

EL PERFECCIONAMIENTO DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS PRINCIPIANTES A JUICIO DE SUS ALUMNOS

CRISTINA MAYOR RUIZ

RESUMEN

Son numerosas las iniciativas que contemplan la evaluación de los profesores como un componente esencial de los proyectos formativos. Esta evaluación debemos entenderla en este sentido: el impacto que la formación tiene en la práctica diaria de los profesores. Para este objetivo hemos usado la opinión de los alumnos (en base a un cuestionario) y con una fuerte proyección formativa de estos resultados. El análisis de datos y los resultados procedentes de todo el proceso son presentados en este estudio.

ABSTRACT

They are numerous the initiatives that envisage the evaluation of the teachers as an essential component of the formative projects. This evaluation should understand it in this sense: the impact that the formation has in the practice daily of the teachers. For this objective we have used the belief of the pupils (in base to a questionnaire) and with a fort projection formative of these results. The analysis of data and the results originating from all the process are presented in this study.

PALABRAS CLAVE

Universidad, Evaluación de Profesores.

KEYWORDS

University, Teacher evaluación

1. EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS POR SUS ALUMNOS: LA EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA DE CAMBIO

Es incuestionable que *"el creciente interés por la evaluación de la docencia universitaria y los profesores en nuestro país, se debe fundamentalmente al mandato legal establecido por la Ley de Reforma Universitaria (1983, Art. 45.3) y su desarrollo en los respectivos Estatutos de las universidades, y al Real Decreto 1086/1989, que articula un sistema de retribución diferenciada del profesorado resultante de la evaluación de su rendimiento docente e investigador"* (Escudero Escorza, 1992, 1). A través de las LRU se han impulsado los procesos de evaluación de la docencia, lo cual indica una preocupación por la calidad de la enseñanza.

El concepto de evaluación, normalmente, contiene preconcepciones muy arraigadas. Machado y Soto (1989) apunta que *"la evaluación no debe entenderse como un apéndice del proceso, sino como un elemento cosubstancial del mismo, que consiste en comprobar los progresos y apoyar el seguimiento de los elementos implicados"* (p. 313).

La diversidad de concepciones en torno a este tema hace que la literatura existente se presente bastante profusa, centrándose el debate sobre tres puntos principalmente:

- a) *Rechazo del profesorado a ser evaluado.*
- b) *Polémica sobre el objeto o contenido de la evaluación.*
- c) *Uso de los resultados del proceso evaluativo.*

a) *El rechazo del profesorado a ser evaluado* condensa la polémica de muchos trabajos, como los de Ericksen (1985). Según Contreras Muñoz (1991) aún cuando los profesores aceptan en la evaluación a alumnos y colegas, no aceptan a personas que no conocen. De La Orden (1987) manifiesta que *"las investigaciones sugieren que no existen procedimientos satisfactorios para evaluar a los profesores, si la calificación de los alumnos está influenciada por factores ajenos a la eficiencia académica, la valoración de colegas refleja más la reputación del profesor que el resultado de un juicio objetivo"* (p. 12). No obstante, Aparicio y otros (1982) se decantan, puesto que en los estudios realizados *"las valoraciones de los estudiantes tienen un alto grado de acuerdo con las autoevaluaciones, valoraciones de colegas, antiguos alumnos y autoridades académicas"* (p. 28).

Como vemos, es muy común revisar estudios que afirman que los estudiantes son los principales jueces de los métodos de enseñanza, la rectitud y equidad pedagógica, el interés que despierta la asignatura, el entusiasmo, interés y disponibilidad del profesor, etc. Pero también muchos autores han puesto de manifiesto las aportaciones de los colegas-expertos como buenos jueces de la calidad académica de los programas y materiales didácticos, de los trabajos y evaluaciones de los alumnos, la vitalidad académica del equipo de profesores, etc. Así mismo como fuentes de información el propio profesor es fundamental para contextualizar el análisis y evaluar adecuadamente los planteamientos curriculares, así como los materiales y métodos didácticos (Escudero Escorza, 1992). Pero ya hemos comentado que aunque las encuestas a los alumnos es el procedimiento más utilizado, analizado y fundamentado empíricamente en los programas de evaluación de la docencia universitaria, también existen otros estudios, como el de Rutherford (1988), que utilizan el estudio de casos para perfilar las valoraciones de los alumnos. Añade este autor que primordialmente se centran en el análisis de la interacción didáctica propiamente dicha y en todo lo que acontece y es consecuencia directa del desarrollo de las clases.

Además de estos ámbitos, la opinión de alumnos y ex-alumnos es fundamental para la evaluación de otras importantes facetas de la enseñanza universitaria como, por ejemplo, la coordinación con los niveles educativos previos, la secuenciación entre niveles y cursos, la orientación académica y profesional, la organización académica, la adecuación entre oferta y demanda de estudios, la cobertura de expectativas y necesidades académicas y profesionales, la profundidad y extensión de los programas y carreras y la coordinación entre formación teórica y práctica, etc. (Escudero Escorza, 1992, 8).

En este sentido, algunas conclusiones que ofrece Sobrado (1991), analizando las percepciones de los alumnos son: por un lado, la evaluación del profesor por parte de los

estudiantes ha sido y es muy cuestionada desde los propios docentes (que consideran a los alumnos incapacitados para efectuar una evaluación docentes): y por otro lado, los estudios realizados ofrecen resultados dispares. Un problema esencial en la validez de los instrumentos de evaluación es la carencia de criterios únicos de eficacia docente ya que las valoraciones de los alumnos se hallan sesgadas por influencias extrañas a la eficiencia docente (dificultad de la asignatura, calificaciones, popularidad del docente, motivación del alumno, etc.) Argumenta Wilson (1986) que las críticas hacia la evaluación por los alumnos de sus profesores, están basadas en las siguientes razones:

I. La clasificación de profesores que hacen los estudiantes no son ni científicas ni objetivas.

II. El feedback que necesita el profesor da calidad a su trabajo, y los datos que necesita el administrador que produce juicios cualitativos acerca de los profesores no son congruentes. *"El efecto de feedback de la evaluación de los alumnos puede ser usado probablemente como efecto diagnóstico en la mejora de la instrucción (...), no sólo desde la evaluación sumativa sino igualmente como evaluación formativa"* (Arubayi, 1987, 272).

III. Los informes de los porcentajes llegan a ser un instrumento de control social inapropiado para la Educación universitaria.

No obstante, Mirón (1985) demuestra que existe una disparidad de opiniones cuando analizamos la concepción que tienen los profesores con respecto a la que tienen los alumnos sobre "un buen profesor", es por tanto que la información que proviene de los estudiantes es relativizada y está mediatizada por los profesores que la analizan.

b) *Otro punto de esta dialéctica se centra en qué hay que evaluar:* Los estudios de Fink (1984) describen una lista de aspectos de enseñanza que en su trabajo se ha evaluado y donde la mejora es percibida tanto por los propios profesores principiantes, por sus colegas y por los alumnos:

I. Consideraciones generales: Conocimientos del profesor de la asignatura, actitudes hacia la enseñanza, habilidades del profesor para programar el curso y deseos del profesor para continuar aprendiendo sobre la enseñanza (autoevaluación).

II. Habilidades particulares: Proporcionar claramente los objetivos del curso, establece buenas relaciones con los estudiantes, implicar a los estudiantes, comunica eficientemente los contenidos del curso, utilizar efectivamente técnicas particulares, crea entusiasmo, proporcionar frecuentemente y exitosamente feedback a los estudiantes, considerar necesario el "cambio" (innovación) en la enseñanza, evaluar bien a los estudiantes y ejercer un liderazgo intelectual. Los aspectos que en este estudio obtuvieron puntuaciones óptimas fueron los referentes a la capacidad de la relación con los alumnos, al conocimiento de la materia, a la predisposición, a la autoevaluación y a la adecuada evaluación de los estudiantes.

En nuestro contexto, Contreras Muñoz (1991) señala los aspectos más valorados en estudios de estas características: Cualidades didácticas (85%), conocimientos científico (81%), virtudes humanas (71%), creatividad (69%), asesoramiento a los alumnos (65%), reconocimiento científico (59%) y social (53%), investigación (51%), publicación (42%), notas de alumnos (39%) y años de servicio (31%). Para De la Orden (1987) los factores a tener en cuenta en la evaluación del profesorado por los estudiantes, aun cuando hay que

considerar esta evaluación con una validez y fiabilidad limitada, serían las destrezas comunicativas, la relación/interacción con los alumnos y las exigencias académicas.

c) La última cuestión en esta discusión gira en torno a los *resultados del proceso evaluativo*. El uso que se hace de los resultados de la evaluación, según Goldschmid (1988), no siempre ha estado diseñado para proporcionar feedback al profesor y ayudarle a mejorar su enseñanza; en este caso los procedimientos utilizados debe indicar qué elementos requieran ser modificados. Es en esta fase donde se debe incluir la intervención de especialistas en la enseñanza (asesores) para ayudar al profesor a mejorar profesionalmente; en este caso los resultados de una evaluación realizada por los alumnos se pueden tomar como punto de partida. No obstante, la evaluación por los alumnos frecuentemente es usada para la toma de decisiones sobre promoción y contratación; siendo así, pensamos que en estas decisiones administrativas se deberán considerar la combinación de diversos procedimientos e instrumentos de recogida de datos. Sólo ocasionalmente se utiliza la evaluación por los alumnos para dar publicidad a los cursos o programas. Pero si los objetivos están dirigidos a incrementar los niveles de calidad de la enseñanza es necesario un mecanismo formativo de retroalimentación que ayude al profesorado a mejorar (Tejedor, 1991).

Fundamentalmente la literatura especializada se inclina a la evaluación del profesorado porque se considera un factor básico para conseguir una mejora en la calidad educativa; sin embargo, la evaluación del profesorado universitario es uno de los problemas peor resueltos, quizás por no existir una voluntad ni política ni académica. De hecho la universidad evalúa a su profesorado sin haber discutido quién ha de evaluar, cómo y para qué. Podemos admitir que ningún tipo de método es, por sí solo, suficiente para atender satisfactoriamente las dificultades con que este tipo de investigación evaluativa se enfrenta. Pero las exigencias de esta situación determinan, en gran medida, el método de evaluación a utilizar.

En este tema existe un elemento, en muchas ocasiones olvidado, cual es la implicación del profesor en actividades de perfeccionamiento. Afirman Villa y Morales (1993), que esta consideración conduce, sin duda alguna, a un proceso de evaluación formativa con las siguientes premisas:

- Que el profesor reconozca que puede mejorar su labor docente.
- Que el profesor comprenda que la enseñanza es una actividad compleja en la que intervienen e influyen muchos factores.
- Que el profesor puede decidir qué aspectos de su tarea docente son los más deficitarios.
- Que existen aspectos que pueden ser mejorados durante el proceso.

Con estas consideraciones sobre la evaluación del profesorado universitario, pasamos a diseñar un programa formativo basado en la evaluación de los elementos como punto de partida. Recogemos con esta iniciativa algunas de las aportaciones presentadas anteriormente.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo podemos señalar que pertenece a una investigación más amplia de la que en este momento presentamos la etapa correspondiente a la evaluación del profesorado que participa en un programa formativo que cuenta con diferentes estrategias de perfeccionamiento, entre las que distinguimos la evaluación de sus alumnos como punto de partida para poder iniciar una fase de desarrollo profesional más extensa. Los ciclos de supervisión se consideran una estrategia básica en dicho programa y es a través de la opinión de los alumnos desde donde se puede iniciar la reflexión de la propia práctica.

Desde estos motivos apuntamos los objetivos que en este estudio nos hemos propuesto:

- Analizar descriptivamente la docencia de los profesores desde el punto de vista de sus alumnos, en función de las dimensiones que se establecen en un cuestionario validado en otros estudios.
- Identificar los aspectos docentes más deficitarios y más frecuentes.
- Utilizar el grupo de titulaciones al que pertenecen los profesores como un factor de comparación.
- Proporcionar un análisis comparativo pretest-postest.
- Establecer las características de los alumnos que emiten esos juicios, atendiendo a factores como el expediente académico, actitud hacia la asignatura, estructura de los cursos, estilos de aprendizajes y dedicación a la asignatura.
- Correlacionar estos factores.

3. LOS PROFESORES PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA FORMATIVO

El programa al que hacemos referencia se desarrolla en el seno del ICE de la Universidad de Sevilla, durante el curso 1993, y estaba dirigido a profesores principiantes. Por tanto, son docentes que poseían un contrato de trabajo a partir de 1990, es decir una experiencia docente inferior a tres años, para así poderlos considerar profesores noveles.

Los cuestionarios fueron distribuidos para el pretest antes de comenzar el Seminario, es decir en la sesión introductoria del curso, con el objeto de que las opiniones de los alumnos no estuvieran influidas por la formación que en el seminario los profesores pudieran adquirir; e igualmente se distribuyen en una de las sesiones finales para recoger la información que configurará el postest.

Consideramos en este punto dos tipos de sujetos a tener en cuenta, ya que por un lado, se encuentra el profesor, responsable de una asignatura, que está participando en nuestro programa informativo y que accede a que sus alumnos lo evalúen a través de un inventario; y por otro, atendemos a los sujetos a los que se les ha aplicado el instrumento, y que son los estudiantes de estos profesores. No obstante, pensamos que no debemos perder la vista a los sujetos protagonistas en esta recogida de datos, a diferencia de otras aplicaciones cuantitativas no es el sujeto que rellena el inventario (el estudiante), sino al que se está valorando y que se tiene en el punto de mira (el profesor).

3.1. La muestra de profesores

Los sujetos que han completado el ciclo completo de recogida de datos, es decir, pretest y postest, son doce. Existe un equilibrio en la variable sexo, ya que participan tantos hombres como mujeres en la contestación a este instrumento.

TABLA 1. *Frecuencia de sujetos participantes en la evaluación de la docencia por sus alumnos*

PROFESORES (N = 12)		
SEXO	Hombres:	6
	Mujeres:	6
Grupo Titulación	Humanas:	0
	Sociales:	8
	Ciencias:	2
	Técnicas:	0
	Sanitarias:	2

Cuando nos referimos al "Grupo de Titulaciones" estamos considerando una distribución arbitraria que realizamos en los distintos Departamentos, en función de la naturaleza de las distintas áreas de conocimiento, categorización frecuentemente utilizada en la administración universitaria. Básicamente son cinco grupos de titulaciones:

CUADRO 1. *Distribución de titulaciones de la Universidad de Sevilla*

GRUPOS	TITULACIONES
Grupo 1 (HUMANAS)	* Filosofía, Geografía e H ^a , Filología, Pedagogía, Psicología y Bellas Artes
Grupo 2 (SOCIALES)	* Derecho, Económicas, CC. Información, Empresariales, Graduado Social y Trabajo Social
Grupo 3 (CIENCIAS)	* Matemáticas, Física, Química, Biología, Farmacia e Informática y Estadística
Grupo 4 (TECNICAS)	* Arquitectura, Ingenieros Industriales, Agrícolas y Politécnica
Grupo 5 (SANITARIA)	* Medicina, CC. Salud, Odontología

En cuanto a las titulaciones, debemos señalar que excepto los profesores de las áreas de Humanas y Técnicas, el resto forma parte de esta muestra, resaltando a los docentes de Sociales, fundamentalmente aquellos que pertenecen a la disciplina de "Económicas y Empresariales" (grupo de titulaciones de Sociales), aún cuando también es importante de aportaciones de las profesoras de Enfermería (grupo de Sanitarias) y aquellos de Matemáticas (grupo de Ciencias).

3.2. La muestra de los alumnos

Componen esta muestra los alumnos de aquellos profesores participantes en el programa formativo y que accedieron a ser valorados en su actividad docente por los alumnos de una de sus clases. Como hemos señalado con anterioridad, el total de profesores fueron doce, lo que configuró una muestra de alumnos para el pretest de 536 y para el postest de 556; lo cual hace atender a una medida de 44,6 y 46,3 alumnos por profesor, respectivamente.

No obstante, aunque varía el número de alumnos entre el pretest y el postest hemos de matizar que el instrumento fue aplicado al mismo "grupo clase", con el objetivo de que no existieran rasgos diferenciadores significativos, aunque no podemos afirmar que coincidieran plenamente los sujetos de la muestra entre una aplicación y otra.

Comprobamos, pues, que la muestra en ambas etapas de aplicación del instrumento está bastante igualada (536/556), siendo además también así en sus respectivas características. Podemos observar que el número de mujeres que contestan en los dos momentos supera el cincuenta por ciento, siendo superior en 2.2 puntos en la primera aplicación. Oportunamente la distribución de alumnos varones es inferior para el pretest, ascendiendo al 48,4% y correspondiendo cerca del 46% al postest.

Otra característica importante de los sujetos que componen la muestra es la edad. Observamos en la tabla 2 que los sujetos mayoritariamente se concentran en la categoría que agrupa a los alumnos menores de 20 años de edad, ascendiendo en el pretest a cerca del 58% y sobrepasando el 62% en el postest. Los alumnos de más de 25 años, vemos que conforman una porción de la muestra insignificante, alrededor del 3%.

Tanto la edad media de los alumnos que contestaron el inventario en la etapa anterior al programa como en la posterior ronda los 20 años. Es de destacar la edad máxima, sobre todo en el pretest que es cercana a los cincuenta años, mientras que en el segundo momento es de 33 años.

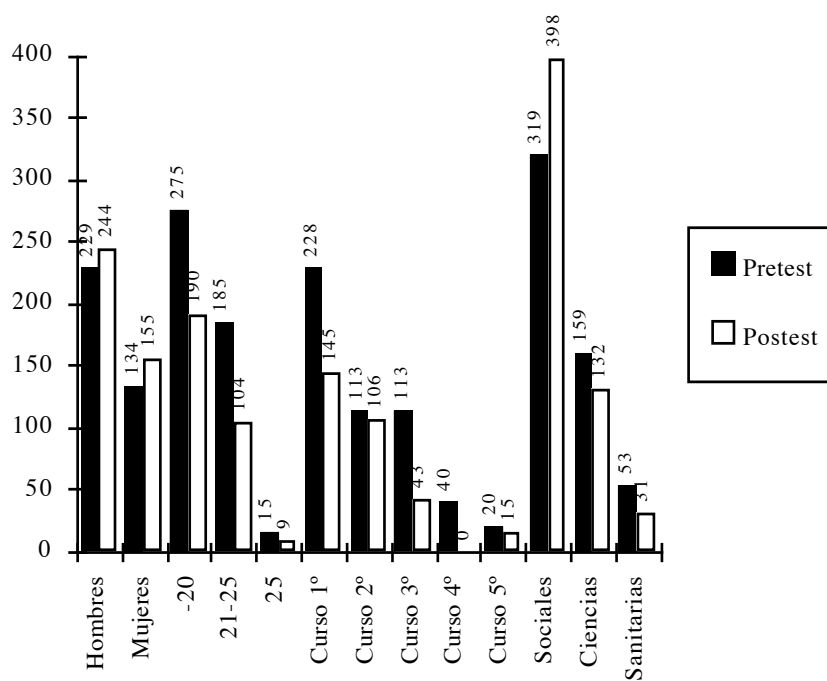
TABLA 2. Distribución de alumnos participantes en la evaluación de la docencia

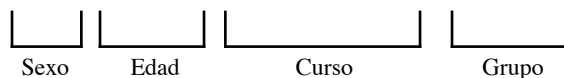
ALUMNOS		PRETEST N Alumnos = 536		POSTEST N Alumnos = 556	
		F	%	F	%
SEXO	Hombre	229	48.4	134	45.9
	Mujer	244	51.3	155	53.1
EDAD	Menos 20 años	275	57.6	190	62.7
	De 21 a 25 años	185	39.2	104	34.3
	Más de 25 años	15	3.2	9	3

	Edad Media	20.6		20.4	
	Edad Máxima	48		33	
GRUPO TITULAC.	Sociales	319	59.5	398	71.5
	Ciencias	159	29.4	132	23.7
	Sanitarias	53	9.8	31	5.5
CURSO	1°	228	44.4	145	46.8
	2°	113	22	106	34.2
	3°	113	22	43	13.9
	4°	40	7.8	0	0
	5°	20	3.9	15	4.8

FIGURA 1. *Histograma sobre la distribución de alumnos*

MUESTRA DE ALUMNOS





Un nuevo elemento a tener en cuenta es el curso en el que se encuentran los alumnos participantes en este inventario. Mayoritariamente son alumnos de primer ciclo, concretamente alrededor del 45% de primer curso, y una cantidad similar repartidos entre segundo y tercero. Escasamente sobrepasan el 10% los alumnos matriculados en segundo ciclo, destacando en el postest la inexistencia de estudiantes de cuarto curso.

Por último, es lógico que exista una correlación con los grupos de titulación de los profesores, así es destacable el grueso de sujetos pertenecientes al grupo de Sociales, fundamentalmente del área de Económicas y que asciende en el postest a más del 70%. Los alumnos correspondientes al grupo de Sanitarias escasamente llega en el pretest al 25%.

Es por tanto que el alumno tipo de esta muestra, teniendo en cuenta que está limitado por las características del profesorado, que ha elegido el grupo clase donde realizar esta valoración, puede ser casi con la misma probabilidad hombre o mujer, tiene una edad menor de 20 años, cursa primero de carrera y pertenece a un área de Sociales, que bien pudiera ser Económicas.

4. LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS A LOS PROFESORES PRINCIPIANTES UNIVERSITARIOS: ADE'R

Ha sido una constante durante toda nuestra fundamentación teórica ir resaltando la necesidad de evaluar al profesor como punto de partida para mejorar su práctica docente; es así que coherentemente con esa exposición hemos introducido este instrumento como parte destacada de un programa formativo, ya que lo que pretendemos es conocer las deficiencias más relevantes del profesor, en esta ocasión desde el punto de vista de los alumnos, para poder atenderlas durante las sesiones del seminario.

4.1. Inventario para el análisis de las docencias por los estudiantes

En las revisiones efectuadas hemos podido comprobar que el aumento en los costos, la insatisfacción de los alumnos con la enseñanza que reciben y las demandas sociales sobre el rendimiento del profesorado universitario han contribuido a crear una conciencia de mejorar la enseñanza universitaria y de apoyar programas sistemáticos para mejorar esta, en base a procesos previos de evaluación.

En consideración de estas intenciones existen determinadas iniciativas que han supuesto avances en la mejora del profesorado universitario, y consecuentemente en la calidad de la Educación Superior. Melnik y Sheeman (1976) presentan un modelo, *The Clinic to Improve University Teaching*, implantado en la Universidad de Massachusetts, para mejorar la enseñanza universitaria y que reúne la mayoría de los componentes evaluativos que en la introducción se han presentado. Uno de los supuestos en los que se basa este modelo es que el camino más efectivo para mejorar la enseñanza es el trabajo directo sobre las habilidades de enseñanza de los profesores universitarios. Es por ello que,

el modelo de Melnik y Sheeman proponen, aún cuando su origen se encuentra en las opiniones de los alumnos, se destina a identificar en amplias áreas instruccionales las deficiencias y potencialidades del profesorado; este modelo está basado en el cuestionario TABS (Teaching Analysis by Student) y tiene la característica de ser cíclico, puesto que los procedimientos son continuamente evaluados. El producto final de este proceso es la eliminación, o no, de aquellas habilidades de enseñanza con problemas o deficiencias.

Considerando las premisas del modelo Clinic, Villar Angulo (1983) desarrolla un proceso de perfeccionamiento individualizado denominado *Diagnosis Instruccional en la Enseñanza Superior (DIES)* con profesores de la Universidad de Sevilla. El objetivo de este estudio es contrastar factores comportamentales antes y después de desarrollar dicho proceso formativo, para lo cual utiliza el cuestionario *ADE (Análisis Docente por los Estudiantes)*, que deriva del TABS, propuesto por Melnik y Sheeman. El trabajo de Villar Angulo permite diagnosticar las dimensiones del estilo docente, concretamente en base a ocho factores: Discusión de clase, objetivos, interacción social, estructuración, orientación a la tarea, evaluación, valores y comunicación didáctica. Además, esta fase diagnóstica constituye una pieza clave en la toma de decisiones del programa formativo posterior. Como señala el autor, además es una vía útil para "*ayudar a los profesores universitarios a mejorar su enseñanza y a encontrar un medio para el establecimiento de objetivos de actuación*" (Villar Angulo, 1983, 264).

Para nuestro trabajo hemos considerado básicamente este instrumento, aún cuando se han realizado algunas modificaciones de carácter semántico y se han añadido otras cuestiones que, según las revisiones efectuadas eran relevantes en el análisis de la actividad docente del profesor universitario, configurando así el que hemos denominado *ADE'r (Análisis Docente por los Estudiantes' revisado)*. Para nuestro propósito se ha aumentado el número de declaraciones de la primera sección, ascendiendo a un total de 49, fundamentalmente dirigidas a la preparación del profesor en la materia que enseña, al feedback que mantiene con los alumnos, e incorpora una última cuestión sobre una valoración general del profesor. Forman parte de la segunda sección del ADE'r cinco cuestiones centradas en el alumno, con el objetivo de identificar el tipo de estudiante que responde al instrumento y para conocer si existe correspondencia en las respuestas.

4.2. Estructura Interna del Inventario de Análisis de Docencia para los Alumnos' revisado (ADE'r)

Como ya se ha afirmado el instrumento consta de dos secciones: una dirigida a la valoración del profesor y una segunda encaminada a la autopercepción del alumno. Fundamentalmente las 49 declaraciones están agrupadas según 23 Dimensiones que recogen prácticamente todo el espectro de elementos intervinientes en la actividad docente, y una valoración general que el alumno le otorga a la enseñanza del profesor. No todas las dimensiones contienen el mismo número de items; así destaca la referida a la participación de los alumnos (F8) con cinco cuestiones y la F12, relativa a los recursos con cuatro; no obstante, mayoritariamente están compuesta por un sólo item. En el anexo se detalla esta relación de declaraciones según las 23 dimensiones: establecer el aprendizaje, organización, paso, elaboración, expresión, formular preguntas, responder preguntas, participación, conclusiones, evaluación, nivel de exigencias, recursos, creatividad, gestión, flexibilidad, relaciones interpersonales, ambiente de aprendizaje, entusiasmo, perspectiva,

contexto de valor, uso profesional de la materia, dominio de la materia y valoración general.

La segunda sección de este instrumento, como hemos comentado está compuesta de cinco preguntas referidas a los alumnos: Expediente académico, Actitud hacia la asignatura, Estructura del curso, Estilo de aprendizaje y Dedicación a la asignatura.

4.3. Estilos de respuesta

Atendiendo a las dos secciones de que consta este inventario debemos señalar que cada una de ellas tiene un estilo de contestación diferente. Así la primera sección atiende a cuatro opciones de respuesta graduadas desde la actuación del profesor calificada como *pobre*, la cual necesita mejoras de consideración, a la actuación del profesor atendida como *excelente*, que no necesita mejoras. Asimismo aparece una quinta opción para aquellos casos en los que la conducta o destreza del profesor expresada es irrelevante para la disciplina en cuestión.

- (1) Necesita mejoras de consideración (Actuación pobre, en general)
- (2) Necesita mejorar (Actuación mediana)
- (3) Necesita alguna mejora (Actuación buena, en general)
- (4) No necesita mejoras (Actuación muy buena, excelente)
- (5) Esta destreza o conducta no es necesaria en esta materia

Para la sección segunda se utiliza un estilo de respuesta en función del tipo de pregunta. Así el alumno deberá elegir la opción más apropiada para cada uno de los items, en función de sus autopercepciones. En la cuestión referida al expediente académico las respuestas oscilan desde "menos 6" a "más de 9". La actitud del alumno hacia la asignatura puede ser "cada vez más positiva", "cada vez más negativa" o "sin cambios". El tercer elemento de esta sección es la estructura del curso que se entiende desde más o menos estructurado, pasando por una categoría referida a la inexistencia de modificaciones. Los estilos de aprendizaje se han codificado en base a cinco categorías: aislado, sistemático, participativo, competitivo y pasivo. Por último, las opciones de respuestas en la cuestión referente a la dedicación a la asignatura oscilan entre "mucho más que otras materias" a "mucho menos".

5. RESULTADOS

Como hemos venido señalando la distribución de las declaraciones se realiza en función de 23 dimensiones referidas a la docencia del profesor universitario, es por ello que la tabla 2 recoge las puntuaciones medias de cada una de ellas tanto para el pretest como para el postest, y junto a éstas el signo de la diferencia entre un valor y otro. La representación gráfica que aportamos se corresponde tanto a un diagrama de barras como a una figura de líneas, con el objetivo de poder interpretar y comparar con más claridad los resultados.

TABLA 3. Puntuaciones medias según las dimensiones evaluadas

ANÁLISIS de la DOCENCIA por los ALUMNOS			
DIMENSIONES	PRETEST	POSTEST	DIFERENCIA
F1: Establecer Apr.	3	3.1	+0.1
F2: Organ. Lógica	3.1	3.2	+0.1
F3: Paso	3.2	3.2	0
F4: Elaboración	3.2	3.2	0
F5: Expresión	3.2	3.2	0
F6: Formular Pregunt.	3	3.1	+0.1
F7: Responder Preg.	3.2	3.2	0
F8: Particip. Alumnos	2.6	2.7	+0.1
F9: Conclusión	3.1	3.1	0
F10: Evaluación	2.8	2.8	0
F11: Nivel Exigencia	3	3.1	+0.1
F12: Recursos	2.6	2.6	0
F13: Creatividad	2.6	2.7	+0.1
F14: Gestión	1.9	2	+0.1
F15: Flexibilidad	2.8	2.8	0
F16: Relac. Interpers.	3.6	3.5	-0.1
F17: Ambiente Aprend.	3	3.1	+0.1
F18: Entusiasmo	3.1	3.1	0
F19: Perspectiva	2.8	2.8	0
F20: Contexto Valor	2.4	2.4	0
F21: Uso Profes. Mater.	2.8	2.9	+0.1
F22: Dominio	3.2	3.4	+0.2
F23: Valoración Grn.	3.4	3.5	+0.1
CASOS	536	556	+20

FIGURA 2.1. *Histograma sobre la actuación docente (F1-F12)*

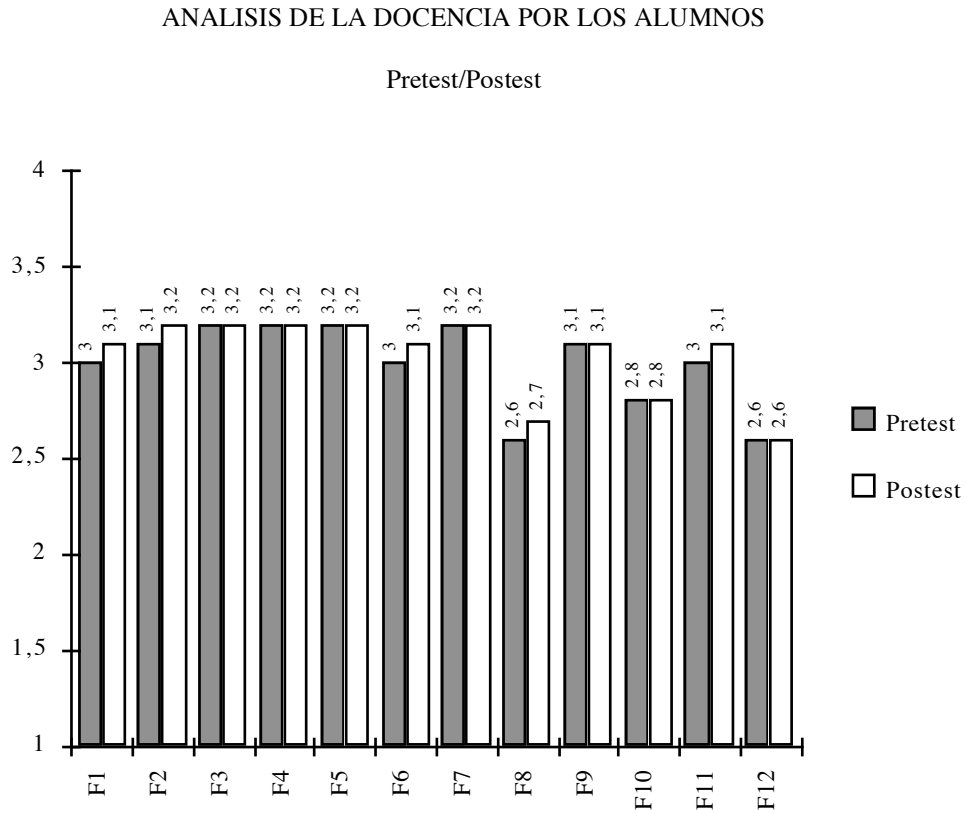
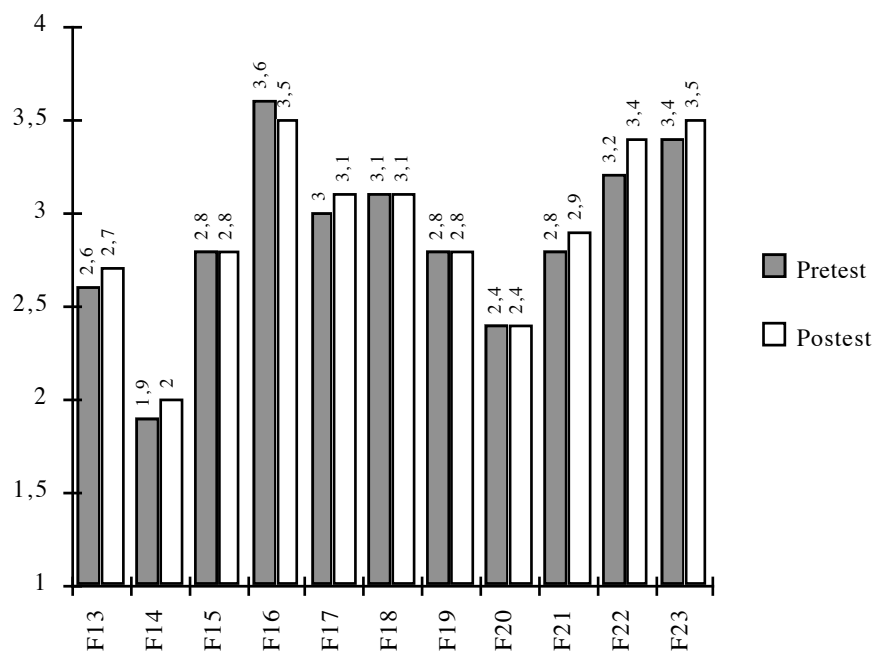


FIGURA 2.2. *Histogramasobre la actuación docente (F13-F23)*

ANALISIS DE LA DOCENCIA POR LOS ALUMNOS

Pretest/Postest

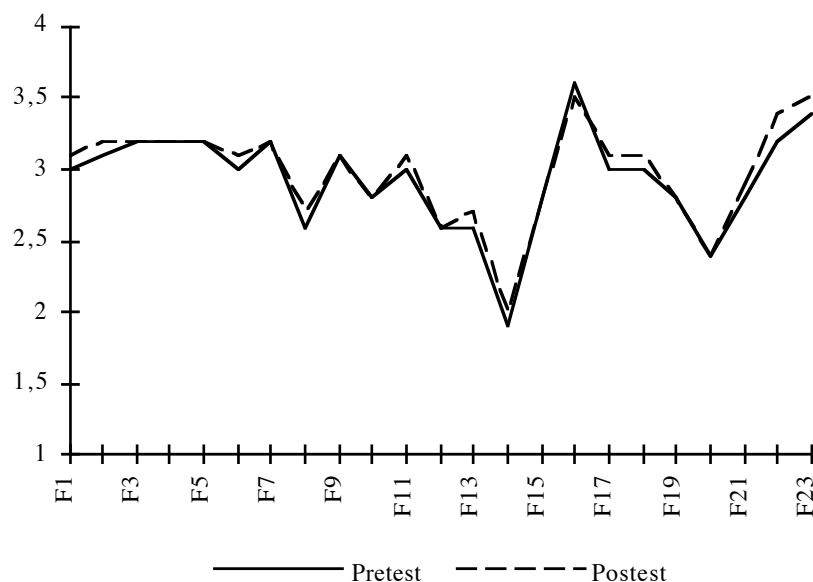


- | | |
|-------------------------------|------------------------------------|
| F1. Establecer el aprendizaje | F13. Creatividad |
| F2. Organización Lógica | F14. Gestión |
| F3. Paso | F15. Flexibilidad |
| F4. Elaboración | F16. Relaciones interpersonales |
| F5. Expresión | F17. Ambiente Aprendizaje |
| F6. Formular Preguntas | F18. Entusiasmo |
| F7. Responder Preguntas | F19. Perceptiva |
| F8. Participación Alumno | F20. Contexto de Valor |
| F9. Conclusión | F21. Uso profesional de la Materia |
| F10. Evaluacion | F22. Dominio |
| F11. Nivel Exigencia | F23. Valoración General |
| F12. Recursos | |

FIGURA 3. *Histograma comparativo sobre la actuación docente pretest/posttest*

ANALISIS DE LA DOCENCIA POR LOS ALUMNOS

Pretest/Posttest



Observamos, pues, que la puntuación más baja la ostenta la dimensión F14, correspondiente a las actividades de gestión o administrativas; son, por tanto, en este tipo de cuestiones donde el profesorado necesita mejorar, según las opiniones de sus alumnos. No obstante, esta dimensión es mejorada sensiblemente en el postest, algo que nos hace suponer que en los umbrales del final del curso el profesor debe atender mayoritariamente tareas burocráticas relativas, mayoritariamente, a la evaluación de los alumnos.

Otras de las competencias más deficitarias en el profesorado de nuestra muestra es la denominada 'Contexto de Valor', es decir, los alumnos opinan que sus profesores presentan las respectivas disciplinas en un ambiente de relativo escepticismo e indiferencia, siendo así que no se manifiestan posturas o juicios críticos y valorativos, que permitan a los alumnos cuestionar sus propias escalas de valores. Es por tanto, que el profesorado necesita formación en metodologías de enseñanza dirigidas a estimular el pensamiento crítico en los alumnos. Esta dimensión es igualmente percibida al principio del segundo trimestre (durante la aplicación del pretest) que al finalizar el curso; es por tanto, una competencia constante en el profesorado, que no ha sido suficientemente desarrollada durante el programa formativo.

En tercer lugar un grupo de competencias docentes que necesitan ser atendidas formativamente, con una puntuación media de 2,6 son aquellas relacionadas con la utilidad de recursos didácticos, creatividad y la participación de los alumnos; todas ellas, pensamos, con una fuerte vinculación entre sí. Únicamente las dos últimas han sufrido un leve ascenso en el postest, lo cual significa que uno de los factores influyentes en este cambio ha podido ser la participación del profesorado en el seminario sobre estrategias didácticas.

Pero también debemos resaltar aquellas dimensiones que su elevada puntuación media indica que los profesores, según la opinión de los alumnos, están bastante diestros. Fundamentalmente es de destacar la cuestión F16, relativa a las relaciones interpersonales y que ha ostentado el índice más elevado, 3.6, cercano al valor máximo. Esta puntuación es sutilmente reducida en el postest, pensamos que porque entran en juego otros factores relacionados con la evaluación de los alumnos que dificultan o pueden enturbiar la percepción de estas relaciones. Cercano a este índice, con 3.2, se encuentran dimensiones que no han modificado sus puntuaciones, cuales son las referidas a F3: paso F4: elaboración, F5: expresión, y F7: responder preguntas; son por tanto, competencias docentes constantes, privadas de influencias externas que las modifiquen. Igualmente otra dimensión que también obtiene semejante puntuación es F22: Dominio de la materia que enseña, es la que más modificación sufre en el postest ya que de 3,2 pasa a 3,4; esto puede significar que los alumnos aprecian más la preparación disciplinar del profesorado al finalizar el curso, cuando poseen una percepción global del mismo.

Por último, queda por comentar la valoración general que obtienen los profesores por los alumnos, la cual se ve reflejada en la dimensión número 23. Es de resaltar la puntuación media tan elevada que presentan el pretest, 3,4 y que además es superada en 0,1 punto en el postest. Es por ello que el profesorado valorado a través de este instrumento ha recibido unas puntuaciones, en ningún momento inferiores al valor medio 2 (Actuación Mediana), lo cual significa que sus actuaciones docentes son percibidas entre "Buenas y Muy Buenas".

Al considerar la puntuaciones medias es obvio en análisis estadístico, que en la muestra aparezcan sujetos valorados por debajo de estos índices y otros que los superan. En este sentido queremos matizar las consideraciones globales y especificar para cada uno de los sujetos intervinientes en este estudio sus progresos o retrocesos en la relación pretest/postest. Por este motivo en la tabla 3 presentamos en la cabecera de las filas los números identificativos de los doce sujetos y en la columnas la evolución en las puntuaciones recibidas, bien aumentando o disminuyendo; siendo así que en las celdillas se refleja el número de dimensiones que con motivo del programa han cambiado. Igualmente exponemos también el resultado cuantitativo de este cambio, es decir, se entiende que el profesor ha mejorado su actuación docente si en el postest el número de dimensiones que han aumentado su valor es superior a las que lo han disminuído.

TABLA 4. *Evolución de la actuación docente de los profesores*

Nº Profesor	3	19	24	9	2	13	29	14	18	21	23	8
Mejora	12	20	10	13	11	12	10	5	2	6	0	8
Igual	6	2	8	3	3	3	8	4	4	3	2	3
Empeora	5	1	5	7	9	8	5	14	17	14	21	12
Resultado	+7	+19	+5	+6	+2	+4	+5	-9	-15	-8	-21	-4

Es de destacar por sus índices de mejora el sujeto número 19, el cual, de las 23 dimensiones ha mejorado en 20 y únicamente disminuye la puntuación de la dimensión F14: Gestión, y permanece igual la F21: "Uso profesional de la materia" y F10: "Evaluación". Esta es una profesora de la Facultad de Económicas, que ha demostrado en cada sesión del programa su interés por las distintas estrategias didácticas expuestas. Es por tanto un sujeto con unas fuertes inquietudes por mejorar sus competencias docentes, algo que se ha visto reflejado también en las percepciones de los alumnos.

No obstante, también aparece el caso opuesto, es aquel sujeto (número 23) en el que el número de dimensiones en las que ha mejorado es cero y únicamente en dos de ellas se mantiene igual, que son Evaluación y Gestión, como ocurría con el sujeto 19. Esta profesora pertenece a la rama Sanitaria de nuestra muestra y durante las sesión del programa se mostró bastante indiferente y con un elevado índice de absentismo.

En un término medio, aparecen también dos sujetos con puntuaciones opuestas, nos referimos a los casos 8 y 13; ambos, profesor y profesora, del área de Sociales, de la rama empresarial. El primer sujeto mejora en el 34% de las dimensiones al finalizar el curso y permanece con puntuaciones idénticas en 3 de ellas: Creatividad, Ambiente de aprendizaje y Entusiasmo. La profesora mejora en el 52% de las competencias evaluadas, aunque no sufren cambios las conductas referida a la organización del aprendizaje (F1), a la expresión y a la creatividad. Podemos señalar que ambos sujetos mostraban un relativo interés por las cuestiones presentadas durante el seminario.

En el cómputo global podemos afirmar que de los doce profesores que sus alumnos han contestado pretest y posttest, el 58,3% (siete profesores) han mejorado sus dimensiones docentes al finalizar el programa formativo y en cinco de ellos (41,7%) las puntuaciones de las dimensiones docentes han disminuido levemente.

Una vez concluída esta descripción sobre los profesores, pasamos a presentar las características de los alumnos que han contestado el cuestionario.

5.1. Las características de los alumnos que han participado en el análisis de la docencia

Señalábamos al comienzo de este análisis que este instrumento contaba con una serie de cuestiones referidas a las características de los alumnos que contestaban el inventario. Concretamente son cinco ítems a través de los cuales se pretende conocer, por un lado, datos autodescriptivos y por otro, actitudes académicas. De todas ellas la cuestión más conflictiva pensamos que puede ser, por la dificultad en la comprensión, la 53, referida a los estilos de aprendizaje. Estos han sido expuestos en función de cinco etiquetas: Aprendizaje Aislado, Sistemático, Participativo, Competitivo y Pasivo.

TABLA 5. Puntuaciones de las dimensiones de alumnos

DIMENSIONES ALUMNOS		PRE TEST		POS TEST	
		F	%	F	%
Expediente académico	Menos de 6	102	19.5	152	27.8
	De 6 a 6.99	276	52.9	255	46.6
	De 7 a 7.99	101	19.3	100	18.3
	De 8 a 8.99	39	7.5	30	5.5
	De 9 a 10	4	0.8	10	1.8
	Media	2.2		2.1	
Actitud asignatura	Cada vez más positiva	200	37.5	219	39.8
	Cada vez más negativa	41	7.7	64	11.6
	No ha cambiado	292	54.8	267	48.5
	Media	2.2		2.1	
Estructura curso	Más estructurado	281	52.9	251	46.1
	Menos estructurado	17	3.2	15	2.8
	Sin cambios	233	43.9	278	52.1
	Media	2		2.1	
Estilos aprendizajes	Aislado	100	19	110	20.1
	Sistemático	187	35.5	217	39.7
	Participativo	204	38.7	185	33.9
	Competitivo	25	4.7	12	2.2
	Pasivo	11	2.1	22	4
	Media	2.4		2.4	
Dedicación asignatura	Mucho más	68	12.8	65	11.8
	Algo más	146	27.4	136	24.8
	Igual	241	45.3	268	48.8
	Menos	64	12	68	12.4
	Mucho menos	13	2.4	12	2.2
	Media	2.7		2.7	
CASOS		536		536	

La primera cuestión a la que vamos a dar respuesta es la referida al expediente académico de los alumnos, que atiende a cinco categorías. Entre ellas destaca la correspondiente a una nota media de "Apto 6", aun cuando la media se inclina levemente

hacia el "Notable 7", la cual se percibe algo más baja cuando se acerca el final del curso y quizás sea también la más realista.

La actitud hacia la asignatura comprobamos que no dependen significativamente de la actividad del profesor y conforme avanza el año académico se dirige más hacia el polo positivo. Este comportamiento es también similar al que ofrece la cuestión relativa a la estructuración del curso, donde el pretest el alumno prefiere un curso más estructurado y al finalizar este, más del 50% acepta la organización planteada por el profesor.

Una de las preguntas que ya hemos destacado como de las más interesantes para nuestro estudio es la relacionada con el estilo de aprendizaje de los alumnos. Si bien, al principio del segundo trimestre los alumnos se autodefinen con un estilo participativo en un 38,7% y sistemático, en un 35,5%; el porcentaje se ve sensiblemente aumentado en este último estilo cuando va finalizando el curso. Esto indica que el alumno prefiere en épocas de evaluaciones asignaturas bien estructuradas y hacer hincapié en los aprendizajes que estas requieran, sin embargo, durante el desarrollo del curso del alumno universitario intenta aprovechar al máximo las sesiones clases, compartiendo ideas con otros compañeros e implicándose en las actividades diarias.

5.2. Análisis de las correlaciones entre el tipo de alumnos y las conductas identificadas en los profesores

Es interesante profundizar en esta fase del estudio donde se presentan las posibles relaciones existentes entre las características de los alumnos y sus percepciones sobre las actuaciones docentes. Es por ello que debemos realizar un análisis en base a la técnica estadística de cruce de variables con el objetivo de establecer estos vínculos. Para ello nos servimos del programa 4F del paquete estadístico BMDP, en el que detallamos, por un lado variables descriptivas de los alumnos y, por otro, variables perceptivas de las actuaciones docentes.

En el análisis que a continuación presentamos hemos cruzado una variable dirigida al profesor con un grupo de variables dedicada a los alumnos. En este sentido la primera que hemos elegido es la que identificamos como más representativa de la actuación docente, cual es la declaración 49, referente a la valoración global que le otorgan los alumnos a las competencias del profesor. Esta ha sido cruzada, en primer lugar, con la relativa al expediente académico (declaración 50), a la actitud hacia la asignatura (ítem 51) y con el estilo de aprendizaje (pregunta 53).

TABLA 6. Puntuaciones de las correlaciones entre ítem 49 y 50

Valoración General: 49 / Expediente académico del alumno: 50												
	9-10		8-8.99		7-7.99		6-6.99		<6		Total	
	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D
Act. Pobre	0.0	0.2	0.0	0	0.4	0	0.2	0.2	0	0	0.6	0.4

Act. Media	0.2	0	0.6	0.2	1.7	1	3.2	1.7	1.5	2.1	7.3	5
Act. Buena	0.2	0	2.2	1.4	6.9	7.2	22	17.6	8	11.6	39.2	37.8
Act. Muy Buena	0.4	1.4	4.3	2.9	10.8	9.1	26.7	28.7	10.6	14.7	52.8	56.8
TOTAL	0.9	1.7	7.1	4.5	19.8	17.4	52.2	48.1	20	28.3	100	

Comenzamos con los datos que vinculan el expediente académico del alumno y la puntuación concedida a la actuación del profesor. En este caso podemos observar que más del 26% de los alumnos que se encuentran alrededor de una nota media entre 6 y 7, valoran las competencias docentes de estos profesores como "Muy Buena", tanto en el pretest como en el postest. En la puntuaciones totales se puede comprobar también que son en las celdas de estas dos categorías donde se concentra el mayor número de sujetos.

Sobre la vinculación entre actitud hacia la asignatura y valoración global, debemos hacer una precisión ya que hay diferentes opiniones dependiendo de que se trate del pretest o del postest. En la primera aplicación del inventario, cerca del 30% de los sujetos, que señalan que la actitud del profesor no interviene en su actitud hacia la asignatura, valoran además la actividad docente de estos como de 'Aceptable'. Sin embargo, sobrepasa este porcentaje aquellos que en el postest reconocen que la actividad del profesor influye en sus actitudes hacia la disciplina otorgándole entonces una valoración superior a la anterior, es decir "Muy Buena".

TABLA 7. *Puntuaciones de las correlaciones entre ítem 49 y 51*

Valoración General: 49	Actitud hacia la asignatura: 51							
	Sin cambios		Más negativa		Más positiva		Total	
	A	D	A	D	A	D	A	D
Actuación pobre	0.4	0.2	0	0	0.2	0.2	0.6	0.4
Actuación mediana	4	3.1	3.2	1.9	0.2	0	7.4	4.9
Actuación buena	29.2	24.3	4.7	9.5	5.3	4.1	39.1	37.9
Actuación muy buena	26	24.7	0.4	1.4	26.4	30.7	52.9	56.8
Total	59.6	52.3	8.2	12.8	32.1	35	100	

Para finalizar este análisis sobre la vinculación entre variables, hemos cruzado la misma variable referida al profesor, en torno a una valoración general (49), y la relativa a los estilos de aprendizaje de los alumnos (53). En este caso también existen diferencias en cuanto a las percepciones pretest y postest. La concentración más importante de sujetos, superior al 22% que valoran a la primera aplicación del instrumento la actuación del profesor de "Muy Buena" han autodefinido sus estilos de aprendizaje de Participativo, sin embargo en las contestaciones correspondientes a la etapa de las evaluaciones (postest) un porcentaje inferior de alumnos se califican con un estilo de aprendizaje Sistemático.

TABLA 8. *Puntuaciones de las correlaciones entre ítem 49 y 53*

Valoración General: 49 / Estilos de aprendizaje: 53						
	Aislado	Sistemático	Particip.	Compet.	Pasivo	Total

	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D
Act. Pobre	0.2	0.2	0.2	0	0.2	0	0	0	0	0.2	0.6	0.4
Act. Media	1.5	1	3	2.1	2.6	1.2	0.2	0.2	0	0.4	7.3	5
Act. Buena	9.4	8.7	13.5	16.4	13.7	10.6	2.1	0.4	0.6	1.7	39.4	37.7
Act. Muy Buena	8.1	10.8	18.6	21.7	22.1	20.7	2.4	1.9	1.5	1.9	52.7	56.9
TOTAL	19.3	20.7	35.3	40.2	38.5	32.5	4.7	2.5	2.1	4.1	100	

6. CONCLUSIONES SOBRE LAS PERCEPCIONES DE LOS ALUMNOS EN CUANTO A LAS CARACTERÍSTICAS DOCENTES QUE DEBEN SER MEJORADAS

Para concluir este análisis sobre las percepciones de los alumnos universitarios en cuanto a las actuaciones docentes de sus profesores debemos señalar que de los 27 profesores que participan en el programa, el 44,4% accede a aplicar el inventario de evaluación de la docencia universitaria (ADE'r) a sus alumnos, con el objetivo de determinar a juicio de éstos las competencias que necesitan ser mejoradas. Esta decisión conforma una muestra de alumnos que ronda los 550 alumnos, tanto en el pretest como en el postest.

No podemos hacer una distinción en función de la variable sexo ya que el porcentaje está muy equilibrado, aún cuando se inclina a favor de las alumnas. El grupo de Titulaciones de los que hemos recogido los datos ha dependido de la voluntariedad del profesor a acceder a esta aplicación, por tanto no es una variable, pensamos decisiva y que, por tanto, debamos tener en cuenta. Los alumnos mayoritariamente tienen un expediente académico alrededor del 6,5 y con un estilo de aprendizaje identificado como sistemático/participativo.

Desde una perspectiva global debemos señalar que los alumnos valoran muy positivamente las actuaciones docentes de estos profesores principiantes, aún cuando no hayan recibido formación pedagógica/didáctica durante la etapa formativa. No obstante, existen competencias que necesitan ser mejoradas en opinión de los alumnos. Estas son las referidas a la gestión, al contexto de valor, a la creatividad expositiva, a la utilización de recursos y al estímulo en la participación de los alumnos. Hemos de destacar que la competencia que supera la valoración media es la correspondiente a las relaciones profesor-alumno, la cual disminuye en la etapa de final de curso, etapa de evaluación.

En términos generales los alumnos que mejor valoran a los profesores son aquellos que poseen un expediente normalizado o medio; entre aquellos que se encuentran en los extremos de intervalo, los sobresalientes o los de rendimiento más bajos, no se decantan por calificaciones muy positivas.

Para finalizar debemos comentar que las conclusiones extraídas de este análisis están en íntima relación con aquellas que hemos venido exponiendo procedentes de la aplicación de otros instrumentos

ANEXO

DIMENSIONES ADE	ITEMS
F1. Establecer el aprendizaje	1. La explicación que el profesor da acerca de los objetivos del curso 2. La explicación por parte del profesor de los objetivos de cada sesión de clase y de cada actividad de aprendizaje 3. La habilidad del profesor para despertar el interés cuando inicia una actividad instructiva 4. La descripción por parte del profesor del trabajo que espera que realice cada estudiante
F2. Organización Lógica	5. La habilidad del profesor para mantener una relación clara entre contenidos y objetivos del curso 6. La habilidad del profesor para aclarar las relaciones existentes entre los distintos temas abordados en el curso 7. La habilidad del profesor en hacer distinguir los temas genéricos de los específicos 42. El profesor se adapta a la preparación base de los alumnos
F3. Paso	8. La destreza del profesor en introducir gradualmente nuevos temas de forma que se le pueda entender y seguir
F4. Elaboración	9. La destreza del profesor en elaborar con claridad los puntos difíciles del programa
F5. Expresión	10. La habilidad oral del profesor
F6. Formular Preguntas	11. La habilidad del profesor en formular preguntas fáciles de entender 12. La destreza del profesor en formular preguntas que suscitan el pensamiento crítico
F7. Responder Preguntas	13. La destreza del profesor en responder a las preguntas con claridad y concisión
F8. Participación Alumnos	14. La eficacia global del profesor como director de una discusión 15. La habilidad del profesor para conseguir que los estudiantes participen en las discusiones de clase 16. La destreza del profesor en promover discusiones entre los alumnos en lugar de discusiones entre el profesor y los estudiantes 44. El profesor consigue que los estudiantes se interesen por la asignatura 45. El profesor estimula a los alumnos a intervenir y participar en clase
F9. Conclusión	17. La habilidad del profesor en redondear un tema antes de iniciar otro nuevo 18. La habilidad del profesor en presentar conclusiones al final de la clase 41. El profesor repite durante las clases las ideas esenciales

F10. Evaluación	<p>19. La habilidad del profesor para explicar los procedimientos de evaluación que va a utilizar para valorar mi actuación como estudiante</p> <p>20. La habilidad del profesor en adecuar los procedimientos de evaluación con los objetivos del curso</p> <p>21. La actuación del profesor en informarme periódicamente de mi progreso</p> <p>47. Los ejercicios prácticos que el profesor propone son muy adecuados</p>
F11. Nivel Exigencia	<p>22. La habilidad del profesor en seleccionar materiales y actividades que me induzcan a razonar</p> <p>23. La habilidad del profesor para seleccionar materiales y actividades que no sean difíciles</p> <p>48. La Bibliografía que el profesor proporciona es accesible</p>
F12. Recursos	<p>24. El profesor ofrecer una variedad de materiales y actividades</p> <p>25. La habilidad del profesor para usar diversas técnicas docentes</p> <p>40. La habilidad del profesor para utilizar metodología didácticas variadas y participativas</p> <p>46. La habilidad del profesor para apoyarse en materiales didácticos (vídeo, diapositivas...) en sus explicaciones</p>
F13. Creatividad	<p>26. El profesor demuestra creatividad en el uso de técnicas docentes</p>
F14. Gestión	<p>27. El profesor se preocupa cada día de resolver detalles administrativos</p>
F15. Flexibilidad	<p>28. El profesor es flexible ofreciendo opciones de trabajos a cada estudiante</p> <p>29. La habilidad del profesor para dar un 'giro apropiado' a su tarea cuando los alumnos aparezcan aburridos</p> <p>30. La disponibilidad del profesor para consultas y asesoramiento</p>
F16. Relaciones Interpersonales	<p>31. La habilidad del profesor para establecer con los alumnos un respeto mutuo</p>
F17. Ambiente Aprendizaje	<p>32. El profesor consigue y mantiene un clima que anima activamente al aprendizaje</p>
F18. Entusiasmo	<p>33. La habilidad del profesor para despertar un interés activo por el contenido del curso</p>
F19. Perspectiva	<p>34. La habilidad del profesor para relacionar la asignatura con otras disciplinas académicas y con situaciones del mundo laboral</p> <p>35. El deseo del profesor de explorar variados puntos de vista</p> <p>36. La habilidad del profesor para obtener de sus alumnos que adopten puntos de vistas críticos sobre la temática surgida a lo largo del curso</p>
F20. Contexto de Valor	<p>37. La actuación del profesor me lleva a efectuar un análisis sobre la relación entre mi propia escala de valores y el contenido del curso</p> <p>38. La actuación del profesor me hace consciente de que existen conflictos de valores dentro de la asignatura</p>

F21. Uso profesional de la Materia	39. El enfoque de la materia está orientado a la práctica profesional
F22. Dominio	43. El profesor domina la materia que enseña y parece estar al día de los últimos progresos
F23. Valoración General	49. En términos generales mi valoración es que este profesor...

Distribución de ítems por dimensiones

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- APARICIO, J.J. y col. (1982). *La enseñanza universitaria vista por los alumnos*. Cuadernos de capacitación docente, OEI.
- ARUBAYI, E.A. (1987). "Improvement of instruction and teacher effectiveness: are student rating reliable and valid?". *Higher Education*, 16, 267-278.
- BENEDITO, V. (1992). "La formación del profesor universitario". *Revista de Enseñanza Universitaria*. Monográfico. Sevilla: ICE.
- CONTRERAS MUÑOZ, E. (1991). "La calidad de la docencia universitaria y las fuentes para la evaluación". *Actas I Congreso Int. sobre Calidad de la enseñanza Universitaria*, pp. 56-64. Universidad de Cádiz: ICE.
- DE LA ORDEN, A. (1987). "Formación, selección y evaluación del profesorado universitario". *Bordón*, 266, 5-29.
- ERICKSEN, S.C. (1985). *The Essence of good teaching: Helping student learn and remember what they learn*. San Francisco: The Jossey-Bass, Higher Education Series.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (1992). "Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria". Ponencia presentada en las III Jornadas de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo profesional". Las Palmas de Gran Canaria.
- FINK, L.D. (1984). *The First year of college Teaching. New directions for Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey'-Bass.
- GOLDSCHMID, M.L. (1988). "The Evaluation and Improvement of Teaching in Higher Education". *Higher Education*, 7, 221-245.
- MACHADO SANTIAGO, R. y SOTO NAVARRO, E. (1989). "Eficacia docente y evaluación en la universidad. Diseño, experimentación y análisis de un modelo activo". En A. Jiménez y M^a A. Lou (eds.), *Actas II Congreso educación y sociedad*, pp. 311-324. Granada: Colegio Oficial de Doctores y Licenciados.
- MARCELO, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. (1992). "El perfil del profesor universitario y su formación inicial". Ponencia presentada al III Jornadas Nacionales de Didáctica universitaria "Evaluación y desarrollo profesional". Las Palmas de Gran Canaria.
- MAYOR, C. (1995). *Los profesores universitarios y formación profesional: Un estudio sobre las condiciones profesionales y formativas del profesorado de la Universidad de Sevilla*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- MELNIK, M.A. y Sheeman, D.S. (1976). "Clinical supervision elements: The clinic to improve university teaching". *Journal of Research and Development in Education*, 9 (2), 67-76.
- MINGORANCE, P.; MAYOR, C. y MARCELO, C. (1993). *Aprender a enseñar en la Universidad: Un estudio sobre los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: GID.
- MIRON, M. (1985). "The 'good professor?' as perceived by university instructors". *Higher Education*, 14, 211-215.
- RUTHERFORD, D. (1988). *Professional staff development in the future*. Documento policopiado.
- SOBRADO FERNANDEZ, L.M. (1991). "Evaluación de la docencia universitaria". *Revista de Ciencias de la Educación*, 153-169.
- TEJEDOR, F.J. (1991). "Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas". Ponencia presentada en las III Jornadas de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo profesional". Las Palmas de Gran Canaria.

VILLA, A. y MORALES, P. (1993). *La evaluación del profesor: una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

VILLAR ANGULO, L.M. (1983). "Evaluación de la enseñanza universitaria por los estudiantes". *Enseñanza*, 263-297.

WILSON, R.C. (1986). "Improving faculty teaching: Effective use of student evaluations and consultants". *Journal of Higher Education*, 57 (2), 196-211.