

LA INVESTIGACION COMO HERRAMIENTA EN LA MEJORA DOCENTE. DESARROLLO DE LINEAS DIDACTICAS INNOVADORAS

M^a Covadonga De la Iglesia Villasol

Esperanza Gracia Expósito

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

El trabajo presenta la puesta en marcha de un conjunto de acciones de diversa naturaleza que parten de la investigación en temas de didáctica de la Economía, para abordar el desarrollo de diversos proyectos de innovación y mejora de la calidad docente en el área del Análisis Económico. Estas acciones, desarrolladas por un grupo de profesores del Departamento de Fundamentos del Análisis Económico de la UCM, permiten, por una parte, tener un mejor conocimiento de la valoración que los estudiantes hacen de distintos atributos docentes, así como analizar causas del absentismo, relación entre asistencia y rendimiento, incidencia de las tutorías en la valoración docente, e incluso consideraciones de género en dichas valoraciones. Por otra parte, se desarrollan diversos materiales docentes innovadores que tratan de dar respuesta tanto a necesidades planteadas por los estudiantes en las encuestas de valoración, como facilitar el proceso de adaptación al E.E.E.S. y a los nuevos entornos de aprendizaje, y donde el profesor adquiere un papel muy diferente al desempeñado hasta ahora.

ABSTRACT

The work shows the starting of a group of actions of diverse nature, that start from the investigation on economy didactic subjects, to tackle the development of several innovation projects and the improvement of the teaching quality on the economic analysis area. These actions, developed by a group of teachers of the Economic Analysis Grounds Department of the UCM, allow, in one hand, to have a better knowledge of the evaluation that the students do of different teaching attributes, and also to analyze the causes for the absenteeism, relation between assistance and performance, effects of the guardianships on the teaching evaluation, and also sort considerations on those evaluations. On the other hand, the development of several innovating teaching material that try to answer not only the needs suggested by the students on the evaluation polls, but also to easy the process of adaptation to the E.E.E.S. and the new learning enviroments, and where the teacher acquires a very different role than the fulfilled until now.

PALABRAS CLAVE: Atributos docentes, innovación educativa, adaptación metodología, análisis multidisciplinar.

1. INTRODUCCIÓN

El reto principal de iniciar un proceso de adaptación metodológica en el contexto de los nuevos planes de estudio, como consecuencia de la adaptación inevitable al E.E.E.S., es hacerlo desde un mejor conocimiento de la acción docente, sin seguir los dictados de la moda imperante donde cada profesor ha puesto en marcha el proceso creativo para diseñar programas y actividades, en muchos casos sin tener un conocimiento amplio de la efectividad de la acción docente, a excepción del porcentaje de aprobados, que no es, ni el único ni el mejor indicador de la misma, y que pueden tener efectos de muy diversa naturaleza en la calidad docente y en los resultados de los estudiantes.

El momento actual, marcado por dicha adaptación metodológica pasa, también, por definir unas líneas docentes innovadoras, con materiales y recursos docentes nuevos y adaptados al entorno didáctico diverso que se nos avecina. Un entorno donde el profesor deja de ser un mero experto, aunque seguirá necesariamente siéndolo como es lógico, en la materia que imparte y que constituye su área de conocimiento, y pasa a ser, además, un diseñador de contenidos docentes de diversa naturaleza, tanto para la exposición oral en las clases magistrales, como en las actividades programadas, y que, por tanto, pasa a ser un gestor de nuevos entornos de aprendizaje, que combina y utiliza diversos recursos y técnicas educativas, a la vez que se convierte en un generador y evaluador de recursos útiles para el autoaprendizaje, sin olvidar la necesaria y fundamental faceta de ser un orientador, tutor, motivador, a la vez que un co-aprendiz de su profesión, que acerca los contenidos y la materia a sus estudiantes de forma efectiva para su futuro desarrollo profesional, es decir, un acompañante en el proceso formativo.

Como es aceptado por la mayoría de los claustros universitarios, el reto que tiene hoy la Universidad en general, y los docentes en particular, debe tener un único objetivo una vez iniciado (y asumido) el proceso de cambio metodológico, ya sin retorno posible, como es utilizar el contexto actual para tener un mejor conocimiento de la efectividad docente y sedimentar las bases que permitan una sólida mejora en la calidad de la enseñanza superior. Este proceso de cambio debe ir dirigido, principalmente, al desarrollo de contenidos, actividades formativas y recursos docentes que favorezcan que los estudiantes, durante su proceso formativo, desarrollen y asimilen los conocimientos propios de su titulación, sino también las competencias específicas y las habilidades transversales que demanda su entorno profesional.

En este sentido, es necesario tener un conocimiento riguroso de los requerimientos que el mercado laboral hace de titulados altamente cualificados y competitivos, que se inserten fácilmente en el entorno profesional. Así, a modo de ejemplo, tal como de ha obtenido en la Encuesta de Inserción Laboral de la Facultad de Ciencias Económicas (UCM 2006)¹, y tal como se observa en la tabla 1, para el conjunto de habilidades o competencias especificadas, a excepción de “la capacidad de exposición” y “conocimientos de idiomas”, alrededor del 70% de los egresados valoran “bastante o mucho” la necesidad de las mismas en el desempeño de su empleo actual, con porcentajes que van del 55% en la “capacidad de liderazgo”, a más del 80% en la “capacidad de análisis”, “adquisición de nuevos conocimientos” o “usos informáticos”, siendo superior al 70% la necesidad de “trabajar en equipo”, “la adaptación al cambio” y a las “nuevas ideas”.

¹ Encuesta elaborada en 2006 a una muestra de 229 egresados titulados en el curso 1999/2000, aleatoria por género y titulaciones, LADE, LECO y LCAF. Proyecto de Investigación UCM/ Comunidad de Madrid: **“Inserción Laboral y trayectoria profesional de los titulados de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales en la UCM”**, siendo el equipo investigador Iriondo, I. (responsable), Grandal, M. D., Gallego, E. y de la Iglesia, M. C. Resultados provisionales.

Las diferencias más relevantes cuando se compara la valoración subjetiva de la necesidad en el trabajo de las distintas categorías de habilidades con la valoración de en qué medida su formación universitaria contribuyó al desarrollo de las mismas, se concentran principalmente en los intervalos inferiores de la distribución, “nada”, “poco” ó “regular”, a excepción de “nuevos conocimientos”, con porcentajes que van del orden del 65% en las habilidades, “nuevas ideas”, “elaboración de informes”, siendo del superior al 74% el “trabajo en equipo”, “adaptación al cambio” y “capacidad de exposición”, llegando hasta el 90% en “la capacidad de liderazgo” y los “conocimientos de idiomas”. Estas diferencias muestran de forma importante el papel que debe jugar la Universidad, además de la necesaria y fundamental transmisión de conocimientos, de preparar a profesionales según los requerimientos del entorno laboral cada vez más cambiante y globalizado.

Tabla 1. Valoración de la necesidad de habilidades y competencias en el trabajo actual y desarrollo de las mismas en la Universidad.

HABILIDADES Y COMPETENCIAS	Valoración NECESIDAD habilidades o competencias en su trabajo actual						
	NADA	POCO	REGULAR	BASTANTE	MUCHO	Total	MEDIA
NECESIDAD DE CONOCIMIENTOS TÉCNICOS	1,4 (6,4) ²	8,3 (20,6)	22,6 (31,7)	38,2 (29,8)	29,5 (11,5)	100%	3,9 (3,2)
NECESIDAD DE LA CAPACIDAD DE TRABAJO EN EQUIPO	,9 (9,2)	6,5 (28,9)	18,9 (36,2)	40,1 (22,0)	33,6 (3,7)	100%	4,0 (2,8)
NECESIDAD DE LA CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN AL CAMBIO	,9 (11,9)	2,3 (28,4)	18,9 (34,9)	32,3 (17,4)	45,6 (7,3)	100%	4,2 (2,8)
NECESIDAD DE LA CAPACIDAD DE LIDERAZGO	4,1 (21,6)	12,4 (41,7)	28,1 (29,8)	34,6 (5,0)	20,7 (1,8)	100%	3,6 (2,2)
NECESIDAD DE LA CAPACIDAD DE NUEVAS IDEAS	,5 (7,8)	6,9 (29,8)	15,3 (29,8)	43,1 (27,5)	34,3 (5,0)	100%	4,0 (2,9)
NECESIDAD DE LA CAPACIDAD DE ANÁLISIS	,9 (2,8)	3,7 (8,3)	9,7 (31,7)	44,4 (39,9)	41,2 (17,4)	100%	4,2 (3,6)
NECESIDAD DE LA CAPACIDAD DE EXPOSICIÓN	9,2 (19,3)	19,8 (27,5)	25,3 (28,0)	24,4 (21,6)	21,2 (3,7)	100%	3,3 (2,6)
NECESIDAD DE LA CAPACIDAD DE ELABORACIÓN INFORMES	3,7 (11,9)	7,8 (18,8)	22,6 (29,8)	32,3 (30,3)	33,6 (9,2)	100%	3,8 (3,1)
NECESIDAD DE CONOCIMIENTOS DE IDIOMAS	15,7 (37,2)	23,0 (39,2)	24,0 (17,4)	18,4 (4,6)	18,9 (4,6)	100%	3,0 (1,9)
NECESIDAD DE LA CAPACIDAD USOS INFORMÁTICOS	,9 (40,8)	2,8 (33,9)	13,5 (13,8)	35,3 (7,3)	47,4 (4,1)	100%	4,3 (2,0)
NECESIDAD ADQUISICIÓN NUEVOS	,9	1,4	14,9	38,1	44,7	100%	4,4

² Entre paréntesis aparece la valoración que el egresado hace de la medida en que su formación universitaria ha contribuido al desarrollo de las distintas competencias o habilidades.

CONOCIMIENTOS	(4,2)	(11,1)	(29,6)	(35,2)	(19,9)		(2,9)
---------------	-------	--------	--------	--------	--------	--	-------

FUENTE: Encuesta de Inserción Laboral. Facultad de CCEE y EE. Elaboración propia.

En este contexto de cambio, y dada la exposición anterior, el desarrollo docente en este nuevo marco metodológico en el área del Análisis Económico se aborda a través de una serie de acciones docentes claramente complementarias.

Así, por una parte, se llevan a cabo diversas encuestas para conocer la valoración que los estudiantes hacen de los diversos aspectos de la efectividad de la docencia, SET, (Student Evaluations of Teaching), siguiendo la tradición de los departamentos de Teoría Económica de distintos centros anglosajones de educación superior, y que ha sido retomada con fuerza en las últimas décadas en la literatura económica al explotar en múltiples direcciones la riqueza informativa de las encuestas y que pone el énfasis tanto en aspectos metacognitivos de los alumnos que caracterizan su proceso de aprendizaje, que pueden influir en la valoración de la docencia, así como en las características del propio profesor, del grupo en el que recibe la docencia, de la materia, o la propia actitud del estudiante frente a la asignatura: asistencia o no a tutorías, absentismo, realización de trabajos y pruebas intermedias, horas de estudio semanales, etc. En este sentido, Cashing (1990) apunta que el interés por el uso y la explotación de las SET en el ámbito de la Teoría Económica se puede explicar por las características específicas de la docencia en el área del análisis económico, como son la abstracción de los conceptos básicos, la excesiva modelización teórica, la aplicabilidad empírica, la insatisfacción revelada por los estudiantes de economía y el alto grado de absentismo en las aulas. Estas encuestas, SET, se complementan con un estudio a través de una doble encuesta, a profesores y alumnos, sobre las causas del absentismo, como una fase del diseño de un plan de reducción del mismo, que pasa por un cambio de orientación en el aula, fomentando la evaluación continuada y la participación activa.

En segundo lugar, se acomete el desarrollo de un proyecto relativamente “ambicioso” y radial, implementado de forma gradual a través de diversas acciones de innovación educativa y mejora de la calidad docente, iniciado ya en el curso 2002/03 y financiado por la UCM en convocatorias competitivas, y en el que participa un grupo multidisciplinar de profesores de la UCM.

Por último, el uso activo de diversas herramientas de apoyo a la docencia tradicional disponibles en la plataforma Web-CT del campus virtual de la UCM, que facilita tanto la planificación de actividades que facilitan el autoaprendizaje, aportar materiales docentes innovadores, definir temas de trabajo por grupos, compartir materiales y prácticas, así como la tutorización individual y/o colectiva, e incluso el desarrollo de diversos foros sobre los temas específicos de las materias a impartir. En este sentido, la incorporación de las TIC a nuestra actividad docente debe hacerse motivado por la búsqueda de una mejora de la calidad de la enseñanza superior, como instrumento favorecedor del autoaprendizaje y en el entorno de la nueva metodología y usos docentes exigidos por el proceso de convergencia hacia el E.E.E.S.

2. LA INVESTIGACION COMO HERRAMIENTA PARA LA MEJORA DOCENTE

Como ya se ha señalado, se asume que la enseñanza universitaria y el propio proceso de aprendizaje es un proceso multidimensional que compromete, en el caso del docente, diversos atributos entre los que la literatura ha venido destacado la preparación y claridad explicativa, las capacidades organizativa y de motivación, o la habilidad para mantener una relación fluida con los alumnos y la adaptación al ritmo de aprendizaje de los

estudiantes ((Arreola (1995), Marsh (1984,1987), Feldman (1988), Schemelkin, Spencer y Gellman (1987)). La efectividad de un docente puede abordarse desde dos perspectivas distintas, obviamente no excluyentes, como son el análisis de los resultados que obtienen sus alumnos en la pruebas de evaluación de contenidos y la valoración que estudiantes y/o profesores realizan de la acción didáctica.

Obviamente la polémica está servida en la literatura, por cuanto que entre los investigadores que estudian los resultados de las encuestas realizadas a los alumnos sobre la valoración de sus profesores (SET), se plantean dos líneas de análisis: En primer lugar, la que sostiene que la efectividad de un profesor no puede analizarse como la suma de características separables, aún reconociendo el carácter multidimensional del acto docente, dada la existencia de heterogeneidad que se deriva de las características personales inobservables del profesor o el tipo de asignatura, por ejemplo, que pueden sesgar el análisis del impacto de las diversas dimensiones sobre la efectividad, pudiendo ser más adecuado el uso de una única medida global para el estudio de dicha efectividad (Abrami y Apollonia (1997)). En segundo lugar, la línea que sostiene que el profesor puede ser apropiadamente evaluado utilizando diversos atributos docentes, como la claridad explicativa, la preparación y organización de las clases, rigor y competencia del profesor, habilidades comunicativas y de interacción con el grupo (Marsh (1984, 1987)). Desde esta óptica, se concibe cada atributo docente como una variable latente que puede ser aproximada por el grupo de preguntas del cuestionario dirigidas a captarlo (Arreola (1995)), utilizando técnicas de análisis estadístico diversas como el análisis factorial que permite investigar la estructura subyacente de atributos, identificando algunas variables explicativas, cada una de ellas asociada al atributo relevante (Boex, 2000).

En esta línea de investigación se enmarca el trabajo de Gracia y de la Iglesia (2005), que utilizan el panel de datos formado por las respuestas contenidas en las encuestas de evaluación del profesorado (EEP) elaboradas por el Departamento de Fundamentos del Análisis Económico I, Universidad Complutense de Madrid, desde el curso 2002-2003, siendo la muestra de más de 5900 alumnos que durante ese tiempo han cursado las asignaturas que imparte el departamento³. Este panel de datos, incluye, desde el primer cuatrimestre del curso 2004-2005, preguntas que amplían la información objeto de estudio en tres direcciones fundamentales: en primer lugar, incorporando un ítem del género del alumno y/o del profesor, en segundo lugar, encuestando sobre el grado de adecuación del material docente utilizado, bien sea bibliografía básica o recursos electrónicos disponibles, y a los que hace referencia el siguiente apartado de este trabajo, y en tercer lugar, recogiendo un vector de variables que se consideran que pueden captar la forma en que ciertas características metacognitivas del alumno, que caracterizan su proceso de aprendizaje, pueden afectar a su valoración de la docencia, como por ejemplo la asimetría entre el rendimiento esperado y el real de las pruebas “intermedias” o “controles” realizadas durante el curso, siguiendo con la línea expuesta en Fernández, Mora y Lorente(1999).

Las autoras realizan un análisis de correlación bivalente de la muestra que permite abordar e identificar aspectos que determinan la estructura multidimensional subyacente de la valoración que los estudiantes hacen de los atributos didácticos del profesor, como acercamiento a la efectividad que el alumno percibe de la docencia en economía, y que se refieren a características específicas de sus profesores, de la materia y de su actitud como

³ Dadas las características de la población de referencia, los estudiantes de las asignaturas del Departamento, y que las encuestas se pasan durante las dos o tres últimas semanas del cuatrimestre, el estudio puede no estar exento de alguno de los habituales problemas de selección muestral, principalmente debido al progresivo abandono de los estudiantes y el absentismo de los mismos, claramente localizado en los días previos al comienzo del intervalo de tiempo en el que se concentran los exámenes. Hecho este que ha motivado uno de los trabajos adicionales como plan de reducción del absentismo en las aulas.

alumno, a la vez que apuntan otros atributos que pudieran tener un efecto diferenciado, además de los clásicos en la literatura, relativos a aspectos metacognitivos como el género del alumno/profesor, la asistencia a tutorías o la expectativa de nota, por ejemplo. El análisis se ha realizado en tanto para la muestra completa, como las distintas segmentaciones posibles de la misma, que permiten controlar, además, los posibles sesgos. Así, para controlar por la tipología de la asignatura, por una parte, se han considerado varias submuestras, definidas según la optatividad/troncalidad, la pertenencia al primer/segundo ciclo, la pertenencia al primer/segundo cuatrimestre y, por otra, se identificaron las asignaturas correspondientes al área de microeconomía, macroeconomía y matemáticas. Para detectar la posible heterogeneidad por las características del alumno se ha segmentado la muestra por asistencia a tutorías/no asistencia, repetidor en la asignatura/no repetidor, porcentaje de asistencia a clase, número de horas semanales dedicadas al estudio de la asignatura, licenciatura/diplomatura, turno mañana/tarde, género alumno, etc.

A modo de reseña, las autoras señalan como resultados más básicos de la primera explotación de las encuestas, que la valoración que realizan los alumnos es en todos los casos alta, superior a 5, con medianas y valores modales también muy altos (6 y 7), excepto las preguntas “motivar el interés por el área” y “valoración de la bibliografía”, aún así con una media superior a 4,5 y una moda de 5. Además, sólo el 26% de los alumnos presentes en la muestra acuden y valoran el trabajo del profesor en las tutorías, cifra significativamente baja. En cuanto al análisis de los principales estadísticos descriptivos por submuestras, la diferenciación entre repetidores y no repetidores, en media, no arroja diferencias significativas, aunque los repetidores en general valoran mejor, asisten algo menos a clase (89% frente al 92% de los no repetidores) y estudian algo más (3,26 horas frente a la 3,07 de los no repetidores), de forma que tienen un comportamiento similar al de aquellos que cursan la asignatura por primera vez. En general, la valoración que el estudiante realiza de los diversos ítems aumenta con el porcentaje de asistencia, lo que sucede con regularidad a partir del umbral del 40%, donde más del 98% de los estudiantes indican asistir a más de un 40% de las clases, y dicha valoración crece con las horas de estudio si bien las diferencias no son significativas. Con cierta regularidad los alumnos valoran ligeramente más la docencia impartida en el primer cuatrimestre, mientras que estudian y asisten a clase algo más en el segundo.

El análisis de los estadísticos básicos, en dicho trabajo, se ha complementado con la matriz de correlación bilateral no paramétrica, siendo la estructura de correlaciones robusta a la práctica totalidad de las submuestras, con unos coeficientes de correlación Rho de Spearman significativamente distintos de cero al 99%, en la mayoría de los casos. Cabe señalar que, como cabía esperar, las preguntas “repetiría profesor”, “calificación comparativa del profesor con el resto del curso” y la “valoración global del profesor” están muy correlacionadas entre sí, con coeficientes superiores a 0,73, y reflejan el grado de satisfacción del alumno por la docencia recibida, que a su vez están altamente correlacionados con las preguntas relativas a “motivar el interés”, “utilidad de contenidos”, “competencia”, “preparación clases” y, especialmente, “claridad explicativa”, aspectos que recogen las características del docente que afectan a la valoración general del mismo.

Este mejor conocimiento de nuestros estudiantes, a partir de la explotación de la información contenida en tales encuestas, de los atributos docentes que mejor valoran los estudiantes, permite detectar puntos débiles y/o fuertes en nuestra acción docente, y constituye un claro elemento de feedback para poder abordar otros aspectos o elementos relevantes en el proceso de mejora de la calidad docente. En este sentido se está trabajando en dos líneas de estudio nuevas, como son, por una parte, analizar si determinadas cuestiones de género, afectan a la

valoración y /o al rendimiento de los estudiantes. Así, como se observa en la tabla 2, los alumnos mujeres declaran que estudian más horas que los hombres, con diferencias en algunos de los casos muy significativas, y lo hacen independientemente de que realicen o no tutorías, y de cuál sea el género de su profesor. Las mayores asimetrías entre las horas de estudio que declaran los alumnos mujeres frente a los hombres se encuentran cuando el profesor con quien asiste a las tutorías es mujer, con quien, además se encuentran los mayores valores medios, 5,25 frente a 3,53 horas, respectivamente. La lectura de estas cifras debe hacerse con la prudencia de ser los primeros resultados, solo explorativos, de un trabajo de investigación en el que se está trabajando actualmente.

Tabla 2 – Horas de estudio según la asistencia a tutorías, género del alumno y del profesor.

			ALUMNO	
			Mujer	Hombre
ASISTE a tutorías	PROFESOR	Mujer	N=54 H=5,25	N=30H=3,53
		Hombre	N=30 H=3,57	N=62 H=2,70
NO ASISTE a tutorías	PROFESOR	Mujer	N=258 H=3,07	N=188 H=2,41
		Hombre	N=196 H=3,65	N=189 H=3,04

Notas: N= número de casos, H= Media de las horas de estudio. Elaboración propia. Encuestas Evaluación Profesorado (EEP)

Como complemento a lo anterior, las tablas 1 y 2 del anexo⁴, se presentan las medias de un conjunto amplio de preguntas de la encuesta, segmentadas por asistencia o no a las tutorías, o por nota esperada, en ambos casos según sea el género del profesor y del alumno, respectivamente. Así, y de nuevo con prudencia, se observa que las alumnas mujeres tienen valores medios superiores en todos los ítems cuando el género de su profesor es también mujer, y en cada uno de estos casos dichos valores medios son superiores si asiste a las tutorías que cuando no lo hace. Sin embargo, cuando el alumno es hombre, este patrón de comportamiento no está tan claro. Cuando la muestra se segmenta según la nota que esperan obtener, aprobar o suspender, se observa, en general, que cuando el alumno espera aprobar, sea cual sea su género, tiende a dar una valoración mayor en los distintos ítems de la encuesta, tendencia ésta que es más regular entre los alumnos mujeres que cuando son hombres. Además, si el alumno es mujer, la valoración es, sea cual sea la nota esperada, mayor si el profesor es también mujer, y simétricamente, las valoraciones, en general, más bajas se encuentran cuando el alumno hombre espera suspender y su profesor es hombre.

Adicionalmente, tal como se observa en las tablas 1 y 2 del anexo señaladas, se puede tener una primera aproximación a la valoración que los estudiantes hacen de la bibliografía y que cuatrimestre a cuatrimestre es relativamente baja, respecto a otras preguntas del cuestionario, que toma valores medios entre el 4,7 al 5, y que es mayor, cuando el alumnos asiste a las tutorías, sea cual sea el género del profesor. Esta baja valoración de la bibliografía es y ha sido motivo suficiente para el desarrollo de las acciones que se exponen en el siguiente apartado.

⁴ Las tablas se presentan en el anexo, dado su excepcional tamaño que dificultarían la lectura continuada del texto

La segunda línea de trabajo, responde, como ya se ha señalado a analizar las causas del absentismo en las aulas, a través de una doble encuesta, a profesores y alumnos, cuyos resultados se están tabulando para una posterior explotación.

3. ACCIONES DOCENTES DE ADAPTACION METODOLOGICA

Como complemento al mejor y mayor conocimiento de la efectividad/valoración de la docencia que permite el análisis de la información estadística de las encuestas, se desarrollan diversas acciones docentes encadenadas entre sí, como son tanto el conjunto de acciones de innovación educativa y mejora de la calidad docente y el uso activo del campus virtual como herramienta docente complementaria de la docencia tradicional y de comunicación entre e intragrupos. Estas acciones tienen un doble origen, por una parte la inquietud del grupo de profesores que forman el equipo de innovación por una mejora en la calidad docente y, por otra parte, la valoración tan baja que de forma continuada hacen los alumnos de la bibliografía recomendada y utilizada en el programa de algunas asignaturas, tal como ya se ha señalado, y la necesidad de nuevos recursos en versión electrónica que faciliten el autoaprendizaje al abordar el hecho económico desde distintos aspectos, con una aproximación a la realidad y la utilidad de los conceptos abstractos que se imparten, teniendo en cuenta además el alto porcentaje de absentismo que viene siendo una práctica habitual en nuestras aulas.

3.1. Acciones de innovación educativa y mejora de la calidad docente

En este apartado, tal como se observa en la tabla 1 siguiente, se reseñan los proyectos de innovación y mejora de la calidad docente (PIMCD), desarrolladas desde el curso 2002/03, y que facilitan la adaptación en el área del Análisis Económico al nuevo marco metodológico que define el E.E.E.S., así como el desarrollo de diversas asignaturas piloto. Estas acciones se presentan en orden cronológico, especificando el profesor responsable y el conjunto de profesores participantes en el mismo, y se debe señalar, como reconocimiento público al buen trabajo realizado, que todas las acciones tienen carácter colectivo, de forma que si bien existe un “responsable” del proyecto u acción de mejora, éstas nunca se habrían podido llevar a cabo sin la excelente y desinteresada participación del resto de profesores.

Estas acciones tienen naturaleza y contenidos muy distintos, si bien son partes necesarias que van de la investigación en temas de didáctica, para tener un conocimiento más amplio de la acción docente, al desarrollo de un conjunto de recursos docentes caracterizados por abordar diversos aspectos del análisis económico y que favorecen el autoaprendizaje por parte del alumno. Todas estas acciones que constituyen materiales docentes son “microplataformas electrónicas”, encadenadas entre sí, con acceso libre para cualquier estudiantes, sea o no de la Universidad Complutense, que se conecte a la página web diseñada al efecto, pero con acceso directo a las mismas desde el Campus virtual de la UCM, como enlaces docentes, en todas las asignaturas del Área del Análisis Económico, o desde le propio Departamento de Fundamentos del Análisis Económico I.

Tabla 1: Relación de Proyectos de innovación y mejora de la calidad docente

	Acción / Proyectos de innovación y mejora docente	Curso / Responsable	Participantes

MATERIALES DOCENTES DE USO LIBRE	MATERIAL DIDÁCTICO INFORMATIZADO DE MICROECONOMÍA INTERMEDIA http://www.ucm.es/info/microint/	Curso 02/03 M ^a Covadonga de la Iglesia	A. Carrasco, E. Gracia, E. Huergo, C. de la Iglesia, L. Moreno, R. Pérez y J. Sánchez.
	MATERIAL DIDÁCTICO INFORMATIZADO DE MACROECONOMÍA INTERMEDIA http://www.ucm.es/info/macroint/	Curso 03/04 Rafael Padilla	B. Belzunegui, J. Cabrerizo, A. Carrasco, B. García, E. Gracia, C. de la Iglesia, L. Moreno, R. Padilla, R. Pérez e I. Valero
	MATERIALES DIDÁCTICOS PARA EL APRENDIZAJE EN ANÁLISIS ECONOMICO ⁵ http://www.ucm.es/info/amanece/	Curso 04/05 M ^a Covadonga de la Iglesia	A. Carrasco, J. Cabrerizo, E. Gracia, E. Huergo, C. de la Iglesia, L. Moreno, R. Padilla, R. Pérez; Grandal, M.D., Pérez, T. y M. Sastre
	DICCIONARIO INTERACTIVO CONCEPTUAL DE TERMINOS ECONOMICOS	Curso 05/06 M ^a Covadonga de la Iglesia	J. Cabrerizo, E. Gracia, C. de la Iglesia, E. Huergo, L. Moreno, R. Padilla, R. Pérez e I. Valero.
	MICRO PROYEC@. “Una plataforma para el aprendizaje interactivo de la Microeconomía Avanzada”.	Curso 05/06 M ^a Covadonga de la Iglesia (UCM) Luis Toharia (UAH)	E. Gracia, C. de la Iglesia, E. Huergo, L. Moreno. L. Toharia
INVESTIGACION	EXPLOTACION DE LAS ENCUESTAS, SET, DEL DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DEL ANALISIS ECONOMICO I	Comisión de Encuestas ⁶	E. Gracia, C. de la Iglesia
	PLAN DE REDUCCIÓN DEL ABSENTISMO DE LOS ESTUDIANTES	Curso 05/06 Esperanza Gracia	J. Cabrerizo, E. Gracia, C. de la Iglesia y A. Rodrigo

Particularizando para los dos primeros proyectos, “MATERIAL DOCENTE INFORMATIZADO DE MICROECONOMÍA (MACROECONOMÍA) INTERMEDIA”, tienen una estructura simétrica, aunque con

⁵ En este proyecto participan profesores de los Departamentos de Fundamentos del Análisis Económico I, II (Economía Cuantitativa) y Economía Aplicada VI (Hacienda Pública y Sistema Fiscal)

⁶ La Comisión de Encuestas elabora los informes resumen por profesor y asignatura sobre la valoración de los estudiantes, tanto en la docencia que el Departamento tiene en la Facultad de CCEE y EE como en la Escuela de Empresariales, de la UCM. Actualmente la constituyen los profesores Curiel, J., E. Gracia y C. de la Iglesia, si bien la investigación que de ellas se deriva la realizan las dos últimas profesoras.

contenidos temáticos distintos, al aplicarse bien sea a la Microeconomía o la Macroeconomía Intermedia, respectivamente, y se corresponden con asignaturas troncales tanto en las Licenciaturas de Economía (LECO) y Administración y Dirección de Empresas (LADE), como en la Diplomatura de Estudios Empresariales. Dichos proyectos constituyen un espacio interactivo con un amplio material docente estructurado en dos elementos diferenciados como son las fichas de estudio y un simulador de pruebas tipo test, y, en ambos casos, organizados tanto por temas y capítulos del programa estándar, como por asignaturas de las distintas licenciaturas, bien sea Microeconomía I o II (o Macroeconomía I y II) en LECO, o Microeconomía (Macroeconomía) en LADE. El claro valor añadido de estos materiales docentes es facilitar el autoaprendizaje del alumno y que pueda constatar el grado de avance en el conocimiento de la materia, e incorporan un **tutor o asistente**, que en ningún caso sustituye al profesor o a las tutorías presenciales, y que explica el porqué de las respuestas acertadas, notifica los errores cometidos y orienta sobre la correcta resolución, de forma que facilita aprender de los errores cometidos previamente, elemento que se considera clave en el proceso de aprendizaje del análisis económico.

En cuanto al proyecto “MATERIALES DIDÁCTICOS PARA EL APRENDIZAJE EN ANÁLISIS ECONOMICO”, “**amanece**”, aporta diferencias respecto de los proyectos anteriores, caracterizándose por abordar el estudio de los temas de Análisis Económico de forma multidisciplinar y radial. En este sentido, el valor añadido que aporta es el autoaprendizaje, por cuanto que aproxima el hecho económico desde distintos áreas complementarias, como son aspectos de microeconomía, macroeconomía, aplicaciones empíricas, indicadores económicos, análisis de datos, normativa económica, trabajos relevantes, enlaces a bases de datos, enlaces a revistas de economía o actualidad económica, etc. Desde esta plataforma existe vínculo a cualquiera otra de las diseñadas, por tanto permite pasar de un grupo de materiales a otros de forma rápida y directa, pudiendo acceder a ella, tal como ya se ha señalado de forma directa a través de la dirección web específica, o a través del Campus virtual de la UCM, o de la página web del Departamento. Este proyecto, dada su naturaleza multidisciplinar, ha exigido una necesaria coordinación y transversalidad, aspectos que se han declarado como fundamentales para concebir el Análisis Económico no como un departamento estanco sino susceptible de ser abordado desde disciplinas distintas con elementos complementariamente enriquecedores.

Figura 1: Ejemplos de materiales docentes elaborados



El siguiente de los proyectos, “DICCIONARIO CONCEPTUAL DE TERMINOS ECONOMICOS”, “**dicote**”, proporciona una plataforma docente de naturaleza virtual, que sin ser exhaustivo incluyen un glosario amplio de términos económicos básicos en el Análisis Económico, a los que se accede a través de diversos criterios de búsqueda. Así, una vez seleccionado el concepto se presenta una explicación, clara, breve y sencilla, del significado económico del concepto, acompañada en algunos casos de referencias bibliográficas donde ampliar el concepto y/o enlaces a páginas de información, así como ejemplos de calculo e interpretación, y la utilidad práctica del mismo. Para que la plataforma tenga más utilidad docente, según las necesidades de los usuarios potenciales, cada concepto puede ser encontrado por distintos criterios de búsqueda, que van de lo más general a lo más particular: así, por ejemplo, el concepto “Elasticidad” puede buscarse alfabéticamente, siendo encontrado por la “E”, o por el AREA “Microeconomía” o por el BLOQUE TEMÁTICO “Consumidor” ó por el TEMA DE ESTUDIO, “Demanda”.

En cuanto al último de los proyectos que elaboran materiales docentes innovadores, *MICRO PROYEC@*. “Una plataforma para el aprendizaje interactivo de la Microeconomía Avanzada”, en colaboración con la Universidad de Alcalá de Henares, dado que va dirigido, a los estudiantes que cursan el doctorado y master en Análisis Económico, impartido conjuntamente por la UCM y la UAH. En concreto, este material incluye una plataforma interactiva con material clasificado por temas que facilitan el aprendizaje de la estática comparativa de las medidas de política económica, dado que el planteamiento analítico de los modelos económicos, su estudio y la estática difieren según que el agente económico sea un consumidor o un productor, por ejemplo. Cada parte temática tiene distintos programas, de forma que el alumno, en función del caso que quiere estudiar, puede cambiar ciertos parámetros del modelo, para obtener los efectos sobre las variables económicas del mismo, y permite analizar problemas de estática comparativa por tres vías, complementarias entre sí, como son los datos del problema a estudiar, el análisis gráfico, y el texto con la explicación y justificación de los resultados obtenidos. Como complemento fundamental se desarrolla un programa formativo básico sobre el uso y

conocimiento del programa y el lenguaje Matlab que tiene un valor añadido, pero, tanto para el estudio de otras asignaturas como en la práctica profesional.

3.2 Uso activo del Campus Virtual

La plataforma Wec-CT del Campus virtual de la UCM, se ha convertido para muchos de los docentes en una herramienta claramente de apoyo docente y comunicación con los alumnos, con muy diversas utilidades que pueden y deben ser explotadas en este proceso de cambio metodológico. Este campus está siendo utilizado, desde su puesta en funcionamiento, en todas las asignaturas impartidas por el equipo de profesores innovadores, pero que permite, además, diseñar espacios, seminarios, para los trabajos de investigación propios y/o compartidos con los estudiantes y doctorandos. Además, en las asignaturas que imparte el Departamento y que son troncales, dado que existe una perfecta coordinación en contenidos, materiales de trabajo y pruebas de evaluación, el campus virtual presenta un espacio diseñado en común entre distintos profesores que imparten la asignatura, hecho que garantiza una mayor coordinación y cohesión docente.

En este sentido, debe aprovecharse el potencial de la plataforma Web-CT del campus⁷ no sólo para “colgar” documentos, apuntes, esquemas, exámenes, que también, sino, y principalmente como una herramienta que facilita la acción docente en una doble vertiente, por cuanto que el alumno tiene a su disposición, en cualquier momento y lugar, toda la información sobre la asignatura, presentación, objetivos, programa, y cronograma, así como enlaces a todo el conjunto de materiales docentes innovadores diseñados que son, o pueden ser, útiles para seguir el curso, enlaces a páginas de interés para las aplicaciones empíricas, ejercicios de autoevaluación, la programación de trabajos de los estudiantes, pasatiempos de repaso, así como el horario de tutorías. Por otra parte, tiene especial relevancia que sea una herramienta de comunicación asincrónica, que permite tanto al profesor dar avisos, notificar cambios en la planificación del curso, como utilizar el correo electrónico interno y activar los foros de debate, que facilitan desde la tutorización generalizada y/o personalizada por parte del profesor, hasta ser utilizados por los propios alumnos para consultarse entre ellos dudas, así como hacer a través de los mismos el seguimiento de la evolución de los trabajos individuales o colectivos que deben presentar los estudiantes. Desde esta óptica, el campus virtual no se concibe como un espacio virtual de “propiedad” del profesor, sino un espacio diseñado y utilizado por todos los usuarios del mismo, donde el estudiante comparte sus documentos, y tiene un espacio para sus trabajos y la comunicación entre e intragrupos.

4. LINEAS METODOLOGICAS Y LA ADAPTACION AL E.E.E.S.

Desde esta perspectiva, y con el trabajo previo realizado, tal como se ha expuesto, es factible la adaptación del estudio y docencia de las asignaturas del ámbito del Análisis Económico, Teoría Económica, al nuevo entorno metodológico de enseñanza-aprendizaje, que pasa por reconocer dicha adaptación como una fase “piloto” y, como tal, valorarla tanto en el seno del propio equipo innovador, como del Departamento, y necesariamente en el conjunto de las acciones de la Facultad, con una actitud constructiva. Dicha valoración debe enfocarse a reconocer las necesidades de nuevos materiales docentes, así como la utilidad de los mismos en el proceso de aprendizaje, las dificultades surgidas en la implementación de las nuevas líneas metodológicas, los errores o

⁷ Véase Carrasco, Gracia y de la Iglesia, (2004)

desfases entre el desarrollo docente y la programación, así como a medir los tiempos y evaluar tanto la utilidad de las actividades y tareas asignadas al alumno, como la consecución de los objetivos especificados o el grado en que se han desarrollado (o adquirido) las competencias y habilidades esperadas. Es, por tanto, a estos aspectos donde se debe dirigir una parte importante de los esfuerzos del cambio metodológico en que estamos inmersos, plantearse el objetivo de la asignatura, determinar el contenido y especificar las competencias o destrezas que se adquieren en la asignatura, y a partir de este “paradigma” hacer la programación de la asignatura, y no al contrario, es decir, no caer en modas de “creatividad” desmedida donde el profesor se considera innovador porque desarrolla actividades de diversa naturaleza sea cual sea la validez y utilidad de las mismas en el proceso de aprendizaje.

Por ejemplo, en una asignatura como “Análisis Económico de la Competencia⁸” (AEC), si se considera que el listado de competencias que el alumno debe desarrollar es:

- a. Identificar prácticas restrictivas de la competencia en distintos mercados.
- b. Análisis de distintos objetivos de regulación.
- c. Valoración de aspectos de control de la estructura del mercado y de la conducta de la empresa.
- d. Resolución y análisis de casos prácticos.
- e. Búsqueda de información económica relevante para la resolución de los casos.
- f. Exposición de un juicio crítico sobre la interpretación de los datos económicos,

a partir de dicho listado se deben determinar las distintas actividades docentes que facilitan el aprendizaje de los contenidos y el desarrollo de dichas competencias. Obviamente estos objetivos/competencias/actividades docentes, deben adaptarse específicamente a la propia asignatura, según su naturaleza, troncal, optativa, genérica, y el curso en que se imparte, primer ciclo, segundo o postgrado. Desde esta óptica, el profesor debe abordar la pregunta ¿cómo se implementa el desarrollo de la asignatura (piloto) en el nuevo marco metodológico? De forma breve, y sin ser exhaustivo, por ejemplo, a continuación se exponen distintos bloques de actividades, diseñados y estructurados para que el estudiante “aprenda haciendo” y vincule la teoría económica con la semi-práctica profesional, para la signatura ejemplo y referencia.

I- Estudio de los temas. Inicialmente se seleccionan los contenidos de los temas, se imparte la clase magistral donde se estudia el modelo teórico y las relaciones entre las variables económicas, para las cuales el estudiante dispone previamente en el campus virtual de las guías o fichas con las presentaciones elaboradas por el profesor. Resolución en clase de algunos ejercicios analíticos como parte de la explicación, que facilitan la comprensión de los modelos teóricos vistos, y se propone el material de trabajo, se orienta sobre las dificultades que pueden surgir, y los resultados que se esperan.

II- Resolución de ejercicios analíticos por parte de los estudiantes, algunos de forma individual, que facilitan el aprendizaje más básico, y otros en grupo, cuando se consideran las ampliaciones del modelo, con una puesta en común de los resultados y el proceso de razonamiento seguido. Este desarrollo gradual facilita el aprendizaje progresivo de los modelos económicos, siendo un trabajo de carácter cooperativo/colaborativo, por cuanto que

⁸ Asignatura impartida en el curso 2005/06 por la profesora “de la Iglesia, M. C. como asignatura piloto reconocida por la Oficina de Convergencia de la UCM.

una vez resueltos y comentados los ejercicios, estos pasan a compartirse a través del campus virtual.

III- Prácticas de búsqueda y análisis de información económica, tuteladas por el profesor, que orienta y dirige, para las cuales los alumnos se organizan en grupos de trabajo, y una vez finalizada la práctica se selecciona la información útil. Cada grupo elabora un guión con los pasos seguidos y la información obtenida, se hace una puesta en común y se comparte en el campus virtual, hecho que garantiza que todos los estudiantes dispongan de la misma información de base para el estudio posterior de los casos prácticos que desarrollen.

IV- Cada tema tiene una aplicación práctica elaborada por el profesor, como por ejemplo “el análisis de las prácticas regulatorias en telefonía fija”, “el estudio de las cuotas de mercado y medidas de concentración en el sector eléctrico”, “Identificación de prácticas colusivas”, etc., que sirven de guía para que el alumno “reproduzca” dicha aplicación en un sector distinto. Como valor añadido de esta actividad docente, el alumno aprende “haciendo” un trabajo práctico y relaciona los conceptos teóricos con la realidad económica, pudiendo detectar los errores y corregirlos como una fase más del proceso formativo.

V- El trabajo final del curso, que puede ser individual o colectivo, y que sigue las distintas etapas propias de un trabajo de investigación o informe, y con el que se aborda la relación de la realidad con los modelos teóricos, pasa por la búsqueda de la información, el tratamiento estadístico de los datos, la revisión de la bibliografía sobre el tema, la aplicación práctica, y la exposición pública del trabajo, proceso que, en definitiva, muestra el grado de aprendizaje acumulativo del estudiante sobre la materia cursada.

Pero, ¿cómo se debe evaluar esta amplia y tan diversa actividad del estudiante dentro y fuera del aula? Necesariamente debe ser una evaluación continua, dado que en este entorno metodológico la asistencia a clase es estrictamente necesaria, dado que el aula es el punto de referencia en el aprendizaje, no por la mera asistencia, sino por la participación activa en todas las actividades hechas que son evaluables, y que deben complementarse con una prueba final de conocimientos básicos de la materia y del funcionamiento de los modelos teóricos. Este tipo de metodología, que premia el esfuerzo continuado del estudiante y la participación activa dentro y fuera del aula, es de esperar que corrija uno de los males de la Universidad de los últimos tiempos, siempre según la experiencia personal y de la Facultad de Ciencias Económicas de la UCM, como es la alta tasa de absentismo⁹ en las aulas, que en principio nada apunta a que esté motivado por la insatisfacción de los estudiantes con la docencia recibida.

En este sentido, y volviendo al primero de los puntos tratados, el mejor y mayor conocimiento, a través de los trabajos de investigación sobre la evaluación de los estudiantes del grado de satisfacción por la docencia recibida, o los aspectos metacognitivos que afectan a dicha valoración, o las causas de las altas tasas de absentismo, así como la relación entre trabajo continuado y resultado obtenido por el estudiante, constituyen un instrumento imprescindible para la identificación de fortalezas y debilidades de los profesores, departamentos e instituciones educativas, a la vez que favorece la mejora continuada de la calidad docente y la evaluación de la eficacia de la enseñanza. Ambos aspectos, son por tanto complementarios y refuerzan la acción docente del profesor que busca una mejora en la calidad educativa y un mayor rendimiento del estudiante en el proceso formativo.

5. CONCLUSIONES

⁹ Véase Gracia y de la Iglesia (2005)

Como es generalmente admitido, el éxito de la acción docente no es sólo responsabilidad del alumno, a quien va dirigida, ni se deriva únicamente del grado de esfuerzo de éste en el proceso de aprendizaje, sino que tanto las instituciones universitarias como los propios docentes tienen la responsabilidad social de facilitar una formación superior de calidad, que prepare a profesionales altamente cualificados y que tengan claras expectativas de inserción laboral, según los requerimientos cambiantes del mercado laboral. En este sentido, se debe aprovechar el marco actual de cambio metodológico en la Universidad para hacer una apuesta de futuro, que comprometa a la Universidad en general, y a los docentes en particular, en dicha mejora de la calidad docente, que nivele los estándares actuales, en una sociedad que cada vez más globalizada y con un sistema de educación superior europeo que avanza hacia altas cotas de homogeneidad, sin perder la especialización.

Cada uno de nosotros, en nuestra área o parcela, debe asumir que el único objetivo del cambio en el entorno metodológico de nuestra acción docente debe ser, por encima de todo, la mejora de la calidad en la educación superior, que pasa por “redefinir” la actividad del profesor-tutor, y para lo cual es elemento básico un mejor y mayor conocimiento de la efectividad de la docencia impartida. Es en este intervalo de tiempo en el que el profesor también debe abordar el proceso de aprendizaje a los nuevos entornos metodológicos, y en el que tiene validez el conjunto de actividades innovadoras que se presentan, por cuanto que permite “reaprender” la práctica docente profesional “haciéndola”.

Además en este proceso el docente debe aprovechar la investigación en docencia para un mejor conocimiento de la efectividad de la acción docente, conocer los puntos fuertes y los débiles y generar con ello un proceso de retroalimentación que mejore nuestra faceta de docentes, y poner, porqué no, la investigación en didáctica al servicio de la docencia, en cualquier disciplina y área de conocimiento, dada la heterogeneidad tanto de alumnos, materias, disciplinas, docentes y grados.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMI, P.C. Y APOLLONIA, S. (1997), Navigating student ratings of instruction, *American Psychologist* 52 (11): 1198-1207.

APODACA, P. Y RODRÍGUEZ, M. (1999), La opinión de los alumnos en la evaluación de la calidad docente: posibilidades, limitaciones y estructura dimensional de sus indicadores, en *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*, Ministerio de Educación y Cultura, Consejo de Universidades.

ARREOLA, R.A. (1995), *Developing a comprehensive faculty evaluation system*, Bolton, Mass.:Anker

BOEX, J.L.F. (2000), Attributes of Effective Economics instructors: an analysis of student evaluations, *Research in Economic Education*, summer 2000, 211-22

CARRASCO, A., GRACIA, E Y DE LA IGLESIA, M.C.(2005). "Las TIC en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Dos experiencias docentes en Teoría Económica". Revista Iberoamericana de Educación. Versión Electrónica. Sección "De los lectores", apartado Tecnología Educativa. Nº 36/1 ISSN 1681-5653. [http.: //www.campus-oei.org/revista/tec_edu36.htm](http://www.campus-oei.org/revista/tec_edu36.htm) (27/05/2005)

CARRASCO, A. GRACIA, E Y DE LA IGLESIA, M.C. (2004). "Hacia una nueva estrategia didáctica. Tres experiencias docentes con TIC en la Enseñanza de Teoría Económica". Actas XIV Jornadas Luso_Españolas de Gestión Científica. ISBN: 972-8612-16-8 ,

CASHING, W.E. (1990), Students do rate different academic fields differently, en *Student ratings of instruction: issues for improving practice*, New Directions for teaching and learning en Theall, M. y Frankling, J. Eds, nº43, San Francisco:Jossey-Bass, 113-121.

FELDMAN, K.A. (1988), Effective college teaching from the students' and faculty' view: matched or mismatched priorities?, *Research in Higher Education*, 28(4), 291-328.

FERRÁNDEZ, R., MORA, M.T. Y LORENTE, E. (1999), Problemas en la interpretación del rendimiento de los estudiantes como indicador de calidad de una institución, en *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*, Ministerio de Educación y Cultura, Consejo de Universidades.

GRACIA, E Y DE LA IGLESIA, M.C., (2005) "Sobre la opinión que los alumnos tienen de la efectividad de la docencia. Una primera exploración con encuestas en Teoría Económica". Notes on University Teaching Methodologies and Experiences. Editores E.C. Díez, J. Díez y B Barreiro. Universidad de Sevilla, ISBN: 84-96378-10-1 Páginas 269-282

MARSH, H.W.(1987), Students' evaluation of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research, *International Journal of Educational Research*, 11(3):253-388.

SCHEMELKIN, L.P., SPENCER, K.J. Y GELLMAN, E.S. (1987), Faculty perspectives on course and teacher evaluations, *Research in Higher Education*, 38(5):575-92.

ANEXO

TABLA 1, Encuesta de Evaluación de Profesores (EEP)

MEDIAS PARA LA SUBMUESTRA PARA LA QUE EXISTE INFORMACIÓN DEL GÉNERO DEL ALUMNO

	VARIABLE DEFINICIÓN (VALOR MÁXIMO, MÍNIMO)	SEGMENTACIÓN POR GÉNERO DEL PROFESOR Y ASISTENCIA O NO A TUTORÍAS					
		GÉNERO DEL PROFESOR FEMENINO			GÉNERO DEL PROFESOR MASCULINO		
		ASISTENCIA A TUTORÍAS		TOTAL ASISTEN CLASES	ASISTENCIA A TUTORIAS		TOTAL ASISTEN CLASES
		NO	SI		NO	SI	
F E M E N I N O	p1 = Asistencia (1,7)	6.84	6.78	6.83	6.69	6.77	6.70
	p2 = Puntualidad (1,7)	6.30	6.44	6.32	6.23	6.70	6.29
	p3 = Claridad Explicativa (1,7)	5.78	6.04	5.82	4.95	6.07	5.09
	p4 = Preparación y Organización (1,7)	6.09	6.33	6.13	5.46	6.30	5.56
	p5 = Competencia en Contenidos (1,7)	6.14	6.45	6.19	5.75	6.48	5.85
	p6 = Interés y Accesibilidad (1,7)	6.13	6.54	6.20	5.91	6.27	5.95
	p7 = Utilidad Contenidos e Interpretación Resultados (1,7)	5.62	5.90	5.67	5.48	6.29	5.58
	p8 = Si ha acudido a tutorías, valoración (1,7)		6.35	6.35		5.97	5.97
	p9 = Calificación Comparativa resto curso (1,7)	5.84	6.06	5.88	5.13	6.23	5.27
	p10 = Valoración Global Profesor (1,7)	5.94	6.24	5.99	5.46	6.23	5.56
	p11 = Incentiva Interés por Área (1,7)	4.86	5.48	4.97	4.76	5.33	4.83
	p12 = Prácticas mejoran Comprensión Asignatura (1,7)	5.59	5.85	5.63	5.34	6.00	5.43
	p14 = Calificación Bibliografía (1,7)	5.04	4.74	4.99	4.92	4.76	4.90
	p19 = Porcentaje Asistencia a Clase (20 , 100%)	86.35	89.07	86.81	84.48	93.33	85.62
	p20 = Número de Horas Estudio Semanales	3.07	3.57	3.16	3.65	5.25	3.85
	p21d = Dicotómica Repetidor (0=repite, 1=no)	0.73	0.74	0.73	0.75	0.62	0.73
	n = número de casos	266	54	320	204	30	234
M A S	p1	6.71	6.61	6.70	6.63	6.69	6.65
	p2	6.09	6.19	6.10	6.23	6.38	6.27
	p3	5.60	5.42	5.57	5.35	5.45	5.37
	p4	5.91	6.03	5.93	5.53	5.90	5.62
	p5	6.06	5.94	6.04	5.90	6.02	5.93
	p6	5.88	5.97	5.90	5.77	6.06	5.84

C U L I N O	p7	5.53	5.40	5.51	5.57	5.63	5.58
	p8		5.97	5.97		5.83	5.83
	p9	5.80	5.87	5.81	5.42	5.80	5.51
	p10	5.85	5.84	5.85	5.56	5.83	5.62
	p11	4.78	4.68	4.76	4.87	5.03	4.91
	p12	5.51	5.29	5.48	5.25	5.39	5.29
	p14	4.74	4.24	4.67	4.75	4.51	4.69
	p19	84.57	90.97	85.44	84.74	86.19	85.10
	p20	3.04	2.70	2.99	2.41	3.53	2.68
	p21d	0.70	0.65	0.69	0.73	0.59	0.70
	n	198	31	229	192	62	254
T O T A L A L U M N O S	p1	6.78	6.72	6.77	6.66	6.72	6.67
	p2	6.21	6.35	6.23	6.23	6.48	6.28
	p3	5.70	5.81	5.72	5.14	5.65	5.24
	p4	6.01	6.22	6.05	5.49	6.03	5.59
	p5	6.10	6.26	6.13	5.83	6.16	5.89
	p6	6.03	6.33	6.07	5.84	6.13	5.89
	p7	5.58	5.72	5.60	5.52	5.84	5.58
	p8		6.21	6.21		5.87	5.87
	p9	5.82	5.99	5.85	5.27	5.94	5.40
	p10	5.90	6.09	5.93	5.51	5.96	5.59
	p11	4.83	5.19	4.88	4.81	5.13	4.87
	p12	5.55	5.65	5.57	5.30	5.59	5.36
	p14	4.91	4.55	4.86	4.84	4.58	4.79
	p19	85.59	89.76	86.24	84.61	88.49	85.35
	p20	3.06	3.25	3.09	3.04	4.07	3.23
	p21d	0.71	0.70	0.71	0.74	0.60	0.71
	n	464	85	549	396	92	488

FUENTE: Encuesta de Evaluación de Profesores. Elaboración propia

TABLA 2, Encuesta de Evaluación de Profesores (EEP)
MEDIAS PARA LA SUBMUESTRA PARA LA QUE EXISTE INFORMACIÓN DEL
GENERO DEL ALUMNO

GENERO ALUMNO	VARIABLE DEFINICIÓN (VALOR MÁXIMO, MÍNIMO)	SEGMENTACIÓN POR GÉNERO DEL PROFESOR Y CALIFICACIÓN ESPERADA					
		GÉNERO DEL PROFESOR FEMENINO			GÉNERO DEL PROFESOR MASCULINO		
		ESPERA APROBAR	ESPERA SUSPEND	TOTAL AISTEN CLASES	ESPERA APROBAR	ESPERA SUSPEND	TOTAL ASISTEN CLASES
F E M E N I N O	p3 = Claridad Explicativa (1,7)	5.93	5.52	5.82	5.34	3.53	5.10
	p4 = Preparación y Organización (1,7)	6.21	5.89	6.13	5.74	4.40	5.56
	p5 = Competencia en Contenidos (1,7)	6.27	5.99	6.20	6.02	4.73	5.85
	p6 = Interés y Accesibilidad (1,7)	6.29	5.90	6.19	6.02	5.47	5.95
	p7 = Utilidad Contenidos e Interpretación Resultados (1,7)	5.70	5.57	5.67	5.74	4.70	5.60
	p8 = Si ha acudido a tutorías, valoración (1,7)	6.49	5.71	6.38	5.93		5.93
	p9 = Calificación Comparativa resto curso (1,7)	5.99	5.58	5.89	5.51	3.70	5.27
	p10 = Valoración Global Profesor (1,7)	6.09	5.70	5.99	5.75	4.30	5.55
	p19 = Porcentaje Asistencia a Clase (20 , 100%)	87.33	86.08	87.01	86.68	82.00	86.05
	p20 = Número de Horas Estudio Semanales (libre)	3.29	2.73	3.15	3.96	3.24	3.86
	n = número de casos	235	79	314	194	30	224
M A S C U L I N O	p3	5.60	5.48	5.58	5.53	3.21	5.40
	p4	5.95	5.86	5.93	5.72	4.00	5.63
	p5	6.03	6.11	6.04	6.06	3.71	5.93
	p6	5.89	5.89	5.89	5.89	5.07	5.85
	p7	5.49	5.64	5.52	5.66	4.21	5.57
	p8	5.85	6.75	5.97	5.95	3.67	5.84
	p9	5.83	5.75	5.81	5.61	4.07	5.52
	p10	5.86	5.80	5.85	5.75	3.69	5.64
	p19	86.85	80.91	85.69	85.38	78.57	85.00
	p20	3.14	2.41	3.01	2.73	2.00	2.69

	n	182	44	226	233	14	247
T	p3	5.79	5.50	5.72	5.44	3.43	5.25
O	p4	6.09	5.88	6.04	5.73	4.27	5.59
T	p5	6.17	6.03	6.14	6.04	4.41	5.89
A	p6	6.12	5.89	6.07	5.95	5.34	5.89
L	p7	5.61	5.60	5.61	5.69	4.55	5.58
	p8	6.25	6.09	6.23	5.94	3.67	5.87
A	p9	5.92	5.64	5.86	5.57	3.82	5.40
L	p10	5.99	5.73	5.93	5.75	4.12	5.60
U	p19	87.12	84.23	86.46	85.97	80.91	85.50
M	p20	3.23	2.62	3.09	3.28	2.86	3.24
N							
O	n	417	123	540	427	44	471

FUENTE: Encuesta de Evaluación de Profesores. Elaboración propia