

Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES

Francisco Javier Tejedor Tejedor y Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso

Universidad de Salamanca

tejedor@usal.es

anagv@usal.es

Resumen

En el presente artículo exponemos los datos obtenidos en el marco de una investigación realizada, a lo largo de tres años, para el Consejo Social de la Universidad de Salamanca y subvencionada por este organismo. Se presentan las opiniones de profesores y alumnos sobre las causas del bajo rendimiento universitario de forma comparativa, de modo que se puede apreciar la distinta valoración que unos y otros mantienen sobre el tema. Las causas del bajo rendimiento se han clasificado en tres categorías: institucionales, relacionadas con el profesor y relacionadas con el alumno. El texto termina ofreciendo diversas pautas de actuación para mejorar el rendimiento de los alumnos, que podrán ser tenidas en cuenta en la planificación y gestión de las instituciones en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Palabras clave: rendimiento académico, sistema universitario, éxito, fracaso, eficacia.

Abstract: *Causes for low performance in university students (according to teachers and students themselves). Proposals for improvement within the European Area for Higher Education*

This article presents the data obtained from an investigation conducted over three years for the Salamanca University Social Council and subsidized by this organisation. Teachers' and students' opinions about the causes for low performance at university level are presented in a comparative way, so that the different valuation that the former and the latter maintain on the issue can be appreciated. The causes for low performance have been classified in three categories:

institutional, teacher-related and student-related. The paper concludes by proposing several courses of action to improve the students' performance, which could be taken on board when planning and managing institutions within the context of the European Higher Education Area.

Key words: academic performance, university system, success, failure, efficacy.

El rendimiento académico universitario

El bajo rendimiento académico, el excesivo tiempo invertido en el estudio de una titulación, el abandono de los estudios, son problemas comunes a todos los países de nuestro entorno cultural y económico. Este tema no sólo preocupa a las autoridades educativas, sino también a los responsables políticos (Comisión Europea, 1994), que en tiempos de ajustes presupuestarios comprueban cómo el gasto público en educación no produce los resultados deseados.

La demanda de enseñanza universitaria en España ha mantenido un comportamiento *explosivo* y ha hecho que nos situemos a la cabeza de Europa en tasas de alumnado universitario. Este fenómeno de masificación o expansión de la demanda, que refleja el deseo democrático del país en busca de la igualdad de oportunidades, no se ha visto contrapesado por una *rentabilidad social* de la enseñanza superior, sino al contrario, ha desencadenado un incremento importante del fracaso académico de los alumnos y una cierta frustración de expectativas, pues el título universitario no es la panacea que los estudiantes desearían para lograr un empleo. Podríamos decir que este problema tiene rango europeo; en general, los sistemas nacionales de educación superior europeos estuvieron sometidos a una gran demanda social que multiplicó el número de estudiantes universitarios, y no tuvieron tiempo de constituir nuevas estructuras y formas de organización que adaptaran una Universidad para la elite a una para las masas que funcionara correctamente. Este fenómeno de crecimiento tan rápido afectó a la calidad de la educación.

La investigación sobre rendimiento académico

La mayoría de las investigaciones dirigidas a determinar el éxito o el fracaso en los estudios han reducido el concepto de rendimiento a la certificación académica o calificaciones (González Tirados, 1989; Salvador y García Valcárcel, 1989; Álvaro Page y

otros, 1990; Latiesa, 1992; De Miguel y Arias, 1999; Solano y otros, 2004). Desde un punto de vista práctico, lo habitual es identificar rendimiento con resultados, debiendo distinguirse entre éstos dos categorías: inmediatos y diferidos. Los primeros estarían determinados por las calificaciones que obtienen los alumnos durante su carrera hasta la obtención del título correspondiente y se definen en términos de éxito/fracaso en relación a un determinado período temporal. Por otro lado, el rendimiento diferido hace referencia a su conexión con el mundo del trabajo, en términos de eficacia y productividad, se vincula, sobre todo, con criterios de calidad de la institución. Aún cabe, al referirnos al rendimiento inmediato, precisar más y diferenciar a su vez entre dos tipos de rendimiento; por una parte, el rendimiento en sentido estricto, medido a través de la presentación a exámenes o éxito en las pruebas (calificaciones), que se traduce en unas determinadas tasas de *promoción* (superación de curso), *repetición* (permanencia en el mismo curso más de un año) y *abandono* (alumnos que dejan de matricularse en cualquiera de los cursos de la carrera); por otra, el rendimiento en sentido amplio, medido a través del éxito (finalización puntual en un período de tiempo determinado) o del fracaso (retraso o abandono de los estudios). También se habla de *regularidad académica*, cuando el concepto de rendimiento académico se presenta mediante las tasas de presentación o no a las convocatorias de exámenes. Igualmente en este concepto de rendimiento en sentido amplio cabe incluir la referencia al tratamiento de las actitudes de los alumnos hacia los estudios, hacia la institución... La consideración, por otra parte, de las condiciones institucionales que pueden contribuir a producir un determinado rendimiento en el alumno, nos conduce directamente a la necesidad de valorar la satisfacción de los alumnos con dichas condiciones. Queda así concretada nuestra concepción amplia del rendimiento: calificaciones, tasas de éxito/fracaso (individuales y colectivas), actitudes y satisfacción.

Tras revisar los principales estudios en los que se ha contemplado la regularidad académica de los alumnos o sus calificaciones, dentro del ámbito universitario, podemos afirmar que las bajas notas medias, los altos porcentajes de no presentación a examen o de suspensos y la alta tasa de repetición (años de estudio), no son un fenómeno reciente y se mantienen a lo largo de los últimos años. Como ejemplo pueden consultarse los realizados en la Universidad de Salamanca (Tejedor y otros, 1995; Tejedor y otros, 1998).

En estos trabajos se concluye, tras el seguimiento de una cohorte de alumnos de la Universidad de Salamanca durante cinco años (1989-1994), que el rendimiento académico de los alumnos registra cifras globales alrededor del 70-75% de *aptos* (superan las asignaturas), por término medio entre junio y septiembre. El porcentaje de *suspensos* (sobre el de presentados en cada convocatoria) se sitúa en un 27%, en junio y

un 45% en septiembre. Asimismo, se confirma que el fracaso académico (abandono) se concentra en los primeros cursos, acumulándose el 90% de los alumnos desertores entre 1º y 2º de carrera. Este fenómeno va parejo con las bajas calificaciones o historias académicas: también las peores calificaciones se dan en los primeros años de carrera. Esta tasa puede parecer alta, pero está en consonancia con los datos obtenidos en el seguimiento de cohortes en otras Universidades españolas (Goberna y otros, 1989; Salvador y García-Valcárcel, 1989; De Miguel y Arias, 1999), y pone de manifiesto, una vez más, la importancia del fracaso académico en la Universidad española.

Las investigaciones llevadas a cabo permiten concluir que en todos los países de nuestro entorno económico-cultural existe el problema del bajo rendimiento en sus sistemas universitarios, ya se midan éstos a través de las tasas de abandono-éxito, ya se midan a través de la regularidad académica o de las calificaciones obtenidas. Existen, sin embargo, diferencias notables entre países, siendo los mejor situados (por encima del 50 % de tasas estimadas de finalización de estudios) el Reino Unido, Japón, Alemania, Países Bajos, Francia y Suecia. Nuestro país se sitúa en los últimos lugares, sea cual sea la fuente de información consultada y el modo de medir el rendimiento académico de los alumnos. También es de destacar la posición atrasada de nuestro país cuando se considera la duración media real de los estudios universitarios, que sobrepasa, en muchos casos, los siete años. La duración media estimada se sitúa en más de cuatro años para las diplomaturas y más de seis para las licenciaturas (De Miguel y Arias, 1999). En palabras del Consejo de Universidades (1994) un rasgo que caracteriza al sistema universitario español es su baja productividad; mientras que el número de alumnos que ingresan en el sistema es elevado, los abandonos y retrasos los son también, y la duración de los estudios es muy alta, de modo que el número de titulados que sale del sistema es relativamente bajo. Los datos de este organismo arrojan unos resultados globales para la Universidad española de un 41% de éxito en las licenciaturas y un 27% en las diplomaturas, un 32% y 36% de retraso en las licenciaturas y diplomaturas respectivamente y un 28% y 37% de abandono en función del tipo de titulación.

Otra conclusión que se puede obtener en casi todos los estudios nacionales e internacionales es que la mayor parte de los abandonos se produce en los primeros años de carrera, fundamentalmente en el primero. Parece, pues, un hecho confirmado que las mayores incidencias en el rendimiento académico de los universitarios se acentúan de manera especial en el primer año (en torno al 65% de abandono) y algo en el segundo (en torno al 20%). Una vez superada esta fase, se produce una cierta estabilidad en los comportamientos académicos y se modera de forma acusada el fracaso en el rendimiento académico. Se producen, además, dentro de una misma

universidad, diferencias notables entre carreras y entre materias dentro de una misma titulación. A este respecto, algunos estudios apuntan que las diferencias entre las materias, dentro de una misma titulación, son más acusadas en aquellas titulaciones que presentan globalmente un mayor nivel de exigencia (De Miguel y Arias, 1999). Se constata que todas las titulaciones cuentan con una o dos materias selectivas en los dos primeros cursos, muchas relacionadas con contenidos matemáticos.

Las causas del rendimiento académico

Los factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos, también llamados *determinantes* del rendimiento académico, son difíciles de identificar,

pues dichos factores o variables conforman muchas veces una tupida maraña, una red tan fuertemente entrelazada, que resulta ardua la tarea de acotarlas o delimitarlas para atribuir efectos claramente discernibles a cada uno de ellos (Álvaro Page y otros, 1990, p. 29).

Los trabajos de investigación tienden a utilizar *modelos eclécticos de interacción*, en los cuales son tenidas en cuenta algunas de las influencias (psicológicas, sociales, pedagógicas) que pueden determinar o afectar al rendimiento académico (González y otros, 1998; Lozano y otros, 2001; De Miguel y otros, 2002; Martín del Buey y Romero, 2003; Tejedor, 2003). Así, dependiendo de la óptica con que se aborde el trabajo, se seleccionarán diferentes factores explicativos del rendimiento: rasgos de personalidad e inteligencia; rasgos aptitudinales; características personales; origen social; trayectorias académicas; estilos de aprendizaje; aspiraciones y expectativas; métodos pedagógicos, condiciones en que se desarrolla la docencia, etc. En términos generales, sería interesante diferenciar cinco tipos de variables:

- *Variables de identificación* (género, edad)
- *Variables psicológicas* (aptitudes intelectuales, personalidad, motivación, estrategias de aprendizaje, etc.)
- *Variables académicas* (tipos de estudios cursados, curso, opción en que se estudia una carrera, rendimiento previo, etc.)

- *Variables pedagógicas* (definición de competencias de aprendizaje, metodología de enseñanza, estrategias de evaluación, etc.)
- *Variables socio-familiares* (estudios de los padres, profesión, nivel de ingresos, etc.)

Excedería el propósito de este artículo aludir a la incidencia de todas estas variables en el rendimiento, sólo por citar algunas de las conclusiones obtenidas al respecto en trabajos anteriores y centrándonos en las variables académicas que influyen en la explicación del rendimiento, recogemos el perfil de los sujetos con «mejor rendimiento universitario» obtenido a través del análisis discriminante (Tejedor y otros, 1998), mostrados en orden de importancia (se ha considerado como variable de clasificación el historial académico en la universidad dicotomizada en alto/bajo rendimiento):

- alumnos de alto rendimiento en la Enseñanza Media
- pertenecientes a los cursos inferiores
- con alta valoración en sus hábitos de estudio
- que asiste regularmente a las clases que se imparten
- con un nivel alto de satisfacción ante la carrera elegida
- motivados culturalmente desde el ámbito familiar
- con una actitud positiva hacia la Universidad
- concepto de auto-eficacia elevado.

El poder de estas variables a la hora de clasificar sujetos en bajo o alto rendimiento académico es alto, alrededor del 65%.

Desde el punto de vista de los alumnos, las exigencias que plantea el trabajo universitario, en concreto las exigencias de los profesores, de cara a la consecución del éxito académico y por orden de importancia serían: demostrar interés por la asignatura (atención en clase, formulación de preguntas...), asistencia a clase, dedicación, saber buscar información bibliográfica, razonar y no sólo memorizar, expresión oral y escrita correcta, escuchar sin limitarse a copiar, saber extraer en clase ideas clave para desarrollarlas posteriormente, conocer qué se dijo el día anterior, iniciativa en el trabajo, cumplir las tareas encomendadas, habilidad artística, creatividad y cultura general (Álvarez Rojo, García y Gil, 1999; Fernández, 2001).

Tratando de resumir a nivel teórico los factores que pueden determinar el bajo rendimiento universitario, destacaremos los siguientes:

- Factores inherentes al *alumno*:
 - Falta de preparación para acceder a estudios superiores o niveles de conocimientos no adecuados a las exigencias de la Universidad.
 - Desarrollo inadecuado de aptitudes específicas acordes con el tipo de carrera elegida.
 - Aspectos de índole actitudinal.
 - Falta de métodos de estudio o técnicas de trabajo intelectual.
 - Estilos de aprendizaje no acordes con la carrera elegida.

- Factores inherentes al *profesor*:
 - Deficiencias pedagógicas (escasa motivación de los estudiantes, falta de claridad expositiva, actividades poco adecuadas, mal uso de recursos didácticos, inadecuada evaluación, etc.).
 - Falta de tratamiento individualizado a los estudiantes.
 - Falta de mayor dedicación a las tareas docentes.

- Factores inherentes a la *organización académica universitaria*:
 - Ausencia de objetivos claramente definidos.
 - Falta de coordinación entre distintas materias.
 - Sistemas de selección utilizados.

Cambios en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior

Los trabajos más recientes llevados a cabo sobre la calidad de los centros universitarios a través de procesos de evaluación institucional (Mateo, 2000; Valera y López, 2000; Egea, 2001; Rodríguez, 2002) y la futura convergencia europea, basada en los créditos ECTS que implican un mayor peso del trabajo autónomo de los estudiantes, la diversificación de actividades de aprendizaje, el planteamiento didáctico de la tutoría, el uso de las nuevas tecnologías, etc., ponen de manifiesto la necesidad de que la universidad se adapte a los nuevos tiempos, a la sociedad de la información y el conocimiento.

El cambio que se avecina implica a la Universidad reformular sus objetivos (Valdés, 2000; Imbernón, 2000; Almarcha y Cristóbal, 2000; Almarcha, 2001; Lamo de Espinosa, 2001; Medina, 2005), en el sentido de ampliar la formación científica y técnica de los estudiantes, a través de las denominadas competencias genéricas (como proponen Corominas, 2001; Monereo y Pozo, 2003), competencias cognitivas, sociales, emocionales y éticas, como, por ejemplo, la iniciativa, esfuerzo por la calidad, responsabilidad, ciudadanía activa, etc., las cuales constituyen el saber «ser» en la educación profesional (Trillo y Méndez, 2001; Martínez y Esteban, 2005). Del mismo modo, parece necesario replantearse la metodología de enseñanza (Troiano, 2000; Medina, 2001; Torre y Gil, 2004; Méndez, 2005), los materiales formativos y el uso de las nuevas tecnologías (Marqués, 2001; Area, 2005), las estrategias de evaluación (Pérez, Carretero, Palma y Rafael, 2000; Bordas y Cabrera, 2001), el papel del profesorado (Rodríguez Rojo, 2000; García-Valcárcel, 2001) y técnicas de gestión (Torres, 2001; Noguera, 2001). Se reclama un nuevo papel de los departamentos universitarios para mejorar la calidad de la docencia, considerando que éstos pueden verse como ecosistemas de convivencia y apoyo mutuo que han de facilitar las condiciones para que se produzca la mejora (Zabalza, 2000).

Diseño de la investigación

En el presente artículo exponemos algunos datos obtenidos en el marco de una investigación realizada para el Consejo Social de la Universidad de Salamanca y subvencionada por este organismo. El estudio se ha centrado en el rendimiento general del alumno, considerando muchas de las variables citadas en la contextualización teórica (personales, sociales y académicas), si bien en este momento nos centraremos en reflexionar sobre las causas del bajo rendimiento, a raíz de las opiniones expresadas por los profesores y por los alumnos.

Las causas del bajo rendimiento se han clasificado en tres categorías: institucionales, relacionadas con el profesor y relacionadas con el alumno. Las principales variables estudiadas se especifican en el siguiente cuadro:

CUADRO I. Variables estudiadas como causas del bajo rendimiento

Institucionales	Relacionadas con el propio alumno	Relacionadas con el profesor
- Número de asignaturas	- Número de opción en la elección de la titulación	- Excesiva exigencia
- Extensión de los programas	- Orientación recibida hacia los estudios	- Tipo de examen
- Dificultad de las materias	- Aptitud del alumno	- Adecuación de las pruebas de evaluación
- Coordinación entre los programas de las materias	- Dominio de técnicas de estudio	- Subjetividad en la corrección de los exámenes
- Recursos para la docencia	- Responsabilidad y nivel de exigencia del alumno	- Escasa información sobre los criterios de evaluación
- Ratio profesor/alumno	- Nivel de motivación hacia los estudios	- Estrategias de motivación
- Horario de las clases	- Absentismo-participación-asistencia	- Comunicación profesor-alumno
- Número de clases prácticas	- Clima de clase	
- Número de exámenes y trabajos	- Desinterés/perspectiva laboral	
- Clima institucional	- Falta de esfuerzo	

El instrumento de recogida de información seleccionado es un cuestionario estructurado en dos partes, ligeramente diferente en la versión de profesores y alumnos:

- La primera parte recoge los *datos personales* que serán utilizados para determinar las distintas submuestras de referencia. En el cuestionario de los profesores se recoge sexo, años de docencia, categoría profesional y centro de trabajo; en el cuestionario de alumnos se pregunta por sexo, tipo de centro, situación laboral del alumno y asistencia/no asistencia a clase.
- La segunda se centra en las *causas que pueden ser atribuidas al bajo rendimiento* del alumno, diferenciando causas institucionales, causas relacionadas con el alumno y causas relacionadas con el profesor. Las respuestas se presentan en una escala de cinco puntos (la puntuación de uno se asocia con la valoración «nada» o «muy negativa»).

Características de las muestras

- *Profesores.* Fueron 508 los profesores que han colaborado en este trabajo a través de sus respuestas al cuestionario. Una muestra de docentes de la Universidad de Salamanca que presenta las siguientes características, según puede observarse en la Tabla Ia:

- El 67% son varones.
- El 42% son profesores con menos de 10 años de antigüedad como docente.

- El 66% son profesores ordinarios.
- Existe representación de todos los centros de la Universidad de Salamanca, que agrupamos para el análisis que ahora presentamos en la variable tipo de centro: Ciencias, Biomédicas, Sociales, Económico-Jurídicas y Letras. Si se consideran los distintos tipos de centros, se observa un relativo equilibrio, si bien predominan los profesores de Ciencias (27,6%) y de Sociales (22,2%), que en conjunto representan el 50% de la muestra.
- Alumnos. Se recogieron 2.172 cuestionarios de alumnos pertenecientes a todos los tipos de centro: Ciencias, Biomédicas, Ciencias Sociales, Económico-Jurídicas y Letras. Podemos afirmar que es un colectivo predominantemente femenino (64,5%), que no compagina estudios con trabajo (91%) y que asiste a clase con regularidad (92,4%). Los datos de la muestra se especifican en la Tabla Ib.

TABLA Ia. Datos de los profesores que configuran la muestra

Variables	Categorías	Frecuencias	Porcentaje
Sexo	Hombre	341	67,1
	Mujer	159	31,3
Antigüedad como profesor	Menos de 10 años	214	42,1
	De 10 a 20 años	166	32,7
	Más de 20 años	122	24
Categoría docente	Profesor Ordinario	336	66,1
	Profesor No Ordinario	163	30,1
Profesores por tipo de centro	Ciencias	140	27,6
	Biomédicas	98	19,3
	Sociales	113	22,2
	Económico-jurídicas	65	12,8
	Letras	92	18,1

TABLA Ib. Datos de los alumnos que configuran la muestra

Variables	Categorías	Frecuencias	Porcentaje
Sexo	Hombre	753	34,7
	Mujer	1401	64,5
Alumnos por tipo de centro	Ciencias	710	32,7
	Biomédicas	229	10,5
	Sociales	786	36,2
	Económico-jurídicas	160	0,8
	Letras	287	13,2
Situación laboral	Estudia	1976	91,0
	Estudia y trabaja	182	8,4
Asistencia a clase	Asiste con regularidad	2007	92,4
	No asiste con regularidad	155	7,1

El análisis de las respuestas que presentaremos en este documento serán más detalladas para la muestra de profesores, tratando de analizar las diferencias atribuidas a las distintas causas en función del género, la categoría profesional, la antigüedad docente y el tipo de centro en que están ubicados los docentes.

Causas del bajo rendimiento del alumno en opinión de los profesores

Los profesores de la muestra, considerados globalmente, opinan que la variable que más incide en el bajo rendimiento es el escaso nivel de conocimientos previos en el alumno para cursar las asignaturas, seguida de la falta de autocontrol, autoexigencia y responsabilidad por parte del estudiante. Asimismo, destacan el deficiente aprovechamiento de las horas de tutoría, la baja estimulación institucional para las tareas docentes, el insuficiente dominio de técnicas de estudio por parte del alumnado y su falta de esfuerzo para centrarse en el estudio (véase Tablas II, III y IV).

Entre las *variables institucionales* destacan el excesivo número de asignaturas que los alumnos deben cursar y el carácter cuatrimestral de las mismas. También aparecen como especialmente relevantes la falta de coordinación entre los programas de las materias y el clima poco motivador para el estudio (Tabla II). Sin embargo, son las *variables relativas a los alumnos* las que a juicio de los profesores tienen una mayor incidencia en el bajo rendimiento, destacando, además de las ya mencionadas, la falta de motivación por los estudios que se cursan, la falta de orientación al elegir los estudios, un estilo de aprendizaje inadecuado y el dejarse llevar por un ambiente más de diversión que de estudio (Tabla III). En relación a las *variables que dependen fundamentalmente del profesor*, un número importante de docentes (38%) reconoce la falta de estrategias para motivar a los estudiantes como una variable de relevancia que incide en el bajo rendimiento (Tabla IV).

Presentamos la valoración de cada ítem, ordenada por el rango de incidencia, para cada una de las variables en que hemos estructurado la información recogida: variables institucionales (Tabla II), variables del alumno (Tabla III) y variables del profesor (Tabla IV). En la categoría de «incidencia alta» hemos incluido aquellos ítems cuya media supera el valor escalar 3,25. En la categoría de «incidencia media» hemos incluido los ítems cuya media se encontraba entre los valores escalares 2,75 y 3,25. En la categoría de «incidencia baja» hemos incluido los ítems cuya media estaba por debajo del valor escalar 2,75.

TABLA II. Orden de incidencia de las *variables institucionales* en el bajo rendimiento del alumno

VARIABLES INSTITUCIONALES	Media global	Media varón	Media mujer
Ítems de incidencia alta			
1. Bajo nivel de conocimientos previos en el alumno para cursar las asignaturas	3,87	3,82	3,96
2. Excesivo número de asignaturas que los alumnos deben cursar	3,53	3,51	3,58
3. Carácter cuatrimestral de las asignaturas	3,31	3,16	3,66
Ítems de incidencia media			
4. Falta de coordinación entre los programas de las materias	3,10	3,02	3,23
5. Clima de la institución poco motivador para el estudio	3,02	3,00	3,03
6. Masificación de las aulas	2,96	2,85	3,21
7. Falta de formación pedagógica de los profesores universitarios	2,95	2,94	2,98
8. Extensión desproporcionada de los programas	2,90	2,88	2,96
9. Dificultad intrínseca de algunas materias	2,82	2,81	2,84
10. Escaso número de clases prácticas	2,79	2,80	2,83
11. La mezcla de alumnos en clase procedentes de distintas	2,79	2,66	3,08
12. Escasos recursos para la docencia (bibliografía, audiovisuales..)	2,77	2,73	2,88
Ítems de incidencia baja			
13. Elevado número de exámenes	2,64	2,66	2,59
14. Excesivo número de asignaturas para impartir por parte del profesor	2,60	2,54	2,74
15. Los alumnos tienen horario de clases de mañana y tarde	2,50	2,39	2,76
16. El cambio frecuente de las asignaturas que imparten los profesores	2,43	2,33	2,66
17. Desproporcionado número de trabajos que tiene que realizar el alumno	2,37	2,37	2,38

TABLA III. Orden de incidencia de las *variables del alumno* en el bajo rendimiento del alumno

VARIABLES DEL ALUMNO	Media global	Media varón	Media mujer
Ítems de incidencia alta			
18. Falta de autocontrol, autoexigencia y responsabilidad por parte del alumno	3,82	3,77	3,91
19. Bajo nivel de conocimientos previos	3,80	3,76	3,85
20. Deficiente aprovechamiento de las horas de tutoría	3,78	3,78	3,78
21. Insuficiente dominio de técnicas de estudio por parte del alumnado	3,63	3,60	3,73
22. Falta de esfuerzo de los alumnos para centrarse en el estudio	3,60	3,54	3,74
23. Falta de motivación por los estudios que se cursan	3,59	3,58	3,61
24. Falta de orientación al elegir los estudios	3,58	3,51	3,73
25. Estilo de aprendizaje inadecuado a las exigencias de la carrera	3,52	3,49	3,62
26. El alumno se deja llevar por un ambiente más propicio a la diversión que al estudio	3,51	3,47	3,55
27. Absentismo y falta de seguimiento de las clases	3,45	3,42	3,50
28. El hecho de no cursar la carrera elegida como primera opción	3,40	3,32	3,56
Ítems de incidencia media			
29. Desinterés provocado por las escasas perspectivas laborales	3,14	3,10	3,22
30. Escasa aptitud y capacidad del alumno para cursar las asignaturas	3,11	3,08	3,17
31. Desmotivación por desproporción entre esfuerzo y escasos logros	2,76	2,78	2,72
Ítems de incidencia baja			
32. Clima de clase competitivo entre los compañeros	2,32	2,24	2,48

TABLA IV. Orden de incidencia de las variables del profesor en el bajo rendimiento del alumno

VARIABLES DEL PROFESOR	Media global	Media varón	Media mujer
Ítems de incidencia alta			
33. Baja estimulación institucional para la dedicación a la tarea docente	3,66	3,67	3,64
Ítems de incidencia media			
34. Falta de estrategias de motivación por parte del profesorado	3,04	3,08	2,97
35. Escasa comunicación entre el profesor y los alumnos	2,96	2,99	2,90
Ítems de incidencia baja			
36. Excesiva exigencia del profesorado	2,51	2,50	2,54
37. El tipo de examen que utiliza el profesor	2,42	2,41	2,44
38. Escasa adecuación de las pruebas de evaluación a los objetivos y contenidos	2,26	2,25	2,31
39. Escasa orientación e información sobre los criterios de calificación	2,11	2,14	2,04
40. Subjetividad del profesor en la corrección de las pruebas	2,05	2,10	1,96

Diferencias por género

Los datos obtenidos al comparar las opiniones de profesores ($n = 341$) y profesoras ($n = 159$) ponen de manifiesto que las mujeres dan un mayor peso que los varones, de forma general, a las *variables institucionales* y a las *relativas a los alumnos*, observándose puntuaciones ligeramente más elevadas en todos los ítems (Tablas II, III y IV). Sin embargo, las *variables referidas al profesor* tienen una incidencia algo menos reconocida entre las mujeres, aunque las diferencias apreciadas son muy leves, podría decirse que se apunta como una ligera tendencia, lo que contrasta con las otras dos dimensiones.

Entrando en un análisis pormenorizado de los ítems, se podría decir que, respecto a las *variables institucionales*, las mujeres dan una mayor relevancia que los hombres a los siguientes factores relacionados con el bajo rendimiento:

- Carácter cuatrimestral de las asignaturas.
- Falta de coordinación entre los programas de las materias.
- Mezcla de alumnos en clase procedentes de diferentes titulaciones.
- Masificación de las aulas.
- Horario de clases de mañana y tarde.
- Excesivo número de asignaturas para impartir por el profesor.
- Cambio de asignaturas que imparten los profesores.

En cuanto a las *variables del alumno* que pueden incidir en el bajo rendimiento, las profesoras dan un mayor peso que sus compañeros a los siguientes aspectos:

- No cursar la carrera elegida como primera opción.
- Falta de orientación al elegir los estudios.
- Clima de clase competitivo entre compañeros.
- Falta de esfuerzo de los alumnos para centrarse en el estudio.

En relación a las *variables del profesor*, las diferencias en función del género son muy poco apreciables, si bien se detecta la tendencia contraria a las dimensiones anteriores, como ya se ha apuntado.

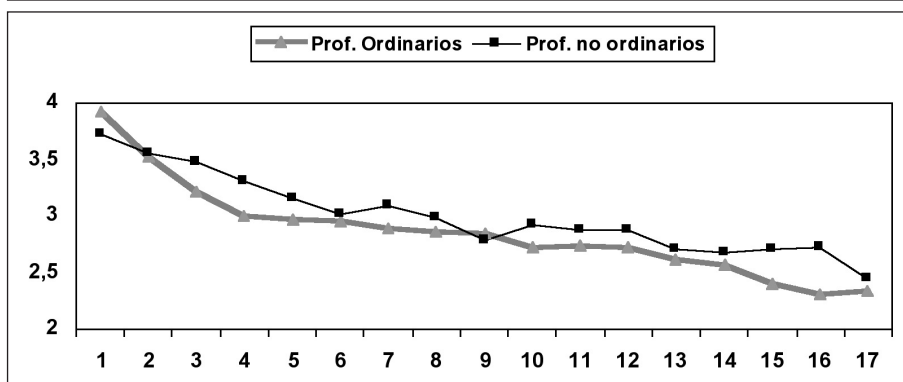
Diferencias por categoría profesional

Considerando las categorías de profesorado ordinario (titulares o funcionarios) y no ordinario (contratados), ambos colectivos valoran las causas de bajo rendimiento siguiendo una misma tendencia, la comentada a nivel general. Las diferencias más acusadas entre las opiniones de los profesores ordinarios (n = 336) y no ordinarios (n = 163) sobre las variables que inciden en el bajo rendimiento se producen en los aspectos relativos a lo institucional, de mayor relevancia para los no ordinarios (Gráficas I, II y III):

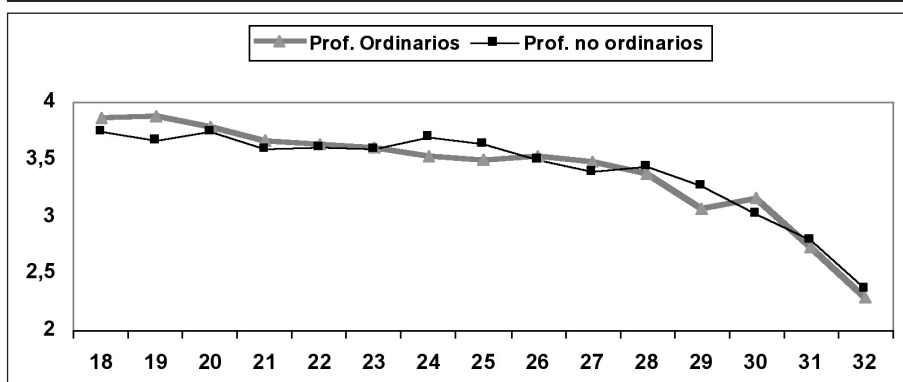
- Cambio frecuente de las asignaturas que imparten los profesores.
- Falta de coordinación entre los programas de las materias.
- Horario de clases de mañana y tarde.
- Carácter cuatrimestral de las asignaturas.
- Baja estimulación institucional para la dedicación a la tarea docente.
- Escaso número de clases prácticas.

Mientras, los profesores titulares dan mayor peso al bajo nivel de conocimientos previos de los alumnos como determinante del bajo rendimiento.

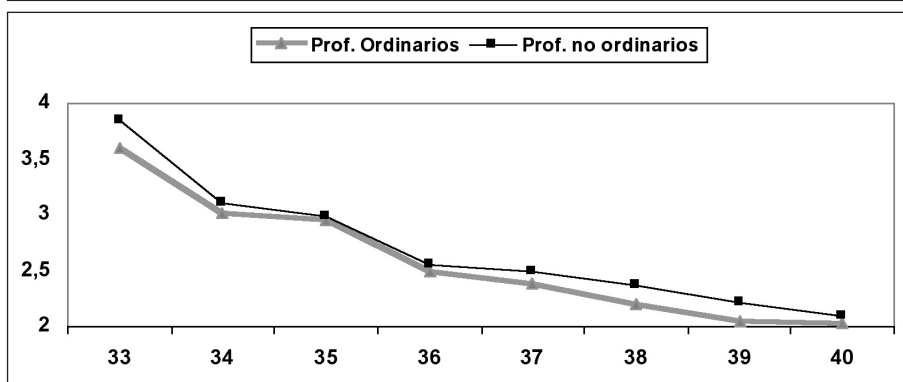
GRÁFICA I. Incidencia de las variables institucionales en el bajo rendimiento (diferencias por categoría profesional)



GRÁFICA II. Incidencia de las variables del alumno en el bajo rendimiento (diferencias por categoría profesional)



GRÁFICA III. Incidencia de las variables del profesor en el bajo rendimiento (diferencias por categoría profesional)



Diferencias por antigüedad docente

La comparación entre profesores más o menos veteranos como docentes universitarios (tomando como base las Gráficas IV, V y VI), nos lleva a realizar los siguientes comentarios. Los *profesores que poseen mayor antigüedad* (n = 122, con más de 20 años como docentes) dan mayor relevancia que sus colegas a las siguientes variables relacionadas con el bajo rendimiento:

- Excesivo número de asignaturas que los alumnos deben cursar.
- Carácter cuatrimestral de las asignaturas.
- Desproporcionado número de trabajos que tienen que realizar los alumnos.
- Elevado número de exámenes.
- No cursar la carrera elegida en primera opción.
- Desinterés provocado por las escasas perspectivas laborales.
- Excesiva exigencia del profesorado.
- Subjetividad del profesor en la corrección de las pruebas.

En cambio, este grupo de profesores considera menos influyentes los escasos recursos para la docencia, el bajo nivel de conocimientos previos, la mezcla de alumnos de distintas titulaciones, el excesivo número de asignaturas que imparten los profesores o un estilo de aprendizaje inadecuado.

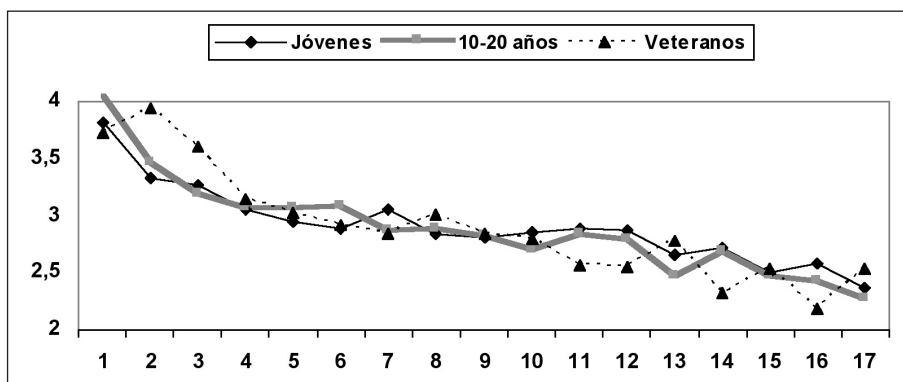
En cuanto al *colectivo intermedio* (n = 166, docentes con 10-20 años de experiencia) destaca por dar una mayor importancia a la baja estimulación de las tareas docentes y la masificación de las aulas así como por responsabilizar en mayor medida al alumnado, destacando las siguientes variables dependientes del alumno:

- Escasa aptitud y capacidad del alumno para cursar las asignaturas.
- Falta de autocontrol, autoexigencia y responsabilidad.
- Bajo nivel de conocimientos previos.
- Absentismo y falta de seguimiento de las clases.

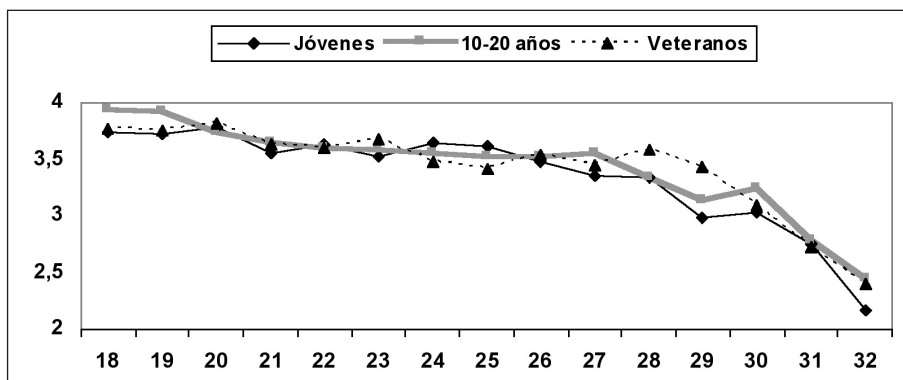
En esta línea, da menos peso que sus compañeros a los siguientes aspectos: desproporcionado número de trabajos a realizar por el alumno, escaso número de clases prácticas, elevado número de exámenes y escasa información sobre los criterios de calificación.

Los profesores más jóvenes ($n = 122$, docentes con menos de 10 años de experiencia) dan mayor peso que sus compañeros a las variables institucionales como la escasez de recursos, la mezcla de alumnos procedentes de distintas titulaciones, el excesivo número de asignaturas y el cambio de las mismas por parte de los profesores y la falta de formación pedagógica de los docentes. De esta forma, consideran de mayor relevancia la falta de orientación para elegir los estudios por parte de los estudiantes y un estilo de aprendizaje inadecuado a las exigencias de la carrera. Dan, en cambio, menos relevancia al excesivo número de asignaturas que los alumnos deben cursar, la masificación de las aulas, la capacidad de los alumnos para estudiar, el absentismo, la falta de esfuerzo en el estudio o el desinterés provocado por las escasas perspectivas laborales.

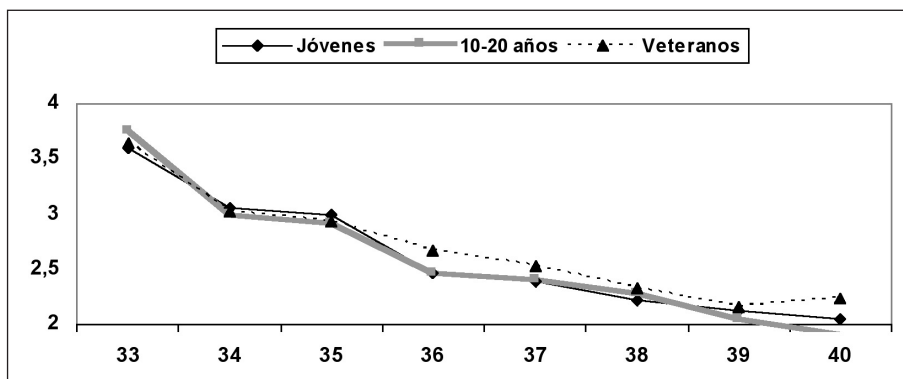
GRÁFICA IV. Incidencia de las variables institucionales en el bajo rendimiento (diferencias por años de antigüedad)



GRÁFICA V. Incidencia de las variables del alumno en el bajo rendimiento (diferencias por años de antigüedad)



GRÁFICA VI. Incidencia de las variables del profesor en el bajo rendimiento (diferencias por años de antigüedad)



Diferencias por tipos de centros

Los análisis comparativos por tipos de centros ponen de manifiesto algunas peculiaridades en la valoración de las causas del bajo rendimiento de los alumnos que comentaremos brevemente (Gráficas VII, VIII y XIX).

Los *profesores de Ciencias* ($n = 140$) dan mayor relevancia que sus compañeros de otros centros –a la hora de explicar el bajo rendimiento– a la dificultad intrínseca de algunas materias, al bajo nivel de conocimientos previos de los alumnos, al absentismo y deficiente aprovechamiento de las tutorías, así como a una excesiva exigencia del profesorado. Por otro lado, otorgan menos importancia a la falta de formación pedagógica de los profesores, al clima de la institución, la competitividad entre compañeros o el desinterés por las perspectivas laborales.

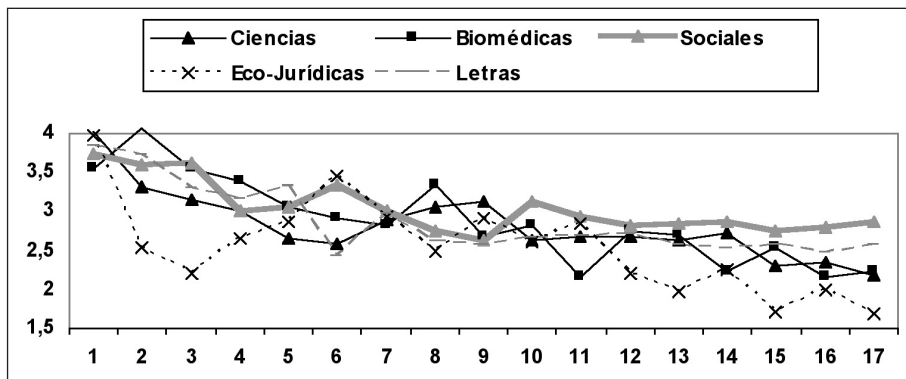
Los *profesores de Biomédicas* ($n = 98$) se diferencian del resto por achacar una mayor responsabilidad al profesorado, destacando la falta de estrategias de motivación, la escasa comunicación con los alumnos y la baja estimulación institucional a las tareas docentes. Asimismo destacan la relevancia de un excesivo número de asignaturas, la extensión desproporcionada de los programas y la falta de coordinación entre asignaturas, en la consideración del bajo rendimiento. En cambio, disculpan más que los profesores de otros centros los aspectos que dependen de los propios alumnos, como serían: falta de orientación, escasa aptitud y capacidad, insuficiente dominio de técnicas de estudio, falta de autocontrol, escasa motivación, absentismo, etc.

Los *profesores de Sociales* (n = 113) dan una mayor relevancia a las variables institucionales que los profesores de otros centros como son: el carácter cuatrimestral de las asignaturas, la escasez de recursos para la docencia, la mezcla de alumnos en clase, los horarios de mañana y tarde, el gran número de trabajos, el escaso número de clases prácticas, elevado número de exámenes, excesivo número de asignaturas para impartir, el cambio frecuente de asignaturas y la falta de formación pedagógica de los profesores. Asimismo, valoran de forma especial algunas variables del alumno tales como: no cursar la carrera elegida, insuficiente dominio de técnicas de estudio, estilo de aprendizaje inadecuado, falta de responsabilidad, desinterés por escasas perspectivas laborales y falta de esfuerzo de los alumnos.

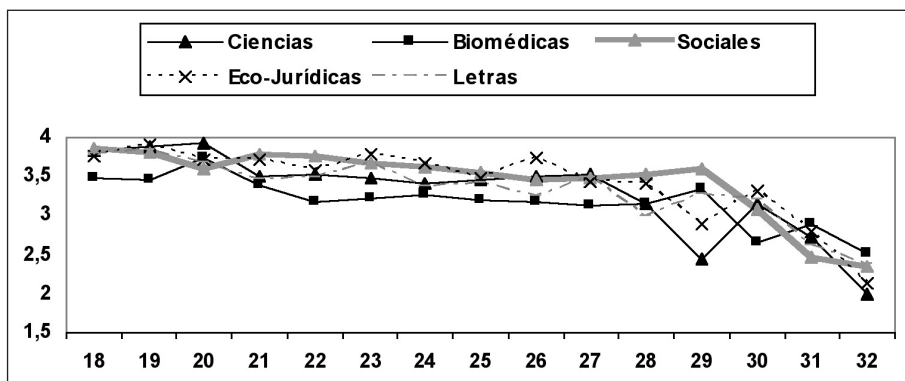
Los *profesores de Económico-Jurídicas* (n = 65) otorgan menor relevancia a las variables institucionales, salvo la masificación de las aulas, y a las variables del profesor, a excepción del tipo de examen utilizado. Entre las variables institucionales, consideran de muy escasa influencia en el bajo rendimiento los horarios de mañana y tarde, el número de trabajos a realizar por el alumno o el número de exámenes. En cambio, destacan el papel de algunas variables referidas al alumno como son: falta de orientación al elegir los estudios, escasa aptitud y capacidad del alumno, falta de motivación por los estudios, bajo nivel de conocimientos previos y un ambiente más propicio a la diversión que al estudio.

Los *profesores de Letras* (n = 92) consideran de mayor relevancia que el resto el clima de la institución (poco motivador), valorando como menos importante la extensión de los programas, la dificultad de las materias, la masificación de las aulas, no cursar la carrera elegida o el tipo de examen utilizado.

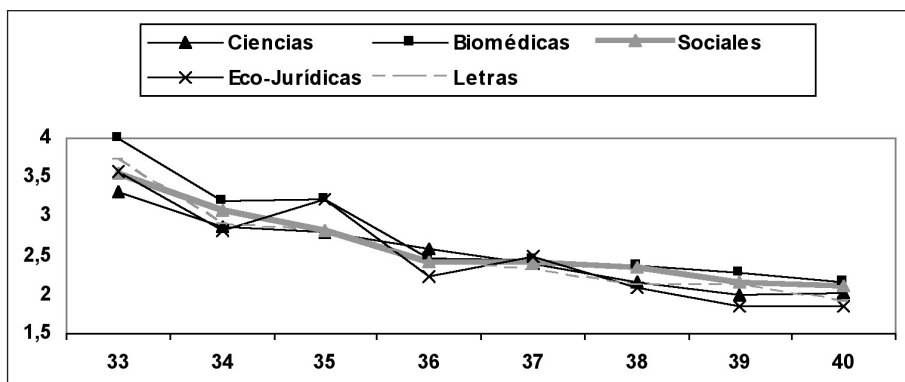
GRÁFICA VII. Incidencia de las variables institucionales en el bajo rendimiento (diferencias por tipo de centro)



GRÁFICA VIII. Incidencia de las variables del alumno en el bajo rendimiento (diferencias por tipo de centro)



GRÁFICA IX. Incidencia de las variables del profesor en el bajo rendimiento (diferencias por tipo de centro)



Análisis por dimensiones del cuestionario

A partir de los ítems del cuestionario se han creado nuevas variables, que denominamos dimensiones, con objeto de poder llevar a cabo análisis más generales de las opiniones de los profesores sobre los diversos temas tratados. A continuación detallamos la denominación de estas dimensiones y la estructura de su composición (Cuadro II).

CUADRO II. Dimensiones del cuestionario (variables creadas)

Denominación	Ítems que la componen
Causas institucionales	Media de los 17 ítems del apartado «causas institucionales»
Causas del alumno	Media de los 15 ítems del apartado «causas relacionadas con el alumno»
Causas del profesor	Media de los ocho ítems del apartado «causas relacionadas con el profesor»

En el análisis por dimensiones se puede observar claramente cómo los docentes asignan una mayor responsabilidad a las causas que dependen del alumno en sus consideraciones sobre el bajo rendimiento (Tabla V). En relación a los diversos colectivos, la prueba T de diferencia de medias nos permite concluir que:

- Existe una diferencia significativa en función del género en la importancia otorgada a las causas institucionales, de modo que las profesoras acentúan su relevancia.
- No se observan diferencias en función de la antigüedad.
- Las opiniones de los profesores ordinarios y no ordinarios difieren en su apreciación de las causas institucionales (diferencias significativas al 1%) y relativas al profesor (al 5%), de modo que ambas son consideradas con un mayor peso por los profesores no ordinarios.
- Los profesores de los distintos tipos de centros muestran diferencias significativas (al 5%) en su apreciación de las causas del bajo rendimiento. Las causas institucionales tienen un alto peso para los profesores de Sociales y, sin embargo, mucho menos para los de Económico-Jurídicas. Las causas que dependen del alumno son de mayor relevancia para los de Sociales y Económico-Jurídicas y menos para los de Biomédicas. Las causas relacionadas con el profesor son más relevantes para los de Biomédicas que para los docentes de otros centros.

TABLA V. Causas del bajo rendimiento por dimensiones

VARIABLES	CATEGORÍAS	DIMENSIONES		
		Causas institucionales	Causas del alumno	Causas del profesor
Global	n = 508	2,86	3,33	2,59
Sexo	Hombre (n = 341)	2,81	3,30	2,61
	Mujer (n = 159)	2,96	3,39	2,57
Antigüedad como profesor	Menos de 10 años (n = 214)	2,87	3,29	2,59
	De 10 a 20 años (n = 166)	2,85	3,37	2,56
	Más de 20 años (n = 122)	2,84	3,34	2,65
Categoría docente	Prof. Ordinario (n = 336)	2,82	3,33	2,56
	Prof. No Ordinario (n = 153)	2,96	3,34	2,70

Profesores por tipo de centro	Ciencias (n = 140)	2,82	3,30	2,51
	Biomédicas (n = 98)	2,88	3,18	2,77
	Sociales (n = 113)	3,04	3,44	2,61
	Económico-jurídicas (n = 65)	2,58	3,42	2,52
	Letras (n = 92)	2,85	3,32	2,53

Causas del bajo rendimiento en opinión de los alumnos

En la Tabla VI presentamos el conjunto de opiniones recogidas en la aplicación del cuestionario a los alumnos. Con respecto a las *variables institucionales*, los alumnos otorgan una importancia significativa a «la dificultad intrínseca de algunas materias» (3,65), el «excesivo número de asignaturas» (3,62) y «la extensión desproporcionada de los programas» (3,55). Después de estas tres variables, que destacan claramente sobre todas las demás, existe otro grupo que mantiene sus valores medios un poco por encima de tres puntos, y que corresponde al «elevado número de exámenes y trabajos» (3,37), a «horarios de mañana y tarde» (3,23), al «clima poco motivador de la institución» (3,19), al «escaso número de clases prácticas» (3,14) y a «la falta de coordinación entre los programas» (3,06). Todas estas causas, a juicio de los alumnos, también influyen de manera negativa en el rendimiento.

Existen dos respuestas cuyos valores medios no alcanzan la puntuación de tres; constituyen, por lo tanto, los factores institucionales menos relevantes, en opinión de los alumnos, en cuanto a su posible influencia sobre el rendimiento académico: los «escasos recursos para la docencia» (2,98) y la «masificación de las aulas» (2,64). En esta última respuesta, resalta el hecho de que el 50% de los alumnos encuestados estima que la masificación de las aulas incide *nada o poco* en el bajo rendimiento académico.

En cuanto a las *variables del alumno*, en una clara y aparente muestra de sinceridad por parte de los alumnos encuestados, destacan la «falta de autocontrol y responsabilidad» (3,42) y la «falta de esfuerzo de los alumnos» (3,23), serían las dos causas de este grupo de variables que más influyen en el bajo rendimiento académico. A continuación se encontrarían dos aspectos muy ligados entre sí: la «falta de orientación al elegir los estudios» (3,23) y «la falta de motivación por los estudios» (3,20). Seguidamente, tendríamos una causa instrumental, puesta de manifiesto como importante por los alumnos: el «insuficiente dominio de las técnicas de estudio» (3,17).

En este orden, habría que referirse a una serie de causas que, a juicio de los alumnos, tienen menos importancia: el «absentismo y las faltas a clase» (3,06), el «desinterés por las escasas perspectivas laborales» (2,98) y «el hecho de no cursar la carrera

elegida» (2,96). Por último, existen dos motivos que, en opinión de los discentes, influyen poco en el rendimiento académico: el primero, relacionado con sus aptitudes y capacidades. Sólo un 22,8% de los alumnos cree que éstas influyen bastante o mucho en el rendimiento académico; de ahí el bajo valor medio (2,67) obtenido por la variable «escasa aptitud y capacidad del alumno». El segundo, relacionado con el «clima de clase competitivo» (2,49), constituye el valor medio más bajo de este grupo.

En lo que respecta a las *variables del profesor*, en primer lugar, y como valoración global, merece la pena destacar que este grupo de respuestas es el que obtiene unos valores medios más elevados, todos superiores a tres, si los comparamos con las variables explicativas ya vistas anteriormente (institucionales, alumnos). Quiere esto decir que los alumnos, cuando intentan explicar las posibles causas del bajo rendimiento académico, otorgan una mayor responsabilidad sobre el mismo a factores relacionados con el profesorado. Destaca la «falta de estrategias de motivación» (3,64). Así, un 57,4% de los alumnos encuestados piensa que esta falta de estrategias de motivación por parte del profesorado influye *bastante-mucho* en el bajo rendimiento académico. Relacionada con esta variable también sobresale la «escasa comunicación con los alumnos» (3,49). Podemos destacar, dentro de las estrategias de evaluación del profesorado, dos aspectos con gran influencia sobre el bajo rendimiento, a juicio de los encuestados: el «tipo de examen» utilizado (3,56) y la «excesiva exigencia» (3,50). A continuación aparecen la «subjetividad del profesor en la corrección» (3,35) y la «escasa adecuación de la evaluación» (3,34).

Una valoración también alta dada por los alumnos se refiere a la «escasa orientación e información» (3,33) recibida de parte del profesorado. Esta demanda también fue puesta de manifiesto en análisis anteriores en los que se afirmaba que «los estudiantes demandan una mayor orientación tanto a la hora de elegir carrera como en su paso por la Universidad, siendo muy necesario un Programa de ayuda y orientación académica en los estudios para un 79% de los alumnos».

Diferencias en las valoraciones de alumnos y profesores

La comparación de opiniones de profesores y alumnos confirma las ideas ya puestas de manifiesto a lo largo del artículo. Resumiendo, podríamos decir que los alumnos tienden a culpabilizar más a la institución y al profesor y menos a sí mismos. Se puede

observar en Tabla VI y en Gráfica X que dan mayor importancia a la extensión de los programas, la dificultad de las materias, los horarios, escasez de clases prácticas y un elevado número de exámenes y trabajos; así como a todos los aspectos que dependen del profesor (Gráfica XII). En cambio, le dan menos importancia que los docentes a todas las variables que dependen de ellos mismos, a excepción del clima de clase competitivo (Gráfica XI).

Si observamos los rangos de ordenación de las puntuaciones medias de ambos colectivos (columnas 2ª y 4ª de la Tabla VI), diremos que las tres causas más relevantes para los alumnos son:

- la dificultad intrínseca de algunas materias
- la falta de estrategias de motivación por parte del profesor
- el excesivo número de asignaturas

Mientras que para los profesores las tres causas más determinantes se encontrarían en:

- falta de autocontrol y responsabilidad de los estudiantes
- el insuficiente dominio de técnicas de estudio
- la falta de esfuerzo de los alumnos

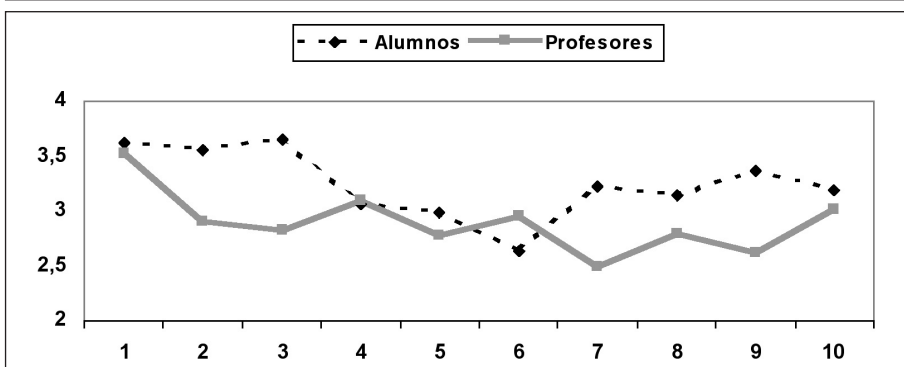
El valor de la correlación de Spearman (correlación entre los rangos de ordenación de los ítems por parte de alumnos y profesores) es $-0,14$. Este valor no es significativo pudiendo interpretarse por tanto que ambas ordenaciones no son coincidentes.

Así pues, parece que cada grupo tiende a exculparse de su responsabilidad en el escaso rendimiento conseguido por los estudiantes, pero estos datos nos deben hacer reflexionar hasta qué punto estas seis razones esgrimidas por ambas partes del proceso educativo pueden estar explicando el bajo rendimiento de los universitarios. Es prácticamente seguro que profesores y alumnos han de esforzarse en estos aspectos manifestados por ambas partes y poner interés en superar estas dificultades si se quiere elevar el rendimiento.

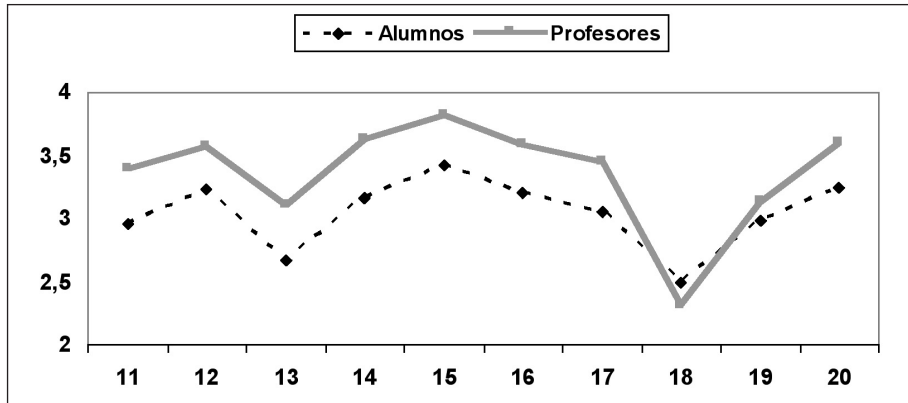
TABLA VI. Causas del bajo rendimiento por dimensiones

NÚMERO Y CONTENIDO DEL ÍTEM	VALOR MEDIO PROFESORES N = 508	RANGO PROFESORES	VALOR MEDIO ALUMNOS N = 2172	RANGO ALUMNOS
Variables institucionales				
1. Excesivo número de asignaturas	3,53	6	3,62	3
2. Extensión desproporcionada de los programas	2,90	16	3,55	5
3. Dificultad intrínseca de algunas materias	2,82	17	3,65	1
4. Falta de coordinación entre los programas	3,10	11	3,06	20,5
5. Escasos recursos para la docencia	2,77	19	2,98	22,5
6. Masificación de las aulas	2,96	14,5	2,64	26
7. Los alumnos tienen horarios de mañana y tarde	2,50	22	3,23	14,5
8. Escaso número de clases prácticas	2,79	18	3,14	19
9. Elevado número de exámenes y trabajos	2,62	20	3,37	9
10. Clima de la institución poco motivador	3,02	13	3,19	17
Variables del alumno				
11. El hecho de no cursar la carrera elegida	3,40	8	2,96	24
12. Falta de orientación al elegir los estudios	3,58	5	3,23	14,5
13. Escasa aptitud y capacidad del alumno	3,11	10	2,67	25
14. Insuficiente dominio de técnicas de estudio	3,63	2	3,17	18
15. Falta de autocontrol y responsabilidad	3,82	1	3,42	8
16. Falta de motivación por los estudios	3,59	4	3,20	16
17. Absentismo y falta a clase	3,45	7	3,06	20,5
18. Clima de clase competitivo	2,32	24	2,49	27
19. Desinterés por escasas perspectivas laborales	3,14	9	2,98	22,5
20. Falta de esfuerzo de los alumnos	3,60	3	3,24	13
Variables del profesor				
21. Excesiva exigencia del profesorado	2,51	21	3,50	6
22. El tipo de examen que utiliza el profesor	2,42	23	3,56	4
23. Escasa adecuación de la evaluación	2,26	25	3,34	11
24. Subjetividad del profesor en la corrección	2,05	27	3,35	10
25. Escasa orientación e información	2,11	26	3,33	12
26. Falta de estrategias de motivación	3,04	12	3,64	2
27. Escasa comunicación con los alumnos	2,96	14,5	3,49	7

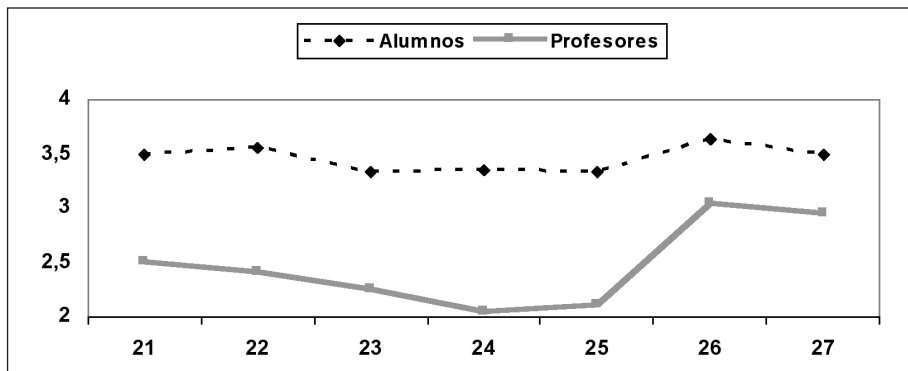
GRÁFICA X. Incidencia de las variables institucionales en el bajo rendimiento (diferencias entre alumnos y profesores)



GRÁFICA XI. Incidencia de las variables del alumno en el bajo rendimiento (diferencias entre alumnos y profesores)



GRÁFICA XII. Incidencia de las variables del profesor en el bajo rendimiento (diferencias entre alumnos y profesores)



¿Qué pautas de actuación se sugieren para mejorar el rendimiento de los alumnos?

En base a los datos presentados que recogen las opiniones de los profesores y de los alumnos y teniendo en cuenta los tres tipos de variables analizadas (institucionales, del alumno y del profesor) se podrían sugerir algunas pautas para cada uno de estos ámbitos.

■ En relación a la *institución*:

- Buscar estrategias para elevar el nivel de conocimientos de los alumnos previamente a su ingreso en la Universidad, de forma especial en los estudios de Ciencias. Pudiera pensarse en un curso preparatorio con las asignaturas claves de los distintos tipos de estudios que los alumnos pudieran cursar en un «curso previo».
- Replantearse en los nuevos planes de estudio la posibilidad de incorporar más asignaturas de carácter anual.
- Potenciar la coordinación de los programas de las materias que se imparten en los planes de estudios, favoreciendo la comunicación entre el profesorado que participa en los mismos tanto a nivel departamental como interdepartamental.
- Favorecer las actividades culturales y de estudio (clases, cursos, conferencias...), la creación de espacios de trabajo (salas de estudio, aulas, seminarios...) y el acceso a los recursos necesarios (bibliotecas, centros de recursos multimedia...) para que los estudiantes encuentren un clima propicio y estimulante para el trabajo académico.

■ En relación a los *alumnos*:

- Potenciar los servicios de orientación al alumnado tanto preuniversitarios como universitarios para mejorar tanto sus hábitos y técnicas de estudio como sus actitudes de responsabilidad, esfuerzo y autoexigencia.
- Revalorizar la función de la tutoría como una actividad docente en la que el profesor debe desempeñar tareas no sólo de control y seguimiento del aprendizaje sino también de orientación académica y apoyo en las dificultades de aprendizaje.
- Propiciar una mayor exigencia al alumnado para llevar a cabo una asistencia regular a las clases, limitando al máximo el absentismo de los estudiantes sin causas justificadas.
- Clarificar al alumnado desde los primeros momentos las posibilidades laborales que las distintas titulaciones les brindan, ofreciéndoles una perspectiva realista y a la vez estimulante.

■ En relación a los *profesores*:

- Tomar medidas orientadas al reconocimiento de las tareas docentes que llevan a cabo los profesores, que exigen no sólo impartir las clases, sino actividades

de puesta al día, preparación de materiales, corrección de ejercicios, organización de prácticas...

- Potenciar la formación pedagógica del profesorado, haciendo hincapié en la adquisición de estrategias y técnicas de motivación para trabajar con los estudiantes.
- La conveniencia de asumir los nuevos planteamientos del EEES (enseñanza centrada en el aprendizaje autónomo del alumno) en todas sus proyecciones metodológicas: especificación clara de competencias a conseguir en el alumno, integración progresiva de las nuevas tecnologías, mayor actividad del alumno, evaluación formativa, etc.

Referencias bibliográficas

- ALMARCHA, A.; CRISTÓBAL, P. (2000): «Competencias e indicadores de la universidad en la inserción laboral de los titulados/as universitarios», en *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 5 (4), pp. 115-126.
- ALMARCHA, A. (2001): «Misión de la universidad. Enseñanza superior y competitividad: la globalización de los mercados», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 93, pp. 205-220.
- ÁLVAREZ ROJO, V.; GARCÍA, E.; GIL, J. (1999): «El rendimiento académico en la Universidad desde la perspectiva del alumnado», en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (10), pp. 23-42.
- ÁLVARO PAGE, M. y otros (1990): *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid, CIDE.
- ÁREA, M. (2005): «Internet y la calidad de la educación superior en la perspectiva de la convergencia europea», en *Revista Española de Pedagogía*, 230, pp. 85-100.
- BORDAS, I.; CABRERA, F. A. (2001): «La evaluación del alumnado en la universidad», en *Educar*, 28, pp. 61-82.
- COMISIÓN EUROPEA (1994): *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1994): *Informe final sobre el Programa Experimental de Evaluación de la calidad del sistema universitario*. Madrid, Consejo de Universidades.

- COROMINAS, E. (2001): «Competencias genéricas en la formación universitaria», en *Revista de Educación*, 325, pp. 299-321.
- DE MIGUEL, M.; ARIAS, J. M. (1999): «La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria», en *Revista de Educación*, 320, pp. 353-377.
- DE MIGUEL, M.; APODACA, P.; ARIAS, J. M.; ESCUDERO, T.; RODRÍGUEZ, S.; VIDAL, J. (2002): «Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior: Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU», en *Revista Investigación Educativa*, 20 (2), pp. 357-383.
- EGEA, M. P. (2001): «Criterios de calidad en centros universitarios según el alumnado: implicaciones laborales y organizacionales», en *Psicología del trabajo y organizaciones*, 17 (2), pp. 219-231.
- FERNÁNDEZ, E. (2001): «¿Cuál es el papel del alumnado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad?», en *Revista de Educación*, 325, pp. 201-207.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2001): «La función docente del profesor universitario», en A. GARCÍA-VALCÁRCEL (COORD.): *Didáctica universitaria*. Madrid, La Muralla, pp. 9-44.
- GOBERNA, M. A.; LÓPEZ, M. A.; PASTOR, J. T. (1989): «Hacia un análisis comparativo del rendimiento académico en la Universidad española», en *Revista de Educación*, 290, pp. 357-370.
- GONZÁLEZ, R. y otros (1998): «Variables motivacionales, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un modelo de relaciones causales», en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 9 (16), pp. 217-229.
- GONZÁLEZ TIRADOS, R. M. (1989): *Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid, MEC-CIDE.
- IMBERNÓN, F. (2000): «Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 37-46.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (2001): «La reforma de la Universidad en la sociedad del conocimiento», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 93, pp. 243-255.
- LATIESA, M. (1992): *La deserción universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos y fracasos*. Madrid, CIS., en coedición con Siglo XXI de España Editores.
- LOZANO GONZÁLEZ, L.; GONZÁLEZ PINEDA, J. A.; NÚÑEZ, J. C.; LOZANO FERNÁNDEZ, L. M.; ÁLVAREZ PÉREZ, L. (2001): «Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico», en *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7 (5), pp. 203-216.
- MARQUÉS, P. (2001): «Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la universidad», en *Educar*, 28, pp. 83-98.

- MARTÍN DEL BUEY, F.; ROMERO, M. (2003): «Influencia de las expectativas en el rendimiento académico», en *Aula Abierta*, 81, pp. 99-110.
- MARTÍNEZ, M.; ESTEBAN, F. (2005): «Una propuesta de formación ciudadana para el Espacio Europeo de Educación Superior», en *Revista española de Pedagogía*, 230, pp.63-84.
- MATEO, J. (2000): «La evaluación institucional y la gestión de la calidad en las universidades», en Fuentes. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 2, pp. 13-40.
- MEDINA, A. (2001): «Los métodos en la enseñanza universitaria» en A. GARCÍA-VALCÁRCCEL (coord.): *Didáctica universitaria*. Madrid, La Muralla, pp.155-198.
- MEDINA RUBIO, R. (2005): «Misiones y funciones de la universidad en el espacio europeo», en *Revista Española de Pedagogía*, 230, pp. 17-42.
- MÉNDEZ, C. (2005): «La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad», en *Revista Española de Pedagogía*, 230, pp. 5-16.
- MONEREO, C.; POZO, J. I. (2003): *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid, Síntesis.
- NOGUERA, J. (2001): «La formación pedagógica del profesorado universitario», en *Bordón*, 53, pp. 269-277.
- PÉREZ, M. L.; CARRETERO, M. R.; PALMA, M.; RAFAEL, E. (2000): «La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad», en *Infancia y aprendizaje*, 91, pp. 5-30.
- RODRÍGUEZ, S. (2002): «La evaluación de la calidad de enseñanza universitaria o la conquista del oeste», en *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 15, pp. 11-33.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (2000): «Sociedad, universidad y profesorado», en *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 38, pp. 79-99.
- SALVADOR, L.; GARCÍA-VALCÁRCCEL, A. (1989): *El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria*. Madrid, CIDE.
- SOLANO, J. C.; FRUTOS, L.; CÁRCELES, G. (2004): «Hacia una metodología para el análisis de las trayectorias académicas del alumnado universitario. El caso de las carreras del ciclo largo de la Universidad de Murcia», en *Revista Española de Investigaciones*, 105, pp. 217-235.
- TEJEDOR, F. J. (2003): «Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios», en *Revista Española de Pedagogía*, 61 (224), pp. 5-32.
- TEJEDOR, F. J. y otros (1995): *Evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca*. Informe de investigación, CIDE.

- TEJEDOR, F. J. y otros (1998): *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca.
- TORRE, J. C.; GIL, E. (2004): *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.
- TORRES, J. A. (2001): «Las funciones de liderazgo y gestión de los docentes en las instituciones de enseñanza superior. Entre la complejidad y la creatividad», en *Aula Abierta*, 78, pp. 19-28.
- TRILLO, F.; MÉNDEZ, R. M. (2001): «Los estudiantes y la universidad: una cuestión de actitudes», en *Innovación Educativa*, 11, pp. 175-188.
- TROIANO, H. (2000): «Estrategias para el cambio de las prácticas docentes en la universidad», en *Educación*, 27, pp. 137-149.
- VALERA, A.; LÓPEZ, J. A. (2000): «Metodología de la evaluación de la enseñanza superior», en *Psicothema*, 12 (2), pp. 553-556.
- VALDÉS, B. (2000): «Docencia e investigación en la Universidad española: situación actual y futuro deseable», en *Revista de Educación*, 323, pp. 137-160.
- ZABALZA, M. (2000): «El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 47-66.