
La enseñanza universitaria: el aburrimiento en las aulas

University education: boredom in the classrooms

大学教育: 课堂上的无聊

Преподавание в университете: утомление в аудитории

Manuel Iglesias Soilán

Universidad Complutense de Madrid

manuelig@ucm.es

<https://orcid.org/0000-0003-3305-2117>

Fechas · Dates

Recibido: 2020-06-15

Aceptado: 2020-08-10

Publicado: 2020-12-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Iglesias, M. (2020). La enseñanza universitaria: el aburrimiento en las aulas. *Publicaciones*, 50(3), 93–108. doi:10.30827/publicaciones.v50i3.15160

Resumen

En España, desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el curso 2010-2011 se marcó, entre otros muchos, un claro objetivo: la evaluación de la enseñanza. En términos generales, la forma de valoración seleccionada por las instituciones educativas se concentra en la evaluación docente (en el profesorado). Sin embargo, el enfoque aquí expuesto pretende ir más allá y considerar la interacción profesorado-estudiantado, buscando contrastar las opiniones de ambos grupos, tomándolos como agentes activos y responsables de la enseñanza universitaria. Para ello, se han seleccionado 2 grupos: uno, de profesorado de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid -UCM- (N = 88) y, otro, de estudiantado de la misma Facultad (N = 369). Objetivo: captar las diferencias y semejanzas del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Con este fin se han elaborado dos instrumentos de valoración *ad hoc*. Los resultados mostraron unos niveles de proactividad, de motivación y de atención inferiores a los esperados, niveles de aburrimiento altos, un descontento generalizado con el modelo clásico de enseñanza (*clase magistral*) y del tipo de evaluación (*exámenes*), además de considerar el enfoque docente como poco práctico. El objetivo prioritario del alumnado: aprobar más que aprender ($M > 6$ en todos los grupos, siendo el rango de la escala valorativa de 1-7). Asimismo, se ha podido observar que el problema se encuentra en el *cómo* se enseña y se aprende, más que en el *qué* (currículo o conocimiento del profesorado), indicando la necesidad de un cambio en la metodología docente (*cómo*), antes que una revisión de los contenidos.

Palabras clave: universidad; evaluación; profesor; estudiante; psicología.

Abstract

In Spain, since the introduction of the European Higher Education Area (EHEA), in the 2010-2011 academic year, it was marked a clear objective: the teaching evaluation, among many others. Generally, the evaluation format selected by educational institutions focuses on teacher evaluation. However, the approach presented here aims to go further and consider the teacher-student interaction, seeking to contrast the opinions of both groups and taking them as active agents and responsible of their university education. For this, there have been selected two groups: one of teachers of the Psychology's Faculty of the Complutense University of Madrid -UCM- (N = 88) and another of students of the same Faculty (N = 369). Objective: to capture the differences and similarities in the university teaching/learning process. Two *ad hoc* valuation tools have been designed for this purpose. The main results reflected levels of proactivity, motivation and attention less than desired, high levels of boredom, widespread discontent with the classical model of teaching (master class) and the type of evaluation (exams), in addition to considering the teaching approach not very practical at all. The main objective of the students was to pass tests vs. learn ($M > 6$ in all groups, being the range 1-7). In addition, it has been observed that the problem lies in how it is taught and learned, instead of what you learn (curriculum or knowledge), and it may indicate the need for a change in teaching methodology (how), rather than a review of the contents.

Key words: university; evaluation; teacher; student; psychology.

概要

自2010-2011学年建立欧洲高等教育区(EHEA)以来,西班牙对大学教育设定了一个明确的目标:教学评估。一般而言,教育机构选择的评估形式侧重于教师评估(在教师中)。但是,这里提出的方法考虑得更为长远,将教师视为对大学教育积极负责任的推动者,将师

生互动考虑在内, 寻求对比师生间不同的观点。研究选择了2个小组: 一个是马德里康普顿斯大学 (UCM) 心理学系的老师 (N = 88), 另一个是同一系的学生 (N = 369)。研究目的: 了解大学教学过程的异同。为此, 我们开发了两种临时评估工具。结果显示, 除了认为教学方式过于理论之外, 学生的积极性, 动机和注意力水平低于预期, 对传统教学模式 (权威式授课) 和评估类型 (考试) 普遍感到十分无聊和不满。学生的主要目标在于通过考试而不是学习 (评估量表的范围是1-, 7所有组中平均值大于 6)。同样, 研究还观察到, 该问题的关键在于教学的方式, 而不是教学的内容 (教学大纲或老师的知识水平)。这表明需要改变教学方法 (方式), 而不是对教学内容进行审查。

关键词: 大学; 评估; 老师; 学生; 心理学。

Аннотация

В Испании с момента создания Европейского пространства высшего образования в 2010-2011 учебном году была поставлена, в частности, четкая цель: оценка преподавания. В целом, форма оценки, выбранная учебными заведениями, ориентирована на оценку преподавания (на преподавательский состав). Однако представленный здесь подход направлен на то, чтобы пойти дальше и рассмотреть взаимодействие между преподавателем и студентом, стремясь противопоставить мнения обеих групп, воспринимая их как активных агентов, ответственных за преподавание в университете. Для этой цели были выбраны две группы: одна из преподавателей факультета психологии Мадридского университета Комплутенсе -UCM- (N = 88) и другая из студентов того же факультета (N = 369). Цель: зафиксировать различия и сходства в процессе преподавания и обучения в университете. С этой целью были разработаны два специальных инструмента оценки. Результаты показали более низкий, чем ожидалось, уровень инициативности, мотивации и внимания, высокий уровень утомления, общее недовольство классической моделью преподавания (мастер-класс) и видом оценивания (экзамены), а также рассмотрение подхода к преподаванию как непрактичного. Приоритетная цель учеников: сдавать, а не учиться (M > 6 во всех группах, с диапазоном рейтинговой шкалы от 1 до 7). Аналогичным образом, было отмечено, что проблема заключается в том, как происходит преподавание и обучение, а не в том, что преподается (программа или знания преподавателя), что указывает на необходимость изменения методологии преподавания ("как"), а не пересмотра содержания ("что").

Ключевые слова: университет; оценка; преподаватель; студент; психология; оценка.

Introducción

El antiguo modelo de "clase magistral" no deja de acumular críticas, aunque continúa arraigado en las facultades, favoreciendo la pasividad intelectual del estudiante y reduciendo el concepto de enseñanza universitaria a una mera toma de apuntes, traducidos posteriormente a exámenes. Se produce así un manifiesto reduccionismo de la función de un docente (Sánchez, 2011). Es justamente este modelo el que el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior, 2019) pretende modificar, pero hasta el día de hoy con un éxito más bien escaso (Botella Domínguez, 2014; González-Serrano, 2011).

Sin embargo, es innegable que las universidades cada vez ofrecen más servicios centrados en su estudiantado: servicios de orientación (Fraile & Ilvento, 2013), variedad de becas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), programas de intercambio europeo e internacional (López & Martos, 2014; Pozo Vicente & Aguaded

Gómez, 2012) y muchos otros, como los que se pueden ver reflejados en la propia Universidad Complutense de Madrid (UCM): biblioteca, idiomas, deportes, prácticas, diversidad, asociaciones de estudiantes, cursos... (Universidad Complutense de Madrid, 2019) Entonces, ¿por qué este descontento? ¿Podría ser que estas instituciones se estén centrando en aspectos secundarios? ¿Qué opinan nuestros docentes y el estudiantado sobre esta situación?

El número de preguntas que atañen a una evaluación completa del sistema universitario son muy numerosas y, por tanto, imposibles de abordar en un solo trabajo. Es por ello que el foco de esta investigación girará en torno a uno de sus aspectos más antiguos y que mejor define a esta institución: la enseñanza.

Cabe señalar que este estudio se enmarca en una línea de investigación muy amplia sobre la calidad de la enseñanza (Fernández, 2008). Una de sus últimas materializaciones ha sido un Trabajo de Fin de Grado de Psicología de la UCM y un simposio y una comunicación ya admitidos al X Congreso Internacional de Psicología y Educación.

Marco Teórico

La construcción de este marco teórico se sustenta sobre la premisa de dar respuesta a dos cuestiones iniciales: ¿qué es educar? y ¿qué es evaluar?

Responder a la primera de ellas puede dar lugar a una reflexión cuanto menos filosófica. Para algunos de los pensadores clásicos más conocidos, como Confucio o Platón, el objetivo de la educación superior pasaba por el cultivo del individuo como un bien social, pensamiento que se ha mantenido relativamente estable a lo largo de la historia (Alemu, 2018). Sin embargo, y a partir de este punto, surgirían decenas de definiciones.

Algunos autores consideran la enseñanza universitaria como una organización de estudios que pasa por la combinación de conocimientos y habilidades para desarrollar las actividades de la vida diaria (Jarvis, 1995), cultivando a personas capaces de aprender y comprender, dando lugar al inicio del pensamiento crítico (Alemu, 2018) y creando personas centradas en un conocimiento real, práctico y altamente específico (Kerr, 2001). Algunos/as desligan el concepto de educación universitaria del de la investigación (Newman, 1996), afirmando que ambas actividades deberían pertenecer a instituciones distintas.

Por otro lado, el concepto de evaluación. Una definición informal de la misma indicaría que evaluar es la capacidad de estimar, apreciar o calcular el valor de algo, siendo ésta una habilidad intrínseca, automática y no voluntaria de cualquier ser humano. Si esto se traslada al mundo académico, la definición que más se ajusta al enfoque aquí tomado es la de Fernández (2008), que la entiende como la “recogida sistemática de la información, con su correspondiente interpretación, en torno a un acto propositivo” (p. 31).

Una vez perfilados estos dos conceptos, ya se puede circunscribir el objetivo a la evaluación de la enseñanza en la Facultad de Psicología de la UCM. Habitualmente, el enfoque tomado en la evaluación de la enseñanza universitaria es aquella que se centra en el profesorado (Fernández & Mateo, 1994; Fernández, Mateo, & Muñiz, 1998), sin embargo, desde el marco teórico aquí asumido resulta insuficiente. Esto es, clásicamente se ha interpretado que todos los bienes o males docentes de la universidad son responsabilidad del profesorado, siendo así que hoy sabemos que si los queremos

entender rigurosamente se ha de contar con la perspectiva del grupo de los olvidados, es decir, los propios estudiantes.

Por tanto, en este trabajo se pretende asumir un enfoque en el que se tenga en cuenta la *opinión del estudiantado respecto al profesorado* (enfoque clásico) y *al resto de estudiantado* -novedad- y, por otro lado, *la opinión del profesorado respecto a sus compañeros de profesión* (enfoque clásico) y *su estudiantado* -novedad- (Fernández, 1997). Es decir, se toma como agente activo de la calidad de la enseñanza al propio estudiante, asumiendo que hay buenos y malos estudiantes, al igual que ocurre con los profesores, desplazando la responsabilidad de esta calidad del profesor a todo el sistema del aula (profesorado y estudiantado).

En primer lugar, este enfoque permite observar la situación desde un prisma tan completo y enriquecedor como sencillo, ya que, siendo muy reduccionistas, responde a un modelo 2x2 en el que se dispone de buenos profesores y malos profesores, junto con buenos estudiantes y malos estudiantes -dando lugar a una cuádruple tipología (Fernández, 2011).

Este enfoque, que puede parecer tan intuitivo, ha resultado escasamente analizado en la bibliografía científica actual, por lo que es, sin duda alguna, una línea de investigación que se seguirá trabajando en los próximos años, dentro del marco conceptual al que se ha hecho alusión más arriba: el de la cuádruple tipología del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. No obstante, para ello se deben formular dos preguntas básicas: ¿qué es un buen profesor? y ¿qué es un buen estudiante?

Por un lado, cabe señalar que un buen docente universitario es aquel que, según los propios docentes y los estudiantes, reúne características tales como: ser responsable, empático, conocedor de su área, comprometido, actualizado, estudioso, ético, capacitado, honesto, respetuoso, motivador, inteligente y proactivo (Cabalín & Navarro, 2008; Cabalín, Navarro, Zamora, & San Martín, 2010; Cruz, 2008). Se ha de resaltar la gran importancia que dan tanto profesores como estudiantes a los aspectos “humanos”, en conjunción con los académicos.

Esto indica que, de manera clásica, se ha considerado al profesor como un experto capaz de aglutinar una gran cantidad de conocimientos dentro de un campo de conocimiento determinado. Sin embargo, ahora, como parecen apuntar múltiples estudios, el profesor aparece como una persona que concibe el aprendizaje en su doble vertiente emocional y cognoscitiva, con una amplia formación psicoeducativa y que hace hincapié en el cómo y en el qué de lo transmitido, sin que ello implique que se dejen de lado factores esenciales, como la actualización constante de los conocimientos o un buen dominio de la materia (Bugdud, Mendoza, & Aguilar, 2007; Cataldi & Lage, 2004; Guerra, 1990; Manso, 2005; Nowakowski, 2007).

Por lo que se refiere al estudiantado, la tarea de encontrar las cualidades que definen a un buen estudiante universitario no ha resultado tan sencilla. De hecho, nos topamos con una clara limitación en el número de bibliografía científica que se ha producido al respecto, ratificando así lo comentado anteriormente: que el estudiantado ha sido bastante ignorado en tanto agente activo de su aprendizaje universitario. De ahí la importancia de continuar con una línea de investigación que desarrolle este modelo de la cuádruple tipología del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hay que reconocer, no obstante, que sí existen algunos autores que señalan las características de un buen estudiante dentro del sistema universitario español. Por ejemplo, De la Cruz (2003) indica que un estudiante debe implicarse de manera activa

en su aprendizaje y desarrollar un carácter autónomo en la búsqueda de información y creación de nuevos conocimientos, pudiendo definir estas características como “proactividad”.

Cabe subrayar, como apunta Tapia (2001) que, si bien una meta podría ser la obtención de buenas calificaciones, un buen estudiante primará su desarrollo competencial, la búsqueda de utilidad práctica, la generación de un sentimiento positivo hacia el estudio, así como la comprensión de la materia y un interés en su futuro laboral.

Además, las empresas señalan muchos déficits del estudiantado actual en relación con la capacidad de integración, la adaptación al cambio, la implicación, el compromiso, las competencias instrumentales (p.e., informática), competencias interpersonales (p.e., comunicación oral o trabajo en equipo) y competencias de carácter cognitivo (p.e., pensamiento crítico, creatividad) (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña, 2003; Martínez, 2002).

Esta definición de buen estudiante se centra en la optimización de su desarrollo personal, de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de su futuro profesional. Sin embargo, un estudiante implicado y proactivo puede incluso ser molesto para el sistema universitario actual. Muy frecuentemente, en el mundo real, se considera buen estudiante a la persona que asiste al aula sin molestar, terminando sus estudios universitarios con una nota media-alta, limitando, muy probablemente, su futuro profesional (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña, 2003; Martínez, 2002).

Desde el enfoque aquí expuesto, en el que se pretende considerar la interacción profesorado-estudiantado, el objetivo principal es poder realizar un análisis descriptivo de las opiniones de ambos grupos y entender si existen diferencias en sus percepciones que pudieran estar limitando las actuaciones e intervenciones para la mejora la enseñanza universitaria, así como comprender los factores relevantes del aburrimiento en el aula.

Método

Participantes

Los participantes de este estudio representan a los dos grupos previamente referidos: profesorado de la Facultad de Psicología de la UCM (Grupo 1) y estudiantado de la misma Facultad (Grupo 2).

En cuanto al profesorado se refiere, los participantes de este estudio se seleccionaron mediante la solicitud de participación voluntaria de todo el profesorado de la Facultad de Psicología UCM, durante el curso 2018-2019. Respecto al estudiantado, la solicitud directa, voluntaria y anónima, se realizó mediante una difusión por correo institucional, por redes sociales y a través de los delegados y delegadas de cada clase y curso.

Grupo 1: constituido por 88 profesores (47.06% del total) de la Facultad de Psicología de la UCM; 24 profesores con 39 años o menos, 49 entre 40 y 59 años; 15 igual o mayor a 60 años; funcionarios -catedrático o titular- 30, permanentes -contratado doctor- 17, ayudantes doctor 5, asociados 29, otros -p.e., visitantes- 7.

Grupo 2: constituido por 369 estudiantes de la misma Facultad, correspondientes a los dos grados actuales de la Facultad (Psicología y Logopedia). En ambos casos se ha tomado entre un 15% y un 16% del total de matriculados: 300 de Psicología (15.23%

del total) y 69 de Logopedia (15.83%). Respecto a su edad: 287 alumnos entre 18 y 22 años, 68 alumnos entre 23 y 29 años, 14 con 30 o más años. En cuanto al turno: 179 de mañana, 143 de tarde y 47 de ambos.

Instrumentos de valoración

Se han elaborado 2 instrumentos de valoración *ad hoc*, uno para cada grupo. Ambos instrumentos son similares (salvo en algún ítem específico), con intención de observar si existe congruencia, o no, entre las percepciones de profesores y estudiantes (Tabla 1). Se ha pretendido que cada ítem tenga un valor interpretativo en sí mismo, con independencia de su posible relación con los demás. De ahí que no se hable nunca de cuestionarios, sino simplemente de instrumentos de valoración, en función de la riqueza interpretativa de cada uno de sus ítems.

Procedimiento

Los dos grupos han seguido un mismo procedimiento, diferenciándose en el plan de difusión. En primer lugar, se confeccionaron los dos instrumentos antes referidos. Después, se volcaron los ítems en la plataforma *Google Forms*. El objetivo principal de esta plataforma online era favorecer la difusión rápida y económica del instrumento, así como el anonimato. A continuación, se diseñó un plan meticuloso de difusión. En cuanto al profesorado, se configuró un índice de e-mails basado en los listados oficiales de los Departamentos. Respecto al estudiantado, la difusión se desarrolló mediante un e-mail a todo el estudiantado, así como por diversas redes sociales, con la colaboración de los delegados.

Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos y de comparaciones de medias, mediante la *t* de Student. Se utilizó para ello el SPSS v.25.0.0.1.

Resultados

Se presentan los resultados obtenidos más relevantes del profesorado, del estudiantado y de la interacción de ambos grupos (ver Tabla 1 y Figura 1). A continuación, se da cuenta de las principales causas del aburrimiento en las aulas universitarias, según ambos grupos (ver Figura 2).

En la Tabla 1, con los ítems completos, se recoge la existencia -o no- de diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones del profesorado y del alumnado. Se han excluido los ítems 14 y 19, debido a que fueron presentados solamente al grupo de estudiantes, aunque posteriormente se muestran también los resultados.

En primer lugar, cabe señalar que, de los 21 ítems contenidos en la Tabla 1, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el ítem 1 (“¿En qué medida crees que los alumnos son proactivos?”), el ítem 9 (“¿Crees que el número de alumnos por clase es adecuado?”) y el ítem 10 (“¿En qué medida es importante que buen profesor sea buen investigador?”).

En segundo lugar, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, y con un tamaño del efecto mediano (d de Cohen > 0.50 y < 0.80), en los ítems 2, 3, 7, 11, 15, 18, 21 y 23.

Asimismo, el resto de ítems reflejan diferencias con un tamaño del efecto grande ($d > 0.80$) entre ambos grupos: ítems 4, 5, 6, 8, 12, 13, 16, 17, 20 y 22, destacando notablemente el ítem 16 (“¿Crees que la educación universitaria se está alejando de la práctica real (futuro profesional)?”, $d = 1.510$), el ítem 17 (“¿Consideras que el profesorado intenta modificar algún aspecto para evitar el aburrimiento de su alumnado?”, $d = 1.649$) y el ítem 20 (“¿Crees que el profesorado modifica realmente su método docente en función de los resultados de las evaluaciones de calidad docente?”, $d = 2.473$).

Por otro lado, el ítem 14, no contenido en la Tabla 1 al haberse presentado solo al estudiantado, indica uno de los datos con mayor tendencia al extremo (la razón principal para realizar los estudios), siendo aprender el 1 y el 7 aprobar. La media fue 6.14 (DT = .959; Moda = 7).

Además, con respecto al ítem 19 (¿Consideras que las evaluaciones de la calidad docente sirven para algo? -p.e., Docentia-), que lógicamente tampoco aparece en la tabla 1, el alumnado puntúa por debajo de 3 ($M = 2.55$, DT = 1.611).

En la Figura 1 se muestran las medias empíricas de los ítems valorados por profesores y alumnos, según una escala tipo Likert de 1 a 7, entendiendo que el punto medio teórico de corte de referida escala es 4. Es decir, por debajo de esta puntuación se interpreta como un manifiesto desacuerdo con lo expresado por cada ítem, mientras que por encima se interpreta como un manifiesto acuerdo de lo expresado por cada ítem.

En el caso de los ítems 8, 9, 12 y 21, ambos grupos muestran un manifiesto desacuerdo (ambos grupos $M < 4$) con el ítem.

Respecto a los ítems 2, 3, 6, 7, 10, 15, 16, 18, ambos grupos muestran acuerdo (ambos grupos $M > 4$).

Tabla 1

Medias, desviaciones típicas, diferencias estadísticas y tamaño del efecto de los dos grupos

Ítems completos	Profesorado	Estudiantado	t	p	d
1. ¿En qué medida crees que los alumnos son proactivos?	4.21 (1.349)	3.99 (1.230)	1.430	= .153	.213
2. ¿En qué medida crees que los alumnos y alumnas están motivados?	4.69 (1.263)	4.10 (1.242)	4.012	< .001	.593*
3. ¿Crees que el alumnado atiende a las explicaciones de clase?	4.92 (1.271)	4.26 (1.214)	4.562	< .001	.663*
4. ¿Con qué frecuencia crees que el alumnado se aburre en las clases?	3.92 (1.206)	5.15 (1.200)	8.659	< .001	1.234**
5. ¿Crees necesaria la asistencia obligatoria a las clases teóricas?	4.65 (1.971)	3.30 (1.816)	6.148	< .001	1.347**

<i>Ítems completos</i>	Profesorado	Estudiantado	t	p	d
6. ¿Crees necesaria la asistencia obligatoria a las clases prácticas?	5.84 (1.611)	4.88 (1.792)	4.927	< .001	.963**
7. ¿Qué porcentaje de alumnado asiste a clase habitualmente? (>75%)	5.36 (.912)	4.59 (1.001)	6.613	< .001	.773*
8. ¿Con qué frecuencia asiste el alumnado a las tutorías?	3.40 (1.616)	2.57 (1.386)	4.452	< .001	.831**
9. ¿Crees que el número de alumnos por clase es adecuado?	3.94 (1.684)	4.00 (1.782)	.0272	= .786	.057
10. ¿En qué medida es importante que buen profesor sea buen investigador?	5.13 (1.582)	4.43 (1.733)	1.430	= .153	.149
11. ¿En qué medida crees que el profesorado disfruta impartiendo clases?	4.43 (1.276)	3.80 (1.386)	3.887	< .001	.623*
12. ¿Crees que la forma habitual de enseñar (clase magistral) favorece el aprendizaje?	3.78 (1.351)	2.93 (1.445)	5.046	< .001	.855**
13. ¿Crees que los sistemas de evaluación de conocimiento habituales (p.e., exámenes) reflejan lo aprendido?	4.11 (1.188)	2.68 (1.305)	9.448	< .001	1.439**
15. ¿En qué medida consideras que existe solapamiento (superposición) de contenidos en las asignaturas?	4.38 (1.244)	4.98 (1.309)	3.938	< .001	.606*
16. ¿Crees que la educación universitaria se está alejando de la práctica real (futuro profesional)?	4.17 (1.375)	5.68 (1.262)	9.908	< .001	1.510**
17. ¿Consideras que el profesorado intenta modificar algún aspecto para evitar el aburrimiento de su alumnado?	4.97 (1.402)	3.32 (1.379)	10.047	< .001	1.649**
18. ¿Crees que el profesorado se muestra accesible al alumnado?	5.50 (1.287)	4.89 (1.202)	4.208	< .001	.608*

Ítems completos	Profesorado	Estudiantado	t	p	d
20. ¿Crees que el profesorado modifica realmente su método docente en función de los resultados de las evaluaciones de calidad docente?	4.50 (1.688)	2.03 (1.179)	13.04	< .001	2.473**
21. ¿Crees que la Facultad invierte suficientes recursos en la mejora de la calidad docente? (cursos de reciclaje, cursos de pedagogía en el aula, diseño de material educativo, etc.)	3.19 (1.413)	2.40 (1.273)	5.168	< .001	.798*
22. ¿Crees que el profesorado asistiría a algún curso de mejora de la calidad docente?	4.65 (1.447)	3.29 (1.506)	7.642	< .001	1.355**
23. ¿Qué pensarías de una separación de la figura docente-investigador? Es decir, un personal dedicado exclusivamente a la docencia y otro a la investigación.	3.81 (2.067)	4.48 (1.843)	2.992	= .003	.670*

Nota. Alumnado (A); Profesorado (P); * = tamaño mediano; ** = tamaño grande

Sin embargo, el resto de ítems aparecen discrepancias en las tendencias de ambos grupos. Por un lado, en los ítems 4 y 23 los estudiantes muestran una tendencia positiva ($M > 4$), mientras que el profesorado negativa ($M < 4$), y, por el otro, en los ítems 1, 5, 11, 13, 17, 20 y 22 se encuentra la tendencia contraria: $M_{\text{Estudiantado}} < 4$ y $M_{\text{Profesorado}} > 4$.

Por último, en los ítems que solo fueron aplicados a los estudiantes, el ítem 14 muestra una tendencia positiva ($M = 6.14$) y el 19 una tendencia negativa ($M = 2.55$).

Asimismo, y en consonancia con uno de los objetivos principales de este estudio -el aburrimiento en las aulas-, se realizó un análisis más completo del ítem 4, preguntando a ambos grupos sobre las posibles causas principales del aburrimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario (ver Figura 2). A diferencia del formato anterior, los datos representan aquí el número total de estudiantes y profesores (en porcentaje) que señalan a estos factores como los principales causantes del aburrimiento en las aulas.

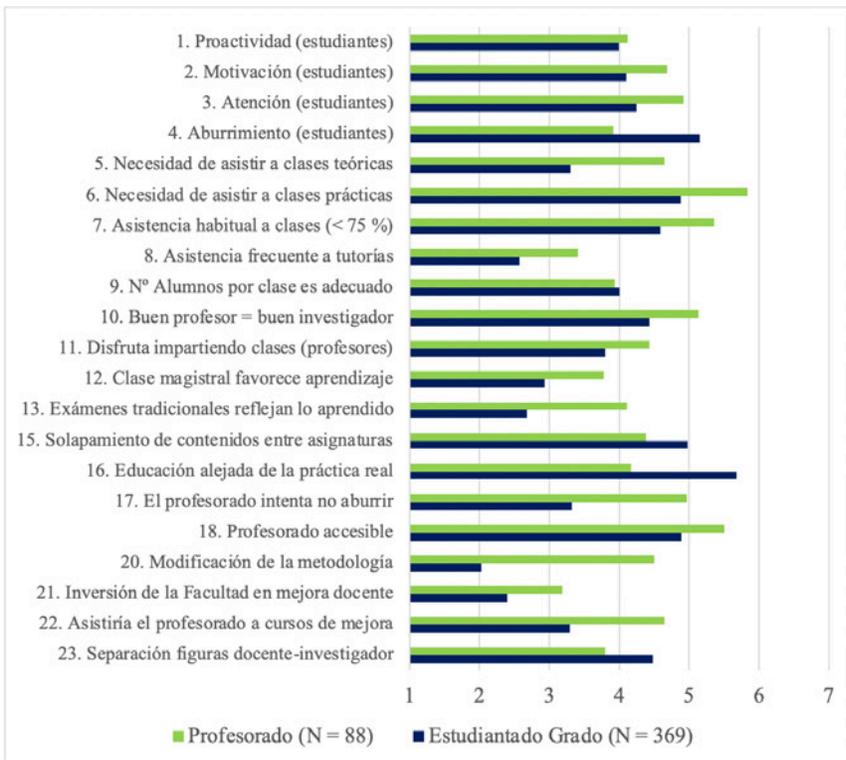


Figura 1. Respuestas de profesorado y estudiantado, según una escala de valoración tipo Likert (1-7)

En primer lugar, cabe señalar que los factores principales del aburrimiento del estudiantado, según este mismo grupo, son: (1) “el profesor no presenta la materia de manera atractiva” (74.4%), (2) “el profesor solo lee las diapositivas” (70.6%) y (3) “el profesor no comunica eficazmente” (44.72%), seguido muy de cerca por “no encuentro utilidad práctica a lo aprendido” (42.82%). Por otra parte, el profesorado también indica que “el profesor no presenta la materia de manera atractiva” (43.18%) y que el alumnado “no encuentra utilidad práctica a lo aprendido” (37.5%). Sin embargo, señala como tercer factor el “cansancio generalizado” (32.9%).

Cabe destacar que los factores del aburrimiento, desde el punto de vista del alumnado, se centran notablemente en el *cómo* (no comunicar eficazmente, no presentar de manera atractiva la materia, leer diapositivas y no comunicar eficazmente), frente al *qué* (no considero interesante la materia), pudiendo señalar la existencia de una necesidad sentida y expresada relacionada mayormente con la forma en la que se expone frente al propio currículo académico.

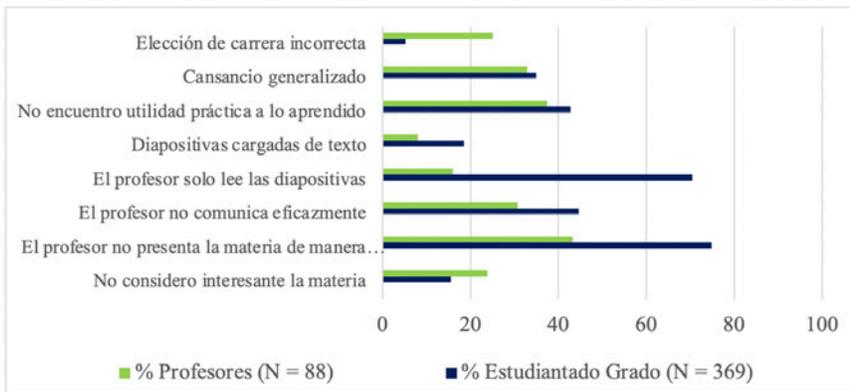


Figura 2. Principales factores del aburrimiento, según los 2 grupos de participantes.

Discusión de resultados

En primer lugar, cabe destacar que estos resultados reflejan niveles muy por debajo de lo necesario para definir un buen sistema de enseñanza-aprendizaje universitario por parte de ambos grupos: niveles de proactividad, atención y motivación bajos, alto aburrimiento del alumnado, baja percepción de utilidad en las clases teóricas, falta de asistencia a tutorías, descontento con el modelo clásico de enseñanza (clase magistral y exámenes), solapamiento de asignaturas, baja percepción de utilidad en las evaluaciones docentes por parte de los alumnos, falta de inversión en calidad de la enseñanza, etc.

En segundo lugar, estos datos reflejan una gran cantidad de discrepancias que aparecen entre los grupos, planteando una cuestión: ¿cómo va a adaptarse un grupo al otro o buscar formas de mejorar si los focos y factores de importancia son tan diferentes? Por ejemplo, ¿por qué el profesorado iba a intentar no aburrir al alumnado cuando no percibe realmente este aburrimiento que sí señala sentir este grupo?, o, ¿por qué iba el alumnado a intentar atajar su propio aburrimiento cuando las evaluaciones clásicas han culpado al profesorado como el único responsable del aburrimiento? Quizá el problema no se encuentre en la falta de motivación por el cambio, sino en el desconocimiento de cómo percibe la situación el otro grupo y de cómo abordar los problemas.

Sin embargo, estas discrepancias, más allá de las tendencias típicas de cada grupo, no permiten afirmar la causa real que pueda haber detrás de las mismas. Por ejemplo, el alumnado puntúa por debajo de 3 ($M = 2.55$, $DT = 1.65$) la utilidad de las evaluaciones docentes (ítem 19), mientras que el profesorado muestra una tendencia positiva (> 4), afirmando que sí modifica su metodología en función de dichas evaluaciones (ítem 20), con lo que se constata una altísima discrepancia entre ambos grupos en este último ítem ($t_{(455)} = 13.040$, $p < .001$, $d = 2.473$). Es decir, existe una discrepancia de los grupos, pero ¿por qué?

Estas discrepancias encontradas en los ítems podrían deberse a: (1) deseabilidad social al contestar el instrumento, (2) falsas creencias por parte de uno o ambos grupos, (3) intención real no percibida por el otro grupo, (4) intención real que sí es percibida, pero con un resultado que sigue descontentando al grupo receptor, etcétera. Así, los

profesores podrían estar aceptando las evaluaciones docentes y modificando sus metodologías, pero de forma errónea o que ni siquiera se percibe, que es lo que reflejan los alumnos. Incluso podría ser la deseabilidad social del profesorado al contestar los ítems. Es por ello que, en futuras investigaciones, sería de utilidad intentar conocer a qué se deben estas discrepancias entre grupos, más allá de la propia existencia.

Asimismo, estos resultados apoyan empíricamente la propuesta de la cuádruple tipología y de la necesidad de entender la enseñanza universitaria como un sistema y no solo a los docentes como los responsables de la calidad universitaria: modelo de evaluación circular (Fernández, 1997, 2008, 2011; Fernández & Mateo, 1994). Actualmente se exige al profesorado universitario ser el agente de cambio, pero, por ejemplo, los resultados indican que el estudiantado no es tan proactivo como se desearía y que buscan aprobar antes que aprender, justo lo contrario que se definiría como un buen estudiante (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña, 2003; De la Cruz, 2003; Martínez, 2002; Tapia, 2001). Así es posible categorizar, en términos generales, a grupos de malos estudiantes que podrían interactuar con buenos profesores, acabando éstos “quemados”, preparando el camino a una situación de círculo vicioso de la calidad de la enseñanza universitaria (mal estudiante + buen profesor, que tras quemarse da lugar a mal estudiante + mal profesor). También podría producirse lo contrario, cuando existen malos profesores que no reflejan un doble modelo cognoscitivo y humano (empático, cercano,...), que implica amplia formación psicoeducativa y buenas habilidades comunicativas y de motivación (Bugdud et al., 2007; Cabalín et al., 2010; Cruz, 2008; Cataldi & Lage, 2004; Guerra, 1990; Manso, 2005; Nowakowski, 2007), y que se caracterizan por utilizar una metodología (clase magistral y examen) ampliamente rechazada por los buenos alumnos, que acabarían desmotivándose, lo que conduciría nuevamente al círculo vicioso del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

Sin embargo, y en contra de una perspectiva catastrofista de un sistema universitario encerrado en un círculo vicioso, se plantea la posibilidad de que buenos profesores motiven a los malos estudiantes o, al contrario, que buenos estudiantes devuelvan las ganas de enseñar y aprender a malos profesores, desarrollando un círculo virtuoso del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, que debería ser uno de los objetivos principales de la universidad, entendiendo que ambos grupos son responsables directos de la calidad y, por tanto, siendo necesario tener en cuenta las opiniones de ambos sobre sí mismos y sobre el otro, identificando factores en los que trabajar con los estudiantes (p.e., proactividad, asistencia a tutorías,...) y con los profesores (p.e., metodología de enseñanza, sistemas de evaluación de contenidos, solapamientos,...), evitando a su vez centrarse en factores no necesarios, debido a una falsa percepción sobre el otro grupo (p.e., discrepancias en las causas del aburrimiento entre profesores y estudiantes).

Por otro lado, parece apreciarse, desde un principio, un sesgo difícilmente evitable: es muy probable que la mayor parte del profesorado que ha contestado a la evaluación tenga unas características concretas que no sean completamente representativas del total del profesorado (p.e., mayor cercanía al estudiantado), al igual que ocurre con el alumnado, precisando de una evaluación con una selección de participantes más sistemática.

Por último, cabe señalar que, al desglosar los análisis en estudiantes de psicología y logopedia por separado, el grupo de logopedia se aproxima mucho más que el de psicología al profesorado (sin diferencias estadísticamente significativas en muchos casos), en diversos ítems como el 10, 11, 12, 18, 21 o 22, indicando que los resultados

obtenidos podrían mostrarse algo diferentes en función de los grados y las facultades en la que se realizase un estudio semejante al actual.

Conclusiones

En términos generales, se ha podido observar que, aun coincidiendo en algunos casos las opiniones de profesores y estudiantes, la norma, dentro de este estudio, es la discrepancia. Por tanto, tener en cuenta las perspectivas de ambos grupos, así como sus interacciones, enriquecería la visión del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, permitiendo trabajar desde un enfoque más completo y ajustado a la compleja realidad universitaria.

Los resultados no describen un contexto ideal para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Muestran la existencia de una tendencia al aburrimiento en las aulas universitarias tal y como indica el alumnado, pudiendo ser observado un aspecto clave sobre el que se ha hecho énfasis en este trabajo: el *cómo* se transmite, frente al *qué* se transmite. Es decir, la plantilla docente es, en su mayoría, un profesorado bien formado y con un conocimiento más que suficiente para su estudiantado que, lamentablemente, por falta de habilidades socioemocionales y herramientas comunicativas, que en general no se les han proporcionado, no consiguen hacer llegar adecuadamente su mensaje. Esto debiera exigir una profunda reflexión de lo que realmente está ocurriendo en el mundo universitario de nuestros días.

Además, a raíz de los resultados obtenidos, parece importante continuar investigando la cuádruple tipología: buenos profesores y buenos estudiantes, no tan buenos profesores y estudiantes, buenos profesores y menos buenos estudiantes, no muy buenos profesores y buenos estudiantes.

Por tanto, estos resultados plantean la necesidad de introducir modificaciones en los sistemas evaluativos, con nuevas metodologías de enseñanza universitaria, que busquen cambios no solo en el profesorado, sino también en el estudiantado.

No cabe duda de que el mundo está cambiando y la forma en la que se concibe la enseñanza universitaria debe transformarse o correrá serios peligros al no estar a la altura de las actuales circunstancias. La universidad debiera justamente liderar el futuro más que aferrarse al pasado, siendo este trabajo un primer paso de una ambiciosa intervención que, en su fin último, solo espera responder empíricamente a una pregunta: ¿es posible un cambio en la universidad?

Agradecimientos

A un verdadero mentor, Juan Fernández, de los difíciles de encontrar, al que soñar con superar; de los imposibles de olvidar. Mi profesor en tercero de grado, Director de TFG, Director de dos comunicaciones a Congresos (premiadas) y, actualmente, mi Director de TFM.

A un Equipo Decanal que tomó con buenos ojos una evaluación de su Facultad; por no temer a aprender y a mejorar.

Referencias

- Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña. (2003). *Educación superior y trabajo de Cataluña*. Barcelona: AQU.
- Alemu, S. K. (2018). Meaning, idea and history of university/higher education: Brief literature review. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 4 (3), 210-227. Recuperado de <https://tinyurl.com/alemu2018>
- Tapia, J. A. (2001). Motivación y estrategias de aprendizaje. En A. García-Valcárcel (Coord.), *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Botella-Domínguez, J. P. (2014). *Pros y contras*. Recuperado de <https://tinyurl.com/botelladominguez2014>
- Bugdud, A. T., Mendoza, J. C. R., & Aguilar, N. A. (2007). La autotransformación del estudiante universitario: más allá de la formación integral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(4), 1-9. Recuperado de <https://tinyurl.com/bugdud2007>
- Cabalín, D., & Navarro, N. (2008). Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario en las carreras de la salud de la Universidad de la Frontera-Chile. *International Journal of Morphology*, 26(4), 887-892. Recuperado de <https://tinyurl.com/cabalinsilva2008>
- Cabalín, D., Navarro, N., Zamora, J., & San Martín, S. (2010). Concepción de estudiantes y docentes del buen profesor universitario: Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera. *International Journal of Morphology*, 28(1), 283-290. Recuperado de <https://tinyurl.com/cabalinsilva2010>
- Cataldi, Z., & Lage, F. (2004). Un nuevo perfil del profesor universitario. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 1(3), 28-33. Recuperado de <https://tinyurl.com/cataldi2004>
- Cruz, A. C. (2008). ¿Qué hace un buen maestro?: la visión del estudiante en ciencias físico matemáticas. *Latin-American Journal of Physics Education*, 2(2), 8. Recuperado de <https://tinyurl.com/cruz2008>
- De la Cruz, A. (2003). El proceso de convergencia europeo: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82(1), 191-216. Recuperado de <https://tinyurl.com/delacruz2003>
- Espacio Europeo de Educación Superior. (2019). *Estructura del EEES*. Recuperado de www.eees.es/es/eees
- Fernández, J. (1997). A Spanish evaluation model in higher education: Circular evaluation. *Higher Education Management*, 9, 71-84. Recuperado de <https://tinyurl.com/fernandez1997>
- Fernández, J. (2008). *Valoración de la calidad docente: el profesorado. Un modelo de evaluación circular*. Madrid: Editorial Complutense. Recuperado de <https://tinyurl.com/fernandez2008>
- Fernández, J. (2011). La especificidad del psicólogo educativo. *Papeles del Psicólogo*, 32, 247-253. Recuperado de <https://tinyurl.com/fernandez2011>
- Fernández, J., & Mateo, M. A. (1994). The circular evaluative process of higher education: A Spanish sample. En OECD (Ed.), *Evaluation and the decision making process in higher education: French, German, and Spanish experiences* (pp. 83-94). Paris: OECD Publications.

- Fernández, J., Mateo, M. A., & Muñiz, J. (1998). Is there a relationship between class size and student ratings of teaching quality? *Educational and Psychological Measurement*, 58, 596-604. Recuperado de <https://tinyurl.com/fernandez1998>
- Fraile, C. L., & Ilvento, M. C. (2013). La orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 17-25. Recuperado de <https://tinyurl.com/fraile2013>
- González-Serrano, M. D. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la universidad española. *REJIE. Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 4 (1), 91-104. Recuperado de <https://tinyurl.com/gonzalezserrano2011>
- Guerra, M. A. S. (1990). Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad. *Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, 1(1), 49-70. Recuperado de <https://tinyurl.com/guerra1990>
- Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education: Theory and practice*. London: Routledge.
- Kerr, C. (2001). *The uses of the university* (5th ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- López, J. M. V., & Martos, R. G. (2014). Los flujos de movilidad ERASMUS al término del programa Lifelong Learning y comienzo del ERASMUS+. *RIESED-Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(3), 37-57. Recuperado de <https://tinyurl.com/lopezmartos2014>
- Manso, J. M. (2005). Reflexiones sobre un nuevo modelo de profesor universitario en medicina. Una visión crítica de la enseñanza médica. *Actas del 2º Congreso Virtual de Cardiología*, 1. Federación Argentina de Cardiología
- Martínez, R. (2002). *La inserción laboral de los jóvenes universitarios*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Becas, ayudas, subvenciones y premios para estudiar en la Universidad*. Recuperado de <https://tinyurl.com/mefp2019uni>
- Newman, H. (1996). *The idea of a university*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Nowakowski, P. (2007). Trabajo del profesorado universitario según lo evalúan los estudiantes. *Educação*, 30(1), 547-556. Recuperado de <https://tinyurl.com/nowakowski2007>
- Pozo Vicente, C., & Aguaded Gómez, J. I. (2012). El programa de movilidad ERASMUS: motor de la adquisición de competencias interculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 441-458. Recuperado de <https://tinyurl.com/pozovicente2012>
- Sánchez, M. R. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias Pedagógicas*, 17(1), 83-103. Recuperado de <https://tinyurl.com/sanchez2011>
- Universidad Complutense de Madrid. (2019). *Servicios*. Recuperado de <https://tinyurl.com/ucomplutensemadrid2019>