

CARACTERÍSTICAS DE LA DOCENCIA MEJOR EVALUADA POR LOS ALUMNOS EN LAS DIFERENTES ÁREAS DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

por Víctor ÁLVAREZ ROJO,
Eduardo GARCÍA JIMÉNEZ
y Javier GIL FLORES
Universidad de Sevilla

1. Introducción

Desde que la Ley de Reforma Universitaria regulara la evaluación del profesorado universitario, y los subsiguientes Decretos y Resoluciones que la desarrollan establecieron los objetivos a alcanzar, la metodología general a seguir y el modo en que podrían usarse los resultados de la evaluación, las experiencias de valoración de la docencia por los alumnos se han extendido a la mayor parte de nuestras universidades. En todas ellas, el procedimiento utilizado para recoger las valoraciones de los alumnos ha sido un proceso de encuesta (Rodríguez Espinar, 1993; Tejedor, 1993; García Jiménez y otros, 1995), consistente en presentar a los alumnos un cuestionario en el que se incluyen una serie de ítems, referidos a diferentes aspectos de la docencia del profesor, para que los valoren. Como resultado del análisis de las respuestas recogidas a partir de este tipo de cuestionarios, al profesor podría asignarse una puntuación en cada uno de los ítems o incluso una puntuación media global.

Se ha destacado la importancia de estas evaluaciones, cuando se hacen públicas, de cara a la elección de asignatura y profesores por parte de los alumnos (Marsh, 1990), o como fuente de retroalimentación para los profesores (Villa, 1985), llevándoles a cambiar o modificar sus comportamientos en el aula. En el caso de nuestras universidades, el propio marco

legal establecía la utilidad de la evaluación del profesorado de cara a la adopción de decisiones sobre continuidad y promoción profesional (art. 45.3 de la Ley de Reforma Universitaria). Sin embargo, hasta el momento actual los procesos de evaluación no han tenido consecuencias en este sentido. Puede considerarse que la estrategia basada en los alumnos y en los métodos de encuesta no ha tenido el éxito esperado: los profesores permanecen al margen del proceso evaluador, percibiéndolo como algo ajeno, que no compromete ni cuestiona su carrera profesional, sin llegar a asumir e integrar los datos como indicadores de su competencia docente (De Miguel, 1998).

Otro elemento objeto de debate ha sido la validez de las valoraciones que realizan los alumnos. Parece razonable aceptar que los alumnos, como destinatarios de las actuaciones docentes del profesor, son los más cualificados a la hora de opinar acerca de éstas. En el estudio de Ramsden (1991), tras analizar las posibilidades de las opiniones de los alumnos en la evaluación de la docencia, se concluye que el no experto —el alumno— es el único capaz de juzgar si la docencia recibida le ha ayudado a aprender, y que existe una relativa consistencia entre los resultados de la evaluación de la docencia y el rendimiento de los alumnos. Junto a las calificaciones obtenidas por los alumnos, se han utilizado como criterios de validez la autoevaluación del profesor y las evaluaciones por parte de compañeros o colegas. Los sesgos que pudieran aparecer en este tipo de evaluación se explicarían por un inadecuado uso del procedimiento: a los alumnos sólo se les puede preguntar por aspectos de la docencia sobre los que están cualificados para opinar.

La evaluación de los profesores se apoya en un modelo de lo que debe ser un buen profesor y cuáles son sus funciones, que de alguna manera subyace al contenido de los cuestionarios utilizados en los procesos de evaluación desarrollados en nuestras universidades. Las dimensiones presentes en los cuestionarios empleados en las diferentes universidades españolas (Corrales y otros, 1993) suelen ser: cumplimiento de obligaciones (el profesor cumple el horario de clases, el horario de tutorías, está disponible fuera de las clases), calidad y desarrollo del programa (el profesor prepara bien las clases, sus clases están bien organizadas, mantiene el interés por la asignatura, explica con claridad), interacción con los alumnos (el profesor fomenta la participación en clase, es respetuoso con los alumnos, cuenta con sus opiniones), recursos didácticos utilizados (el profesor utiliza recursos que ayudan a comprender la asignatura, recomienda materiales complementarios), evaluación (el profesor utiliza técnicas de evaluación apropiadas, otorga calificaciones justas), junto con algún ítem de valoración global (el profesor es percibido por los alumnos como un buen profesor en general). La evaluación del rendimiento docente en la Universidad de Sevilla se ha apoyado en un instrumento similar a

los que se vienen utilizando en otras universidades españolas, y que incluye las dimensiones enumeradas.

¶ A partir de las dimensiones presentes en los cuestionarios, podemos considerar que el modelo de profesor se corresponde con un profesional que desarrolla su actividad manejando recursos, metodologías y estrategias en un contexto de enseñanza-aprendizaje en el que la planificación, la gestión de la clase y la interacción con los alumnos juegan un papel importante. Nos aproximamos a un modelo de racionalidad técnica, que supone la selección y el empleo de medios técnicos apropiados para alcanzar determinados propósitos solucionando los problemas que se presentan en la práctica. ¶

No obstante, es preciso no perder de vista que ¶ la evaluación de los profesores que se realiza en nuestras universidades a partir de cuestionarios de valoración respondidos por los alumnos puede ser objeto de al menos dos matizaciones en la actualidad. De una parte, el modelo de racionalidad técnica que subyace a los instrumentos de evaluación es cuestionado, sobre todo desde una perspectiva crítica que concibe al profesor como un profesional autónomo que investiga sobre su propia práctica y se erige en un profesional reflexivo (Schön, 1992). Desde este enfoque, se apunta hacia un perfil de profesor flexible, abierto al cambio, capaz de analizar su enseñanza, crítico consigo mismo, capaz de trabajar en equipo e investigar sobre su propia enseñanza (Marcelo, 1992). ¶ Por otra parte, tras la puesta en marcha en 1995 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, ¶ la docencia del profesor es un elemento que se ha redimensionado ubicándose en un contexto más amplio en el que se incluyen aspectos tales como planes de estudios, infraestructura, objetivos de la institución, etc. y supone una nueva forma de entender la función docente, incorporando la labor de centros, departamentos y juntas de facultad o de gobierno. Como afirma De Miguel (1998), la evaluación no es una cuestión individual de cada profesor; la calidad de la función docente depende de la coordinación y actuación conjunta de todo el equipo de profesores que imparte docencia en una misma titulación. ¶

Además, de cara a su utilización en la formación del profesorado universitario, los resultados de este tipo de evaluación parecen limitados, por cuanto se reducen a describir una situación, señalar los puntos fuertes o débiles de la actuación docente, pero no identifican las razones por las que tales valoraciones recaen sobre los profesores. A partir de los resultados obtenidos mediante los cuestionarios de evaluación, podríamos conocer, por ejemplo, que el profesor motiva a los alumnos, que las calificaciones que otorga reflejan el nivel de conocimientos de los alumnos o que facilita la participación de los alumnos en clase. Sin embargo, este tipo de instrumentos no nos informa sobre qué estrategias utiliza el profesor para conseguir la motivación de los alumnos, qué procedimientos o técnicas de

evaluación pone en práctica para valorar los aprendizajes, o de qué modo, en qué momento y mediante qué tipo de actividades facilita la participación de sus alumnos en clase.

El intento de complementar la información obtenida de los cuestionarios de evaluación del rendimiento docente, tratando de superar las limitaciones aludidas, ha llevado al Vicerrectorado de Calidad y al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla a promover la realización de un estudio sobre la docencia mejor valorada por los alumnos (Álvarez, 1999). El objetivo era profundizar sobre las características profesionales, las formas de concebir la enseñanza y las estrategias docentes (planificación, evaluación, atención a los alumnos, etc.) características de los profesores que obtienen los mejores resultados en las encuestas de evaluación del rendimiento docente en la Universidad de Sevilla. La finalidad última era proporcionar modelos de actuación considerados buenos por los usuarios del sistema —los alumnos—, que puedan ser tenidos en cuenta por profesores noveles o por quienes, contando ya con experiencia docente, deseen modificar sus modos de actuar incorporando nuevas estrategias.

El trabajo que presentamos constituye una parte del citado estudio. Focalizaremos aquí nuestra atención en la identificación de elementos característicos de la docencia mejor valorada por los alumnos de la Universidad de Sevilla, intentando establecer relaciones o asociaciones entre estos elementos y las diferentes áreas de enseñanza universitaria. Por tanto, tomaremos como punto de partida los resultados de la evaluación del rendimiento docente, para identificar los profesores mejor valorados por los alumnos y centrar nuestro estudio sobre la docencia que imparten. Esta docencia podría ser considerada una docencia de calidad, si tenemos en cuenta que representa un modelo de enseñanza que satisface a los usuarios, y que precisamente la satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios de la institución universitaria es una de las dimensiones en las que se articula la calidad universitaria, según recoge la Guía de Evaluación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Consejo de Universidades, s/f).

2. *Objetivo del estudio*

Los estudios conducentes a la obtención de las diferentes titulaciones que imparte la Universidad de Sevilla pueden ser clasificados en torno a las cinco grandes áreas de enseñanza contempladas en la educación superior: Arte y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales y Jurídicas, e Ingeniería y Tecnología. Partiendo del supuesto de que la docencia universitaria en estos cinco ámbitos pu-

diera comportar ciertas peculiaridades, hemos considerado interesante examinar en cada uno de ellos las características de la actuación docente que los alumnos valoran de forma positiva.

En consecuencia, nuestro interés se centra en poner de manifiesto características, indicadores, pautas, estrategias y, en definitiva, formas de desarrollar el trabajo docente, que parecen asociarse a la docencia impartida por los profesores de un mismo área. Se trata de identificar en cada área características docentes y patrones de actuación que podrían tomarse como propios del área en cuestión y, al mismo tiempo, establecer similitudes y diferencias entre los rasgos característicos asociados a la docencia de estos profesores y los que parecen vincularse a la docencia en otras áreas de enseñanza.

3. Metodología

La metodología puesta en práctica combina procedimientos típicamente cualitativos con otros basados en el empleo de técnicas estadísticas multivariantes. Partimos de un estudio de casos, para analizar las características básicas de la docencia impartida por los profesores mejor valorados en los centros de la Universidad de Sevilla, poniendo en práctica procedimientos de indagación basados en la entrevista en profundidad y la observación. Sin embargo, el objetivo en el que se centra nuestra exposición nos lleva a eludir una presentación exhaustiva de los resultados obtenidos en el estudio de casos, para focalizar la atención sobre características docentes extraídas a partir de la actuación de cada profesor y su estudio relacional mediante la técnica del análisis de correspondencias múltiples.

3.1. Selección de casos

Para llevar a cabo el estudio, precisábamos la selección de profesores que contaran con una buena valoración por parte de sus alumnos. Teniendo en cuenta que la última evaluación del rendimiento docente por los alumnos realizada en la Universidad de Sevilla era la correspondiente al curso académico 1994/95, hemos tratado de seleccionar a un profesor por cada uno de los veintiséis centros con los que contaba la Universidad de Sevilla en el curso al que se refieren las valoraciones.

El procedimiento seguido para la selección se aproxima al modelo de muestreo deliberado o intencional (Patton, 1980), que consiste en la determinación teórica de los rasgos característicos del grupo estudiado para buscar a continuación sujetos que se ajusten a ellos. Estos rasgos fueron: poseer una valoración igual o superior a 4 (en una escala de puntuación de 0 a 5) en la última evaluación del rendimiento docente; haber sido

evaluado por un número de alumnos igual o superior a la media de alumnos por grupo en su centro; y manifestar la disposición a participar en el estudio en respuesta a la petición que desde el Instituto de Ciencias de la Educación se formuló a todos los profesores de nuestra universidad que cumplieran los requisitos anteriores. Un total de veinticinco profesores fueron seleccionados de acuerdo con estos criterios, eligiendo en cada centro a aquél que, reuniendo las restantes características, presentaba la calificación más alta en la correspondiente evaluación. No pudo ser incluido en la muestra ningún profesor de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales, dado que ninguno de los posibles candidatos a ser seleccionados expresó su deseo de participar en la investigación.

A pesar de que el proceso de selección se llevó a cabo en el último trimestre de 1997 (dos años y medio después de la evaluación del rendimiento docente por los alumnos), asumimos el supuesto de que la docencia de estos profesores sigue siendo una docencia bien valorada por los alumnos.

3.2. *Recogida de datos*

La recogida de información acerca de la docencia de estos profesores se ha basado en dos procedimientos: la entrevista semiestructurada y la observación. La entrevista a cada uno de los profesores ha permitido obtener una amplia información sobre sus prácticas docentes, tal como ellos mismos declaran concebirlas, planificarlas y ejecutarlas, sin las limitaciones inherentes a las cuestiones prefijadas en instrumentos cerrados del tipo de los cuestionarios. A partir de un guión previo de cuestiones, existía la posibilidad de introducir nuevas preguntas para lograr que los entrevistados precisasen, ampliasen, justificasen o argumentasen sus declaraciones. El guión incluía temas como la trayectoria y actividad profesional del profesor, la planificación de la enseñanza, la organización de la clase, la evaluación, las tutorías, las relaciones profesionales con otros docentes, su formación pedagógica o las necesidades sentidas en el ejercicio de su profesión.

Para describir adecuadamente el modo en que los profesores desarrollan su actividad docente, además de considerar lo expresado por ellos era preciso acceder directamente a la realidad cotidiana de su actuación. En consecuencia, hemos llevado a cabo una observación de la actuación de los profesores mediante la filmación en vídeo de una sesión de clase en el aula. La información así obtenida nos ha servido para contrastar y concretar lo expresado por profesores en la entrevista previa e identificar procesos o pautas de actuación docente que pudieran haber sido omitidas por el profesor en el proceso de conceptualización y verbalización de su práctica.

Se han realizado, por tanto, un total de veinticinco entrevistas y grabaciones de clases, una por cada profesor participante, que tuvieron lugar durante el primer cuatrimestre del curso académico 1997/98. En consecuencia, los datos obtenidos sobre cada profesor presentan la forma de transcripciones textuales de entrevistas y grabaciones en vídeo.

3.3. *Análisis de datos*

Los procedimientos utilizados para el análisis de los datos coinciden con las operaciones habituales de reducción de la información, disposición de datos y extracción de conclusiones (Miles y Huberman, 1994). En el caso de las grabaciones en vídeo, se procedió a una serie de visionados sucesivos focalizando la atención en unidades de análisis progresivamente más pequeñas, con la finalidad de determinar la estructura organizativa de la sesión de clase, los episodios que la componen, sus características, y llegar a una interpretación de los mismos. Hemos seguido las pautas que en este sentido aportan Erickson (1992) y Rodríguez Gómez (1996). Como resultado del análisis, se elaboraron provisionalmente informes individualizados sobre la actividad docente de cada uno de los profesores. Estos fueron presentados a los propios profesores para que hicieran las correcciones o sugerencias oportunas, con la finalidad de asegurar la credibilidad de los mismos (Lincoln y Guba, 1985).

Como resultado del proceso descrito, obtuvimos informes definitivos de cada uno de los casos estudiados, incluyendo una descripción detallada, entre otros aspectos, de la trayectoria y actividad profesional de los docentes, la planificación y organización de la docencia, las estrategias de evaluación o la atención a los alumnos. Estos informes han sido el punto de partida para la extracción de las variables contempladas en nuestro análisis. La información contenida en ellos se ha trasladado a valores de un total de once variables nominales, alusivas tanto a características profesionales vinculadas a la formación, trayectoria y actividad de los docentes, como al modo en que estos profesores planifican su docencia, evalúan y organizan las tutorías a los alumnos. El conjunto de variables ha sido sometido a un análisis de correspondencias múltiples, implementado a través del paquete estadístico SPAD.N (Lebart, Morineau, Lambert y Prevert, 1996). Esta técnica analítica facilita la descripción, esencialmente en forma de representación gráfica, de las semejanzas y diferencias que existen entre múltiples variables (o modalidades) e individuos, las cuales quedan determinadas por el lugar que ocupan en el espacio y por las distancias que los separan.

Las variables han sido escogidas tomando como criterio la información disponible, de manera que pudiéramos asignar valores en ellas a todos y cada uno de los individuos. Las variables y modalidades contem-

pladas, así como la notación empleada para identificarlas durante el proceso de análisis, quedan recogidas en el Cuadro 1. El significado de tales variables y modalidades es el que comentamos a continuación:

CUADRO 1.—Variables y modalidades consideradas

VARIABLES	MODALIDADES
V1 - <i>Area de enseñanza</i>	V1_1 Arte y Humanidades V1_2 Ciencias de la Salud V1_3 Ciencias Exactas y Naturales V1_4 Ciencias Sociales y Jurídicas V1_5 Ingeniería y Tecnología
V2 - <i>Momento de incorporación a la docencia</i>	V2_1 Inmediata (0 años) V2_2 Tras 1 ó 2 años V2_3 Período de 3 a 5 años V2_4 Período de más de 5 años
V3 - <i>Experiencia profesional previa</i>	V3_1 Con experiencia previa V3_2 Sin experiencia previa
V4 - <i>Implicación en la gestión y gobierno universitarios</i>	V4_1 Sí V4_2 No
V5 - <i>Antigüedad docente</i>	V5_1 Menos de 10 años V5_2 10 años o más
V6 - <i>Planificación de la docencia</i>	V6_1 Individual V6_2 Coordinada
V7 - <i>Participación del alumnado en las clases</i>	V7_1 Baja V7_2 Media V7_3 Alta
V8 - <i>Volumen de materias impartidas</i>	V8_1 Una sola materia V8_2 Más de una materia
V9 - <i>Instrumentos usados para la evaluación del aprendizaje</i>	V9_1 Examen V9_2 Examen más otros
V10 - <i>Estrategia usada para la evaluación de la docencia</i>	V10_1 Ninguna V10_2 No formalizada V10_3 Formalizada
V11 - <i>Atención a los alumnos</i>	V11_1 Fijada V12_2 Abierta

* *Área de enseñanza.* Identifica el área de enseñanza universitaria en la que ubicamos al profesor. Sus modalidades son los 5 grandes ámbitos considerados y ya enumerados en este estudio.

* *Momento de incorporación a la docencia.* Esta variable alude a la trayectoria seguida por el profesor, midiendo el tiempo transcurrido entre la finalización de los estudios conducentes a la obtención de un título universitario y el acceso a la actividad docente. En este sentido, se ha considerado también que la incorporación a la Universidad como Becario de FPI supone acceso a la condición docente, dado que en la mayoría de los casos los becarios colaboran en la docencia teórica y práctica de algunas asignaturas. Las 4 modalidades corresponden a la incorporación inmediata, la incorporación tras 1 ó 2 años, la incorporación después de un período de entre 3 y 5 años, y la incorporación transcurridos más de 5 años desde la finalización de los estudios.

* *Experiencia profesional previa.* Las dos modalidades contempladas para esta variable hacen referencia al ejercicio o no de una actividad profesional previa a la incorporación del individuo a la actividad docente. No se ha diferenciado entre quienes continúan el ejercicio profesional, simultaneándolo con la actividad docente (caso de los profesores asociados) y quienes abandonaron el mismo tras su incorporación a la Universidad, dado que con alguna excepción, todos los profesores que cuentan con experiencia profesional previa se encuentran en el segundo caso.

* *Implicación en la gestión y gobierno universitarios.* Esta variable refleja la dedicación actual del profesor a tareas relacionadas con la gestión y el gobierno de la institución universitaria en sus diferentes niveles o con la representación en órganos colegiados. Las dos modalidades consideradas indican implicación o no implicación. La primera de las modalidades se ha asignado a quienes ostentan algún cargo o puesto académico en la Universidad, el Centro o el Departamento, o pertenecen al Claustro Universitario o la Junta de Centro. Se excluyeron de aquí la pertenencia a comisiones departamentales, o las responsabilidades de gestión asumidas en el seno de grupos de investigación.

* *Antigüedad docente.* La antigüedad es una medida de la experiencia docente con que cuenta el profesor. Hemos diferenciado entre quienes poseen una trayectoria docente de 10 ó más años, período en el que consideramos que es posible alcanzar la estabilidad profesional, accediendo a los respectivos cuerpos docentes, y una antigüedad inferior a 10 años.

* *Planificación de la docencia.* Al considerar la planificación de la docencia como variable del estudio, hemos atendido al modo en que ésta

se lleva a cabo, diferenciando entre una planificación individual, realizada por el profesor en solitario, y una planificación coordinada, en la que participan otros profesores que imparten la misma materia o incluso materias afines. Se ha incluido también bajo la categoría de planificación individual a aquélla en la que a lo sumo existe un programa común fijado por el Departamento o tradicionalmente aceptado y un examen común de la materia, pero sin que medien reuniones de coordinación periódicas o actividades de programación conjunta entre los profesores.

* *Participación del alumnado en las clases.* En cuanto a la participación de los alumnos en clase, hemos diferenciados los grados bajo, medio y alto como modalidades para esta variable. La participación baja correspondería a casos en los que los alumnos toman apuntes durante la clase y, a lo sumo, formulan alguna pregunta aclaratoria. Se incluyen aquí los casos en que el alumno tiene un papel activo, pero únicamente en prácticas clínicas, de campo o de laboratorio, diferenciadas de las clases de contenido teórico en el horario. La participación media del alumno se ha asignado a profesores en cuyas clases los alumnos no sólo formulan preguntas sino que también responden a cuestiones planteadas por el profesor o intervienen espontáneamente para realizar comentarios sobre la materia. Por último, la participación alta caracteriza a profesores que utilizan el papel activo del alumno como elemento fundamental del método docente desarrollado, asignándoles tareas individuales o grupales que tienen lugar durante la clase y son objeto de exposición o tratamiento en el grupo clase, de tal manera que el avance de la clase y el tratamiento de los contenidos se apoyan necesariamente en ellas, llegando en algún caso a corresponder el máximo protagonismo al alumno.

* *Volumen de materias impartidas.* Con este rasgo hemos pretendido valorar si la tarea docente del profesor se concentra en impartir una sola materia del plan de estudios, aunque tenga asignados más de un grupo de alumnos, o si por el contrario se diversifica en distintas materias.

* *Instrumentos usados para la evaluación del aprendizaje.* Al incluir esta variable, hacemos referencia a una diferenciación observada en el conjunto de profesores cuando analizamos el modo en que llevan a cabo la evaluación del aprendizaje de sus alumnos. En unos casos, esta evaluación se basa fundamentalmente en el examen, como instrumento para la recogida de información acerca del nivel de aprendizaje alcanzado. En otras ocasiones, en cambio, junto al examen se utiliza algún tipo de tarea o actividad que puede tener carácter voluntario u obligatorio, se tiene en cuenta la asistencia a clases o la participación en las mismas, aunque sólo sea para complementar o matizar la calificación otorgada.

* *Estrategia usada para la evaluación de la docencia.* Existen distintos grados posibles a la hora de valorar la presencia de una evaluación del

propio trabajo docente por parte del profesor. Las tres modalidades contempladas en esta variable corresponden a la no existencia, o al menos no constancia, de una evaluación de la docencia (modalidad 1), la evaluación no sistemática de la docencia a partir de la reflexión del profesor sobre su trabajo o las conversaciones informales mantenidas con algunos alumnos (modalidad 2) y la evaluación de la docencia a través de un sistema formalizado de recogida y valoración de informaciones mediante cuestionarios de opinión administrados a los alumnos, elaboración de diarios, celebración de reuniones entre grupos de profesores, etc.

* *Atención a los alumnos.* Tomando como referencia el marco de la atención a los alumnos en las tutorías, y el modo en que éstas se organizan, hemos considerado dos modalidades posibles para esta variable. Una de ellas, caracterizaría a los profesores que atienden a los alumnos dentro de un horario fijo, cumpliendo con ello la normativa universitaria al respecto, mientras que la otra supone la atención a los alumnos en un horario flexible, abierto, con independencia de que se hayan fijado oficialmente unas horas dedicadas a ello.

La asignación de valores concretos en estas variables a cada uno de los veinticinco sujetos estudiados se ha realizado partiendo de una revisión de la información recogida sobre los mismos a través de los instrumentos de recogida de datos aludidos anteriormente. El resultado es una matriz de datos numéricos, que se toma como base para el análisis de correspondencias múltiples.

4. Resultados

Tras llevar a cabo el análisis de correspondencias, hemos obtenido una representación gráfica del modo en que se relacionan los individuos y las modalidades utilizadas. Para la definición del espacio factorial hemos considerado como variables activas a diez de las once variables nominales, mientras el área de enseñanza ha sido tomada como variable ilustrativa que será posicionada en el espacio definido por los rasgos docentes. De acuerdo con el número de modalidades contempladas para cada variable activa, el total de ejes extraídos asciende a catorce. La suma de los catorce valores propios correspondientes, denominada traza, alcanza el valor de 1.40. En el caso del análisis de correspondencias múltiples, los valores propios representan una estimación pesimista de la varianza explicada, por lo que hemos recurrido a la transformación de los valores propios que propone Benzécri (1979), mediante la cual se consigue una valoración más ajustada del porcentaje de varianza explicada por cada eje factorial. Los valores propios para los seis primeros ejes, junto con los valores propios transformados y los porcentajes (individuales y acumulados) de

varianza explicada aparecen recogidos en la Tabla 1. De acuerdo con estos valores, el primer plano factorial explicaría un 77.35% de la varianza total, que por su elevado valor nos permitiría confiar en la validez de la representación factorial.

TABLA 1.—*Varianza explicada a partir de los ejes obtenidos en el análisis de correspondencias múltiples*

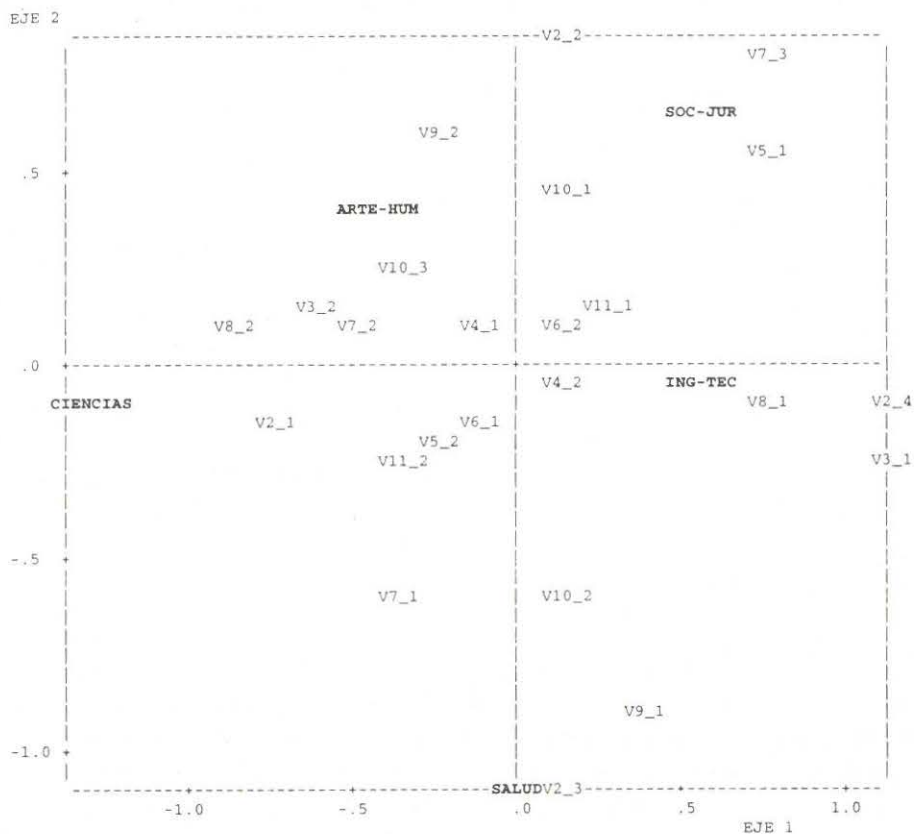
VALOR PROPIO	VALOR PROPIO TRANSFORMADO	% VARIANZA EXPLICADA	% ACUMULADO DE VARIANZA EXPLICADA
.2646	.0271	55.31	55.31
.2040	.0108	22.04	77.35
.1811	.0066	13.47	90.82
.1628	.0039	7.96	98.78
.1248	.0006	1.22	100.00
.1000	.0000	0.00	100.00

Básicamente, de cara a la descripción de los resultados obtenidos, interesa inspeccionar el gráfico de correspondencias para el primero de los planos factoriales, construido sobre los ejes que explican un mayor porcentaje de la varianza total. La potencia descriptiva de esta técnica de análisis reside en la formalización geométrica de la información a través del posicionamiento de individuos y variables en un espacio multidimensional, a partir del cual es posible obtener proyecciones planas sobre los primeros ejes, que serán las que aquí examinaremos.

Una primera vía para obtener resultados del análisis se basará en atribuir un sentido a los respectivos ejes factoriales, a partir de las modalidades que contribuyen a su construcción. Hecha esta atribución, contaremos con un espacio dotado de significado en el que la posición de las distintas áreas de enseñanza reflejará similitudes u oposiciones que pueden ser interpretadas.

Circunscribiéndonos al examen del primer plano factorial (ver Figura 1), encontramos en el extremo derecho las modalidades V2_4, V3_1 y V8_1, que indicarían una incorporación a la docencia universitaria mediado un período de más de 5 años desde la obtención de la titulación necesaria, contando con experiencia profesional previa y centrando la docencia sobre una sola materia. En el extremo opuesto, se sitúan las modalidades que corresponden a impartir más de una materia (V8_2) y haberse incorporado a la docencia inmediatamente después de finalizar los estudios correspondientes (V2_1). Es decir, el primer eje (eje horizontal) se construye a partir de características relativas a la trayectoria y actividad profesional de los sujetos, oponiendo a los docentes del área de Ingeniería y Tecnología y a los que se adscriben al área de Ciencias Sociales y Jurídicas, de una parte y Ciencias Exactas y Naturales, de otra.

FIGURA 1.—Posición de las modalidades y las áreas de enseñanza en el primer plano factorial



Un examen del segundo eje nos muestra aspectos directamente relacionados con la metodología docente, puesto que entre las modalidades que más contribuyen al mismo aparecen algunas referidas a la participación de los alumnos en clase y a la evaluación de los aprendizajes. Así, en la parte superior del plano se sitúan las modalidades correspondientes a participación alta (V7_3) y evaluación basada en diversos instrumentos o fuentes de información (V9_2), que poseen coordenadas en este segundo eje muy parecidas a las del área de Ciencias Sociales y Jurídicas. Por contra, entre las modalidades con coordenadas negativas aparecen V9_1 y V7_1 que hacen referencia a una evaluación basada fundamentalmente en el examen y a una participación baja de los alumnos. Los rasgos comentados permiten situar al área de Ciencias Sociales y Jurídicas, y en menor medida al de Arte y Humanidades, frente al área de Ciencias de la Salud.

Una segunda vía que utilizaremos para complementar la anterior interpretación de los resultados, consistirá en examinar las modalidades que se sitúan en torno a cada área de enseñanza. De este modo, podemos identificar constelaciones de rasgos o elementos que se asocian a la docencia impartida en cada una de las áreas, teniendo en cuenta que la relación entre modalidades es tanto más fuerte cuanto más próximas se encuentren entre sí y más alejadas del origen de coordenadas. Pasamos a enumerar las diferentes áreas junto con los rasgos que parecen vincularse a ellas:

a) *Area de Arte y Humanidades*. Las modalidades más próximas resultan ser V9_2 (evaluación del aprendizaje basada en diversas fuentes de información) y V10_3 (evaluación formalizada de la propia docencia). No obstante este segundo rasgo no debe ser asociado a los docentes del área, dado que el examen del tercer eje factorial, aquí no representado, revela un claro distanciamiento entre V10_3 y ARTE-HUM, que presentan coordenadas de 1.33 y -0.65. La aparente proximidad es debida a que la gráfica mostrada es la representación plana de un espacio multidimensional en el que, como ha ocurrido en este caso, dos puntos aparentemente próximos pueden estar alejados entre sí.

b) *Area de Ciencias de la Salud*. Los profesores valorados positivamente en este área de enseñanza, parecen vincularse a una incorporación a la docencia entre 3 y 5 años después de finalizar sus estudios (V2_3); al uso fundamentalmente del examen como instrumento de evaluación del aprendizaje, con independencia de que la parte práctica de sus asignaturas sea valorada por otras vías (V9_1); a la evaluación de la docencia de manera no formalizada (V10_2); y a la participación baja de los alumnos en sus clases (V7_1).

c) *Area de Ciencias Exactas y Naturales*. Teniendo en cuenta las modalidades presentes en la zona del plano donde se ubica el área, podemos establecer una asociación entre pertenecer a este área y haberse incorporado a la docencia inmediatamente después de finalizar sus estudios (V2_1), sin contar, en consecuencia, con una experiencia profesional previa (V3_2) y encargándose en la actualidad de impartir diversas asignaturas (V8_2).

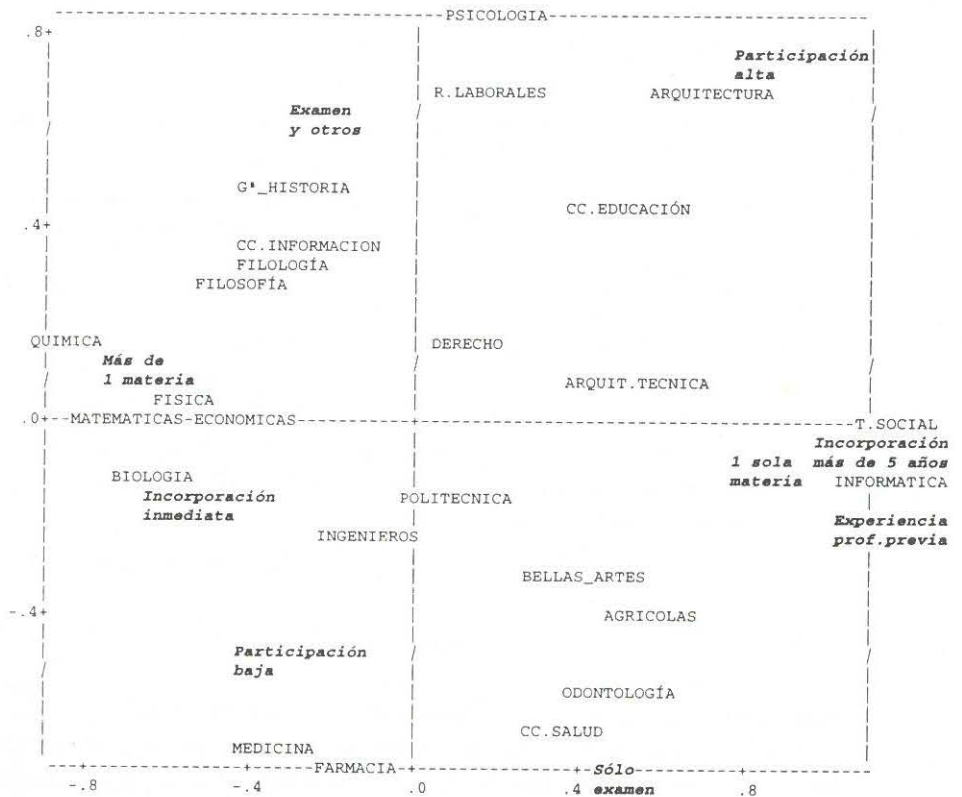
d) *Area de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Una alta participación de los alumnos en el desarrollo de la clase (V7_3) y una experiencia docente inferior a los diez años (V5_2) son los rasgos que caracterizarían a estos profesores frente a los de otras áreas de enseñanza.

e) *Área de Ingeniería y Tecnología*. En el caso de los profesores de este área, resulta característico el impartir una sola materia (V8_1), como pone de manifiesto su proximidad en el plano. Otras modalidades aparentemente cercanas (V2_4, por ejemplo) no lo son tanto, si tenemos en cuenta que por poseer coordenadas elevadas en el primer eje factorial han sido aproximadas hasta el borde del gráfico para permitir su visualización.

Otras modalidades se sitúan cercanas al origen de coordenadas, como es el caso de las correspondientes al modo en que se planifica la enseñanza (V6), al modo en que se organiza el horario de tutorías (V11), y a rasgos profesionales como la participación en tareas de gestión y gobierno universitarios (V4). Tales elementos no pueden ser asociados a ningún área en particular, por lo que la única conclusión a la que podríamos llegar es que no caracterizan particularmente a la docencia bien valorada por los alumnos en ninguna de las áreas de enseñanza universitaria, sino que pueden estar presentes con uno u otro sentido en cualquiera de los cinco ámbitos docentes considerados.

Por último, cabría situar a los veinticinco profesores aquí considerados en el plano factorial al que hemos venido refiriendo nuestros comentarios (ver Figura 2). La disposición espacial de los mismos constituye un auténtico mapa de la docencia universitaria de calidad, cuyas regiones podemos identificar con ciertos rasgos profesionales de los docentes y con sus modos de organizar y llevar a cabo la enseñanza. La ubicación de cada caso en este espacio docente, permitirá identificar algunas de las características que lo distinguen como profesorado que merece la valoración positiva de sus alumnos. Aunque, como en el caso del gráfico anterior, es necesaria cierta cautela a la hora de interpretar las asociaciones, dado que la figura plana puede estar ocultando distanciamientos debidos a ejes secundarios presentes en el espacio multidimensional.

FIGURA 2.—Posición de los individuos y algunas modalidades en el primer plano factorial



5. Conclusión

El estudio de las características básicas de la docencia positivamente valorada por los alumnos lleva a dibujar un abanico amplio de formas de entender y desarrollar el trabajo docente, como reflejan los informes que en el contexto de la investigación a la que aquí aludimos fueron elaborados para cada uno de los veinticinco docentes participantes. Esta misma conclusión se obtiene al analizar estadísticamente los datos extraídos de tales informes, aspecto que constituye el objeto central del presente artículo.

En efecto, una clara conclusión que podemos derivar de los análisis aquí realizados es que la valoración positiva de los profesores por parte de sus alumnos no corresponde a un modelo único de enseñanza. La docencia de calidad puede adoptar múltiples formas, que responden a perfiles, estilos y estrategias docentes diversos. A título de ejemplo, cabría indicar

que del colectivo de veinticinco profesores estudiados, diez de ellos realizan una planificación individual de la enseñanza que imparten mientras que quince lo hacen de manera coordinada con otros profesores; en doce casos se da una participación baja de los alumnos en la clase, mientras que en los trece restantes hemos constatado una participación media o alta del alumnado; diez profesores usan fundamentalmente el examen como instrumento de evaluación, mientras que quince dan cabida a otras fuentes de información sobre el aprendizaje de los alumnos; ocho profesores desarrollan procesos sistematizados de evaluación de la propia docencia, otros ocho eluden este tema; y los nueve restantes se sitúan en la posición intermedia que identificamos con la evaluación informal de la actividad docente desarrollada.

A igual conclusión llegamos si en lugar de prestar atención a los profesores considerados individualmente, nos centramos en los rasgos que presenta la docencia valorada positivamente por los alumnos en las diferentes áreas de enseñanza. Se ha constatado que los profesores de cada área presentan algunos rasgos comunes, que permiten caracterizarlos frente a los de las restantes áreas. Esas características que singularizan a los profesores de cada área de enseñanza aluden a aspectos de su trayectoria y actividad profesional en mayor medida que a elementos de su estrategia docente. En este sentido, características relativas al momento de la incorporación a la actividad docente, la experiencia profesional desarrollada previamente o el número de materias impartidas en la actualidad resultan ser las más relevantes. Centrándonos, no obstante, en los rasgos más directamente conectados con la práctica docente propiamente dicha, hemos constatado cómo diferentes modelos didácticos pueden llegar a ser positivamente valorados por los alumnos de distintas áreas de enseñanza. Estrategias tradicionales basadas en el protagonismo casi exclusivo del profesor en clase, y en la utilización del examen como instrumento de evaluación caracterizan a la docencia en el campo de las Ciencias de la Salud, mientras que modelos que incorporan la participación del alumno y la diversificación de los procedimientos de evaluación, apartándose del esquema didáctico tradicional en la docencia universitaria, caracterizan a la docencia que los alumnos han valorado positivamente en titulaciones como Psicología, Relaciones Laborales o Ciencias de la Educación, adscritas al área de las Ciencias Sociales y Jurídicas. J

En cualquier caso, se ha puesto de manifiesto que el intento de definir el concepto de enseñanza de calidad, cuya precisión se encuentra en el centro de todas las estrategias de evaluación en la universidad, es indudablemente una tarea ardua. La extraordinaria dificultad de su delimitación conceptual y práctica evidencia una de sus características básicas, su carácter contextual y situacional; o lo que es lo mismo, la imposibilidad de determinar la calidad de la docencia sin el referente a las variables

ecológicas en que tiene lugar. En este sentido, el área de enseñanza determina un contexto peculiar que modula la actividad docente de calidad desde la perspectiva de los alumnos y le imprime características propias. No existe por tanto un modelo único de docencia de calidad, sino que ésta adopta diferentes formas, estilos y estrategias didácticas.

Dirección de los autores: Víctor Álvarez Rojo, Eduardo García Jiménez y Javier Gil Flores. Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. San Francisco Javier, s/n. 41005 SEVILLA

Fecha de la versión definitiva de este artículo: 24.II.1999.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, V. (1999) (Dir.). *Profundizando en la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla*. (Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.)
- BENZÉCRI, J. P. (1979) Sur le calcul des taux d'inertie dans l'analyse d'un questionnaire, *Les Cahiers de l'Analyse des Données*, 3, p.377.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (s/f). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades: Guía de Evaluación*. Documento fotocopiado.
- CORRALES, A. y OTROS (1995) La evaluación del profesor universitario: nuevas perspectivas, *Actas de las IV Jornadas de Didáctica Universitaria* (Granada, ICE de la Universidad de Granada) pp. 33-48.
- DE MIGUEL, M. (1998) La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente, *Revista de Educación*, 315, pp. 67-83.
- ERICKSON, F. (1992) Ethnography microanalysis of interaction, pp. 201-226, en LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L. y PREISSLE, J. (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (Londres, Academic Press).
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. y OTROS (1995) La evaluación de la actividad docente por los alumnos en las universidades españolas. *Actas de las IV Jornadas de Didáctica Universitaria* (Granada, ICE de la Universidad de Granada) pp. 57-66.
- LEBART, L.; MORINEAU, A.; LAMBERT, T. y PLEVERT, P. (1996) *SPAD.N version 3* (Saint Mandé, Cisia).
- LINCOLN, Y. S. y GUBA, E. G. (1985) *Naturalistic inquiry* (Nueva York, Sage).
- MARCELO, C. (1992) El perfil del profesor universitario y su formación inicial, *Revista de Enseñanza Universitaria*, 2-3, pp. 5-21.
- MARSH, H. W. (1990) Evaluación de la enseñanza por los estudiantes, pp. 2509-2516, en HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, N. (Eds.), *Enciclopedia internacional de educación* (Barcelona, Vicens Vives).
- MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1994) *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (Newbury Park, CA, Sage Publications).

- PATTON, M. Q. (1980) *Qualitative evaluation methods* (Beverly Hills, CA, Sage Publications).
- RAMSDEN, P. (1991) A performance indicator of teaching quality in higher education: the experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16, pp. 129-150.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1993) Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas: Otro punto de vista. *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria* (Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad) pp. 111-132.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (1996) *Microanálisis etnográfico asistido por ordenador*. Universidad de Cádiz, texto correspondiente a la lección impartida en el concurso para el acceso al cuerpo de Profesores Titulares de Universidad.
- SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos* (Barcelona, Paidós).
- TEJEDOR, F. J. (1993) Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria* (Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad) pp. 85-109.
- VILLA, A. (1985) La evaluación del profesor: perspectivas y resultados, *Revista de Educación*, 277, pp. 55-93.

SUMMARY: FEATURES OF THE UNIVERSITY WAY OF TEACHING BEST VALUED BY STUDENTS IN DIFFERENT KNOWLEDGE AREAS

We have analyzed the educational performance of twenty-five professors of the University of Seville using technical as depth interview and observation. Those teachers are among the best evaluated by their students. In this study, we have extracted some essential characteristics on teaching for each teacher. Analysis of multiple correspondences has allowed to structure the characteristics in professional activity of professors very valued by two axes or dimensions: one axis is about trajectory and professional activity and another axis is about educational methodology. These dimensions reflect the existence of different models of quality in teaching associated to the different knowledge areas.

KEY WORDS: Higher education, teaching quality, teaching evaluation.