

INDICADORES DE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

Gómez Artiga, A.

Pérez González, F.

García Ros, R.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Universitat de Valencia

RESUMEN

Este trabajo pretende ofrecer una evaluación inicial de los indicadores de calidad de la enseñanza universitaria desde el punto de vista de los estudiantes. Dado que nuestro objetivo final es comprobar la relación entre tipo y nivel de estudios, características de los aprendices e indicadores de calidad docente, el enfoque exploratorio que ofrecemos se efectúa desde la valoración que realizan dos grupos de sujetos -primer curso de magisterio y un grupo de segundo ciclo de la licenciatura de psicología-. En ambos grupos se demandó que elaboraran de forma individual un listado de los criterios que definen una enseñanza universitaria de calidad, que sirvió de base para la elaboración de un cuestionario -diferente para cada grupo- sobre indicadores de calidad en la enseñanza universitaria, que fue aplicado a los mismos estudiantes con posterioridad. El análisis de sus respuestas refleja la existencia de diferencias importantes en sus esquemas mentales sobre enseñanza universitaria de calidad. Los estudiantes de magisterio priman criterios relacionados con los diseños de instrucción tradicionales y con modelos de enseñanza centrada en el profesor. Los estudiantes de segundo ciclo de psicología también destacan criterios centrados en la figura del profesor, pero desde un modelo de enseñanza centrado en el desarrollo de competencias y en la aplicación del conocimiento a situaciones relevantes. Del conjunto de indicadores elicitados en este trabajo exploratorio pueden derivarse implicaciones para la formación y la evaluación de los profesores universitarios.

ABSTRACT

The purpose of this study is to offer an initial evaluation of the indicators of quality in university education from the point of view of the students. Our final objective is to test the relationship between type and level of studies, characteristics of the learners and indicators of teaching quality. Therefore, the exploratory focus we present is carried out based on valuations made by two groups of subjects- students in the first course of teaching college and a group of upper division psychology students. Both groups were asked to elaborate individually a list of the criteria that define a high quality university education. This list served as a basis for making up a questionnaire -different for each group- about quality indicators in university education. These questionnaires were given to the same students at a later time. The analysis of their responses reflects the existence of important differences in their mental schemes about what constitutes quality university education. The teacher college students give higher priority to criteria related to traditional instructional designs with teaching models that center on the professor. The upper division psychology students also highlight criteria that center on the figure of the professor, but from a teaching model that focuses on developing skills and applying knowledge to relevant situations. Based on

the group of indicators elicited in the exploratory study, implications can be drawn for the formation and evaluation of university professors.

1. INTRODUCCION

Durante los últimos veinte años, la universidad española ha sufrido importantes transformaciones que podríamos resumir en una sola expresión: se ha pasado de una universidad tradicional a una universidad de masas (Quintanilla, 1998). Esta universidad de masas, abierta y democrática se contrapone a la universidad elitista y funcional de la primera mitad del siglo XX. El reto que se le presenta a este tipo de universidad es cómo mantener este carácter democrático sin caer en fenómenos de masificación que irían en detrimento de la calidad. En este sentido, y según Quintanilla (1998), el gran desafío de la universidad es la compatibilidad entre la dimensión social de servicio público abierto a toda la sociedad y las exigencias de calidad propias de una institución dedicada a la transmisión/construcción de la ciencia, la tecnología y la cultura en su nivel superior. En este orden de cosas, el tema de la calidad ocupa un papel prioritario dentro de la comunidad universitaria, adoptándose una serie de acciones y medidas encaminadas a la consecución de tal objetivo.

Dentro del tema general de la calidad de las universidades, la dimensión psicopedagógica ha sido una de las más estudiadas por su repercusión directa sobre los resultados académicos de los estudiantes. En este sentido, en el ámbito universitario se está viviendo una especial preocupación por el tema de la evaluación del profesorado y, de hecho, desde hace más de una década se vienen realizando investigaciones que tienen como objetivo el determinar cuáles son los indicadores del proceso de enseñanza que nos puedan servir como criterio para determinar una docencia de calidad, para de este modo describir formas de actuación docente que satisfacen las necesidades y expectativas de los alumnos universitarios. La evaluación de la calidad de la enseñanza en la universidad es un elemento importante para mejorar la competencia, la actividad y el reconocimiento del profesorado y a través de ella, incidir de manera positiva en la universidad y su funcionamiento.

En esta línea, se han realizado numerosas investigaciones cuyo objetivo ha sido el determinar cuales son las variables que definen el constructo "calidad docente", es decir, que competencias del profesor determinan o posibilitan una enseñanza eficaz: actitudes, habilidades, conocimientos, etc. Estos estudios tratan de determinar cuales son los indicadores o "predictores" que configuran la eficacia docente y que por tanto pueden ser utilizados como criterios de evaluación. Sin embargo, no debemos olvidar que la evaluación de la calidad de la enseñanza, y por añadidura la evaluación de los profesores, es una de las áreas de la investigación evaluativa con más tradición y a la que se ha dedicado y se dedican más esfuerzos, pero, al mismo tiempo, es también una de las más conflictivas, sobre todo cuando se proyecta en el terreno de la toma de decisiones.

Desde el punto de vista teórico, aunque existe una amplia literatura al respecto, no existe un único modelo o teoría sobre el concepto de lo que es un buen profesor, lo cual implica que tampoco existe consenso sobre los criterios que debemos utilizar en su evaluación (Haertel 1991, Rodríguez, 1993). La complejidad de los factores implicados en la enseñanza universitaria dificulta el diseño de un modelo de profesor ideal y, en consecuencia, de un sistema de evaluación que sea comúnmente aceptado. De ahí que, generalmente, los criterios se establezcan en función de los intereses de las "audiencias"

que promueven las evaluaciones. Así desde la institución se considera prioritario evaluar la productividad y la competencia que el docente manifiesta en el ejercicio de su profesión. Por su parte los profesores consideran que la evaluación debe contribuir a potenciar su reconocimiento y promoción, y los alumnos consideran que la principal finalidad debe ser contribuir a mejorar los procesos de enseñanza. Pero los tres tipos de finalidades u objetivos del proceso de evaluación no son excluyentes ya que constituyen distintas dimensiones de un mismo proceso.

Mario de Miguel (1998) plantea que existen tres criterios que debemos tener en cuenta a la hora de evaluar a un profesor universitario: (a) productividad: carga docente, resultados académicos; (b) competencia docente, que se utiliza con mayor frecuencia y (c) excelencia/desarrollo profesional. Para este autor la "excelencia profesional" es el desarrollo profesional que ha alcanzado el profesor en todas las tareas que son propias de su función docente dentro de la institución (investigación, docencia y gestión) y no solo de un reducido número de indicadores sobre las conductas que manifiesta en el aula. Un profesor excelente, además de ser competente en el sentido que hemos apuntado, deberá demostrar su capacidad y habilidades en otra serie de tareas y funciones –organizador de cursos, diseñador de cursos, innovador didáctico, investigador...-aspectos que se consideran imprescindibles en el ejercicio de su tarea docente.

Como ya hemos indicado, desde la institución universitaria se considera prioritario evaluar la productividad y la competencia que el docente manifiesta en el ejercicio de su profesión., con objeto de mejorar la calidad de la enseñanza. Aunque es posible utilizar diferentes criterios para validar esta eficacia (resultados académicos, juicios de colegas y expertos, indicadores de productividad, etc.) lo cierto es que la mayoría de trabajos vienen utilizando como único criterio la opinión de los estudiantes. En este sentido, en la mayoría de universidades españolas, para evaluar al profesorado, se sigue un procedimiento de encuesta que consiste en que los alumnos evalúen al profesor en una materia concreta a través de cuestionarios donde quedan recogidos diferentes aspectos del desarrollo docente como son: cumplimiento del programa, interacción con los alumnos, cumplimiento de obligaciones, recursos didácticos y prácticas, actitudes hacia los estudiantes. Las respuestas de los alumnos a este tipo de cuestionarios, han dado pie a diferentes estudios basados en técnicas de análisis factorial, orientados a identificar las dimensiones que estarían presentes en el perfil de un buen profesor universitario (Jornet y otros, 1989; Cajide, 1994; García Ramos, 1997 etc.). Tanto el resultado de estas investigaciones, como los análisis y reflexiones que se han ido realizando sobre el tema (p.e., Benedito y otros, 1989; Tejedor y Montero, 1990; De Miguel, 1991; Rodríguez Espinar, 1991), coinciden en la existencia de dimensiones referidas al dominio de la asignatura, a los aspectos didácticos (programación, evaluación, y recursos) o la comunicación con el alumno (atención individual, estímulo y motivación e interacción). No nos vamos a detener a enumerar las ventajas e inconvenientes de este tipo de evaluación ya que el lector puede encontrar numerosas investigaciones al respecto , (véase, Jornet y Suárez, 1988; Tejedor, 1990, 1993; Rodríguez Espinar, 1993; Albalde y otros, 1995).

Otra forma de aproximarnos a los criterios que caracterizan la enseñanza universitaria de calidad, consiste en recurrir a las opiniones de profesores y alumnos. Utilizando técnicas cualitativas que permitan profundizar en las formas de concebir la enseñanza y en las estrategias docentes que definen o caracterizan una docencia de calidad En esta línea se

sitúa el estudio realizado por García-Varcárcel (1992), que utilizando un cuestionario, identificó las principales características que debe poseer el buen profesor. Estas características serían las siguientes: conocimiento de la materia, claridad de las explicaciones, preparación de las clases y objetividad en la evaluación. Por otra parte, el trabajo de Gros y Romaña (1996) basado en la entrevista a veinticuatro profesores que se encontraban entre los mejores evaluados en las encuestas pasadas a los alumnos destacan los siguientes aspectos: dominio de la materia, capacidad de comunicarla a los alumnos, capacidad para estimular y motivar a los alumnos y establecer una relación fluida y respetuosa con ellos.

También, Víctor Álvarez Rojo; Eduardo García Jiménez y Javier Gil Flores (1999), enfocan el tema de la calidad centrándose en la actuación docente. Pero desde un planteamiento en el que consideran que la dimensión docente de la universidad no se limita a lo que hace un profesor concreto dentro de un aula, sino que implica la actuación de una serie de órganos e individuos que, en función de ciertos objetivos más o menos explícitos toman decisiones sobre lo que se va a enseñar, el modo de enseñarlo y las personas encargadas de hacerlo. Estos autores, a partir de un estudio realizado con 25 profesores universitarios llegan a determinar una concepción de la docencia de calidad que se articula en cuatro grandes dimensiones, a las que denominan oficio, arte, condiciones estructurales y sociales, y dilemas y paradojas del oficio docente.

Nuestro trabajo, de carácter eminentemente exploratorio en esta fase inicial, se sitúa en esta última línea de trabajos. En concreto nuestro objetivo es determinar cuál/es es/son los modelos de docencia de calidad universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. Parece lógico considerar las valoraciones de los estudiantes, como usuarios finales de la enseñanza universitaria, dado que pueden resultar una fuente básica de información para definir lo que supone una enseñanza universitaria de calidad. Adicionalmente, el constructo calidad docente no puede ser considerado como una constante sino que puede resultar de enorme interés clarificar su relación con variables organizativas (tipo y nivel de estudios) y/o personales de los propios aprendices. En esta línea este trabajo se inicia tomando como referencia los indicadores de calidad docente elicados por dos grupos de estudiantes: alumnos de 1º de Magisterio, y de segundo ciclo de la licenciatura de Psicología.

El objetivo principal de nuestro estudio, que discurre en un sentido similar a los trabajos precedentes, se centra en el análisis de los indicadores más valorados por los estudiantes universitarios. Pretendemos analizar la percepción de los alumnos universitarios sobre los criterios que determinan la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje con la finalidad de explorar las posibles diferencias en las percepciones de los estudiantes sobre la importancia de las diversas formas de mejorar la enseñanza en función de su experiencia como universitarios.

2. METODOLOGIA

2.1. SUJETOS

La muestra que participó en la investigación estaba compuesta por un total de 32 estudiantes universitarios. El primer grupo lo formaban 13 estudiantes de primer curso de la diplomatura de magisterio. El segundo grupo estaba formado por 19 estudiantes de segundo ciclo de la licenciatura de Psicología-. Todos ellos cursaban estudios universitarios en la

Universitat de València durante el curso académico 2001/2002 y participaron de forma absolutamente voluntaria en la investigación.

2.2. PROCEDIMIENTO

Se trabajó de forma separada con cada uno de los grupos de estudiantes, siguiendo el procedimiento que se describe a continuación. Se solicitó a los estudiantes que elicitasen individualmente todos aquellos indicadores que desde su punto de vista se podían utilizar como criterio para considerar una enseñanza universitaria de calidad. Tras el trabajo individual se procedió a una puesta en común en pequeño grupo en la que los estudiantes debían llegar a un consenso sobre los indicadores más relevantes. Tras la revisión de los listados de indicadores efectuados por los diversos grupos se generó un número considerable de ítems (59 ítems para la diplomatura de magisterio y 70 para la licenciatura de psicología) que integraban diversas dimensiones relacionadas con la calidad de la enseñanza en la universidad: condiciones físicas del aula, motivación, evaluación, metodología, recursos, etc.

Este pool inicial de indicadores fue sometido a la consideración de un panel de expertos compuesto por los autores de este trabajo que, tras la discusión sobre la relevancia de los enunciados planteados, la eliminación de ambigüedades y redundancias, llegaron al acuerdo unánime de plantear una versión del cuestionario integrada por 41 ítems para el grupo de la Diplomatura de Magisterio y 58 para el grupo de segundo ciclo de Psicología. En una sesión de trabajo posterior los estudiantes cumplimentaron el cuestionario correspondiente a su grupo –Magisterio o Segundo Ciclo de Psicología (ver anexos 1 y 2).

El formato de la escala de respuesta incorpora siete niveles, desde “Nada importante” (1) hasta “Muy importante” (7), y la redacción de los ítems se efectuó en sentido positivo, de modo que puntuaciones superiores en la escala de respuesta se asocian con una mayor percepción de importancia del ítem con respecto a la calidad de la enseñanza en la universidad.

2.3. DISEÑO E INSTRUMENTOS

La metodología utilizada comporta: a) un componente cualitativo para sacar a la luz los indicadores que según el criterio personal de los estudiantes constituyen una docencia universitaria de calidad y b) un componente cuantitativo para evaluar la importancia relativa que cada estudiante otorga a los distintos indicadores elicitados en la primera fase.

Se utilizaron dos Cuestionarios de indicadores de calidad de la docencia universitaria elaborados a partir de la propuesta efectuada por alumnos universitarios de primer y segundo ciclo. El primer cuestionario surge a partir de la propuesta de los estudiantes de primer curso de magisterio y lo componen un total de 41 ítem (o indicador de la calidad de la docencia). El segundo cuestionario fue elaborado a partir del trabajo de los estudiantes de segundo ciclo de Psicología y se compone de 58 ítems (ver anexos 1 y 2).

3. RESULTADOS

A partir del análisis de los cuestionarios anteriormente citados, se efectuó un recuento de frecuencias para cada uno de los indicadores. Dada la amplia dispersión de los datos se procedió a una nueva agrupación en tres categorías, concretamente cada indicador se operacionalizó en tres niveles: importancia baja (1, 2), importancia media (3, 4, 5) e

importancia alta (6, 7). A continuación presentamos los indicadores que fueron considerados como muy importantes por al menos el 70% de los estudiantes de cada uno de los grupos (véase tablas 1 y 2).

En primer lugar, la tabla 1 presenta el listado de indicadores propuestos por los estudiantes de la diplomatura de magisterio y el porcentaje de sujetos que consideraban los mismos como importantes.

ITEM	DIPLOMATURA DE MAGISTERIO	%
19	Los materiales complementarios de las clases proporcionados por el profesor deben estar adaptados al nivel de conocimientos y comprensión de los alumnos.	92.3
20	La forma de evaluar del profesor debe ser flexible y no quedar limitada únicamente a la nota de examen.	92.3
28	El profesor debería utilizar un vocabulario que no fuese muy técnico y que todos los estudiantes pudieran entenderlo.	92.3
29	El profesor debería utilizar estrategias para mantener la atención del alumno y fomentar su interés	92.3
32	Las preguntas de los exámenes deberían ser claras.	92.3
33	El profesor debería explicar en clase todos los contenidos que se evalúan en el examen.	92.3
8	Crear un clima adecuado de interacción con el estudiante.	84.6
11	El profesor debería mostrar interés por el progreso del estudiante.	84.6
13	El profesor debería realizar un seguimiento y corrección de las actividades realizadas por el alumno y posteriormente comunicarles los resultados	84.6
15	El profesor debería hacer pequeños resúmenes de los contenidos explicados en sus clases a lo largo de la explicación de un tema.	84.6
24	El profesor debería poner ejemplos de las preguntas de examen.	84.6
27	El tono de voz del profesor debería ser alto y claro.	84.6
3	Que el profesor exprese los objetivos de la materia de forma clara	76.9
5	El profesor debería tener en cuenta y respetar las preguntas que le formulan los alumnos	76.9
30	El profesor debería seguir un ritmo adecuado en el desarrollo de la materia.	76.9
31	Los profesores deberían proporcionar los materiales de los diferentes temas a medida que se vayan explicando en clase.	76.9
34	Se deberían organizar actividades de refuerzo para repasar los contenidos.	76.9
36	Biblioteca/hemeroteca acorde con las necesidades del centro y de los estudiantes.	76.9
39	El profesor debe enfocar la asignatura de manera que las clases sean amenas y que no se basen exclusivamente en explicaciones.	76.9

Tabla 1.- Listado de indicadores evaluados como importantes por los estudiantes de la diplomatura de magisterio.

Tal y como se observa en la tabla 1, los alumnos de magisterio conceden más importancia a los indicadores de la calidad de la docencia que tienen que ver con las

dimensiones teóricas de recursos didácticos (adaptación de los materiales al nivel de conocimientos del alumno, ítem19); aspectos de la evaluación (claridad de las preguntas de examen, ítem 32; varios sistemas o métodos de evaluación, ítem20; congruencia entre los contenidos evaluados en clase y la evaluación, ítem33); aspectos referidos al discurso del profesor (de adecuación del discurso al nivel de conocimientos de los alumnos, ítem28); y aspectos de motivación (despertar el interés y la motivación del alumno, ítem29).

Siguiendo las categorías propuestas por Álvarez Rojo y otros(1999).los indicadores que los alumnos de magisterio consideran más importantes a la hora de determinar que una enseñanza sea de calidad quedarían agrupados de la siguiente manera; a) conocimiento de las características y necesidades del alumnado (ítems: 29, 11, 13, 5, 30, 34); b) destrezas docentes: ítems. 19, 20, 28, 32, 33, 8, 15, 24, 27, 3, 31, 39); c) condiciones materiales: ítem 36

A partir del análisis de la tabla 1, queremos destacar que la mayoría de los indicadores se ubicarían en la dimensión de destrezas docentes. Observamos que algunos de los indicadores propuestos por este grupo de alumnos como más importantes y que nosotros hemos agrupado dentro de la categoría de recursos didácticos, o destrezas docentes si seguimos la categorización de Álvarez Rojo se refieren a aspectos de la enseñanza relacionados con la tutorización por parte del profesor con respecto del aprendizaje del alumno.

En segundo lugar, la tabla 2 presenta el listado de indicadores propuestos por los estudiantes del segundo ciclo de la licenciatura en Psicología y el porcentaje de sujetos que consideraban los mismos como importantes.

ITEM	PSICOLOGÍA: 2º CICLO	%
27	Exposiciones claras y organizadas	89.5
31	Conocimiento aplicable al campo profesional.	89.5
1	Explicación de los contenidos claras.	78.9
19	Prácticas relacionadas con los contenidos teóricos.	78.9
34	Realizar prácticas en contextos reales.	78.9
22	Que las evaluaciones están relacionadas con los contenidos tratados en clase.	84.2
42	Que el profesor domine/conozca los contenidos de la materia que imparte.	84.2
38	Aulas y laboratorios adecuados	73.7
55	Adecuación de los contenidos y actividades al tiempo disponible.	73.7

Tabla 2.- Listado de indicadores evaluados como importantes por los estudiantes del segundo ciclo de psicología.

En la tabla 2- se observa que los estudiantes de la licenciatura de psicología priorizan los criterios de calidad de la enseñanza que tienen que ver con las siguientes dimensiones

teóricas: claridad expositiva (item 27, 1); aplicación de los conocimientos al campo profesional (item 31, 19, 34), evaluación (item 22), dominio de la materia por parte del profesor (item 42) condiciones materiales (item 38) y adecuación tiempo/contenidos (item 55). Se observa que en este grupo de estudiantes, a diferencia del grupo de magisterio, consideran como un criterio de calidad de la enseñanza el que los contenidos teóricos sean aplicables al ejercicio profesional.

Siguiendo las categorías propuestas por Álvarez Rojo y otros (1999), los indicadores que los alumnos de 2º ciclo de psicología consideran más importantes a la hora de determinar que una enseñanza sea de calidad quedarían agrupados de la siguiente manera: a) destrezas docentes: ítems. 27, 1, 22, 42, 55, 31, 19, 34); b) condiciones materiales: item 38.

Comparando las tablas 1 y 2, en que se presentan los indicadores de calidad de la enseñanza priorizados por ambos grupos, podemos observar que sus modelos son muy diferentes. Más específicamente, ningún criterio aparece reflejado simultáneamente en ambos grupos. De este modo, los estudiantes de magisterio priorizan indicadores que hacen referencia a dimensiones instruccionales y didácticas: diferentes formas de evaluación, adecuación de contenidos y vocabulario al nivel de conocimiento de los estudiantes, estimular el interés de los alumnos por la materia, colaborar con los mismos en el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje, tutorizar y seguir el aprendizaje del alumno y considerar actividades de refuerzo. Por otro lado, los alumnos de segundo ciclo de Psicología también hacen referencia a aspectos vinculados con el profesor, como la claridad en las explicaciones, dominio de la materia, aspectos de evaluación de contenidos y, en cuanto al nivel de conocimiento a considerar, a la relación de los contenidos con la práctica y el ejercicio profesional.

3. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Como inicialmente señalamos, el propósito de nuestro trabajo ha sido la descripción de la percepción que tienen dos grupos de estudiantes de la Universitat de Valencia sobre lo que es una enseñanza universitaria de calidad. En líneas generales, los indicadores de la calidad de la enseñanza propuestos por los estudiantes de ambos grupos coinciden con algunos de los recogidos en la literatura científica sobre el tema. La mayoría de indicadores recogidos en trabajos precedentes (García-Valcarcer, 1992; Gros y Romana, 1996, y Álvarez Rojo y otros, 1999), quedan reflejadas en los listados de indicadores elicitados por los dos grupos de alumnos que componen la muestra de nuestro estudio. Sin embargo es de destacar que hemos observado notables diferencias con respecto a los grupos (magisterio y psicología) en cuanto a la percepción de lo que ambos consideran como una enseñanza universitaria de calidad.

A partir del análisis de los indicadores considerados como más importantes por los estudiantes de segundo ciclo, podemos concluir una mayor preocupación por la obtención de competencias profesionales y por la utilidad de los conocimientos adquiridos para el desempeño profesional. En este sentido parece que se han adaptado a un tipo de aprendizaje más autónomo que el otro grupo, primando la claridad expositiva y competencia en la materia por parte del profesor, la forma en que son evaluados y la aplicabilidad de los contenidos al campo profesional. Por otra parte no aparece priorizado indicador alguno referido a la tutorización y/o supervisión de manera continua del aprendizaje del alumno.

Al centrarnos en los indicadores elicitados y priorizados por los estudiantes de magisterio comprobamos que valoran especialmente indicadores relacionados con los modelos de enseñanza centrados en el profesor (más característicos de enseñanza secundaria), mucho más estructurado, guiado y dirigido por el profesor.

En resumen, los resultados diferenciales entre grupos señalan la necesidad de profundizar en el conocimiento de la relación entre variables organizativas de las enseñanzas universitarias (tipo de estudios y nivel de estudios), de las características de los aprendices (p.e., estilo de aprendizaje y motivaciones) y papel del profesor (de modelos de enseñanza centrados en el profesor o en los contenidos, a modelos de enseñanza centrados en los estudiantes), con el objetivo de ofrecer una enseñanza de calidad lo más ajustada posible a la interacción entre todas estas variables. Trabajos que discurren en esta línea, como el de Marsh y Bailey (1993) o el de Ryan y Harrison (1995), destacan que existen diferentes perfiles de acuerdo con la disciplina y el nivel del curso. Sin embargo, la mayoría de los cuestionarios (instrumentos) al uso para evaluar la calidad de la docencia se basan en la noción de características genéricas de la enseñanza (Delanshere, 1994), es decir se apoyan en un supuesto teórico que implica la consideración de que las características de la enseñanza efectiva son sustancialmente invariables (Marsh y Hocevar, 1984). Esta perspectiva, que consideramos reduccionista por subestimar el papel del contexto en la enseñanza, apoyaría que las cualidades importantes de la enseñanza efectiva no varían de acuerdo con los cursos, disciplinas y universidades, y que por tal motivo es justificable el uso de los mismos cuestionarios en los diferentes cursos, niveles y áreas de conocimiento.

4. REFERENCIAS

- ALBALDE, E; DE SALVADOR, X; GONZÁLEZ, R; MUÑOZ, J.M. (1995). Análisis de la evaluación de la docencia universitaria por los alumnos en la universidad de la Coruña (1993-94). **VII Seminario Nacional de Modelos de Investigación Educativa**. Valencia.
- ÁLVAREZ ROJO, V; GARCÍA JIMÉNEZ, E; GIL FLORES, J. (1999). La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor evaluados, **Revista de Educación**, 319, 273-290.
- BENEDITO, V; CABRERA, F; HERNÁNDEZ, F; MERCADÉ, F; RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1989). La evaluación del profesor universitario, **Revista de Educación**, 290, 279-291.
- CAJIDE, J. (1994). Análisis confirmatorio de las características de la calidad docente universitaria. **Bordón**, 46, (4), 67-86.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1991). Utilización de indicadores en la evaluación docente universitaria. En De Miguel, M; Mora J. G. Y Rodríguez Espinar, S. (1991) **La evaluación de las instituciones universitarias**. Secretaria General del Consejo de Universidades. Madrid.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente, **Revista de Educación**, 315, 67-86.
- DELANSHERE, G. (1994). The Assesment of Teachers in the United States, **Assesment in Education**, 1, 95-113.
- GARCÍA RAMOS, J.M. (1997). Valoración de la Competencia docente del Profesor Universitario. **Revista complutense de educación**, 50-75.

- GARCÍA-VALCÁRCER, A. (1992). Características del buen profesor universitario según estudiantes y profesores. **Revista de Investigación Educativa**, 19, (13), 31-50.
- GROS, B; ROMAÑA, T. (1996). **Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria**. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- HAERTEL, E.H. (1991). New forms of teacher assesment, **Review of Research in Education**, 17, 3-30.
- JORNET, J.M; SUAREZ, J.M; (1988). **Evaluación de la docencia en Facultades de la Universidad de valencia a partir de las opiniones de los estudiantes**. Informes de investigación 3, 4, 5, y 6. Universidad de Valencia. Valencia.
- JORNET, J.M; SUAREZ, J.M; GONZALEZ SUCH, J. (1989). Estudio de validación de un cuestionario de la evaluación de la docencia universitaria para estudiantes en un conjunto homogéneo de centros de la universidad de valencia. **Revista de Investigación Educativa**, 7, (13), 57-92.
- MARSH Y BAILEY (1993). Multidimensionality of Students' Evaluation of Teaching Efactiveness, **Journal of Higher Education**, 64, 1-18.
- MARSH, H; HOCEVAR, D. (1984). The Factorial Invariance of Students' Evaluations of College Trainig, **American Educational Research Journal**, 21, 341-366.
- QUINTANILLA, M. (1998). En pos de la calidad: notas sobre una nueva frontera para el sistema universitario español, **Revista de Educación**, 315, 85-95.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1991). Calidad universitaria: un enfoque institucional y multidimensional. En De Miguel, M; Mora J. G. Y Rodríguez Espinar, S. (1991) **La evaluación de las instituciones universitarias**. Secretaria General del Consejo de Universidades. Madrid.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1993). Experiencia españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. **III Jornadas sobre Didáctica Universitaria**. Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- RYAN Y HARRISON (1995). The Relationship between individual Instructional Characteristics and the Overall Assesment of Teaching across Different Instructional Contexts, **Reseach in Higher Education**, 36, 577-594.
- TEJEDOR, F.J. (1993). Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. **III Jornadas nacionales de Didáctica Universitaria**. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 85-109.
- TEJEDOR, F.J; MONTERO, L. (1991). Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario. **Revista Española de Pedagogía**, 186, 260-279.

1.- LISTADO DE INDICADORES DE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD (Diplomatura Magisterio)

1.- Características personales del profesor: atento, simpático, serio, sentido del humor.....	1	2	3	4	5	6	7
2.- Utilizar adecuadamente los recursos tecnológicos: tv, proyector, video,.....	1	2	3	4	5	6	7
3.- Que el profesor exprese los objetivos de la materia de forma clara	1	2	3	4	5	6	7
4.- Las sesiones de mas de una hora de duración debería haber un descanso	1	2	3	4	5	6	7
5.- El profesor debería tener en cuenta y respetar las preguntas que el estudiante plantea en las clases	1	2	3	4	5	6	7
6.- Condiciones físicas adecuadas del aula: temperatura, ruidos, iluminación,.....	1	2	3	4	5	6	7
7.- El mobiliario de las aulas debería ser cómodo	1	2	3	4	5	6	7
8.- Crear un clima adecuado de interacción con el estudiante	1	2	3	4	5	6	7
9.- Que el estudiante pueda plantear consultas personales al profesor	1	2	3	4	5	6	7
10.- Que el profesor favorezca la participación del estudiante en las clases	1	2	3	4	5	6	7
11.- El profesor debería mostrar interés por el progreso del estudiante	1	2	3	4	5	6	7
12.- El profesor debería tener en cuenta los conocimientos previos del alumno	1	2	3	4	5	6	7
13.- El profesor debería realizar un seguimiento y corrección de las actividades realizadas por el alumno y posteriormente comunicar a los alumnos el resultado	1	2	3	4	5	6	7
14.- A lo largo de la exposición de un tema el profesor debería formular preguntas para comprobar la comprensión de los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
15.- El profesor debería hacer pequeños resúmenes de los contenidos explicados en clase a lo largo de la exposición del tema	1	2	3	4	5	6	7
16.- Fomentar el trabajo en grupo	1	2	3	4	5	6	7
17.- El profesor debería "modular" adecuadamente la voz	1	2	3	4	5	6	7
18.- Se deberían complementar las clases de teoría con materiales de apoyo, ejemplos prácticos, videos, etc., que sean cercanos al alumno y acordes con la realidad	1	2	3	4	5	6	7
19.- Los materiales complementarios de las clases proporcionados por el profesor deben estar adaptados al nivel de conocimientos y comprensión de los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
20.- La forma de evaluar del profesor debe ser flexible y no quedar limitada únicamente a la nota del examen	1	2	3	4	5	6	7
21.- El profesor debería fomentar el compañerismo frente a la competitividad	1	2	3	4	5	6	7
22.- Se deberían realizar prácticas en contextos reales desde el inicio de la carrera	1	2	3	4	5	6	7
23.- Proporcionar un ambiente agradable en las aulas con plantas, árboles, etc.	1	2	3	4	5	6	7
24.- El profesor debería poner ejemplos de las preguntas del examen.....	1	2	3	4	5	6	7
25.- El profesor debería tener en cuenta el hecho de que la mayoría asistan a las clases para en caso contrario plantearse cambiar su metodología	1	2	3	4	5	6	7
26.- Las clases no deberían estar masificadas.....	1	2	3	4	5	6	7
27.- El tono de voz del profesor debería ser alto y claro.....	1	2	3	4	5	6	7
28.- El profesor debería utilizar un vocabulario que no fuese muy técnico y que todos los estudiantes pudieran entenderlo.....	1	2	3	4	5	6	7
29.- El profesor debería utilizar estrategias para mantener la atención del alumno y fomentar su interés	1	2	3	4	5	6	7
30.- El profesor debería seguir un ritmo adecuado en el desarrollo de la materia.....	1	2	3	4	5	6	7
31.- Los profesores deberían proporcionar los materiales de los diferentes temas a medida que los vaya explicando en clase	1	2	3	4	5	6	7
32.- Las preguntas de los exámenes deberían ser claras.....	1	2	3	4	5	6	7
33.- El profesor debería explicar en clase todos los contenidos que se evalúan en el examen....	1	2	3	4	5	6	7
34.- Se deberían organizar actividades de refuerzo para repasar los contenidos.....	1	2	3	4	5	6	7
35.- Los profesores deben ser accesibles para los alumnos.....	1	2	3	4	5	6	7
36.- Biblioteca/Hemeroteca acorde a las necesidades del centro y de los estudiantes.....	1	2	3	4	5	6	7
37.- Los profesores deben ser puntuales.....	1	2	3	4	5	6	7
38.- Los profesores deberían asistir con regularidad a las clases.....	1	2	3	4	5	6	7
39.- El profesor debe enfocar la asignatura de manera que las clases sean amenas y que no se basen exclusivamente en explicaciones.....	1	2	3	4	5	6	7
40.- El profesor debería aclarar desde el inicio del curso cómo va a ser llevada la materia y cómo va a.....	1	2	3	4	5	6	7
41.- Las sesiones de clase no deberían durar más de una hora	1	2	3	4	5	6	7

2.- LISTADO DE INDICADORES DE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD (Propuesta gran grupo)

1.- Explicaciones de contenidos claras	1	2	3	4	5	6	7
2.- Los contenidos de la materia deben estar relacionados de forma coherente	1	2	3	4	5	6	7
3.- Feedback inmediato y abundante para facilitar la progresión del alumno y la corrección de errores	1	2	3	4	5	6	7
4.- Comunicación fluida entre el profesor y el alumno	1	2	3	4	5	6	7
5.- Desarrollo de las tutorías de acuerdo al horario establecido	1	2	3	4	5	6	7
6.- Motivación del profesor hacia la enseñanza	1	2	3	4	5	6	7
7.- Clarificación de los criterios de evaluación de la materia	1	2	3	4	5	6	7
8.- Coordinación de los diferentes profesores del dpto. en cuanto a los contenidos de las diferentes materias del área	1	2	3	4	5	6	7
9.- Coordinación de los diferentes profesores del dpto. que imparte la misma materia	1	2	3	4	5	6	7
10.- Amplia oferta de grupos, horarios y materias optativas	1	2	3	4	5	6	7
11.- Grupos reducidos	1	2	3	4	5	6	7
12.- Condiciones físicas adecuadas del aula: temperatura, luz, mobiliario.. ..	1	2	3	4	5	6	7
13.- Adecuar la cantidad de contenidos a los créditos de la materia	1	2	3	4	5	6	7
14.- Puntualidad del profesor al inicio y final de las clases	1	2	3	4	5	6	7
15.- Facilitar diferentes alternativas de evaluación	1	2	3	4	5	6	7
16.- Recursos materiales adecuados a disposición del estudiante: biblioteca, etc.	1	2	3	4	5	6	7
17.- Utilizar recursos tecnológicos en las clases	1	2	3	4	5	6	7
18.- Que los contenidos de las materias estén actualizados	1	2	3	4	5	6	7
19.- Prácticas relacionadas con los contenidos teóricos	1	2	3	4	5	6	7
20.- Que el profesor utilice abundantes ejemplos en el desarrollo de las sesiones . instruccionales	1	2	3	4	5	6	7
21.- Ampliar los periodos de revisión de exámenes	1	2	3	4	5	6	7
22.- Que las evaluaciones estén relacionadas con los contenidos tratados en las clases.....	1	2	3	4	5	6	7
23.- Que se oferten un número mayor de materias que cubran todos los ámbitos rela- cionados con la carrera.....	1	2	3	4	5	6	7
24.- Que los exámenes se corrijan en clase	1	2	3	4	5	6	7
25.- Trato amable del profesor	1	2	3	4	5	6	7
26.- Relaciones fluidas entre profesor y estudiantes	1	2	3	4	5	6	7
27.- Exposiciones claras y organizadas	1	2	3	4	5	6	7
28.- Dar esquemas a los estudiantes de lo que se va a tratar en una sesión	1	2	3	4	5	6	7
29.- Utilización de recursos audiovisuales para el desarrollo de las sesiones	1	2	3	4	5	6	7
30.- Proporcionar ejemplos del tipo de evaluación de la materia	1	2	3	4	5	6	7
31.- Que el conocimiento sea aplicable al campo profesional	1	2	3	4	5	6	7
32.- Ajustar el contenido al tiempo real	1	2	3	4	5	6	7
33.- Que no se solapen los contenidos de las diferentes materias	1	2	3	4	5	6	7
34.- Realizar prácticas en contextos reales	1	2	3	4	5	6	7
35.- Programar adecuadamente las fechas de los exámenes	1	2	3	4	5	6	7
36.- Biblioteca/Hemeroteca acorde a las necesidades del centro y de los estudiantes	1	2	3	4	5	6	7
37.- Aula de informática con suficientes recursos	1	2	3	4	5	6	7
38.- Aulas y laboratorios adecuados	1	2	3	4	5	6	7
39.- Aulas de trabajo para grupos	1	2	3	4	5	6	7
40.- Que la preparación teórica te capacite para el ejercicio profesional	1	2	3	4	5	6	7
41.- Las explicaciones del profesor se deben ajustar a los contenidos del programa	1	2	3	4	5	6	7
42.- Que el profesor domine/conozca los contenidos de la materia que imparte	1	2	3	4	5	6	7
43.- Recibir información de las diferentes salidas profesionales, estudios en el extranje- ro, cursos de especialización, etc.	1	2	3	4	5	6	7
44.- Fomentar el trabajo en grupo como metodología didáctica	1	2	3	4	5	6	7
45.- Que los exámenes se realicen lo más inmediatamente posible del final de la materia	1	2	3	4	5	6	7
46.- Que los programas de las materias estén a disposición de los estudiantes antes de matricularse	1	2	3	4	5	6	7

47.- Que el material de consulta/estudio sea claro y adecuado al nivel de conocimientos de los estudiantes .	1 2 3 4 5 6 7
48.- Favorecer la participación de los estudiantes en las clases	1 2 3 4 5 6 7
49.- Fomentar el pensamiento crítico y la reflexión de los estudiantes (debates, puestas en común, discusiones, etc.)	1 2 3 4 5 6 7
50.- Tener en cuenta los intereses de los estudiantes proponiendo trabajos en los que puedan elegir los temas	1 2 3 4 5 6 7
51.- Realizar trabajos prácticos que conecten con el ejercicio profesional	1 2 3 4 5 6 7
52.- Facilitar bibliografía adecuada para que los estudiantes puedan preparar los temas	1 2 3 4 5 6 7
53.- Fomentar la creatividad	1 2 3 4 5 6 7
54.- El discurso del profesor debe ajustarse a un tono y velocidad adecuadas	1 2 3 4 5 6 7
55.- Adecuación de los contenidos y actividades al tiempo disponible	1 2 3 4 5 6 7
56.- Relacionar los contenidos expuestos en los diferentes temas del programa	1 2 3 4 5 6 7
57.- Proporcionar bibliografía de los diferentes temas para que el estudiante pueda ampliar sus conocimientos	1 2 3 4 5 6 7
58.- No repetir de forma "casi literal" en las clases la información que el estudiante dispone por escrito (p.e.: apuntes, manuales, etc.)	1 2 3 4 5 6 7