabajos más extensos realizado en España en el paso del COU al Bachillerato LOGSE y su resultados en la universidad (De Miguel *et al.* 2002, 2005), puso de manifiesto la práctica inexistente diferencia de logros (en términos de porcentaje de créditos superado) entre los estudiantes provenientes de ambos “modelos” en una serie de universidades y para la totalidad de sus cohortes.

El reciente Mañé & Miravet (2010) sobre la totalidad de la cohorte de entrada (32.500 estudiantes) del 2004-2005 en las universidades públicas catalanas, pone de manifiesto una problemática que habrá que abordar seriamente (dudamos que la recién estrenada reforma de la selectividad la solucione):

- 12% no superó ningún crédito.
- 14% no superó más de un tercio de los créditos matriculados.
- 19% superó entre un tercio y dos tercios de los créditos matriculados.
- 26% superó entre el 67% y el 99% de los créditos matriculados.
- 29% superó la totalidad de los créditos matriculados.

El hecho de que sólo tres de cada diez estudiantes superen «el compromiso de matrícula adquirido» constituye la primera señal de ineficiencia del sistema en general, y en particular de la atención especial que ha de prestarse a la transición entre Secundaria y Universidad

Finalmente, otra cuestión ha estado siempre presente: el poder predictivo de la calificación de acceso a la universidad (en un sistema selectivo y restrictivo como el español debería ser muy alto). El seguimiento de dos cohortes completas en la Universitat de Barcelona (1998-1999 y 1998-2000) durante sus dos primeros años de estudios Rodríguez *et al.* (2004) puso de manifiesto:

- El diferencial entre el acceso con nota de aprobado (5-6) y el acceso con nota de notable o sobresaliente (7-10) es de más de 30 puntos en el primer año, representando un incremento de más de 2/3. En el segundo año el diferencial se reduce a 25 puntos con un incremento superior al 40%.
- La situación anterior presenta datos *dramáticos* en los estudios de C. Experimentales y Matemáticas: el diferencial de rendimiento entre el intervalo 5-6 y el de 7-10 ¡llega a ser de 60 puntos! (75.6% vs. 16.3%)

Los datos de Mañé i Miravet (ver anexo 1, tabla F) corroboran la misma dirección: 37 puntos porcentuales de diferencia en la tasa de rendimiento entre el intervalo de nota de entrada más bajo (5 - 5'5) y el más alto (8'5 -10) para la totalidad de estudios.

La transición de la secundaria a la Universidad es un fenómeno complejo afectado por múltiples factores de carácter académico, personal, social, familiar y económico. Es necesario ahondar, más allá de los múltiples indicadores manejados, el análisis de factores cualitativos asociados a la calidad del planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el que profesorado y estudiantes se convierten en los actores principales. Los enfoques de autores como Fullan (2001), ponen de manifiesto la duda razonable de que los cambios sustantivos tengan que provenir de los cambios en las estructuras curriculares, sino que se ha de conseguir la participación de los actores implicados. En la misma dirección apuntan Little y Houston (2003) al considerar al profesorado como el factor «promotor u obstaculizador» de los cambios docentes. Esta es la principal razón, como señalan Levin y Wiens (2003), de que buena parte de los anunciados beneficios de los cambios estructurales del currículo no lleguen «a buen puerto dada la ausencia de una buena gestión del proceso de aprendizaje».

1.3.2. La búsqueda de una explicación de la eficacia formativa

La búsqueda de un marco teórico interdisciplinar, con suficiente fundamento empírico, y que permita explicar la eficacia formativa, es el *desideratum* de toda la comunidad científica que tiene como objeto de estudio esta temática. Múltiples referencias documentales podrían señalarse, pero optamos por ofrecer una síntesis suficientemente sustentada en la investigación empírica y expuesta en los estudios de Cabrera *et al.* (2006) y Gairín, *et al.* (2010)⁷ y en los estudios de amplio espectro como los de Herzog (2005) y Scott y Bailey (2006).

- *La falta de preparación previa*

Cingano y Cipollone (2007) analizan las causas del alto abandono en Italia (más del 50%), tomando como factores explicativos el contexto familiar (educación y profesión de los padres), rendimiento y *background* escolar anterior, y variables personales (sexo, edad y estado civil). La probabilidad de abandono es inversamente proporcional a la formación de los pares y es más alta en los que acceden por la vía de formación profesional. El estudio francés sobre el abandono de los estudios superiores de Beaupère *et al.* (2007) señala que el tipo de estudios previos (modalidad de bachillerato profesional) y el retraso o no en concluirlo, junto a ser chico, conforman el «paquete explicativo» del abandono. Es curioso observar que en los sistemas en los que el acceso es una decisión de la propia universidad, no se esgrime el argumento de la inadecuada preparación para explicar el abandono.

- *Factores psicoeducativos*

Si bien en nuestro contexto no se dispone, como sistema, de información sobre características de los estudiantes asociadas a su potencial cognitivo, motivación, etc, investigaciones en el contexto norteamericano han puesto de manifiesto que más allá de las puntuaciones obtenidas en las pruebas generales (SAT, ACT), variables como autoeficacia académica, valores educativos, implicación en la tarea o motivación de logro tienen un peso significativo en los resultados.

- *Económicas*

Es obvio que los factores económicos juegan un papel clave en los resultados de un estudiante; especialmente en sistemas con nivel de equidad bajo y en los que el acceso a la universidad depende en buena medida de la aportación del estudiante – familia. La situación de conjugar trabajo y estudio de manifiesta como un claro indicador de resultados negativos cuando el tiempo de trabajo es superior a las 15 horas. De aquí, que en sistemas como el del Reino Unido, la contabilidad de resultados sea doble, distinguiendo los estudiantes a «tiempo completo» de los de «tiempo partido». No llega uno a explicarse la «cerrazón» en nuestro sistema a establecer administrativamente la situación de «estudiante a tiempo partido». ¡Cómo cambiarían ciertas apreciaciones o valoraciones sobre la eficiencia del sistema!

⁷ Los planteamientos teóricos más sustantivos quedan reflejados en los trabajos de Braxton *et al.* (2000); Braxton *et al.* (2004); Lau (2003); Tinto (1997); Tinto y Pusser (2006).

- *Institucionales*

En tres grupos podemos agrupar las variables de índole institucional: características de los estudios, recursos docentes y profesorado. Cabrera *et al.* (2005) señalan que los estudiantes que abandonan perciben los estudios como poco prácticos, excesivamente exigentes en la dedicación, con escasa información sobre su desarrollo y apoyo en el proceso de aprendizaje y con un muy buen ambiente de trabajo y relación entre los compañeros. En definitiva, podría decirse que el ambiente universitario que se respira no es de calidad.

El tema de los recursos docentes, muy asociado al gasto por estudiantes, ha sufrido importantes «transformaciones» en las dos últimas décadas. Más allá de infraestructuras como laboratorios, bibliotecas o servicios de apoyo al estudiante, han aparecido las TIC en las que el acceso a la información ha dejado «a un lado» la presencia física de la misma (número de monografías, revistas, etc.) o el número de puestos en la biblioteca, o el mismo número de ordenadores «fijos».

Finalmente, y por lo que respecta al profesorado, tema que parecía que no abordábamos, evidentemente que aparece como importante «cuando una serie de variables estructurales y del estudiante están con saldo positivo o sin importantes déficits». Sus inadecuadas metodologías y formas de evaluación del aprendizaje junto a la distante relación que se establece con los estudiantes aparecen con regularidad en los estudios. Como señala Zabalza (2002), ni los recursos ni las metodologías docentes dan respuesta a la heterogeneidad de estudiantes que acceden a los estudios universitarios, tanto por su preparación y perfil personal como por sus diferentes situaciones de aprendizaje.

2. El profesorado en la universidad del siglo XXI

En esta segunda parte abordamos la problemática del profesorado en relación con su acción docente y a las características que definen una actuación efectiva y eficiente.

2.1. Nuevos escenarios, nuevas necesidades y nuevos roles

La transformación incesante de los modos de producción de bienes y servicios (reconversión tecnológica), el pensamiento reflexivo y crítico, la facultad de reaprender o el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son vitales para subsistir en el empleo; especialmente en el marco de un agresivo mercado económico y de un aparato productivo cada vez más complejo y diverso.

Frente a esta situación, la política educativa en general busca potenciar la educación superior para ajustar la *oferta profesional (formativa) a la demanda laboral*, si bien éste no puede ser el fin único de la formación universitaria. Para diversos analistas, estamos cerca de atestiguar una reconversión tan dolorosa como histórica en el mundo de la educación universitaria, cuyo centro no está en la pregunta por el *perfil de los estudiantes* del siglo XXI, sino por el *perfil del profesorado* y de la propia institución.

Por otra parte, la coyuntura nos coloca ante el reto de configurar un Espacio Europeo de Enseñanza Superior en el que, más allá del nivel político y de estructura del sistema universitario, emerge el desafío de la construcción de un nuevo discurso docente, en el que

la enseñanza –mejor, la formación– no tiene protagonista (profesor) y espectador (estudiante), sino que ambos agentes se convierten en actores–protagonistas de la obra.

Ahora bien, ante esta desafiante realidad cabe plantearse cuestiones como:

- ¿Cómo son los protagonistas y el escenario de la obra «enseñar y aprender»?
- ¿Existe conflicto entre los papeles de uno de los protagonistas: funciones docente e investigadora?
- ¿Está consolidada la identidad profesional del profesor universitario?
- ¿Cuál es la consideración de la docencia en la actividad del profesorado?
- ¿Es posible establecer el perfil de una docencia de calidad?
- ¿Qué peso tiene la docencia en la valoración del profesorado a efectos de promoción e incentivos?
- ¿Es necesario reconceptualizar (repensar) la función docente?
- ¿Cuáles son las competencias distintivas de una docencia de calidad en el escenario de inicio del siglo XXI?

2.2. Un nuevo contexto de actuación profesoral

Algunos analistas auguran no ya cambios sino mutaciones que harán irreconocible la Universidad del siglo XXI. Sin embargo, en un contexto que parece dominado por la máquina tecnológica, emerge, una vez más, la figura del profesor/a universitario como columna central del nuevo edificio, si bien habrá de reconstruir una identidad profesional, como otros muchos profesionales, de acuerdo con los nuevos roles y funciones que desarrollará en los nuevos escenarios de actuación. A juicio de Race (1998) cuatro factores, y su interacción, están provocando un cambio acelerado en el planteamiento de la formación superior:

- La explosión del conocimiento: alta velocidad y cantidad en su generación y, a la vez, obsolescencia del mismo.
- La revolución en las comunicaciones con una cada vez más masiva presencia de las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza superior.
- Un rápido incremento del conocimiento sobre el cómo se aprende de una manera efectiva.
- El fortalecimiento (*empowerment*) del que aprende como consecuencia del cambio de paradigma: de la docencia al aprendizaje.

Nuevos estudiantes: Perfiles diversos para objetivos comunes

- Proceden de marcos socioeconómicos y culturales muy diversos.
- De edad más avanzada o en grupos con situación de contraste.
- Con ritmos de vida agitados (presión / falta de apoyo familiar, social, económico) que generan situaciones de stress y sintomatología de enfermedad.
- De beneficiados de una educación superior a consumidores y por tanto, clientes: desean ser bien servidos y pronto, como en el hotel, supermercado o teléfono
- En su estancia en la universidad, su formación universitaria no es el único tema de interés; bien por que han de compartirla con un trabajo necesario o complementario para vivir, o bien por que hay otras muchas cosas que reclaman su atención.
- Esperan estudiar menos pero obtener más de sus estudios (clases)

- Desean disponer de optatividad en el currículo y que los planes docentes sean flexibles (acomodo de sus intereses).

Qué dicen los profesores de los estudiantes. «Cuando yo era estudiante las cosas iban mejor» (Gros, y Romañá, 2004:100-102)⁸:

- Poco formados: nivel académico y cultural bajo.
- Poco curiosos intelectual y socialmente, apáticos.
- Dogmáticos.
- Estudian poco, no hacen el trabajo diario.
- Más preocupados por el aprobar que por el aprender.
- Competitivos, individualistas.
- Poco autónomos, pasivos y conformistas.
- Tímidos, vergonzosos, poco participativos.
- Inmaduros e infantiles.
- Con ideas románticas sobre los estudios.

El estudiante ideal:

- Motivado e ilusionado por el estudio, independiente de las notas.
- Asiste a clase y usa la biblioteca.
- Hace bien los exámenes.
- Consulta, va más allá del mínimo.
- Reflexivo e implicado en el aprendizaje.
- Con espíritu crítico: cuestiona y pregunta con agudeza.
- Participativo, abierto.
- Interesado por temas culturales y sociales.
- Maduro: con iniciativa y criterio propio.
- Con valores humanos: cooperación, solidaridad.

Conclusión: Un buen estudiante debería ser como un Frankenstein, es decir, un trozo de cada (p. 113).

2.3. Retos en un nuevo escenario de enseñanza

Hace una década, el informe de seguimiento de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998, patrocinada por la UNESCO, Fielden (2001) señalaba que el profesorado universitario, en su rol docente, debería afrontar cambios muy significativos en sus patrones de actuación. Presionado por razones financieras, deberá hacer *más con menos*. Atenderá a estudiantes cada vez más diversos con muy diferentes metodologías y tecnologías docentes. Por otra parte, la *rendición de cuentas* formará parte esencial de la propia actividad docente, debiendo dar buena cuenta el profesorado de competencias como:

⁸ Este interesante trabajo empírico se llevó a cabo con profesorado de la U. Barcelona que había sido altamente valorado por los estudiantes. A través de entrevistas en profundidad, las autoras obtuvieron unas interesantísimas «visiones» sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus protagonistas.

- Identificar y comprender las diferentes formas (vías) en que aprenden los estudiantes.
- Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y evaluación del alumnado a fin de ayudarles en su aprendizaje.
- Tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento.
- Conocer las aplicaciones de las TIC al campo disciplinar, tanto desde la perspectiva de las fuentes documentales como de la metodología de enseñanza.
- Ser sensible ante las señales externas del mercado sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.
- Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje en orden a poder manejar la doble vía, presencial y a distancia, usando materiales similares.
- Tomar en consideración los puntos de vista y aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes.
- Comprender el impacto que los factores de internacionalización y multiculturalidad tendrán en el currículo de formación.
- Poseer la habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales y a lo largo de horarios amplios y discontinuos.
- Ser capaz impartir docencia, tanto a grupos numerosos como a pequeños grupos (seminarios) sin menoscabar la calidad de la enseñanza.
- Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales.

Esta completa lista de competencias es inviable exigirla en la individualidad de *una persona*. Será necesaria la configuración de *equipos de trabajo* en donde pueda darse la conjunción de recursos a la vez que la especialización en algunas de estas competencias.

2.4. Dilema o inestabilidad en la relación docencia – investigación

En un trabajo previo (Rodríguez Espinar, 2003) señalaba que el prefacio de la obra editada por Gellert *et al.* (1990:1), resultado de la investigación *Interdependence of Research and Teaching at Universities* del Instituto de Europa, se puede leer:

«At the beginning of the nineteenth century, a specific kind of university was established in Berlin, which was meant to conceive as its primary task the discovery of knowledge, i.e. research. Academic teaching was supposed to become a part of the *search for truth*, allowing for the participation of teachers and students on equal terms».

Sin duda alguna ha cambiado el panorama a lo largo de los dos últimos siglos. Schramm (1990:92) inicia su trabajo con una cita curiosa: «...docencia e investigación son como el pecado y la confesión, si no se hace nada en uno no es necesario hablar del otro».

El análisis realizado por el autor de la situación de la universidad alemana, parte del memorando de Wilhelm von Humboldt de 1810, fundador de la Universidad de Berlín, donde se defiende el principio de la unidad de la investigación y la docencia en la enseñanza universitaria. Tras pasar revista al desarrollo de este deseado maridaje, y

diagnosticar los cambios acontecidos en el escenario universitario desde los setenta, concluye que no es posible mantener la estructura y organización de los estudios presentes. Se adelanta una década al plantear una ciclicidad de los títulos: en el primer título no se puede obviar la dimensión de formación profesional ni pretender que el estudiante presente una motivación intrínseca por el conocimiento y su descubrimiento. Esta orientación (la investigación como ocupación) ha de generarse a lo largo de la formación de segundo nivel y cristalizar en una tercera fase.

2.5. El lugar de la docencia en la actividad académica

Los datos de la investigación realizada en nuestro contexto (Rotger *et al.* 1996) no dejaban duda acerca de la situación percibida:

- El 74% del profesorado encuestado afirmaba que la capacidad docente era un aspecto poco valorado en la selección y promoción del profesorado.
- El 60% consideraba que la legislación y normativas presentes favorecían más la dedicación a la investigación que a la docencia.
- Un 50% estaba de acuerdo (frente al 12% en desacuerdo) que el prestigio de una universidad dependía más de la calidad de la investigación que de la calidad de la docencia.
- El 82% consideraban que en la universidad española no había una política de desarrollo del profesorado en relación a su actividad docente.
- El 78% creían necesaria una formación específica docente del profesorado novel y el 66% consideraban que debería ser obligatoria.
- El 68% apoyaba la obligatoriedad de una formación (reciclaje) docente para el profesorado experimentado si se le habían detectado deficiencias docentes.
- El 69% creen que las universidades no conocen las necesidades de formación del profesorado.
- Sólo el 34% opinaba que la vía de contratación laboral del profesorado favorecería una mayor incentivación del desarrollo docente del profesorado.
- El 77% consideraban que debería existir un presupuesto específico para formación docente, pero sólo el 27% creían que sería fácil encontrar personal preparado para llevar a cabo las acciones de formación docente del profesorado.

Sin duda alguna estos y otros hallazgos e intuiciones han llevado a numerosos analistas y críticos de la educación superior a lanzar una voz de alerta sobre la necesidad de revitalizar la función docente del profesorado universitario⁹. Bárbara Millis (1994) en un interesante artículo defiende el por qué no puede esperar se más el atender y realzar el valor de la docencia (ha de evitarse que el profesorado continúe el «flight from teaching»).

2.6. A la búsqueda de un profesional competente y eficiente

Una de las cuestiones que pueden extrañar es la que hace referencia a la falta de unanimidad a la hora de considerar la actividad docente del profesorado universitario como una profesión. Un par de muestras muy ilustrativas:

⁹ Véase en el anexo las conclusiones del estudio OECD (2010).

Buena parte de las decisiones que se toman, de las iniciativas y actividades que se desarrollan en el proceso de enseñanza carecen de justificación explícita, conocida y asumida, para los propios ejecutantes de la enseñanza. Es decir, se trata de una práctica no científica (Gimeno, 1985:7).

En comparación con la preparación en la investigación, la enseñanza (docencia) no es profesional (Kogan y Moses cit. en Partington, 1996:134). He aquí sus argumentos:

- No hay acuerdo en cuanto al nivel, ni en cuanto al contenido de conocimientos y capacidades que un neófito debe dominar antes de permitirle practica.
- No existe una revisión por parte de sus colegas ni se da cuenta de lo hecho.
- La mayoría del personal docente acepta convenciones, tanto disciplinarias como institucionales, sobre la enseñanza y la evaluación sin un examen crítico.
- La mayoría del personal está dispuesto a no hacer caso de investigaciones hechas por expertos y basan su práctica en su propia experiencia, ensayo o error, o en un conocimiento accidental de otros métodos de enseñanza.

2.7. Identidad del profesor universitario (Gros y Romañá, 2004 pp. 120 y ss.)

Cabría suponer que nadie duda de la profesión de enseñar (está tipificada como tal): maestro/a, profesor/a de secundaria son respuestas esperadas en estos niveles a la pregunta personal de ¿Tú qué eres? Pero cabe preguntarse cómo se presentaría el profesorado de determinadas áreas disciplinares universitarias. Seguramente la respuesta más generalizada sería: médico, físico, abogado, ingeniero, economista, sociólogo... Después vendría: soy profesor (catedrático, se añadiría) de Universidad (si es de reconocida imagen, se añadiría el nombre). Es decir, más allá de la tarjeta de visita (nómina o sueldo) de profesor universitario, emergen las señas de una auténtica identidad profesional que no gravita sobre la docencia.

Sin embargo, de algunos trabajos como el de B. Gros y T. Romañá (2004) se desprende que el buen profesor vive la docencia como una parte importante de su vida; es decir, ser profesor/a forma parte de su identidad profesional. Si bien el gusto por aprender, por el estudio y la investigación fue el origen motivador de acercarse a la ocupación universitaria, este profesorado ha conseguido construir una identidad profesional en la que, además del ingrediente por el conocimiento y la investigación, la docencia se ha conformado como un valor central, tal vez por que su práctica ha representado para este profesorado una fuente de satisfacción, de refuerzo por el reconocimiento positivo de sus estudiantes.

2.8. ¿Qué piensan los profesores universitarios de su condición de profesor/a?

Brookfield (1990) sostiene que hemos de creer con más intensidad en el poder que tiene la particular visión que cada profesor sostiene acerca de la enseñanza. Esta visión (sus creencias o pensamiento) va a determinar su práctica. En general el profesorado universitario es escéptico con todos aquellos que llevan el mensaje pedagógico –incluso con el mismo mensaje–. Creen poder desarrollar su competencia docente de la forma que consideran oportuna y en el momento que desean.

El conocido experto norteamericano McKeachie (1993), más de 45 años supervisando y formando a profesores universitarios y autor de una obra best seller (*Teaching tips*), señala:

- En buena medida, los malos resultados en la docencia de un profesor no se deben a falta de interés o motivación, sino a la ansiedad y sentimientos de incompetencia. La mayoría de los profesores valoran la docencia y se sienten incentivados cuando lo hacen bien. Por tanto es necesario prepararles para hacerlo bien.
- Existe un reto en conseguir una motivación intrínseca para que el profesor se aventure por el camino de la indagación del conocimiento pedagógico.
- Los colegas –la ayuda entre pares– constituyen una de las estrategias más productivas, tanto por la parte de sugerencias e iniciativas como por el apoyo moral a la acción docente.

Por otra parte, los trabajos relacionados con las variables de eficacia en la docencia hacen concluir a Brinko (1993):

- El *feedback* de la evaluación de los alumnos si es mediatizado por la acción de un consultor multiplica los efectos de mejora en el propio profesor. He aquí una clara línea de actuación a partir de las populares encuestas de los alumnos.
- La calidad en la docencia en una universidad está relacionada con el ambiente o clima creado: la misión de la universidad, sus valores y prioridades, la salud mental y financiera, los incentivos a la docencia, etc. Si una universidad quiere mejorar la calidad de la docencia, ha de comenzar por creérselo aquellos que la gestionan.

Finalmente, parece claro que el esfuerzo que el profesorado aplica a la docencia depende, por una parte, del porcentaje de dedicación que desean poner en relación al total de sus funciones y, en segundo lugar, del porcentaje del total que cree que su institución desea que le dedique a la docencia. Es evidente la enorme influencia que tiene el crear un clima con indicadores específicos de importancia de la docencia.

2.9. El buen profesor

En un interesante trabajo de Smith y Simpson, (1995: 230), utilizando el método Delphi y el panel de expertos y a partir de la propuesta de 26 competencias, concluyen con una propuesta agrupada en seis áreas o dimensiones de competencias:

A.- *Scholastic Skills*

Demuestra dominio del contenido de su materia.

Incrementa la motivación de los estudiantes a través de su entusiasmo personal por la materia.

B.- *Planning Skills*

Promueve el compromiso personal de los estudiantes con métodos de enseñanza centrados en el estudiante.

Selecciona el material del curso teniendo en cuenta los conocimientos previos, el nivel y los intereses del alumnado.

C.- Management Skills

Propone y comunica y gestiona expectativas adecuadas de logro en el curso.
Consigue un ambiente de grupo favorecedor de un óptimo aprendizaje.

D.- Presentation and Communication Skills

Hace un uso correcto y eficaz del lenguaje oral y escrito.
Fomenta la cooperación y colaboración entre los estudiantes.

E.- Evaluation and Feedback Skills

Ofrece, de muy diferentes maneras, adecuado *feedback* a los estudiantes.
Desarrolla un enfoque reflexivo de la docencia a través de la continua evaluación y modificación de sus planteamientos docentes.

F.- Interpersonal Skills

Demuestra que cree que todos los estudiantes son capaces de aprender.
Demuestra respeto y comprensión a todos los estudiantes.

¿Acaso se dudaría de la eficiencia de un profesor con este perfil competencial? El problema estriba en la comprobación empírica del «valor añadido» de esta tipología de profesorado dada la ausencia de «equivalencia» en las otras condiciones o factores, o de la imposibilidad de «diseñar» (como si de un laboratorio se tratara) el experimento de diferentes perfiles de profesorado con los mismos estudiantes y la misma materia. Es precisamente la tipología de la materia (asignatura) una de las variables importantes a la hora de determinar la mayor o menor eficiencia de un profesor.

Cómo se ve un buen profesor/a: el profesor ideal (Gros y Romañá, 2004:90 y ss.)

- Domina la materia: saber **qué** se ha de enseñar.
- Es necesario saber cómo enseñarla.
- Estimula, motiva a los estudiantes.
- Sabe comunicarse con el estudiante: mantener una relación fluida y respetuosa y... ser accesible. Además:
 - Explica con claridad y orden.
 - Prepara bien las clases.
 - Es capaz de trabajar en equipo.
 - Es capaz de ponerse en el lugar del estudiante.
 - Ha de ser «un poco actor».
 - Anima a la participación de los estudiantes
 - Tiene cierta sensibilidad por el entorno social y cultural.
 - Es puntual en el cumplimiento de las obligaciones (incluida la de asistencia a clase)
 - Es educado y simpático.
 - Tiene buena presencia física.
 - **Honesto** intelectualmente y decente (ética) en el desempeño.

Si el trabajo de Smith y Simpson responde a un contexto norteamericano, el de Begoña Gros y Teresa Romañá responde al de «aquí»; sin embargo, ¿Qué diferencias encuentran,

más allá de las del lenguaje técnico empleado como consecuencia de las dos diferentes formas de solicitar la respuesta? En un caso reconocen y en el otro evocan.

Concluamos esta “búsqueda” con dos visiones de los estudiantes de dos contextos diferentes (“de allí y de aquí”). El último trabajo que el autor ha podido revisar es el de Delaney et al. (2009) en el que a los estudiantes se les preguntó (vía on-line) que identificaran las características de un profesor efectivo:

- *Respectful*. Adjetivos que definen la conducta personal y docente del profesor: *fair, understanding, flexible, caring, patient, helpful, compassionate, open-minded, sincere, diplomatic, concerned, reasonable, consistent, kind, empathetic, humble, trustworthy, and realistic*. En definitiva, los estudiantes prefieren a profesores que les traten con cortesía y respeto.
- *Knowledgeable*. Adjetivos de su conducta: *competent, eclectic, credible, current, practical, reflective, and qualified*.
- *Approachable*. Adjetivos de su conducta: *helpful, accessible, happy and positive*.
- *Engaging*. Adjetivos de su conducta: *enthusiastic, interesting, passionate, motivating, creative, positive, charismatic, stimulating, interactive, energetic, and assertive*.
- *Communicative*. Adjetivos de su conducta: *clear, understandable, thorough, constructive, and attentive*.
- *Organized*. Adjetivos de su conducta : *efficient, focused, and prepared*.
- *Responsive*. Adjetivos de su conducta: *available, helpful, efficient, perceptive and accommodating*.
- *Professional*. Adjetivos de su conducta: *dedicated, punctual, dependable, efficacious, hygienic, and confident*.
- *Humorous*. Los estudiantes también aprecian el sentido del humor como una característica del *effective teacher*.

En nuestro país, Guerra y Rueda (2005) coordinaron un interesante y amplísimo trabajo desde y en la Universidad de Valladolid sobre la transición de la Secundaria a la Universidad. Uno de los aspectos estudiados fue el de la figura del profesor universitario antes y después de haber recibido clase en el primer año. De un perfil de diez características, los estudiantes del último curso de bachillerato identificaron el orden de importancia de cada una de ellas. Se ofrecen los resultados para las elecciones del primer al tercer puesto y para las del octavo al décimo.

Tabla 4. El perfil de profesor deseado

Aspectos de la valoración	1ª - 3ª	8ª - 10ª
Ordenado y claro en sus exposiciones	50'8	12
Fomente la participación en clase	14'1	46'5
Domine la materia	43'1	14,6
Actualice las asignaturas	13'6	45'7

Se interese por el aprendizaje de los estudiantes	36'3	18'1
Relacione teoría y práctica	12	34'1
Evalúe con criterio claros y justo nivel de exigencia	22'7	28'4
Motive y mantenga la atención en clase	28'6	24'6
Accesible y dispuesto a ayudar al estudiante	33'3	15'5
Respetuoso con los estudiantes	15'6	34'9

Por otra parte, a la pregunta *¿Qué probabilidad hay de encontrar el perfil de profesorado que esperas?* La respuesta fue:

- Ninguna 21'8%
- Alguna 64'1%
- Bastante 11.-%
- Toda 2'8 %

Transcurrido el primer periodo lectivo de universidad, la valoración de los estudiantes fue la siguiente:

Tabla 5. Valoración de la experiencia universitaria del primer cuatrimestre (% de para cada una de las categorías de acuerdo)

Aspectos de la valoración	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo

<i>Nivel de exigencia razonable</i>	6	68	23	3
Infraestructuras adecuadas	19	51	22	8
Buen ambiente entre compañeros	34	56	9	1
Contenidos asequibles	7	60	30	3
Las materias de estudio son adecuadas	9	62	27	2
<i>Se fomenta la participación de los estudiantes</i>	8	45	35	12
<i>La forma de impartir las clases incentiva el interés</i>	4	37	52	7
<i>El profesorado explica con claridad</i>	5	43	48	4
<i>El profesorado es asequible y dispuesto a ayudar</i>	19	58	20	3
<i>El profesorado da un enfoque práctico a las materias</i>	9	49	37	5
<i>El profesorado prepara bien las clases</i>	11	60	26	3

La conclusión de este somero análisis del profesor competente, eficaz o eficiente no puede ser otra que la de constatar que hay todavía camino por recorrer en la mejora de la acción docente, pero también la de preguntarnos si es justo y científicamente correcto colocar al profesor como el agente único y responsable de los resultados académicos de los estudiantes. Ahora bien, cuando pasamos de la individualidad del profesor a la de la colectividad organizativa (Departamento, Titulación, Facultad, Institución) los niveles de responsabilidad van aumentando. El mal diseño de unos estudios, una inadecuada organización docente, una ausencia de motivación e incentivación por la docencia, o la falta de formación y apoyo al profesorado sí que son factores de peso para que la actuación, aunque sea buena, de un profesor sea ineficiente.

En el anexo 2 hemos recogido una serie de referencias sobre «buenas prácticas» para conseguir actuar sobre algunos de los factores claves para la mejora del rendimiento.

Referencias bibliográficas y fuentes electrónicas

- Attali, J. (2000). Pour un modèle européen d'enseignement supérieur. Recuperado en junio de 2010, de www.education.gouv.fr/forum/attali.htm
- Beaupère, N. *et al.* (2007). L'abandon des études supérieures. Rapport réalisé pour l'Observatoire national de la vie étudiante. París: La Documentation Française, Col. Panorama des Savoirs.
- Beil, C., Reisen, C. A. and Zea, M. C. (1999). A longitudinal study of the effects of academic and social integration and commitment on retention. *NASPA Journal* 37(1), 376–385.

- Braxton, J. M., Milem, J. F. and Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the
- Brookfield, S.D. (1990). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y Gonzalez, M. (2006). El problema del abandono de los *catalanes*. Barcelona: AQU Catalunya. Recuperado en junio de 2010, de www.aqucatalunya.org
- Cingano, F. y Cipollone, P. (2007). *University drop-out: the case of Italy*. Temi di discussione del Servizio Studi, 626. Recuperado en 3 de julio de 2008 de http://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/econo/temidi/td07/td626_07/td626/en_tema_626.pdf
- De Miguel Díaz, M. (Dir.), Apodaka Urquijo, P. Arias Blanco, J.M., Escudero Escorza, T., Rodríguez De Miguel, M., Apodaka, P., Arias, J. M., Escudero, T., Rodríguez, S. y Vidal, J. (2005). To What
- Delaney, J., Johnson, A., Johnson, T., Treslan, D. (2009). Students' Perceptions of Effective Teaching in Higher Education. Recuperado en junio de 2010, de [www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/laura_treslan_SPETHE Paper.pdf](http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/laura_treslan_SPETHE_Paper.pdf) (acceso 5-5-2010)
- Educación Superior*. En J.M^a Rotger, S. Rodríguez y F. Martínez (Eds.) *Formación y Desarrollo para la Docencia y Gestión Universitaria* (125-182). Barcelona: Ed. Cedecs.
- Enseñanza secundaria a la universidad: orientación, expectativas, toma de decisiones y acogida de los nuevos estudiantes en la universidad. Recuperado en junio de 2010, de www.uva.es/uva/export/portal/com/bin/contenidos/serviciosAdministrativos/gabinetesApoyoTecnico/gabineteEstudiosEvaluacion/Publicaciones/1145376143700_estudio_longitudinal_jovenes.pdf Estudio financiado por el *Programa de Estudios y Análisis de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia*.
- Espinar, S. y Vidal García, J. (2002). Evaluación del rendimiento en la Enseñanza Superior: Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 357-383.
- estudios universitarios. *RELIEVE*, v. 12, n. 2, 171-203. Recuperado en junio de 2010, de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1eng.htm
- Extent is Higher Education Achievement Conditioned by the Secondary Education Model. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 57-78.

- Fielden, J. (2001). Higher Education Staff Development: Continuing Mission. Thematic Debate of the Follow-up to the World Conference on Higher Education. Paris: UNESCO.
- Fullan, M., (2009). *The new meaning of educational change (3rd Edition)*. New York: Teachers College Press.
- Gairín, J, Figuera, P. Triadó, X. (Co.2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats* Gellert, C., Leitner, E. y Schramm, J. (eds. 1990). *Research and Teaching at*
- General (HC 616 Session 2006-2007) del 26 de juliol de 2007.
- Gros, B. , Romañá , T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre al docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro /ICE U.
- Guerra, C. y Rueda, E.M. (2005). Estudio longitudinal de los jóvenes en el tránsito de la
- Hernández, J. (dir.) (2008). La universidad Española en cifras. Madrid: Conferencia de
- Herzog, S. (2005). *Measuring determinants of student return vs. dropout/stopout vs.*
- Hirschy, A. & McClendon, S. (2004). Understanding and reducing college students departure. San Francisco: Jossey-Bass.
- http://www.oecd.org/document/30/0,3343,en_2649_39263238_39251550_1_1_1_1,00.html
- Informe CyD (2009). La contribución de las universidades españolas al desarrollo. Barcelona: Fundación Conocimiento y Desarrollo.
- institutional action for student success*. Washington: NPEC (National Postsecondary Education Cooperative).
- Lau, L. K. (2003). Institutional factors affecting student retention. *Education 124(1)*, 126-136.
- Levin, B. y Wiens, J. (2003). There is another way: A different approach to education reform.
- Little, M. E. y Houston, D. (2003). Comprehensive school reform. A model based on student learning. *Journal of Dissability Policy Studies*, 14, 1, 54-62.
- Mañé & Miravet (2010). *Estudi sobre el rendiment acadèmic dels estudiants de primer any de universitat*. Barcelona: AQU Catalunya. Recuperado en marzo de 2010, de www.aqucatalunya.org
- McKeachie, W.J. (1999). *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. New York: Houghton and Mifflin.
- Millis, B.J. (1994). Faculty Development in the 1990s: What It Is and Why We Can't Wait. *Journal of Counseling and Development*, 72, 454-464

- National Audit Office (NAO) Report (2007). Informe realitzat pel Comptroller and Auditor OECD, (2007). Education at a Glance. Recuperado en 1 de mayo de 2008, de
- Partington, P. (1996). *Desarrollo de la gestión y dirección para el personal académico en la persistence. Journal of Higher Education* 68 (6): 599–623
- Phi Delta Kappan, May, 658-664.
- Race, Ph. (1998). An Education and Training Toolkit for the New Millenium? *Innovations in Education and Training International*, 35 (3), 262-271.
- reality and a revised formulation. In: C. Gellert, E. Leitner y J. Schramm (eds. Research and Teaching at Universities. International and Compartive Perspectives. Frankfurt am Main: Peter Lang. (pp. 92-113)
- Rectores de las Universidades Españolas. Recuperado en 3 de julio de 2008, de <http://www.boe.es/boe/dias/2008/06/30/pdfs/A28877-28880.pdf>
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- Rodríguez, S., Fita, E., Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición Secundaria - Universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Rotger, J.M^a, Rodriguez, S. y Martinez F. (1996). *Opinión del profesorado sobre políticas de desarrollo profesional en los ámbitos docente y de gestión en la universidad española*. En: S. Rodriguez, J.M^a Rotger y F. Martinez (eds) Formación y Desarrollo para la Docencia y Gestión Universitaria. Barcelona: Ed. Cedecs (pp.15-52).
- Sadlak, J. (1978). Efficiency in Higher Education: Concepts and Problems. *Higher Education*, 7 (2), 213-220.
- Salerno, C. (2003) What we know about the efficiency of higher education institutions: The best evidence. The Center for Higher Education Policy Studies University of Twente. Recuperado en 1 de mayo de 2008, de <http://doc.utwente.nl/47097/>
- Scott, M., Bailey,Th. and Kienzl , G.(2006). Relative success? determinants of college graduation rates in public and private colleges in the U.S. *Research in Higher Education*, 47 (3) DOI: 10.1007/s11162-005-9388-y
- Schramm, J. (1990) The postulate of complementarity of research and teaching: Ideology,
- Smith, K.S. & Simpson, R.D. (1995). Validating Teaching Competencies for Faculty Members in Higher Education: A National Study Using the Delphi Method. *Innovative Higher Education*, 19 (3), 223-234.
- Smith, T.M. (1999). Comparaciones internacionales sobre educación terciaria. En: AA.VV. Indicadores en la universidad: información y decisiones. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Madrid, MEC-Consejo de Universidades, 31-50.
- Tinto, V. & Pusser, B. (2006). *Moving from theory to action: Building a model of*

Tinto, V. (1997). Classroom as communities: Exploring the educational character of student

transfer: A First-to-Second Year Analysis of New Freshmen. Research in Higher Education, V. 46, Nº 8. Netherlands: Springer.

Universities. International and Comparative Perspectives. Frankfurt am Main: Peter Lang

Wintre, M.G., Boiwers, C., Gordner, N., Lange, L. (2006). Re-Evaluating the University Attrition Statistic: A Longitudinal Follow-Up Study. *Journal of Adolescent Research*, 21 (2), 111-132.

Yorke, M. & Longden, B. (2004). *Retention and student success in higher education*. Maidenhead UK: Open University Press.

Yorke, M. & Longden, B. (2007). The first-year experience in higher education in the UK (Report on Phase 1 of a project funded by the Higher Education Academy). Recuperado en junio de 2008, de www.heacademy.ac.uk/assets/york/documents/ourwork/research/fye/web0573_the_first_year_experience.pdf.

Yorke, M. (1999). *Leaving Early: Undergraduate Non-Completion in Higher Education*. London: Falmer Press.

Zabalza, M (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

(*) Sebastián Rodríguez Espinar es catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universitat de Barcelona (UB). Está especializado en evaluación y acreditación de la educación superior: instituciones, programas y profesorado; transición educativa secundaria-universidad; transición Universidad-trabajo; y tutoría universitaria. Coordina, además, el grupo de investigación de la UB sobre Transiciones académicas y laborales dentro del programa de doctorado

del Departamento de MIDE. Ha ocupado diversos cargos académicos de la UB y en el periodo 1990-1997 fue fundador y director del Gabinete de Evaluación e Innovación Universitaria de la UB. Desde 1998 es Asesor y Coordinador Metodológico de la Agència per a la Qualitat del Sistema Univeristari de Catalunya, y desde 2006 es miembro de la Comisión Técnica de la ANECA. Autor de más de un centenar de publicaciones.

ANEXO 1. Datos de indicadores de rendimiento en el sistema público catalán

Los datos que se presentan aquí sólo pretender ilustrar un proceso de análisis, desde la introducción de variables diferenciadoras, que permiten «ajustar y contextualizar» las posibles valoraciones y tomas de decisión.

Estos análisis son posibles en el sistema público catalán gracias a la disponibilidad de una base de datos (UNEIX), generada desde el 2000 en el seno del Comisionat de Recerca i Universitats de la Generalitat de Catalunya bajo la supervisión del Sr Joan Bravo (Secretario de AQU Catalunya) y con la colaboración y “complicidad” de las universidades públicas. Decenas de ficheros son validados

anualmente para cada universidad, obteniéndose así una altísima fiabilidad de la información que posteriormente se procesa a partir del diseño de más de doscientos «informes tipo». Uneix constituye un logro de indudable valor para afrontar los retos de análisis profundos del sistema. A partir de sus datos, se han podido generar estudios específicos de abandono, rendimiento, profesorado, costes, etc., que, sin duda alguna, podrán ayudar a razonadas y razonables tomas de decisión.

Tabla A. Tasa de abandono y nota de acceso a la universidad. Cohorte 2002-2003

Nota acceso	TASA DE ABANDONO ACUMULADA		
	Primer año	Cuarto año	Diferencia
5 - 6	25'2	44'4	19'2 p. (76'2%)
6 - 7	18'5	35'6	17'1 p. (92'4%)
7 - 8	13'6	26'6	13.- p. (95'6%)
8 - 9	8'5	18'1	9'6 p. (113%)
9 -10	7'5	15.-	7'5 p. (100%)
TOTAL	19'3	35'9	16'6 p. (86 %)

Tabla B. Tasa de abandono y universidad para una nota de acceso (8-9). Cohorte 2002-2003

Universidad	TASA DE ABANDONO ACUMULADA		
	Primer año	Cuarto año	Diferencia
A	8'6	19'8	11'2 p. (131'7%)
B	8.-	19'2	11'2 p. (140%)
C	6'9	11.-	4.1 p. (59'4%)
D	4'8	13'1	8'3 p. (173%)

Tabla C. Tasa de abandono acumulado (sin reingreso) y nivel de estudios del padre. Cohorte 2002-2003

Nivel de estudios	TASA DE ABANDONO ACUMULADA		
	Primer año	Cuarto año	Diferencial
E. Primarios	19'3	35.-	15'7 p. (81'3%)
EGB /FP 1	16'8	32'4	14'6 p. (92'9%)

Bto. / FP2	18'5	35'3	17'2 p. (93 %)
Dip. /ing T.	18'6	33'5	14'9 p. (80'1%)
Licenc/Doctorado	16'9	32'9	16.- p. (94'7%)
TOTAL	18'2	34'1	15'9 p. (87'4%)

Tabla D. Abandono acumulado y nota de acceso

Nota acceso	1er año	2º año	5º año
5 - 6	26, 22, 25, 26, 25	35, 31, 34, 35, 37	36, 37, 38
6 - 7	18, 18, 18, 19, 19	25, 26, 27, 26, 29	35, 37, 38
7 - 8	14, 14, 14, 13, 14	20, 21, 19, 19, 21	27, 29, 29
8 - 9	8, 8, 8, 8, 9	12, 13, 12, 12, 15	18, 29, 21
9 -10	6, 7, 7, 8, 6	10, 10, 11, 11, 12	16, 16, 16
TOTAL	19, 18, 19, 19, 19'5	26, 26, 27, 27 ,29	36, 37, 39

Estudio de cinco cohortes. 00-01 a la 04-05

Tabla E. Tasa de abandono para titulación y universidad. Administración y Dirección de Empresas. Cohorte 2002-2003

Universidad	TASA DE ABANDONO ACUMULADA		
	Primer año	Cuarto año	Diferencia
A	14'8	35'4	20'6 p. (139'2%)
B	15'3	31'8	16'5 p. (107'8%)
C	4'4	13'2	8'8 p. (200%)
D	13'8	25'9	12'1 p- (87'7%)

Tabla F. Situación post-abandono

Situación post- abandono	N	%
No tienen reingreso	13.564	62,7
Tienen reingreso	8.056	37,3
Total	21.620	100,0

Tabla G. Abandono y reingreso por universidad

Tabla H. Diferencial en la tasa de rendimiento entre el nivel inferior y superior de estudios de la madre y por área disciplinar. Cohorte 2002-2003)

Universidad	Reingreso propia universidad		Reingreso otras universidades
A	1485/2679	(55'4%)	2315 - 1585 = 830 (26%)
B	716/1426	(50'2%)	1426 - 716 = 710 (22'2%)
C	1397/1788	(78'1%)	2162 - 1397 = 765 (24%)
D	126/442	(28'5%)	539 - 126 = 413 (12'9%)
E	438/721	(60'7%)	649 - 438 = 211 (6'6%)
F	216/231	(67'3%)	329 - 216 = 113 (3'5%)
G	486/679	(71'6%)	636 - 486 = 150 (4'7%)
TOTAL	4864/8056	(60'4%)	8056 - 4864 = 3192 (39'6%)

Área de estudio	02- 03 Año 1º	03- 04 Año 2º	07 - 08 Año 6º
C. Experimentales	16'5 p. (33%)	15'4 p. (27'1%)	9'3 p. (14'2%)
C. Salud	- 0'3 p. -----	- 0'8 p. (-1%)	1'5 p. (1'8%)
C. Sociales	3.- p. (4'6%)	2'6 p. (3'9%)	3'1 p. (4'6%)
Humanidades	10'8p. (17'3%)	11'4 p. (17'4%)	7'5 p. (11'1%)
Técnica	3'4 p. (6'7%)	4'3 p. (7'6%)	4'9 p. (7'7%)

TOTAL	3'3 p. (5'4%)	4'5 p. (6'9%)	4'9 p. (7'2%)
-------	---------------	---------------	---------------

Tabla I. Nota de acceso y tasa de rendimiento en el primer año de estudios

Nota de Acceso	N	% de la Población	Tasa rendimiento
5 - 5'5	10.925	44'7	51'5
5'5 - 6	3.155	12'9	67'7
6 - 6'5	4.246	17'4	70'3
6'5 - 7	2.174	8'9	66'2
7 - 7'5	1.871	7'6	66'8
7'5 - 8	1.236	5'1	82'9
8 - 8'5	652	2'7	86'1
8'5 - 10	203	0'8	88'8

Tabla J. Rendimiento y áreas disciplinares en el primer año de universidad

Área Disciplinar	N	Tasa Rendimiento
C. Salud	2.681	76.-
C. Sociales	15.294	67'5
C. Experimentales	2.495	61'5
Humanidades	3.993	61'2
Técnicas	8.169	51'6

Tabla K. Tasa de rendimiento: el paso del primero al segundo año - Cohorte 1998-1999. U Barcelona (Rodríguez *et al.*, 2004)

Nota de acceso	Primer año		Segundo año	
	N	Tasa Rendimiento	N	Tasa Rendimiento
5 - 6	2.696	45'3	2.427	63'1
6 - 7	3.211	60'8	3.198	74'4
7 - 10	1.267	76'9	1.174	88'2

Tabla L. Estudios del padre, tasa de graduación acumulada y área disciplinar (Cohorte 2002 - 2003)

Estudios del padre	Área de la titulación	TASA DE GRADUACIÓN ACUMULADA		
		4 años	5 años	6 años
E. Primar.	C. Experm.	7'3	17'2	29'5
	C. Salud	41.-	51'4	69'3
	C. Sociales	32'8	44'9	50'9
	Humanidades	8'6	25'4	36'2
	Técnica	14.-	24'2	33'7
	Total	24'4	36'3	45'1
EGB /FP1	C. Experm.	6'7	21'7	34'1
	C. Salud	38'5	47'9	67'6
	C. Sociales	31'4	45'4	52'7
	Humanidades	11'7	30'3	38'3
	Técnica	14'1	22'6	31'3

	Total	23'6	36'3	45'5
B. / FP2	C. Experiencia	5'8	22'1	33'2
	C. Salud	33.-	42'5	65.-
	C. Sociales	29'1	41'5	48'9
	Humanidades	9'6	25'7	34'9
	Técnica	11'3	20.-	29'5
	Total	20'4	32'4	42'1
Dip/Ing. T	C. Experiencia	5'2	24'1	36'6
	C. Salud	24.-	37'6	69'2
	C. Sociales	25'6	38'7	47.-
	Humanidades	10'1	25'2	33'8
	Técnica	11'9	21'6	31'9
	Total	17'5	30'4	41'6
Lic /doctor	C. Experiencia	4'8	25'3	39'5
	C. Salud	8'6	23'5	61'1
	C. Sociales	23'1	39.-	46'3
	Humanidades	12.-	32'5	41'5
	Técnica	7'4	14'6	24'1
	Total	13'8	28'3	40'7
TOTAL		20'7	33'3	43'3

ANEXO 2. BUENAS PRÁCTICAS PARA LA EFICIENCIA DOCENTE

En este anexo se señalan, por una parte, una serie de trabajos de reciente aparición y que recogen el análisis de muy diversas prácticas orientadas a la mejora de la enseñanza. Especial interés tiene el reciente informe de la OCDE (2010) en el que se han analizado «realidades» concreta en una treintena de universidades. Sus conclusiones son de interés a la hora de plantear políticas institucionales de mejora de la calidad.

En un segundo apartado se ofrece información para poder acceder a una serie de webs a través de las cuales se accede a información, recursos y trabajos relacionados con la enseñanza universitaria.

OECD (2010) *Learning our lesson: Review of quality teaching in higher education*. Coordinator: Fabrice Henard

This illustrative study will be useful to institutions looking to invest in quality teaching. The wealth of examples provided by the 29 participating institutions covered all areas of this study. However, we have selected here those examples that best reflected the recommendations, and could be easily understood by readers around the world. As a result, examples provided by all 29 institutions are not

necessarily described here. All responses from the questionnaire can be found on the IMHE website:

<http://www.oecd.org/edu/imhe/qualityteaching>

Algunos de los hallazgos más interesantes:

- Although quality teaching encompasses definitions and concepts that are highly varied and in constant flux, there is a growing number of initiatives (actions, strategies, policies) aimed at improving the quality of teaching.
- The vast majority of initiatives supporting teaching quality are empirical and address the institutions' needs at a given point in time. (Initiatives inspired by academic literature are rare.)
- For a university to consolidate the varied initiatives coherently under an institutional policy remains a long-term, non-linear effort subject to multiple constraints.
- Technology has improved pedagogy and student-teacher interactions.
- Quality teaching must be thought of dynamically, in light of contextual shifts in the higher education environment. Studies are becoming internationalised, and higher education is being asked to contribute to new areas (such as innovation, civic and regional development) in order to produce an appropriately skilled workforce to meet the challenges of the 21st century.
- Senior management must be committed to capturing all the dimensions that affect quality teaching. Students must be committed to providing feedback on curricula and teaching through programme evaluation.
- An effective institutional policy for the quality of teaching brings together:
 - External factors at the national and international levels (e.g. the Bologna Process in Europe) that may foster a climate conducive to the recognition of teaching quality as a priority.
 - Internal institutional factors such as institutional context and specific circumstances (e.g. the appointment of a new chief executive) that are likely to affect the pace of development of quality teaching initiatives.

Implicaciones para el profesorado en el logro de una mayor implicación en la calidad de la docencia:

- Much of the success of quality teaching support depends on its acceptance by teachers and the use of the instruments at teachers' disposal. Quality teaching initiatives provide an occasion for teachers to think about their own role in the enhancement of quality: these initiatives help them to teach better.
- Gaining teachers' commitment to reflective practice and consequential adaptation is vital.
- Technology-based teaching (e.g. the e-learning platform), intranets and discussion forums are pedagogical tools that can improve student-to-teacher interaction and assess student progress.
- It is important to link practices and tools with the institutional quality teaching policy, and link teacher expectations to institution expectations in terms of learning outcomes.
- Teachers are the central actors for a reflection on the evaluation criteria of quality teaching: Which aspects have to be addressed and which changes have to be put in practice?
- Collaboration with the quality units in the design and implementation of curricula can be a good starting point.
- The definition of quality teaching is related to each teacher's values, aptitudes and attitudes: teaching is a dynamic activity, which has strongly subjective aspects that depend on personal and collective philosophy and values.
- Teachers' career progression may be influenced by the fact that quality teaching issues are gaining importance, and institutions are seeking ways of rewarding teachers who are committed to quality teaching.

Thomas, Rachel. (2005) *Exemplary Junior Faculty Mentoring Programs*
www.yale.edu/wff/pdf/ExemplaryJunior%20Faculty%20MentoringPrograms.pdf

Este documento incluye información sobre los mejores programas de *mentoring* para profesorado novel.

The WFF has conducted initial research regarding junior faculty mentoring programs and policies at Yale and several of its peer institutions. Seventeen institutions were included in the initial query: Brown University, Columbia University, Cornell University, Dartmouth College, Duke University, Emory University, Harvard University, Princeton University, Rutgers University, Stanford University, the University of California System (including Berkeley, Irvine and San Diego campuses), the University of Chicago, the University of Michigan, the University of Pennsylvania, and Yale University. Resources available from the University of California System, the University of Michigan and the University of Chicago lead to additional valuable resources from other institutions including: the University of Manitoba, Kansas State University, the University of Oregon and the University of Wisconsin.

Nöbauer, Herta and Genetti, Evi (2008). *Establishing Mentoring in Europe Strategies for the promotion of women academics and researchers. A guideline manual* Fribourg: eument-net
<http://www.eument-net.eu>

Content:

Part I: Designing mentoring programmes for women academics

Part II: Mapping the European/national/regional contexts for mentoring schemes: Supportive and limiting factors

Part III: Implementing mentoring programmes: Different understandings and different strategies

Part IV. Building a European network of mentoring programmes

Parpala, Anna (2010). *Exploring the Experiences and conceptions of good teaching in higher education*. University of Helsinki. Institute of Behavioural Sciences. Helsinki: University Press
<https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/59811/explorin.pdf?sequence=1>

Una investigación en los contextos universitarios finlandés y británico sobre los enfoques de aprendizaje adoptados por los estudiantes como consecuencia del planteamiento docente.

Conclusiones:

- Estructuras equivalentes de factores de aprendizaje en ambos contextos
- Enfoques de aprendizaje profundo eran más frecuentes en las “soft sciences”
- Diferencias en las concepciones del “good teaching” según disciplinas
- En la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje han de adoptarse múltiples perspectivas que interaccionan entre sí:
 - Los enfoques de aprendizaje de los estudiantes
 - Sus concepciones de la “buena enseñanza”
 - Las experiencias docentes vividas
 - Cultura de la disciplina

Laurillard, Diana (2011) *Rethinking University Teaching. A framework for the effective use of learning technologies*. (3ª ed.) Routledge Publish Date: 14th January 2011

New readers will find Diana Laurillard’s work fills a glaring gap in current e-learning literature that is available today, New and expanded topics on developing technologies include:

Mobile Learning and Social Networking sites

Collaborative Learning
Learning Design tools
Blended Learning
Synchronous communication technologies
User-generated content technologies
Learning outside the institution
Open Education Resources

Asociaciones Fundaciones Internacionales

- American Association for Higher Education www.aahe.org (*Electronic portfolio así como otros links de interés*)
- American Association of University Professors www.aaup.org
- Associations, Consortia, Networks (general) www.btinternet.com (asociaciones, organizaciones, revistas especializadas)
- Association of American Colleges and Universities (AAC&U) www.aacu-edu.org
- Carnegie Foundation. (Programas especiales de apoyo al Desarrollo Profesional) www.carnegiefoundation.org
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. www.aahe.ital.utexas.edu/ (Teaching Academy Campus Program)
- Education Associations and Organizations <http://mel.lib.mi.us/education/edu-assocorg.html> (Web de *links*)
- HEPROC (En colaboración con amazon.com) www.heproc.org
- Higher Education Research and Development Society (Australia) www.herdsa.org.au/ (Numerosos *teaching links*)
- International Society for Exploring Teaching Alternatives www.west.asu.edu/iseta
- Society for Research into Higher Education www.srhe.ac.uk/index.htm
- Society for Teaching and Learning in Higher Education (Canadá) www.tss.uoguelph.ca/stlhe/ (Contiene una serie de *Teaching Links*)

Teaching and Learning Centers

- Teaching and Learning Centers Nation-Wide <http://trc.virginia.edu/Links/Centers.htm> (Web que permite conectar con múltiples Teaching and Learning & Centers de universidades norteamericanas)
- Searle Center for Teaching Excellence de la Northwestern University/Chicago and Evanston <http://president.scfte.nwu.edu/> (Selección de Webs Sites related to Teaching and Learning)
- Derek Bok Center for Teaching and Learning de la Harvard University <http://bokcenter.fas.harvard.edu/> (En la sección *Visitors* pueden encontrarse, entre otros, interesantes documentos sobre evaluación.)
- Interesante web de la Western Michigan University www.wmich.edu/teachlearn/
- Faculty Development Services de la University of Pittsburgh [www.pitt.edu/-ciddeweb/FACULTY DEVELOPMENT/FDS/fds.html](http://www.pitt.edu/-ciddeweb/FACULTY_DEVELOPMENT/FDS/fds.html)
- Web de la Indiana University Scholarship of Teaching and Learning Tutorial http://aahe.ital.utexas.edu/sotl_tutorial.html
- Educational Development Resource Center de la Hong Kong Polytechnic University <http://hednet.polyu.edu.hk/> Contiene 500 links to resources for teaching development, student learning, staff development, educational research and and Teaching Webs.
- Center for Teaching & Learning Services de la University of Minnesota www1.umn.edu/ohr/teachlearn/

- Teaching & Technology. Universidad de Calgary (Facultad de Trabajo Social)
<http://fsw.ucalgary.ca/> (Resources for Instructors. Diversas secciones para el conjunto de tareas del profesorado, desde la planificación al uso de las TIC).

Web sites específicas:

- Higher Education Resources (Web “abierta” con algunas secciones de especial interés)
www.teach-nology.com/highered/
- Higher Education Resources (Varias secciones de interés: Organizations, Publications, Centers for excellence, Technology/software)
- <http://polaris.acast.nova.edu/~mulvey/educate.htm>
- Higher Education Resources Hub (referenciada su estructura en el texto)
- www.higher-ed.org/index.htm
- Higher Education and New Technologies (Suiza) www.edutech.ch
- The National Teaching and Learning Forum. www.ntlf.com Incluye la Revista FORUM y un Book-store en conexión con amazon.com
- Higher Education Support Program www.osi.hu/hesp
- Faculty and Curriculum Development. Summer School (Humanidades y CC. Sociales) del Eureste de Europa.
- Teaching Portfolios (University of Texas. El Paso) www.utep.edu/cetal/portfoli/intro.htm
- Problem Based Learning www.unimaas.nl/pbl/link.htm Web de la Universidad de Maastricht con numerosos *links* sobre el tema

Tutoring

- Academic Tutoring (Utah Valley University): www.uvu.edu/uc/acad_tutoring/
- Academic Tutoring Resources (U. Maryland):
<http://chemlife.umd.edu/undergraduate/tutoring>
- Recursos para el Plan de Desarrollo Personal (apartado específico):
www.palgrave.com/skills4study/ National Academic Advising Association (NACADA):
www.nacada.ksu.edu
- American Chemical Society: <http://www.acs.org/>
- Teaching and Learning Centers Nation-Wide: <http://trc.virginia.edu>
- (Web que permite conectar con múltiples Teaching and Learning & Centers de universidades norteamericanas.
- Teaching at Stanford University: <http://ctl.stanford.edu/handbook.pdf>