

Factores relacionados con la percepción de la calidad docente del profesorado universitario

Joan BISCARRI GASSIÓ
Gemma FILELLA GUIU
Glòria JOVÉ MONCLÚS

Correspondencia:

Joan Biscarri Gassió
Facultad de Ciencias de la
Educación
Partida de la Caparrella s/n
25192 Lleida
Teléfono: 973702349
Fax 973702305
E-mail: biscarri@pip.udl.es

Gemma Filella Guiu
Facultad de Ciencias de la
Educación
Partida de la Caparrella s/n
25192 Lleida
Teléfono: 973702328
E-mail: gfilella@pip.udl.es

Glòria Jové Monclús
Facultad de Ciencias de la
Educación
Partida de la Caparrella s/n
25192 Lleida
Teléfono: 973702342
E-mail: gjove@pip.udl.es

Recibido: 23/10/06
Aceptado: 27/12/06

RESUMEN

Se usaron los resultados cuantitativos de las encuestas de valoración cumplimentadas por los estudiantes sobre su opinión respecto a la docencia del profesorado, según el modelo utilizado anualmente por la propia universidad, para determinar cuáles son las variables que se asocian significativamente con la percepción de calidad de la docencia por parte del estudiantado.

Mediante técnicas cualitativas (entrevistas y grupos de discusión), se elucidó el discurso sobre la docencia característico del profesorado mejor valorado por los alumnos.

Los resultados sugieren posibles intervenciones a realizar por la universidad para mejorar la percepción de la calidad docente, así como la necesidad de sistematizar la información de la que disponen las universidades desde diversos ámbitos de gestión para facilitar un seguimiento continuado y estudiar las posibles acciones.

PALABRAS CLAVE: Percepción, Calidad docente, Profesorado universitario.

Factors associated with the perception of university teachers' quality of teaching

ABSTRACT

The quantitative results obtained from the yearly questionnaires designed by the university and filled in by the students as regards their opinion on the teaching practices of the university

teachers were used in order to determine the variables that are positively associated with the perception of teaching quality by the students. By means of qualitative techniques (interviews and discussion groups), it became clear what the particular characteristics of the best valued university teachers by the students were. The results suggest possible changes to be made by the university to improve the perception of teaching quality. The results further point to the need to systematise the information the university may have from different administrative sources in order to facilitate a continuous track and to study possible actions.

KEYWORDS: Perception, Quality of teaching, University teachers.

1. Introducción

La conveniencia de establecer procedimientos sistematizados de evaluación de la calidad de la actividad docente universitaria constituye una premisa ampliamente reconocida y aceptada en los países de nuestro entorno, a menudo ligada al proceso de convergencia europea (PALOMERO, J. E. & L. TORREGO, 2004; LÓPEZ PASTOR, 2004).

La mayoría de las universidades españolas han venido aplicando sistemas de evaluación de la docencia generalmente centrados en valoraciones efectuadas por el alumnado mediante encuestas de opinión sobre la actividad docente de sus profesores de forma individualizada.

A pesar de ciertas críticas suscitadas por estos procedimientos de evaluación docente, diversos autores han constatado que las evaluaciones o juicios que realizan los estudiantes sobre sus profesores son estables y consistentes a lo largo del tiempo, esto es, poco sujetos a variaciones coyunturales o a variables extrañas (ESCUDERO, 1999; GONZÁLEZ & GRANDE, 1999; RIZO, 1999; WILSON, 1999; DONALD & DENILSON, 2001).

Estos cuestionarios parecen reflejar bien lo que el estudiante ve y vive en el aula, de forma que sus juicios son sensibles a los cambios en la docencia, si bien dichas variaciones pueden primar la importancia de ciertos aspectos de la actividad docente en detrimento de otras vertientes relevantes (CASTEJÓN, CARDA & VERA, 1991; ESCUDERO, 1999). El auténtico problema parece girar actualmente en torno a los usos, y quizás también los abusos (SANTOS GUERRA, 1999), de los resultados de dichas encuestas, conjugando su aprovechamiento institucional con objetivos de mejora con la evitación de los recelos y las resistencias, a menudo plenamente justificadas, que su uso ha provocado entre profesorado y alumnado.

Paradójicamente, no parece que las universidades se hayan planteado el uso sistemático de dicha información desde la perspectiva de la toma de decisiones de mejora institucional. Este uso institucional de los resultados de las encuestas al alumnado sobre su percepción de la docencia puede constituir una alternativa adecuada tanto al abuso de las mismas (perspectiva de control, individual y punitiva) como a su desuso (FUEYO, 2004). La información obtenida mediante las encuestas al alumnado podría complementar la información obtenida mediante la evaluación institucional de las universidades sustentando políticas de mejora de las mismas, de modo coherente con la concepción de éstas como instituciones capaces de autorregularse (DE MIGUEL, 1995), es decir, como organizaciones que aprenden (DE MIGUEL, 1999, 113), y no únicamente como instituciones que enseñan (SANTOS GUERRA, 1999, 41).

Sin embargo, tal como nos muestran las revisiones de las investigaciones sobre el profesorado en los últimos años (EGIDO, CASTRO & LUCIO-VILLEGAS, 1993; BARQUÍN, 1995; CERDÁN & GRAÑERAS, 1999), en España no abundan las investigaciones sobre la situación del profesorado universitario, sobre los factores que influyen en la enseñanza que éste imparte o sobre sus representaciones o creencias al respecto, y menos aún de un modo ajustado a los contextos específicos en los que se desenvuelve su actividad docente (KNIGHT, P. T., 2005), lo que contrasta con el notable interés suscitado en los últimos años sobre la formación del profesorado universitario (PALOMERO, 2003; RODRÍGUEZ, HERNÁNDEZ & FERNÁNDEZ, 2004; LÓPEZ NOGUERO, F., 2005; BENEDITO & JARAUTA, 2006).

Con el presente estudio se pretendieron establecer las relaciones entre las valoraciones de los alumnos, concebidas como un indicador de la calidad percibida por el alumnado de la enseñanza que reciben, con las diversas variables contextuales y organizativas relevantes, que van más allá de la descripción de lo que el profesorado hace en las aulas (DE MIGUEL, 1998, 71).

Nos pareció necesario complementar este tipo de análisis cuantitativo con perspectivas metodológicas de corte cualitativo-interpretativo que permitan elucidar los discursos sobre dichos datos, las creencias y las formas de pensamiento presentes entre el profesorado y que, en definitiva, guían y dan significado a sus acciones docentes (HATIVA, BARAK & SIMIHI, 2001). Se usaron complementariamente las entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión entre los profesores mejor valorados, como metodologías apropiadas de análisis (GROS & ROMANA, 1995), con objeto de contribuir a caracterizar sus procesos cognitivos, sus creencias y sus perspectivas como factores de un cambio cultural y pedagógico que también habría que promover.

2. Objetivos de la investigación

Se distinguieron dos objetivos de la investigación, que se corresponden con dos partes del estudio (uno más cuantitativo y otro cualitativo).

1. Relacionar los resultados obtenidos en las encuestas de valoración de la docencia realizadas por los alumnos en un año académico (VD) con otras variables (VI) profesionales y organizativas del profesorado, de las cuales se pudiera obtener información en la propia universidad, para determinar qué variables se asocian significativamente con las valoraciones de los alumnos respecto a la calidad docente.
2. Elucidar las opiniones y actitudes sobre su propia actividad docente características del profesorado mejor valorado por los estudiantes, a través de entrevistas y grupos de discusión.

3. Estudio cuantitativo: variables relacionadas con la valoración de la actividad docente

3.1. Procedimiento, muestra y variables

Con respecto al primer objetivo de la investigación, se solicitaron al Rectorado de la Universidad de Lleida (UdL) las bases de datos disponibles sobre:

a) Resultados de las encuestas al estudiantado del último año académico. La UdL cuantifica estos resultados en términos de valores medios, para cada uno de los ítems, correspondientes a la valoración que realiza cada grupo de alumnos respecto a su profesor en una asignatura específica.

La muestra del presente estudio quedó constituida por los valores medios, en cada ítem de la encuesta, de las 1.554 evaluaciones realizadas el año 2000 (curso 1999-2000), correspondientes a 629 profesores de los siete centros propios de la UdL, obtenidos como resultado del recuento de las respuestas del estudiantado a un total de 40.233 cuestionarios.

Siguiendo la propia estructura del modelo de encuesta, se obtuvieron para cada uno de los profesores de la Universidad las valoraciones medias, en las diversas asignaturas impartidas en el mismo año académico respecto a los diversos ítems de la encuesta, con las que se operativizaron las siguientes variables dependientes (VD):

- VP8: Resultados del ítem número 8 relativo a la valoración general del alumnado respecto a su profesor: *considero que es un/a buen/a profesor/a*.
- M1-7: Media de los resultados obtenidos en los siete ítems, del 1 al 7, relativos a la valoración del alumnado de distintos aspectos de la actividad de su profesor.
- M9-14: Media de los resultados obtenidos en los seis ítems, del 9 al 14, relativos a la valoración del alumnado de distintos aspectos de la asignatura impartida por su profesor.

b) Datos complementarios sobre el profesorado de la Universidad, disponibles en los vicerrectorados correspondientes, tales como categoría o situación administrativa de cada profesor, antigüedad en la docencia universitaria, titulación académica, dedicación a la docencia e investigación, formación recibida, etc.

De acuerdo con los datos obtenidos se operativizaron las siguientes variables independientes (VI):

- Género: Masculino/femenino.
- CAT2: Categoría académica con 2 valores, funcionario o contratado.
- CAT5: Categoría académica con 5 valores, Catedrático de Universidad (CU), Profesor Titular de Universidad o Catedrático de Escuela Universitaria (TU+CEU), Profesor Titular de Escuela Universitaria (TEU), Profesor Asociado a Tiempo Completo (ATC), y Profesor Asociado a Tiempo Parcial (ATP).
- DEDI2: Dedicación a la universidad con 2 valores, completa o parcial.
- DEDI3: Dedicación a la universidad con 3 valores, completa (24 créditos), parcial 1 (18 créditos), y parcial 2 (menos de 18 créditos).
- ANTI6: Antigüedad en la docencia universitaria, con 6 valores: de 0 a 5 años, de 6 a 10, de 11 a 15, de 16 a 20, de 21 a 25, y más de 25 años.
- NASSIG4: Número de asignaturas impartidas, con 4 valores, una, dos, tres, o más de tres asignaturas.
- CREDIT5: Indica el número de créditos de las asignaturas que imparte cada profesor, con 5 valores: 3 o menos créditos, entre 4 y 4,5, de 5 a 6, de 7 a 9, y mas de 9 créditos.
- ESTUDIOS2: Posesión o no del grado de doctorado.

- HINVES2: Número de horas comprometidas en proyectos de investigación de los que exista constancia en la universidad, con 2 valores, sin dedicación constatada (0 horas), y con alguna dedicación constatada.
- HINVES4: Como la anterior con 4 valores, 0 horas, de 1 a 30, de 31 a 60, y mas de 60 horas.
- HINVES5: Como la anterior con 5 valores, 0 horas, de 1 a 15, de 16 a 30, de 31 a 45, y mas de 45 horas.
- CURSOS2: Formación docente recibida a través del ICE de la UdL durante los últimos 5 años, con 2 valores, que indican si han recibido o no alguna formación.
- CURSOS5: Como la anterior con 5 valores, correspondientes al número de cursos realizados: 1 curso, 2, 3, de 4 a 6, y más de 6 cursos.

Se construyó una matriz de datos con las anteriores variables y se relacionaron estadísticamente las variables VI con las VD para poder, mediante los correspondientes análisis de varianza, determinar qué variables de la encuesta (VD) mostraban diferencias significativas en relación con las variables profesionales (VI).

3.2. Análisis de datos

A partir de las variables arriba definidas y mediante comparaciones de medias y análisis de varianza con el programa estadístico SPSSX versión 11.0 se analizaron los datos obteniéndose ciertos resultados significativos que se exponen resumidamente:

3.2.1. Género

Se constata una cierta mejor valoración de la actividad docente de las profesoras respecto a sus colegas masculinos, no en cuanto a la valoración general del docente (VP8), pero sí respecto a la valoración de los diversos aspectos parciales de su docencia (M1-7) y de la asignatura impartida (M19-14).

3.2.2. Categoría académica

Se recoge una valoración general de los docentes (VP8) más desfavorable para el profesorado asociado a tiempo parcial.

3.2.3. *Dedicación a la universidad*

Cuando se consideraron únicamente dos niveles de dedicación del profesorado (completa vs parcial), no se encontraron diferencias significativas respecto a su valoración global (VP8). En cambio, dichas diferencias significativas volvieron a aparecer con respecto a los aspectos parciales de su docencia (M1-7), así como respecto a la valoración de aspectos de la asignatura impartida (M9-14), siempre a favor del profesorado con dedicación a tiempo completo. Cuando se trató de afinar un poco más respecto al grado de dedicación del profesorado estableciendo tres valores de la misma (DEDI3), correspondiendo la dedicación completa a 24 créditos, y la parcial a 18 o bien a menos de 18 créditos, sí que aparecieron diferencias significativas entre una mejor valoración global del profesorado de tiempo completo y una menor valoración del profesorado a tiempo parcial con menor dedicación (< 18 créditos).

3.2.4. *Antigüedad*

No aparecieron diferencias significativas respecto a las tres variables VD, considerando los seis intervalos de cinco años de antigüedad, lo que sugiere que la experiencia docente, en términos de años de antigüedad, no es una variable significativa desde el punto de vista de la valoración de la docencia por parte del estudiantado.

3.2.5. *Número de asignaturas impartidas y créditos de las mismas*

Tampoco aparecieron diferencias significativas en función del número de asignaturas (NASSIG4) impartidas por el profesorado. Este dato parecería indicar que la carga docente es relativamente independiente de la valoración de la docencia impartida, si bien hay que tener en cuenta que la carga docente no es exactamente equivalente al número de asignaturas, ya que el profesorado puede impartir docencia en distintos grupos de estudiantado dentro de una misma asignatura. Asimismo, considerando el número de créditos de las asignaturas impartidas (CREDIT5), tampoco aparecieron diferencias significativas.

En este apartado, la variable que podría resultar más interesante es la carga docente real del profesorado, variable que resultó imposible de controlar con un cierto grado de fiabilidad, dada la frecuente complejidad de la distribución docente, con asignaturas compartidas en distinto grado por diversos profesores, asignaturas con diversos grupos de clase, etc.

3.2.6. Titulación académica

Respecto a la variable ESTUDIS2 tampoco se obtuvieron diferencias significativas respecto a ninguna de las tres variables VD, lo que parece indicar que el estudiantado no diferencia entre la docencia impartida por doctores o por licenciados.

3.2.7. Horas dedicadas a la investigación

A partir de las bases de datos disponibles en la universidad, no hay constancia del número de horas dedicadas realmente por el profesorado a la actividad investigadora. Únicamente se pudo obtener un indicador indirecto a partir del número de horas formalmente comprometidas por el profesorado en aquellos proyectos de investigación de los que la universidad tenía constancia, lo cual, evidentemente, resulta un indicador poco fiable. A partir de esta información, y atendiendo a la gran dispersión de los datos, se obtuvieron tres variables (HINVES2, HINVES4, HINVES5), distinguiendo, respectivamente, 2, 4 y 5 valores.

Con respecto a la primera variable (HINVES2), únicamente se obtuvieron diferencias significativas referidas a una mayor valoración de los aspectos relacionados con la asignatura (M9-14) en el caso del profesorado del que consta alguna dedicación a la investigación. Asimismo, en HINVES 4 aparecieron diferencias significativas referidas también a una mayor valoración de los aspectos relacionados con la asignatura (M9-14) en el caso del profesorado con una dedicación de 1 a 30 horas de investigación respecto de aquel del que no consta ninguna hora de investigación. En el caso de la variable HINVES5, las diferencias se referían también a una mayor valoración de los aspectos relacionados con la asignatura (M9-14) del profesorado con más de 45 horas de investigación respecto al profesorado del que no consta ninguna hora de investigación.

Una primera valoración de estos datos sugiere que el compromiso con la actividad investigadora se asocia significativamente con una mayor valoración de los aspectos relacionados con la asignatura.

Sin embargo, aunque los datos indican que la variable más sensible a las horas de investigación es la relacionada con la valoración de la asignatura (M9-14), más que con las que se refieren propiamente a la valoración de la docencia del profesorado (VP-8 y M1-7), pudo observarse que en general es el profesorado con una dedicación comprometida a la investigación de entre 1 y 30 horas, o bien entre 1 y 15 horas, el que resulta más valorado respecto a las variables relacionadas con su actividad como docentes. Este dato podría sugerir que un grado moderado de

compromiso con la actividad investigadora es el que más se asocia con una mejor valoración de la actividad docente.

3.2.8. *Formación continuada*

Con respecto a la formación continuada recibida por el profesorado, la única información sistemática que se encontró fue la que constaba en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la propia universidad, referida a los cursos recibidos por el profesorado desde el propio ICE. Hay que tener presente que estos datos son muy incompletos a la hora de valorar la formación continuada del profesorado por diversos motivos. En primer lugar, no toda la formación continuada del profesorado pasa por el ICE de la propia universidad: hay otras muchas entidades que ofrecen este tipo de formación, y no únicamente mediante el formato de cursos. Por otra parte, entre los cursos ofrecidos por el ICE en los últimos cinco años se encuentran actividades muy distintas, tanto en términos cualitativos como cuantitativos, que pueden ir desde cortos seminarios de formación como usuarios informáticos hasta cursos de formación propiamente docente o bien relacionada con aspectos instrumentales, tales como idiomas extranjeros, o con materias específicas.

Teniendo presentes estas prevenciones, cabe señalar que únicamente se encontraron diferencias significativas en la variable CURSOS2, en el sentido de una mayor valoración de los aspectos relacionados con la asignatura (M9-14), en el caso del profesorado que había recibido cursos respecto al que no los había recibido.

3.3. *Número de alumnos*

Uno de los factores que a menudo se considera que pueden relacionarse con la calidad de la docencia es el número de alumnos por clase. Aunque esta parece una variable relativamente fácil de evaluar en la docencia no universitaria, en el ámbito universitario presenta una notable complejidad debido a que no hay una correspondencia unívoca entre profesor y grupo de alumnos.

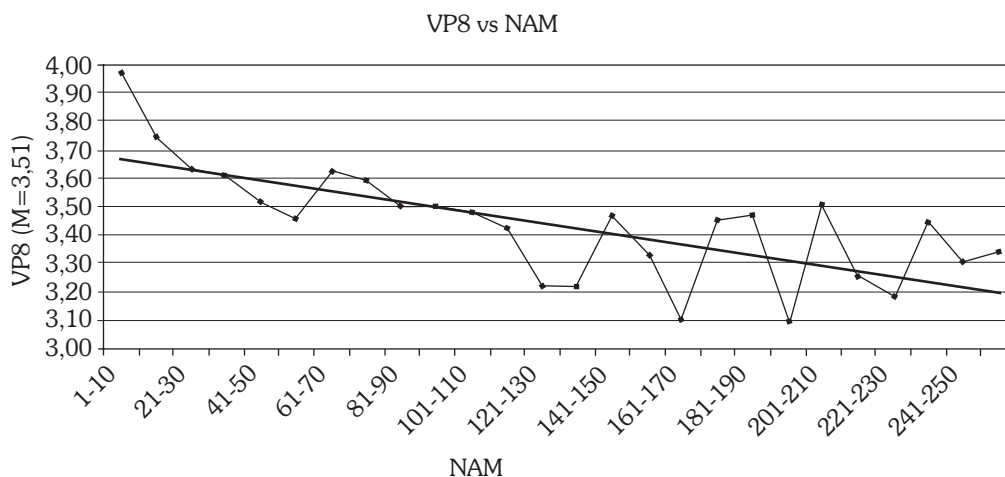
Los resultados de las encuestas, recopilados por la universidad, se asocian a dos valores:

- a) El número de alumnos matriculados en la asignatura (NAM), y
- b) El número de estudiantes que responden la encuesta (NE)

El primero de ellos (NAM) es un valor poco fiable, puesto que el número de alumnos matriculados en una asignatura puede ser muy distinto, no sólo a los que asisten a la clase, sino también al grupo de clase real, ya que a menudo las mismas asignaturas son impartidas en diversos grupos e incluso por diversos profesores. Otra circunstancia que complica la valoración de esta cuestión es la enorme variabilidad de los datos que, en nuestro caso, oscila entre 1 y 125 alumnos en el caso de NE, y entre 1 y 895 en el caso de NAM, si bien los casos más extremos son muy poco frecuentes. Por esta razón, en este caso no se optó por un análisis de significación estadística, sino por un análisis descriptivo que permita hacer una apreciación meramente gráfica y tendencial de los datos.

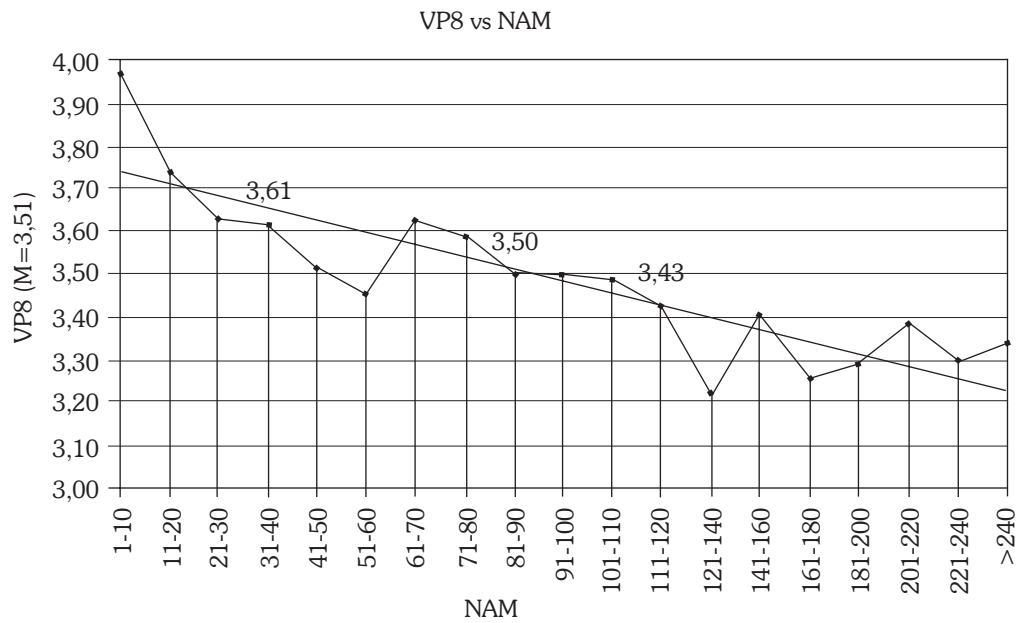
En la Gráfica 1 se relaciona la valoración general que reciben los profesores (VP8) con el número de alumnos matriculados en su asignatura (NAM), agrupados en intervalos de diez alumnos.

GRÁFICA 1.



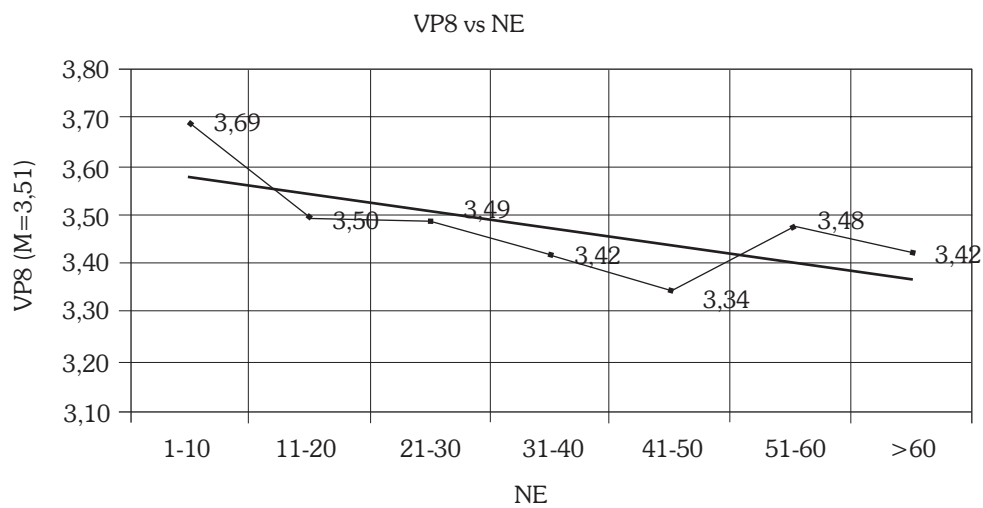
Se puede observar una tendencia a una menor valoración a medida que aumenta el número de alumnos matriculados, si bien con notables oscilaciones, especialmente a partir de los 120, que podrían relacionarse con las bajas frecuencias en estas categorías, por lo cual en la Gráfica 2 se agruparon en intervalos de 20 a partir de los 120.

GRÁFICA 2.



Tomando como referencia el número de alumnos que respondieron la encuesta aparecen resultados tendenciales similares, tal como se muestra en la Gráfica 3.

GRÁFICA 3.

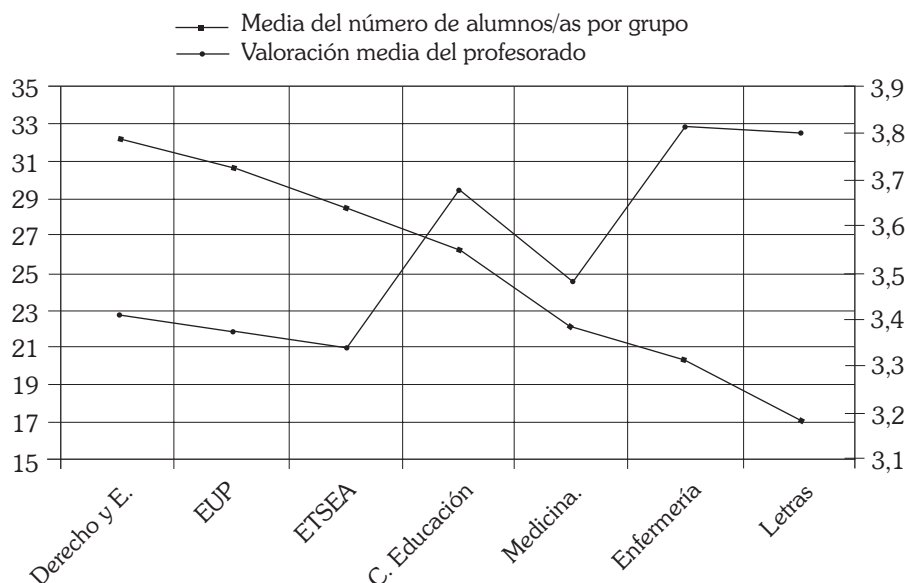


Se observa que la diferencia más significativa corresponde a la valoración que realizan de sus profesores los alumnos de grupos inferiores a once, lo que parece indicar que es en los grupos muy reducidos donde se otorgaría una mayor valoración de la calidad de la actividad docente del profesorado.

3.4. Centros docentes

En relación con el número de alumnos por clase, relacionamos las medias de alumnos por grupo (NE) en cada centro con las valoraciones generales medias (VP8) en cada centro que realizaron los alumnos de su profesorado, tal como aparece en la Gráfica 4.

GRÁFICA 4.



Lo que nos muestra la Gráfica 4 es que, una vez ordenados los valores medios de los grupos de alumnos en los siete centros universitarios de mayor a menor, las valoraciones que realizan los alumnos de sus profesores sigue una tendencia inversa, de modo que a menor número de alumnos les corresponde una mayor valoración de la docencia del profesorado.

El caso más significativo sería el de la Facultad de Letras, donde, con un promedio de 17 alumnos por clase, la valoración media del profesorado (VP8) se sitúa en 3,8.

4. Estudio cualitativo: el análisis del discurso del profesorado

4.1. Procedimiento y muestra

Para recoger los datos de la segunda fase del estudio se utilizaron dos instrumentos:

- a) Entrevista semiestructurada de acuerdo con un guión centrado en su actividad docente. Para las entrevistas se seleccionó una muestra de profesorado atendiendo a los siguientes criterios: Tres profesores, de cada Facultad de la UdL, correspondientes al profesorado mejor evaluado por las encuestas de los alumnos, siempre que el número de alumnos matriculados en las asignaturas correspondientes fuera igual o superior a la media de alumnos de su centro.

En total se realizaron 21 entrevistas, correspondientes a los tres profesores de cada uno de los siete centros de la universidad.

Toda la información recogida en las entrevistas se transcribió y se clasificó siguiendo un proceso categorial.

- b) Grupos de discusión: Posterior a este proceso y para complementar la información se realizaron dos grupos de discusión con el mismo profesorado. Por diferentes motivos, los grupos de discusión se concretaron en dos, con 6 y 7 participantes de distintos centros.

La información obtenida se categorizó de acuerdo con las mismas categorías que en las entrevistas a fin de poder realizar el análisis conjunto de la información.

Las categorías y subcategorías propuestas fueron:

- El oficio docente y qué implica; características y necesidades de los alumnos, las habilidades docentes utilizadas, coordinación docente.
- La docencia como arte, transmitir la ilusión por aprender y la motivación del profesorado.
- Las condiciones estructurales y sociales, número de alumnos, organización de la docencia.
- La profesionalidad, valoración de la docencia en relación con la investigación, y la gestión y formación.

4.2. Análisis de la información

- *Respecto al oficio docente.* Los profesores señalan la necesidad de conocer las características y las necesidades de los alumnos para adaptar y guiar el programa de la asignatura. Se percibe una actitud de disposición y de orientación a cambiar y modificar aquello que han planificado en las fases preactiva e interactiva. Ello queda constatado en los siguientes comentarios:

“A ver, la preparación siempre y además siempre estoy haciendo cosas porque los alumnos siempre son diferentes y tu también siempre eres diferente” (p 131).

Se valora que haya diversidad de alumnado. Este hecho, que puede ser un problema para algunos profesores, en el caso de los profesores que han sido bien evaluados es vivido como una fuente enriquecedora. Se puede afirmar que se da la actitud de apertura, escucha, observación y reconducción del programa a partir de las características de los alumnos.

“La gracia de esta asignatura (Sexualidad y Reproducción) es que se apunten alumnos diferentes” (528).

“Pienso que lo que debe tener claro un profesor universitario es que lo que tienes allá, lo que decimos nosotros es diversidad, y esto es una historia diferente de la que había antes, muy diferente y cuando se es consciente de esto ya se busca, lo que dice él, feed-back continuo, buscas estrategias” (DON).

Para estos profesores, la profesión de docente implica muchos aspectos. Por una parte hacen referencia a aspectos más formales como el tipo asignaturas, el número, cuantas hacen, la historia que han seguido para hacerlo, etc., y por otra hay aportaciones de un criterio más cualitativo, haciendo referencia por un lado a la *coordinación e integración de las asignaturas*. Se observa que hay una dedicación hacia la docencia y un esfuerzo para situar esta docencia en la línea de los estudios que están realizando.

“Mi contexto es..., si me permiten explicarlo, imparto matemáticas a unos estudiantes que no quieren ser matemáticos sino que quieren ser ingenieros de informática, luego nuestra primera preocupación es hacerles ver que papel puede tener esta asignatura en su formación” (D).

“Decidimos un plan muy ambicioso que era integrar realmente la asignatura por que hay muy pocas asignaturas en esta casa que estén integradas” (225).

Se hace una valoración de la coordinación del profesorado: tanto en lo que se refiere a la docencia si comparten asignaturas, como a la investigación. Se señala que compartimentar asignaturas fuerza a coordinarse. Algunos profesores señalan que esta coordinación es mucho más natural y fructífera si se comparten asignaturas y a la vez se trabaja en equipos de investigación conjuntos.

En referencia a *las habilidades docentes utilizadas*, se da mucha importancia a la preparación de la asignatura, pero haciendo más referencia a los contenidos y a la actualización de estos que a la propia metodología.

“Sí, lo reviso; los días antes de dar clase, como lo tengo todo escrito, entonces lo que hago es revisar lo que tengo que explicar...” (442).

“Sí, a mi me supone mucho tiempo preparar las clases, no meagas decir las horas..., dependen, también depende de cada asignatura” (712).

Hay siempre una actitud de que lo planificado en la fase preactiva no sea un programa cerrado ni rígido, sino que éste lo pueda ir reconduciendo a medida de lo que va pasando.

A pesar de la dedicación y las horas que invierten en programar la asignatura, se observa una falta de actitud innovadora en probar diferentes metodologías. La inversión intenta actualizar y modificar más *qué y cuándo enseñar* que *cómo enseñar*. Esta actitud de flexibilidad y adaptación también se constata en lo que hace referencia a la evaluación. El profesorado no utiliza un único instrumento de evaluación.

“Depende, hombre depende de la asignatura” (152).

“¿Qué tipo de evaluación?... , pues mira depende de la asignatura” (420).

Se observa que se refieren a la evaluación de proceso, tanto a la formativa como a la de producto, pero no a la evaluación inicial. La evaluación inicial para ellos es lo que les pueden decir los compañeros. En cuanto a la evaluación continua es concebida como una evaluación de exámenes o pruebas parciales y que todo ello lleva al resultado final. En general podemos afirmar que es un tema complejo, que preocupa a los profesores y que hay mucha confusión y mezcla de criterios y técnicas poco fundamentadas.

En referencia a los materiales utilizados se constata que se usan diferentes materiales, sobre todo de soporte visual.

Si nos referimos al método de trabajo utilizado, se hace referencia a las clases magistrales, sobre todo justificadas por la ratio, pero se concretan prácticas y se tiende a buscar situaciones mediante tutorías, haciéndoles elaborar trabajos prácticos, etc. que posibiliten llegar más al alumno.

“Trabajar con grupos de 20 personas que hay esta interacción te enriquece mucho y la gente se siente cómoda y la gente pregunta, y estas preguntas te hacen ir a tu casa y trabajártelo y poderlo responder” (225).

“Pero en el momento de hacer las prácticas a las que hay manipulación, hay ejercicios de habilidad haciendo grupos pequeños de 10 o de 20 y en las prácticas ya típicas son personalizadas” (289).

Estos trabajos, casos, etc. que se utilizan como soporte a menudo están basados con la realidad y por tanto intentan conectar los conocimientos trabajando en la asignatura con la realidad social, es decir, se apuesta por el aprendizaje significativo.

“El grupo de práctica (...) o sea nosotros analizamos un caso clínico, cómo diagnosticaríamos la enfermedad x” (289).

“Lo que hacemos es coger una historia real de allí de la planta, o sea una partera normal o con cesárea, pero es aquello que escoges una historia real que el alumno ha visto porque conoce aquella partera, ha ido a pasarle visita...” (528).

Los profesores buscan aquello que motiva a los alumnos mediante ejemplos sacados de la realidad (teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos...).

- *En relación a concebir la docencia como un arte* los profesionales indican dos aspectos claves:

En primer lugar se habla de *transmitir la ilusión por aprender*, o sea, más que *qué* transmitir haciendo referencia a contenidos concretos, los profesores hacen referencia a un *qué* pero también a un *cómo*, relacionándolo mucho con las actitudes.

“Un poco lo que tenemos es la preocupación por la docencia y también ganas de transmitir ilusión, más que los contenidos que al final puedan saber” (D).

“...Yo creo que se debe transmitir la ilusión, las ganas que tienes. [...] nos preocupa la docencia y transmitir este entusiasmo a los estudiantes y ellos son receptores de todo esto” (E).

Como podemos observar se habla de ilusión, de interés, de entusiasmo, que son las actitudes valoradas por este profesorado, además creen en la importancia de desarrollar estas actitudes en los alumnos.

También se refieren a la *motivación* que tiene el profesorado respecto a la docencia. Este es un aspecto muy interesante porque en ningún momento los profesores dan una visión de la docencia como *vocación*, sino como *disfrute*. Maestros y profesores de otras etapas educativas indican que la docencia es en cierto modo una *vocación* en el sentido de *ayuda*. O sea, que estaríamos situados en la función de hacer un servicio para la comunidad (del maestro hacia los otros). Este *disfrute*, incluso *placer* o *gozo*, lo podemos observar en los siguientes comentarios:

“Y lo notan, a ver, yo me excito,... cuando empiezo a tocar cosas que se refieren a investigación....” (E)

“..... Y ellos lo perciben, y si tu haces una cosa y la haces con ganas lo perciben”.

“Para mi es agradable la docencia... creo que esto es importante, que si te gusta lo haces a gusto” (409).

“Por otro lado ¿qué pasa? Que te das cuenta y yo me doy cuenta de que disfruto o sea, yo disfruto dando clases, disfruto de que aprendan y esto de algún modo la gente lo percibe y como que valora lo que estas haciendo” (936).

El profesor goza dando clases, los alumnos lo perciben, hecho que puede influir en que hagan una valoración positiva de este profesorado.

Esta sensación o *feeling* que describen, también lo hacen desde el punto de vista del profesorado, relacionándolo con lo dicho anteriormente sobre la necesidad de observar la clase y de reconducir su actuación a partir de la situación concreta de enseñanza y aprendizaje.

“Esto es una sensación que tienes tú como profesor, si las cosas están funcionando bien, te has dado cuenta y te vas de la clase contento de que la cosa haya ido bien; ahora, si te ha ido mal o te estas explicando mal o percibes que esto no ha llegado, tu también lo sabes” (DON).

Los profesores *disfrutan* y los alumnos lo perciben y según su criterio esto hace que se valore positivamente la situación. En ningún momento hay un discurso victimista de la situación, ni negativo. Podemos afirmar que hay una relación entre los profesores que disfrutan, tienen ilusión y creen con lo que están trabajando a clase y la valoración que los alumnos hacen de estos profesores.

- *En relación a las condiciones estructurales y sociales*, todos los profesores realizan comentarios sobre las condiciones estructurales y sociales y hacen referencia a diferentes aspectos. En primer lugar, se habla mucho del *número de estudiantes por clase*, o sea de la ratio. El profesorado indica que la ratio condiciona el desarrollo de la asignatura. Los aspectos que condicionan según los profesores son, por un lado, la interacción que puedes generar con los estudiantes, y por otro, la metodología y las técnicas a utilizar. Refiriéndonos a la interacción, se valora que en ratios pequeñas la interacción es mayor, aspecto imprescindible para el aprendizaje.

Esta interacción que se concreta con los estudiantes también nos llega condicionada por el modo en que el profesorado se siente delante de la clase.

“...o sea yo voy en una clase con 20 o 30 personas y estoy relajadísimo de verdad, pero cuando voy con 130 estoy con una tensión encima ¿porqué? Porque llevas mucho ritmo estás en mucha tensión, no te puedes relajar”.

La relación que establece el profesorado entre la ratio y el clima general de clase es un aspecto muy importante, ya que en esta misma línea nos lleva a plantear la necesidad de cambios metodológicos, o sea, la ratio condicionará el método y las estrategias para el aprendizaje. Un profesor dice:

“... yo la verdad es que el primer mes andaba perdido porque, claro, tuve que cambiar la forma de hacer porque yo iba para una clase de primero con unos esquemas mentales y con 30 todo es diferente y ellos trabajaran diferente, hasta la motivación que puedes demostrar es diferente (...) porque el problema es que cuando hay tanta gente tu estás mal pero me imagino que los estudiantes peor.”

Estas afirmaciones se refieren a la necesidad de adaptar el modo de hacer, el método, a las condiciones estructurales respecto al número de alumnos, aspectos que reafirman la importancia de este profesorado para adaptar la asignatura a las necesidades del contexto.

Los profesores creen que los alumnos valoran que sean accesibles, es decir, que el alumno perciba que puede tener un apoyo del profesorado más allá de los horarios reglamentados.

“Yo..., que vengan cuando quieran porque yo me paso, menos el martes que estoy en el despacho, entonces lo más normal es que al final de la clase me digan pasará o...” (454)

“Yo estoy disponible, hay un horario, pero ellos me preguntan cuando quieren y vienen cuando quieren; saben que estoy aquí, o sea que no...” (551).

Ello es importante por todo el tema de las tutorías. A pesar de que los profesores reconocen que utilizan poco este recurso, son conscientes de que es un aspecto de vital importancia en el momento de adaptar los estudios al marco europeo de educación superior.

En referencia a la dedicación a la docencia se valora el hecho de que se organice la docencia por cuatrimestres especializados, lo que supone que haya variabilidad en la dedicación a la docencia (según cuatrimestre).

“Mira, el cuatrimestre próximo dedico el 95% del tiempo a la docencia y el 5% a la investigación, como mínimo para gestionar las cosas que tengo aquí, o sea, yo no hago un experimento, y si lo hago es en fin de semana porque lo que no puedo hacer...” (225).

- *En relación a la profesionalidad y la situación de la docencia en la universidad, todo el profesorado ha hecho referencia al término calidad. Aunque vean necesario que se valore la docencia, hay una visión implícita de que aunque te valoren, la calidad muchas veces vendrá condicionada por esta actitud del docente ante su profesión.*

Hay una motivación intrínseca: *lo de enseñar te ha de gustar*. Afirman que una motivación extrínseca no es condición *sine qua non* para continuar en la docencia.

También se observa que el profesorado no se dedica exclusivamente a la docencia, sino que la comparte con investigación y en algunos casos con gestión en sentido amplio, es decir, la gestión que requiere el día a día.

En relación con la *gestión*; mayoritariamente entendemos como gestión la actividad relacionada con cargos (dirección, departamento, secretario, etc.) o a funciones no reconocidas como cargos (comisiones, planes de estudio, etc.)

En algún caso también se nombra un tercer tipo, que es la gestión relacionada con la actividad docente e investigadora. En general, la gestión siempre se ve como una pesada delegación burocrática que coge tiempo a las otras actividades y está poco o nada recompensada. En algún caso se reconoce la dificultad-complejidad de la gestión: requiere ser buen conocedor de cómo van las cosas y una cierta experiencia.

Con relación a la *evaluación del profesorado* sobre la tarea docente, se refieren a que lo que realmente valoran los estudiantes de los profesores es su actitud, ya que los otros aspectos que pretende valorar la encuesta dependen mucho de los años de experiencia docente y de la interacción que se concreta con el grupo. Los profesores hacen referencia a que intervienen muchas variables, como el tipo de aula, los horarios, el tipo de asignatura, etc., pero sobre todo hacen hincapié en la necesidad de evaluar y valorar la tarea docente, así como de clarificar la utilidad de los resultados que se obtengan. Actualmente no se sabe el por qué y para qué se evalúa.

También se refieren a que la tarea docente se valora poco. Por ello, para hacer una evaluación más contrastada también se debería tener en cuenta la visión del profesorado sobre el estudiante.

“...opinar de la calidad del alumnado que tengo” (347).

En referencia a la *formación pedagógica* tanto inicial como continuada hacen referencia a que en algún caso han hecho el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), pero nunca hacen referencia a que hayan hecho formación continuada ni a su necesidad.

“Hacer el CAP... tampoco era maravilloso... La única escuela, me da la sensación que es la práctica...” (152).

“El CAP para entrar a Secundaria y también me dio algunas ideas de cara a la Universidad, y prácticamente no he hecho nada más...” (210).

Además, hay una concepción de que la formación continuada es respecto al contenido a trabajar con sus estudiantes, y en ningún momento a conocer y analizar diferentes metodologías.

5. Conclusiones

Estudio cuantitativo

Podemos afirmar que hay variables que no influyen significativamente en la valoración positiva de la docencia, como la antigüedad, el género (en todo caso a favor de las profesoras) y la formación (doctores-licenciados). En cambio, los profesores con dedicación completa están mejor valorados que los profesores a tiempo parcial; ello nos lleva a pensar que estos últimos comparten la dedicación en la universidad con otra actividad profesional que no favorece su plena integración en el entramado universitario. El compromiso moderado con la actividad investigadora se asocia significativamente con una mayor valoración de los aspectos relacionados con la asignatura. También reciben mejores puntuaciones aquellos profesores que han realizado cursos de formación en el Instituto de Ciencias de la Educación.

El número de alumnos es una variable a tener en cuenta, pues a menor número de alumnos corresponde una mayor valoración de la docencia del profesorado.

Estudio cualitativo

Los profesores mejor valorados disfrutan impartiendo docencia, y esta motivación intrínseca les lleva a buscar estrategias que también motiven al alumnado: sobre todo, se basan en la realidad.

El profesorado es consciente de la diversidad del alumnado y lo vive como un factor enriquecedor, lo que le lleva a adaptar la programación inicial al grupo-clase. Dedicar esfuerzos en la preparación de la asignatura, sobre todo en la actualización de contenidos, aunque se observa una falta de actitud innovadora, es decir, siguen una metodología tradicional, muy estructurada. En general son profesores que utilizan la lección magistral, aunque no de forma exclusiva. También se constata que no utilizan un único instrumento de evaluación teniendo presente la evaluación final y de proceso.

Los profesores consideran que es necesario potenciar el uso de las tutorías individuales, y más pensando en los nuevos planes de estudio propuestos en la declaración de Bolonia, pero se constata una falta de cultura en este sentido que habría que potenciar.

Podríamos concluir diciendo que, respecto a la metodología, no se evidencian unas directrices claras y comunes compartidas por todo el profesorado, pero sí

un esfuerzo por parte de los profesores de disponibilidad hacia el alumnado, de apoyo: quieren desarrollar la ilusión por aprender, el entusiasmo, el interés.

Haría falta preguntarnos ¿Qué capacidades ayudan a desarrollar en los estudiantes? ¿Las metodologías utilizadas ayudan a que los estudiantes piensen y tengan conflictos cognitivos? ¿Las valoraciones positivas que estos realizan se centran más en la seguridad que les da el profesor, independientemente de que se les ayude a pensar, a ser críticos, etc.?

6. Referencias bibliográficas.

- BARQUÍN, J. (1995). "La investigación sobre el profesorado. El estado de la cuestión". *Revista de Educación*, 306, 7-67.
- BENEDITO, V. & B. JARAUTA (Coord.) (2006). *La formación del profesorado universitario ante los retos del futuro*. Barcelona: Publicaciones FODIP, UNIVERSIDAD DE BARCELONA.
- CASTEJON, J. L., R. M. CARDA & M. I. VERA (1991). *Enseñanza universitaria: Diseño y evaluación*. Alicante: Universidad de Alicante, Secretariado de Publicaciones.
- CERDÁN, J. & M. GRAÑERAS (CIDE) (1999). *La Investigación sobre el profesorado (II), 1993-1997*. Madrid: MEC, Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones.
- DE MIGUEL, M. (1995). "Autorregulación y toma de decisiones en Instituciones Universitarias". *Revista de Educación*, 308, 63-81.
- DE MIGUEL, M. (1998). "La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente". *Revista de Educación*, 315, 67-83.
- DE MIGUEL, M. (1999). "El plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades. Problemas y alternativas". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 99-114.
- DONALD, J. G. & D. B. DENILSON (2001). "Quality Assessment of University Students: Student Perception of Quality Criteria". *The Journal of Higher Education*, vol. 72, Nº 4, 478-502.
- EGIDO, I., M. CASTRO & M. LUCIO-VILLEGAS (CIDE) (1993). *Diez años de investigación sobre profesorado*. Madrid: MEC, Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones.
- ESCUDERO, T. (1999). "Los estudiantes como evaluadores de la docencia de los profesores: nuestra experiencia". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 69-86.

- FUEYO, A. (2004). "Evaluación de titulaciones, centros y profesorado en el proceso de Convergencia Europea: ¿de qué calidad y de qué evaluación hablamos?" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 207-219.
- GONZÁLEZ, P. & F. J. GRANDE (1999). "Experiencia en la evaluación de la universidad. El caso del profesorado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 61-67.
- GROS, B. & T. ROMAÑA (1995). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- HATIVA, N., R. BARAK & E. SIMHI (2001). "Exemplary University Teachers: Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimensions and Strategies". *The Journal of Higher Education*, vol. 72, N° 6, 699-729.
- KNIGHT, P. T. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (2004). "Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 221-232.
- PALOMERO, J. E. (2003). "Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 21-41.
- PALOMERO, J. E. & L. TORREGO (2004). "Europa y calidad docente. ¿Convergencia o reforma educativa?" Presentación del XI Congreso de Formación del Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 23-40.
- RIZO, H. (1999). "Evaluación del docente universitario". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 425-440.
- RODRÍGUEZ, R., J. HERNÁNDEZ & S. FERNÁNDEZ (coord.) (2004). *Docencia Universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado*. Oviedo: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1999). "Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 39-59.
- WILSON, W. (1999). "Students Rating Teachers". *The Journal of Higher Education*, vol. 70, N° 5, 562-571.