

# INDICADORES DE LA CALIDAD DOCENTE PARA LA EVALUACION DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

por F. JAVIER TEJEDOR  
y M.<sup>a</sup> LOURDES MONTERO  
*Universidad de Santiago*

## 1. *Introducción*

Está fuera de toda duda la importancia primordial que hoy concedemos al papel que el profesor desempeña en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo que conlleva, lógicamente, una especial preocupación por su formación. No obstante, la formación del profesorado y su perfeccionamiento se suelen acometer sin las debidas bases teóricas o experimentales que las fundamenten adecuadamente. Y todo ello por no existir acuerdo respecto a lo que es un «buen profesor». Y si esta afirmación es cierta para cualquier nivel educativo, todavía lo es mucho más al referirnos a la educación superior ya que ni siquiera existe acuerdo unánime sobre las finalidades de la enseñanza universitaria.

Podemos admitir entonces que la evaluación de la enseñanza universitaria —y del subsistema profesorado— sea todavía un problema con importantes limitaciones, no sólo de índole teórica (diversidad de finalidades y carencia de un modelo de profesor ideal) sino también de carácter práctico, ya que es difícil elegir la estrategia evaluativa adecuada puesto que su validez ha de establecerse indirectamente ante la mencionada carencia de un modelo teórico que explicita con claridad la relación que se establece entre las distintas variables que definen el constructo «calidad docente».

El marco en el que se desarrolle la formación (evaluación) del profesorado, al no ser un ámbito autónomo de conocimiento y decisión,

vendrá determinado por los conceptos de institución educativa, enseñanza y curriculum que prevalezcan en cada época (Pérez Gómez, 1988); a partir de estos conceptos se desarrollarán diferentes «metáforas» para definir la función docente: modelo de comportamiento, transmisor de conocimientos, técnico, ejecutor de rutinas, planificador, agente que toma decisiones o resuelve problemas, investigador de su práctica... (Montero, 1985).

La metáfora del profesor como técnico, que podemos pensar engloba a gran parte de las citadas, se vincula a la concepción tecnológica de toda actividad profesional práctica que pretenda ser eficaz y rigurosa: es la denominada «racionalidad técnica» (Schon, 1983). Se concibe la actividad del docente como una actividad instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación de teorías y técnicas científicas. Para ser eficaces los profesores deberán enfrentarse a los problemas concretos aplicando principios generales y conocimientos derivados de la investigación, adaptándose a la situación específica en la que se desarrolla su tarea y dirigiéndose a un tipo de alumno determinado.

Concebimos al profesor universitario como un profesional que desempeña una tarea (y que por tanto requiere una formación) prioritariamente técnica (lo que no quiere decir exclusivamente técnica ni contrapuesta a actitudes reflexivas). Su éxito depende de su habilidad para enfrentarse con la clase y para resolver los problemas inherentes a ese enfrentamiento: la habilidad requerida será la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica (Yinger, 1986).

Desde esta perspectiva, pueden señalarse tres paradigmas que sustentan las investigaciones sobre lo que debe ser un profesor efectivo (Doyle, 1977), que a su vez inspiran las distintas estrategias de evaluación de la enseñanza:

a) El paradigma proceso-producto, que trata de establecer relaciones entre el proceso (conducta del profesor) y el producto (resultados medibles que alcanzan los alumnos). El conjunto de conductas del profesor que estén más relacionadas con los resultados deseables obtenidos por el alumno definirá al profesor efectivo. Se entiende que lo que haga el profesor es la causa inmediata del aprendizaje del alumno.

b) El paradigma mediacional, desde donde se interpreta que lo que hace el profesor no influye directamente en los resultados alcanzados por los alumnos, sino que más bien influye en ciertos procesos que constituyen la actividad cognitiva de los alumnos, que dará posteriormente lugar al aprendizaje. En este paradigma se investiga sobre la aplicación de los hallazgos psicológicos (obtenidos en el laboratorio la

mayoría de ellos) a la realidad del aula, con importantes problemas de generalización como es fácil suponer.

c) El paradigma ecológico, marco en el que se intentará establecer la eficacia de un profesor respecto a unos alumnos en un contexto específico. Los investigadores que siguen este paradigma suelen utilizar estrategias naturalistas y etnográficas, con objetivos fundamentalmente comprensivos y descriptivos.

En 1986, Shulman amplía el espectro de los marcos en los que estructurar la actividad investigadora sobre la enseñanza incorporando el término «programas de investigación» como alternativa operacional al de paradigma (Shulman, 1986). Hablará de los programas de investigación:

- proceso-producto
- tiempo y aprendizaje
- cognición del alumno y mediación de la enseñanza (mediación centrada en el alumno)
- cognición del profesor y toma de decisiones (mediación centrada en el profesor)
- ecología del aula
- proceso del aula y ciencia cognitiva.

En los tres paradigmas presentados (y en los programas de investigación subsidiarios) subyace la consideración de vincular la eficacia docente al rendimiento de los estudiantes, lo que supone una importante limitación. Desde nuestro punto de vista, la evaluación del profesorado será deficiente si se usa como único criterio de referencia el rendimiento de los estudiantes. Será necesario obtener «medidas indirectas» de la competencia docente generando un «modelo multidimensional de evaluación» (King, 1981), ya que puede pensarse que la influencia de la conducta del profesor sobre los logros de los alumnos es escasa comparada con la totalidad de los efectos de otras variables. La efectividad del profesor estará determinada por la materia que enseña, la capacidad del alumno, el tipo de aprendizaje que se persiga, la consideración o no de logros de tipo afectivo... (Nieda y otros, 1988).

## 2. *El rendimiento de los alumnos como medida de la competencia docente*

Quienes piensan que la tarea docente es, sobre todo, facilitar el aprendizaje de los alumnos, entienden que una buena manera de valorar la efectividad de un profesor es averiguar lo que los alumnos han apren-

dido. El problema residirá en cómo evaluar ese aprendizaje y en señalar qué aspectos del mismo son relevantes.

Desde una perspectiva metodológica podemos pensar que intentamos establecer asociaciones entre dos variables complejas: los resultados de aprendizaje (Y) y la competencia docente (X). Aunque en algunos casos puede parecer que Y actuaría como variable antecedente, explicativa o predictora de X, en la mayoría de los estudios estas variables mantienen un status más ortodoxo: las destrezas o capacidades del profesor se analizan como variables predictoras de los resultados de aprendizaje.

Aunque los tres paradigmas presentados plantean la variable X como predictora de Y, el contexto preferencial en el que se instalan los estudios que buscan establecer relaciones entre el comportamiento del profesor en el aula y los resultados de aprendizaje de los alumnos es el paradigma «proceso-producto».

Los investigadores que siguen este paradigma asumen que el conocimiento de las relaciones entre la variable proceso y producto contribuirá a lograr una enseñanza eficaz. Cuando se habla de «eficacia» se está refiriendo a la incidencia que en el aprendizaje de los alumnos tiene el comportamiento docente; no se niega la contribución de otros factores, pero se centran en el estudio del comportamiento docente como variable fundamental en la explicación del rendimiento de los alumnos. Se potencia esa relación en contra de opiniones que la consideran de menor importancia o de incidencia indirecta.

Pero no siempre la eficacia se ha entendido en sentido unívoco. Las sucesivas conceptualizaciones sugeridas han contribuido a un lento desarrollo de la investigación del papel del profesor en la enseñanza. Medley identificó cinco conceptualizaciones sucesivas del profesor eficaz (Medley, 1979):

- a) Poseedor de ciertos rasgos de personalidad deseables.
- b) Usuario de métodos eficaces.
- c) Creador de un buen clima de aula.
- d) Dominador de un conjunto de competencias.
- e) Capacitado para tomar decisiones, no sólo en función del dominio de competencias sino de la utilización adecuada de éstas en la situación de enseñanza.

La evolución del concepto de «eficacia» (y de las subsiguientes estrategias de investigación utilizadas para su estudio) reflejadas en el esquema anterior es evidente: desde los estudios «presagio-producto», donde las características del profesor se concebían como prerequisites,

a la toma personal de decisiones, pasando por unas etapas intermedias en las que se potenció en primer lugar la importancia del método y posteriormente el comportamiento del profesor en el aula, concepto más amplio que el de método en sentido estricto.

Aunque la metodología utilizada trataba de responder a los diferentes planteamientos de cada momento, puede afirmarse que toda ella se encuadraba en el entorno de la observación, lo que supuso un importante desarrollo de los sistemas de observación en el aula.

Sería a partir de la etapa d) cuando claramente se intenta conectar el resultado de la observación del comportamiento docente con los logros de los alumnos. Se definirá ahora el profesor eficaz como aquel que domina un conjunto de competencias (actitudes, habilidades, conocimientos...) que permiten realizar una enseñanza eficaz. La investigación sobre competencias intenta dar cuenta no sólo del cómo se aprende, sino del cuándo y del por qué; se admite que el profesor no es la única variable proceso; se mejoran los instrumentos de observación... Por otra parte, se detectan algunos problemas metodológicos en la realización de estos estudios: variables moduladoras que pueden modificar las asociaciones halladas, imposibilidad de pasar de asociaciones (correlaciones) a relaciones de causalidad... A pesar de estas dificultades, se han podido destacar las pautas de comportamientos docentes que se asociaban sobre todo, positiva o negativamente, con el rendimiento de los alumnos: claridad expositiva, flexibilidad, entusiasmo, orientación a la tarea, enseñanza indirecta, crítica severa y oportunidades dadas al alumno para participar en los procesos de aprendizaje.

Estos trabajos tienen su época de apogeo en los años setenta con obras de notoria importancia (Rosenshine y Furst, 1973; Dunkin y Biddle, 1974). Teniendo en cuenta algunas de las limitaciones metodológicas señaladas, en sus conclusiones se sugieren algunas modificaciones importantes en el diseño de las investigaciones para mejorar su utilidad: consideración de la capacidad del alumno como variable moduladora (estudios ATI); necesidad de incorporar el contexto para darle mayor credibilidad a los resultados encontrados; exigencia de una mayor clarificación conceptual de las pautas comportamentales del docente...

Posteriormente, en el entorno de la etapa e), enriquecida por la línea de investigación denominada «pensamiento del profesor», la eficacia se va a relacionar con dos tipos de comportamientos del profesor (Brophy y Good, 1986):

- los comportamientos instructivos (classroom instructional strategies)

- los comportamientos referidos a la organización y control (classroom management strategies).

Los profesores eficaces serían ahora aquellos capaces de prevenir los problemas de organización y control del aula para poder realizar mejor la instrucción o para utilizar mejor el tiempo disponible. Se va a exigir al profesor eficaz que sea capaz de producir cambios perdurables. Los hallazgos encontrados en estudios realizados con mayores exigencias de tipo metodológico (descripción clara del comportamiento docente, instrumentos de observación más rigurosos, análisis estadísticos que consideran una más amplia tipología de variables) y para los que se fijan criterios rígidos de persistencia hasta poder ser «homologados», indican que los profesores eficaces (Medley, 1979; Brophy, 1983):

- obtienen mayores logros en los alumnos
- organizan previamente las actividades instructivas y de apoyo
- trabajan en ambientes de aprendizaje ordenados
- dedican poco tiempo a la gestión
- motivan al alumno reforzándole
- realizan sobre todo actividades de «gran grupo»
- siguen un método interactivo, con preguntas de bajo nivel inferencial.

A partir de los estudios revisados, Brophy y Good elaboran una taxonomía categorial de las conductas docentes que se asocian con una mayor eficacia, incluyendo una extensa relación de indicadores vinculados con cada una de las categorías:

- a) Tiempo dedicado a la tarea instructiva:
  - preparación del aula y disponibilidad de reglas
  - fluidez y adecuación en el ritmo de la lección
  - diversidad de tareas
  - cesión de responsabilidad al alumno
  - seguimiento del trabajo autónomo
  - información al alumno de la ayuda que puede recibir.
- b) Agrupamiento:
  - movilidad del grupo con el que se trabaja.
- c) Proceso informativo:
  - presentación activa de los contenidos por el profesor
  - estructuración de los contenidos
  - claridad expositiva
  - ritmo adecuado en la presentación de contenidos
  - entusiasmo del profesor.

- d) Comunicación interactiva:  
nivel adecuado y claridad en las preguntas  
suficiente tiempo de espera a las respuestas  
confirmación positiva a las respuestas correctas  
explicar la incorrección en las respuestas equivocadas  
procurar evitar el miedo al error.
- e) Trabajo autónomo:  
previamente justificado  
ajustado a la tarea desarrollada  
creativo y variado  
evaluado rápidamente.

En 1986, Rosenshine y Stevens intentan dar un paso adelante tratando de confirmar experimentalmente los comportamientos instructivos que se habían detectado como eficaces por vía descriptiva y correlacional. Procedieron para ello a comparar grupos de profesores entrenados (grupo experimental) con grupos de profesores sin entrenar (grupo control), todo ello en los niveles primario y secundario. Los comportamientos instructivos de los profesores eficaces estarían relacionados con las conductas siguientes:

- comienza una lección con la revisión de los requisitos previos para el aprendizaje
- información adecuada a los objetivos programados
- presentación de contenidos en pequeños pasos
- explicaciones claras y precisas
- planteamiento de numerosas preguntas
- oportunidad para las actividades prácticas
- ayuda a los alumnos en su práctica individual
- verificación del trabajo individual.

La concordancia entre estos hallazgos y las sugerencias del enfoque cognitivo del procesamiento de la información, les permite configurar un modelo de instrucción eficaz definido por seis estrategias o funciones instructivas fundamentales (Rosenshine y Stevens, 1986):

1. Revisión del trabajo.
2. Presentación del nuevo contenido.
3. Práctica supervisada.
4. Retroalimentación y corrección.
5. Práctica independiente del alumno.
6. Revisiones periódicas.

Creemos que este modelo no sería directamente transferible al ámbito universitario ya que existen indicios de que para niveles altos de aprendizaje cognitivo se consideran como más beneficiosas situaciones instructivas con menor dirección y control del profesor. Sin embargo, pensamos, el carácter de estrategias instructivas fundamentales se seguiría manteniendo en el ámbito universitario por lo que únicamente habría que analizar los procesos de adaptación y ajuste a contextos y alumnos diferentes.

Vemos pues que, junto a determinadas coincidencias, se producen también importantes diferencias en la manera de conceptualizar al buen profesor en los distintos marcos de investigación. Así, desde el paradigma proceso-producto, el profesor eficaz es aquel que integra en su acción docente los comportamientos consistentemente relacionados con mejores resultados de aprendizaje (la investigación se centra en la enseñanza interactiva). Desde el enfoque del pensamiento del profesor, el interés reside en la identificación de los patrones de pensamiento interactivo utilizados por los profesores o en la mayor o menor habilidad cognitiva para elaborar la información durante la enseñanza interactiva. Eficacia aquí significa una capacidad de respuesta más ágil a los acontecimientos del aula (la investigación amplía su campo a la enseñanza preactiva o planificación).

### *3. Estudios de evaluación e indicadores de calidad docente en el ámbito universitario*

En las páginas anteriores hemos podido observar que el constructo «eficacia docente» no es directamente observable ni unidimensional, ni siquiera al ser valorado a raíz de su consecuencia menos discutible: los logros estudiantiles. Por esta razón, la evaluación de la eficacia requiere un esfuerzo sistemático previo de operacionalización, construyendo una red de especificaciones que nos permita analizar dicha variable (planteamos, pues, la operacionalización como el paso deductivo de variables no observables directamente a variables empíricas o indicadores). Posteriormente, se realizará el proceso inverso, inductivo, pasando de las observaciones sobre la realidad a términos teóricos generales (la significación teórica de las observaciones empíricas es lo que nos permitirá elaborar constructos teóricos plenos de significado). Con este proceso de «reconceptualización» se cierra el ciclo de análisis: conceptualización, proyección a la realidad (selección y medida de indicadores), reconceptualización...

El esfuerzo de conceptualización de la eficacia docente nos llevará

ahora directamente a la especificación de indicadores o aspectos a considerar cara a la realización de un programa de evaluación del profesorado.

### 3.1. *Propuestas de aspectos a evaluar*

Presentamos de forma esquemática algunas de las propuestas más interesantes de los aspectos que deben ser considerados como importantes en la evaluación del profesorado universitario; todas ellas hacen referencia a las características que van asociadas a la buena enseñanza (una de las dos tendencias investigadoras señaladas en 1980 por Peterson y Walberg; la otra se centraría en el estudio de la efectividad del método).

Braskamp, Brandenburg y Cry sugieren en 1984, adoptando el esquema de trabajo «presagio-proceso-producto», que la evaluación del profesor debe incluir referencias a tres grandes áreas:

- a) Input: características de los estudiantes  
características del profesor  
características del curso.
- b) Proceso: ambiente de clase  
conducta del profesor  
actividades de aprendizaje  
organización del curso  
procedimiento de evaluación.
- c) Producto: aprendizajes  
cambios de actitudes  
habilidades adquiridas.

Centra (1980) prefiere vincular los indicadores de la calidad docente a las responsabilidades inherentes a los profesores universitarios y que, en su opinión, serían las siguientes:

- enseñanza en clase
- número y calidad de las publicaciones
- investigaciones y actividad creativa
- dirección de trabajos de investigación
- tutoría a los alumnos
- trabajo en comisiones universitarias
- actividad en sociedades profesionales
- servicios a la comunidad.

Foster, en su trabajo de 1984, presenta 199 indicadores para una enseñanza eficaz. Posteriormente los reducirá a 47 agrupándolos en tres categorías: planificación, instrucción y responsabilidad. Sugiere que la evaluación de esos indicadores se lleve a cabo siguiendo diferentes estrategias, indicando las posteriores dificultades de integrar en un único sistema de referencia evaluativo la totalidad de la información obtenida.

En algunos estudios realizados en universidades españolas (Jornet y otros, 1988) estas tareas aparecen agrupadas en cinco categorías:

- docencia
- investigación
- actividad dentro de la universidad
- actividades profesionales
- servicios a la comunidad.

Limitada a la actividad específicamente docente, sin referencia a las labores de investigación y gestión, es la reformulación de la propuesta de Wilman (Mateo, 1988) que establece las conductas del profesor que han de ser objeto prioritario de evaluación por tener una mayor incidencia en el desarrollo de las clases:

- a) Input: características del profesor
  - actitudes hacia los estudiantes
  - relevancia del curso
  - expectativas y objetivos del curso
  - organización y preparación de la clase.
- b) Proceso: claridad en la presentación
  - uso del tiempo de clase
  - ritmo de presentación de los temas
  - profundidad en la cobertura de los temas
  - ayudas audiovisuales
  - oportunidad y adecuación de trabajos prácticos
  - desarrollo de las prácticas.
- c) Producto: adecuación de exámenes
  - resultados de aprendizaje
  - satisfacción de los alumnos.

Esta misma línea es la seguida en la Universidad de Barcelona (Rodríguez Espinar, 1988) quien sugiere en sus programas de evaluación la necesaria referencia a los siguientes indicadores por su clara relación con la calidad docente:

- a) **Técnicos:** claridad de exposición
  - despertar el interés y la motivación de los alumnos
  - dominio de la materia
  - dedicación a los alumnos
  - congruencia evaluación-objetivos
  - variedad y amenidad en las explicaciones
  - recursos y materiales utilizados en la enseñanza
  - calificaciones otorgadas.
  
- b) **Asistenciales:** orientación al alumno en las tareas
  - ayuda en la realización de tareas
  - cumplimiento de tutorías
  - estimular la realización de trabajos prácticos
  - puntualidad en las clases.

### *3.2. Indicadores para la evaluación de la actividad específicamente docente*

Nos referimos en este apartado exclusivamente a los indicadores resultantes en diversas experiencias de evaluación por los alumnos de la actividad docente de los profesores universitarios (Trent y Cohen, 1973; Overall y Marsh, 1977; Marsh y Overall, 1980; Tejedor, Castro y García, 1988; Tejedor y Cepeda, 1989).

La evaluación del profesorado por los alumnos se orienta sobre todo a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza universitaria a fin de contribuir progresivamente a su mejora (debemos tener presente que la calidad de la instrucción representa la medida en que la instrucción proporcionada se adapta al contexto: medios disponibles y capacidad de los estudiantes). El objetivo básico es conseguir una utilidad efectiva del conjunto del proceso como recurso de perfeccionamiento docente haciendo buenos los propósitos de una evaluación formativa.

El instrumento más utilizado para recoger la opinión de los alumnos en relación con la enseñanza que recibe es, sin duda, el cuestionario. En ellos se pide a los estudiantes que valoren al profesor en aquellos rasgos que, pudiendo ser evaluados por ellos, se consideran relevantes para la enseñanza. Estarían relacionados con los siguientes aspectos de la actividad docente:

- a) **Ambiente de aprendizaje:**
  - desarrollo de la clase
  - motivación por la clase

grado de comunicación en el aula  
existencia de problemas.

- b) Efectividad y calidad de la enseñanza:
- relevancia de los contenidos
  - oportunidad del método de instrucción
  - claridad y profundidad en los temas tratados
  - organización y preparación del tiempo de clase
  - cantidad y calidad de las prácticas
  - adecuación de la evaluación
  - actitudes generadas en los estudiantes.

En su mayor parte, los items se derivan de los resultados de las investigaciones sobre la efectividad del profesor, especialmente de las inspiradas en el paradigma proceso-producto. Los items así seleccionados tendrán que ser validados con diferentes criterios a fin de determinar su idoneidad para un determinado contexto universitario.

La decisión acerca del número de items dependerá de los objetivos de la evaluación. Si se pretende que el profesor mejore su labor individual habrá que incluir un número elevado de items. Si se trata de obtener datos conclusivos y no formativos bastará con unos pocos items de carácter general.

Un número considerable de investigadores han estudiado la agrupación de items en torno a algunas dimensiones generales que, en conjunto, definieran lo que es un buen profesor. Estas dimensiones o componentes básicos del modelo de profesor efectivo se han obtenido en la mayoría de los casos mediante el análisis factorial de las puntuaciones en un determinado cuestionario. Esencialmente el procedimiento consiste en comprobar si la opinión de los estudiantes en un ítem tiende a covariar estadísticamente con su opinión en otro ítem. Si es así, se supone que es porque ambos items describen una característica que pertenece a una misma dimensión. El número de dimensiones que suelen obtenerse en este tipo de estudios oscila entre 4 y 10.

Algunas de las dimensiones así obtenidas son más consistentes que otras. Trent y Cohen (1973) concluyeron tras la revisión de diversos estudios analizados que eran cinco los factores principales a destacar:

1. Claridad de organización, interpretación y explicación.
2. Fomento de la discusión en clase y presentación de diversos puntos de vista.
3. Estimulación de los intereses y motivación de los estudiantes.
4. Manifestación de atención e interés por los alumnos.
5. Manifestación de entusiasmo.

Algunos autores amplían esta lista de factores a otras dimensiones que no se refieren estrictamente al modo de enseñar. Así Overall y Marsh (1977) y Marsh y Overall (1980) obtuvieron siete factores:

1. Entusiasmo-preocupación por la tarea docente.
2. Amplitud de tratamiento de los temas presentados.
3. Organización de la tarea.
4. Fomento de la interacción con los alumnos.
5. Valoración del aprendizaje realizado por parte del alumno.
6. Adecuación de la evaluación al desarrollo de la clase.
7. Trabajo-dificultad que ha supuesto lograr los objetivos.

Los factores encontrados en las sucesivas aplicaciones de los cuestionarios de evaluación del profesorado en la Universidad de Santiago están en la línea anteriormente indicada. En la tabla 1 presentamos algunos datos de interés que resumen los más importantes hallazgos: número de variables de los cuestionarios utilizados, números de factores retenidos (para valores lambdas mayores que 1), porcentajes de varianza explicados por esos factores y la denominación dada a los factores.

TABLA 1

Año	Ítems	Factores	%	Denominación
1986	49	I	21'62	Claridad y organización
		II	2'91	Interacción con los alumnos
		III	2'01	Adecuación de la evaluación
		IV	1'68	Recursos y prácticas
		V	1'37	Desarrollo del programa
		VI	1'22	Cumplimiento de obligaciones
		VII	1'10	Asignatura
1987	40	I	19'40	Dominio de la asignatura
		II	2'74	Interacción con los alumnos
		III	1'94	Cumplimiento de obligaciones y desarrollo del programa
		IV	1'56	Adecuación de la evaluación
		V	1'31	Recursos utilizados y prácticas

Año	Items	Factores	%	Denominación
1988	35	I	15'07	Dominio de la asignatura
		II	2'89	Interacción con los alumnos
		III	2'16	Adecuación de la evaluación
		IV	1'58	Cumplimiento de obligaciones y desarrollo del programa
		V	1'45	Recursos utilizados y prácticas
		VI	1'40	Prácticas de pizarra
1989	25	I	10'96	Dominio de la asignatura
		II	2'09	Interacción con los alumnos
		III	1'70	Cumplimiento de obligaciones y desarrollo del programa
		IV	1'25	Adecuación de la evaluación
		V	1'14	Recursos utilizados y prácticas

Podemos observar que en cada una de las aplicaciones fueron tomadas decisiones sobre el número de items que habíamos de retener para configurar el nuevo cuestionario, prescindiendo de aquellos que quedaban descolgados en las estructuras factoriales analizadas. En la versión del año 87 eliminamos los items que hacían referencia a la asignatura por entender que, en un proceso de evaluación del profesor, podrían crear más confusión que otra cosa.

En la versión de 1988 se incluyen algunos items más de «prácticas», con una mayor especificidad: prácticas de campo, de laboratorio, de pizarra... Por esa razón nos encontramos con un factor general de «recursos y prácticas» y otro más específico de «prácticas de pizarra». La coincidencia de la estructura factorial de la aplicación de ese año con la del año anterior es notoria lo que nos determinó, pensando en la aplicación del 89, a reducir considerablemente el número de items del cuestionario intentando equilibrar los porcentajes de varianza explicados por los primeros factores (lo que se puede favorecer, como es sabido, incluyendo un número similar de items que puedan saturar en dichos factores).

La estabilidad de la estructura factorial subyacente en el cuestionario utilizado se constata también al comparar los resultados en los diversos segmentos muestrales de la población universitaria: campus, centros, cursos...

En la tabla 2 presentamos los items que, en la versión del 1988, saturaban por encima de 0'50 en alguno de los factores retenidos (Tejedor, Castro y García, 1988).

TABLA 2

Ítem	Texto	Carga factorial
<i>Factor I</i>		
9	Explica con claridad	0'821
10	Sus clases están bien preparadas	0'802
8	Parece dominar la asignatura	0'789
14	Parece estar seguro de sí mismo	0'779
11	Responde con exactitud a las preguntas	0'778
12	Deja claras las cosas importantes	0'769
13	Tiene un estilo interesante	0'727
7	Se preocupa porque se comprendan las cosas	0'701
34	Es un buen profesor	0'696
15	Se preocupa porque sus clases sean buenas	0'686
35	Me sentí satisfecho asistiendo a clase	0'644
4	Su programa cubre los aspectos importantes	0'536
<i>Factor II</i>		
18	Fomenta la crítica de sus ideas	0'807
19	Dialoga con sus alumnos sobre la clase	0'803
16	Promueve la discusión en clase	0'799
17	Consigue que sus alumnos participen	0'776
21	Tiene en cuenta la opinión de sus alumnos	0'696
22	Se interesa por sus alumnos	0'615
20	Consigue que sus alumnos estén motivados	0'610
<i>Factor III</i>		
31	Calificaciones ajustadas a conocimientos	0'775
32	El examen está pensado para verificar la comprensión del programa	0'769
30	Sus exámenes se ajustan a lo enseñado	0'746
33	El alumno puede comentar el examen	0'634
<i>Factor IV</i>		
1	Asiste a clase normalmente	0'827
2	Cumple adecuadamente sus horarios	0'812
3	Está accesible fuera de las horas de clase	0'662
6	Desarrollo todo el programa	0'568
5	Da a conocer el programa de la asignatura	0'509
<i>Factor V</i>		
29	Son suficientes los recursos tecnológicos utilizados por el profesor en clase	0'777
26	Se realizan suficientes prácticas de campo	0'765
27	Adecuadas actividades complementarias	0'762
20	Utiliza material didáctico	0'739
25	Se realizan suficientes prácticas de laboratorio	0'673
<i>Factor VI</i>		
23	Suficientes prácticas de pizarra	0'911
24	Las prácticas de pizarra son adecuadas	0'904

Pero no será sólo el análisis factorial quien nos informe sobre la mayor o menor capacidad de los ítems para evaluar la eficacia docente (a partir de la opinión de los alumnos y en la consideración exclusiva de la actividad que éstos pueden evaluar). El análisis psicométrico pormenorizado de cada uno de los ítems y el estudio de su contribución a la varianza, a la fiabilidad y a la validez del cuestionario nos aportará información complementaria y relevante.

En relación con los datos de 1988, podemos observar que los ítems que más contribuyen a la varianza y a la fiabilidad del cuestionario, por tener los más altos valores  $T_i$  (totales marginales de cada ítem en la matriz varianza-covarianza) y  $r_{it}$  (índice de homogeneidad entre lo que mide cada ítem y lo que mide el total del cuestionario), son los que se relacionan con las conductas:

Me sentí satisfecho asistiendo a clase.

Teniendo en cuenta las limitaciones... es un buen profesor.

Explica con claridad.

Se preocupa porque se comprendan los conceptos.

Se preocupa porque sus clases sean buenas.

Consigue que sus alumnos estén motivados.

Tienen un estilo interesante de presentar los conocimientos.

Acostumbra a dejar claras las cosas importantes.

En este tipo de cuestionario se incluye un ítem denominado «ítem criterio» que es el utilizado para obtener un índice de validez para cada uno de los ítems y el coeficiente de validez del cuestionario, respecto a dicho ítem criterio (en el cuestionario del 88, el ítem 34: «Teniendo en cuenta las limitaciones pienso que el profesor que imparte esta asignatura debe considerarse un buen profesor».)

Por su notable interés en el tema que tratamos, presentamos en la tabla 3 los valores  $r_{iy}$  o valores de correlación entre cada ítem y el ítem-criterio y.

TABLA 3

Ítem	Valor $r_{iy}$	Ítem	Valor $r_{iy}$
1	0'3222	9	0'7557
2	0'3734	10	0'7443
3	0'4666	11	0'7247
4	0'5919	12	0'7377
5	0'4532	13	0'7378
6	0'4491	14	0'6469
7	0'7195	15	0'7533
8	0,6585	16	0'4828

Ítem	Valor $r_{ij}$	Ítem	Valor $r_{ij}$
17	0'5245	26	0'1203
18	0'5970	27	0'1818
19	0'5242	28	0'2668
20	0'7133	29	0'1959
21	0'5530	30	0'5505
22	0'6314	31	0'5922
23	0'3132	32	0'6250
24	0'3368	33	0'5426
25	0'1440	34	1'0000
		35	0'8405

Podemos observar que los ítems que muestran un mayor coeficiente de validez respecto al ítem criterio, contribuyendo más a la validez del cuestionario y siendo, por tanto, las conductas que los alumnos de la Universidad de Santiago asocian en mayor medida con la calidad docente, son los que se relacionan con las conductas:

Me sentí satisfecho asistiendo a clase.

Se preocupa porque sus clases sean buenas.

Explica con claridad.

Sus clases están bien preparadas.

Tiene un estilo interesante de presentar los conocimientos.

Acostumbra a dejar claras las cosas importantes.

Los ítems que muestran un menor coeficiente de validez respecto al ítem criterio son los ítems números 25, 26, 27, 28 y 29, que se asocian con las prácticas y actividades complementarias.

Si ordenásemos los valores de la tabla 3, veríamos que se produciría una importante coincidencia entre los grupos de ítems de valores mayores, medios y menores con los ítems que saturan, respectivamente, los factores resultantes en el análisis factorial anteriormente expuesto.

#### 4. Consideraciones finales

Hemos analizado en el apartado anterior algunos indicadores, encontrados en diversas investigaciones, que pueden utilizarse para evaluar la calidad docente del profesor en el ámbito universitario. Sin duda, es necesario reconocer que aún tratándose de una perspectiva interesante es limitada ya que quedan aspectos importantes del papel del profesor

universitario sin ser considerados. Incluso, los aspectos evaluados por los alumnos a través de los cuestionarios podrían ser completados, si se dispone de grabaciones de la actuación del profesor en el aula, con la opinión de los colegas del Departamento en lo que se refiere al contenido y estructura de la materia y con la opinión de expertos en metodología en lo que se refiere a la dimensión didáctica de su comportamiento en el aula.

Los aspectos que, a nuestro entender, habría necesariamente también que evaluar en el profesorado (para lo que tendremos que encontrar los indicadores correspondientes), estarían relacionados con la actividad investigadora, la proyección de la producción investigadora a las actividades de aula y laboratorio y, desde otra perspectiva, su participación en servicios a la comunidad (universitaria, profesional, social...).

Así pues, consideramos que el modelo global de evaluación del subsistema profesorado tendrá que estar, cuando menos, relacionado con los aspectos y fuentes de recogida de información que se indican a continuación:

a) Evaluación de la actividad instructiva (aula y tutorías):

- opinión de los alumnos
- opinión de los colegas
- opinión de los expertos en metodología didáctica.

b) Evaluación de la actividad investigadora, a partir de indicadores relacionados con la calidad, la cantidad y la utilidad social y académica (incorporación de los resultados de investigación y de las aportaciones metodológicas a la actividad instructiva).

c) Evaluación, con carácter complementario, de la actividad relacionada con la prestación de servicios a la comunidad (universitaria, profesional, social...).

En todos los casos, si queremos obtener una valoración realista, insesgada, habrán de tenerse en cuenta las condiciones académicas, personales e institucionales en las que se desarrolla el trabajo del profesor evaluado: status profesional, organización académica, disponibilidad de recursos, programas de formación docente e investigadora de la institución, características de los alumnos... Todos ellos considerados de enorme importancia y que por tanto requieren tratamiento diferenciado.

Nuestra última reflexión se relaciona con el importante problema metodológico citado de la reconceptualización o integración de los resultados de la investigación en un contexto teórico (modelo de profesor eficaz en este caso). No es tarea fácil ya que, como advertimos en

principio, no sólo no existe acuerdo sobre el modelo de profesor deseado sino que tampoco es muy clara la conveniencia de que lo haya. Por eso nosotros hemos tratado de referirnos a comportamientos instructivos de carácter fundamental que bien podrían tener su proyección en modelos de profesores diferentes. Si así fuera, serían comportamientos a estimular en las diferentes estrategias formativas que puedan diseñarse, ya que entendemos como objetivos inseparables de la evaluación del profesorado:

- la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje
- la revisión de la actuación del profesor para detectar habilidades y deficiencias que nos ayuden a planificar actividades formativas
- el desarrollo profesional del docente, posibilitándole capacidad de respuesta a las demandas cambiantes.

Y todo ello porque consideramos, como señalábamos al comienzo, que hoy se está revalorizando el papel de los profesores: se ponga el énfasis en sus comportamientos instructivos o de gestión o en la indagación de los procesos cognitivos que median su comportamiento, lo que interesa es conocer mejor lo que pasa en el aula y cómo la opinión de los alumnos y de los profesores es tomada en cuenta para el diseño de modelos de formación y desarrollo profesional.

**Dirección de los autores:** F. J. Tejedor, Departamento de Métodos. M.<sup>a</sup> Lourdes Montero, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, 15706 Santiago de Compostela, La Coruña.

*Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:* 10.IX.1990.

#### BIBLIOGRAFIA

- BENNETT, N. (1986) Estilos, tiempo y tarea: tendencias cambiantes en la investigación reciente de la enseñanza, en M. GALTON y B. MOON *Cambiar la escuela, cambiar el currículum* (Barcelona, Martínez Roca).
- BOLAM, R. (1988) Evaluación de profesores para su formación profesional, en A. VILLA (COORD) *Perspectivas y problemas de la función docente* (II Congreso Mundial Vasco, Madrid, Narcea).
- BRASKAMP, L. A., BRANDERBURG, D. C. y ORY, J. C. (1984) *Evaluating teaching effectiveness* (Beverly Hill, California, Sage).
- BROPHY, J. E. (1983) Classroom organization and management. *The Elementary School Journal*, 83 (4).
- BROPHY, J. E. y GOOD, T. (1986) Teacher behavior and student achievement, en M. C. WITROCK *Handbook of research on teaching* (New York, MacMillan, versión española en Madrid, Paidós Educador, 1989, MEC).
- CENTRA, J. A. (1980) *Determining faculty performance* (San Francisco, Jossey Bass).
- CONLEY, D. T. (1987) Critical attributes of effective evaluation systems, *Educational Leadership*, 44 (7), 60-64.

- DONALD, J. G. (1984) Quality indices for faculty evaluation, *Assesment and Evaluation in Higher Education*, 9 (1), 41-52.
- DOYLE, W. (1977) Paradigms of research on teacher effectiveness, en L. S. SHULMAN (ed) *Review of Research in Education* (Illinois, Peacock, Itaca).
- DUNKIN, M. J. y BIDLE, B. (1974) *The study of teaching* (New York, Holt, Rinehart and Winston).
- DUNKIN, M. J. y BARNES, J. (1986) Research on teaching in Higher Education, en M. C. WITTRICK *Handbook of research on teaching* (New York, MacMillan).
- FOSTER, D. C. (1984) Selection of evaluation criteria for the development of a teacher assesment systems (Washington, Teacher Educational Research Center, Eric n.º 242719).
- GALTON, M. y EGGLESTON, J. (1979) Some characteristics of effective science teaching, *European Journal of Science Education*, 1, 75-86.
- JORNET, J. y otros (1988) Proyecto de implantación de un sistema de evaluación del profesorado en la Universidad de Valencia, en *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria* (Universidad de Valencia, Informes de Investigación Evaluativa, n.º 1).
- KING, J. A. (1981) Beyond classroom walls: Indirect measures of teacher competences, en J. MILLMAN (ed) *Handbook of teacher evaluation* (California, Sage Publications, Beverly Hill).
- MARSH, H. W. (1984) Validity of students evaluations of college teaching, *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.
- MARSH, H. W. y OVERALL, J. C. (1980) Validity of students evaluations of teaching effectiveness: cognitive and affective criteria, *Journal of Educational Psychology*, 72, 468-475.
- MATEO, J. (1988) La evaluación del profesorado universitario: Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión, en *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria* (Universidad de Valencia, Informes de Investigación Evaluativa, n.º 1).
- MEDLEY, D. (1979) The effectiveness of teachers, en P. PETERSON y H. WALBERG (eds) *Research on teaching: Concepts, findings and implication* (Berkeley, McCutchan).
- MONTERO, M. L. (1985) *Modelos de profesor y de formación* (Universidad de Santiago, Departamento de Didáctica).
- NIEDA, J. y otros (1988) *Identificación de comportamientos y características deseables del profesor de ciencias experimentales de Bachillerato* (Madrid, CIDE).
- OVERALL, J. C. y MARSH, H. W. (1977) *The relationship between students evaluations of faculty and instructional improvement* (University of California, Los Angeles, ERIC Document Reproduction Service n.º 138165).
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1988) El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado, en A. VILLA (coord) *Perspectivas y problemas de la función docente* (II Congreso Mundial Vasco, Madrid, Narcea).
- PETERSON, P. y WALBERG, M. J. (eds) (1980) *Research on teaching: Concepts, findings and implications* (Berkeley, McCutchan).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1988) La evaluación del profesorado universitario. Análisis de la opinión del profesorado de la Universidad de Barcelona, en *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria* (Universidad de Valencia, Informes de Investigación Evaluativa, n.º 1).
- ROSENSHINE, B. y FURST, N. (1973) The use of direct observation to study teaching, en R. M. TRAVERS *Second Handbook of research teaching* (Chicago, McNally).
- ROSENSHINE, B. y STEVENS, R. (1986) Teaching functions, en M. C. WITTRICK *Handbook of research on teaching* (New York, MacMillan; versión española en Madrid, Paidós Educador, 1989, MEC).
- SHON, D. (1983) *The reflective practitioner* (New York, Basic Books).

- SHULMAN, L. S. (1986) Paradigms and research programs in the study of the teaching, en M. C. WITTRICK *Handbook of research on teaching* (New York, MacMillan; versión española en Madrid, Paidós Educador, 1989, MEC).
- TEJEDOR, F. J., CASTRO, C. y GARCÍA, C. (1988) *Evaluación del profesorado universitario por los alumnos en la Universidad de Santiago* (Santiago de Compostela, Informe).
- TEJEDOR, F. J., CASTRO, C. y MÍNGUEZ, C. (1988) Evaluación del profesorado universitario por los alumnos, *Studia Pedagógica*, 20, 73-134.
- TEJEDOR, F. J. y CEPEDA, O. (1989) *Evaluación del profesorado universitario por los alumnos en la Universidad de Santiago* (Santiago de Compostela, Informe).
- TRENT, J. W. y COHEN, A. (1973) A research on teaching in higher education, en R. M. TRAVERS (ed.) *Second Handbook of research on teaching* (Chicago, McNally).
- VILLAR ANGULO, L. M. (1986) *Formación del profesorado* (Valencia, Promolibro).
- WITTRICK, M. C. (1986) *Handbook of research on teaching* (New York, MacMillan; versión española en Madrid, Paidós Educador, 1989, MEC).
- YINGER, R. J. (1986) Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching, *Teaching and Teacher Education*, 2,3, 263-282.

**SUMMARY: INDICATORS OF THE TEACHING QUALITY FOR THE EVALUATION OF THE UNIVERSITY TEACHERS.**

We think that the education and improvement of the university teaching staff is nowadays usually taken up without the appropriate theoretical or experimental bases that sustain it. This is due to the lack of an agreement as to what a «good teacher» is.

Taking for granted the difficulty of a total agreement on the matter (and much less definitive) we believe that it is worth to keep on trying to establish the minimal bases fixing the desirable behaviour of the university professor. In my view, it requires the revision of the teaching quality indicators from the perspective of the different paradigms sustaining research on what an efficacious professor should be and also from the evaluation of the very concept of teaching efficiency.

**KEY WORDS:** Indicators of quality, Teacher's evaluation, Teaching efficiency.