

LAS MISIONES DE LA UNIVERSIDAD Y SU INFLUENCIA EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES¹

Helena Troiano, Marina Elias y Antònia Amengual²

RESUMEN

En este artículo se presenta una investigación sobre el impacto de la implementación de los créditos europeos ligados al proceso de Bolonia en una universidad española. Pretendemos analizar la actividad del docente universitario desde la vertiente normativa —creencias y preferencias— y la operativa —capacidades y metodologías docentes— intentando entrever la coherencia entre las dos. A partir de un cuestionario respondido por 417 profesores analizamos la misión de la universidad, las competencias a desarrollar, las metodologías docentes, la evaluación de las asignaturas y la influencia de la titulación sobre todos estos elementos. Encontramos coherencias entre la misión y las competencias a desarrollar, pero la relación entre aquello que se cree y lo que realmente se lleva a cabo se encuentra altamente influido por el contexto, sobre todo por la titulación.

Palabras clave: misión de la universidad; competencias; metodologías docentes; evaluación de estudiantes; tipos de profesorado.

ABSTRACT

In this article we present a piece of research showing the impact of the implementation of the European credits related to the Bolonia process in one Spanish university. We want to analyse the lecturer activity from the normative side —believes and preferences— and the operative side —capacities and teaching methodologies— trying sight of coherence among themselves. With one questionnaire, which was responded by 417 lecturers, we analyzed university mission, competences to develop, teaching methodologies, subjects' assessment, and the influence of university

1 Este artículo se basa en una investigación que forma parte del 'Plan Nacional de investigación científica, desarrollo e investigación tecnológica (BSO2003-06395/CPSO)' y ha sido financiada por el 'Ministerio de Educación y Ciencia' y FEDER.

2 Univ. Autònoma de Barcelona. helena.troiano@uab.es

degree and some other variables on all of these elements. We found coherences among university mission and competences to develop, but the relation between believes and activities is highly influenced by the context, above all by the university degree.

Key words: *university mission; competences; teaching methodologies; students' assessment; kinds of teachers.*

INTRODUCCIÓN

Aunque es ya desde las últimas décadas que la universidad española se ha venido transformado enormemente, los cambios asociados a la convergencia europea se están presintiendo como cambios mayores. Primero porque, una vez más, modifican la estructura del plan de estudios e incluso los objetivos asumidos por parte de los diversos grados, lo cual afecta a la formación de los estudiantes, a la dedicación y volumen de profesorado, y a la vida cotidiana de los departamentos. Pero sobre todo porque, tal y como ha sido redefinido por parte de las instancias políticas y las agencias de evaluación, la implicación que la reforma va a tener sobre el cambio metodológico docente parece esta vez ineludible.

Las reformas de metodología, incluso más que las de contenido, acostumbran a ser impulsadas —o prescritas— desde entidades externas a los actores que deben llevarlas a cabo, esto es, eminentemente el profesorado. Esta situación tan habitual conlleva una dificultad intrínseca que influye sobre las opciones de éxito de dichas reformas. Por esta razón, cualquier análisis de los procesos de reforma debe, en algún momento, centrarse en el estudio del profesorado como actor principal: ¿qué piensa, qué cree, que hace?

Sabiendo que los académicos, a través de sus conocimientos, habilidades y creencias son capaces de llevar a cabo diferentes prácticas docentes (Jiménez y Correa 2002), en este artículo vamos a centrarnos en la actividad docente del profesorado universitario desde dos puntos de vista: el normativo, referido a creencias y preferencias de los actores, aquello que creen que debería ser; y el operativo, que trata de las capacidades de dichos actores, las cuales se concretan en prácticas docentes. Nuestro objetivo es a) identificar las variables que influyen en la adopción de una u otra orientación docente y b) también examinar la coherencia interna entre estas dos vertientes: lo que la gente piensa y lo que (dice que) hace.

En cuanto a la pregunta implicada en el primer objetivo, la revisión de la literatura ha puesto de manifiesto dos grandes corrientes que intentan responderla desde explicaciones complementarias —y a veces también algo contradictorias. Por un lado, hallamos una serie de autores que se centran en seleccionar aspectos relacionados con el desarrollo profesional de los profesores, cual variables independientes que determinan la adopción de una creencias, preferencias y prácticas docentes concretas (Feixas 2002, Arbeláez 2005, Prosser y Trigwell 1999, Barrie 2006). Por otro lado, algunos autores parten del supuesto de que la primera variable de partición que incide en la orientación docente del profesorado es la disciplina científica en la cual trabajan, con lo que su esfuerzo se dirige a identificar diferencias fundamentales entre disciplinas y docencia asociada (Becher 1989, Neumann 2001, Neumann et al. 2002, Becher y Trowler 2001). Eso sí, ninguna de las dos aproximaciones desdeña el papel que juega el entorno institucional en la configuración final de la orientación docente del profesorado.

Para abordar el segundo objetivo también disponemos de una amplia colección de investigaciones y estudios que tratan el examen de las relaciones que se establecen entre concepciones, aproximaciones, metodologías, intenciones, etc. docentes, y que han dado como fruto toda una serie de instrumentos de recogida de datos, especialmente cuestionarios, públicamente contrastados (Norton et al. 2005).

Sobre las misiones

A menudo la misión que las diversas universidades asumen es ambigua y múltiple (Kezar 2001, Troiano 1999). Es por ello que resulta más propio referirse a las «misiones» que la universidad se propone y más prudente esperar que cada institución responda a una combinación determinada de múltiples misiones.

Si agrupamos y simplificamos en tres conjuntos esta diversidad de misiones, podemos retener: a) la orientación a la profesión, que responde a la función de adaptación económica y al mercado laboral, y énfasis en la formación aplicada; b) la orientación a la ciencia (y, se sobreentiende, al *contenido*), que trata sobre la generación, reproducción y transmisión de conocimiento, y entiende como prioritaria la formación para la investigación y en la racionalidad científica; y c) la orientación al estudiante, la cual, bajo el concepto amplio de educación, pretende la extensión cultural, se preocupa por cuestiones vinculadas a responsabilidad social y política, ciudadanía y, en definitiva, pretende una formación integral y desarrollo del *self* (Bargel 2001, Barnett 2000).

Algunas universidades —o la universidad de algunos países— han asumido como prioritarias algunas de estas misiones por encima de otras y se han especializado en algún terreno particular; pero hoy en día corrientes globalizadoras empujan a todas las instituciones universitarias hacia una redefinición de sus misiones con el objetivo de hacer sus estudios más atractivos y competir así por los recursos financieros y la captación de estudiantes. En este contexto, muchas universidades han impulsado la misión profesionalizadora toda vez que han procurado desarrollar estrategias para, como mínimo, prestar mayor atención a cuidar a los estudiantes y ayudarlos en su desarrollo universitario (Witte 2004). El cambio no es nuevo en España, ya en los años ochenta, la reforma introducida por la LRU intentaba difundir la idea de la necesidad de profesionalizar los estudios universitarios (Maravall 1987, Sánchez Ferrer 1996).

Sin embargo, hay que contar con que el profesorado universitario ha gozado tradicionalmente de una posición con mucho margen de autonomía y una definición fuerte de su identidad, con creencias y preferencias asociadas sobre lo que creen que debe ser la combinación de misiones a qué debe responder la universidad a la que pertenecen y los objetivos formativos a cumplir. Así, el profesorado asume una composición propia de misiones que, no obstante, puede haber aceptado por la influencia de determinados condicionantes del entorno institucional (Troiano y Elias 2006; Prosser y Trigwell 1999).

Sobre las competencias

La concreción de las misiones en objetivos formativos da lugar a la definición de las competencias que el estudiantado debe desarrollar a lo largo de su formación.

El de las competencias es un terreno complejo que ha dado que hablar en los últimos tiempos en el mundo universitario, sobre todo a partir del momento en que se insta al profesorado a concretar sus objetivos formativos partiendo de largas listas de competencias vinculadas a ámbitos diversos del desarrollo personal, intelectual y profesional.

Desde el mundo empresarial cada vez son más altas las voces que reclaman una mejor adecuación de las habilidades que se enseñan en la universidad y las que se requieren en el mundo profesional. Un estudio realizado en Galicia demostró esta inadecuación entre aquello que se consideran los estudiantes que aprenden en la universidad y lo que demandan los empresarios (Cajide et al 2002).

A menudo el análisis de competencias se emprende a partir de una conceptualización jerárquica de las mismas. Un buen ejemplo de ello sería la división que construye Barrie (2006) distinguiendo entre las concepciones precursora (prerequisito para seguir los estudios); complementaria (ventajas que no tienen nada que ver con el conocimiento disciplinario); traductora (capacidad de transformar el aprendizaje aplicándolo en nuevos contextos); y facilitadora (integradora de habilidades que alcanzan otros aspectos de la vida de la persona).

También desde la corriente teórica que estudia la relación entre disciplina científica y formación se concretan competencias más propias de unas áreas disciplinares que de otras. Por ejemplo, la integración y aplicación de conocimiento a la resolución de problemas prácticos sería propio de las ingenierías y otras ciencias aplicadas; el pensamiento creativo y la interpretación individual de la experiencia humana, de las ciencias sociales; la práctica reflexiva, de las sociales aplicadas; mientras que el razonamiento lógico y la aplicación de ideas desde argumentos lineales lo sería de las ciencias más puras (Neumann et al. 2002).

Por otro lado, las versiones clásicas más simplificadas definen conocimientos, habilidades y actitudes (Masjuan 2005), también especificadas como saber, saber hacer y saber estar —o saber ser, o *self* (Barnett 2000).

Por nuestra parte hemos optado por una clasificación sencilla siguiendo esta última opción, añadiendo la categoría de *complementaria* que toma en cuenta Barrie (2006). Así pues, las competencias quedan traducidas en nuestro trabajo en: disciplinarias, transversales, aplicadas y de saber ser.

Sobre la metodología y la evaluación

Nos situamos ahora ante la vertiente operativa que debería reflejar las creencias sobre la misión de la formación universitaria y las competencias a alcanzar³.

Diversos investigadores han señalado ya la existencia de inconsistencias entre las creencias y las prácticas docentes. El trabajo de Norton et al (2005) sintetiza las aportaciones de estos estudios a la vez que contrasta sus resultados principales a partir de una investigación propia. Seguimos aquí la exposición de sus estudios.

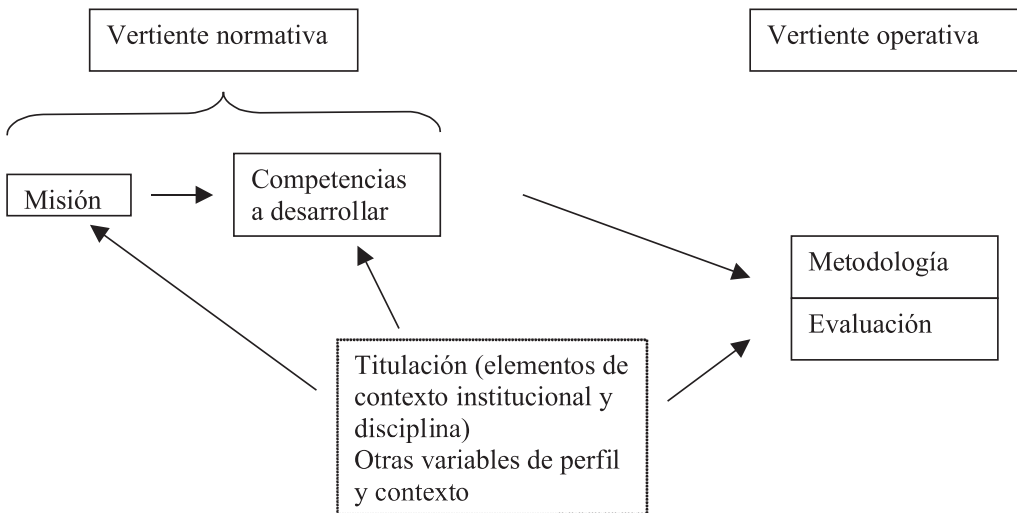
3 Cabe notar, pese a todo, que la correspondencia se podría estudiar más completamente si hubiéramos ampliado nuestras indagaciones hacia las creencias específicas del profesorado sobre *metodologías* docentes.

El resultado principal —que sustenta los de Trigwell y Prosser (1996) y Murray y MacDonald (1997)— es que la relación entre las creencias y las intenciones docentes (lo que intentan poner en práctica) es consistente; pero a la vez, se puede producir una cierta disyunción: las intenciones se orientan más a la transmisión de conocimientos que las creencias. Las diferencias halladas entre profesores vienen primordialmente definidas por la disciplina y la institución universitaria en que ejercen su docencia. Así pues, los profesores de ciencias puntúan menos en enseñanza interactiva, pero más en formación para el trabajo; justo al contrario que el profesorado de letras y ciencias sociales. Y, por otro lado, en las diferentes instituciones estudiadas se difunden creencias similares, pero difieren en sus intenciones para la mayoría de ítems.

En definitiva, las diferentes intenciones docentes resultan más de factores de contexto que de las creencias, por lo tanto, las intenciones representan un compromiso entre las concepciones de enseñanza y el contexto académico y social.

Objetivos

La búsqueda de la relación más o menos coherente entre las vertientes normativa y operativa de la docencia tal y como ha sido explicada hasta el momento, igual que la identificación de las variables contextuales que influyen en el proceso, se concreta en el siguiente esquema:



En los apartados siguientes presentamos los resultados correspondientes a la distribución obtenida por cada uno de los indicadores contemplados: misión, competencias, metodología y evaluación. Así como las relaciones que se establecen entre ellos y la influencia que diversas variables de contexto muestran.

Metodología

Muestra

Los datos que utilizamos se han obtenido en el 2004/05 a partir de un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas a una muestra del profesorado (417) en una sola universidad de las titulaciones de: humanidades, historia, relaciones laborales, sociología, administración y dirección de empresas, matemáticas, física, química, ingeniería informática e ingeniería de telecomunicación.

Instrumento

Los profesores contestaron un cuestionario realizado exclusivamente para esta investigación, donde exponían sus prácticas docentes, evaluación de las asignaturas, así como su visión de la misión de la universidad y de las responsabilidades de su docencia. También se les hacían preguntas en relación a su visión de la implementación de los créditos europeos.

MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD⁴

Con el objetivo de indagar sobre qué combinaciones de misiones asumidas se distribuyen entre el profesorado de la universidad, hemos calculado las medias de puntuación que éste da a diversos ítems en escalas de 1 a 4, los cuales agrupados constituyen indicador de una orientación hacia: el contenido (p. ej. «La docencia se basa principalmente en la transmisión del contenido de la materia»), los estudiantes (p. ej. «La universidad debe orientarse a una variedad muy amplia de estudiantes con características y necesidades diferentes»), y la profesionalización (p. ej. «Valoración de los nuevos perfiles de las titulaciones más orientados a la profesión»). En conjunto, las diferencias entre titulaciones se han revelado como estadísticamente significativas.

Tal y como se aprecia en la tabla 1, se detecta poca diferencia entre las titulaciones en cuanto a la intensidad de orientación hacia los *contenidos*. Así pues, constatamos que se trata de una misión importante para el profesorado en general, sea de la titulación que sea. La titulación que obtiene una puntuación más alta es Física, seguida de Historia y muy cerca se sitúan Química, ADE y Matemáticas, con lo que se detecta una ligera tendencia en la ordenación de las titulaciones según la clasificación de Becher (1989) de más «puras» a más «aplicadas».

En la orientación hacia los *estudiantes*, las puntuaciones son altas y las variaciones entre titulaciones resulta aún menores que en el caso anterior. Sabemos que la implantación de discursos socialmente aceptados por «políticamente correctos» provoca una gran difusión de ciertas declaraciones que luego no tienen una traducción directa en la

4 Se presentan estos datos con mayor profundidad en Troiano, H. y Elías, M. (2006). *Faculty Staff Facing New University Profile*, artículo presentado como comunicación en la CHER 19th Annual Conference, Kassel, 7-9 Septiembre.

TABLA 1
 MEDIA DE LA ORIENTACIÓN A DIVERSAS MISIONES DEL PROFESORADO
 UNIVERSITARIO SEGÚN TITULACIÓN DE PERTENENCIA. ESCALA DE 1 A 4

	Misión contenido	Misión estudiante	Misión profesión
Humanidades	3.1	3.3	2.7
Historia	3.3	3.3	2.3
Rel. Laborales	3.0	3.1	2.8
Sociología	2.8	3.2	2.7
ADE	3.2	3.2	2.8
Matemáticas	3.2	2.8	2.8
Física	3.5	3.0	2.2
Química	3.2	3.2	2.9
Ing. Informática	2.8	3.0	2.6
Ing. Telecomunic.	3.1	2.9	2.8
Total	3.1	3.1	2.7
	418	419	401

práctica; podría ser que este fuera el caso. Aún así, los resultados no dejan de ser un poco sorprendentes, porque, en cierta medida, contradicen las preconcepciones que sobre el profesorado universitario se tienen en el entorno de referencia, es decir, el estereotipo del académico preocupado sólo por su investigación. De todos modos, en la exploración del perfil del profesorado, hemos constatado una mayor tendencia a adoptar esta misión como prioritaria por parte de las mujeres y del profesorado con dedicación parcial⁵.

En el conjunto destaca Matemáticas por la menor orientación del profesorado al estudiante. También se detecta una pequeña homogeneidad según áreas (excepto para las ciencias) y, así, ordenadas de mayor a menor quedarían: humanidades, ciencias sociales e ingeniería en último lugar.

Finalmente, es en la orientación hacia la *profesión* que vemos un menor convencimiento por parte del profesorado. Es en la única misión que encontramos alguna titulación por debajo del punto medio que representa el 2'5. En efecto, Historia y Física son dos titulaciones con profesorado que globalmente rechaza esta opción —nuevamente, las dos con orientación más «pura». Mientras que en la titulación de Química la prefieren por encima de las titulaciones de ingeniería. En otro artículo (Troiano y Elias 2006) hemos mostrado cómo esta tendencia entra en contradicción con los cambios programados en sus diversas titulaciones, ya que, en general, la introducción de los ECTS en esta universidad se está concretando en la redefinición de los planes de estudios orientándolos

⁵ Las pruebas de este tipo de exploraciones las hemos realizado manteniendo constante la variable titulación.

mayormente hacia la profesión. Las mujeres muestran una ligera mayor tendencia que los hombres a adoptar esta misión.

El examen de la relación entre las diversas misiones revela la existencia de correlación **positiva** entre la misión *profesional* y la orientación al *estudiante*, y **negativa** entre la *profesional* y la orientación a los *contenidos*. La relación conceptual a la que esto nos remite resulta coherente con la trayectoria que la reforma de Bolonia está tomando en muchas universidades europeas, tal y como ya hemos señalado en la introducción de este artículo.

De todas formas, cabe destacar que tal relación se establece para el caso de las titulaciones de letras y ciencias sociales, mientras que las ciencias e ingenierías no presentan ninguna correlación positiva ni negativa que sea estadísticamente significativa, o sea, las tres misiones resultan independientes entre ellas. Aun a riesgo de aventurarnos demasiado en la interpretación, nos parece interesante apuntar la posibilidad de que para el profesorado de las disciplinas duras la orientación hacia los contenidos sea concebida como más compatible con cualquier otra orientación.

COMPETENCIAS A DESARROLLAR

Hemos considerado que las competencias que el profesorado plantea como objetivo de su docencia constituyen un indicador de concreción de las misiones formativas en que creen los docentes. También en este caso hemos construido un índice calculando la media

TABLA 2
MEDIA DE LAS COMPETENCIAS A DESARROLLAR SEGÚN TITULACIÓN DE PERTENENCIA. ESCALA DE 1 A 4

	Competencias disciplinarias	Competencias transversales	Competencias aplicadas	Competencias saber hacer
Humanidades	2.9	2.9	3.0	3.1
Historia	2.7	2.8	3.2	3.3
Rel. Laborales	3.0	2.9	2.9	3.1
Sociología	2.9	3.0	3.1	3.3
ADE	2.9	2.4	3.0	3.0
Matemáticas	2.9	2.5	2.7	2.5
Física	3.0	2.2	2.8	2.6
Química	2.9	2.2	3.2	2.9
Ing. Informática	2.8	2.5	3.1	2.9
Ing. Telecomunic.	2.8	2.6	2.9	3.0
Total	2.9	2.6	3.0	3.0
	408	412	406	408

de las puntuaciones que el profesorado atribuye a diversos ítems que agrupamos según su contribución a los siguientes significados: competencias disciplinarias (conocimientos propios de la disciplina y conocimientos interdisciplinarios); competencias transversales (expresión oral, expresión escrita y trabajo en grupo); competencias aplicadas (aplicación del conocimiento al trabajo y aprendizaje de metodologías de trabajo académico); y competencias de saber ser (responsabilidad social, ética profesional, espíritu crítico, autonomía e independencia). Las diferencias entre titulaciones resultan significativas excepto para el caso de las competencias disciplinarias.

En el análisis de las competencias contempladas por el profesorado resulta interesante observar cómo la división entre áreas cobra en ocasiones mucha relevancia. Este es el caso del conjunto de competencias que hemos dado en llamar *transversales* y las de *saber ser*, en ambos casos las titulaciones de letras y ciencias sociales pasan por delante de las de ciencias e ingenierías. La excepción la constituye ADE, que tiende a alinearse en mayor medida con las carreras científicas.

La intensidad en la consideración de las competencias *aplicadas* sigue otra lógica. Que Física y Matemáticas sean las titulaciones que más se alejan de este trabajo aplicado no debe sorprendernos, puesto que se trata de titulaciones tradicionalmente muy «puras» y, aunque en los últimos tiempos se están haciendo esfuerzos para cambiar, hemos visto como estaban entre las que mostraban mayor preferencia por una orientación hacia los contenidos. Pero en esta misma posición se situaba Historia y, sin embargo, ahora la encontramos en el primer lugar poniendo énfasis en las competencias aplicadas, lo que señala la posible existencia de diversos grupos de profesorado o de ciertas incongruencias en la concreción de objetivos.

La estructura de estos datos sigue una pauta realmente interesante. En realidad, lo que observamos es que hay profesores que se sienten responsables del desarrollo de todas o casi todas las competencias contempladas, mientras que otros no pretenden —o muy poco— desarrollar ninguna o casi ninguna de las competencias propuestas. Por este motivo, no debe extrañarnos que el conjunto de competencias *transversales*, de *saber ser* y *aplicadas* correlacionen todas **positivamente** entre ellas; a la vez que las *transversales* también se muestran relacionadas en **positivo** con las *disciplinares*.

RELACIÓN ENTRE MISIONES Y COMPETENCIAS ASUMIDAS

Tal y como el tema de las misiones y las competencias ha sido planteado en este artículo, se hace evidente que aunque las relaciones esperadas no son estrictamente unívocas, hay misiones y competencias que se agrupan en conjuntos de mayor congruencia.

De esta forma, podemos esperar que el profesorado que aboga por enfatizar su orientación al **contenido** también destaque en la pretensión de que sus estudiantes desarrollen competencias **disciplinares**. Cuando en el profesor prevalece su orientación hacia el **estudiante** es probable que se centre en el desarrollo de competencias **transversales** que ayudarán a la consecución de una formación global, a la vez que la preocupación fundamental se situará en el desarrollo de competencias más bien actitudinales, que aquí hemos resumido bajo el epígrafe de **saber ser**. Por último, una orientación **profesional** hará que el profesor plantee las competencias **transversales** y las **aplicadas** como las

principales a alcanzar, puesto que destacan como inmediatamente útiles en el desarrollo laboral posterior.

Con el objetivo de explorar tales relaciones, efectuamos un análisis mediante el procedimiento de Modelo Linear General Univariante con el paquete estadístico SPSS. En el modelo los cuatro grupos de competencias se consideran variables dependientes, mientras que las independientes se identifican con las tres misiones que asume el profesorado y la titulación a la que pertenece. Los resultados se resumen en la tabla:

TABLA 3
RELACIONES DE INFLUENCIA SIGNIFICATIVAS: MISIONES Y TITULACIÓN
SOBRE COMPETENCIAS

Variables independientes significativas	Fuerza de la relación (ETA al cuadrado parcial)	Variable dependiente
		Competencias Disciplinarias
Misión: Estudiante	0.079	Competencias de Saber Ser
Titulación	0.087	
Misión: Estudiante	0.072	Competencias Transversales
Misión: Contenido	-0.027	
Titulación	0.087	
Misión: Estudiante	0.316	Competencias Aplicadas

Nota: En el cuadro sólo se exponen las variables independientes que han mostrado una influencia estadísticamente significativa sobre las variables dependientes analizadas.

Destaca de estos datos el hecho de que ninguna de las variables independientes consideradas ha sido capaz de influir de forma estadísticamente significativa sobre la relevancia de las competencias disciplinares a desarrollar. Hemos visto cómo estas últimas competencias son importantes para todo el profesorado y, además, parece que lo son de forma homogénea, con lo que no importa la titulación de pertenencia, ni tampoco lo que se crea respecto de la misión principal que debe asumir la universidad. Así, las competencias en relación a la disciplina deben desarrollarse de todas formas.

Por otra parte, en comparación con otras muchas relaciones causales, la titulación tiene aquí menor importancia como variable independiente —la influencia no desaparece. Así pues, la traducción de las misiones asumidas a las competencias planteadas parece que sea posible realizarla, con más o menos dificultades, en todas las disciplinas.

En definitiva, la misión que se muestra como importante para esperar que se plasme en objetivos concretos es la orientación al estudiante, que influye en diversa medida en la adopción de tres de los cuatro grupos de competencias contemplados.

METODOLOGÍAS DOCENTES

De nuevo construimos un índice sencillo con el fin de aproximarnos a la distribución de las metodologías que usa el profesorado. Concretamente, calculamos la media de

puntuación en diversos ítems que se agrupan bajo tres grandes categorías: metodología de estudiantes activos (discusión de textos, debates en clase, tutorías obligatorias en pequeños grupos, etc.); metodología orientada a los contenidos (base en la transmisión de contenido de la materia, prioridad del aprendizaje de conceptos, clases magistrales); y metodología enfocada a la práctica (resolución de problemas o análisis de casos, prioridad de la aplicación de conocimientos teóricos). Las diferencias entre titulaciones son estadísticamente significativas; las resumimos a continuación:

TABLE 4
 MEDIA DE LA METODOLOGÍA DOCENTE UTILIZADA POR EL PROFESORADO
 UNIVERSITARIO SEGÚN TITULACIÓN DE PERTENENCIA. ESCALA DE 1 A 4

	Metodología estudiantes activos	Metodología contenidos	Metodología práctica
Humanidades	2.6	3.1	2.8
Historia	2.5	3.3	2.7
Relaciones Laborales	2.2	3.2	3.0
Sociología	2.8	3.1	2.9
Administración de empresas	1.8	3.4	3.1
Matemáticas	1.7	3.4	3.5
Física	1.7	3.5	3.1
Química	1.6	3.3	3.4
Ing. Informática	1.7	3.1	3.5
Ing. Telecomunic.	1.8	3.2	3.3
Total	2.0	3.3	3.1
	422	421	420

En conjunto se pone de manifiesto que las metodologías orientadas al contenido y las más prácticas se usan en la universidad de forma más habitual que las activas. Además, estas últimas, son prácticamente residuales en las áreas de ciencias e ingeniería —y también en ADE—, mientras que es en humanidades y ciencias sociales donde se les da un poco más de protagonismo. Esta distinción concuerda con la descripción que Neumann y otros (2002) realizan de las metodologías más probables de encontrar en las disciplinas que responden a una epistemología multiparadigmática y sin un cuerpo de conocimiento estrictamente acumulativo.

El conjunto de metodologías mayormente centradas en los contenidos es el que obtiene una media más alta, cosa que no debe sorprender a quien conozca las prácticas docentes más extendidas tradicionalmente en la universidad española. Las puntuaciones son importantes en todas las titulaciones pero las diferencias siguen siendo significativas, de manera que se distinguen claramente los extremos de física, muy centrada en este tipo de metodologías, como opuesta a humanidades, sociología e informática que son

las que las acentúan en menor medida. El profesorado con dedicación plena y de mayor edad se concentra en mayor medida en el uso de estas metodologías más orientadas a los contenidos.

Por último, vemos cómo el profesorado utiliza de forma bastante habitual las metodologías prácticas, aunque también aquí las diferencias entre áreas son importantes. Por debajo de la media global se sitúan las áreas de humanidades y ciencias sociales —otra vez con la excepción de ADE— y las ciencias e ingenierías ocupan las posiciones equivalentes a la media y superiores. Las profesoras recurren con mayor frecuencia al uso de este tipo de metodologías.

La única relación estadísticamente significativa que se da entre estos tres conjuntos de metodologías es la correlación **negativa** entre la que se orienta a los *contenidos* y la de *estudiantes activos*.

EVALUACIÓN

Conscientes de que las formas de evaluación que establece el profesorado pueden ser consideradas parte de la metodología docente general por la que éste opta, en este trabajo hemos preferido mantener separados ambos conceptos por la mayor inercia que el profesorado parece mostrar en el cambio de sistemas de evaluación frente a la modificación de sus prácticas en otros ámbitos —eminentemente en clase, laboratorio y tutorías. Este desfase entre metodologías y evaluación dificulta la obtención de datos suficientemente homogéneos una vez operacionalizados los conceptos.

En el cuestionario, la pregunta sobre las formas de evaluación que el profesor utiliza se planteaba como una combinación posible, así, se le pedía que hiciera una estimación de qué porcentaje sobre la nota final se obtenía a partir de cada forma de evaluación del alumnado realizada.

Hemos tratado los resultados de esta pregunta siguiendo una estrategia un poco diversa de la que adoptamos en los apartados anteriores. Aquí no hemos resumido formas específicas de evaluación en categorías más amplias a modo de resumen. La decisión se ha tomado sobre una base empírica: las diversas formas de evaluación o bien no correlacionan entre ellas, o bien lo hacen de manera negativa, por lo tanto, debemos pensar que cada forma es suficientemente dominante como para ser tomada en consideración por sí misma.

La lectura de los datos de la tabla sugiere que existen tendencias hacia formas de evaluación particulares en función del área de pertenencia, pero también que se dan tradiciones específicas según titulación incluso dentro de las mismas áreas.

Como tendencia más marcada cabe destacar la evaluación que el profesorado de ciencias, ingeniería y ADE⁶ realiza mediante la resolución de problemas. En todas estas titulaciones la moda se sitúa en tal forma de evaluación.

En el extremo contrario el desarrollo de un tema y los trabajos hechos en casa parecen ser formas prevalentes entre las humanidades y las ciencias sociales, aunque en

6 Una vez más el profesorado de la titulación de ADE adopta los comportamientos más generalizados entre el profesorado de las áreas de ciencias más duras.

TABLA 5
 MEDIA DE LOS PORCENTAJES DE LAS FORMAS DE EVALUACIÓN UTILIZADAS
 POR EL PROFESORADO UNIVERSITARIO SEGÚN TITULACIÓN DE PERTENENCIA

	Examen tipo test	Preguntas cortas	Desarrollo de un tema	Resolución de un problema o análisis de caso	Trabajos hechos en casa	Otros	Total
Humanidades	6.6	17.3	25.2	15.3	29.	6.6	100%
Historia	4.2	15.4	42.9	9.4	22.4	5.7	100%
Relaciones Laborales	22.7	29.1	16.1	12.2	18.7	1.1	100%
Sociología	2.4	12.9	30.2	9.3	41.6	3.5	100%
Administración de empresas	14.0	23.6	12.4	42.8	5.1	2.2	100%
Matemáticas	1.6	11.7	8.3	59.0	12.1	7.3	100%
Física	7.3	22.1	3.1	53.1	11.9	2.5	100%
Química	28.1	16.5	0.6	47.1	4.3	3.3	100%
Ing. Informática	10.4	20.2	1.4	46.6	11.6	9.7	100%
Ing. Telecomunic.	7.5	15.9	2.1	47.3	17.8	9.4	100%
Total	10.0 407	18.0 409	14.3 407	34.5 408	16.8 408	5.3 407	100%

relaciones laborales esta práctica no se define tan claramente y telecomunicaciones casi la atrapa en el uso de los trabajos hechos en casa como forma de evaluación.

Más allá de estas tendencias claras, el uso de preguntas cortas o tests no parece seguir ninguna pauta definida —excepto quizá por el hecho de que se trata de un recurso más utilizado para evaluar asignaturas de primer ciclo que de segundo—, aunque merece la pena traer a colación el hecho de que tanto relaciones laborales como ADE son titulaciones que abundan en el uso de exámenes test a la vez que su media de alumnos por clase es de los más altos de la universidad.

Resulta también interesante señalar que en el caso de las formas de evaluación aparecen a menudo en segundo término variables complementarias que, después de la titulación y con mucha menor influencia, ayudan a definir tendencias. Por ejemplo, el profesorado que dedica menos tiempo a la actividad docente abunda más en la evaluación mediante preguntas cortas; a mayor edad y dedicación plena más uso del desarrollo de temas; los trabajos hechos en casa son mucho más habituales como forma de evaluación en las asignaturas optativas y se amplía su utilización a medida que avanzan los cursos de la carrera.

Influencia de las misiones, competencias y titulación sobre la metodología y la evaluación utilizadas

Una vez presentadas todas las variables que juegan algún papel en el modelo que hemos construido, llega la hora de analizar cómo influyen la vertiente normativa y la titulación sobre los dos componentes de la vertiente operativa, esto es, las metodologías y la evaluación que el profesorado pone en práctica. Volvemos a usar con este fin el MLG Univariante; la tabla siguiente resume las relaciones estadísticamente significativas encontradas.

TABLA 6
RELACIONES DE INFLUENCIA SIGNIFICATIVAS: MISIONES, COMPETENCIAS Y TITULACIÓN SOBRE METODOLOGÍAS

Variables independientes significativas	Fuerza de la relación (ETA al cuadrado parcial)	Variable dependiente
Competencias transversales Titulación	0.094 0.275	Metodología Estudiantes Activos
Misión: Profesional Misión: Contenido	-0.013 0.560	Metodología Contenido
Misión: Estudiante Competencias transversales Titulación	0.028 0.015 0.166	Metodología Práctica

Nota: En el cuadro sólo se exponen las variables independientes que han mostrado una influencia estadísticamente significativa sobre las variables dependientes analizadas.

El papel que juega la titulación —tal y como podíamos intuir a partir de la exposición de los datos sobre metodologías— resulta muy importante para los casos de las metodologías activas y prácticas, mientras que no lo es en absoluto para las metodologías centradas en el contenido. Así, en los dos primeros casos es la titulación la que parece mediar la concreción del énfasis puesto en las competencias transversales por parte del profesorado: en humanidades y ciencias sociales la consecución de tales competencias se produce a través de metodologías activas, mientras que en ciencias e ingenierías tiende a perseguirse mediante metodologías prácticas.

En cambio, una mayor tendencia a utilizar metodologías basadas en la transmisión del contenido no dependerá de la titulación que examinemos, sino de la mayor o menor orientación al contenido que ostente el profesorado.

Mostramos a continuación los resultados obtenidos respecto de las influencias sobre las formas de evaluación.

En esta serie de relaciones, y teniendo en cuenta no sólo la presencia sino también la medida de la influencia, la titulación emerge como la variable independiente con verdadera importancia para predecir los tipos de evaluación adoptados.

TABLA 7
RELACIONES DE INFLUENCIA SIGNIFICATIVAS: MISIONES, COMPETENCIAS Y
TITULACIÓN SOBRE FORMAS DE EVALUACIÓN

Titulación (0.124)	Evaluación: examen tipo test
Misión: Profesional (0.013) Misión: Contenido (0.013) Competencias: transversales (0.013) Titulación (0.063)	Evaluación: preguntas cortas
Titulación (0.297)	Evaluación: desarrollo de tema
Misión: Profesional (-0.024) Competencias: transversales (-0.014) Titulación (0.281)	Evaluación: problema o caso
Misión: Contenido (-0.023) Competencias: aplicadas (0.073) Titulación (0.237)	Evaluación: trabajo hecho en casa

Nota: Entre paréntesis se ofrece una medida de intensidad de la influencia, la Eta al cuadrado parcial.

En este sentido, se puede afirmar que el contexto en el que se diseña y lleva a cabo la evaluación tiene una importancia capital, pero los datos no discriminan entre los posibles orígenes de tales diferencias. De nuevo Neumann y otros (2002) tendrían razón si el carácter epistemológico del conocimiento propio estableciera claras constricciones a las posibilidades de evaluar de maneras determinadas. Pero también podría ocurrir —y quizá simultáneamente— que en el marco institucional donde se lleva a cabo la evaluación existan fuertes controles sociales, jerárquicos o por parte de los mismos pares, sobre las alternativas de evaluación que se consideran apropiadas en ese contexto.

Las únicas pistas con que aquí contamos para discernir entre los dos argumentos han sido ya sugeridas. En favor de la tesis epistemológica tenemos una clara adscripción de la evaluación a partir del desarrollo de temas a las áreas de humanidades y sociales, y mediante la resolución de problemas a ciencias e ingeniería. Y en favor del criterio institucional observamos el uso de exámenes tipo test en titulaciones de diversas áreas y, además, vemos cómo los trabajos hechos en casa se constituyen en elemento de evaluación para telecomunicaciones y no para química o relaciones laborales (relativamente), las tres con orientaciones bastante aplicadas. Efectivamente, resulta probable que ambos criterios estén actuando a la vez.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

En este artículo hemos examinado dos conjuntos de conceptos asociados; por una parte, la vertiente normativa de la docencia universitaria y, por la otra, su influencia sobre la vertiente operativa, esto es, las prácticas docentes. Sobre todas estas variables

se ha estudiado el influjo de la titulación y otras variables de contexto y asociadas al perfil del profesorado.

El efecto de la titulación sobre las variables que forman parte de la vertiente normativa ha resultado ser muy importante, excepto quizá para el caso del desarrollo de competencias disciplinarias que se distribuyen entre el profesorado al margen de su titulación de pertenencia.

Aunque se preveía que las misiones asumidas por parte del profesorado quedarían vinculadas coherentemente con ciertas competencias (estas últimas como concreción de las primeras), la única relación encontrada ha sido que el profesorado más orientado al estudiantado es el que mayor número de competencias pretende desarrollar. Así pues, no hemos encontrado tanto una coherencia en la concreción de las misiones asumidas como la relación de que el profesorado preocupado por los estudiantes se preocupa también por el desarrollo de sus competencias. En el marco conceptual que usamos, esto podría interpretarse como la intención que tiene este tipo de profesorado de desarrollar la formación integral de sus alumnos, lo que le haría estar atento a las diversas vertientes implicadas en todo el rango de competencias consideradas. Pero también podría ser que el profesorado con tal orientación simplemente se hubiera preocupado más de su puesta al día en el contexto actual de entrada de la reforma de Bolonia, con lo que estaría mucho más acostumbrado a pensar en términos de competencias.

En las variables que forman parte de la vertiente operativa hemos visto la gran influencia de la titulación (examen test, trabajo de grupo) y del área (desarrollo de tema, resolución de problemas) sobre la forma de evaluación usada, y también del área sobre la metodología (activa o práctica) adoptada. Pero la única relación importante y clara que vincula coherentemente las vertientes normativa y operativa es la que se establece entre la orientación a los contenidos y la metodología centrada en los contenidos. Por otro lado, una relación un poco más débil se sitúa en la traducción de competencias a metodologías mediada por el área: las «Competencias transversales» se transforman en «Metodología práctica» en el área de ciencias e ingeniería, mientras que lo hace en «Metodología estudiantes activos» en el área de humanidades y ciencias sociales.

Las relaciones esperadas no se dan de forma clara y ello apunta al hecho de que, efectivamente, existe una cierta disyunción entre creencias y prácticas. Norton et al (2005) ya lo vaticinan y señalan como causa la fuerte incidencia de los elementos del contexto académico y social. En este mismo sentido, hemos podido observar cómo las variables de contexto y de perfil del profesorado influyen más directamente sobre las metodologías y, especialmente, sobre la evaluación utilizadas que sobre la asunción de misiones y competencias.

Si traemos a colación la tradición recogida aquí a partir del artículo de Neumann y otros (2002) podemos añadir que la disciplina establece el umbral entre lo que es posible y lo que no lo es, y un ejemplo lo constituiría la fuerte homogeneidad encontrada entre formas de evaluación por áreas (también subvertida por la transversalidad de los exámenes test o los trabajos en grupo), o el ya referido de la traducción diversa que de competencias transversales a metodologías activas o prácticas se realiza en ciencias y en letras.

Así, se pone de relieve cómo ambos contextos, el de la titulación (como contexto institucional donde se desarrolla la docencia) y el disciplinario gozan de mucha impor-

tancia. Lindblom y otros (2006) muestran en un estudio específico que las variaciones en las aproximaciones a la enseñanza de los profesores universitarios dependen de los contextos de enseñanza y de la disciplina. A pesar de todo, no podemos decidir entre el argumento que sitúa el origen de esta influencia en la epistemología o en la configuración institucional de la disciplina; *institucional* porque ésta también puede establecer límites y maneras de hacer las cosas de manera normativa.

En todo caso, lo que se ha podido aclarar a partir de esta investigación es que la definición de las prácticas no depende ni única ni principalmente de las creencias del profesorado, sino que el contexto en el que se lleva a cabo la docencia es determinante en su configuración.

Si el presente trabajo hubiera identificado coherencias consistentes entre diversos tipos de orientaciones normativas en relación a determinadas opciones operativas, entonces hubiera sido posible reconocer diferentes modelos de profesor cuyo perfil habría quedado definido a partir de un cierto número de variables principales capaces de reunir líneas de pensamiento y prácticas docentes similares⁷.

Ciertamente, dicha tipología hubiera representado una aportación muy interesante en los planos metodológico, teórico y también práctico, puesto que la aproximación a las actitudes, comportamientos y disposiciones del profesorado sería mucho más clara y resultaría relativamente sencillo diseñar políticas con el fin de modificarlas, o bien de reajustar los cambios propuestos en la próxima reforma metodológica, la de Bolonia, para aumentar el grado de congruencia entre las orientaciones del profesorado y las de su propia institución universitaria.

Pero parece ser que estos modelos tan consistentes no se dan en la realidad. Y en estas circunstancias, lo que nos queda es contemplar con mayor atención las características del contexto en que se desarrolla la docencia para permitir que los actores realicen la traslación oportuna de la vertiente normativa a la operativa, o bien simplemente para influir directamente sobre esta última.

Las variables del contexto son por lo tanto objeto de estudio importante y parece claro que hará falta continuar investigando por lo menos en dos sentidos. Primero, atendiendo a las propias declaraciones del profesorado sobre la identificación de constricciones y problemas que, según su parecer, obstaculizan la puesta en práctica de los *buenos* métodos docentes. Segundo, buscando la comparación de los resultados obtenidos en las titulaciones de esta universidad con los de las mismas titulaciones en otras universidades; de esta manera se podría intentar discriminar entre el peso de la institución, el del carácter epistemológico de la disciplina y quizá también el de la disciplina institucionalizada a la hora de conformar las prácticas docentes.

7 Nos referimos al establecimiento de modelos tipológicos como los que plantea Peña (2003) —docente, profesional, científico o investigador, y educativo—, o los de Troiano (1999) basados en Bergquist (1992) —científico, profesional, vocacional, y pedagogo.

BIBLIOGRAFÍA

- Arbeláez, R. (2005). *Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valencia.
- Bargel, T. (2001) Concepts théoriques pour le développement d'un instrument d'enquête d'étudiants. *Groupe de travail chargé de recherches sur les universités / Université de Constance*.
- Barnett, R. (2000). Supercomplexity and the Curriculum. *Studies in Higher Education*, 25, 3, 255-265.
- Barrie, C. Simon. (2006). Understanding what we mean the generic attributes of graduates. *Higher education*, 51, 215-241.
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories*. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.
- Becher, T. y Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories*. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.
- Bergquist, W. H. (1992). *The Four Cultures of the Academy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cajide, J. et al (2002). Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas por los empresarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 2, 449-467.
- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis doctoral inédita. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Jiménez, A.B. y Correa, A.D. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 2, 525-548.
- Kezar, A.J. (2001). Understanding and facilitating organizational change in the 21st Century, in *Recent research and conceptualizations*. ASHE-ERIC Higher Education Report, 28, 4.
- Lindblom-Ylänne, S et al. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31, 3, 285-298.
- Maravall, J. M. (1987), El desarrollo de la reforma universitaria. En: Consejo de Universidades. *El desarrollo de la reforma universitaria. Actas y Simposios*. Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General.
- Masjuan, J.M. (2005). Progresos en los aprendizajes, características de los estudios y motivaciones de los estudiantes. *Papers: revista de sociologia* 76, p. 97-133.
- Murray, K. y Macdonald, R. (1997). The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education* 33, 331-349.
- Neumann, R. (2001). Disciplinary Differences and University Teaching. *Studies in Higher Education* 26, 135-146.
- Neumann, R. et al (2002). Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education* 27, 405-417.
- Norton, L. et al. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education* 50, 537-571.
- Peña Calvo, J.V. (2003). Desarrollo profesional del docente universitario. *Monografías virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales* 3. Oct-Nov.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: the experience of higher education*. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.

- Sánchez Ferrer, L. (1996). *Políticas de reforma universitaria en España: 1983-1993*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales. Tesis Doctorales, 12.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education* 32, 77-87.
- Troiano, H. (1999). *El procés de reforma dels plans d'estudi de les titulacions universitàries d'informàtica. Estudi de casos des d'una perspectiva sociològica*. Tesis doctoral inédita. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Troiano, H. y Elias, M. (2006). *Faculty Staff Facing New University Profiles*. CHER 19th Annual Conference, Kassel, 7-9 septiembre (paper)
- Witte, J. (2004). *Policy responses to Bologna: Two-tier study structures in Germany, the Netherlands, France and England compared*. 26th Annual EAIR Forum, Barcelona, 5-8 Septiembre (paper).

Fecha Recepción: 9 de octubre de 2006

Fecha Aceptación: 28 de noviembre de 2006