



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**Concepciones Docentes sobre Calidad
de la Enseñanza Universitaria**

D^a María Fuensanta Martínez Ortiz

2020



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Concepciones docentes sobre calidad de la enseñanza
universitaria

Doctoranda:

Dña. María Fuensanta Martínez Ortiz

Directores:

D. José Miguel Nieto Cano

Dña. Mónica Vallejo Ruíz

2020

*A mis padres, por su
apoyo incondicional*

AGRADECIMIENTOS

Terminado este estudio doctoral no puedo evitar recordar a todas aquellas personas que han contribuido de una manera u otra a que ahora esté redactando el final de esta investigación. Es por ello que, en señal de agradecimiento, quiero dedicarles unas palabras por el apoyo y confianza depositado en mí.

En primer lugar, en el aspecto académico, a mis directores de tesis y anteriores profesores en Pedagogía, Dr. José Miguel Nieto Cano y Dra. Mónica Vallejo Ruíz por su dedicación y confianza depositada en mí estos años, a los que estaré eternamente agradecida.

A mi tutor y director de tesis, Dr. José Miguel Nieto Cano por animarme a continuar en el campo de la investigación educativa tras la realización en 2013 de mi Tesis de Licenciatura (Tesina). Gracias por aportarme tu forma de entender y construir conocimiento, de vez las cosas desde otra perspectiva, de sintetizar aquellas ideas reflejadas en el texto, así como también por las facilidades y la atención personal recibida a lo largo de estos años, que en momentos de inseguridad han sido de gran ayuda para continuar.

A mi codirectora, Dra. Mónica Vallejo Ruíz por confiar en mí desde mis primeros años universitarios en Pedagogía, allá por 2008, apoyándome en mi formación pedagógica e investigadora como alumna interna del departamento, dirigiendo mis primeras investigaciones. Tu profesionalidad, cercanía y la atención personal recibida desde siempre han contribuido en cierta medida a que este proyecto fuese posible. Gracias por tu forma de organizar y explicar aquello que me costaba comprender, por guiarme en cómo debía trabajar, por animarme a participar en otras experiencias investigadoras y por dejarme seguir aprendiendo de ti estos años.

En segundo lugar, en el aspecto personal, no puedo dejar de agradecer el apoyo de mi familia, pareja y amigos.

A mis padres, Patricio y Mari Carmen, por su apoyo incondicional desde siempre en mi educación y formación. A ellos les dedico este proyecto por confiar siempre en lo

que quiero y hago, por animarme en los buenos y malos momentos. Y también a mis hermanos y sobrinos por escucharme y motivarme siempre, y contribuir en mis sobrinos esa necesidad de seguir formándose en lo que les gusta.

A Paco, mi pareja, que ha sabido acompañarme en este proceso con paciencia, respeto y cariño, siendo un pilar fundamental. Gracias por apoyarme siempre en mis decisiones, por motivarme a seguir cuando creía no poder, por hacer que confíe más en mí y por toda la ayuda que he recibido de tu parte. En definitiva, gracias por vivir conmigo todo este proceso tal y como lo has hecho.

A mis amigos Rosa, María, Ana, J.E. y Sonia que durante estos años han estado pendientes de mí, preocupándose por cómo estaba y cómo llevaba este estudio. Con ellos he compartido mis desánimos y alegrías, recibiendo siempre palabras alentadoras que me han ayudado a confiar más en mí y en lo que soy capaz, algo que siempre recordaré y agradeceré.

En tercer lugar, a las personas que han participado en este estudio doctoral, el profesorado de la Universidad de Murcia activo en el momento de la aplicación del cuestionario, de distintas ramas de conocimiento, que dedicaron unos minutos en responderlo.

Y en cuarto y último lugar, a Irene Hernández Martínez y Francisco Javier Ibáñez López de la Sección de Apoyo Estadístico, Área Científica y de Investigación (ACTI) de la Universidad de Murcia; al Dr. Tomás Izquierdo Rus del Departamento de M.I.D.E. (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) y al Profesor Asociado José María Álvarez Martínez-Iglesias del Departamento de D.O.E. (Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad de Murcia, por la ayuda ofrecida para entender el análisis descriptivo y, especialmente, el inferencial.

INDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL.....	19
APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO	21
I PARTE: MARCO TEÓRICO	25
Capítulo 1. PROFESORES, ENSEÑANZA Y AULA	27
1.1. INTRODUCCIÓN.....	29
1.2. EL PROFESOR.....	30
1.3. LA ENSEÑANZA.....	34
1.4. EL AULA	37
1.5. EL CONTEXTO ORGANIZATIVO E INSTITUCIONAL UNIVERSITARIO	42
1.6. FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DEL PROFESORADO	45
Capítulo 2. EL PENSAMIENTO Y ACCIÓN DEL PROFESOR	53
2.1. INTRODUCCIÓN.....	55
2.2. FUNDAMENTOS DEL PARADIGMA (TEORÍA E INVESTIGACIÓN)	57
2.3. ESTRUCTURA DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR	66
2.4. PENSAMIENTO PREATIVO: TOMA DE DECISIONES Y PLANIFICACIÓN.....	70
2.5. PENSAMIENTO INTERACTIVO: JUICIOS Y TOMA DE DECISIONES INTERACTIVAS EN EL AULA	75
2.6. CONCEPCIONES: TEORÍAS IMPLÍCITAS Y CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	78
2.6.1. Concepción docente	79
2.6.2. Bipolaridad de las creencias: centradas en el profesor versus centradas en el alumno	89
2.7. EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO DE LOS PROFESORES	99
Capítulo 3. LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA	105
3.1. INTRODUCCIÓN.....	107
3.2. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR CALIDAD DE LA ENSEÑANZA?	107
3.2.1. Buena enseñanza	112
3.2.2. Enseñanza eficaz	116
3.3. BUENAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	124
3.4. RESPONSABILIDADES EN RELACIÓN A LA CALIDAD	134

3.5. ESTANDARIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA	136
3.5.1. Preocupación por los alumnos y su aprendizaje	136
3.5.2. Contextualización de lo que se enseña	138
3.5.3. Combinación de métodos.....	140
3.5.4. Gestión del ambiente de aprendizaje.....	147
3.5.5. Evaluación auténtica de los aprendizajes.....	150
Capítulo 4. LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DE CALIDAD.....	157
4.1. INTRODUCCIÓN.....	159
4.2. IDENTIDAD DE DOCENTES COMPETENTES	159
4.3. RASGOS DE UNA ENSEÑANZA DE CALIDAD EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO	162
4.4. IMÁGENES DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	174
4.4.1. La docencia universitaria como técnica.....	175
4.4.2. La docencia universitaria como relación	176
4.5. FUNCIONES DEL PROFESOR UNIVERSITARIO: DOCENCIA E INVESTIGACIÓN ...	177
4.5.1. Evaluación de la docencia e investigación universitaria.....	178
4.5.2. Articulación docencia-investigación en la Universidad	183
II PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO.....	185
Capítulo 5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	187
5.1. INTRODUCCIÓN.....	189
5.2. OBJETO Y MÉTODO DE ESTUDIO: ANTECEDENTES.....	191
5.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	202
5.4. ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	204
5.5. CONTEXTO, POBLACIÓN Y MUESTRA	206
5.5.1. Identificación de la población y muestra.....	209
5.5.2. Características de los participantes	212
5.6. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y ACCESO.....	220
5.6.1. Diseño y desarrollo del cuestionario	221
5.6.2. Recogida de información a través del cuestionario	228
5.7. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	230
Capítulo 6. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	231
6.1. INTRODUCCIÓN.....	233

6.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS FACTORES DE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR (ÍTEMS).....	233
6.2.1. Vinculados a la planificación de la enseñanza.....	234
6.2.2. Vinculados al desarrollo de la enseñanza.....	242
6.2.3. Vinculados a la evaluación.....	258
6.3. ANÁLISIS INFERENCIAL DE LOS ÍTEMS	274
6.3.1. Variable sociodemográfica: edad	274
6.3.2. Variable sociodemográfica: género	276
6.3.3. Variable sociodemográfica: años de experiencia docente.....	279
6.3.4. Variable sociodemográfica: categoría profesional	282
6.3.5. Variable sociodemográfica: ramas de conocimiento	285
6.4. ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LAS DIMENSIONES	290
Capítulo 7. CONCLUSIONES GENERALES	291
7.2. CONCLUSIONES.....	293
7.2.1. Cómo percibe el profesorado la calidad de la enseñanza.....	293
7.2.2. Qué influye en la percepción que tiene el profesorado de la calidad de la enseñanza.....	297
7.3. IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES POLÍTICAS, PRÁCTICAS Y DE INVESTIGACIÓN.....	301
7.4. LIMITACIONES DEL ESTUDIO REALIZADO	303
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	305
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	307
ANEXOS	327
ANEXO I. MATRIZ DE CORRELACIONES.....	329
ANEXO II. CUESTIONARIO DEFINITIVO.....	331
ANEXO III. DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES (RAMAS DE CONOCIMIENTO).	336
ANEXO IV. TABLA RESUMEN DE LOS FACTORES SEGÚN GRADO DE INFLUENCIA EN LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA	337

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Factores que influyen en la planificación (Marcelo, 1987)</i>	71
Tabla 2. <i>Patrón genérico de BPE según modelos de concepción de enseñanza</i>	92
Tabla 3. <i>Principios del conocimiento práctico de los profesores</i>	102
Tabla 4. <i>Cualidades de eficacia docente (Kyriacou, 1997, y Hativa et.al, 1999)</i>	120
Tabla 5. <i>Criterios que identifican una BPE (Ballart, 2007, y Zabalza, 2012)</i>	131
Tabla 6. <i>Dimensiones y criterios de calidad docente (Zabalza, 2011)</i>	168
Tabla 7. <i>Fuentes de evidencia de la efectividad docente (Adaptado de Berk, 2005)..</i>	180
Tabla 8. <i>Perfiles estudiados sobre concepciones docentes</i>	193
Tabla 9. <i>Perfiles de estudios sobre buenas prácticas</i>	196
Tabla 10. <i>Perfiles de estudios sobre concepciones docentes y buenas prácticas</i>	197
Tabla 11. <i>Dimensiones sobre la calidad de la enseñanza</i>	200
Tabla 12. <i>Clasificación de modalidad de investigación educativa (Bisquerra, 2014)...</i>	204
Tabla 13. <i>Características del diseño de investigación del estudio doctoral</i>	206
Tabla 14. <i>Valores k y sus niveles de confianza</i>	212
Tabla 15. <i>Número de encuestas por edad</i>	213
Tabla 16. <i>Número de encuestas por edad (reducida)</i>	214
Tabla 17. <i>Número de encuestas por género</i>	215
Tabla 18. <i>Número de encuestas por años de experiencia docente en la universidad</i>	215
Tabla 19. <i>Número de encuestas por categoría profesional</i>	216
Tabla 20. <i>Número de encuestas por categoría profesional (reducida)</i>	218
Tabla 21. <i>Número de encuestas por ramas de conocimiento</i>	218
Tabla 22. <i>Ventajas y limitaciones del cuestionario</i>	222
Tabla 23. <i>Alfa de Cronbach para cada bloque</i>	227
Tabla 24. <i>Fiabilidad Compuesta para cada bloque</i>	228
Tabla 25. <i>Descriptivos Bloque 1 “Planificación de la enseñanza”</i>	236
Tabla 26. <i>Descriptivos Bloque 1 por ramas de conocimiento</i>	239
Tabla 27. <i>Descriptivos Bloque 2 “Desarrollo de la enseñanza: metodología docente”</i>	244
Tabla 28. <i>Descriptivos Bloque 2 por ramas de conocimiento</i>	246
Tabla 29. <i>Descriptivos Bloque 3 “Desarrollo de la enseñanza: ambiente relacional”</i>	248
Tabla 30. <i>Descriptivos Bloque 3 por ramas de conocimiento</i>	251

Tabla 31. <i>Descriptivos Bloque 4 “Desarrollo de la enseñanza: medios y recursos”</i>	253
Tabla 32. <i>Descriptivos Bloques 4 por ramas de conocimiento</i>	256
Tabla 33. <i>Descriptivos Bloque 5 “Evaluación: del aprendizaje”</i>	260
Tabla 34. <i>Descriptivos Bloque 5 por ramas de conocimiento</i>	263
Tabla 35. <i>Descriptivos Bloque 6 “Evaluación: de la enseñanza”</i>	266
Tabla 36. <i>Descriptivos Bloque 6 por ramas de conocimiento</i>	269
Tabla 37. <i>Factores del cuestionario considerados los “más influyentes”</i>	272
Tabla 38. <i>Factores del cuestionario considerados los “menos influyentes”</i>	273
Tabla 39. <i>Síntesis de inferencias según variables sociodemográficas</i>	288

INDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Capacidades que ha de mostrar un profesor en el proceso de enseñanza. ...	31
<i>Figura 2.</i> Concepción de aula	37
<i>Figura 3.</i> Modelo de Clark y Peterson (1986) sobre la relación “pensamiento y acción” en el profesorado.....	56
<i>Figura 4.</i> Concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios según Vilanova, Mateos y García (2011)	86
<i>Figura 5.</i> Categorización de las concepciones en creencias (Doménech <i>et al.</i> , 2006)...	90
<i>Figura 6.</i> Modelo de Clark y Peterson modificado por Pérez y Gimeno (1988).....	104
<i>Figura 7.</i> La doble dimensión de la enseñanza de calidad.	111
<i>Figura 8.</i> Modelo de buena enseñanza (basado en Darling, 2001).....	114
<i>Figura 9.</i> Indicadores de calidad docente (basado en Goe, 2007).....	118
<i>Figura 10.</i> Relación entre alternativas metodológicas de enseñanza y aprendizaje...	145
<i>Figura 11.</i> Proceso de investigación (adaptado de Bisquerra, 2014, p.90).	189
<i>Figura 12.</i> Proceso de investigación sobre el plan de trabajo.	190
<i>Figura 13.</i> Modelo dimensional del estudio.....	201
<i>Figura 14.</i> Lógica de pensamiento y acción del profesor	202
<i>Figura 15.</i> Distribución de titulaciones de la Universidad de Murcia según ramas de conocimiento	209
<i>Figura 16.</i> Muestra obtenida.....	213
<i>Figura 17.</i> Gráfico de barras del número de encuestas por edad según grupo.....	214
<i>Figura 18.</i> Gráfico de barras del número de encuestas por años de experiencia docente en la Universidad.	216
<i>Figura 19.</i> Gráfico de barras del número de encuestas por categoría profesional.	217
<i>Figura 20.</i> Gráfico de barras del número de encuestas por categoría profesional según grupo.....	218
<i>Figura 21.</i> Gráfico de barras del número de encuestas por ramas de conocimiento..	219
<i>Figura 22.</i> Descriptivo ítems bloque 1.....	237
<i>Figura 23.</i> Bloque 1 por ramas de conocimiento	241
<i>Figura 24.</i> Descriptivo ítems Bloque 2.....	245

<i>Figura 25.</i> Bloque 2 por ramas de conocimiento	247
<i>Figura 26.</i> Descriptivo ítems bloque 3.....	249
<i>Figura 27.</i> Bloque 3 por ramas de conocimiento	252
<i>Figura 28.</i> Descriptivo ítems bloque 4.....	255
<i>Figura 29.</i> Bloque 4 por ramas de conocimiento	258
<i>Figura 30.</i> Descriptivo ítems bloque 5.....	261
<i>Figura 31.</i> Bloque 5 por ramas de conocimiento	265
<i>Figura 32.</i> Descriptivo ítems bloque 6.....	268
<i>Figura 33.</i> Bloque 6 por ramas de conocimiento	271
<i>Figura 34.</i> Correlaciones entre las dimensiones	290

RESUMEN

Este proyecto de investigación centra su atención en la figura del docente universitario y su práctica de la enseñanza en el aula, cuyo objeto de estudio es explorar las concepciones que tienen los docentes sobre la calidad de la enseñanza. En este caso, más que las conductas expresas y observables de calidad de la enseñanza, nuestro estudio precisa identificar, analizar y explicitar el pensamiento pedagógico que subyace, motiva y, en cierta forma, influye en esas prácticas.

Para ello, nos planteamos dos objetivos generales: determinar las concepciones que tiene el profesorado de la Universidad de Murcia sobre la calidad de la enseñanza y comprobar si existen diferencias significativas entre las concepciones de éste en función de variables sociodemográficas de contraste. Se trata de un estudio descriptivo (de carácter exploratorio), de enfoque cuantitativo, utilizando como instrumento de recogida de información un cuestionario online de 42 ítems. El cuestionario se envió a través de la aplicación “Encuestas” de la Universidad de Murcia entre los meses de junio y diciembre de 2017 a todo el profesorado de ésta, logrando obtener una muestra representativa de 783 profesores.

Posteriormente, a través del paquete estadístico R versión 3.6.1. y 3.6.2. (R Core Team 2019) se llevó a cabo un análisis descriptivo e inferencial de los resultados. En relación al primer objetivo, se llevó a cabo un análisis descriptivo cuyos resultados muestran que las percepciones manifestadas por el profesorado participante tienden a valorar más los factores de calidad vinculados a la planificación de la enseñanza, seguido de la evaluación del aprendizaje. Y con respecto al segundo objetivo, se llevó a cabo un análisis inferencial, cuyos resultados evidencian que el género es la variable sociodemográfica que mayor influencia ejerce en tales percepciones, seguida de los años de experiencia profesional y la categoría profesional.

PALABRAS CLAVE: pensamiento docente, enseñanza eficaz, buena enseñanza, profesorado universitario, factores de calidad.

ABSTRACT

This research project focuses its attention on the role of the university professor and his practice of teaching in the classroom, whose object of study is to explore the conceptions that university professors have about the quality of teaching. In this case, rather than addressing the explicit and observable behaviors of teaching quality, our investigation needs to identify, analyze and clarify the pedagogical thinking that underlies, motivates and, in a certain way, influences these practices.

For this purpose, we raised two general objectives: to determine the conceptions that the professors at the University of Murcia have about the quality of teaching and to verify whether there are significant differences between their conceptions based on contrasting socio-demographic variables. It is a descriptive study (exploratory in nature), with a quantitative approach. An online questionnaire with 42 items was the method conducted to collect the information. The questionnaire was sent through the "Surveys" application of the University of Murcia between the months of June and December 2017 to all the university faculty, obtaining a representative sample of 783 teachers.

Thereafter, through the statistical package R version 3.6.1. and 3.6.2. (R Core Team 2019) a descriptive and inferential analysis of the results was carried out performed. Regarding to the first objective, a descriptive analysis was carried out, the results of which show that the perceptions expressed by the involved professors tend to value primarily the quality factors linked to educational planning, the learning assessment. With respect to the second objective, an inferential analysis was carried out, the results of which indicate that gender is the sociodemographic variable that has the greatest influence on such perceptions, followed by the years of professional experience and professional category.

KEY WORDS: teacher thinking, effective teaching, good teaching, university faculty, quality factors.

INTRODUCCIÓN GENERAL

APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

En la actualidad la Universidad, al igual que otras instituciones, está cambiando en su forma de trabajar, relacionarse y de formarse. En este contexto de cambio, lo primordial para cualquier institución es la mejora en cualquiera de los aspectos, en el caso de la Universidad sería la calidad de la docencia. Las políticas educativas, las tradiciones y cultura y los recursos de los que dispone cada país son factores que hacen de la educación un espacio de acción complejo (Zabalza, 2012; y González García, Fiz y Ayerdi, 2012). Para estos autores, dentro de ese espacio, el factor que más influencia ejerce en la calidad de la docencia es el profesorado y sus prácticas formativas.

Lo que hace un profesor y cómo lo hace son aspectos que podrían contribuir a la mejora de la calidad educativa si éstos lo hicieran visible a sus colegas. Desde esa perspectiva formativa, todos podrían aprender a mejorar su práctica docente, mostrando tanto sus ideas como las prácticas que consideran como “buenas”. En consecuencia, reflexionarían sobre su propia práctica en relación a lo que hacen otros, a diferencia de esa actividad solitaria a la que muchos están acostumbrados. De ahí que su experiencia y en qué se basa y desarrolla su conocimiento puede servir como marco de referencia de buenas prácticas que mejoren la calidad de la enseñanza.

Tal y como sostiene Zabalza (2012), en el contexto de cambios que la Universidad está viviendo, el interés por las buenas prácticas y la calidad de la enseñanza no es algo irrelevante ni tampoco azaroso, sino que ha supuesto un importante cambio de orientación en la aproximación a las estrategias de mejora de la docencia. De ahí que para Fernández March, Maiques y Ábalos (2012) cualquier iniciativa de formación y/o mejora de la docencia ha de basarse en las concepciones del profesorado (pensamiento), al integrar conocimientos y creencias de la enseñanza.

Por esta razón, en los últimos años ha aumentado el interés por analizar el contenido de tales concepciones, dando paso a una nueva corriente de investigación denominada “paradigma mediacional”, centrada más en cómo el pensamiento del profesorado influye en su forma de actuar en el aula, frente al tradicional “paradigma proceso-producto” (Contreras, 1985). Un ejemplo de ello sería el estudio realizado por Fernández March, Maiques y Ábalos (2012) en el que pretendían identificar, analizar y

explicitar el pensamiento del pedagógico y las prácticas de docentes universitarios caracterizados por sus “buenas prácticas”.

El hecho de estudiar la concepción que el profesorado tiene sobre la enseñanza y sus prácticas podría mejorar la calidad de la acción docente dentro de la institución universitaria, ya que la práctica reflexión del profesor es un elemento básico para la mejora de la calidad docente. Como sostienen numerosos autores, la práctica educativa está condicionada y regida por las ideas y creencias que sobre la enseñanza y el aprendizaje (y sobre la educación en general) poseen los agentes que participan en ella. Tal y como sostienen Hernández Pina y Maquilón Sánchez (2011):

Las creencias y las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que los profesores sostienen como docentes es una línea de investigación que está suponiendo un avance en el conocimiento sobre factores relevantes para la mejora de la educación. (p. 165)

Por ello, el presente estudio doctoral centra su atención en la figura del docente universitario y su práctica de la enseñanza en el aula, siendo nuestro objeto de estudio explorar las concepciones que tienen los docentes sobre la calidad de la enseñanza. En este caso, más que las conductas expresas y observables de calidad de la enseñanza, nuestro estudio precisa identificar, analizar y explicitar el pensamiento pedagógico docente que subyace, motiva y en cierta forma influye en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los docentes universitarios. Entendiendo que la manera de actuar de un profesor en el aula estará condicionada por su pensamiento y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Una de las hipótesis de partida que plantea Zabalza (2012) sobre la investigación de las buenas prácticas es que “están condicionadas y regidas por las ideas y creencias que sobre la enseñanza y el aprendizaje (y sobre la educación en general) poseen los agentes que participan en ella” (p.32). Es decir, se centran más en por qué lo hacen (creencias, experiencias...), que en saber qué hacen en el aula.

Sin embargo, aunque para este autor la relación que el profesorado establece entre sus ideas y sus prácticas no siempre es lineal, sí que sus ideas condicionan sus prácticas y, por tanto, su enseñanza. Esa influencia del pensamiento sobre su enseñanza ya era sostenida por autores como Jiménez Llanos y Correa (2002) y Jiménez Llanos

(2005) y Marcelo (1987). Para Marcelo (1987, p.107) “los procesos de toma de decisiones y la conducta de los profesores están directamente influidos por la forma como el profesor concibe su propio mundo profesional”. Es por ello que la enseñanza tiene sentido en la medida en que los sujetos le atribuyen intenciones y, en consecuencia, la calidad de la misma estará condicionada por esa intencionalidad y por el logro de la misma. Pero no podemos obviar que dicha potencialidad va a depender en gran medida de la significación que tenga para los estudiantes (como individuos y como grupo clase), de su implicación y acción en ella.

Al caracterizar nuestro objeto de estudio, las concepciones docentes, van a tener como referente fundamental, aunque no exclusivo de antemano, la enseñanza como práctica o como proceso en su contexto natural. Sin embargo, es importante señalar también el referente de la enseñanza de calidad. En este sentido, esta tesis doctoral parte de la asunción de que los profesores y su enseñanza constituyen un *factor de calidad* esencial (no marginal) en el contexto de la enseñanza universitaria y adoptamos, en el marco de las múltiples y diversas vertientes o interpretaciones que se han hecho de la misma, una concepción de la *enseñanza de calidad* como la combinación de *buena enseñanza* y de *enseñanza eficaz* (Fenstermacher y Richardson, 2005). Y ello, con el fin de establecer elementos de interpretación que posteriormente serán necesarios para dar sentido al análisis de la información obtenida en el presente estudio.

La estructura de este estudio doctoral queda dividida en dos partes principales: la primera destinada al marco teórico, la cual incluye cuatro capítulos relacionados con el objeto de estudio, y la segunda parte centrada en el estudio empírico, mediante tres capítulos que describen el diseño de investigación desarrollado, la presentación y análisis de los resultados obtenidos y las conclusiones generales del estudio.

Partiendo de una fundamentación teórica se lleva a cabo un estudio descriptivo de las concepciones que el profesorado de la Universidad de Murcia tiene sobre la calidad de la enseñanza, en términos de factores de calidad. En esta concepción, se congregan criterios de eficacia de la enseñanza y convenciones de buena práctica de enseñanza que se han ido instalando en nuestras universidades en las últimas décadas. Para dar respuesta a nuestro objeto de estudio, nos planteamos dos objetivos de investigación generales, los cuales guiarán tanto la elaboración del marco teórico como

el diseño metodológico de este estudio: determinar las concepciones que tiene el profesorado de la Universidad de Murcia sobre la calidad de la enseñanza y comprobar si existen diferencias significativas entre las concepciones de éste en función de variables sociodemográficas de contraste.

Para dicho estudio, realizado entre los meses de junio y diciembre de 2017, se diseñó un cuestionario online que fue enviado a todo el profesorado de la Universidad de Murcia y en el que se logra obtener una muestra representativa de 783 profesores. A partir de los datos obtenidos, se realizó un análisis descriptivo e inferencial de los datos obtenidos con programas informáticos de corte cuantitativo, en el que se ha podido conocer las percepciones manifestadas por el profesorado participante sobre los factores de calidad refrendados por la literatura y las variables sociodemográficas que mayor influencia ejerce en tales percepciones.

I PARTE:
MARCO TEÓRICO

Capítulo 1.

PROFESORES, ENSEÑANZA Y AULA

“Con este primer capítulo pretendemos introducir al lector en cómo la literatura describe al profesor, como responsable de la enseñanza, a la propia enseñanza y cómo esta ha de ser desarrollada en aula, teniendo en cuenta lo importante que es la formación docente”.

1.1. INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo se describe la figura del profesor, con el fin de entender el papel que juega en la enseñanza y en que ésta sea de calidad. Un profesorado que además de transmitir conocimientos, ha de interesarse por las características de su alumnado a la hora de planificar y desarrollar su enseñanza, logrando una buena gestión de aula y un buen clima relacional. Otro aspecto a tener en cuenta en este capítulo es la “enseñanza”, entendida ésta como la acción que desarrolla el profesorado con su alumnado, creando un ambiente de aprendizaje. Una actividad compleja, que requiere implicación e interés por ambas partes (profesor-alumno) y que en cierta medida estará influida por el pensamiento, creencia o percepción del profesor.

Dicha actividad, normalmente, será llevada a cabo en el aula, por lo que es importante la función que tiene ésta en ese proceso de enseñanza, como espacio físico y social. Se trata de una variable contextual que el profesorado tiene en cuenta a la hora de planificar y desarrollar su enseñanza, y que cualquier situación producida en un momento determinado en ella, puede alterar todo lo planificado. De ahí la importancia de que el profesorado, en el desarrollo de su enseñanza, sea capaz de desarrollar tareas académicas en el aula y una buena gestión de ésta. Asimismo, se describe la Universidad como otro elemento básico para comprender mejor el contexto de donde se desarrolla la enseñanza que el profesor desarrolla en el aula.

Y para finalizar el capítulo se hará especial hincapié en lo importante que es desarrollar una formación inicial en los primeros años de docencia del profesor novel, caracterizados por un estado de cierto nerviosismo; una formación continua en la que el profesorado reflexiona sobre su propia práctica; y una formación informal, compartiendo ideas y experiencias entre el profesorado. En este sentido, la formación del profesorado contribuirá a desarrollar una enseñanza de calidad, haciendo frente a los cambios que la sociedad está viviendo.

1.2. EL PROFESOR

Para iniciar este apartado, consideramos oportuno definir qué se entiende por profesor. Según la Real Academia Española, un “profesor” es *aquella persona que ejerce o enseña una ciencia o arte*. Se trata de una persona que posee una serie de conocimientos sobre el área o materia en la cual se ha formado y que es capaz de transmitirlos pedagógicamente a sus alumnos; así como también de guiar el proceso de enseñanza. Sin embargo, debemos tener en cuenta que dicho “saber” no es lo esencial en el proceso de enseñanza. Para Crahay (1988) hay otros aspectos que se han de tener en cuenta en todo proceso de enseñanza: los intereses del alumno, sus inquietudes, motivaciones, etc. Por lo tanto, para este autor, el profesor ha de ayudar al alumno a desarrollar y construir por sí mismo su pensamiento.

Entre las funciones que un profesor universitario debe desempeñar en su acción docente, se encuentran (Zabalza, 2011):

- planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje seleccionado los contenidos que se quieren trabajar con los alumnos;
- ofrecer explicaciones claras y bien estructuradas que faciliten la comprensión de los conocimientos que se transmiten;
- diseñar metodologías innovadoras que favorezcan la participación del alumno en el desarrollo de actividades;
- establecer relaciones de comunicación con los alumnos que mejoren el clima de aula;
- tutorizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos; evaluar los aprendizajes adquiridos por éstos;
- reflexionar sobre la propia práctica docente e investigar;
- trabajar en equipo con los demás profesores en la mejora de la calidad de enseñanza a partir de esas reflexiones.

Esa concepción de Crahay (1988) de profesor descrita es lo que Carranza (2008) considera como un buen profesor, aquel que reflexiona sobre su práctica, muestra expectativas hacia sus alumnos, valora tanto lo que él hace en el aula cómo lo que hacen sus alumnos y toma decisiones sobre la mejora de su acción docente, a partir de una

puesta en común. Marcelo, Yot y Mayor (2001) añaden a esa concepción de buen profesor aquel que se implica en la enseñanza, tiene en cuenta las características de su alumnado (necesidades e intereses) en su planificación y sabe aprovechar cualquier situación o experiencia fuera o dentro del aula.

Por otro lado, Valverde, Fernández Sánchez y Revuelta (2013, p.261) consideran que los “profesores pueden mejorar su actividad docente si identifican, reconocen y potencian sus fortalezas, porque pueden ayudar a sus alumnos a realizar lo mismo”. De ahí lo importante que es que un profesor tenga seguridad sobre lo que enseña, además de enseñar sus saberes, reflexiones y decisiones (Kounin, 1970). Según Kounin (1970), la inseguridad del profesor sobre lo que hace en el aula puede suscitar en sus alumnos actitudes de desinterés y desobediencia, al considerar al profesor débil en su materia y en su rol de docente. Esta actitud suele ser percibida en los primeros años de docencia, cuando el profesor novel aún no ha adquirido cierta experiencia. Sin embargo, cuando el profesor es capaz de gestionar bien el aula, logrando una participación positiva en su alumnado en el desarrollo de la enseñanza, sin producir cambios bruscos en el proceso de enseñanza, pero tampoco lentitudes excesivas, ese profesor posee un buen *momentuum* (Kounin, 1970).

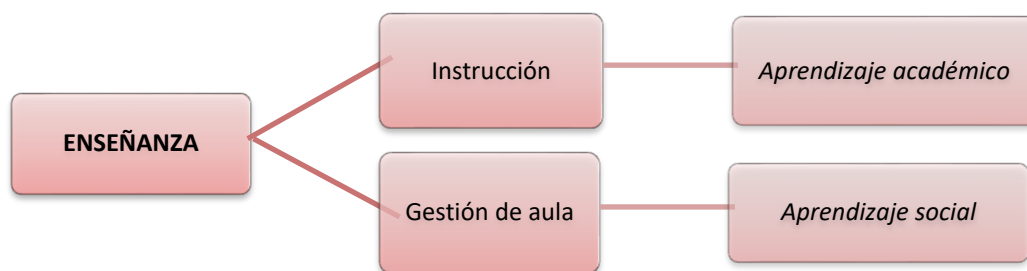


Figura 1. Capacidades que ha de mostrar un profesor en el proceso de enseñanza.

Lo que viene a representar la Figura 1 es que un profesor, además de su tarea de producir aprendizajes en sus alumnos, ha de garantizar una organización en el aula en la que todos participen de manera disciplinaria, a través de una buena gestión de la misma. Sin embargo, a pesar de ser lo ideal, la mayoría del profesorado refleja un mal *momentuum*, ya que es difícil lograr una buena gestión de aula en la que todos participan de manera efectiva (Crahay, 1988). Por ello, para este autor, la principal meta

que ha tener un profesor es la de favorecer la participación del alumno más que su propio aprendizaje, ya que “la primacía de esa preocupación por garantizar la participación de los alumnos es lo que explica la importancia de tener un buen momentum” (p.220).

Como establece Prieto Jiménez (2008), el concreto el profesor es el principal agente socializador, después de la familia, en transmitir una serie de valores a su alumnado que influirán, directa o indirectamente, en su formación. Por tanto, además de ser un agente de transmisión de conocimientos, ha de ser un agente socializador. En este sentido, el profesor es visto como un mediador entre el conocimiento y el alumno, es decir, un facilitador del aprendizaje a la vez que un orientador y supervisor del mismo (Mas, 2011).

Sin embargo, no sólo basta con saber comunicar y enseñar, sino que es necesario mejorar su formación (inicial y continua), con el fin de mejorar su capacidad de organizar y gestionar el aula, de innovar su enseñanza, de trabajar en equipo (reflexionando sobre su propia práctica docente), entre otros aspectos. Para Medina Rivilla (1999) estar aprendiendo continuamente desde la reflexión y la formación es una tarea que todo profesor ha de realizar para descubrir, y con ello, asumir las exigencias específicas que conlleva la práctica docente. Es lo que denomina Medina Rivilla (1999) como “profesionalidad” de un profesor, en la que el profesor es capaz de crear situaciones de aprendizaje que despierten interés en el alumno, mediante la práctica reflexiva.

En los últimos años, el papel de profesor universitario ha cambiado debido a las nuevas exigencias de dedicación y responsabilidad, así como también a las demandas que se les hacen (Zabalza, 2002; Marcelo, 2011). Como establece Guzmán (2018, p.135) en su estudio, actualmente “se espera que el profesor de educación superior sea más profesional, busque nuevas maneras de crear y utilizar conocimientos”.

Ante los cambios que se están produciendo en nuestra sociedad, es necesaria una redefinición del trabajo del profesor, concretamente en su rol docente (Marcelo, 2002). Para Marcelo (2002) el rol docente debería pasar de ser autoritario, donde el profesor es quién transmite los conocimientos al alumnado y fomenta ambientes de aprendizaje complejos, a un rol más cercano, en el que implique al alumnado en propias

actividades y en la construcción de su propio aprendizaje. Pero como ya se ha mencionado anteriormente, un buen profesor además de desempeñar ese rol, debe mostrar interés por su alumnado, comprendiendo qué siente y cuáles son sus preocupaciones, a través del diálogo interactivo. Todo esto forma parte del conocido *currículum oculto*, el cual no viene impuesto, pero ejerce gran influencia en el aprendizaje de los alumnos, dada la actitud cercana del profesor hacia ellos. De ahí que Marcelo (2011) considere que:

Ser docente en el siglo XXI debe suponer para los miembros de la profesión docente asumir que el conocimiento y los estudiantes (las “materias primas” con las que trabajan) cambian a una velocidad mayor que a la que estábamos acostumbrados. Y que para dar respuesta adecuada y satisfacer el derecho de aprender de los estudiantes, se impone hacer un esfuerzo redoblado por seguir aprendiendo. (p.53)

Como consecuencia, Marcelo (2011) considera necesaria la modificación de metodologías y condiciones de trabajo en el aula al enfrentarse con un alumnado heterogéneo y diverso (ideas, necesidades, motivaciones...). Todo ello influye, según Marcelo (2011), en la relación que se establece entre profesor y alumno, al tener que asumir el profesor más responsabilidades, así como también a las exigencias a las que se encuentran sometidos profesor-alumno, siendo éstas cada vez mayores y conflictivas (en términos de autoridad y disciplina).

Un ejemplo de ello se ha podido evidenciar ante la situación de “Estado de Alarma” declarado en nuestro país debido a la pandemia mundial sufrida por el coronavirus. La forma de enseñar y trabajar ha tenido un giro inesperado para todos, al tener que “teletrabajar”, enseñando de manera online de manera inminente e improvisadamente. Pero, ¿nuestro profesorado universitario, y no universitario, estaba preparado para esta nueva situación? La competencia digital docente es y será una competencia esencial y necesaria que todo profesorado ha de adquirir para dar respuesta a la demanda social de esta nueva situación. Un profesorado innovador, comprometido, interesado y preocupado por su alumnado, capaz de transmitir conocimientos a un alumnado interesado por su forma de enseñar.

1.3. LA ENSEÑANZA

La enseñanza puede entenderse como un proceso de transmisión de conocimientos tanto específicos como generales por parte de una persona a otra mediante diversos medios (Edel, 2004). Dicho proceso se lleva a cabo cuando una persona que posee una serie de conocimientos pretende transmitirlos a otra persona que carece de ellos inicialmente (Fenstermacher y Richardson, 2005). Sin embargo, cuando hablamos de enseñanza pensamos en la figura del profesor; pero no hay que olvidar que la familia, por ejemplo, es un agente socializador que desarrolla la acción de educar con sus hijos para que éstos actúen y comprendan el mundo en el que viven.

Volviendo al ámbito educativo, a la hora de enseñar, el que enseña (profesor) tendrá que partir de una serie de condiciones del que aprende (alumno), como pueden ser su nivel de captación, de madurez o de cultura del alumno. Para Villar (1988) se trata de una enseñanza intencionada y reflexiva, ya que el profesor desarrolla la acción de enseñar con el fin de que su alumnado aprenda una serie de conocimientos, considerados necesarios para su aprendizaje, y actúe en base a ellos. Además, Villar (1988), resalta que la percepción que tenga un profesor sobre las conductas observadas en su alumnado en el desarrollo de una tarea puede influir en la interpretación que haga de las mismas.

Enseñar es instruir, transmitir no solo un conocimiento. Sin embargo, para enseñar no sólo basta la intención, sino que también es necesaria la implicación del profesor, guiando al alumno en su aprendizaje o dejando que el alumno sea el que llegue a la solución por sí mismo (Fenstermacher y Richardson, 2005; Robertson, 1987). Pero al igual que la enseñanza requiere intención, esfuerzo y competencia, el aprendizaje también lo va a requerir; circunstancia que hace que la relación entre profesor y alumno, o lo que es lo mismo entre enseñanza y aprendizaje, sea compleja (Ball y Forzani, 2009; Frye y Ziv, 2005). En este caso, la enseñanza como “instrucción” junto con la buena gestión del aula por parte del profesor (véase Figura 1) creará y mantendrá un ambiente propicio de aprendizaje.

Por otro lado, Stenhouse (1985) considera que el profesor a la hora de enseñar ha de dar sentido a lo que están aprendiendo sus alumnos. Para lograrlo, según este

autor, la percepción y reflexión del profesorado sobre lo que hace su alumnado ha de influir en la manera de entender el conocimiento, siendo percibida por su alumnado mediante la enseñanza. Esta forma de entender el conocimiento se desarrolla a lo largo de la carrera docente de un “buen profesor”, entendido éste como responsable de su propio juicio profesional, aunque aceptando consejos y asesoramiento de sus colegas al respecto.

Esta perspectiva de enseñanza técnica o como instrucción ha dominado años atrás. Sin embargo, el auge de la psicología cognitiva y de la sociología de la educación junto con las limitaciones encontradas en las investigaciones sobre la conducta observable del profesor, han llevado a plantear dos perspectivas complementarias como marco de interpretación y análisis de los procesos de enseñanza (Martín del Pozo y Porlán, 1999). Dichas perspectivas son:

- *Fenomenológica-cualitativa*: interpretación del comportamiento a través de la observación de determinadas conductas y de los procesos psicológicos que guían y dirigen la acción.
- *Ecológica-naturista*: influencia del medio en el comportamiento, a través de las relaciones e intercambios que se establecen en el aula.

Martín del Pozo y Porlán (1999) señalan tres líneas de avance en el conocimiento de la enseñanza, como son:

- La *perspectiva cognitiva de los procesos de enseñanza*, representada por los estudios sobre el pensamiento del profesor (juicios y decisiones antes, durante y después de la intervención, teorías y creencias y el conocimiento práctico). Esta línea va a orientar, como veremos más adelante, nuestro trabajo de investigación. Se trata de un pensamiento que es adquirido antes de decidir ser profesor y que es reflejado una vez que ejerce docencia.
- La *perspectiva constructivista del aprendizaje*, representada especialmente por los estudios sobre el constructivismo en las didácticas específicas, donde los alumnos transforman su conocimiento mediante una serie de esquemas y los profesores han de ser capaces de detectar y hacer evolucionar dichos esquemas de sus alumnos.

- La *dimensión social de los procesos de enseñanza-aprendizaje*, representada en este caso por los estudios del medio en el que se lleva a cabo (el aula), en los que se adopta un punto de vista más interactivo y contextual, determinado por el papel que el profesor y los alumnos llevan a cabo en el aula.

Centrándonos en esa primera línea, la *perspectiva cognitiva de los procesos de enseñanza*, la configuración del pensamiento del profesor va a estar determinada en cierta medida por una serie de rasgos que posee la enseñanza en el aula (Doyle, 2006):

- *Multidimensionalidad*: referida a lo que hace el profesor (tarea docente), al contexto donde lo hace (aula) y sobre quien recae la acción (alumnos).
- *Simultaneidad y unicidad*: referida a la multitud de variables que concurren al mismo tiempo en cualquier acto de enseñanza.
- *Inmediatez y publicidad*: referida a que el desarrollo secuencial ante el grupo social impide detener el proceso para buscar información y reflexionar.
- *Imprevisibilidad*: referida a la dificultad de que se den relaciones de causa y efecto entre las múltiples variables y se establezcan predicciones que reduzcan la incertidumbre.
- *Absorción en la acción*: referida a la dificultad que tiene el profesor de distanciarse de su actividad docente y valorar y decidir sobre su propia práctica durante la marcha, teniendo conciencia de ciertas variables (control del tiempo, las interacciones, tipo de contacto, aparición de ciertas conductas ajenas a la tarea, etc.).

En definitiva, estos rasgos o características de la enseñanza hacen de ella una actividad compleja, a partir de la cual el profesor tendrá que desarrollar una estructura en su pensamiento que constituya tanto sus teorías personales como sus prácticas. Dicha estructura de pensamiento, que comienza a ser construida ya en su formación como estudiante, con el paso del tiempo estará sometida a procesos de contraste frente a la realidad práctica con la que se enfrenta en el aula.

1.4. EL AULA

Hasta ahora hemos descrito quién realiza la acción enseñar y en qué consiste la enseñanza. A continuación, vamos a analizar el lugar donde la figura del profesor lleva a cabo el proceso de enseñanza descrito anteriormente.

Son muchas las formas en las que podemos definir el concepto de aula: espacio, lugar, contexto de aprendizaje. Para Leaman (2012, p.131) “es el aspecto externo y la organización del entorno físico en el que un profesor da clase” (p.131), mientras que, para Gil, Buxarrais, Muñoz Rodríguez y Rejero (2013, p.6) “es el habitáculo en el que los alumnos y los profesores se deben sentir identificados”. Además de ser un espacio donde se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje, también se desarrolla en él relaciones entre ambos agentes mediante la comunicación. De ahí que Gil *et al.* (2013) entiendan el aula como un espacio no sólo físico, sino también social.

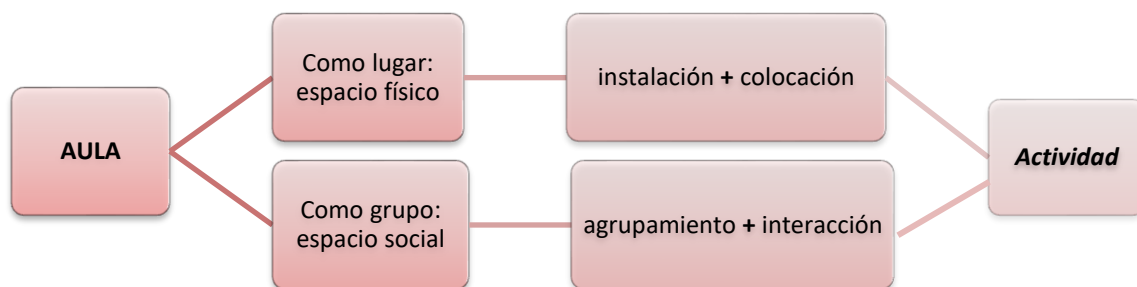


Figura 2. Concepción de aula.

En primer lugar, el aula es entendida por Gil *et al.* (2013) como *espacio físico* porque lo conciben como un “contenedor” en el que el profesor actúa como líder frente a los alumnos, aunque es consciente del papel activo del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dentro de ese espacio físico, Loughlin y Suina (1982) conciben el aula como:

- *Instalación*: hace referencia al recinto y al equipamiento previsto. Dicho recinto comprende el espacio y su contenido básico (puertas, ventanas, etc.); sirve como contexto de las interacciones entre las personas y recursos que se van a situar en él (tamaño, color, luz, etc.); determina y organiza el acceso a otros espacios externos y a las personas y recursos que hay en ellos; y suele ser una sala

rectangular delimitada por paredes, difícil de adaptar. Mientras que el equipamiento incluye los objetos disponibles en ese espacio que requiere su uso (libros, mobiliario, etc.), es decir, “lo que hay” en ese recinto.

- *Colocación*: hace referencia al resultado e incluso a la acción de poner en un determinado sitio aquello que esté a disposición en la “instalación”, adoptando algún orden, pero respondiendo a las interacciones que se producen entre “lo que hay” y quienes allí están. Esto hace que cada aula sea algo único, diferente a otro, pues se tiene en cuenta la diferenciación y delimitación del espacio; la distribución de los objetos y las personas; delimitación de las vías y condiciones a través de las que va a producirse el tránsito de personas y objetos; y la visibilidad estética. La colocación de los alumnos y profesores es fundamental, ya que puede incrementar o no su implicación en la tarea, así como también la conducta interactiva. Por tanto, podría denominarse también como “situación”.

Además, el aula como espacio físico ha de ser entendida como *sentido*, haciendo referencia a los significados y sentimientos ligados a todo ello. Nos referimos pues a “lo que piensan y sienten”, es decir, las percepciones, representaciones y sentimientos sobre “lo que hay” y “lo que hacen”, e incluso de lo que persiguen.

Y, en segundo lugar, para Gil *et al.* (2013) el aula es entendida como *espacio social* dada su capacidad de interrelación que tiene éste como agente educativo con los miembros que asisten a ella (profesores y alumnos). En este sentido, se trata de un espacio en el que tanto profesor como alumno se han de sentir pertenecientes a él. Como establece Doyle (2006), en el aula encontramos un número de personas que interactúan y acceden a diferentes recursos, aunque éstos sean limitados. En ese espacio social, existen determinados aspectos que caracterizan y acompañan a lo que el profesor hace en el aula (Jackson, 1992), como:

- Multidimensionalidad: se realizan distintas tareas en el aula.
- Simultaneidad: suceden muchas cosas al mismo tiempo dentro del aula.
- Inmediatez: se desarrollan rápidamente experiencias en el aula.
- Imprevisibilidad: suceden en el aula eventos que no están previstos.
- Publicidad: se conciben el aula como lugar público.

- Historia: se va produciendo un cúmulo de experiencias, rutinas y normas en función del tiempo compartido.

Asimismo, el aula ha de ser considerado un elemento que todo profesor ha de tener en cuenta a la hora de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que puede ayudar al profesor a definir el proceso de enseñanza y a crear un ambiente propicio para el desarrollo de las capacidades del alumno (Laorden y Pérez López, 2002). Algunos de los principios que estos autores resaltan sobre el contexto aula son: que éste ha de ser un lugar de encuentro y de acciones, un lugar abierto al mundo que le rodea y un lugar en el que se identifiquen los alumnos y profesores.

Igualmente, el aula es considerada como una variable contextual del proceso de enseñanza dada su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se trata pues de una realidad social en la que se producen una serie de hechos o acontecimientos, a veces de manera simultánea, que condicionan el comportamiento de los profesores (Crahay, 1988). Hechos o acontecimientos que el profesor no puede prever dentro de su plan de trabajo (planificación) y que suelen provocar en él una presión constante al tener que tomar decisiones y actuar de manera rápida y directa ante sus alumnos. Para este autor, detenerse a pensar sobre qué conducta es la más adecuada para hacer frente una determinada situación ocurrida en el aula no es recomendable, ya que podría surgir nuevas dificultades. Fuera del aula sí que podría reflexionar sobre las distintas alternativas, al tener más tiempo y menos presión, pero dentro de ella no sería lo ideal. Una de las cuestiones centrales en la formación del profesorado gira en torno a la gestión y control del aula, especialmente a la hora de decidir qué contenidos seleccionar para ser incorporados y tratados en el currículo de formación docente.

Los estudios realizados sobre el contexto del aula se centran en la comprensión de las propiedades específicas de éste y en la relación que se establece entre el medio y la conducta que en él se produce. Para Doyle (1985), el contexto del aula es un entorno complejo y multidimensional, en el que se desarrolla una serie de acontecimientos inmediatos y simultáneamente. Se trata pues, para este autor, de un entorno con su propia historia, con su calendario lectivo, en el que profesor y alumnos interactúan bajo una serie de normas de conducta, sobre diferentes temas (académicos o cotidianos), así como también sobre las expectativas de futuro que tienen los alumnos.

Dos aspectos a tener en cuenta relacionados con el contexto aula y que van a incidir en la eficacia de la enseñanza son las *tareas académicas* y la *gestión del aula* que el profesor ha de ser capaz de desarrollar en su actividad docente (Doyle, 1985).

- *Tareas académicas*

En cuanto a las tareas académicas, es necesario tener en cuenta la relación que se establece entre lo que sucede en el aula (enseñanza, relaciones, etc.) y los resultados en el alumno (rendimiento). Esta tarea va a condicionar la manera de pensar que tiene el alumno sobre la materia o asignatura que está estudiando. Desde esta perspectiva, lo que los alumnos aprenden es el resultado de las tareas que éstos desarrollan en el aula. En este sentido, la tarea académica ofrece una visión conjunta de todo aquello que ocurre en el aula, relacionado con el rendimiento y la manera de entender el contexto del aula, tal y como lo viven los alumnos. Por tanto, determinan la idea de currículum que tienen los alumnos, así como también lo que ellos aprenden en sus encuentros con las diferentes asignaturas.

Los profesores, como responsables de dirigir el proceso de enseñanza y de aprendizaje, son los encargados de diseñar y desarrollar dichas tareas; mientras que los alumnos son los encargados de realizarlas como sujetos responsables de su aprendizaje. Diseñar estas actividades va a requerir, para estos autores, una reflexión por parte del profesor sobre qué contenidos trabajar y cómo llevarlos a cabo en el aula con el fin de que sean significativos e interesantes para los alumnos.

- *Gestión del aula*

Por otra parte, la gestión del aula despierta fuertes sentimientos, como el estrés en todos los profesores, especialmente en los profesores noveles. No sólo se trata de mantener un cierto orden y disciplina en el aula, sino que además ha de lograr la atención de los alumnos, evitando así posibles conductas disruptivas que influyan en proceso de aprendizaje desarrollado en el aula. Partiendo de esta idea, la principal tarea del profesor es conseguir y mantener la cooperación y el respeto de su alumnado en las actividades desarrolladas en el aula (Doyle, 1985). Para este autor, las actividades son una forma de organizar el trabajo y el contenido a enseñar durante un periodo de tiempo determinado, teniendo en cuenta otras dimensiones (duración, espacio,

recursos, etc.). En palabras de Evertson y Weinstein (2006), la gestión del aula “son acciones que los profesores llevan a cabo para crear un ambiente que apoye y facilite el aprendizaje tanto académico como social” (p.4). Por tanto, para estos autores, la gestión del aula tiene dos propósitos:

- Establecer y mantener un ambiente de modo que los alumnos puedan implicarse en un aprendizaje significativo.
- Fomentar el desarrollo social y moral de los alumnos.

En este sentido, el nivel de gestión de aula que consiga el profesor, dependerá especialmente del establecimiento, desde el primer momento, de una serie de tareas académicas para ser desarrolladas en el aula, teniendo en cuenta las características de su alumnado. A raíz de ese conocimiento, el profesor podrá pensar, elegir y organizar las tareas a desarrollar en el aula de manera cooperativa o individual, en función de varios criterios (tamaño, composición, objetos, ser homogéneos o heterogéneos, etc.). Por lo tanto, la gestión de aula no es un fin en sí misma, sino más bien un medio para promover el aprendizaje académico, social, moral y emocional. Tiene importancia no solo conseguir un orden en el aula, sino también cómo se llega a conseguir éste. Para Evertson y Weinstein (2006) en ese ambiente ordenado como es la gestión de aula, se han de:

- Desarrollar relaciones de afecto y apoyo con y entre los alumnos.
- Organizar y desarrollar la instrucción de modo que optimice el acceso de los alumnos al aprendizaje.
- Utilizar métodos que fomenten la implicación de los alumnos en las tareas académicas.
- Promover la auto-regulación de los alumnos y sus destrezas sociales.
- Emplear intervenciones apropiadas para ayudar a alumnos con problema de conducta (disciplina).

Por lo tanto, con el fin de prevenir problemas en el aula y reaccionar ante éstos, es necesario crear, mantener y restaurar un ambiente ordenado para lograr el aprendizaje en el alumno. Para ello, se han de crear una serie de tareas, rutinas y reglas que hagan mantener ese ambiente ordenado, en la que el profesor revisara las normas

y actividades propuestas, reforzando aquellas conductas positivas y restaurando o suprimiendo aquellas negativas. En definitiva, ambos aspectos (tarea académica y gestión de aula), se han de combinar para lograr una eficacia pedagógica por parte del profesor en la vida del aula.

1.5. EL CONTEXTO ORGANIZATIVO E INSTITUCIONAL UNIVERSITARIO

A continuación, nos centramos en uno de los contextos en el que un profesor desarrolla su enseñanza, la Universidad. Como bien es sabido, nuestro sistema universitario ha sufrido en las últimas décadas grandes cambios promovidos por la aceptación de los retos planteados por la generación y transmisión de los conocimientos científicos y tecnológicos. Según Zabalza (2002):

Son muchas las cosas que han cambiado en la Educación Superior: desde la masificación y progresiva heterogeneidad de los alumnos hasta la reducción de fondos, desde una nueva cultura de la calidad a nuevos estudios y nuevas orientaciones en la formación (fundamentalmente el paso de una orientación centrada en la enseñanza a una orientación basada en el aprendizaje), incluyendo la importante incorporación del mundo de las nuevas tecnologías y de la enseñanza a distancia. (p.24)

La Universidad nace en relación a la concepción que se tiene del conocimiento universal (Reyero, 2014). Ya en sus comienzos era una institución abierta a todos, con un idioma común a todo el mundo y con una apertura al estudio de las nuevas ideas sobre la verdad universal. La Universidad buscaba entonces y busca, la verdad universal e intemporal (Barnet, 2005). Actualmente, la concepción del pensamiento y la finalidad de esta institución ligada a cualquier conocimiento ha cambiado, ya que ha supuesto un triunfo de la razón instrumental por encima de otros tipos de razones, es decir, el concepto de sabiduría ha dejado paso a otros como la competencia o la destreza (Reyero, 2014). Esta evolución de la idea de Universidad ha tenido también su repercusión en la idea de docencia, dándole más valor a los aspectos técnicos que a los relacionales.

En este apartado, señalamos a la Universidad como otro elemento básico para, tanto a nivel organizativo como institucional, comprender mejor el contexto de donde acontece la actividad de enseñanza que el profesor desarrolla en el aula. Para comenzar, aludimos a la distinción que realizan sobre la organización de la Universidad, a partir de dos niveles, Gewerc y Montero (1996, p.71):

- *Estructura organizativa*: su política y las divisiones del trabajo que ella implica, así como las maneras en que está organizado el trabajo en torno al conocimiento.
- *Aspectos micropolíticos*: las creencias, los conflictos y el juego de significados para comprender esta misma estructura.

En relación a ese primer nivel, la estructura organizativa, nos basaremos en la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril*, por la que se modifica la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* (en adelante, LOMLOU) para describir como está estructurada la Universidad:

- *Escuelas y Facultades*: centros encargados de la organización de las enseñanzas y de los procesos académicos, administrativos y de gestión conducentes a la obtención de títulos de grado. Podrán impartir también enseñanzas conducentes a la obtención de otros títulos, así como llevar a cabo aquellas otras funciones que determine la universidad (Art.8 de la LOMLOU).
- *Departamentos*: unidades de docencia e investigación encargadas de coordinar las enseñanzas de uno o varios ámbitos del conocimiento en uno o varios centros, de acuerdo con la programación docente de la universidad, de apoyar las actividades e iniciativas docentes e investigadoras del profesorado, y de ejercer aquellas otras funciones que sean determinadas por los estatutos (art.9 de la LOMLOU).
- *Institutos Universitarios de Investigación y Escuela de Doctorado*: centros dedicados a la investigación científica y técnica o a la creación artística. Podrán organizar y desarrollar programas y estudios de doctorado y de postgrado según los procedimientos previstos en los Estatutos, y proporcionar asesoramiento técnico en el ámbito de sus competencias (art.10 de la LOMLOU).

Además, se trata de una institución formada por una serie de pilares combinados entre sí pero que a la vez se diferencian entre sí (Scott, 2001 en Palomares, 2014, p.316):

- *Regulativo*: aspectos que obligan y estipulan el comportamiento de los individuos a través de normas y leyes marcadas.
- *Normativo*: reglas normativas que incluyen dimensiones prescriptivas, evaluativas y obligatorias en la vida social de la institución, pero también tienen en consideración valores entendidos como aspectos deseables que la institución quiere alcanzar.
- *Cultural-cognitivo*: dimensión cognitiva como mediador entre los estímulos externos y las respuestas individuales para representar el mundo. Dicha representación juega un rol importante en la forma en cómo se comportan las personas.

Esta descomposición realizada por Scott (2001) puede ser útil para comprender bajo qué elementos está formada esta institución. Fernández Esquinas y Torres (2009) afirman que esta institución está formada por “reglas institucionales que conforman la estructura de la organización y ofrecen información de qué es lo que regula la conformación de la institución y no tanto lo que regula el comportamiento del individuo” (p.309). La organización de la Universidad refleja dos aspectos comunes según Zabalza (2002, p.73), la existencia de una estructura y el hecho de que tal estructura es jerárquica (cuanto más se estabiliza una institución más se va fijando su estructura interna).

Según la LOMLOU, la Universidad ejerce un papel fundamental en el desarrollo cultural, económico y social de nuestro país, de ahí que sea necesario reforzar su capacidad de liderazgo y dotar a sus estructuras de la mayor flexibilidad para afrontar estrategias diferenciadas. De esta forma, cada Universidad podrá desarrollar planes específicos acordes con sus características, con la composición del profesorado adscrito, su oferta de estudios y con sus procesos de gestión e innovación y responder, por tanto, a las exigencias de nuestra sociedad: una docencia de calidad y una investigación de excelencia.

Y en relación al segundo nivel, los aspectos micropolíticos, las creencias, los conflictos y el juego de significados también contribuyen, según Gewerc y Montero (1996), a configurar la organización de la universidad como institución educativa que es. Dichos aspectos son los que ocurren dentro de cada facultad y, en concreto, dentro de cada aula, contribuyendo a la calidad de la enseñanza mediante la mejora e innovación. Es aquí donde se piensan y desarrollan las buenas prácticas de enseñanza (en adelante BPE).

Más recientemente, Palomares (2014) sostiene que la organización universitaria es una institución que ayuda a conocer y a comprender los cambios que en ella desarrollan como respuesta a los retos que plantea nuestra sociedad, como es el caso de los cambios en la forma de organizar los procesos de creación de conocimiento. En este sentido, los cambios producidos en las últimas décadas han generado un proceso de transformación que, según De Vincenzi (2009), requiere además de revisar las formas de organización y funcionamiento de las instituciones, revisar la acción docente en el contexto universitario (propósito de este estudio).

1.6. FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DEL PROFESORADO

Con el fin de hacer frente los cambios a los que venimos aludiendo, necesitamos desarrollar una enseñanza de calidad y, por tanto, una formación del profesorado que contribuya al desarrollo de dicha calidad por la que todos abogamos. Para Barrón (2015, p.42), “la formación se encuentra vinculada con los elementos estructurales de la cultura, la sociedad y la personalidad”. Además, añade que ésta “se vincula con la educación a través de la enseñanza y aprendizaje y la preparación personal” (p.43). De ahí que para Zabalza (2002):

la formación ha de ser sólida, no sólo en los contenidos científicos propios de la disciplina, sino en los aspectos correspondientes a su didáctica y al manejo de las diversas variables que caracterizan la docencia. Se trata de uno de los factores básicos de la calidad universitaria (p.145).

La formación tanto inicial como continua interesa no sólo por esto, sino sobre todo como momento, proceso y contexto que contribuye a conformar las concepciones docentes.

En nuestro contexto, la formación inicial del profesorado universitario comprende un periodo que abarca los primeros años de docencia del profesor novel. Esos primeros años se caracterizan por ser un estado de tensión y nerviosismo para el profesor novel, dada su falta de experiencia docente y por la adquisición de una serie de aprendizajes continuos en contextos desconocidos para éste, teniendo que establecer así cierto equilibrio personal y profesional (Marcelo, 2002). ¿Y cuándo comienza dicha formación? Según establece la LOMLOU, la fase de formación del profesorado universitario comienza como becario y ayudante. Seguidamente, teniendo el título de Doctor puede acceder a la categoría de *profesor ayudante doctor* mediante un proceso de acreditación (Bausela, 2005).

En el momento que el estudiante pasa a ser docente, se produce lo que Venman (1984) denomina “choque con la realidad”, producido durante ese primer año de docencia. Se trata pues de un proceso de intenso aprendizaje para el profesor novel mediante ensayo-error, y que todo profesor pasa. Todo lo que ha ido aprendiendo a lo largo de su carrera, así como también de becario y ayudante, lo va a tener que poner en práctica ante un público adulto, donde se equivocará y aprenderá. En este sentido, la iniciación a la enseñanza hay que entenderla como un proceso de desarrollo profesional continuo y formativo, donde el profesor novel va adquiriendo una serie de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para lograr desarrollar una enseñanza de calidad. Un proceso de formación a través de un currículo prescrito y común (integrando los conocimientos a la práctica) y de un periodo de socialización profesional. Para Marcelo (2002), ese periodo de socialización profesional:

ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor novel (conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del mismo, así como la adaptación del profesor al entorno social en que se desarrolla su actividad docente. (p.183)

Se trata pues del principio de un largo proceso formación denominado por Bausela (2005) como la primera fase de un “*continuum*” formativo. A continuación, vemos como Valcárcel (2003, p.84-85) estructura la formación del profesorado universitario:

- *Formación previa*: dirigida aquello con posibilidades de iniciar la carrera universitaria (becarios de investigación);
- *Formación inicial*: ofertada a los profesores noveles con escasa experiencia docente y con una notoria precariedad laboral;
- *Formación continua*: dirigida a profesores con experiencia y adaptada a las necesidades del propio docente, de su universidad, departamento, etc.;
- *Formación especializada en enseñanza disciplinar*: orientada a aquel profesor universitario con una larga trayectoria profesional, que por su propia inquietud y por la necesidad de la institución donde labora, desee dedicarse al diseño y aplicación de planes de estudios, de innovación, de mejora de la calidad, etc.

Pero cuando hablamos de formación inicial, ¿qué componentes integran dicha formación? Según Bausela (2005), la formación inicial del profesorado integra dos componentes principales. Por un lado, *procesos cognitivos*, es decir, los esquemas de conocimiento que estructuran su pensamiento profesional a través de experiencias individuales y grupales y que son utilizados en la práctica para dar respuesta a un problema o suceso (relación teoría y práctica). Y por otro lado, *procesos cooperativos*, ya que además de tener una serie de conocimientos, es necesario establecer acciones de colaboración entre colegas, mediante un “diálogo profesional”, compartiendo tanto conocimientos como sentimientos y experiencias. Estos dos componentes, según la Bausela (2005), convergen en la *reflexión* sobre la propia práctica profesional, al tratarse ésta de una estrategia de revisión, análisis y mejora permanente de la docencia. Dicha reflexión puede realizarse en una triple vertiente (Bausela, 2005):

- *Cognoscitiva*: mediante conceptos, teorías, creencias, que favorecen el enriquecimiento del conocimiento y del pensamiento profesional de los profesores.
- *Experiencial*: mediante el análisis y valoración de sus propias acciones para tomar decisiones sobre cómo mejorar su práctica educativa.

- *Afectiva*: mediante actitudes sobre su actuación docente, mejorando así su valoración sobre sí mismo y su responsabilidad profesional.

Esta reflexión sobre la propia práctica docente a la que aludimos podría ser el inicio de lo que posteriormente será la *formación continua*, ya que el profesor va a ir aprendiendo a lo largo de su carrera docente gracias a las investigaciones que realice, a su práctica docente y al intercambio de experiencias con otros profesionales. A partir del momento en el que el profesor ejerce su docencia y reflexiona sobre ello con el resto de colegas, se está desarrollando una formación de carácter informal. Consideramos que esta formación informal es la que puede dejar más huella en la formación del profesorado, ya que pueden ver tanto sus logros como sus dificultades y pueden aprender a mejorar teniendo en cuenta las aportaciones de otros profesores sobre su práctica docente.

Para Fullan (2002) y Fernández March (2008), la mejor respuesta a la implementación de procesos de cambio en educación es la formación continua del profesorado en el lugar de trabajo, a través de una redefinición de su trabajo, de su formación y de su desarrollo profesional. Asimismo, conviene resaltar que la mejora de la calidad de la docencia universitaria es posible gracias a la formación inicial y continua del profesorado, ya que la mejor manera de dar respuesta a los retos que plantea la sociedad del conocimiento y del aprendizaje a lo largo de la vida es la “profesionalización de la docencia” universitaria (Fernández March, 2008). Dicha profesionalización tiene como uno de sus ejes fundamentales la *reflexión* sobre sobre la práctica docente (Donnay y Romainville, 1996), contribuyendo positivamente a su proceso de adaptación ante los cambios que vayan surgiendo. Esto es lo que Rumbo (1998) manifestaba en su estudio, que:

la formación y el desarrollo profesional del profesor universitario no solo es necesaria, sino que además es un indicador valioso de calidad de la enseñanza, ya que no se puede hablar de mejora de la enseñanza universitaria al margen de la preparación profesional del profesorado universitario como docente. (p.164)

Por lo tanto, el perfil del profesor en formación sería el de un sujeto reflexivo, crítico y, por tanto, abierto al cambio. Los tres tipos de reflexión necesarios para que el profesor conozca su oficio y esté al día son (Donnay y Romainville, 1996):

- *Reflexión planificadora*: antes de la acción formativa.
- *Reflexión activa*: en la práctica real.
- *Reflexión postactiva*: evaluación de la práctica una vez finalizada.

Estos tres tipos de reflexión coinciden, como veremos más adelante en el siguiente capítulo, con los tres momentos o fases a los que va vinculado el *pensamiento y toma de decisiones del profesor* (preactivo, interactivo y postactivo o conocimiento práctico).

Además de esta reflexión sobre la propia práctica, otros aspectos fundamentales de la profesionalización docente son: el trabajo en equipo y la cooperación desde una perspectiva colegiada; el interés por el que aprende más que por el que enseña; y el sentido de compromiso y responsabilidad con el trabajo que hacen. Por consiguiente, uno de los avances para lograr la mejora de la calidad docente es, sin duda, la profesionalización del profesorado novel (Fernández March, 2008). Esta idea es compartida por Donnay y Romainville (1996), dado que para ellos la profesionalización del profesorado, mediante la reflexión, es una condición imprescindible para adaptarse a los cambios y a la mejora de la calidad docente. Como sostiene Zabalza (2002, p.126) “no es la práctica la que incrementa la competencia sino la práctica reflexionada, que se va reajustando a medida que se va documentado su desarrollo y efectividad”.

Tradicionalmente, los modelos de formación del profesorado establecían como objetivo de sus programas formativos el dominio del profesor en formación de una serie de conductas y destrezas. Sin embargo, dicho dominio no aseguraba que sus alumnos integraran esas mismas conductas y destrezas. Todo lo contrario. Para Marcelo (1985), lo esencial para un profesor es que éste sea capaz de decidir en cada momento cuál es la destreza o conducta más adecuada a la situación. Desde esta perspectiva, para Shalvelson (1973) “lo que distingue a un buen profesor de sus colegas, no es la habilidad para formular preguntas de alto nivel, sino la habilidad para decidir cuándo formular preguntas de alto nivel” (p.144). De ahí que la toma de decisiones sea considerada como

la destreza docente básica que todo programa formativo ha de contener. Una destreza que no sólo se basa en conductas del profesor, sino también en procesos de pensamiento y de reflexión sobre la propia práctica docente en un momento determinado. En este sentido, es la propia situación la que va a determinar cuándo reflexionar y decidir.

Por consiguiente, los primeros años de docencia suponen un periodo de adaptación de los profesores noveles al nuevo contexto, en el que la ansiedad y la sensación de incompetencia ocupan un lugar principal en éstos. Por esta razón, los modelos más innovadores de formación inicial del profesorado universitario se centran en programas basados en la reflexión sobre la propia práctica docente y en la revisión colectiva sobre las actuaciones llevadas a cabo, mediante la visibilidad de sus prácticas. Según Piccinin (1999), lo importante es que los profesores noveles aprendan a través del análisis de su propia práctica docente, mediante reflexión. Dichos programas, según este autor, tienen como ejes principales la experiencia profesional y la actividad docente del día a día. Sin embargo, la reflexión individual no es el único elemento presente en estos nuevos modelos, ya que como hemos visto, el diálogo entre colegas va a ayudar a que los noveles puedan contrastar sus ideas y adquirir así nuevas concepciones sobre la práctica docente, necesarias éstas para comprobar si son o no eficaces y efectivas (Fernández March, 2008). Esta idea la comparte Moore, Walsh y Rísquez (2012):

Al planificar y reflexionar sobre la enseñanza que imparten, su contenido puede ayudar a adoptar una orientación reflexiva, pero también a probar distintas actividades y tácticas de clase, interactivas o discursivas, que han resultado útiles a otras personas en situaciones similares. (p.11)

De ahí la necesidad, según Marcelo (2002), de llevar a cabo un cambio en la cultura profesional, en la que todos compartan ideas, pensamientos y experiencias, con el fin de aprender unos de otros.

El enfoque de investigación del *procesamiento del pensamiento* puede ayudar a conseguir esa profesionalización, con el fin de formar a profesores reflexivos abiertos al cambio y a la innovación. Dicho enfoque ofrece una descripción y análisis de los procesos que tienen lugar en el pensamiento del profesor, presentes incluso antes de su docencia

y que influyen en su formación (Martín del Pozo y Porlán, 1999). Además, dichos autores consideran que la *dimensión social* es otro aspecto que puede ayudar a conseguir la profesionalización, debido a que tanto la formación como el aprendizaje dejan de concebirse como un proceso aislado. En este sentido, la formación del profesorado universitario debe ser considerada como un proceso continuo, sistemático y organizado a lo largo de la carrera docente, en sus diferentes modos de aprender (Marcelo, 2002), como es el caso de:

- aprender de otros mediante cursos de formación;
- aprender con otros mediante la interacción y colaboración;
- aprender solo mediante la experiencia y la propia reflexión; y
- aprender de manera informal, a través de la observación.

En definitiva, la formación del profesorado universitario no puede separarse de las dos funciones que debe asumir el profesor (docencia e investigación) ni de los contextos donde las desarrollará (social e institucional), considerando y estructurándose en (Mas, 2011, p.209):

- *Formación inicial previa*: adecuada a las necesidades del profesorado, en formato de Postgrado o Máster común a todas las universidades
- *Formación continua*: orientada a la mejora de la práctica profesional, contextualizada y coherente de nuevo con las necesidades prácticas del profesorado y con la formación inicial desarrollada.

Siguiendo con Mas (2011), la formación tanto inicial como continua debe adaptarse a la disponibilidad del profesor y a la realidad, además de dar respuesta a los objetivos propuestos y al desarrollo de competencias ya establecidas. De ahí la necesidad de utilizar diferentes modalidades de formación (presencial, semipresencial y a distancia) asequibles a todo el profesorado y adecuadas al contexto, como es el caso de una situación de emergencia sanitaria vivida actualmente.

Capítulo 2.

EL PENSAMIENTO Y ACCIÓN DEL PROFESOR

“El objetivo fundamental de este capítulo es describir, además del pensamiento del profesor y cómo este puede influir en sus acciones dentro del aula, los significados que el profesor usa para dar sentido a sus acciones y comportamientos en el aula”.

2.1. INTRODUCCIÓN

Para Pérez y Gimeno (1988) comprender el pensamiento del profesor es fundamental para entender la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el contexto del aula, ya que éste condiciona, en gran medida, su forma de actuar. Esa idea la defendían también Shavelson y Stern (1983) en Barquín (1991), los cuales consideraban que la forma de actuar de un profesor es consecuencia de sus pensamientos, juicios y decisiones. Crahay (1988) la considera como el reflejo de su personalidad, de su experiencia anterior e incluso de su formación y que, si bien es susceptible de cambio, tiende a permanecer estable a lo largo del tiempo. En este sentido, Barquín (1991) establece que:

el término de “pensamiento del profesor” ha sido utilizado por los investigadores para referirse a procesos tales como la percepción de las actitudes de los alumnos, la reflexión sobre la propia práctica docente en el aula, la valoración de problemas didácticos, etc. (p.245)

Una definición muy parecida a la de Barquín (1991) la encontramos en Kagan (1990), el cual entiende como pensamiento del profesorado como la “reflexión del profesor en formación o en servicio, creencias y conocimientos sobre la enseñanza, los estudiantes y el contenido; y conciencia de estrategias de resolución de problemas consustanciales a la enseñanza del aula” (p.419). De forma más concisa Marrero (1988, p.76) lo define como “conocimiento experto, profesional o laboral de los docentes”

Sin embargo, para Contreras (1985) ser consciente de su propio pensamiento cuando éste está dominado por sus creencias y teorías implícitas es una tarea difícil. De ahí la necesidad de que el profesor construya una serie de constructos que reflejen la realidad en el aula, permitiéndole así interpretar y juzgar los acontecimientos que surjan en ella y actuar en base a dichos constructos, o lo que es lo mismo, saber qué observar y cuándo actuar, más que saber lo que hay que hacer (Contreras, 1985; Doyle, 1985). En definitiva, se postula un perfil de profesor consciente de sus creencias, que reflexiona, emite juicios, y toma decisiones, generando rutinas propias de su desarrollo profesional que guían y orientan su conducta. Estas premisas transformaron la concepción del profesor, dando paso, desde enfoques conductistas de la enseñanza, a los enfoques

constructivistas; que ponen el foco de atención en la construcción del conocimiento de las concepciones y creencias, a partir de su experiencia docente, así como en la conexión entre pensamiento y acción del profesor (Moreno y Azcárate, 2003; Serrano, 2010).

El conocido modelo de Clark y Peterson (1986) ya destacaba las relaciones existentes entre la acción en el profesor y los procesos de pensamiento (véase Figura 3), estableciendo tres componentes principales: procesos de planificación; procesos de pensamiento durante la interacción en el aula; y teorías implícitas y creencias. Como sostiene Jiménez Llanos (2005):

(...) lo que los profesores conocen, piensan, creen... influye directamente en su práctica diaria, en la significación que asignan a los contenidos y procesos propuestos por el curriculum, en sus relaciones con sus alumnos y compañeros, en su forma de enseñar a aprender, en su desarrollo profesional y en su predisposición a cualquier tipo de innovación (p.212)

Por lo tanto, se llega a la conclusión de que los profesores poseen un conjunto de concepciones para afrontar las situaciones del aula que guiarán su práctica docente. Esta idea es compartida por Molpeceres, Chulvi y Bernad (2004).

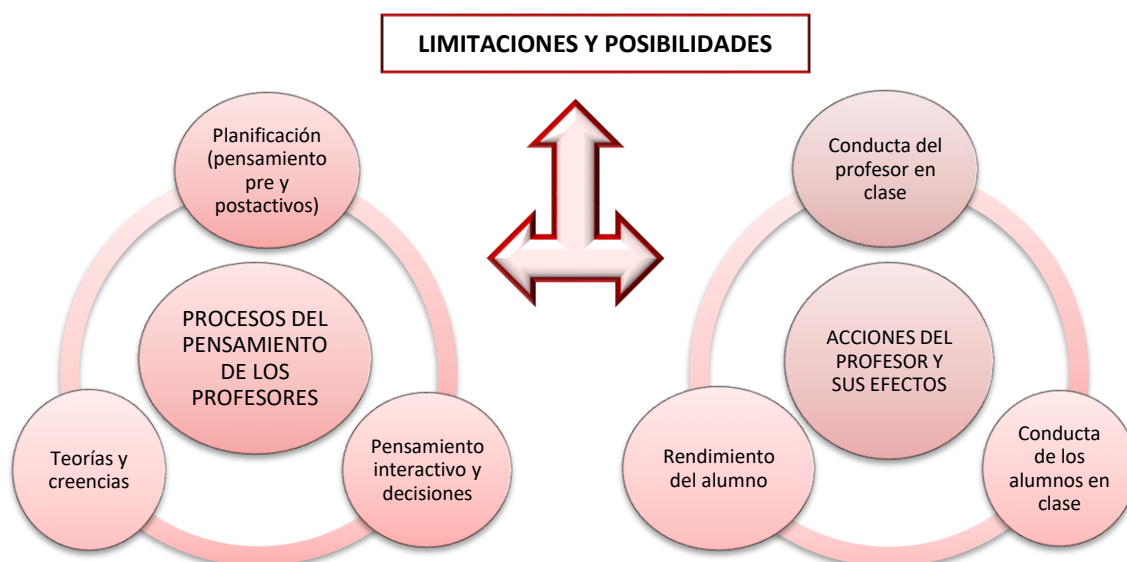


Figura 3. Modelo de Clark y Peterson (1986) sobre la relación "pensamiento y acción" en el profesorado.

La obra de Jackson (1992) titulada “La vida en las aulas” ya consideraba que toda acción del profesor es intencional, y esa referencia al pensamiento del profesor nos llevaría a diferenciar dos momentos claves: el primero de ellos, el *preactivo*, referido a ese proceso de planificación que el profesor lleva a cabo previamente antes de entrar en el aula; y el segundo, el *interactivo*, referido a lo que éste hace dentro del aula con sus alumnos. Pérez y Gimeno (1988) consideraron que el modelo de Clark y Peterson (1986) tenía que ser modificado, incorporando una nueva esfera referida al pensamiento y conducta en la vida cotidiana, a través del *conocimiento práctico* del profesor y que podríamos considerar como el momento *postactivo* del pensamiento, al reflexionar y descubrir los resultados conseguidos.

El desarrollo de este ámbito de investigación ha pasado, según Jiménez Llanos (2005, p.212), “de ver a los profesores como tomadores de decisiones racionales, hasta verlos como constructivistas”. Para esta autora, se pretende reconocer el valor de su actividad, conociendo sus creencias y concepciones sobre la enseñanza y como éstas influyen en su práctica en el aula.

Con el fin de tener una visión más clara de las decisiones que toman y juicios que formulan los profesores en el aula y de los procesos cognitivos a través de los cuales seleccionan y relacionan las actividades de enseñanza que llevan a cabo, vamos a considerar, en primer lugar, los fundamentos de la teoría y la investigación sobre el pensamiento del profesor; en segundo lugar abordaremos cómo el pensamiento está estructurado y, en tercer lugar, delimitaremos diferentes líneas de investigación bajo los cuales suelen agruparse los estudios en este ámbito de conocimiento.

2.2. FUNDAMENTOS DEL PARADIGMA (TEORÍA E INVESTIGACIÓN)

La investigación en educación, tal y como sostenían Hinely y Ponder (1979), ha de dar respuesta a una serie de cuestiones que ayuden, por un lado, a identificar todo aquello que ocurre en el aula, y por otro, a situar la problemática, los agentes que participan, la influencia que tienen en el contexto y las soluciones que hay ante tal problemática. Tales cuestiones tienen un determinado carácter cada una:

- Descriptivo: ¿qué sucesos ocurren en el aula?
- Analítico: ¿por qué ocurren?
- Comprensivo: ¿qué significan y qué consecuencias tienen?

La expresión “pensamiento del profesor” hace referencia a un campo de análisis e investigación, que no sólo tiene en cuenta los objetos de estudio con sus correspondientes implicaciones en la producción de conocimiento y elaboración de teorías, sino que también han sido replanteadas cuestiones y problemas educativos de una forma alternativa y original, con sus correspondientes implicaciones en la aplicación de conocimiento y orientación de prácticas.

Pero, ¿Qué se entiende por “paradigma”? Encontramos diferentes definiciones sobre este tema. Por ejemplo, para De Miguel (1988) un paradigma es:

un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales (p.66).

Una definición más reciente podría ser la de Bisquerra (2014, p.66), el cual entiende por paradigma “las diferentes aproximaciones que se hacen a la investigación, con el fin de clarificar y ofrecer soluciones a los retos que actualmente plantea la educación”. Partiendo de esta idea, podemos identificar distintos paradigmas caracterizados por un sistema de creencias de partida distintos en relación a tres cuestiones (Bisquerra, 2014, p.66-67):

- *Dimensión ontológica*: manera de ver y entender la realidad educativa: ¿Cuál es la naturaleza de mi objeto de estudio?
- *Dimensión epistemológica*: el modelo de relación entre quién investiga y dicha realidad. ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce y lo conocido?
- *Dimensión metodológica*: el modo en que podemos obtener conocimiento de dicha realidad: ¿Cómo debería proceder el investigador?

A partir de estos tres fundamentos, encontramos tres perspectivas o paradigmas, las cuales tienen su propia manera de entender y concebir la realidad

educativa y (Bisquerra, 2014), reconocidos como los tres paradigmas principales de investigación educativa (p.70-71):

- *Paradigma positivista*: perspectiva empírico-analítica, de base positivista-racionalista, que conlleva preferentemente una metodología cuantitativa. El interés de la investigación se centra en explicar, predecir y controlar los fenómenos del objeto de estudio
- *Paradigma interpretativo*: perspectiva humanístico-interpretativa, de base naturalista-fenomenológica, que conlleva una metodología preferentemente cualitativa. El interés de investigación se centra en la construcción social resultante de las interpretaciones subjetivas y de los significados que le dan los protagonistas.
- *Paradigma sociocrítico*: perspectiva crítica, basada en la tradición filosófica de la teoría crítica, cuya metodología es preferentemente cualitativa. En este caso, el interés de la investigación se centra en la transformación social de las prácticas educativas.

En el panorama global de la investigación educativa, el pensamiento del profesor ha sido desarrollado bajo el *paradigma interpretativo* a través de una serie de paradigmas o modelos de investigación que se adentran en la práctica y en la reflexión de la misma. Dicho paradigma se sitúa entre el paradigma positivista, orientado a la elaboración de prescripciones basadas en leyes de eficacia, y el socio-crítico, orientado ésta a la transformación de la realidad a través de ideologías activas. Estos tres paradigmas, y consecuentemente los diversos modelos de investigación configurados bajo sus premisas, responden a distintas maneras de ver la realidad y de interiorizarla.

Centrándonos en el *paradigma interpretativo*, éste surge en los años 70 como alternativa al paradigma que hasta entonces había dominado en la investigación educativa, el *positivista*. Con el anterior paradigma no se podía llegar a comprender realmente lo que ocurría en el aula, los proyectos educativos que se desarrollaban y los elementos que intervenían en las interacciones que en el aula se producían, dado su carácter cuantitativo. Sin embargo, con el *paradigma interpretativo* se podría identificar las características del “clima ecológico”, ya que además de tener en cuenta los aspectos observables (cuantitativos), era necesario comprender el mundo y los significados

subjetivos de quienes vivenciaban los acontecimientos e interacciones que en el aula se producían, desde una perspectiva más cualitativa (Doyle, 1979). Se trata pues de analizar la realidad desde el punto de vista del profesor, que no es único ni certero. Por consiguiente, este paradigma va a utilizar como procedimientos la observación, la triangulación (contrastar información de diferentes fuentes), la comprobación de los participantes, entre otros; a diferencia del *positivista* que utilizaba la observación sistemática del comportamiento y la correlación que se establecía entre el comportamiento del profesor y el rendimiento logrado en el alumno.

A raíz de estos principales paradigmas de la investigación educativa, han surgido una serie de modelos conceptuales de investigación que han tenido una gran influencia en el desarrollo de la enseñanza (Pérez Gómez, 1989; Barrón, 2015):

- Modelo presagio-producto
- Modelo proceso-producto
- Modelo mediacional centrado en el profesor
- Modelo mediacional centrado en el alumno
- modelo ecológico.

En relación al pensamiento y acción del profesorado, nos centraremos en los en dichos modelos basados en el proceso de enseñanza (proceso-producto), en la figura del profesor reflexivo (mediacional centrado en el profesor) y en el contexto donde se desarrolla la enseñanza (ecológico).

- *Modelo proceso-producto*

Para Pérez Gómez (1989) los métodos eficaces de enseñanza son el centro de interés de este modelo, estableciéndose una correlación entre el comportamiento del profesor y el rendimiento del alumno ante éste. Para ello, se ha de tener en cuenta una serie de variables internas que expliquen las diferencias en el resultado de profesores con características y capacidades similares. En este modelo, que surge del paradigma de investigación positivista (empírico-analítico), el profesor es visto como un técnico cuya acción consiste en poner en práctica teorías y técnicas con las que dar respuesta a los problemas o necesidades que surjan (Maciel de Oliveira, 2003; Barrón, 2015). En este

sentido, la calidad de la enseñanza estará en función de los resultados logrados (productos) y de la eficacia para alcanzarlos (procesos).

Siguiendo con Pérez Gómez (1989), existen dos fases de investigación dentro de este modelo:

- Comprobar de forma experimental la eficacia de diferentes métodos e identificar el más eficaz.
- Enseñar ese método identificado como más eficaz en la formación del profesorado.

Para ello, usar una *escala de observación* como instrumento de recogida de información, es ideal para identificar los diferentes tipos de comportamiento del profesor y del alumno, pudiendo detallar el estilo docente y el tipo de interacción entre profesor y alumno para posteriormente establecer la metodología de enseñanza más eficaz. Para Pérez Gómez (1989, p.100) “el punto de partida de todas las investigaciones es la observación del comportamiento real del profesor en el aula”. Sin embargo, cuando queremos analizar el comportamiento del profesor, la observación es una escala que nos ofrece una información escasa, ya que solo se dispone de datos cuantitativos.

Este modelo centrado en el proceso-producto, es decir, en los métodos eficaces de la enseñanza, ha tenido una serie de críticas:

- Definición unidireccional del flujo de influencia.
- Reducción del análisis a los comportamientos observables.
- Descontextualización del comportamiento docente.
- Definición restrictiva de la variable “producto” de la enseñanza.
- Escasa o nula consideración de la variable “alumno” como mediador de los procesos.
- Rigidez en los instrumentos de observación y pobreza conceptual.

Por lo tanto, la conceptualización que se tiene de los procesos de enseñanza bajo este modelo es pobre, simplista y reduccionista, ya que no se tiene en cuenta las variables mediacionales y contextuales de lo que realmente ocurre en el aula y su influencia en el rendimiento de los alumnos; así como tampoco advierte la necesidad de

conceptualizar la enseñanza como un producto situacional y flexible (Pérez Gómez, 1989).

- *Modelo mediacional centrado en el profesor*

La fragilidad conceptual del modelo anterior hace necesario un modelo que ofrezca datos cualitativos, además de datos cuantitativos (Pérez Gómez, 1989). De esa fragilidad surge el modelo mediacional centrado en el profesor y, por tanto, en la enseñanza. Para este autor, el comportamiento del profesor es el resultado de su pensamiento y conocimiento, es decir, de la manera de procesar la información que vaya recibiendo y de utilizarla. Marcelo (1985) y Pérez Gómez (1989) consideran la enseñanza, desde este modelo, como un proceso de planificación y toma de decisiones. Como podemos observar, el comportamiento del profesor ya no es el objeto principal de la investigación, sino que es el resultado observable de complejos procesos de pensamiento sobre la enseñanza (planificación y toma de decisiones).

Como consecuencia a estas premisas, hay que tener en cuenta dos aspectos. Por un lado, los factores que influyen en esa toma de decisiones del profesor (Pérez Gómez, 1989; Marcelo, 1985) como pueden ser: sus expectativas, creencias sobre la educación, la disponibilidad de materiales y estrategias alternativas, entre otros; y, por otro lado, las tareas que realiza el profesor en la actuación docente. Dichas tareas son (Clark y Yinger, 1979 y Jackson, 1968, citado por Pérez Gómez, 1989):

- *Planificación*: ser capaz de planificar las actuaciones a partir de un conocimiento o información, teniendo en cuenta las posibles consecuencias o alternativas. Se trata pues de un proceso de toma de decisiones sobre la selección, organización y secuenciación de rutinas (procedimientos establecidos).
- *Comportamiento interactivo*: ser capaz de realizar tareas atendiendo a actividades simultáneas que ocurren en el aula y de tomar decisiones sobre la marcha. Se trata pues de un profesor implicado, que participa en las actividades de manera espontánea, sin tener nada planificado, actuando según siente y cree.
- *Interpretación y valoración*: ser capaz de reflexionar sobre su propia práctica docente en contextos reales, que según Durand (2002) están muy próximos a los “modelos ecológicos”. Para este autor, es necesario conocer el sentido que le da

el profesor a cada una de sus acciones, a través de su pensamiento, para poder entender sus acciones en situaciones reales. Considerar al profesor como un profesional reflexivo supone para Latorre (1992) un paso importante en su profesionalización, ya que se pasa de un profesor técnico, que pone en práctica programas curriculares, a un profesor reflexivo, que además es capaz de reflexionar e investigar sobre su práctica con el fin de mejorarla.

Este modelo mediacional, que alude a la formación del pensamiento del profesor sobre la enseñanza, sustituye esa perspectiva técnica del anterior modelo por una perspectiva alternativa (Pérez Gómez, 1989). Este modelo centrado en el profesor reflexivo asume que su forma de actuar dependerá de su pensamiento, creencias y decisiones (Marcelo, 1985). Para Barrón (2015, p.44) “el modelo mediacional parte del supuesto de que el orden social es el resultado de cómo lo entienden y significan los sujetos que participan en la vida escolar, generada por las interacciones y procesos que se dan en el aula”. Sin embargo, dicho modelo, también ha tenido una serie de críticas, como: sensación de discontinuidad entre el pensar y el hacer; escasa consideración de variables contextuales; y escasa atención de la influencia del grupo.

- *Modelo ecológico*

Como consecuencia de la escasa consideración de las variables contextuales y de la influencia del grupo, el modelo ecológico surge como respuesta a esto. Este modelo se centra en la vida del aula, en un clima de intercambio entre profesor y alumnos. Plantea una “investigación desde enfoques metodológicos etnográficos, situacionales y cualitativos” (Pérez Gómez, 1989, p.125). Para este autor, dicho modelo asume los principales supuestos del modelo mediacional (recíproca causalidad en las relaciones de clase, enfoque de procesamiento de la información, etc.) y los integra en un análisis más complejo de los elementos y factores que dan sentido a los acontecimientos del aula. Para Barro (2015), este paradigma “intenta explicar las relaciones que se establecen entre las exigencias cognitivas y sociales que hace la institución y los comportamientos y los aprendizajes que se generan en ella” (p.44).

En cuanto a las características que Pérez Gómez (1989) define para este paradigma son:

- Perspectiva naturalista en la que se hace una descripción de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, a través de los intercambios que se producen en ella.
- Enfoque directo a las relaciones entre el contexto y el comportamiento.
- Perspectiva interdisciplinar de la investigación en ciencias humanas.
- La vida en el aula se caracteriza por las múltiples dimensiones: simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad e historia.
- Perspectiva diagnóstica al cuestionarse por qué los alumnos y profesores se comportan de una manera determinada en el aula.

Por lo tanto, este modelo reconoce la influencia del contexto físico y psicosocial a diferencia del mediacional. Dentro de este modelo ecológico se establecen dos modelos complementarios. Uno de ellos es el *modelo semántico contextual* de Tkinoff (1979) cuya enseñanza desarrollada en el aula está situada en una compleja estructura de variables contextuales interdependientes que explican un hecho educativo específico, como son las situacionales, experienciales y comunicativas. Y el *modelo dinámico y funcional* de Doyle (1979), basado en el intercambio de actuaciones por calificaciones. Por lo tanto, para Contreras (1985) la investigación sobre el pensamiento del profesor se sitúa en este paradigma, ya que a través de él se pueden explicar las redes de intercambio y la formación de significados producidos en ese contexto entre profesor y alumnos.

A partir de estos tres modelos explicativos de Pérez Gómez (1989) sobre el pensamiento y acción del profesorado, De Vincenzi (2009) reconoce tres tipos de configuraciones de la práctica docente:

- *La práctica docente como actividad técnica*: la vida del aula se reduce a la relación que se establece entre la conducta del profesor y el rendimiento del alumnado (modelo proceso-producto).
- *La práctica docente como comprensión de significados*: importancia de la mediación entre el comportamiento del profesor y de los alumnos, al pensar sobre su intervención (modelo mediacional).

- *La práctica como espacio de intercambios socioculturales*: tanto el profesor como los alumnos interactúan y procesan información, construyendo conjuntamente significados (modelo ecológico)

En síntesis, lo que hoy son los *fundamentos de la investigación* sobre el pensamiento del profesor y sus acciones es consecuencia de la confluencia de una serie de circunstancias que se han desarrollado a lo largo de las últimas décadas. Algunas de esas circunstancias a las que aludimos han sido:

- El empuje de una nueva epistemología que defendía lo social desde una perspectiva subjetiva o personal de los sujetos (profesorado), concediendo importancia a la naturalidad en la producción de los fenómenos sociales y reclamando la necesidad de un análisis ecológico de las interacciones entre el profesor y el aula (lugar de interacción con el alumnado).
- El impacto de la psicología cognitiva y la asunción de que el aprendizaje es constructivo, ya que éste no se produce por acumulación de datos desde la experiencia, sino por la transformación del conocimiento existente a partir de la confrontación entre dicha experiencia con las concepciones sus previas.
- El binomio entre teoría y práctica que constata las diferentes perspectivas entre teóricos o investigadores (a partir de teorías pretenden crear conocimiento sistemático) y prácticos o ejecutores (a partir de problemas prácticos de su contexto pretenden hallar una solución).
- El carácter “culturalista” de los procesos de cambio, debido al fracaso de la simple reproducción o aplicación lineal de prescripciones externas ajenas a las condiciones de determinados contextos.
- La necesidad de una “pedagogía fundamentada” para los profesores, al igual que ocurre para los alumnos.

Por lo tanto, la investigación educativa sobre el pensamiento del profesor se ha ido alejando de enfoques conductuales para ir configurando modelos mediacionales y ecológicos (Marcelo, 1985). Nuestro trabajo de investigación se podría situar dentro del paradigma interpretativo, bajo modelos mediacionales centrados en el profesor reflexivo y en el modelo ecológico, en los intercambios que en el aula se producen y en la formación de concepciones a partir de ellos.

2.3. ESTRUCTURA DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

Hasta ahora hemos analizado cuáles son los fundamentos de la investigación educativa sobre el pensamiento y acción del profesor. En este apartado analizaremos cómo está formado dicho pensamiento, cuáles son los tipos de conocimiento presentes en él y la forma de representarlo.

En primer lugar, queremos aclarar que con el término de estructura nos estamos refiriendo a cómo está organizado el pensamiento del profesor. Dicha estructura guarda relación con la enseñanza, la cual tiene una serie de características recogidas en el apartado 1.4 (multidimensionalidad, simultaneidad y unicidad, inmediatez, publicidad, imprevisibilidad y absorción en la acción) que determinan la configuración de ésta y los elementos del pensamiento del profesor. Según Elbaz (1981), el pensamiento del profesor no es algo lineal, sino que responde a una “estructura” formada por tres componentes:

- *Principios prácticos*: enunciados amplios que incorporan explicaciones o razones de por qué hace lo que hace.
- *Reglas de la práctica*: enunciados breves que incorporan proposiciones descriptivas de qué hacer o cómo hacerlo en una situación concreta o frecuente, es decir, guía de cómo hacer dichas proposiciones.
- *Imágenes*: breves enunciados que incorporan metáforas o un cuadro mental configurados por el profesor mediante sus necesidades, sentimientos, valores y creencias y que sirven para guiar su pensamiento y organizar su conocimiento.

Para Elbaz (1981), la combinación de estos tres componentes configura el pensamiento de cada profesor reflejado en la acción, ya sea en la estructura que orienta los diferentes movimientos o en la intencionalidad de la actividad, otorgando significado a cada uno de dichos movimientos. Sin embargo, para conocer cuáles son los “elementos” que constituyen el armazón del pensamiento del profesor, nos basaremos en las aportaciones realizadas por Shulman (1986). Dicho autor establecía dos elementos: los tipos de conocimiento y los modos de representación del pensamiento.

Por un lado, en relación a los *tipos de conocimiento* presentes en el pensamiento de los profesores, Shulman (1986) describe tres tipos:

- *Conocimiento de contenidos*: referido a la cantidad de conocimientos interdisciplinarios y su organización. Este tipo de conocimiento posee una estructura “sustantiva” relativa al conjunto de formulaciones relacionadas (hechos, conceptos, principios) de carácter comprensivo o explicativo, que constituyen el saber disponible sobre una parcela concreta de la realidad; y una estructura “sintáctica” relativa a sus formas de organización, criterios de valoración y los métodos de obtención de nuevos conocimientos, todo ello con un carácter normativo.
- *Conocimiento pedagógico*: referido al conocimiento que tiene el profesor acerca de la enseñanza de una disciplina o las metodologías que facilitan el aprendizaje de un contenido. Este tipo de conocimiento implica comprensión de los modos de formular los contenidos (demostraciones, explicaciones, ejemplos, etc.), de manera que la enseñanza de unos contenidos específicos se adecúe de la mejor manera posible a las condiciones de aprendizaje de los alumnos.
- *Conocimiento curricular*: referido al conocimiento del profesor sobre los programas curriculares, diseño y utilización de una variedad de medios o recursos instructivos, características que indican o rechazan el uso de un currículo particular bajo ciertas condiciones, conocimientos interdisciplinarios con vistas a establecer relaciones entre contenidos.

Para este autor a partir de estos tres tipos de conocimiento se tendrían que formar a un profesor, así como también seleccionar y evaluar. Paralelamente, estos tipos de conocimiento pueden ser organizados de tres *formas* (Shulman, 1986):

- *Forma proposicional (teórico, proposiciones)*:

El conocimiento viene dado por contenidos de investigación, implicaciones prácticas, experiencias de enseñanza, entre otros aspectos. Por esta razón, el repertorio proposicional del profesor está basado en las tres fuentes principales del conocimiento sobre la enseñanza:

- *Indagación metódica y empírica*: conocimiento dado por principios de enseñanza que se han derivado de la investigación.

- *Experiencia práctica*: conocimiento que se ha configurado y acumulando a lo largo de su experiencia y con apoyatura práctica.
- *Razonamiento moral y ético*: conocimiento que no tiene una configuración teórica ni práctica, sino normativa (normas éticas, valores, compromisos ideológicos, etc.).

La principal ventaja de esta forma de representar el conocimiento es que proporciona cierta economía de pensamiento al representar la complejidad de lo real de una forma simplificada. Sin embargo, puede resultar difícil de recordar y aplicar en circunstancias particulares debido a su dificultosa conexión con la práctica.

- *Forma de casos (casuística, ejemplos)*:

En este caso hace referencia al repertorio de casos o situaciones específicas del profesor. A diferencia de la anterior forma, los casos no poseen componentes teóricos, y pueden referirse a anécdotas, incidentes o sucesos particulares que establecen relaciones entre hechos que ocurrieron. Además, implican un conocimiento específico, bien documentado y rico en descripciones. Los tipos de casos que se dan son:

- *Prototipos*: ejemplifican determinados principios teóricos (por ejemplo, “no prestar atención a conductas indeseables”, ilustraría una cierta teoría de gestión del aula).
- *Precedentes*: capturan y comunican máximas o principios prácticos (por ejemplo, cómo un profesor resolvió un asunto).
- *Parábolas*: comunican normas y valores (por ejemplo, historias de figuras docentes memorables cuya actuación ejemplifica principios de acción) importantes en la socialización particular que conlleva la profesión.

Tanto la anterior forma como esta forma de representar el conocimiento son necesarias para consolidar la tercera forma, la estratégica, una combinación entre habilidades y casos, de ahí su utilidad en la formación del profesorado.

- *Forma estratégica (esquemas de acción, cómo hacer)*:

Esta última forma hace referencia a un repertorio estratégico del profesor basado en juicios y valoraciones sobre cómo resolver problemas, enfrentándose a situaciones o problemas en los que entran en colisión diversas alternativas de solución.

Esta forma juiciosa del conocimiento ha sido conformada por las dos anteriores. Comprender esta forma estratégica del conocimiento conllevaría a desarrollar capacidades en el profesor para que sea consciente y capaz de comunicar el qué (contenido), cómo (proceso) y el por qué (racionalidad) de su pensamiento y decisiones.

Al igual que con los tipos de conocimiento, la aportación de Shulman (1986) sobre las formas de representar el conocimiento también tiene importantes implicaciones a la hora de seleccionar y evaluar al profesorado, pero sobre todo con vistas a su formación inicial y en ejercicio. Tales implicaciones son:

1º) En relación a la *selección y evaluación del profesor*:

- Debe estar definida y controlada por miembros de la profesión, no por legisladores.
- Debe reflejar comprensión del contenido y de los procesos.
- El conocimiento debe estar formado por literatura codificada y bien organizada.

2º) En relación a la *formación de profesores*:

- Formación en contenidos.
- Evaluación de métodos de área en área, con gran énfasis en estructura del conocimiento y concepciones.
- Literatura de casos que represente contextos de enseñanza, con gran riqueza de prototipos, precedentes y parábolas, siendo una agenda para la investigación.

En definitiva, el pensamiento del profesor se configura bajo tres tipos de conocimiento (de contenidos, pedagógicos y curriculares), los cuales son representados de forma teórica, casuística y juiciosa. Esa configuración ha de estar presente en la formación del profesorado, con el fin de que vaya estructurando su pensamiento sobre la enseñanza en relación a qué hacer, cómo hacerlo, por qué y bajo qué imagen configura su pensamiento.

Realizado este análisis de la estructura del pensamiento del profesor, a continuación, vamos a analizar los cuatro campos de investigación sobre el proceso de pensamiento del profesor, siguiendo el modelo o esquema de Clark y Peterson (1986) descrito anteriormente. Autores como Cid, Pérez y Zabalza (2009), consideran que la práctica de la enseñanza no se reduce sólo a enseñar en clase, sino que incluye una fase

preactiva, una fase interactiva y una fase postactiva, relacionadas con el modelo anteriormente de Clark y Peterson (1984).

2.4. PENSAMIENTO PREACTIVO: TOMA DE DECISIONES Y PLANIFICACIÓN

El pensamiento preactivo sería la primera fase del proceso de pensamiento de un profesor, según el modelo de Clark y Peterson (1986). En esta primera fase del proceso, analizar las decisiones que toma el profesor sobre la enseñanza requiere tener en cuenta tanto el contexto como las creencias y teorías implícitas del profesor (Shavelson, 1976). Partiendo de este supuesto, un profesor puede tomar una decisión diferente a otro en un contexto semejante, pues cada uno tiene sus propias creencias, valores o incluso su propio estilo de enseñanza.

Para Contreras (1985) planificar es producto de una serie de toma de decisiones que realiza el profesor para organizar y estructurar su enseñanza, con el fin de obtener buenos resultados en su alumnado. Esta planificación sirve de guía para el profesor en acciones futuras. Se trata, según Clark y Peterson (1986), de un proceso de pensamiento que el profesor lleva antes y después de su intervención en el aula, de manera formal (escrita) o informal (reflexiones). Cid, Pérez y Zabalza (2009) distinguen este proceso de pensamiento en dos etapas: enseñanza preactiva 1, basada en las tareas que el profesor realiza al planificar las actividades, y enseñanza preactiva 2, basada en las tareas que realiza el profesor después de planificar, pero antes de enseñar. En este sentido, planificar es predecir lo que se quiere hacer el profesor en el aula con su alumnado, tomando decisiones al respecto. En esa acción de planificar, entran en juego sus pensamientos, valoraciones y decisiones ante una situación. Es lo que Shavelson (1973) consideraba como la incidencia que tienen determinados factores en la planificación. Dichos factores pueden ser, según este autor:

- La información que tienen acerca de los alumnos mediante la observación, anotaciones, etc.
- El conocimiento práctico, sus creencias sobre la educación y la enseñanza.
- El contenido a enseñar, al pensar que unos alumnos pueden tener menos dificultades para un determinado contenido que otros.

- La disponibilidad o no de materiales y recursos en el aula.

Estos factores mencionados se corresponden con los factores internos y externos influyentes a la hora de planificar que describe Marcelo (1987).

Tabla 1.

Factores que influye en la planificación (Marcelo, 1987)

Internos	- La conducta del profesor está regida por sus pensamientos, creencias, juicios, etc.
	- Los factores personales propios pueden determinar qué, cuánto y cómo enseñar.
	- El currículo puede variar entre profesores dependiendo de dichos factores
Externos	- Factores externos al profesor que van desde los alumnos y la situación del aula a los compañeros, dirección, padres, recursos del curriculum, etc.
	- Los alumnos representan un factor importante en las decisiones de los profesores sobre su planificación en el aula.

Por consiguiente, Cid, Pérez y Zabalza (2009) consideran que, a la hora de realizar la planificación, los profesores tienen en cuenta tres aspectos esenciales: el contenido de la enseñanza, las características de los alumnos y los medios utilizados. Además, estos autores consideran que si el profesor no conoce bien su ámbito científico es difícil e inútil querer buscar vías didácticas que complementen y mejoren la calidad de la docencia. Para ello, el profesor ha de saber seleccionar “buenos contenidos”, adecuarlos a las características y necesidades de sus alumnos y ha de saber organizarlos para que éstos sean accesibles a sus alumnos (Cid, *et al.*, 2009).

Por otro lado, además, consideramos que la experiencia del profesor es otro factor a tener en cuenta la planificación de la enseñanza, ya que un profesor novel suele planificar de manera más sistemática o persistente aquello que quiere enseñar dada su poca experiencia, que un profesor con más experiencia sobre cómo organizar y estructurar la enseñanza. Esta idea la podemos encontrar en Sardo (1982), el cual considera que esa sistematización a la que nos referimos lleva a los profesores noveles a planificar periódicamente a diferencia de los veteranos, que se preocupan menos por planificar sus clases. Cuando planifican, lo hacen en función del tiempo y del volumen de la materia, desde diferentes tipos como puede ser por ejemplo la “rutina” (Pérez y Gimeno, 1988). Éstos consideran la rutina como una manera de actuar el profesor

eficazmente en el aula, mediante la elaboración de un esquema simple y un procedimiento fijo. En este sentido, el profesor decidirá qué rutinas llevar a cabo, cómo organizarlas y secuenciarlas, todo ello a través de una planificación. ¿Y cuáles son los motivos que llevan a planificar al profesor la enseñanza? Clark y Yinger (1979) establecen tres motivos:

- Responder a exigencias personales inmediatas (reducir la incertidumbre y provocar confianza).
- Determinar los medios adecuados a las metas de enseñanza.
- Guiar los procesos de dicha enseñanza.

En todo caso, en el proceso de planificación nos encontraremos con una serie de componentes claves (Cid *et al.*, 2009, p.5):

- Un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre el fenómeno a programar y sobre la propia actividad de planificación.
- Un propósito, fin o meta a alcanzar.
- Una previsión o anticipación del proceso a seguir que deberá dar paso a una estrategia de procedimiento en la que incluyen las tareas a realizar, la secuencia de las actividades y alguna forma de evaluación o cierre del proceso.

Por consiguiente, la función principal de la planificación es ofrecer una enseñanza adecuada a las circunstancias. Ya Clark y Elmore (1981) consideraban que modificar y adaptar el currículo a las circunstancias específicas de cada contexto de enseñanza es una de las funciones principales de la planificación sobre el pensamiento del profesor.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en la planificación son los modelos que se utilizan o se han ido utilizando. Por ejemplo, hasta hace unos años, el modelo lineal de Tyler era el más utilizado. Dicho modelo seguía una serie de pasos: definición de objetivos, selección y organización de contenidos y variables, y la especificación de los procesos de evaluación. Sin embargo, aunque aún se sigue utilizando este modelo en nuestro país, ha surgido un modelo distinto de planificación. Un modelo, que según Pérez y Gimeno (1988) abandona esa secuencia lineal del modelo de Tyler y se centra en el contexto de enseñanza y en la flexibilización de las actividades que se llevan a cabo

en ella. Se trata pues, para estos autores, de procesos racionales integrados de manera flexible en la forma de actuar del profesor. A diferencia que la secuencia lineal del modelo de Tyler, el nuevo modelo de planificación es “cíclico”, debido a que todo lo planificado por el profesor gira en torno a la enseñanza, a las actividades en sí. Contreras (1985) y Yinger (1982) describen tres fases o estadios en el nuevo modelo de planificación al que nos referimos:

1º) Descubrimiento del problema

En primer lugar, se identifica una idea instructiva que requiera posterior planificación y elaboración. Esta primera concepción va a ser producto de distintos factores:

- Ambiente de la enseñanza y organización del centro.
- Currículum y recursos disponibles.
- Características de los alumnos.
- Conocimiento y experiencia personal del profesor.
- Concepción del profesor sobre las metas de una enseñanza de calidad.

La integración pragmática de todos estos factores se produce en forma de ideas para posibles actividades.

2º) Formación y solución del problema

Posteriormente, en segundo lugar, se diseña un plan que ha de desarrollar tres fases: elaboración, investigación y adaptación. Se trata de una secuencia abierta y flexible de la planificación, ya que la idea inicial se elabora rápidamente y se va comprobando mentalmente hasta que se encuentra una solución satisfactoria (esbozo de diseño provisional).

3º) Realización del plan, su evaluación y puesta en práctica

Y finalmente, en tercer lugar, el profesor pone en práctica una enseñanza similar a lo planificado, con el fin de obtener información sobre los resultados de su manera de actuar e ir configurando su repertorio de pensamiento y acción. Esta última fase ya no se correspondería con el pensamiento preactivo, sino con el interactivo. Aun así, es necesaria porque se centra en las contribuciones de la evaluación y de la sistematización

de dicho plan, incorporándose al repertorio de conocimiento y experiencia del profesor para futuras planificaciones. “Los procesos orientados a la calidad se desarrollan como si fueran círculos progresivos que se van encadenando entre sí: se planea, se ejecuta, se evalúa y se reajusta el proceso” (Cid, Pérez y Zabalza, 2009, p.8).

Se trata de un proceso cíclico de planificación que adoptará, según Contreras (1985) y Yinger (1982), diferentes niveles de concreción (anual, trimestral, para una unidad, etc.). Dicho modelo cíclico de planificación va contribuir a la adquisición por parte del profesor de una serie de patrones de acción cada vez más estables y precisos, como pueden ser:

- Rutinas de planificación.
- Rutinas de actividad (procesos similares para organizarla).
- Rutinas de instrucción (rutinas metodológicas).
- Rutinas de gestión (procedimientos para controlar la clase a nivel de disciplina y ambiente).

Por otra parte, Clark y Yinger (1979) en un estudio que realizaron, pudieron ver diferentes estilos de planificación entre profesores dentro de este modelo, distinguiendo dos:

- *Planificadores crecientes*: aquellos que desarrollan las dos primeras fases brevemente (descubrimiento del problema y formación y solución del problema), mostrando una gran confianza en lo que aportará el ensayo real de la actividad.
- *Planificadores totales*: aquellos que desarrollan las dos primeras fases de manera más elaborada en un mayor periodo, mostrando menos confianza en el ensayo real en clase (más preocupados por desarrollar un esquema de trabajo bien definido).

Estos dos estilos, como podemos ver, podrían relacionarse con la experiencia docente, de tal forma que los profesores noveles son planificadores totales, dejándolo todo bien planificado antes de ponerlo en práctica; y los veteranos son más unos planificadores crecientes, ya que su experiencia docente les hará valorar más la puesta en práctica de lo planificado, a partir de la cual reflexionarán y tomarán nuevas

decisiones. Por tanto, las diferencias personales en los estilos de planificación y los modelos a los que se adscriben, dependen de la experiencia, así como de la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje.

También se asume que las decisiones que vaya a tomar el profesor a la hora de planificar van a influir significativamente en las acciones de éste en la enseñanza interactiva y en la determinación de aquello a lo que prestará atención. Shavelson y Stern (1983) consideraron los planes como “*guiones mentales*” del profesor durante el desarrollo de la enseñanza interactiva, ya que estos guiones le dan al profesor seguridad y confianza frente a la complejidad e incertidumbre del aula. Por lo tanto, bajo este modelo, el profesor actúa de manera más flexible, interpretando las circunstancias que se producen en el aula y tomando decisiones a través de ellas. Sin embargo, como establece Shavelson y Stern (1983) la diferencia entre lo planeado y la realidad va a orientar los procesos de decisión interactiva que vamos a analizar en el siguiente apartado.

2.5. PENSAMIENTO INTERACTIVO: JUICIOS Y TOMA DE DECISIONES INTERACTIVAS EN EL AULA

Hasta el momento hemos hablado de las decisiones que toman los profesores para planificar su enseñanza. Pero, además de este tipo de decisiones planificadas previamente, también se dan otras de tipo “*interactivas*”. La complejidad de los elementos que componen la vida del aula y de las relaciones que entre ellos se establecen, así como las diferentes situaciones imprevisibles que pueden originarse, son “factores que nos hacen comprender las dificultades con las que se enfrenta el profesor al llevar a cabo una actuación deliberada” (Contreras, 1985, p.13).

El término “juicio” hace referencia a una valoración o categorización que una persona hace sobre otra o sobre algo. El *modelo de toma de decisiones interactivas* de Shavelson y Stern (1983) presenta el tipo de información que los profesores utilizan para hacer juicios, cómo integran la información y cómo afectan las limitaciones institucionales y diferencias individuales entre los profesores sobre sus juicios. Para estos autores, en dicho modelo se asume que la enseñanza es un proceso mediante el

cual lo profesores valoran y deciden “qué hacer” y “cómo hacerlo” con el fin de mejorar los resultados de su alumnado. Se tratan de valoraciones que hace el profesorado y que pueden ser utilizadas para decidir sobre el proceso de enseñanza, a partir de la información que obtienen de sus alumnos (capacidades, participación, rendimiento, etc.) mediante de diferentes fuentes (resultados de pruebas, anécdotas de otros profesores, etc.) y poniéndola en relación con sus propias creencias y metas (Shalvelson y Stern, 1983).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la fase de intervención o intercambio en el aula (enseñanza interactiva) requiere del profesor unos procesos mentales diferentes a los que se dan durante el proceso de planificación (Pérez y Gimeno, 1988). Esos procesos mentales básicos que utiliza el profesor (juicios o toma de decisiones) se enmarcan en tres contextos (Clark y Yinger, 1979): *psicológico* (teorías implícitas, creencias y valores sobre la enseñanza y el aprendizaje), *ecológico* (recursos, circunstancias externas, etc.) y *social* (propiedades colectivas e interactivas del grupo). Por lo tanto, entendemos por “*decisiones interactivas*” aquellas decisiones que son tomadas en aula, al interactuar el profesor con su alumnado. Decisiones a partir de situaciones inesperadas no planificadas que hacen que el profesor tenga que cambiar o modificar lo planificado durante la marcha. Se trata pues de un proceso mental en el que el profesor está continuamente (Pérez y Gimeno, 1988, p.41):

- tomando decisiones,
- comprobando las características de la situación y sus cambios,
- procesando la información que recibe,
- decidiendo los próximos pasos de cada intervención,
- orientando la acción y
- observando y valorando el efecto de dichas actuaciones sobre los alumnos.

Como sostiene Rumbo (1998) no se trata de un proceso de pensamiento que se desarrolla al vacío, todo lo contrario, parte de esos tres contextos descritos por Clark y Yinger (1979). Varios estudios sostienen que los profesores toman decisiones interactivas debido a la conducta que muestran sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como es el caso de: la falta de atención, respuestas incompletas o incorrectas, falta de comprensión, dudas o simplemente para que éste participase

(Marland, 1977; Fogarty, Wang y Greek, 1982; Housner y Griffey, 1983). De ahí que este tipo de decisiones sean el resultado de pensamientos y preocupaciones que el profesorado tiene sobre su alumnado y la gestión del aula, siendo ambas una constante en el pensamiento del profesorado (Marcelo, 1987).

En este tipo de decisiones, las funciones que cumplen el pensamiento del profesor durante la enseñanza interactiva, son (Marland, 1977):

- Corregir y ajustar la estrategia planificada.
- Afrontar aspectos y situaciones impredecibles.
- Regular el propio comportamiento en base a determinados principios didácticos.
- Adaptar las tareas de enseñanza a los diferentes alumnos.

Marland (1977) considera que los procesos mentales que el profesor tiene activados durante su intervención son: percepción, interpretación, anticipación y reflexión. Cada uno de estos procesos no pueden ser analizados aisladamente, al igual que ocurre en el pensamiento preactivo, ya que se trata de una actuación mental en la que el profesor utiliza unos “esquemas” como herramientas básicas del pensamiento, especialmente el que está orientado a la acción. Dichos esquemas son una manera de organizar la información (Anderson, 1984), distinguiéndose tres tipos:

- *El guion*: representación de conocimientos espacio-temporales mediante un conjunto de rutinas de enseñanza de forma jerárquica.
- *El escenario*: representación de un determinado estado o situación en el aula del conocimiento que se tiene sobre las circunstancias, elementos y actividades que lo definen.
- *Estructuras proposicionales*: organización del conocimiento sustantivo del profesor sobre los diferentes elementos básicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En todo caso, durante la enseñanza interactiva los esquemas influyen significativamente en la percepción, comprensión, recuerdo, solución de problemas, etc., respondiendo así a las exigencias propias del medio.

Y finalmente al igual que ocurre en los procesos del pensamiento preactivo, en los procesos del pensamiento interactivo también se aprecian diferencias en la manera

de tomar decisiones entre un profesor “novato” y uno más “veterano” (Marcelo, 1987). Para este autor, los profesores novatos (aquellos profesores sin experiencia o con poca) suelen tomar este tipo de decisiones interactivas cuando se producen problemas de gestión de aula y de disciplina, mientras que los veteranos (aquellos que con más experiencia) suelen tomar este tipo de decisiones cuando los alumnos realizan respuestas erróneas.

Esta fase del proceso de pensamiento del profesor viene a representar uno de los tres modelos de investigación, dentro del paradigma interpretativo, el *modelo ecológico*. Dicho modelo está basado en un clima de intercambio producido en el aula ante una situación entre el profesor y el alumno, a través del cual el profesor valora y toma decisiones con el fin de dar respuesta a los problemas surgidos en el proceso de enseñanza.

2.6. CONCEPCIONES: TEORÍAS IMPLÍCITAS Y CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Hasta aquí nos hemos estado refiriendo a las estrategias de procesamiento a través de las cuales el profesor actúa en representaciones mentales. Sin embargo, dichas estrategias no operan en el vacío. Todo lo contrario, las investigaciones realizadas sobre el pensamiento del profesor cobran sentido cuando se relaciona con las concepciones, teorías implícitas o creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Contreras, 1985; Hativa, Barak y Simhi, 1999). En este sentido, para entender el pensamiento y la acción del profesor no es suficiente con analizar el pensamiento preactivo e interactivo de éste, sino que hay que tener en cuenta la red ideológica de teorías y creencias que determinan el modo en el que el profesor da sentido a su práctica docente (Pérez y Gimeno, 1988). Además de ser analizado el pensamiento del profesor por las atribuciones de este sobre las causas del rendimiento del alumnado, también son analizadas sus concepciones sobre dicho pensamiento.

Consideramos necesario aclarar aquí la diversidad conceptual desarrollada en este apartado, ya que los términos concepciones, teorías implícitas y creencias utilizados

por los distintos autores son equivalentes. Términos que se aproximan al pensamiento del profesorado (Jiménez Llanos y Correa, 2002; Jiménez Llanos 2005).

2.6.1. Concepción docente

Como decía Humphrey (1987) lo que diferencia a nuestra especie del resto no es la capacidad que tenemos para crear, sino de transmitir lo que hemos creado de manera acumulativa. Para él, en esa transmisión acumulativa se encuentran las concepciones sobre nosotros mismos, cómo nos concebimos y los problemas que nos vamos encontrando en cualquier ámbito. Desde una perspectiva amplia, las concepciones humanas se asientan sobre tres conjuntos de elementos (Humphrey, 1987): *bio-antropológicos* (surgidas de un largo proceso de evolución), *históricos* (amplia experiencia) y *psicológicos* (explicar su propia conducta y entender la de los demás). La combinación de estos tres grandes ejes da lugar al conocimiento personal, siendo éste la base sobre la que se asientan las concepciones.

Dichas “concepciones” son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza cognitiva, que incluye creencias, significados, etc., e influyen en la manera de percibir y razonar sobre aquello que se hace (Ponte, 1994b; Thompson, 1992; y Llinares, 1991). Asimismo, Bandura (1982) considera que la valoración que una persona hace a partir de sus propias autoevaluaciones influye en la concepción que tenga sobre su propia capacidad y, por tanto, en su bienestar subjetivo. Dicho bienestar es considerado por Valverde, Fernández Sánchez y Revuelta (2013) como “las percepciones que tienen personas sobre su existencia o su visión subjetiva de su experiencia vital y profesional” (p. 255).

Por otro lado, Bandura (1982), describe cuatro fuentes a través de las cuales las personas pueden obtener información sobre el sentido de autoeficacia:

- *su propio rendimiento*: el éxito alcanzado en una tarea dada enriquecerá el sentido de autoeficiencia,
- *la experiencia*: identificación del observador con un modelo competente (si es igual o mejor, aumentará o viceversa),
- *la persuasión verbal*: influencia de otras personas mediante mensajes verbales para advertir o fomentar su capacidad o eficacia, y

- *los estados fisiológicos*: estado anímico que se tiene ante el convencimiento de poder conseguir lo que se propone.

Desde el entorno social, tanto la persuasión verbal como los estados fisiológicos favorecen y posibilitan determinadas construcciones. Estados fisiológicos, como las emociones, que Valverde, Fernández Sánchez y Revuelta (2013) se identifican con los pensamientos y creencias de las personas, dando significado a sus experiencias profesionales, como es el caso de las experiencias profesionales de profesores surgidas en el aula o en la propia institución educativa.

Centrándonos en la “enseñanza”, las concepciones docentes de los profesores pueden explicar sus prácticas de enseñanza o, lo que es lo mismo, sus actuaciones en el aula en relación con sus alumnos y los contenidos. Se trata pues de “un conjunto de significados especiales que los profesores otorgan a un fenómeno (en este caso la enseñanza y el aprendizaje) los cuales van a guiar la interpretación y la acción docente posterior” (Feixas, 2010, p.1). Hincapié, Rojas, Gallego y Ledesma (2011) las definen como construcciones que se han elaborado a partir de las vivencias, la formación, la actividad profesional y la reflexión sistemática y colectiva sobre su acción docente. Hincapié *et al.* (2011) consideran que la construcción de tales concepciones sobre la enseñanza tiene dos orígenes. Por un lado, tienen un origen social, al ser construidas a través de diferentes ámbitos de interacción (interacción familiar, escolar y social), y por otro lado, tienen un origen individual, al tratarse de procesos cognitivos que permiten la internalización y re-contextualización de los procesos sociales. Otras definiciones las encontramos en Pozo (2006) y Cid *et al.* (2009), los cuales definen las concepciones como un sistema de creencias que las personas tienen acerca del conocimiento construido que influyen en sus acciones, expresiones, así como también en cómo aprenden y enseñan.

Las definiciones hasta ahora mencionadas coinciden con las de otros autores, aunque, como ya hemos aclarado anteriormente, su terminología es diferente. Por ejemplo, Llinares (1991) y Pajares (1992) hablan de “creencias” en lugar de “concepciones” o “teorías implícitas” cuando se refieren a esos conocimientos que han sido construidos por el profesor para justificar sus decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas, llegando a ser estas permanentes dado su carácter subjetivo

(sentimientos, experiencias, etc.). Además, Pajares (1992) considera que dichas concepciones son formadas muy pronto y tienden a perpetuarse; son desarrolladas y adquiridas a través de un proceso de transmisión cultural; ayudan a los individuos a definir y comprender el mundo y a ellos mismos; sirven como filtro cognitivo; y juegan un rol clave en la interpretación del conocimiento. Otros autores como Fishbein y Ajzen, en Bauch, (1984) también hablan de “creencias” para referirse a aquella “información que tiene la persona enlazando un objeto con algún atributo esperado” (p.3).

Como bien señalan Muñoz-Catalán y Carrillo (2012), el estudio de las concepciones de un profesor nos permite comprender sus decisiones e intervenciones en la práctica. Teniendo en cuenta que los filósofos definen la epistemología como el origen, naturaleza, límites, métodos y justificación del conocimiento humano, Hofer y Pintrich (1997) consideran las creencias epistemológicas como construcciones sociales que se forman a través de la interacción con el contexto educativo.

Para este estudio doctoral hemos optado por utilizar el término de “concepciones” para tratar el carácter ideológico del pensamiento del profesor, con el fin de evitar confusiones conceptuales. Una vez aclarado esto, ¿cuáles serían los enfoques sobre las concepciones docentes? Pozo (2006) establece tres enfoques:

- *La metacognición*: los seres humanos no sólo construyen teorías sobre el mundo físico y social, sino también se interesa por los procesos cognitivos que realiza para comprender como aprende y construye su conocimiento.
- *Teoría de la mente*: se interesa por estudiar la naturaleza y el origen de las representaciones que ayudan a construir una concepción, es decir, comprender qué es lo que conduce a la persona a actuar, qué piensa, cuáles son sus creencias.
- *Teorías implícitas*: son construcciones que hace la persona a partir de experiencias sociales y culturales, es decir, la persona no es consciente de ellas porque se construyen en el día a día.

Este último factor, las teorías implícitas, explica aquellas concepciones que subyacen de lo que hace el profesor en el aula y que no pueden transformar su práctica al ser implícitas (Hincapié, Rojas, Gallego y Ledesma, 2011). En la práctica, las teorías implícitas se asemejan a la experiencia, donde se pone en juego herramientas no solo

conceptuales sino también actitudinales. Para De Vincenzi (2009) son modelos mentales o interpretaciones de la realidad con las que el profesor actúa. Es por ello que Gimeno (1988) sostenía hace unos años que es en la práctica donde toda idea e intención se hace realidad, se expresa y adquiere significado, independientemente de los propósitos de partida. En ella se ponen en juego saberes, actitudes y relaciones, cuyo objetivo es apropiarse y vincular al sujeto con los contenidos culturales, sociales, morales y científicos. Esta apropiación, según Gimeno (1988) se puede observar en lo que el profesor realiza en el aula: sus acciones, expresiones, sus relaciones con el alumno, etc. De ahí que tanto la conducta como las decisiones que toma el profesorado están influidas por cómo concibe su propio mundo profesional.

Clark y Peterson (1986) consideran que el fundamento ideológico de un profesor, en relación a por qué actúa de una manera u otra, son las teorías implícitas. Ambos autores distinguen dos patrones básicos en la atribución del profesor:

- *Auto-ensalzamiento*: el profesor acepta que los éxitos de sus alumnos se deben a su acción docente, mientras que atribuye los fracasos a otros factores.
- *Sobre-defensa*: al contrario que el auto-ensalzamiento, el profesor acepta que los fracasos de los alumnos se deben a su acción docente, mientras que atribuye los éxitos al mérito de los alumnos u otros factores.

Además, Pérez y Gimeno (1988) añaden que estos patrones básicos en la atribución del profesor están condicionados por factores como:

- La concepción del profesor sobre su rol y status profesional.
- La concepción del profesor sobre las potencialidades de la naturaleza humana.
- Las ideas del profesor sobre la génesis del conocimiento humano y el desarrollo de la cultura.
- Las teorías del profesor sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En relación a este último factor, Feixas (2010) en su estudio parte de las teorías docentes de Ramsden (1993), ya que para esta autora “el profesorado universitario experimenta y comprende la enseñanza de distintas maneras, cada una con las correspondientes connotaciones e implicaciones sobre cómo se espera que los alumnos aprendan” (p.7). Dichas teorías docentes son:

- Enseñanza entendida como transmisión o comunicación.
- Enseñanza como organización de la actividad del alumno.
- Enseñanza entendida como hacer posible el aprendizaje.

Estas teorías representan para Feixas (2010) “modelos ideales”, constructos lógicos en lugar de meras descripciones de cada profesor. Sin embargo, para dicha autora, los profesores considerados excelentes su enseñanza se aproxima más a la tercera teoría, ya que se pretende ayudar para cambiar la comprensión de los alumnos y para trabajar cooperativamente con ellos.

Partiendo de los cuatro factores descritos, las teorías implícitas del profesor son consideradas para Pérez y Gimeno (1988) “como el contexto ideológico dentro del cual el profesor percibe, interpreta, decide, actúa y valora” (p.45). Un contexto ideológico formado, según estos autores, por una combinación de valores, creencias y teorías sobre el comportamiento docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Teorías que han sido transmitidas a través de la formación y en la práctica pedagógica (Marrero, 1988) y que han sido concebidas como modelos interpretativos y de referencia que influye en su actividad profesional, a partir de los cuales el profesor percibe, analiza y gestiona la realidad de su aula (Rodríguez López, 1999).

Al principio, según Martin (2004), el profesorado ejerce su docencia con una serie de conocimientos y creencias críticos que incluyen ideas acerca del aprendizaje, de sus alumnos, etc., dado la naturaleza solitaria de la enseñanza en el aula y la poca orientación que recibe el profesorado “novato”. De ahí que, para esta autora, no sólo este profesorado debe enseñar y aprender para enseñar, sino que tiene que aprender a lograr una buena gestión de entornos de aprendizaje y ello puede conseguirlo al interactuar con otros colegas, compartiendo experiencias y formas de enseñar. “La enseñanza no responde a acciones intencionales aisladas de individuos singulares, sino que constituye una práctica social cooperativa, institucionalizada y regulada” (Molpeceres, Chulvi y Bernad, 2004, p.151).

Por otro lado, analizar los modelos de enseñanza de un profesor nos puede ayudar a examinar sus concepciones. Moreno y Azcárate (2003) han comprobado que la metodología más utilizada en las aulas universitarias suele ser la clase magistral, en la

que el profesor ocupa un papel central y relevante. Esta idea también es apoyada por Biggs (2006), pues dentro de la clasificación que éste hace de las actividades de enseñanza, la clase magistral (dirigida por el profesor) es el método estándar de la enseñanza superior, frente a los grupos de aprendizaje (dirigidas por los compañeros) y a las técnicas de estudio o metacognitivas de aprendizaje (autodirigidas). Dicha metodología “es utilizada por más del 90% del profesorado en algunas de sus variantes” (Cid *et al.* 2009, p.7). Asimismo, Moreno y Azcárate (2003) indican que la mayoría del profesorado considera que los contenidos que imparte son idóneos, ya que tiene en cuenta las características de sus alumnos y, por lo tanto, su nivel de conocimiento está relacionado con su buena enseñanza. Todo ello se podría relacionar con el *estilo tradicional* que estos autores denominan en su trabajo. Teniendo en cuenta estas afirmaciones, “un buen profesor es aquel que entiende que su principal función es difundir información a su estudiante” (Vilanova, Mateos y García, 2011, p.66).

Y centrándonos en el “aprendizaje”, las concepciones del profesorado son entendidas por Vilanova, Mateos y García (2011) como “las ideas de carácter intuitivo que poseen los sujetos respecto de los procesos, las condiciones y los resultados involucrados en la enseñanza y aprendizaje” (p.55). Consideran las concepciones sobre el aprendizaje como una serie de representaciones inconscientes que marcan la forma de interpretar y afrontar una determinada situación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En un estudio realizado por Dall’ Alba (1991), citado en Feixas (2010), sobre las concepciones docentes desde la perspectiva de los aprendizajes de los alumnos se identificaron siete maneras distintas de comprender la docencia universitaria (p. 2):

- a) enseñar como presentar la información.
- b) enseñar como transmitir la información (del docente a los estudiantes).
- c) enseñar como ilustrar la aplicación de la teoría a la práctica.
- d) enseñar cómo desarrollar conceptos/ principios y sus relaciones.
- e) enseñar cómo desarrollar la capacidad de ser experto.
- f) enseñar como explorar maneras de comprender desde diferentes perspectivas.
- g) enseñar como producir cambios conceptuales.

Como podemos observar, esas categorías van de menor a mayor comprensión de la docencia. En la primera categoría, la enseñanza es vista como una acción individual

del profesor. En las siguientes categorías, el centro de atención irá siendo los contenidos y el desarrollo de concepto, dónde la comprensión de los alumnos ya se va teniendo en cuenta. Sin embargo, la concepción más completa sobre el aprendizaje de los alumnos se centra en la relación entre el profesor, alumnos y contenidos (Dall'Alba, 1991, citado en Feixas, 2010).

En un estudio realizado por Pozo y Scheuer (2000) sobre concepciones implícitas observadas en los profesores surgieron tres *teorías de dominio* relacionadas con las concepciones sobre el aprendizaje:

- *Teoría directa*: concepción del aprendizaje como la capacidad de representar desde la estructura cognitiva del sujeto una imagen del objeto de aprendizaje, es decir, reproducir el mundo como es. En este caso, el aprendizaje es concebido como un hecho y no como un proceso, en el que las condiciones externas van a afectar a dicho aprendizaje y van a ser las responsables de las diferencias individuales.
- *Teoría interpretativa*: coincide con la anterior dada la correspondencia que hay entre conocimiento y realidad, pero esta teoría asume que el aprendizaje es un proceso que necesita una actividad mental, es decir, una interpretación. De modo que el aprendizaje desde esta teoría implica ser crítico y tener una actitud activa sobre las distintas alternativas existentes, sin tener que estar en contacto con el objeto.
- *Teoría constructiva*: el énfasis está puesto no tanto en el producto final por aprender, sino en el desarrollo de capacidades metacognitivas que permitan analizar los diferentes puntos de vista sobre un objeto de estudio en particular y evaluar el más adecuado. Desde esta teoría, aprender es construir el conocimiento y no copiarlo como la teoría directa. Por lo tanto, no hay conocimiento absoluto.

Partiendo de dicho estudio, Vilanova *et al.* (2011) diferencian una serie de cuestiones sobre la enseñanza y el aprendizaje en relación a la teoría interpretativa y constructiva (véase Figura 4).

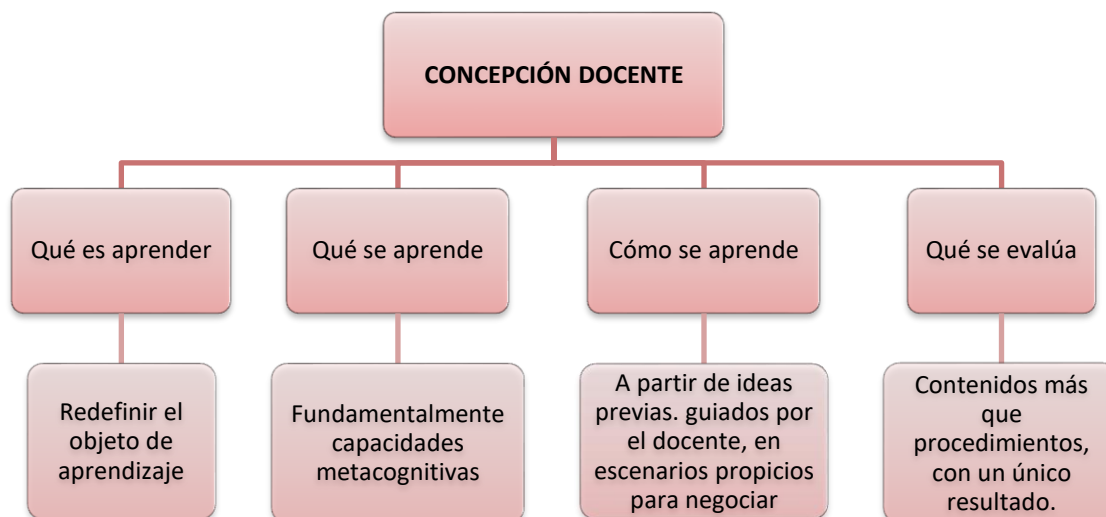


Figura 4. Concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios según Vilanova, Mateos y García (2011).

Por un lado, qué es aprender y qué se aprende estaría relacionada con la teoría constructivista, mientras que, por otro lado, los aspectos relacionados con qué evaluar y cuáles son las condiciones en las que debe realizarse la evaluación están relacionados con la teoría interpretativa.

Un estudio realizado por Hashweh (1996) en Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998) sobre las concepciones científicas y didácticas de los profesores ya mostraba la importancia de la teoría constructivista con respecto al resto de teorías. Los resultados de dicho estudio muestran que los profesores con concepciones constructivistas están más preparados para promover un cambio conceptual. Estos profesores conciben las concepciones de los alumnos como un conocimiento alternativo y utilizan estrategias para promover el cambio. Sin embargo, los profesores con concepciones empiristas o interpretativas entienden las ideas de los alumnos como erróneas y utilizan menos estrategias para tratar de modificarlas. De ahí la importancia que tienen para Hewson y Hewson (1987) las concepciones epistemológicas en la formación inicial y permanente del profesorado, ya que son una parte esencial de las perspectivas profesionales del profesor.

El estudio de las concepciones que determinan el comportamiento del profesor en el aula, así como también el de los alumnos, ha sido y es un tema de gran interés en la Educación Superior. Dichas concepciones o creencias, para autores como Marcelo

(1987), Pajares (1992) y Hernández Pina y Maquilón Sánchez (2011), ejercen gran influencia en las decisiones y acciones del profesor a la hora de estructurar y organizar su acción docente en el aula. En este sentido, podemos decir que la conducta del profesor en el aula y su pensamiento son dos aspectos inseparables, ya que las concepciones forman parte del pensamiento del profesor y a partir del cual el profesor actúa de una manera u otra (Villar, 1988).

Además, Marcelo (1987) en su estudio sobre las creencias y constructos personales del pensamiento del profesor ha asumido los postulados de la “Teoría de los Constructos Personales de Kelly”, ya que los “constructos personales, al igual que las creencias son estructuras mentales que los profesores generan para explicar de forma personal su realidad educativa” (p.112). Algunos de los constructos identificados en profesores por Munby (1981) en su estudio son: el aprendizaje de los alumnos, su implicación, el control y la autonomía del profesor, las necesidades y limitaciones del alumno y su motivación. Constructos que se relacionan con las concepciones de los profesores sobre referidas al alumno, al aprendizaje y al rol del profesor (Putnam 1984, en Marcelo, 1987). En este sentido, se le da mucha importancia al alumno, factor determinante de la enseñanza. Además, la “Teoría de los Constructos Personales de Kelly” va a ejercer gran influencia en los trabajos e investigaciones sobre el otro componente teórico-ideológico del pensamiento y conducta del profesor que veremos más adelante, el *conocimiento práctico* (Pérez y Gimeno, 1988).

Por otra parte, cabe mencionar que una concepción o creencia será consistente si existe una convicción personal y permeable que la mantenga viva y modificable, aunque no todas tengan el mismo grado de permeabilidad (Cooney, 1998). A veces la propia experiencia profesional o la autorreflexión sobre los resultados docentes son suficientes para saber que es necesario renovar o intentar introducir elementos motivadores que faciliten el aprendizaje en el alumnado. En este sentido, reconocer las limitaciones personales es un primer paso para afrontar cualquier cambio, siendo la fase de formación el momento ideal para un cambio en el modelo de concepciones que conlleven a mejores resultados. Schommer, Beuchat y Hernández Pina (2012) en su investigación sobre las creencias epistemológicas y de aprendizaje sostienen que el

formador de formadores es responsable de que su forma de enseñar refleje un pensamiento sofisticado y un aprendizaje más bien constructivista.

Por otro lado, Moreno y Azcárate (2003) especifican en su trabajo tres tipos de creencias:

- *creencias institucionales*: aquellas que son aceptadas de forma general,
- *creencias sobre la enseñanza*: aquellas que el profesor considera que significa enseñar y cómo enseñar (rol, metodología, recursos...) y
- *creencias sobre el aprendizaje*: aquellas ideas que tiene el profesor acerca de los alumnos (cómo aprenden, sus posibilidades y capacidades de razonar, de creatividad...).

Igualmente, Moreno y Azcárate (2003) destacan tres aspectos relacionados con las creencias o concepciones sobre el aprendizaje, como son la (p.268):

- consideración del aprendizaje como un proceso o como un producto.
- aceptación de diferentes estilos de aprendizaje existentes entre los alumnos: activo, reflexivo, teórico o pragmático.
- certeza de un nivel de competencia de los alumnos para el aprendizaje: elemental, intermedio, saberes de orden general.

En definitiva, y partiendo de la idea de Bandura (1987) de que el pensamiento conduce a la acción, consideramos que las concepciones del profesor se corresponden con sus acciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como es el caso de su forma de enseñar y evaluar. Como consecuencia, su pensamiento y acciones en el aula tendrán gran influencia en la manera en la que aprendan los alumnos y, por tanto, en su rendimiento. Sin embargo, muchas veces tales concepciones se verán limitadas por presiones externas que condicionarán su práctica docente, alterando y modificando así su conducta (Kember, 1997). De ahí la necesidad de entender las concepciones docentes y su desarrollo acerca de la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación del alumnado, la gestión del aula, la influencia en el alumnado, etc., con el fin de promover una mejor formación del profesorado y entender la discrepancia entre lo que piensan y hacen (Schraw y Olafson, 2015).

2.6.2. Bipolaridad de las creencias: centradas en el profesor versus centradas en el alumno

A pesar de los grandes avances realizados en los últimos años sobre estudios relacionados con el pensamiento del profesor, aún no se ha llegado a un acuerdo en cuanto a la manera de categorizar las concepciones del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje y de interpretarlas.

Hace más de tres décadas, Bauch (1984) elaboró un “Inventario de Creencias Docentes” para ser aplicado a profesores de Primaria en su estudio y determinar el grado en que las suposiciones del profesorado sobre las prácticas de enseñanza influyen en su docencia y en la percepción de su alumnado en el aula. Los resultados de este inventario desvelaron dos tipos de profesores: aquellos con *creencias controladoras* que ofrecen a los alumnos sólo un currículo de socialización; y aquellos con *creencias relativas* que van más allá de la socialización e incluyen actividades con fines educativos. Algo muy similar ocurrió con un estudio realizado un año antes por Larsson (1983). Dicho autor diferenció dos concepciones educativas de profesores: aquellos que creen que el contenido se ha de presentar mediante explicaciones y discusiones dirigidas por el profesor; y aquellos que creen que la enseñanza debe implicar al alumno para la interpretación y estructuración de su trabajo, mediante discusiones de grupo y trabajos de exploración. Como se puede comprobar, los primeros muestran más control en sus clases que los segundos.

Años más tarde, Doménech (1999a, 1999b, 2004, cit. en Doménech, Traver, Odet y Sales, 2006) en su estudio sobre las creencias, estableció la existencia de una bipolaridad entre éstas, y que en cierta manera coinciden con esas distinciones anteriormente citadas:

- centradas en el profesor-alumno (tradicional)
- centradas en el proceso-producto (innovadora)

Partiendo de esta bipolaridad, Doménech, Traver, Odet y Sales (2006) han intentado llevar a cabo una categorización de las concepciones docentes bajo cuatro tipos de creencias (Figura 5), basándose en los enfoques o paradigmas más conocidos.

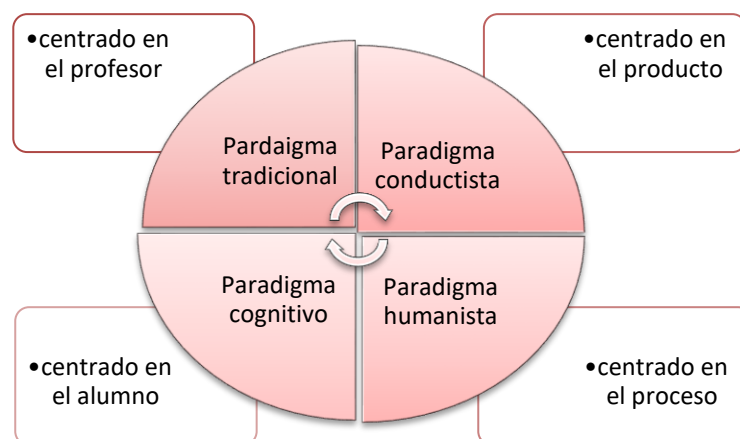


Figura 5. Categorización de las concepciones en creencias (Doménech *et al.*, 2006).

En ese estudio realizado por Doménech *et al.* (2006) a profesores de Secundaria, la mayoría de los profesores manifiestan tener unas creencias más cercanas a los modelos centrados en los alumnos y en los procesos. Sin embargo, estos autores sostienen que se trata más bien de un discurso constructivista que adquirieron en su formación, pero que en realidad no lo llevan a la práctica, ya que la enseñanza que estos ejercen sigue siendo tradicional (centrada en el profesor y en el producto).

Por otro lado, Cid *et al.* (2009) en su estudio sobre prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo, también hacen una distinción en función del enfoque y concepción (p.9):

- *Enfoque y concepción de la enseñanza “centrada en el profesor”:* se caracteriza por la transmisión de información por parte del profesor y por la “adquisición” del mismo por parte de los alumnos (alumnos pasivos).
- *Enfoque y concepción de la enseñanza “centrada en el estudiante”:* se caracteriza por considerar la enseñanza como facilitadora del aprendizaje al objeto de que los estudiantes construyan su propio conocimiento y que consigan llegar a ser aprendices independientes.

Por tanto, nos encontramos ante dos enfoques o modelos: el modelo centrado en la enseñanza y modelo el centrado en el aprendizaje. Por un lado, el modelo “centrado en la enseñanza” (modelo tradicional o centrado en el profesor) que parte de la idea de que el profesor es quién posee el conocimiento de la materia y quién transmite la información a sus alumnos mediante una buena comunicación (Gargallo,

Sahuquillo, Verde y Almerich, 2018). Desde este modelo, el papel del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje es pasivo frente al papel activo y decisivo que tiene el profesor. Y, por otro lado, el modelo “centrado en el aprendizaje” (modelo innovador o centrado en el estudiante) que concede un papel más activo al alumno, en el que, según Gargallo, Sahuquillo, Verde y Almerich (2018):

“el profesor debe propiciar el desarrollo de buenos entornos de aprendizaje que ayuden al alumno a crecer en autonomía y en habilidades de regulación, utilizando diversos métodos propiciadores del aprendizaje activo y de procedimientos de evaluación formativa como es la autoevaluación”. (p.5)

Sin embargo, no es fácil pasar de un modelo a otro ya que el modelo “centrado en el aprendizaje” requiere cambios en la forma de pensar, trabajar y organizar del profesorado en el que siempre ha dominado el modelo “centrado en la enseñanza”. Para Gargallo *et al.* (2018) el modelo “centrado en el aprendizaje” potenciará un aprendizaje de calidad, ya que los alumnos tienen que desarrollar sus propias capacidades y autorregularse, a la vez que podrá valorar el entorno de aprendizaje creado por las formas de enseñar del profesor. Sin embargo, esto no quiere decir que sólo se den dos modelos de concepción, pues como señalan diferentes autores, puede darse un tercer modelo entre estos dos modelos, el cual denominó Kember en 1997 como *interacción estudiante-profesor*.

Para conocer cuáles son las características que describen ambos modelos, se han revisado estudios como los de Akerlind (2004); Trillo y Méndez (1999); Cañada (2009); Cid, Pérez y Zabalza (2009); Devlin, (2006); Doménech (2006); Entwistle y Walker (2002); Feixas (2010); Gargallo, Garfelia, Pérez Pérez y Fernández March (2010); Hernández Pina y Maquilón (2010); Kember (1997); Pratt (1992); Prosser y Trigwell (1999); Samuelowicz y Bain (2001). A partir de dicha revisión, se ha realizado la Tabla 2 en la que se recogen una serie de características que pueden describir los dos modelos de concepción de enseñanza, según diferentes autores. Además de características, también se han incluido algunos criterios o indicadores de calidad que diferentes autores consideran propios de una BPE. Dicha tabla podría representar un determinado *patrón genérico de BPE*, organizado bajo una serie de dimensiones que describiría los dos modelos de concepción de enseñanza.

Tabla 2.

Patrón genérico de BPE según modelos de concepción de enseñanza

Centrado en el profesor - orientado en el contenido	Centrado en el estudiante - orientado en el aprendizaje
Dimensión 1: Planificación de la enseñanza	
<ul style="list-style-type: none"> - Contenido bien planeado, organizado, representado y entregado por el profesor. (Akerlind, 2004; Devlin, 2006; Entwistle y Walker, 2002; Hernández Pina y Maquilón, 2010; Gargallo <i>et al.</i>, 2010; Pratt, 1992, Kember, 1997; Samuelowicz y Bain, 2001; Trillo y Méndez, 1999) - Las concepciones y necesidades del estudiante no se tienen en cuenta. (Samuelowicz y Bain, 2001) - El control del contenido recae sobre el profesor. (Doménech, 2006; Samuelowicz y Bain, 2001) - Profesores expertos y bien informados en la materia. (Akerlind, 2004; Cañada, 2012; Devlin, 2006; Feixas, 2010; Gargallo <i>et al.</i>, 2010; Kember, 1997; Pratt, 1992; Samuelowicz y Bain, 2001; Trillo y Méndez, 1999) - Preocupación por cubrir adecuadamente el contenido dentro del tiempo establecido. (Akerlind, 2004; Pratt, 1992) - Naturaleza jerárquica de los conocimientos que se enseña (Pratt, 1992) 	<ul style="list-style-type: none"> - La responsabilidad de organizar y transformar el conocimiento es del profesor y del alumno. (Cañada, 2012; Gargallo <i>et al.</i>, 2010; Samuelowicz y Bain, 2001) - La planificación parte de las necesidades y concepciones del estudiante. (Cid, Pérez y Zabalza, 2009; Doménech, 2006; Samuelowicz y Bain, 2001) - El control del contenido recae sobre el profesor y los estudiantes. (Samuelowicz y Bain, 2001) - Profesores expertos, bien informados y bien formados pedagógicamente para diseñar entornos ricos de aprendizaje. (Gargallo <i>et al.</i>, 2010). - Tratamiento de contenidos que parten de la realidad. (González García, Guruceaga, Pozueta y Porta, 2010; Hativa, Barak y Simhi, 1999; Jiménez Llanos y Correa, 2002) - Carácter flexible y dinámica de la planificación. (Feixas, 2006; Jiménez Llanos y Correa, 2002)

Dimensión 2: Metodología instructiva

- Enseñanza como actividad transmisora de información y conocimiento. (Akerlind, 2004; Cañada, 2012; Cid, Pérez y Zabalza, 2009; Devlin, 2006; Entwistle y Walker, 2002; Feixas (2010); Gargallo *et al.*, 2010; Hernández Pina y Maquilón, 2010; Kember, 1997; Pratt, 1992; Prosser y Trigwell, 1999; Trillo y Méndez,1999)
 - Busca como producto del aprendizaje la reproducción o acumulación de información. (Cañada, 2012; Gargallo *et al.*, 2010; Prosser y Trigwell, 1999; Samuelowicz y Bain, 2001)
 - Uso de apuntes del profesor y/o libro de texto como material de estudio. (Feixas, 2010; Gargallo *et al.*, 2010)
 - Lección magistral (Doménech, 2006; Feixas, 2010; Gargallo *et al.*, 2010)
 - Conocimiento construido externamente por otros. (Samuelowicz y Bain, 2001)
 - Enseñanza como proceso de ayuda o facilitación de la comprensión. (Akerlind, 2004; Cid, Pérez y Zabalza, 2009; Devlin, 2006; Entwistle y Walker, 2002; Feixas, 2010; Hernández Pina y Maquilón, 2010; Kember, 1997; Prosser y Trigwell, 1999; Trillo y Méndez,1999)
 - Busca como producto del aprendizaje el cambio conceptual y el desarrollo intelectual para satisfacer demandas. (Akerlind, 2004; Cañada, 2012; Devlin, 2006; Entwistle y Walker, 2002; Feixas, 2010; Hernández Pina y Maquilón, 2010; Gargallo, 2010; Prosser y Trigwell, 1999; Samuelowicz y Bain, 2001)
 - Uso de diversos materiales para sintetizar, elaborar y criticar la información. (Gargallo *et al.*, 2010)
 - Uso de TIC para potenciar la interacción y cooperación (Gargallo *et al.*, 2010)
 - Enseñanza de estrategias y técnicas de aprendizaje activo utilizando ejemplos reales y relevantes. (Akerlind, 2004; Doménech, 2006; Gargallo *et al.*, 2010; Pratt, 1992; Samuelowicz y Bain, 2001; Trillo y Méndez,1999)
 - Métodos expositivos complementados con métodos interactivos y/o métodos de indagación-investigación. (Gargallo *et al.*, 2010)
 - Conocimiento construido socialmente y negociadamente por el estudiante. (Cid, Pérez y Zabalza, 2009; Gargallo *et al.*, 2010; Kember 1997; Samuelowicz y Bain, 2001)
-

- Enseñanza que promueve el pensamiento divergente por parte del estudiante. (Feixas, 2006; Kyriacou, 1997; Marqués, 2002; Monereo y Domínguez, 2014; Moor, Walsh y Rísquez, 2012; Valverde, Fernández Sánchez y Revuelta, 2013)

Dimensión 3: Gestión de aula

- El profesor se centra en el contenido y en lo que está enseñando. (Hernández Pina y Maquilón, 2010)
- Profesor como presentador de información y conocimiento. (Cid, Pérez y Zabalza, 2009; Devlin, 2006; Doménech, 2006; Gargallo *et al.*, 2010; Kember, 1997)
- Estudiantes como receptores pasivos. (Akerlind, 2004; Biggs, 1987; Cid, Pérez y Zabalza, 2009; Doménech, 2006; Feixas, 2010; Kember, 1997)
- Los estudiantes aprenden o memorizan para aprobar. (Cid, Pérez y Zabalza, 2009; Biggs, 1987; Feixas, 2010; Gargallo *et al.*, 2010; Samuelowicz y Bain, 2001)
- El interés y la motivación debe promoverlo el profesor. (Gargallo *et al.*, 2010)
- Interacción mínima y unidireccional entre el estudiante y el profesor; interacción bidireccional solo para mantener la atención o para asegurarse de la comprensión y aclarar. (Cañada, 2012; Gargallo *et al.*, 2010; Samuelowicz y Bain, 2001)
- Uso de tutorías de forma temporal en su despacho para quien lo desee. (Gargallo *et al.*, 2010)
- El profesor se centra en lograr que el estudiante se implique, construyendo su propio aprendizaje y comprenda lo aprendido. (Akerlind, 2004; Gargallo *et al.*, 2010; Hernández Pina y Maquilón, 2010)
- Profesor como facilitador y guía en el aprendizaje del estudiante. (Akerlind, 2004; Doménech, 2006; Devlin, 2006; Hernández Pina y Maquilón, 2010; Kember, 1997)
- Estudiantes como responsables y creadores de su aprendizaje. (Akerlind, 2004; Cid, Pérez y Zabalza, 2009; Doménech, 2006; Feixas, 2010; Gargallo *et al.*, 2010; Kember, 1997)
- El interés y la motivación recaen en los propios estudiantes. (Akerlind, 2004; Biggs, 1987; Doménech, 2006; Gargallo *et al.*, 2010; Samuelowicz y Bain, 2001)
- Interacción bidireccional entre profesor y alumno donde el aprendizaje es una actividad interactiva y participativa. (Cañada, 2012; Gargallo *et al.*, 2010; Pratt, 1992; Samuelowicz y Bain, 2001; Trillo y Méndez, 1999)
- Uso de tutorías activas y sistemáticas para asesorar al estudiante. (Gargallo *et al.*, 2010)

- Relación con los estudiantes debe ser positiva para facilitar la transformación de conocimientos y procesos de aprendizaje. (Hernández Pina y Maquilón, 2010).
- Establecimiento de normas de gestión de aula, en las cuales pueden participar los estudiantes. (Jiménez Llanos y Correa, 2002; Moore, Walsh, y Rísquez, 2012; Teddlie y Reynolds, 2000)

Dimensión 4: Evaluación de los aprendizajes

- Énfasis en la reproducción. (Cid, Pérez y Zabalza, 2009; Doménech, 2006; Samuelowicz y Bain, 2002)
- Evaluación sumativa: uso del examen como método de evaluación con preguntas cerradas (repetir lo aprendido) y/o pruebas objetivas. (Doménech, 2006; Gargallo *et al.*, 2010)
- Énfasis en la construcción y transformación. (Samuelowicz y Bain, 2002)
- Evaluación formativa y procesual: exámenes abiertos (resolución de problemas y estudios de casos o simulaciones), trabajos realizados por el estudiante (portafolios), contrato, seguimiento, etc. (Doménech, 2006; Gargallo *et al.*, 2010).
- El estudiante también evalúa su aprendizaje, mediante la autoevaluación. (Gargallo *et al.*, 2010)
- Incorpora sugerencias u orientaciones a los estudiantes sobre sus resultados con vista a que puedan mejorarlos. (Moore, Walsh y Rísquez, 2012; Zabalza, 2011)

Dimensión 5: Evaluación de la enseñanza

- El profesor disfruta de la experiencia de enseñar y sigue ganando conocimiento. (Akerlind, 2004)
- Constancia explícita de datos sobre la satisfacción general del profesorado con respecto al desarrollo de la enseñanza. (Zabalza, 2011 y 2012)
- Constancia explícita de datos sobre la satisfacción general de los alumnos con respecto al desarrollo de la enseñanza. (Ballart, 2007; Zabalza, 2011 y 2012)
- Uso de memoria de BPE desarrolladas para reflexionar críticamente su pertinencia. (Fernández March, Maiques y Ábalos, 2012; Zabalza, 2011)
- Realización de propuestas de mejora sobre la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza para su posterior aplicación. (González García, Guruceaga, Pozueta y Porta, 2010; Stronge, 2010).

Dimensión 6: Coordinación con los colegas

- Participar en experiencias de planificación compartidas de buena enseñanza. (Ballart, 2007; Zabalza, 2011)
 - Participar en procesos de evaluación compartidos sobre el desarrollo de la buena enseñanza. (Ballart, 2007; Zabalza, 2011)
 - Participar en iniciativas colectivas orientadas a la mejora de la calidad de la docencia. (Ballart, 2007; Zabalza, 2011)
-

- Participar en actividades de tutoría y apoyo entre colegas sobre el desarrollo de la enseñanza para hacerla visible. (Ballart, 2007; González García, Guruceaga, Pozueta y Porta, 2010; y Zabalza, 2011)
- Participar en experiencias de formación compartida sobre el desarrollo de la buena enseñanza y la mejora de la calidad docente. (Goe, 2007; Rice, 2003; Rumbo, 1998, y Stronge, 2010)

Dimensión 7: Obstáculos y dificultades encontradas para su desarrollo

- Falta de formación didáctica del profesorado en técnicas y metodologías docentes. (Fernández Batanero, 2010; Fondón, Madero y Sarmiento, 2010; Rumbo, 1998; Tovar y Contreras, 2012)
 - Dificultad para preparar la materia con contenidos adecuados y atractivos. (Fondón, Madero y Sarmiento, 2010)
 - Dificultad para coordinarse con el resto de profesores de la materia. (Fondón, Madero y Sarmiento, 2010)
 - Falta de concienciación de los estudiantes en la importancia del proceso de aprendizaje. (Fondón, Madero y Sarmiento, 2010)
 - La metodología de enseñanza utilizada y la organización rígida del obstaculizan la participación de los estudiantes en el desarrollo de la enseñanza. (Fernández Batanero, 2010)
 - Dificultad para llevar a cabo nuevos planteamientos de la tutoría por la falta de tiempo, el exceso de alumnos que atender y la poca interacción profesor-alumnos fuera de las horas presenciales de clase. (Fernández Batanero, 2010)
 - Falta de motivación de los estudiantes. (Fernández Batanero, 2010)
-

Por otro lado, Hincapié, Rojas, Gallego y Ledesma (2011) llevaron a cabo un estudio en relación a las concepciones de enseñanza en profesores universitarios. En dicho estudio se evidencia que, tanto en los programas presenciales como a distancia, los profesores tienen claro que su rol en el aula es autoritario y normativo, permitiendo a los alumnos aprovechar mejor el tiempo para captar la información transmitida. En este caso, la concepción o creencia que prima en los docentes sigue siendo la que se centrada en el profesor y en el producto, aunque hay un interés por reconocer al alumno que no logra concretarse en las prácticas cotidianas observadas en los docentes investigados.

Esta disonancia entre lo que piensa y hace un profesor, o lo que es lo mismo, entre el pensamiento y acción docente, se debe a que el profesor recibe una formación en modelos de enseñanza innovadores que no se concretan en acciones específicas, sino en acciones generales y teóricas (Marchesi, 2000). De ahí que un profesor pueda tener ideas innovadoras de enseñanza, pero que no sea capaz de llevarlas a la práctica. Como establece Marchesi (2000), a pesar de que las concepciones o creencias psicopedagógicas del profesor reflejan modelos innovadores de enseñanza, sus acciones educativas pueden concretarse en modelos de enseñanza tradicionales, centrados en la enseñanza.

Sin embargo, además de tener en cuenta la planificación, las decisiones interactivas y la red ideológica del profesor, Pérez y Gimeno (1988) consideraron necesario analizar el pensamiento y la conducta del profesor en la vida cotidiana que Clark y Peterson (1986) no recogieron en su modelo de pensamiento y acción docente, siendo éste insuficiente. De manera que el modelo de Clark y Peterson (1986) es modificado por Pérez y Gimeno dos años después, introduciendo una nueva esfera denominada “conocimiento práctico”, que describimos a continuación.

2.7. EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO DE LOS PROFESORES

Una vez analizado la parte más cognitiva del pensamiento del profesor (planificación, toma de decisiones, teorías y creencias), pasamos a analizar un enfoque más cualitativo y etnográfico que, según Villar (1988), se centra en la organización del pensamiento del profesor y en la reflexión del conocimiento en acción. Dicho enfoque lo denominan Pérez y Gimeno (1988) como “conocimiento práctico”, siendo éste una perspectiva alternativa del pensamiento del profesor.

Inicialmente, el pensamiento era considerado un antecedente de la acción, sin embargo, recientemente tanto el pensamiento como la acción actúan interactivamente (Rodríguez Pech y Martínez Rodríguez, 2015). El origen del conocimiento práctico del profesor “surge del interés por estudiar las diferencias existentes en la naturaleza de los conocimientos que emplean los docentes, las formas en que se adquieren y los modos en que se manifiestan en su práctica” (Imbernón 2004, cit. en Rodríguez Pech y Martínez Rodríguez, 2015, p.140).

Pero ¿Cuándo se adquiere el conocimiento práctico? Dicho conocimiento es adquirido, según Pérez y Gimeno (1988), mediante un proceso de socialización o de intercambio diario con el medio profesional, determinando así su conducta docente. A la hora de analizar la adquisición del conocimiento práctico del profesor, estos mismos autores distinguen dos perspectivas:

- *La perspectiva funcionalista*: hace referencia a los procesos de socialización, a partir del cual el pensamiento práctico del profesor se va a encontrar determinado por la cultura que genera la institución, teniendo que adaptarse mejor a las posibilidades que el contexto le ofrece.
- *La perspectiva dialéctica*: hace referencia a un proceso de intercambio constructivo entre los esquemas de pensamiento y acción ya adquiridos y las condiciones del medio social donde trabaja en la que se adquiere patrones comunes de comportamiento profesional y construcción diferenciada de esquemas específicos de comportamiento y acción.

De este modo, el conocimiento práctico lo podemos relacionar con la forma que tiene un profesor de actuar en la realidad y con los significados que éste usa para dar

sentido a sus acciones y comportamientos en el aula (Pérez Gómez, 2010). Un conocimiento que para Rodríguez Pech y Martínez Rodríguez (2015, p. 141) se distingue por una serie de rasgos:

- Es propio de los profesionales reflexivos.
- Está situado, implica conocimiento en la acción, sobre la acción y sobre el conocimiento en la acción.
- Es tácito, no verbalizable.
- Es de carácter holístico (consciente-inconsciente, lógico-racional, etc.).
- Es implícito, pero puede explicitarse.

Asimismo, el conocimiento práctico se asienta sobre unas bases pertenecientes a un paradigma que exige la especificidad sustantiva y metodológica de las ciencias sociales, pretendiendo abarcar la complejidad de los presupuestos alternativos (Pérez y Gimeno, 1988):

- *La concepción del hombre*: las personas construyen su propio conocimiento de la realidad en función de su experiencia, a partir del cual interpretan, deciden y actúan.
- *Enseñanza como actividad intencional*: la enseñanza no es una actividad lineal ni causal, sino que está cargada de valores donde los diferentes actores (profesor y alumnos) interpretan y proyectan los significados construidos.
- *Caracterización epistemológica de los procesos de enseñanza-aprendizaje*: la enseñanza es considerada como una forma de comprender la naturaleza de lo que se enseña, su valor y significado en el mundo de la cultura y del conocimiento.
- *Fenómenos de aprendizaje*: el aprendizaje se proyecta en múltiples campos, mediante una construcción personal condicionada por el escenario exterior y psicológico propio.
- *Re-conceptualización del rol docente*: tanto el profesor como los alumnos son personas en construcción con diferentes esquemas de interpretación, que se sienten afectados de manera diferente en el intercambio de significados y conductas.

- *Concepción naturalista y métodos de investigación*: cuando el objeto clave de la investigación no son los hechos y las conductas observadas, sino la interpretación subjetiva que hacen los alumnos y el profesor sobre los acontecimientos del aula. Esta concepción va a requerir de estrategias y procedimientos metodológicos distintos, como son: la observación participante, la triangulación (participantes, realidad y observador) e investigación sobre educación (informes descriptivos).
- *Relación teoría-práctica (investigación-acción)*: la investigación didáctica debe tomar en serio las características singulares del conocimiento práctico, el pensamiento orientado a la acción que se genera, depura y transforma en la reflexión sobre la misma.

Por consiguiente, el *conocimiento práctico* es uno de los temas de investigación del pensamiento del profesor más recientes. Este tipo de pensamiento no se refiere a los conocimientos teóricos o contenidos, sino al conocimiento de sí mismo en términos de la experiencia de enseñanza que el profesor va adquiriendo, lo que incluye conocimiento del medio, del contenido a enseñar, del currículum, de los alumnos y del conocimiento pedagógico; permitiéndole estructurar su actividad docente a partir de su ejercicio profesional (Elbaz, 1981) y cuando se enfrenta a problemas complejos de la práctica (Barrón, 2015). En relación a este conocimiento, Markauskaite y Goodyear (2014) consideran, en su estudio sobre los recursos mentales del conocimiento práctico, que “las ideas pedagógicas y formas de conocimiento que se originan en la propia experiencia personal puede ser un recurso productivo en el pensamiento y acción del profesor, así como en el aprendizaje profesional de éste” (p. 237). Un conocimiento que no es algo lineal, sino que responde a la combinación establecida entre los tres elementos que forman la estructura del pensamiento del profesor y que queda reflejada en la acción docente (Elbaz, 1981): principios prácticos, reglas de la práctica e imagen.

En relación a los “principios prácticos” del modelo estructural de Elbaz (1981), ya Marland (1977) y Connors (1978) identificaron una serie de principios sus estudios correspondientes sobre el conocimiento práctico. Ambos autores coincidieron en el principio de supresión de las emociones (véase Tabla 3), al influir éstas en la forma de actuar del profesor, enseñar y gestionar el aula.

Tabla 3.

Principios del conocimiento práctico de los profesores

Marland (1977)	Conners (1978)
- <i>Principio de compensación:</i> a favor del débil.	- <i>Principio de autenticidad:</i> sincero, abierto y honesto.
- <i>Principio de tolerancia o indulgencia estratégica:</i> ignorar las infracciones que cometen los alumnos que necesitan una atención especial.	- <i>Principio de auto-control:</i> ser consciente de su comportamiento y de su efecto en los alumnos.
- <i>Principio de colaboración, de compartir el poder:</i> utilizar la influencia de los compañeros para apoyar su estrategia didáctica.	- <i>Principio de supresión de emociones:</i> suprimir emociones durante la enseñanza por ser perturbadoras del ritmo y clima del aula.
- <i>Principio de control progresivo:</i> control periódico sobre el desarrollo del aula.	
- <i>Principio de supresión de las emociones:</i> suprimir emociones durante la enseñanza por ser perturbadoras del ritmo y clima del aula.	

Un aspecto que añadió Marcelo (1987) en relación a los principios del conocimiento práctico fue la necesidad de favorecer la implicación de los alumnos, con el fin de que éstos participen en el desarrollo del aula y presenten una actitud más motivadora. Rodríguez Pech y Martínez Rodríguez (2015) han llevado a cabo un estudio sobre el conocimiento práctico desde la perspectiva del conocimiento personal del profesor (CPP), es decir, desde la representación que el profesor hace de su experiencia para ser utilizada como guía de una determinada situación o tarea, con el fin de identificar los elementos que conforma su conocimiento práctico, basados en el modelo estructural de Elbaz (1981). En dicho estudio se concluye que la ideología de la entrevistada se convierte en el conocimiento personal de ésta (CPP), ya que funciona como guía de su proceder.

Por otro lado, la teoría de Kelly, como ya habíamos adelantado, está ejerciendo gran influencia en los trabajos e investigaciones sobre el conocimiento práctico del profesor. Dicha teoría considera que los seres humanos simplificamos y organizamos el

medio para poder intervenir en él, interpretando la realidad mediante la utilización de *constructos personales*. Dichos constructos, según ambos autores, son una combinación de conocimiento, afectividad y acción, que se adquiere día a día con el medio y que a través de la experiencia colectiva se van consolidando. En este sentido, “la práctica de enseñanza es a la vez la expresión y el origen del conocimiento práctico del profesor” (Pérez y Gimeno, 1988, p. 54), generado y proyectado en la acción a partir del intercambio de los constructos previos en un contexto determinado.

Además, siguiendo con Pérez y Gimeno (1988), la primera virtualidad de esta perspectiva del pensamiento del profesor es que al reflexionar sobre una acción determinada el profesor descubre el pensamiento práctico que en ella se expresa y el carácter ideológico que determina el sentido de su actuación. Para esos autores, “observando y reflexionando sobre la práctica, pueden descubrirse las verdaderas raíces y características del conocimiento que condiciona la acción” (p.55).

Markauskaite y Goodyear (2014), en su estudio, sostienen que muchas de las ideas pedagógicas que constituyen el conocimiento práctico de una maestra entrevistada se originaron a partir de sus propias experiencias de enseñanza y aprendizaje. Ideas generadas en las experiencias personales que llegan a ser un buen recurso para aprender de su práctica y tomar decisiones sobre ella. De forma que dicho conocimiento es propio de cada profesor, cargado de prejuicios, creencias e ideologías, que no puede ser un modelo a imitar por el resto de profesores. Un conocimiento que incluye tanto *componentes explícitos*, referidos a aquellos conocimientos que un profesor puede articular con facilidad, como *componentes implícitos*, referidos a aquellos basados en la experiencia y que llegan a ser útiles para tomar decisiones (Markauskaite y Goodyear, 2014). Además, estos autores en su estudio utilizan el término de “pedagogía intuitiva” para describir aquellos aspectos del conocimiento práctico que se derivan de la interacción y de la experiencia personal del profesorado, adoptando ese componente implícito que acabamos de mencionar.

Partiendo de esta conceptualización del conocimiento práctico descrita de Pérez y Gimeno (1988), es necesario modificar el esquema de Clark y Peterson (1986) mencionado al principio del capítulo en la Figura 3, para incorporar el componente teórico-ideológico que le falta.

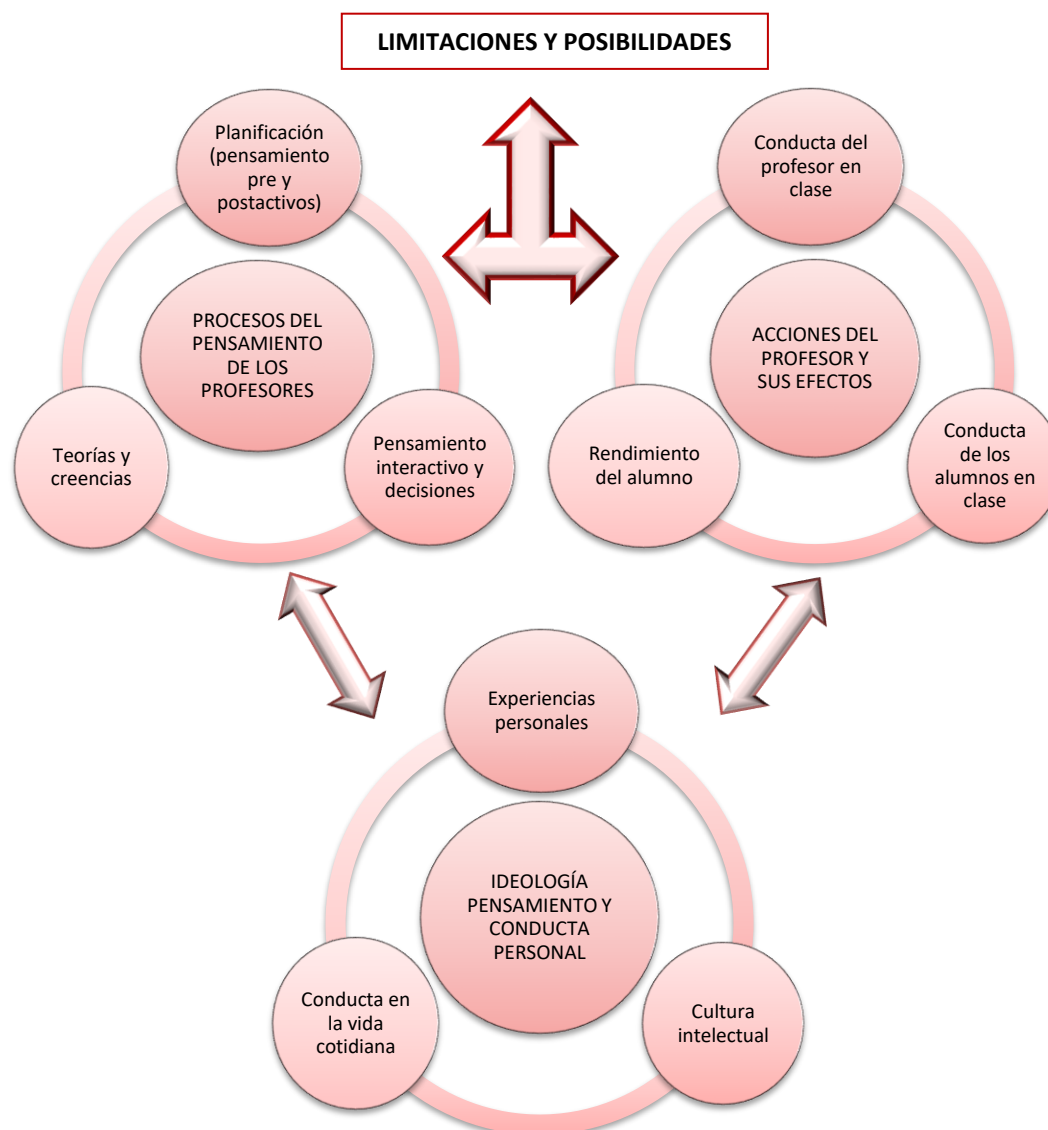


Figura 6. Modelo de Clark y Peterson modificado por Pérez y Gimeno (1988).

En definitiva, dado que en la perspectiva meramente cognitiva sobre el pensamiento del profesor (pensamiento preactivo, pensamiento alternativo y teorías implícitas y creencias) no se establece conexión entre el pensamiento humano y el profesional, Pérez y Gimeno (1988) ven la necesidad de incorporar una nueva esfera que haga referencia al pensamiento y conducta en la vida cotidiana, es decir, el conocimiento práctico. Desde esta perspectiva alternativa del pensamiento del profesor, estos autores consideran que el origen del conocimiento práctico es una de las preocupaciones que se han de tratar y trabajar en la formación inicial y continua del profesorado, incluyendo en dicha formación tanto los procesos “cognitivos” como “afectivos”, que determinen su actuación.

Capítulo 3.

LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

“Saber qué se entiende por calidad de la enseñanza es el propósito de este capítulo, a través de la cual nos acercándonos al concepto de buenas prácticas de enseñanza y a la valoración que se hace de la enseñanza”.

3.1. INTRODUCCIÓN

La preocupación por la calidad de la enseñanza es un tema que lleva varias décadas presente a la hora de establecer políticas educativas, dado el aumento de investigaciones que se están desarrollando sobre la enseñanza y aprendizaje (Cid, Pérez y Zabalza, 2009). En la actualidad, se le está dando mucha importancia al término de calidad debido a que existe una gran discrepancia entre lo que es calidad para unos y para otros. Por ejemplo, en relación a la educación, la percepción profesional de calidad (la de un profesor) incorpora algunos elementos que resultan de gran interés para su estudio y mejora, como es el caso de los valores, el nivel de satisfacción, la acción formativa, el clima del aula, entre otros aspectos.

En este sentido, la calidad se convierte en una realidad muy compleja, abordada desde distintas perspectivas y en la que se tienen que tener en cuenta muchos elementos, principalmente el profesorado y las prácticas formativas desarrolladas por este (Zabalza, 2011; Cid, Pérez y Zabalza, 2009; González, Fiz y Ayerdi, 2012).

Con el fin de tener una visión más clara de este tema, consideramos oportuno describir en primer lugar, qué se entiende por calidad de enseñanza, haciendo una descripción entre buena enseñanza y enseñanza eficaz; en segundo lugar, qué se entiende por buenas prácticas de enseñanza; en tercer lugar, quiénes son responsables de dicha calidad; y qué criterios de calidad de enseñanza podrían construir patrones de enseñanza, mediante la estandarización y evaluación de la enseñanza.

3.2. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR CALIDAD DE LA ENSEÑANZA?

Como ya vimos en el primer capítulo, la enseñanza es proceso de transmisión de conocimientos que lleva a cabo el profesor de manera intencional, consciente y reflexiva hacia el alumno. Además de transmitir esos conocimientos, el profesor ha de saber gestionar el aula, con el fin de crear y mantener un ambiente propicio para el desarrollo del aprendizaje (Doyle, 2006). En este orden de cosas, “la calidad de la enseñanza se refiere a lo que se enseña y cómo se enseña” (Fenstermacher y Richardson, 2005, p.6). De ahí que Escudero (2003) afirme que:

siempre que la sociedad ha querido preguntarse acerca de qué cultura legar a las nuevas generaciones y de qué manera proveerla a través de los sistemas escolares, algunos de los interrogantes ineludibles han versado sobre qué tipo de educación y a quiénes ha de proveerse en razón del modelo de sociedad y ciudadanía que se quiere construir. (p.1)

En las últimas décadas la relevancia de la calidad, su manera de entenderla y aplicarla se ha convertido en un debate que no queda exento de polémica. Un determinado modelo de calidad es algo indisociable de cada momento histórico y social, pues es el resultado de traducir a otros lo que se ha considerado como de calidad. Pero, ¿qué se entiende por calidad? El informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) titulado *Schools and Quality - An international Report* (1989), diferenciaba cuatro acepciones comunes de la noción de calidad en educación:

- un atributo o cualidad definitoria;
- un grado de valor relativo;
- una descripción de algo bueno o excelente;
- un rasgo no cuantificado.

Partiendo de esto, conviene comenzar destacando que el concepto de calidad tiene un carácter normativo basado en *valores*, a partir de los cuales las personas utilizan para referirse a algo que consideran bueno, valioso, deseable, etc. Partiendo de esta idea, cabría extraer las siguientes implicaciones que Harvey y Green (1993) y Mortimore (1992) describen sobre la calidad:

- *La calidad en términos comparativos*: entendida como aquello que consideramos valioso frente a aquello que no.
- *Calidad en términos relativos*: puede tener significado diferente para diferentes personas que la usen o puede adaptar diferentes significados según las circunstancias y momentos (incluso para la misma persona o grupo de personas).

En este sentido, la calidad atribuible a cualquier objeto o fenómeno (unos recursos, unos procesos o acciones, unos resultados) supone siempre un juicio que depende de un sistema de valores determinado, a partir del cual justificamos por qué lo consideramos valioso. En otras palabras, la calidad se puede equiparar con el ajuste a

un criterio o a un estándar, que podemos entender aquí como referencia normativa según nuestra Real Academia Española (2001). Por ello, cuando queremos saber si algo es de calidad o no, estamos juzgando si eso que valoramos se ajusta o no a un criterio o estándar ya establecido. El problema está en que ese criterio o estándar puede ser entendido de muchas maneras y puede variar de una persona a otra. Esto hace que la calidad de algo, en nuestro caso la enseñanza, esté determinada por unas referencias normativas a través de las cuales podamos juzgar su valor.

Berliner (2005) sostiene esa dificultad encontrada a la hora de definir la calidad también en la enseñanza, al requerir juicios de valor que no siempre son aceptados o compatibles por otros. Para este autor, el concepto de calidad de la enseñanza está sujeto a elaboraciones conceptuales, criterios de valoración y convenciones sociales que se han ido creando a la sombra de ideologías y grupos de interés que luchan por imponer sus criterios a través de políticas y micropolíticas, sin haberse producido una adecuada clarificación de su significado e implicaciones (sociales y educativas). En este sentido, puede haber una visión de calidad, varias o pueden manipularse versiones de calidad a través de esas políticas y micropolíticas.

Como vemos, definir qué se entiende por calidad no es tarea sencilla debido al valor que se le da y a la polisemia de dicho término. Para Dongwe (2013), “la calidad es un concepto que no siempre es fácil de definir, ya que significa diferentes cosas para diferentes personas” (p.14). Cuanto más se generaliza una palabra, más va perdiendo su perfil propio. Ya Rumbo (1998), en su trabajo, estableció cuáles son los tres motivos principales que hacen difícil definir el concepto de calidad (p.160):

- No existe acuerdo en cuanto a lo que el propio término significa (¿calidad de qué?, ¿calidad de productos o de procesos?, etc.).
- Se trata de un concepto subjetivo, pues depende de la percepción de los que lo utilizan.
- Es un concepto relativo, ya que lo es calidad de la enseñanza en otra época, puede no serlo en la actualidad.

Lo destacable es que la calidad puede tener significados diferentes dependiendo de las personas que la usen y las circunstancias en que sea usada, aunque algunos se

empeñen en imponer su *propia* idea de calidad. Para Escudero (2001, 2003) esto hace que sea uno de los temas de mayor interés y al mismo tiempo, uno de los asuntos más controvertidos (por las distintas maneras de entenderla y cifrarla y por las políticas y prácticas que se aplican o deberían aplicar para hacerla posible) y problemáticos al solaparse y ocultarse sus significados.

Reeves y Bednar (1994) ya sostenían hace dos décadas que la noción de calidad había venido siendo objeto de múltiples y, con frecuencia, confusas definiciones, llegando a describir ambos cuatro tipos de calidad:

- *Calidad como excelencia*, como una marca de distinción y algo prácticamente imposible de realizar por la mayoría de los individuos.
- *Calidad como valor atribuido*, de acuerdo con las estimaciones que cada cual establece al poner en relación criterios de calidad y coste.
- *Calidad como grado de adecuación* a ciertos criterios, en cuyo caso se asocia a la idea de eficiencia y eficacia.
- *Calidad como satisfacción* de las expectativas o necesidades de los usuarios.

En esta línea, Escudero (2003) nos habla de la *calidad como marco o carta fundacional* de ciertos derechos y deberes entre proveedores y usuarios de algo y *calidad como transformación* de los sujetos e instituciones implicadas. Valgan estos ejemplos como diferentes formas de entender la calidad, que pueden ser clasificadas atendiendo varias alternativas que no son necesariamente excluyentes entre sí. Comprender la calidad ineludiblemente implica atender las diferentes maneras en que ha sido conceptuada.

De cualquier manera, y en aras de la simplificación, podemos adoptar el planteamiento de Fenstermacher y Richardson (2005) para acercarnos al término de “calidad de la enseñanza”, que los autores conciben como una combinación de *enseñar bien* y de *hacerlo con eficacia*. Estos autores consideran, por un lado, *la enseñanza como tarea*, siendo ésta lograr que el alumno aprenda; y, por otro lado, la consideran *como logro*, donde el alumno debe aprender lo que se le transmite y el profesor puede comprobar si su enseñanza ha sido eficaz o no. Sin embargo, estos autores sostienen que “la enseñanza en el sentido de tarea requiere un cierto reconocimiento del sentido

de logro, ya que uno puede enseñar sólo cuando los estudiantes están aprendiendo, o uno puede enseñar bien sólo cuando los alumnos están aprendiendo” (p.7). Por consiguiente (véase la Figura 7), la buena enseñanza definida por Fenstermacher y Richardson (2005) se basa en la enseñanza como tarea, mientras que la enseñanza eficaz se basa en la enseñanza como logro. En este sentido, podemos encontrar una buena enseñanza (enseñar democráticamente, enseñar a leer comprensivamente) que no tenga éxito, del mismo modo que podemos encontrar una enseñanza eficaz (enseñar a robar carteras) que no sea buena. Sin embargo, es posible complementar ambas dimensiones de la enseñanza, una buena enseñanza que, al tiempo, sea eficaz.



Figura 7. La doble dimensión de la enseñanza de calidad.

Por lo tanto, según Fenstermacher y Richardson (2005), tendríamos, por una parte, una *buena enseñanza*, que sería aquella enseñanza que se equipara a un tipo de “actividad” (hacer algo) con una intencionalidad. Se trata pues de una enseñanza que tenga en cuenta al alumno y que ponga el énfasis en el sentido de las tareas, así como la experiencia que conlleva la ejecución de las mismas. Dicha enseñanza responde a unas normas o presenta unas características que en un momento y contexto determinados han sido aceptados como criterios de valor con un carácter normativo. En palabras de Shulman (1986) se trataría de una *concepción normativa* de la enseñanza, “en la cual un determinado ejemplo de instrucción se compara con un modelo o concepción de enseñanza óptima derivado de una teoría o ideología” (p.70). Para verificar la concepción normativa de la calidad de la enseñanza se establece la *correspondencia* de esta concepción con unos criterios o estándares considerados deseables o valiosos (en el seno de la institución educativa, de la comunidad académica o de un grupo

profesional). Un aspecto que tenemos que tener en cuenta es que esta buena enseñanza puede ser considerada como tal independientemente de los resultados que tenga el desarrollarla.

Y, por otra parte, tendríamos una *enseñanza eficaz*, o también una *enseñanza con éxito* basada en aquella que produce el aprendizaje pretendido. En este caso, Fenstermacher y Richardson (2005) sostienen que la enseñanza implica logro, es decir, conseguir de manera efectiva lo que se persigue (resultados de aprendizaje) con aquello que se hace (la enseñanza como actividad y sus condiciones). Desde esta perspectiva de la enseñanza, es considerado necesario que la calidad de la enseñanza sea dependiente del aprendizaje entendido como logro, y particularmente, del rendimiento académico. Desde el punto de vista de Shulman (1986), estamos ante una *concepción correlacional* (o *pragmática*) de la eficacia, al relacionar la calidad con el rendimiento logrado por alumno. Por lo tanto, para este autor, las prácticas de enseñanza son valoradas como eficaces porque se correlacionan con un resultado deseable (medidas de rendimiento académico). En este sentido, la “eficacia” es un “criterio de calidad” que podría calificarse de *consecuencialista* al valorar una acción como positiva si el resultado de dicha acción es positivo.

En definitiva, la enseñanza va a producir en el alumno una serie de logros (aprendizaje). Sin embargo, ésta no es causa directa ni única del aprendizaje, ya que entran en acción múltiples factores que influyen en el alumno (hogar, grupo de referencia, institución educativa, etc.) (Fenstermacher y Richardson, 2005). A continuación, analizaremos con más detenimiento cada una de las dos dimensiones que constituye la calidad de la enseñanza que hemos resaltado.

3.2.1. Buena enseñanza

Desde esta primera dimensión de la calidad de la enseñanza, buena enseñanza, Fenstermacher y Richardson (2005) sostienen que una concepción de la enseñanza puede ser construida a partir la combinación de tres criterios: psicológico, lógico y moral. Por ejemplo, a la hora de “evaluar el progreso del alumno” existen normas internas (criterio lógico), hay consideraciones de si la evaluación es justa o no (criterio moral) y si ésta será aceptada por el alumno evaluado (criterio psicológico). Siguiendo este

ejemplo, la buena enseñanza tiene lugar cuando en esa evaluación se cumplen los estándares de adecuación. Asimismo, para estos autores, existen otros dos criterios relacionados con los ya mencionados: criterios referidos al fenómeno de enseñar (criterio interno) y criterios referidos a cómo se recibe o responde esa enseñanza (criterio externo). Todos estos criterios nos podrían permitir juzgar el valor de la enseñanza.

Por otro lado, Porta y Sarasa (2006), en su estudio, consideran la buena enseñanza como “aquellas prácticas docentes capaces de provocar en el estudiante acciones y cambios” (p. 70). En este sentido, se le concede más importancia al aprendizaje que a la enseñanza, siendo ahí donde surge el concepto de “buenas prácticas”. Es a partir de la búsqueda de buenas y ricas actividades de enseñanza y aprendizaje cuando para Biggs (2006) surgen los principios generales de la buena enseñanza: una base de conocimientos bien estructurada, un contexto motivador adecuado, la actividad del alumno y la interacción con los demás. En relación a esta buena enseñanza, Guzmán (2018) describe las características de un buen profesor (p.138-139):

- Ser claro, organizado, dinámico (utilizar diferentes estrategias de enseñanza, plantear retos, motivaciones, etc.).
- Dominar ampliamente el tema o materia enseñada.
- Manejar adecuadamente los aspectos afectivos, interpersonales, éticos y no sólo didácticos.
- Su comportamiento es determinado por ciertas creencias y pensamientos sobre la enseñanza.
- Tiene como principal interés lograr el aprendizaje de sus alumnos.

También, Darling (2001) ha tratado de analizar y describir qué entiende por buena enseñanza. Para ello, dicha autora ha descrito una serie de facetas que se dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, recogidas todas ellas en un modelo de buena enseñanza (véase Figura 8).

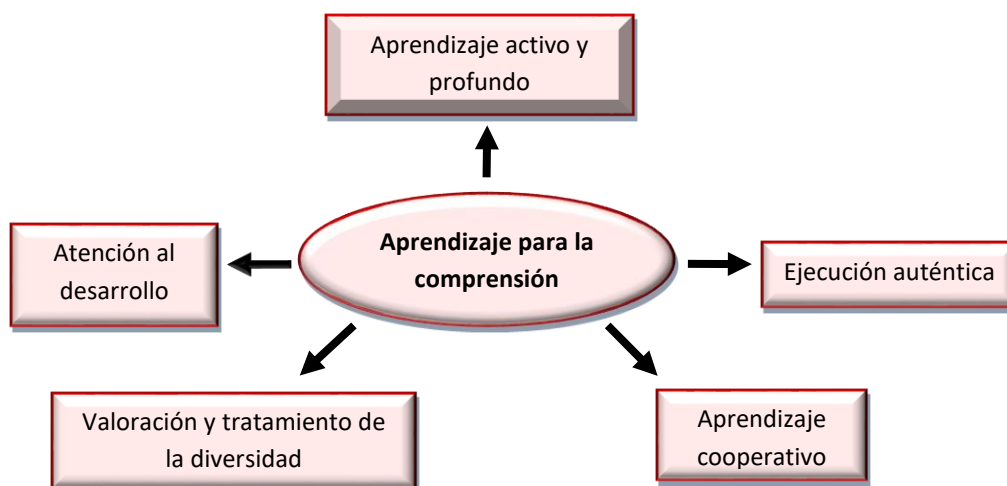


Figura 8. Modelo de buena enseñanza (basado en Darling, 2001).

Como podemos ver en la figura, el núcleo de la buena enseñanza es una orientación hacia el aprendizaje de los alumnos para la comprensión. Partiendo de este núcleo, vamos a ir analizando cada una de las facetas que dan lugar a ese aprendizaje y, por tanto, a la buena enseñanza.

La primera faceta de este modelo en la que nos centramos remite a una visión del aprendizaje como un *proceso activo*, siendo fundamental la implicación en las tareas pedagógicas del alumnado, y al mismo tiempo *profundo*, es decir, no quedarse en la información sino operar sobre la misma. En este sentido, la enseñanza y los modos de operar sobre los contenidos hacen del aprendizaje como algo vivo, personal, significativo y contextualmente relevante. Un aprendizaje que el alumno irá construyendo a partir de lo que ya sabe, cuando éste lo comprenda.

La segunda faceta de este modelo, *ejecución auténtica*, hace referencia a que no sólo hay que tener en cuenta lo que se pretende enseñar, sino también el modo en que sea evaluado y el valor que se le dé a los distintos criterios. Una evaluación acorde con el aprendizaje para la comprensión ha de tener en cuenta tanto los productos como procesos del mismo, es decir, ha de valorarse las dimensiones cognitivas, actitudinales, personales y relacionales que en él se producen. Esta faceta ha de acompañarse de una perspectiva en la que el aprendizaje individual sea también relacionado como algo a compartir con otros, donde sea revisado y mejorado.

La tercera faceta hace referencia a la *adecuación al desarrollo* personal de los alumnos como idea de una calidad de la docencia. Bajo esta idea de enseñanza de calidad, se presta especial atención a los sujetos (sus motivaciones e intereses, sus conocimientos previos, su contexto, etc.). Para Darling (2001), la personalización de la enseñanza es decisiva para facilitar los aprendizajes, que a veces resultan casi imposibles de realizar si no existen vínculos personales y sociales entre el profesor y sus alumnos. En este sentido, la calidad de la enseñanza se puede conseguir gracias a la confianza y creencia en la capacidad de todos los alumnos para desarrollar lo mejor de sí mismos.

La cuarta faceta de este modelo, referida al reconocimiento y trato pedagógico de la *diversidad* de los alumnos, parte de que una buena enseñanza será como tal si se tiene en cuenta que cada alumno y todos en general son diferentes, cada uno con sus particularidades. Al encontrarnos en una sociedad tan multicultural, no es raro ver en una misma clase diferentes culturas o etnias. Hay que intentar desarrollar, a través de la enseñanza, una serie de valores que haga posible la convivencia entre las diferentes culturas, siendo esto uno de los compromisos más claros a tener en cuenta.

Y finalmente, el *aprendizaje cooperativo* es una faceta muy característica en la buena enseñanza según esta autora, porque además de facilitar el aprendizaje de las tareas académicas, ayuda a mejorar la convivencia de un aula. Como dicen Cabrera y La Nasa (2005), se basan en sus experiencias personales mientras trabajan en grupo, conociendo otros puntos de vista y habilidades a la vez que van adoptando su propio punto de vista. Gracias a esta faceta se desarrolla el espacio social a través de la comunicación y el respeto. Darling (2001) denomina esta faceta como “zona de desarrollo próximo” ya que a través de la colaboración los alumnos desarrollan el sentido de la participación, inclusión, reconocimiento y respeto hacia los demás. Centrándonos en el contexto universitario, cuanta más interacción tengan los alumnos con sus compañeros y más retroalimentados estén por parte del profesorado, más conscientes serán de lo que sus futuras ocupaciones pueden parecer (Cabrera y La Nasa, 2005).

En definitiva, planteamientos como los expuestos muestran que la calidad tiene un carácter normativo que connota el valor de algo, la cual está expuesta a diferentes interpretaciones. De este modo, lo que es una buena enseñanza no existe en sentido absoluto, sino que puede estar determinada por una serie de criterios, como puede ser las diferentes facetas descritas. En definitiva, para que se dé una buena enseñanza, es necesario que el alumno aprenda en un contexto motivador, que tenga una actitud activa en el desarrollo del proceso de aprendizaje y una actitud participativa y colaborativa con los demás.

3.2.2. Enseñanza eficaz

En relación a la segunda dimensión de la calidad de la enseñanza, Fenstermacher y Richardson (2005) considera que la eficacia de la enseñanza se da cuando ésta logra alcanzar los objetivos de aprendizaje pretendidos, estos son aquellos reconocidos como valiosos. Pero además de lograr una serie de objetivos, también hay que hacer mención a una serie de procesos, condiciones y decisiones que contribuyen, precisamente, al logro de los objetivos. En Teddlie y Reynolds (2000), podemos encontrar referencia a algunos de esos factores que explican la enseñanza eficaz:

- *La gestión del tiempo*: optimizar el tiempo de aprendizaje académico, es decir, que las lecciones comiencen y finalicen a su hora, como también dar más tiempo a la interacción con los alumnos.
- *La organización del aula*: explicar de forma clara y estructurada el propósito de la lección y la tarea a realizar por los alumnos. Además, se podría plantear la opción de trabajar en grupo.
- *La práctica de enseñanza*: se plantea una combinación de métodos que impliquen una enseñanza interactiva, favoreciendo la comunicación entre profesores y alumnos y alumnos-alumnos (trabajo individual como el grupal). El profesorado tiene que dominar un repertorio de estrategias metodológicas para poder así acomodarse a un alumnado muy diverso, en cuanto a su ritmo de aprendizaje, así como también alcanzar un mayor número de metas u objetivos propuestos.

- *Individualización de la enseñanza*: adaptar la enseñanza a las características y necesidades de los alumnos, realizando modificaciones en los contenidos si fuese necesario. De esta manera, se les da mucho valor a las actividades de refuerzo.

Esta enseñanza, según Bolívar y Domingo (2007), va a depender especialmente de cómo sea, actúe y piense el profesor, teniendo en cuenta las características y necesidades de sus alumnos y revisando que lo que enseña es aprendido de forma significativa por los alumnos. Para dichos autores, dentro de este marco de la enseñanza eficaz, lo que haga un profesor en el aula va a determinar el aprendizaje de sus alumnos. Escudero (2001) y Stronge (2010) añaden que los esfuerzos que las instituciones educativas llevan a cabo por mejorar la calidad de la enseñanza están vinculados a los profesores. Esa relación entre el aprendizaje de los alumnos y las acciones del profesor en el aula conlleva a considerar el rendimiento de los alumnos como una herramienta para analizar y valorar las prácticas docentes y su eficacia.

Asimismo, junto a las conductas instructivas del profesor (lo que hace en el aula), hay que tener en cuenta también las características y atributos del profesor (cómo es). Por ejemplo, Rice (2003) considera como atributos de la calidad del profesor la experiencia docente y la formación (programas de preparación y títulos, certificaciones, cursos y calificaciones). Estos atributos son considerados por Goe (2007) como aptitudes de los profesores, uno de los indicadores de calidad que todo docente ha de presentar:

- *Entradas*. Engloban las *aptitudes de los profesores*: aquellos recursos que traen consigo al aula y son considerados importantes de enseñar (cursos, experiencia, certificación y credenciales, aprendizaje permanente tales como prácticas, formación complementaria, de desarrollo profesional, entre otras). Y, además, las *características de los profesores*: aquellas que incluyen atributos y actitudes de los profesores y aquellas que son inalterables como la raza y el género.
- *Procesos*. Refieren a las *prácticas docentes*: aquellas que permiten relacionar dichas prácticas en el aula con los resultados de aprendizaje del alumno. La ventaja de este indicador y categoría es que se centra en el aula, donde el profesor y el alumno interactúan.
- *Resultados*. Referidos a la *eficacia docente*: aquella que determina la mejora en el aprendizaje del alumno. Para ello se tiene en cuenta los logros conseguidos en

determinadas pruebas. De este modo, los profesores podrían ser considerados eficaces si sus alumnos logran aprender mucho más de lo previsto, teniendo en cuenta su punto de partida.

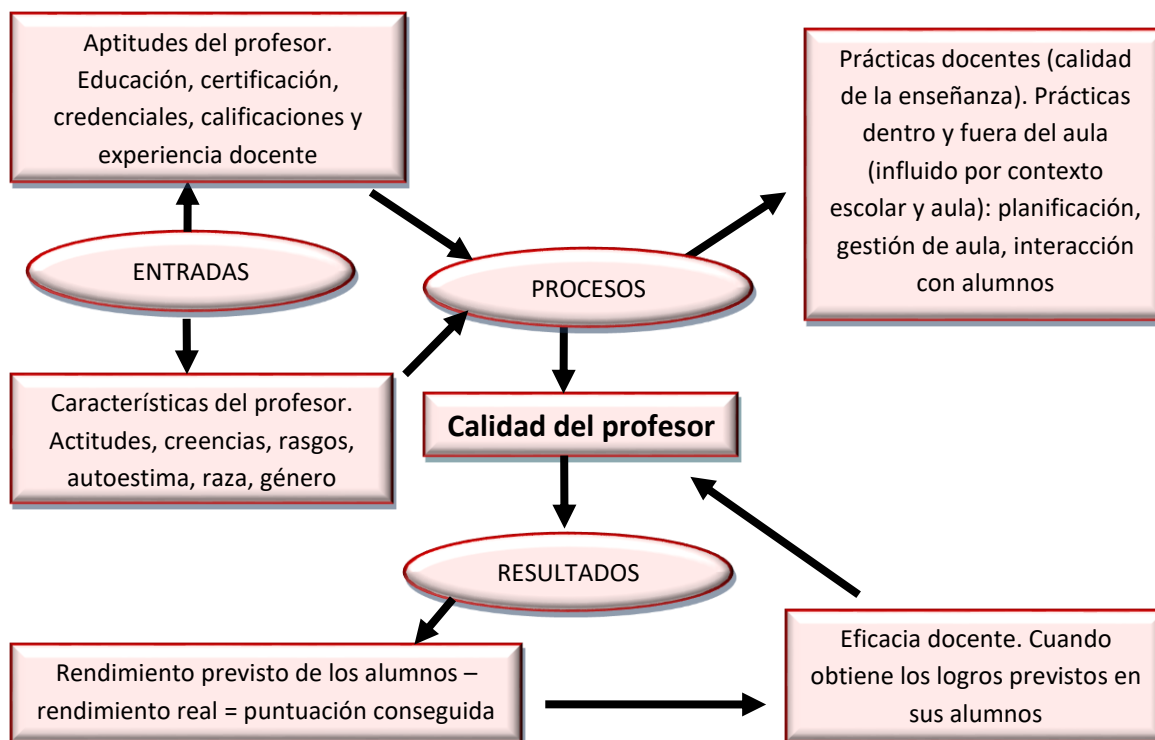


Figura 9. Indicadores de calidad docente (basado en Goe, 2007).

Sin embargo, Goe (2007) nos advierte que las aptitudes, las características y las prácticas docentes (entradas y procesos) se utilizan para definir la calidad del profesorado y existen independientemente del rendimiento de los alumnos. Mientras que el otro indicador referido a la eficacia docente (resultados), sí que estaría asociado al rendimiento del alumno, a sus logros de aprendizaje. La calidad docente puede ser evidenciada en aquellos docentes que reúnan estas características (Goe, 2007):

- Dispone de aptitudes y experiencias apropiadas para el nivel y la materia.
- Muestra altas expectativas sobre los alumnos, especialmente aquellos en riesgo de abandono escolar o bajos resultados.
- Crea un ambiente en clase que anime a todos a participar en las actividades de aprendizaje significativas.
- Muestra interés por ayudar a los alumnos a que alcancen niveles altos.

- Es capaz de motivar a los alumnos en situación de riesgo de abandono, aunque sus puntuaciones de rendimiento no muestren avances significativos.
- Presenta excelentes habilidades de tutoría.
- Presenta disponibilidad para trabajar servicialmente con los alumnos con necesidades especiales, cuyos resultados en exámenes no reflejan las contribuciones de los profesores.

Estas ideas coinciden con las perspectivas que Cabrera y La Nasa (2005) establecen sobre la enseñanza eficaz en su trabajo. Tales perspectivas son:

- *Perspectiva del profesor*: el conocimiento que tenga y su implicación en la enseñanza y en el clima de clase.
- *Perspectiva de los alumnos*: el interés que muestra el profesor por la enseñanza, su organización y el interés por motivar a los alumnos en su aprendizaje.
- *Perspectivas de ambos sujetos*: las técnicas y prácticas de enseñanza que consideran efectivas.

Concretamente, las expectativas que el profesor tiene sobre lo que el alumno es capaz y su influencia en el rendimiento académico de éste, puede ser considerado como un elemento de eficacia docente. A partir del trabajo de Rosenthal y Jacobson realizado en 1964 en California sobre alumnos desaventajados, se acuñó la expresión *efecto Pigmalion* en referencia a estas expectativas de los profesores sobre sus alumnos (Baños, 2010, Rodríguez Izquierdo, 2006).

Por otro lado, Kyriacou (1997) y Hativa, Barak y Simhi (1999) recogieron una serie de cualidades en relación con la eficacia docente, estableciéndose algunas coincidencias. Dichas cualidades a su vez se relacionan con las características que Guzmán (2018) considera que tiene un buen profesor.

Tabla 4.

Cualidades de eficacia docente (Kyriacou, 1997, y Hativa et. al, 1999).

Kyriacou (1997)	Hativa, Barak y Simhi (1999)
- Claridad del profesor en sus explicaciones.	- Presentan material con claridad.
- Establecimiento de un ambiente de aula orientado a las tareas académicas.	
- La estimulación de la implicación y la participación de los estudiantes en las tareas y el funcionamiento del aula.	- Estimulan el interés, compromiso y la motivación de los estudiantes en el estudio.
- La comprobación sistemática de la comprensión y el progreso de los alumnos.	
- El desarrollo de los temas, lecciones o unidades didácticas de manera estructurada y organizada.	- Contenidos bien preparados y organizados.
- El mantenimiento con los alumnos de relaciones positivas y constructivas.	- Tienen una relación positiva con los estudiantes, mostrando altas expectativas de ellos, manteniendo un ambiente de aula positivo.
- El énfasis en el cumplimiento con los objetivos del aprendizaje previsto.	
- Hacer buen uso de los procedimientos de formulación de preguntas y utilización de las respuestas como un recurso de apoyo al aprendizaje.	

Más tarde, Stronge (2010) consideraba que un profesor eficiente debería poseer seis cualidades:

- *Requisitos para la enseñanza efectiva:* nivel de formación del profesor, capacidad verbal, conocimiento de los contenidos, así como también los cursos de formación y certificación.
- *Disposición:* actitud para interaccionar académicamente con los alumnos y ayudarles.
- *Gestión del aula:* establecer en el aula un ambiente adecuado para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *Planificación de la enseñanza:* aprovechar del tiempo asignado para la enseñanza, comunicación de qué se espera conseguir de los alumnos, es decir, las expectativas del rendimiento de éstos.
- *Implementación de la enseñanza:* utilizar de estrategias de enseñanza centradas en las necesidades de cada alumno, tener presente la complejidad de la enseñanza e incentivar la participación del alumno.
- *Evaluación del progreso del alumno:* utilizar las tareas y las evaluaciones para comprobar el aprendizaje de los alumnos, proporcionando información significativa y así mejorar la enseñanza.

Como se puede apreciar, la *eficacia* docente se podría caracterizar por poseer unos determinados requisitos (experiencia, formación, aptitud, certificación, etc.); por las expectativas que tiene sobre los alumnos y la disposición hacia ellos; por la manera de gestionar el aula y el tiempo; por intentar ayudar y motivar a todos los alumnos, teniendo en cuenta sus características; por trabajar con los alumnos servicialmente tras las evaluaciones; por tener en cuenta más el progreso que el resultado; y por su habilidad de tutela. Por tanto, lo que un profesor sabe y puede hacer son los mejores indicadores del rendimiento de los alumnos y, por tanto, de la eficacia de la enseñanza (Rice, 2003). Para Cabrera y La Nasa (2005) aquella enseñanza que produzca buenos resultados en los alumnos a nivel cognitivo y afectivo y que haya sido demostrado, es considerada eficaz.

Dicho esto, Moore, Walsh y Rísquez (2012) establecen en su trabajo siete estrategias eficaces que un profesor ha de adquirir para enseñar en la Universidad. Tales estrategias son:

- *Conocerse a sí mismo:* descubriendo sus capacidades y lo que otros piensan sobre su docencia y observando.
- *Poseer habilidades, destrezas y competencias clave:* planificando y desarrollando una enseñanza eficaz.
- *Conocer cómo son sus estudiantes y como le gustaría que fuesen:* conociendo de cerca a los alumnos, motivándolos y promoviendo su pensamiento divergente.
- *Examinar y utilizar las tecnologías en su actividad docente:* formándose en nuevas tecnologías, informando de su uso y haciendo uso de ellas.

- *Controlar el tiempo, sus tareas y sus expectativas*: desarrollando la gestión de aula (normas, relaciones, reuniones y seguimientos).
- *Las evaluaciones*: mejoras en la evaluación teniendo en cuenta el proceso y orientando a los alumnos sobre los resultados, entre otros aspectos.
- *Pensar en sí mismo*: pidiendo ayuda cuando lo necesite y cuidando su estado físico y anímico.

Estas estrategias constituyen, para estos autores, un enfoque positivo para el profesorado universitario, especialmente para aquellos que están iniciándose en la docencia, y por tanto el logro de una enseñanza de calidad.

Sin embargo, para que podamos hablar de calidad de la enseñanza tanto para Cid, Pérez y Zabalza (2009) como para González García, Fiz y Ayerdi (2012) es necesario acabar con la privacidad de la enseñanza y hacer “visibles” las ideas y prácticas docentes al resto del profesorado, especialmente de aquellos considerados como “profesores ejemplares o buenos”. En una de las estrategias de Moore, Walsh y Rísquez (2012), “conózcase a sí mismo, como profesor”, se recomienda observar cómo enseñan otros docentes y actuar ante sus propios colegas. Esto permitirá que el profesorado tenga oportunidad de contrastar sus ideas con el pensamiento de otros y de disponer de ejemplos de BPE, como banco de sugerencias para su práctica docente. De ahí que la Zabalza (2012) sostenga que “donde aparece una buena práctica es más probable que encontremos otras buenas prácticas” (p.32).

En este sentido, aprender de “buenos docentes” es una manera de aprender a enseñar (Cid, Pérez y Zabalza, 2009). En relación a esta idea, Hativa, Barak y Simhi (1999) en su estudio sobre profesores universitarios ejemplares, sostienen que la mejor manera de desarrollar el conocimiento sobre la enseñanza eficaz es aprendiendo de aquellos docentes destacados por sus conocimientos, sus pensamientos acerca de la enseñanza y sus comportamientos a la hora de enseñar en el aula, todo ello con el fin de transmitirlo a aquellos docentes con más dificultades para desarrollar dicha enseñanza.

Por otra parte, según Hativa *et al.* (1999), la enseñanza eficaz requiere de una amplia base de conocimientos: conocimiento pedagógico, conocimiento del alumnado,

conocimiento del contexto y conocimiento curricular. En este sentido, se trata, pues, de profesores ejemplares que poseen unos repertorios más amplios y profundos de pensamiento sobre la enseñanza eficaz y el uso de criterios para la autoevaluación (Hativa, *et al.*, 1999).

En el contexto universitario, se ha llevado a cabo un proyecto sobre la visibilidad de BPE en el que han participado diversas universidades españolas, a partir de la cual, González García, Guruceaga, Pozueta, y Porta (2010) llevaron a cabo un estudio con una profesora de la Universidad de Navarra, evaluada como autora de buenas prácticas docentes. En dicho estudio destacan de esta profesora (p. 127):

- Su extramotivación para incorporarse a la docencia universitaria.
- Su énfasis en no sólo instruir, sino también en formar.
- Su insistencia en cumplir las condiciones del aprendizaje significativo (familiarización previa con la información).
- Su actitud proactiva.
- La utilización de la evaluación como herramienta de retroalimentación de los procesos de mejora del aprendizaje.
- Su evidente esfuerzo por presentar los conceptos teóricos por medio de la necesaria contextualización con ejemplos de la vida real.
- Entre otros aspectos.

La conclusión a la que se llega con los diferentes estudios realizados, especialmente a partir de ese proyecto de visibilidad de buenas prácticas realizado en seis universidades españolas, es que los mapas conceptuales han demostrado ser instrumentos eficaces para identificar y hacer visibles el pensamiento pedagógico y las prácticas de docentes universitarios caracterizados por sus “buenas prácticas” de enseñanza (González García, Guruceaga, Pozueta, y Porta, 2010; González García, Fiz y Ayerdi, 2012; Fernández March *et al.*, 2012; Zabalza 2012; Martin, 2004).

Para finalizar este apartado, consideramos oportuno citar las diez lecciones aprendidas por Cabrera y La Nasa (2005) en relación a las prácticas de enseñanza eficaces, tras los efectos producidos en el rendimiento y actitud de los alumnos. Esas lecciones son:

1. La buena enseñanza puede promover el desarrollo de los alumnos, siendo ésta un valor añadido al potencial que trae consigo el alumno.
2. El aprendizaje es un fenómeno social, una interacción en el desarrollo afectivo y cognitivo.
3. La forma de saber y aprender de los alumnos depende de sus preferencias hacia el aprendizaje, necesidades de aprendizaje, su género e incluso de su cultura.
4. La enseñanza de la universidad es multidimensional, incorporando gran variedad de métodos y prácticas que hacen de ella una enseñanza compleja.
5. La eficacia de la enseñanza varía en función de los resultados de los alumnos, llevándose a cabo una vez que los objetivos curriculares especifican claramente los conocimientos, habilidades y valores que ha de dominar el alumno.
6. El profesor universitario ha de procurar un clima de aula de equidad y justicia en las relaciones entre los estudiantes y entre estudiantes y profesores.
7. Los estudiantes pueden evaluar la enseñanza efectiva, identificando comportamientos de enseñanza pertinentes.
8. Los estudiantes pueden evaluar su crecimiento cognitivo y afectivo a partir de una profunda comprensión de los objetivos del plan de estudios y en la temática.
9. A pesar del conocimiento sobre la enseñanza efectiva, profesores universitarios todavía siguen usando la lección magistral en la transmisión de conocimientos.
10. La enseñanza efectiva se opone a la formación y recompensas, pues la mayoría no están capacitados para enseñar, ni son recompensados cuando son eficaces.

3.3. BUENAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Abordamos en este apartado las BPE como tópico general de estudio que en los últimos años ha adquirido gran relevancia en el ámbito educativo, ya que este término es aplicable a cualquier ámbito o contexto de la actividad humana. Nos interesa conocer cómo son definidas y caracterizadas, qué dimensiones o componentes son objeto de atención, cómo son valoradas y seleccionadas, y qué usos o aplicaciones se hacen de las mismas. Y vamos a considerarlas aquí desde un punto de vista amplio, poniéndolas en relación con la aproximación a la calidad de la enseñanza que hemos defendido en los apartados anteriores.

Dentro del ámbito educativo, podemos encontrar diferentes definiciones de buenas prácticas. Por ejemplo, Anne (2003) define BPE como ejemplos de procedimientos y de conductas consideradas exitosas o con buenos resultados. Por otro lado, Epper y Bates (2004) atribuyen al concepto de dichas prácticas cuatro características: mejora el desempeño de la enseñanza; responde a una experiencia sistematizada, documentada y experimentada; aplica métodos innovadores; y puede ser aplicado a otros contextos. Una definición muy similar sería la de Zabalza (2012), el cual define las buenas prácticas en su estudio como aquellas actividades o prácticas que se son desarrolladas por los profesores y funcionan bien, y que suelen utilizarse como modelo a seguir siguiendo unos criterios de calidad comunes. Para Guzmán (2018, p.137) una buena práctica “es el conjunto de acciones realizadas por el docente para propiciar el aprendizaje de sus alumnos, formarlos integralmente y favorecer los procesos cognoscitivos complejos”. Más recientemente, Cevallos, Alcívar y Cordero (2019) las definen como prácticas exitosas que traen consigo una mejora educativa a través de la innovación (metodologías, estrategias o manera de gestionar el aula diferente).

Además, Zabalza (2012) añade que “las buenas prácticas han estado vinculadas, con frecuencia, a otros referentes clásicos de la actividad educativa: innovación, actualización de recursos, calidad, evaluación positiva, etc.” (p.21). Para este autor, el campo de las buenas prácticas se ha preocupado especialmente por:

- justificar el sentido que tienen y lo que las diferencian de otras formas de actividad;
- identificar y analizar esas actuaciones a través de sus características y virtualidades; y
- representar y hacerlas visibles para ser conocidas y transferidas a otras situaciones.

Tales preocupaciones “permiten conocer más las condiciones del buen trabajo educativo y colaborar en el enriquecimiento de referentes y en la mejora de la calidad de ese tramo educativo” (p.31). Sin embargo, para Zabalza (2012), el enfoque de estas prácticas ha pasado en los últimos años de ser un planteamiento normativo

convencional y deductivo a desarrollar formas de hacer en la enseñanza más situacionales e inductivas.

En la actualidad, una buena práctica podría identificarse como una forma de enseñar por la que el profesor responde eficazmente a las demandas de su contexto (Benavente, 2007). En este sentido, la buena práctica, junto al criterio o criterios de calidad que le dan valor, contiene dos elementos principales:

- la actividad
- y las condiciones de la misma, necesariamente particulares.

Por lo tanto, podemos considerar una buena práctica como aquella forma de enseñar que permite mejorar el presente y desarrollar actividades de aprendizaje, alcanzado los objetivos previstos eficazmente y teniendo en cuenta el contexto de aplicación y las necesidades de los alumnos. Esto ha supuesto para Arostegi y Martínez (1999) y Marqués (2002) un cambio de orientación en la aproximación a las estrategias de mejora docente, al utilizar los repertorios de BPE para la formación de profesores y para la intervención directa con los alumnos, asegurando así la mejora de la calidad de la enseñanza.

Para el estudio de las buenas prácticas habría que tener en cuenta varios aspectos básicos (Zabalza, 2012, p.22-23):

- La práctica como *acción condicionada*. Toda actividad humana surge en un contexto que la condiciona (...) y en el caso de las prácticas educativas, éstas vienen condicionadas por el nivel educativo, la institución y su dinámica, el currículo, los estudiantes, etc.
- La *bidimensionalidad* del concepto de práctica. Toda acción es una realidad bidimensional, objetiva y subjetiva a la vez. Es conducta y pensamiento. (...) No se trata solo de ver y analizar lo que se hace, sino encontrar el sentido y construir los motivos por lo que se hace.
- Las BPE aluden más al *paradigma proceso-producto* que al paradigma input-output. (...) Lo interesante del concepto de BPE no es sí lo que se hace es bueno o no, sino que lo es en relación a los sujetos a los que se aplica. (...) En ello radica la potencialidad operativa de las “buenas prácticas”, en que sitúa esa atribución

de calidad no en las condiciones de partida ni en los resultados alcanzados, sino en el “buen hacer” en la práctica, en la acción desarrollada, en el proceso.

- La idea de buena práctica se enriquece aún más en aquellas formulaciones en las que la práctica se transforma en *praxis*, ya que incluye componentes éticos, orientando la práctica a la mejora de las situaciones en las que se analiza. (...) La *praxis* tiene por objetivo transformar la realidad y mejora de las cosas y de las personas.

En este sentido, podemos considerar BPE como aquellas prácticas de calidad en la enseñanza, es decir, aquellas acciones capaces de dar respuesta a las necesidades de los alumnos alcanzando los objetivos previstos eficazmente. Sin embargo, Marqués (2002) considera que no todas tienen la misma potencialidad didáctica y educativa. Este autor establece una serie de indicadores que reflejan esa potencialidad de las BPE:

- *La significación para los estudiantes:* al tener relación los contenidos y las actividades con cuestiones y problemas significativos para los alumnos.
- *La implicación del alumnado:* ya que implican a los alumnos en sus aprendizajes, mostrando una actitud responsable, motivadora y participativa.
- *El tratamiento de la diversidad:* tanto en los contenidos que se presentan como en las estrategias de actuación que implican.
- *La participación social:* al propiciar el desarrollo de habilidades sociales y la participación de los alumnos en los procesos educativos.
- *El trabajo colaborativo:* ya que a través de él se desarrolla interrelaciones entre los estudiantes, la reflexión en grupo y el trabajo en equipo.
- *El autoaprendizaje:* al promover la autonomía y el desarrollo de estrategias de autoaprendizaje en los estudiantes (autoevaluación, búsqueda selectiva de información, reflexión individual...), disponiendo a los alumnos para la realización de futuros aprendizajes de manera autónoma.
- *La perseverancia:* al intentar transmitir a los alumnos una disciplina de superación de las dificultades y persistencia en las actividades.
- *La creatividad:* al promover el pensamiento divergente en los alumnos.
- *La integración:* al integrar las actividades en el contexto educativo, evitando así que sean actuaciones aisladas.

- *La interdisciplinariedad*: dado su carácter globalizador y transversal (intervienen diversos profesores).
- *Los nuevos roles*: al cambiar los roles en las actuaciones tanto del profesor como de los alumnos, siendo roles más implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- *La utilización de las nuevas tecnologías*: ya que suponen su uso integrado en el desarrollo de diversos trabajos (búsqueda de información, proceso de datos, etc.).

Partiendo de estos indicadores, la potencialidad de las BPE va a depender especialmente de la significación que tenga para el alumno, de su implicación y acción en ella. De este modo, la actitud del alumno (activa y participativa) es para Escudero (2009) uno de los indicadores de potencialidad didáctica y educativa de las denominadas BPE. Para dicho autor, las características de una buena práctica se orientan en dos ámbitos: en lo que debe realizar el profesorado para que la actividad sea considerada como tal y en los resultados que puede tener en el alumnado.

Por otra parte, dos referencias nos pueden ayudar a concretar algo más el carácter complejo y las múltiples dimensiones que se han de tener en cuenta cuando hablamos de BPE en educación. La primera de ellas, según Alexander (1997) pone el énfasis en la utilización de manera reflexiva de aquellas propuestas pedagógicas obtenidas de otros. Dichas propuestas abarcarían una serie de dimensiones:

- *Política*: ¿quiénes, la administración u otros grupos de poder, proponen una BPE, para qué y con qué consecuencias?
- *Evaluativa*: ¿cómo una buena práctica concuerda o cuestiona la propia y los valores que la sostienen?
- *Empírica*: ¿qué soportes y evidencias basadas en la investigación educativa relevante la avalan?
- *Pragmática*: ¿qué grado de utilidad puede tener una práctica presentada como buena para el profesorado y su contexto de trabajo?
- *Conceptual*: ¿qué concepciones de una buena enseñanza y aprendizaje son los que están inspirando la práctica de un docente y qué relaciones pueden establecerse entre ellas y las que representa la práctica realizada por otros?

La segunda referencia descende a otras dimensiones de dichas prácticas, las cuales deben ser sometidas a escrutinio, ampliando y matizando las anteriores (Coffield y Edward, 2009):

- *Alumnado*: ¿qué necesidades, capacidades y conocimientos?
- *Aprendizaje docente*: ¿qué habilidades, creencias y valores desarrolla en la práctica y qué desafíos presentan a otros que pretendan desarrollarlo en su contexto?
- *Conocimiento*: ¿cómo se relaciona el aprendizaje formal planteado con el desarrollo de las competencias básicas que permitan su aplicación?
- *Contexto*: ¿cuál es el origen de los individuos que interactúan en el sistema educativo?
- *Currículo*: ¿qué selección de contenidos y aprendizajes (conocimientos, capacidades, valores, etc.) definen la buena práctica y para qué alumnos pudiera ser adecuada?
- *Evaluación*: ¿qué efectos de la práctica relativos a aprendizajes del alumnado?
- *Gestión*: ¿cómo se ha planificado, implementado, secuenciado y evaluado la práctica, dentro de los márgenes y requerimientos establecidos por las políticas de la administración?
- *Pedagogía*: ¿qué metodologías, modos de hacer?
- *Sociedad*: ¿qué influencias, relaciones y adecuación de una buena práctica con el mercado laboral y la formación de la ciudadanía (su foco específico es la formación profesional) se dan?

De modo, que una buena práctica no es algo individual, sino que debe difundirse entre el profesorado universitario, dentro de una cultura democrática. Como establecen Coffield y Edward (2009, p.389) “una democracia viva necesita un enfoque abierto sobre BPE, sometidas al control de profesionales reflexivos, sensibles a afrontar las complejidades de identificar y diseminar buenas prácticas sociales y educativas”.

En este sentido, Escudero (2009) sostiene que cualquier práctica, especialmente aquella considerada como buena, es una realidad constituida por muchos *elementos*, entre los que se encuentran: valores, concepciones y propósitos, modos de hacer y formas de pensar, sentimientos y compromisos, aspiraciones y sueños, etc. Como

sostienen Valverde, Fernández Sánchez y Revuelta (2013) “la identidad del profesorado, su bienestar subjetivo y la eficacia percibida constituyen variables emocionales de la enseñanza, intervinientes en las buenas prácticas educativas” (p.258). Siguiendo con Valverde et al. (2013), los profesores destacados por sus BPE son considerados como seres emocionales que conectan con sus alumnos, donde la creatividad, el desafío y el placer están presentes en sus aulas.

Pero junto al pertinente análisis al que podemos someterla, ¿cómo identificar una buena práctica? Para Ballart (2007) esa identificación se puede llevar a cabo bajo una serie de criterios generales, aplicables a nivel social y comunitario. Sin embargo, identificar y seleccionar una buena práctica no es tarea fácil para Zabalza (2012) porque en esa identificación y selección se puede llegar a perder el sentido cualitativo y dinámico de las acciones educativas, quedando restringida a aspectos formales. Frente a los criterios comunes y generalizables a cualquier contexto o situación que establece Ballart (2007), Zabalza (2012) considera necesario reinterpretar la adecuación de criterios básicos para cada situación, tomados individualmente o combinados unos con otros. Como se observa en la Tabla 5, Ballart (2007), a nivel general, y Zabalza (2012), a nivel particular, coinciden en la *innovación, fundamentación e impacto social* como criterios de identificación de BPE.

Dichos criterios se relacionan con los que Gradaille y Caballo (2016) en Cevallos, Cordero y Alcívar (2019) consideran que han de cumplir una BPE: innovadora, eficaz, sostenible y replicable. Cada uno de estos criterios engloban una serie de características propias de una BPE (Cevallos, Cordero y Alcívar, 2019, p.6):

- Innovación: cambio en la mejora educativa.
- Eficacia: logro de objetivos.
- Sostenible: continua y conservada con el tiempo.
- Replicabilidad: transferida y aplicada tras su descripción.

Tabla 5.

Criterios que identifica una BPE (Ballart, 2007, y Zabalza, 2012)

Ballart (2007)	Zabalza (2012)
- <i>Innovadora</i> : al introducir metodología creativa y novedosa.	- <i>Innovación</i> : actuaciones nuevas y originales frente a modelos convencionales de actuación.
- <i>Estratégica</i> : al permitir avanzar en el logro de objetivos en ámbitos de actuación claves (participación, autonomía, etc.).	- <i>Mejora</i> : actuaciones que optimice los recursos, espacios, formas de trabajo, las formas de relacionarse, etc.
- <i>Integral</i> : al desarrollar acciones que permiten abordar diferentes problemas, evitando así que se reproduzcan.	- <i>Procesos reconocidos</i> : actuaciones basadas en aquellas otras demostradas su eficacia.
- <i>Sostenible</i> : al producir un impacto tangible, positivo y duradero.	- <i>Fundamentación científica</i> : actuaciones que parten de una base científica (psicológica, neurológica, pedagógica, etc.) y se relacionan con el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos.
- <i>Fundamentada</i> : teniendo en cuenta las necesidades del alumno.	- <i>Evaluación</i> : actuaciones bien valoradas (resultados obtenidos o por alguna condición o característica propia).
- <i>Participativa</i> : al implicar a los alumnos en el diseño e implementación de la BP.	- <i>Satisfacción</i> : actuaciones o iniciativas que hayan producido una satisfacción en los agentes implicados.
- <i>Transversal</i> : al implicar al máximo número de agentes que trabajan sobre la problemática.	- <i>Impacto social</i> : actuaciones que se base en un compromiso global.
- <i>No discriminativa</i> : al tratar de reducir las situaciones de discriminación y vulnerabilidad (género, raza o creencias).	
- <i>Transferible</i> : al conseguir que las acciones constituyan una experiencia digna de ser adaptada a otros contextos.	

Por tanto, podemos considerar que una BPE puede identificarse como aquella que se caracteriza por ser una nueva forma de enseñar; por responder a las necesidades y objetivos planteados satisfactoriamente; “porque su acción innovadora y eficaz se convierta en una práctica sostenible” (Cordero, 2017, p.5); y por su transversalidad y transferibilidad. En general, el sentido de una buena práctica viene determinado por su previsible impacto en la mejora de la calidad de la enseñanza.

Zabalza (2012), partiendo de los criterios descritos en la Tabla 5, establece qué tipo de prácticas (institucionales o individuales) se podrían denominar como buenas:

- aquellas modalidades que resulten novedosas y eficaces;
- aquellas que tengan características peculiares en cuanto a su organización, inserción en el entorno, forma de trabajar con los alumnos, etc.;
- aquellas que incluyan prácticas inclusivas destacables en atención a alumnos con necesidades educativas especiales, en riesgo de exclusión social, etc.;
- aquellas que supongan un esfuerzo adicional por fortalecer ciertos ámbitos de la formación (idioma, competencias transversales, etc.); y
- aquellas que supongan la implicación en el contexto social.

Además de los criterios de identificación y los posibles tipos de BPE, Ballart (2007) añade para qué sirven éstas. Según este autor una buena práctica sirve para generar mecanismos que faciliten:

- *La transferencia de información y la capitalización de métodos.* Dar a conocer, intercambiar y sistematizar los procesos de aprendizaje vinculados a las diferentes acciones emprendidas por el conjunto de participantes en una red.
- *La divulgación.* Dar a conocer fuera de la propia organización de cada miembro e incluso de la red misma las actividades existentes y progresos que en ella se producen.
- *El fomento de la reflexión.* Valorar las actuaciones y elaborar una evaluación conjunta con los distintos agentes que intervienen mediante una reflexión crítica a partir de esa transferencia de información y capitalización de métodos y del establecimiento de protocolos de intervención.

Desde esta perspectiva, una buena práctica pretende la mejora de la enseñanza, generando con ello una serie de mecanismos.

Por otra parte, en la línea de mejora de la calidad de la enseñanza, la transferibilidad de una buena práctica podría identificarse a través de unos planes de mejora que tuvieran en cuenta los siguientes aspectos (Reynolds, Bollen, Creemers, Hopkins, Stoll y Lagerwej, 1997):

- Los criterios para el éxito académico se han de basar en resultados académicos y sociales, y no sólo a la mayor o menor receptividad de determinadas propuestas de mejora.

- Sigue siendo necesario recabar datos cuantitativos sobre el aprendizaje, necesarios para crear compromisos y confianza en los participantes.
- Los programas de mejora han de apoyarse en el conocimiento sobre la eficacia, mejora y desarrollo de los centros, centrada en la resolución de problemas.
- Hay que prestar atención al mismo tiempo al aprendizaje de los alumnos, al aula y el comportamiento docente, y de a la institución educativa como un todo.
- El énfasis excesivo en lo organizativo o la gestión ha llevado el coste de la pérdida de compromiso por parte de los profesores.
- Es necesario superar la idea de que los centros educativos, como unidades, sean “palancas” únicas de cambio.
- La coherencia y consistencia dentro de las organizaciones educativas son fundamentales para reducir la variabilidad dentro de la institución educativa en razón de las particularidades del profesorado que en ellas trabaja.

Por consiguiente, no es posible pensar en un modelo de calidad sin que éste tenga relación con los contextos en que pueda y deba realizarse.

Una buena práctica supone, por lo tanto, un buen hacer didáctico y pedagógico por parte del profesorado en el aula con sus alumnos. Dicho profesor tendrá que tener en cuenta una serie de pautas a la hora de desarrollar una buena práctica para que esta se desarrolle de manera eficaz y tenga un gran impacto (Marqués, 2002):

- Antes de la intervención el profesor tendrá en cuenta (*momento preactivo*):
 - Las características grupales e individuales de los alumnos (conocimientos, estilo cognitivo, intereses...)
 - Los objetivos previos que se pretenden llevar a cabo y la adecuada preparación, selección y secuenciación de los contenidos.
 - Los recursos educativos que pueden ser aplicados, seleccionando y preparando los que considere más pertinentes en cada caso.
 - El diseño de una estrategia didáctica con metodologías de trabajo activas y colaborativas, promoviendo así unas interacciones generadoras de aprendizajes (entre los estudiantes y el entorno).
 - La realización de una evaluación formativa que permita conocer el progreso de los aprendizajes que realicen los alumnos (sus logros y dificultades).

- Una vez que los objetivos y la metodología quedan explicitados, se realizará la intervención educativa de manera flexible con los alumnos, adecuando la estrategia didáctica a las circunstancias coyunturales y a las incidencias que se produzcan (*intervención docente*). Las interacciones en el aula pueden ser:
 - Interacciones lineales: exposición del profesor, tutoría grupal e individual...
 - Interacciones en red: trabajo en grupos, discusiones entre todos en clase...
- Al finalizar la intervención docente (*momento postactivo*), el profesor llevará a cabo una reflexión del proceso realizado, analizando los resultados obtenidos y los posibles cambios a realizar para mejorar su intervención educativa.

Como es natural, incluso la consideración de estos aspectos no va a garantizar la efectividad plena de una buena práctica de enseñanza, ya que, durante su desarrollo, como en cualquier otra práctica, influyen múltiples y diversos factores ajenos al profesor y que dependen de otros contextos y agentes con los que interacciona éste (los alumnos, las familias, los colegas, el centro, la comunidad...).

3.4. RESPONSABILIDADES EN RELACIÓN A LA CALIDAD

El profesor, en su rol de transmisor de conocimientos mediante la enseñanza, es el encargado de poner en práctica en el aula, con los alumnos, todas las reformas o políticas educativas que le vienen impuestas desde arriba. En un estudio realizado por Dongwe (2013) sobre la calidad de las prácticas de enseñanza de profesores universitarios, se evidencia como el cumplimiento de normas y leyes impuestas desde arriba prevalece sobre el verdadero interés del profesorado por ofrecer una enseñanza de calidad. En este caso, dicha calidad se atribuyen más factores externos (institucionales, ambientales y nacionales) que a factores internos (personalidad docente), a pesar de que para Dongwe (2013) ambos son pertinentes y significativos para garantizar una enseñanza de calidad. De ahí que la figura del docente universitario sea considerada un factor principal en la calidad de la enseñanza, pues según como desarrolle aquello que le viene impuesto provocará un aprendizaje en el alumno más o menos significativo.

Hattie (2003) considera que “el objetivo de la calidad de la enseñanza es tener un poderoso efecto en el rendimiento y es aquí donde los profesores excelentes salen a la luz” (p.3). Algo muy similar defiende Bain (2004), ya que éste considera ese efecto en el rendimiento del alumno un claro reflejo de la eficacia del profesor, especialmente de aquel profesorado que considera que el aprendizaje ha de ser significativo en la manera de pensar, actuar y sentir del alumno. Por lo tanto, la enseñanza ha de ser concebida por lo profesor como la forma de fomentar un aprendizaje en el alumno, creando para ello un entorno de aprendizaje crítico que lleve al alumno a enfrentarse a los problemas (Bain, 2004).

Sin embargo, para Zabalza (2011) la calidad de la enseñanza no la vincula sólo a la acción docente, sino también a las condiciones estructurales, organizativas y materiales que ejercen gran influencia en el desarrollo y excelencia de la enseñanza. Por ejemplo, si queremos analizar la calidad de la docencia universitaria, no sólo nos tenemos que centrar en la conducta y actuación de los profesores durante el desarrollo de su docencia, ya que como sostiene Zabalza (2011), lo que los profesores hacen está condicionado por lo que ellos pueden hacer (deben hacer), es decir, está condicionado por la institución universitaria. Además, no tenemos que olvidar el contexto académico y lo que hace el alumno cuando queremos analizar la calidad de la enseñanza. Entwistle y Tait (1990) ya consideraban que el ambiente académico influye en el aprendizaje del alumno tanto, y a veces incluso más, que las propias actuaciones docentes desarrolladas en el aula.

Como vemos, analizar la calidad de la enseñanza es un discurso complejo, pues tenemos que tener en cuenta numerosas variables y factores condicionantes. Por eso para Zabalza (2011) es tan fácil aplicar a este tema la técnica del despeje, donde las causas y soluciones de la calidad se atribuyen, por un lado, a cuantos estén por encima en la escala de estructuras (Departamentos, Centros, Administración, etc.) y por otro, a cuantos estén por debajo (a los alumnos por su poca preparación y falta de motivación).

3.5. ESTANDARIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Los criterios de calidad de la enseñanza derivados de estudios que se hayan realizado sobre la buena enseñanza, la eficacia docente y el aprendizaje de los alumnos, pueden constituir patrones de enseñanza y ser aplicados a una gran variedad de fines: formación, evaluación, mejora del profesorado. De este modo, la calidad de la enseñanza se concreta en la forma de enseñar del profesor, especialmente en una serie de pautas instructivas o principios de actuación que desarrolla en el aula, fundadas en el conocimiento disponible. Junto a esto y como síntesis de diferentes contribuciones en esta línea (Bolívar y Domingo, 2007; Good, Wiley y Florez, 2009; Kyriacou, 1997; Stronge, 2010), pueden señalarse múltiples y diversas prácticas de enseñanza que responden a estándares de calidad. No obstante, para Bain (2004) “si esperamos aprender de las prácticas y del modo de pensar de docentes muy efectivos o eficaces, debemos hacer algo más que convertirnos en expertos de la rutina, aplicando y perfeccionando algún modelo heredado” (p.80).

Por otra parte, Rodríguez, Gómez y Mir (1989) ya consideraban que “el dominio de las tareas de enseñanza-aprendizaje supone una habilidad docente por parte del profesor, unas destrezas altamente relacionadas con la conducta eficaz” (p.1). Unas destrezas que según Cabrera y De la Herrán (2010) permitirá al profesor desarrollar una enseñanza de calidad, como es la capacidad de relacionar saberes y experiencias; de incorporar conceptos relacionados con el contexto; de utilizar un lenguaje que invite a la reflexión; de estimular el auto-aprendizaje; y de facilitar la colaboración. A continuación, analizaremos prácticas de enseñanza que responden a estándares de calidad y que tienen relación con esa competencia social y docente a la que aluden Cabrera y De la Herrán (2010).

3.5.1. Preocupación por los alumnos y su aprendizaje

La preocupación por el desarrollo de los alumnos es un rasgo común de los profesores eficaces según Bain (2004), dada la necesidad de crear un ambiente de aprendizaje adecuado, que promueva la comprensión por parte de los alumnos de los problemas que puedan surgir y la búsqueda de soluciones posibles a dichos problemas. Es por ello que a la hora de planificar o preparar la enseñanza, el profesor va a tener una

serie de *preocupaciones* (el primer encuentro, la mejora del aprendizaje, determinados alumnos, la comunicación, el entorno...) que intentará dar respuesta, previendo y planificando sus acciones e interacciones en el aula y con sus alumnos (Bain, 2004). A continuación, siguiendo a Bain (2004), analizaremos cada una de esas preocupaciones.

En el primer contacto con sus alumnos, el profesor suele preguntarse qué *destrezas, capacidades o cualidades* pueden ayudar a desarrollar en los alumnos y cómo provocar su interés. Por lo tanto, un aspecto clave en la planificación de la enseñanza gira en torno a ese primer encuentro con los alumnos, cuyo gran interés para el profesor es conocer *qué modelos mentales* presentan sus alumnos y *cómo ayudarlos* a comprender lo que se le transmite y no a memorizarlo. Por ello, este autor considera que es importante explicar lo que se espera que los alumnos adquieran, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. También en ese primer encuentro, el profesor se puede mostrar preocupado sobre *cómo reconciliar las diferencias entre sus expectativas y las de los alumnos*, de ahí que tenga que buscar y explorar el terreno común entre él y sus alumnos. Para Bain (2004) son los profesores los que mejor saben lo que el aprendizaje supone para el alumno.

Igualmente le preocupa *qué información necesitarán* entender los alumnos y *cómo podrán obtenerla*, es decir, otra de sus preocupaciones en ese primer contacto gira en torno a qué tendrá que incluir en el aula. Como podemos comprobar, las preocupaciones del profesor se centran más en ayudar a los alumnos a que aprendan a razonar y a utilizar información nueva, que a la de transmitir lo que deben saber y comprender (Epstein, 2003).

Otro aspecto que también preocupa mucho a los profesores en la preparación de la enseñanza es la existencia de alumnos que presenten *dificultades para comprender y razonar*. Por este motivo, Bain (2004) considera que los profesores han de ser capaces de responder a las necesidades de cada uno, mediante una metodología y un lenguaje adecuado que ayude a que los alumnos participen y se esfuercen en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante debates, emparejando a los alumnos con aquellos que tienen pensamientos opuestos y propiciando el diálogo respetuoso entre ellos. El profesor, en este caso, debe promover la reflexión en su alumnado, con el fin de que aprenda de sus propios logros y errores. Para ello, el profesor tiene que tener en cuenta

cómo están aprendiendo y buscar maneras de ofrecer a los alumnos la oportunidad de enfrentarse a sus pensamientos, sin tener que resistirse a que sus esfuerzos sean calificados. Bajo esta preocupación, Bain (2004) considera que el papel del profesor es el de averiguar *la forma en cómo están aprendiendo* los alumnos antes de calificarlos.

Otra de las preocupaciones que presenta el profesor sería *cómo se comunicará* con los alumnos para que éstos estén pensando continuamente, ya que para este autor la comunicación sólo tendrá éxito si se estimula a los alumnos a pensar y a tener una actitud más activa. En ese proceso comunicativo, también le preocupará *cómo explicar* comprensiblemente los estándares intelectuales que utilizará para calificar su trabajo y por qué esos y no otros. Siguiendo con Bain (2004), una forma de explicar el verdadero significado del aprendizaje es el estándar de un buen trabajo. Como consecuencia, se preguntará *cómo entender a los estudiantes, el progreso y la calidad de su aprendizaje*, una preocupación que va más allá de lo que hacen los alumnos y donde el profesor espera que los alumnos comprendan su propio aprendizaje. Por lo tanto, el acercamiento y la confianza entre profesor y alumno comienzan conforme ambos se escuchan.

Asimismo, MacNaughton y Williams (2009) afirman que es importante preparar las lecciones previamente sobre la base de materiales curriculares y de contenidos claros, siguiendo para ello una estructura: explicar claramente el objetivo de la lección y la tarea a realizar por los alumnos; dividir el material curricular en unidades manejables que ayuden al aprendizaje; asegurar la adquisición de habilidades básicas.

3.5.2. Contextualización de lo que se enseña

Al comienzo del curso, el profesor debe conocer el punto de partida de sus alumnos, analizando para ello el nivel evolutivo, intelectual y madurativo, y a partir de dicho análisis puede planificar y desarrollar su enseñanza, dando respuesta a muchas de sus preocupaciones. Para ello, el profesor puede llevar a cabo una exploración diagnóstica, lo que todos conocemos como evaluación inicial, sobre las capacidades de los alumnos a nivel general. En dicha exploración, el profesor no sólo ha de medir el nivel de conocimientos del alumno, sino también el grado de razonamiento, actitud crítica, capacidad de síntesis, etc. A partir de esa información recogida, podrá planificar el

proceso de enseñanza-aprendizaje, realizando si fueran necesarias adaptaciones curriculares. Junto a esta evaluación, Good y Brophy (2008) señalan que la evaluación formativa y el cuestionamiento realizado en ella por el profesor también van a constituir la base para la contextualización de la enseñanza, debido a que ese cuestionamiento:

- fomenta la autoestima y motivación de los alumnos, al percibir que los profesores están interesados en su progreso;
- impide que los alumnos se queden rezagados y les indica qué es lo esencial en cada caso en un proceso de retroalimentación;
- identifica aquellos alumnos que necesitan enseñanza compensadora o de refuerzo.
- facilita que los profesores hagan útiles ajustes sobre su labor docente, así como que proporcionen y reciban regularmente *feedback* y ayuda de sus colegas; y
- hace posible que la institución educativa tenga una visión continua sobre su rendimiento, con datos que valoran el impacto y la calidad de los programas y pueden ser utilizados a efectos de análisis y priorización de metas.

Un aspecto a tener en cuenta en la evaluación inicial para el desarrollo de la enseñanza es sin duda las necesidades que puedan presentar los alumnos, teniendo que adaptar la práctica a sus características personales. Gracias a esta evaluación, el profesor puede adaptar los contenidos a trabajar a las necesidades de los alumnos. Siguiendo el principio de que el alumno conecta los nuevos aprendizajes con sus esquemas previos, el profesor debe conocer los conocimientos previos de los alumnos para así partir de lo que éstos saben. Se trata pues de proporcionar un *contexto* al proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionando las experiencias y los aprendizajes previos de los alumnos con las que éstos van a continuar aprendiendo (Cruickshank, Metcalf y Jenkins, 2008; Shostak, 2010). Ello se puede hacer de varias maneras, según estos autores:

- Conociendo a los alumnos, principalmente lo que conocen y lo que quieren.
- Ajustando, por un lado, aquello que conocen y quieren los alumnos y, por otro, aquello que nos proponemos que ellos conozcan, teniendo voluntad y deseo de hacerlo.
- Determinando qué ha aprendido previamente el alumno (particularmente revisando lo que se refiere a los aprendizajes más próximos, volviendo a enseñar

si fuera preciso) y cuáles (han sido y aún) son sus intereses y metas, en ambos casos bien sea utilizando información ya disponible o bien nueva información.

- Captando su atención y focalizándola en nuevos aprendizajes y, por tanto, nuevas metas e intereses, principalmente: transmitiendo que lo importante y lo que se persigue es aprender (no meramente ajustarse a lo que indique el profesor); y clarificando cuáles son los aprendizajes perseguidos (no sólo académicos, sino también afectivos y sociales) y los contenidos a que están referidos, junto a su (alto) valor y las (altas) expectativas respecto a su logro.
- Estableciendo relaciones entre sus aprendizajes e intereses anteriores y las nuevas metas de aprendizaje.

Esta contextualización o conexión con los aprendizajes previos de los alumnos puede llevarse a cabo, según Cruickshank *et al.* (2008) y Shostak (2010) al inicio de una determinada actividad, lección e incluso con anterioridad a la misma, teniendo una duración variable: desde unos pocos minutos al comienzo de una actividad a toda una clase al comienzo de una unidad didáctica.

3.5.3. Combinación de métodos

Siguiendo el principio de lograr la implicación e interés del alumno, consideramos que el profesor debería utilizar actividades que despierten la curiosidad en los alumnos y que sean aprendizajes funcionales, aplicables en el día a día. Watkins, Carnell y Lodge (2007) consideran que una buena práctica docente requiere por parte del profesor de una enseñanza activa y participativa, donde la comunicación entre profesor y alumnos sobre el contenido sea constante. Sin embargo, para Brophy (2006) sería necesaria una combinación de métodos de enseñanza, ya que para él “un programa óptimo presentará una combinación de métodos instruccionales y de actividades de aprendizaje diversas” (p. 6). Entre tales alternativas o métodos cabe destacar:

- *Aprendizaje activo: exploración e indagación*

Ya Kyriacou (1997) sostenía que los alumnos, a través de sus propias acciones y experiencias, son capaces de construir el conocimiento, siendo ellos mismos quienes autónomamente deciden sobre ellas, las dirigen, las organizan, las llevan a cabo y

reflexionan sobre ello. Es por ello que entre las destrezas que se reclama en el profesor (Epstein 2003; MacNaughton y Williams 2009), se encuentran:

- Seleccionar y hacer visibles tareas con sus correspondientes recursos, ofreciendo múltiples alternativas diferenciadas entre las que el alumno podrá poder elegir.
- Invitar al alumno a identificar (y expresar) sus metas y a considerar (y expresar) posibles alternativas para alcanzarlas (qué quiere hacer, para qué y cómo hacerlo), hasta adoptar una opción.
- Prestar atención y observar al alumno mientras está involucrado en la acción, reconocer lo que haga, animarlo y valorar su actuación.
- Animar al alumno no sólo a que describa lo que ha hecho, sino también a tomar conciencia de lo que piensa sobre ello, de lo que ha aprendido.
- Interrogar inquisitivamente al alumno, escuchar atentamente y responder a sus preguntas (si es preciso, con preguntas).

Cuando el profesor facilita estas formas de enseñar, por un lado está *planificando*, pues tiene intencionalidad de llevarla a cabo e identifica problemas, propone posibles soluciones y anticipa consecuencias; por otro lado fomenta el desarrollo de la *experiencia* del alumno, pues éste actúa según sus metas, adaptándose a las circunstancias y a cambios sobrevenidos, así como también fomenta la *reflexión*, al ya que lleva al alumno a recordar, analizar y valorar aquello a lo que están referidos sus recuerdos (Epstein, 2003).

- *Co-construcción*

La co-construcción es un método de enseñanza o estrategia que puede ser utilizado por el profesor para construir significados y conocimientos de manera conjunta con sus alumnos (MacNaughton y Williams, 2009). Llevar a acabo dicho método de enseñanza va a requerir una serie de destrezas por parte del profesor según estos autores, tales como:

- Concentrar su atención en la interpretación de significados con el fin de que el alumno de sentido y comprenda la información y no sólo la adquiera.
- Explorar cuáles son los conocimientos, intereses y perspectivas de los alumnos (e incluso otros participantes), para así conocer, asumir y reflexionar sobre ello

- Expresar y compartir lo que conoce, lo que le interesa y su propia perspectiva.
- Fomentar que los alumnos (e incluso otros participantes) exploren, expresen y compartan los conocimientos, intereses y perspectivas propios, e incluso los de los demás; e inviten a hacerlo a los demás.

Como resultado de todo ello, los alumnos se relacionan entre sí y con el profesor (o con otros adultos) desarrollando vínculos sociales entre ellos. Se trata pues de un método de enseñanza donde son tenidos en cuenta todos los participantes por igual, los cuales no sólo realizan actividades conjuntamente, sino que a partir de esta acción conjunta interpretan y comprenden conjuntamente (MacNaughton y Williams, 2009).

- *Andamiaje*

En primer lugar, entendemos por *andamiaje* aquella estructura (externa) que es utilizada como apoyo para una construcción, imposible de realizar ésta sin dicha estructura. Se trata de una estructura de apoyo temporal utilizada mientras se está construyendo, en función de las necesidades, y que va desapareciendo poco a poco conforme la construcción se completa. MacNaughton y Williams (2009) definen el andamiaje, en el campo de la enseñanza, como un tipo de situación estructurada o de apoyo ofrecida por el profesor en el aula hacia los alumnos que presentan una serie de necesidades. Se trata pues de un apoyo que:

- está destinado aquel alumnado que necesita ayuda para resolver un problema o realizar una tarea;
- es llevado a cabo por alguien más experto (profesor, compañeros, otro adulto);
- es proporcionado cuando el alumno está realizando una tarea y necesita ayuda, adaptándose continuamente a las necesidades del alumno y los progresos que va realizando;
- va siendo reducido progresivamente hasta ser retirado, siendo así un apoyo transitorio que finalmente transfiere la responsabilidad de la actuación al alumno.

En cuanto a las destrezas requeridas en el profesor, MacNaughton y Williams (2009) sostienen que éstas no sólo se limitan en la dirección del comportamiento del alumno, sino además engloban la ayuda o apoyo continuo que ofrezca el profesor en

función a las necesidades de los alumnos. El apoyo ofrecido por el profesor, el cual irá siendo menor conforme el alumno sea capaz de realizar las tareas por sí mismo, estará basado en la: simplificación de problemas, proporción de pistas o ejemplos; utilización de procedimientos; reflexión en “voz alta”; dirección de lo que hace.

En este sentido, realizar una tarea y alcanzar una serie de metas a través de dicha acción es una noción compartida que se logra con este método de enseñanza (andamiaje), lo cual va a permitir que el alumno sea capaz de actuar sin depender de la ayuda recibida (Pea, 2004; Van de Pol, Volman y Beishuizer, 2010).

- *Enseñanza (instrucción) directa*

Moore (2011) define la enseñanza directa como aquella “en la que el profesor transmite el conocimiento a los alumnos de la manera más directa posible” (p.1). Este método de enseñanza presenta características como las siguientes (Brophy, 2006):

- Relevancia de las metas académicas, en las que el profesor focaliza la atención y que él selecciona.
- Contenidos abarcados con la mayor amplitud y profundidad posible.
- Selección de materiales por el profesor.
- Incorporación de actividades altamente estructuradas.
- Demanda de un alto grado de implicación por parte del alumno.
- Supervisión continua y estrecha de los progresos realizados por el alumno.
- Retroalimentación continua e inmediata al alumno.
- Entorno instrumental para el logro de metas y la realización de las correspondientes tareas, aunque sin tensiones.

De este modo, las destrezas que la estrategia de enseñanza directa exige del profesor (Good y Brophy, 2008; Good *et al.*, 2009; Cruickshank *et al.*, 2008; Rosenshine, 1996) tienen que ver con tres aspectos:

- Presentar el contenido relevante.
- Incorporar actividades prácticas.
- Supervisar el progreso del alumno.

En cuanto al primer aspecto, *presentar el contenido relevante*, requiere contextualizar la enseñanza, revisando el aprendizaje y el trabajo previo y estableciendo

los objetivos que se pretenden conseguir. En este sentido, el profesor ha de presentar el contenido relevante en función de las metas perseguidas y del conocimiento previo del alumno, con la suficiente amplitud y profundidad y con claridad:

- a) en su expresión, con formatos apropiados y diversos (no sólo mediante explicaciones, sino también, por ejemplo, mediante narraciones, imágenes o demostraciones físicas); en caso de verbalizar, con lenguaje claro (con términos y enunciados precisos);
- b) en su estructura, articulando sus partes coherentemente; con señales manifiestas de inicio, transición y final; enfatizando, para poner de relieve determinados aspectos. Y todo ello, con sucesivos avances, fluidos y paulatinos.

El segundo aspecto, *incorporar actividades prácticas*, hace referencia a la aplicación práctica de dichos contenidos. En este sentido, el profesor ha de presentar tareas para ser realizadas en el aula (e incluso fuera), con el fin de que el alumno pueda aplicar y practicar los nuevos aprendizajes en diferentes situaciones y contextos. Se trata pues de tareas que han de ser preparadas previamente para ser introducidas al alumno posteriormente; siendo éstas atractivas para el alumno dada su variedad, novedad, desafío y factibilidad. De esta manera, por un lado, el profesor es el que guía, corrige y retroalimenta al alumno en su trabajo y por otro lado el alumno es el que realiza las tareas de forma independiente, implicándose de manera continua.

Y finalmente, el tercer aspecto, *supervisar el progreso del alumno*, requiere que el profesor revise regularmente el aprendizaje y los trabajos previos del alumno (semanal, quincenalmente,). Para ello, *monitoriza* el estado del aprendizaje del alumno: haciendo comprobaciones formales e informales y revisando y adaptando el proceso de enseñanza en caso de observar problemas o carencias. También proporciona *retroalimentación* al alumno con el fin de que éste monitorice el estado de su aprendizaje e introduzca mejoras en él. Finalmente, el profesor *refuerza* al alumno para que se sienta más motivado en realizar determinadas conductas.

Esta secuenciación de la enseñanza (comprobación y re-enseñanza) se basa en un enfoque de aprendizaje para el dominio (Rosenshine y Stevens, 1986). Por lo demás,

se concede mucho valor a las actividades de refuerzo apropiadas y consistentes entre los profesores.

Frente a las diferentes opciones metodológicas de enseñanza y de aprendizaje que hemos presentado (véase Figura 10), el profesor deberá combinar experiencias heterogéneas. Lo ideal sería que el profesor ofreciera a los alumnos la posibilidad de elegir entre actividades, así como también la oportunidad de explorar, descubrir y expresar lo que han aprendido, implicándose activamente en lo que hacen (MacNaughton y Williams 2009). Siguiendo este principio del aprendizaje activo del alumno, el papel del profesor sería pues el de reforzar los aspectos prácticos y procedimentales.

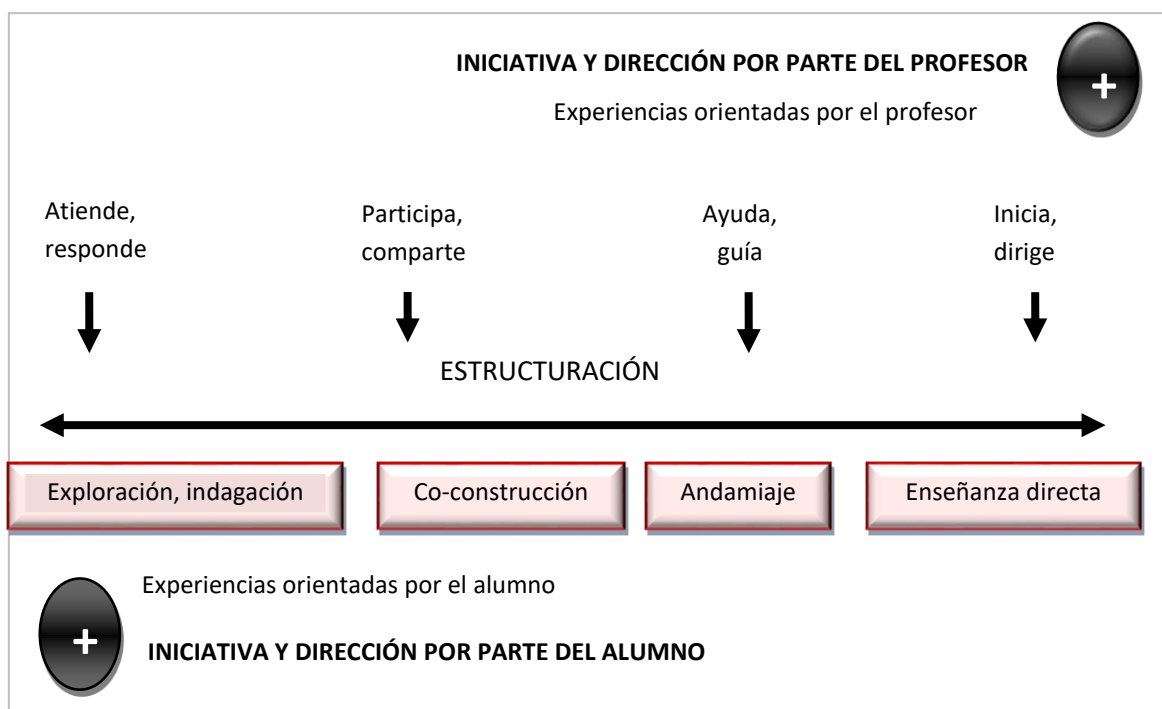


Figura 10. Relación entre alternativas metodológicas de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, como la lógica de la combinación se va a hacer extensible a los materiales y a los agrupamientos, es preferible evitar el verbalismo (larga exposición del profesor) y acompañar las explicaciones con la participación de los alumnos (mediante preguntas y ejemplos) y con el uso de diversos materiales. Igualmente, en relación a la estructura de tareas, es preferible combinar el trabajo individual con el trabajo grupal, mediante una enseñanza interactiva, logrando así la intervención y el protagonismo del

alumno en la construcción de su propio aprendizaje. Es evidente que cuanto más protagonismo tiene el alumno, más se implica en su proceso de aprendizaje, pasando de la mera reproducción de conocimientos a la reflexión y acción de los mismos (Mentado, Medina, Carnicero, Jaurata, Serrat, Aránega, Imbernon, Antúnez, Montané, y Castro (2019), en Cervallos, Cordero y Alcívar, 2019). En este sentido, para MacNaughton y Williams (2009) el profesor ha de ser capaz de decidir cómo organizar a los alumnos con el fin de contribuir a su aprendizaje. Para ello se basan en tres criterios:

- *Tamaño*: gran grupo, grupos reducidos.
- *Composición (diversidad de sus miembros por edad o por capacidad)*: formando grupos homogéneos o heterogéneos. Si forma grupos *homogéneos*, las necesidades, intereses y capacidades de los alumnos agrupados serán similares y, por lo tanto, progresarán de modo similar. Sin embargo, si forma grupos *heterogéneos*, habrá diferencias en cuanto a necesidades, intereses y/o capacidades entre los alumnos agrupados, lo cual conlleva a una tutela mutua e incluso colaboración entre los propios alumnos, desarrollando así cierta responsabilidad en ellos.
- *Objeto*: la agrupación estará basada en función de un propósito específico, de una determinada experiencia, de una actividad delimitada o un proyecto más amplio que van a realizar.

Por lo demás, Rosenshine y Meister (1997) consideran esencial la buena gestión del tiempo de aprendizaje en el desarrollo de los diferentes métodos, con el fin de optimizar e incrementar los niveles de éxito de los alumnos en las actividades académicas. Para ello es de suma importancia:

- asegurar que las lecciones comienzan y finalizan a su hora;
- reducir el tiempo dedicado a cuestiones administrativas, a intervenciones disciplinarias y al paso de un tema/actividad a otro;
- aumentar el tiempo dedicado a interactuar con los alumnos.

De esta forma, se presta una especial atención a las oportunidades de aprendizaje, referidas, según MacNaughton y Williams (2009) a tres ámbitos de ejecución de los alumnos: asignar, organizar y asegurar altas cotas de tiempo de ocupación en tarea, contenido cubierto y tasa de logro. Para estos autores cobran gran

importancia las prácticas que se centran en pocos contenidos, que mantienen la orientación y ritmo de la tarea, que aseguran la comprensión de las reglas de clase, que crean un clima positivo para solicitar ayuda y que reconocen los progresos de los alumnos.

3.5.4. Gestión del ambiente de aprendizaje

Siguiendo el principio de que el alumno aprende en interacción, el profesor debe favorecer la comunicación interpersonal tanto entre alumno y profesor como entre los propios alumnos, creando un ambiente académico y social participativo, mediante la gestión del aula. Cabrera y La Nasa (2005) sostienen que la interacción entre los propios alumnos y entre los alumnos y el profesor es tan importante para el desarrollo del aprendizaje como para la enseñanza. Dicha gestión es considerada por Doyle (2006) y Emmer y Evertson (2013) como una destreza básica que todo profesor ha de tener adquirida. En este sentido, el profesor ha de ser capaz de crear, mantener y restaurar un ambiente de clase ordenado, mediante una serie de normas de participación y de disciplina que favorezca el aprendizaje de sus alumnos. Para que haya una buena gestión, se muestran particularmente relevantes actividades como las siguientes (Doyle, 2006; Emmer y Evertson, 2013):

- *Gestionar el sistema de tareas en el aula*, clarificando y explicitando las metas perseguidas y combinando, por un lado, tareas académicas familiares y tareas innovadoras y, por otro lado, tareas en gran grupo controladas por el profesor y tareas en pequeños grupos o individuales en las que los alumnos asumen más responsabilidad.
- *Introducir actividades de transición* que sirvan para conectar dos actividades o incluso para conectar dos situaciones diferentes dentro de una misma actividad, al tiempo que anuncian el cambio que va a producirse.
- *Especificar con claridad el comportamiento esperado* de los alumnos en determinadas situaciones y actividades cotidianas.
- *Mantener las expectativas y normas consistentemente*, supervisando la actuación de los alumnos continuamente y contribuyendo a que respondan de

ella, desarrollando así la habilidad de estar al tanto de todo lo que pasa en el aula y hacerlo patente a los alumnos.

- *Reconocer y reforzar las actuaciones* (positivas) de los alumnos y revisar continuamente las normas y actividades.

Todo ello, según Doyle (2006) y Emmer y Evertson (2013), deberá hacerse con cercanía, pero aplicando las normas de clase y de convivencia del centro a través del diálogo, con el fin de evitar o resolver posibles conflictos. Además, es importante el papel que desempeña el “estilo” de gestión de aula del profesor. En este sentido, Bateman (2002) y Weinstein y Weber (2010) destacan el *estilo autoritativo* de interacción con los alumnos, caracterizado por la combinación de una alta exigencia y control con una alta sensibilidad y libertad hacia los alumnos, situándose entre el *estilo autoritario* (alto control y exigencia sin tener en cuenta al alumno) y el *estilo permisivo* (bajo control y exigencia, dejando hacer a los alumnos).

En la actualidad se reclama un modelo de educación, en el que los alumnos hagan más que acumular información. Según Bain (2004) algunos estudios revelan que los profesores pueden atraer a sus alumnos con buenas clases magistrales, ayudándolos y animándolos a aprender al más alto nivel; otros pueden conseguirlo a través de otras metodologías más participativas (estudios de casos o aprendizaje basado en problemas), guiando a los alumnos en su aprendizaje. Sin embargo, tanto una metodología como otra puede fracasar. De ahí que se cuestione qué distingue lo que funciona de lo que no funciona. Para Bain (2004) existen una serie “principios básicos” que están por encima de la metodología y unas “técnicas clave” que promueven la aplicación de dichos principios por el profesor en el aula. Dichos principios son:

- *Crear un entorno para el aprendizaje crítico natural*, para que el alumno tome una actitud activa en su aprendizaje mediante el pensamiento crítico y abandone así su actitud pasiva de escuchar y recordar.
- *Conseguir su atención y no perderla*, mediante alguna acción, pregunta o afirmación sugerente, utilizando para ello casos o ejemplos.
- *Comenzar con los estudiantes en lugar de con la disciplina*, mediante temas o contenidos que sea de gran interés para los alumnos, ganándose así su atención y posterior participación.

- *Buscar compromisos*, mediante la solicitud de éste y no la imposición, siendo esenciales para su efectividad el contacto visual, el entusiasmo de su voz y la buena disposición para invitar los alumnos a hablar.
- *Ayudar a los alumnos a aprender fuera de clase*, haciendo en el aula lo que crean que ayudará y motivará a sus alumnos a aprender fuera del aula, como es el caso de un debate donde los alumnos razonen críticamente y se den cuenta de las lagunas de su propia capacidad de razonamiento.
- *Atraer a los estudiantes al razonamiento disciplinar*, utilizando el tiempo de clase para ayudar a los alumnos a pensar, analizar y evaluar las normas de disciplina y no sólo cumplirlas.
- *Crear experiencias de aprendizaje diversas*, para que los alumnos se beneficien de la variedad, aprendiendo de múltiples formas y no de estilos exclusivos de aprendizaje.

Pautas como las citadas por Bain (2004) ponen de relieve la importancia de la comunicación en la interacción que se establece entre el profesor y los alumnos, ya que, según este autor, su manera de actuar ante los alumnos va a influir en cómo actúen éstos y en su aprendizaje. Si estos principios básicos no son utilizados adecuadamente por el profesor puede provocar en sus alumnos una actitud desmotivadora hacia el aprendizaje. En este sentido, el profesor debe poseer una capacidad comunicativa, con tonos convencionales y claros que estimule el pensamiento de su alumnado. Con frecuencia, se alude aquí a una *buena oratoria* o al empleo de un *lenguaje cálido*, implicando al alumno intelectualmente y emocionalmente. Aun así, Bain (2004) considera que puede combinarse un lenguaje frío (académico) para recordar y resumir y un lenguaje cálido (personal) para invitar y estimular. Todo ello contribuirá a que las explicaciones del profesor sean *buenas*, partiendo de generalizaciones simples hacia la complejidad y la especificidad. Sin embargo, no hay que olvidar el papel del alumno, ya que además de dejarlos hablar, es de suma importancia que éstos *piensen y aprendan a participar* en el intercambio de ideas y perspectivas a través de la discusión.

3.5.5. Evaluación auténtica de los aprendizajes

Hay que tener en cuenta que el significado y las prácticas evaluativas han cambiado a lo largo de la historia en un intento por adaptarse y adecuarse a las nuevas demandas educativas y sociales (Bordas y Cabrera, 2001). Cambios que han pasado de una concepción de la evaluación centrada en el producto o resultados, a una evaluación centrada más en el proceso. Para Cisterna (2005) se ha pasado de una *evaluación conductista*, basada en los resultados observables y terminales del proceso de aprendizaje donde el profesor es el protagonista del proceso de evaluación, a una *evaluación constructivista*, basada en los procesos relativos a los conocimientos e interpretaciones de los alumnos, como agentes activos de su propio conocimiento y reconstructores de los contenidos a los que se enfrentan, determinando así sus acciones y actitudes en el aula.

Dado que el constructivismo tiene una concepción más abierta y dinámica del aprendizaje, la metacognición es la idea central de la evaluación del aprendizaje, entendiendo esta como la conciencia que el alumno tiene sobre lo que conoce y no conoce. Desde esta perspectiva, emergen nuevos planteamientos de evaluar los aprendizajes, pues “la evaluación no sólo cumple su rol como validadora de aprendizajes, sino esencialmente como oportunidad metacognitiva” (Cisterna, 2005, p. 33). De ahí que Bordas y Cabrera (2001) consideran que la evaluación ha pasado de:

- ser formativa a formadora;
- ser uniforme a multicultural;
- estar centrada en el control a estar centrada en el aprendizaje;
- estar centrada en estándares a ser participativa y consensuada.

En suma, hemos pasado de una evaluación de los aprendizajes en la que lo primordial era los resultados de los alumnos a una evaluación de los aprendizajes en la que lo primordial es el proceso, donde el alumno, como protagonista, construye conscientemente su propio aprendizaje. Para Rivera y Piñero (2010) esta evaluación va a otorgar racionalidad al proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que ofrece información relevante sobre lo que hace tanto el profesor como el alumno en dicho proceso, así como también la posibilidad de controlar, reorientar o mejorar la acción didáctica. En la

misma línea, Bordas y Cabrera (2001) resaltan tres aspectos claves para entender los actuales planteamientos de la evaluación de los aprendizajes:

- *La evaluación desde las teorías del aprendizaje.* La evaluación no tiene que ser una valoración final, sino que tiene que formar parte del contenido curricular del aprendizaje. Tanto el aprendizaje como la evaluación tienen en cuenta el desarrollo del propio alumno, es decir, tienen en cuenta sus expectativas, su nivel, sus estilos de aprendizaje, sus intereses, sus necesidades y su proyección futura. Desde esta perspectiva, el reto de la evaluación es *cómo* debe plantearse para que el aprendizaje sea significativo y considerado para el alumnado.
- *La necesidad de evaluaciones metacognitivas para el desarrollo de la capacidad de “aprender a aprender”.* La evaluación ha de ser un instrumento que permita al alumno tomar conciencia de su propio proceso de pensamiento, examinarlo y contrastarlo, así como también ajustar su proceso de aprendizaje mediante autoevaluación y autorregulaciones (qué, cómo y por qué).
- *La necesidad de la evaluación en una sociedad en cambio permanente.* En una sociedad de la información, las transformaciones tecnológicas, económicas y sociales han dado lugar a cambios significativos en el ámbito profesional y social que la educación no puede ignorar, siendo necesario dar al futuro ciudadano herramientas para autoevaluarse.

En consonancia, la evaluación de los aprendizajes no sólo valora los conocimientos, sino que además valora las competencias, creencias, aspiraciones, motivaciones, etc. del alumno. Según Cabrera y De la Herrán (2010), se trata de un *feedback* permanente, una evaluación polivalente de los aprendizajes en tiempos diferentes, de manera individual y grupal y que ayuda al alumno a comprender su propio progreso en el aprendizaje. Afirma Bain (2004) que muchos exámenes pueden captar la capacidad de los alumnos para hacer determinadas pruebas, pero no reflejan su forma de pensar. En este sentido, evaluar los aprendizajes de los alumnos implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las competencias adquiridas por ellos en un contexto específico.

De la mano de este enfoque constructivista de evaluar los aprendizajes, ha venido a instalarse en el ámbito educativo el nuevo término de la *evaluación auténtica*.

Para autores como Herman, Aschbacher y Winters (1992) la evaluación auténtica es aquella que reclama del alumno la capacidad de resolver tareas complejas y reales a través de sus conocimientos previos y sus conocimientos adquiridos recientemente. Por lo tanto, para estos autores este nuevo enfoque de evaluación de los aprendizajes va a suponer un *feedback* constructivo sobre cómo progresan los alumnos. Una década más tarde, esa concepción de evaluación auténtica la mantienen Bordas y Cabrera (2001), los cuales añaden que dichas habilidades de aprendizaje del alumno se llevan a cabo en el aula mediante la interacción que se establece entre alumno y profesor. De ahí que muchos profesores hayan visto sus interacciones con su alumnado como ocasiones para evaluar sus procesos de aprendizaje, habilidades y rendimientos. Para Vallejo y Molina (2014) “una evaluación auténtica busca evaluar lo que se hace, identificando el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental” (p.15). Para estos autores, la evaluación realmente sería auténtica en la medida que esté relacionada la experiencia educativa con la vida cotidiana de los implicados, ya sea a nivel personal, social o profesional.

Además, para que dicha evaluación tenga un efecto positivo tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, el rol tanto del profesorado como del alumnado debe ser activo a la hora de realizarla, interpretarla y llevarla a cabo. Se trata de una evaluación más coherente con las nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, que va a necesitar un cambio de actitud en los implicados. Como consecuencia de esta evaluación, lo que hagan dentro del aula y las interacciones que se establezcan, podrían constituir una fuente crítica de información evaluativa según Bordas y Cabrera (2001), debido a que:

- se acercan más a la enseñanza y al aprendizaje de los alumnos;
- constatan lo que los profesores y los alumnos realmente hacen y expresan;
- y ubican a ambos en una situación de poder, siendo los responsables de la evaluación y usuarios primarios de la información obtenida.

Por este motivo, la evaluación auténtica incorpora autoevaluación por parte del alumno, siendo éstos capaces de reflexionar sobre su propio aprendizaje (Vallejo y Molina, 2014). Sin embargo, para lograr la efectividad de la evaluación, es necesario que

los alumnos conozcan cuáles son los criterios de evaluación que hay establecidos para valorar su propio trabajo.

Por consiguiente, para este tipo de evaluación, centrado más en aspectos cualitativos del proceso de aprendizaje que en los aspectos cuantitativos del producto final, van a ser necesarias la utilización de estrategias en la que el alumno se sienta más activo de su propia evaluación, aprenda a evaluar sus propias acciones y aprendizajes, utilice técnicas de autoevaluación en diferentes situaciones y contextos y pueda adaptar modelos de autoevaluación en función de valores, contextos y realidades sociales (Bordas y Cabrera, 2001). Desde esta perspectiva pueden llegar a ser útiles diferentes procedimientos o instrumentos de autoevaluación según Bordas y Cabrera (2001):

- *Portafolio*

Recopilación selectiva, meditada y variada de los trabajos de los alumnos que refleja sus esfuerzos, progresos y logros en un período de tiempo y en alguna área específica (dirigido a la práctica diaria académica), compuesto por materiales, tanto obligatorios como opcionales, seleccionados por el profesor y el alumno sobre los objetivos y las estrategias cognitivas que se quieren llevar a cabo. Este instrumento permite al profesor, según Vallejo y Molina (2014), supervisar el avance de sus alumnos, establecer criterios de evaluación, dar información acerca de la idoneidad del currículo y de la enseñanza y sobre todo conocer mejor a los alumnos a través de las expectativas y esfuerzos que desarrollan en su trabajo autónomo, aspecto que con otros instrumentos no se logra conocer.

- *Diario reflexivo*

Reflexión por escrito del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje, cuyas representaciones pueden centrarse en uno o varios aspectos (desarrollo conceptual logrado; procesos mentales que se siguen; sentimientos y actitudes experimentadas). La reflexión puede incluir el aprendizaje de una sesión o limitarse a una tarea en particular. Se trata pues de un diálogo interno entre el propio alumno, a través del cual va aprendiendo de sus propios procesos mentales, sirviéndole además como estrategia para la transferencia de los aprendizajes.

- *Mapa conceptual*

Esquema mental comprensivo que permite analizar las representaciones que el alumno va elaborando de los conceptos de una asignatura, así como también valorar su habilidad para integrarlos en un mapa. La efectividad de esta estrategia será tal cuando sea utilizada en una unidad de aprendizaje y permita al alumno ser consciente de su propio proceso de aprendizaje, de sus errores y aciertos, así como de sus avances.

En definitiva, estas técnicas vinculadas a la estrategia de evaluación, centradas en el proceso de aprendizaje citadas por Bordas y Cabrera (2001), nos dan información sobre los esfuerzos, los pensamientos y actitudes, los conocimientos y el progreso del alumno, además de convertir a éste en agente activo de su propio aprendizaje. A pesar de todo, como señalan Rivera y Piñero (2010), hay que tener en cuenta la posibilidad de encontrar diferentes orientaciones teóricas y prácticas sobre la evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, estos autores advierten que “a pesar de que los nuevos enfoques evaluativos tienen una gran acogida, no significa que las prácticas y enfoques tradicionales hayan desaparecido” (p. 111).

No es extraño encontrar en las aulas estrategias de aprendizajes muy innovadoras acompañadas de prácticas evaluativas tradicionales, lo cual hace difícil y complejo el cambio en el pensamiento y práctica de los implicados a la hora de evaluar el aprendizaje. Además, los estándares de calidad actuales en torno a la evaluación no se limitan a los aprendizajes de los alumnos, como ha sido de costumbre, sino que se han extendido a los procesos mismos de enseñanza, bien orientados a la *rendición de cuentas*, bien orientados a la *propia mejora profesional* en el seno de las instituciones educativas (Barrero, 2001). De ahí que en la actualidad se le dé mucha importancia a la figura del profesor reflexivo, el cual somete a revisión su enseñanza con el fin de mejorarla.

En cuanto a las formas de evaluar la enseñanza por el profesorado, se alude, por un lado, a la “excelencia en la enseñanza” que, según Bolívar y Caballero (2008):

tiene su base en la integración de un conjunto de acciones que ayudan a hacer de la docencia una tarea efectiva, sustentada en la revisión previa de literatura,

y en la selección y aplicación adecuada de la nueva información al proceso de enseñanza-aprendizaje. (p.4)

En este sentido, la práctica quedará mediada por la observación sistemática que se haga de los efectos de la docencia en el aprendizaje de los alumnos y por el análisis general de los resultados obtenidos durante el proceso de enseñanza. Esa actuación eficaz del profesorado, según Bolívar y Caballero (2008) puede llegar a ser compartida a través de grupos de discusión y estudios de casos, entre otros procedimientos. Y, por otro lado, nos encontramos con la “excelencia visible” que:

no sólo promueve la puesta en marcha de estrategias eficaces de enseñanza, sino que además se implica en procesos de investigación para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que los resultados obtenidos puedan ser evaluados y aplicados por el resto de la comunidad académica. (p.5)

Por lo tanto, el buen profesor no sólo debe esforzarse por lograr altos niveles de excelencia en la enseñanza, sino también por hacerlos visibles, de modo que sus BPE y resultados puedan extenderse en el contexto de las relaciones colegiadas que caracterizan a los centros docentes y a la profesión docente, propiciando así un impacto positivo en la calidad de la práctica educativa de otros profesores.

En síntesis, hemos podido ver la importancia que tiene las BPE en el desarrollo de la calidad de ésta, ya que se tratan de formas de enseñar consideradas buenas y eficaces dado su impacto en el alumno y en su aprendizaje, siendo para muchos ejemplos a seguir en su acción docente. Igualmente, la calidad de la enseñanza se ve reforzada en la actualidad por los cambios que se están produciendo en los métodos de enseñanza centrados cada vez más en el alumno por contextualizar todo aquello que se enseña, por mantener una buena gestión del ambiente de aprendizaje mediante normas de participación y de disciplina, y por hacer partícipes a los alumnos de su propio proceso de aprendizaje, desde diferentes técnicas que contribuyen a que el alumno tenga conciencia de lo que conoce y lo que le falta por conocer. En este sentido, una BPE basada en métodos de enseñanza innovadores que favorezcan la participación del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que parte de sus necesidades y que permita valorar su propio aprendizaje, mejorará sin duda la calidad de la enseñanza.

Capítulo 4.

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DE CALIDAD

“Conocer el pensamiento y acción del profesor y qué se entiende por calidad de enseñanza, dan sentido a nuestro objeto de estudio, el cual se centra en el contexto universitario. Con este capítulo nos adentramos en qué se entiende por docencia universitaria de calidad”.

4.1. INTRODUCCIÓN

En capítulos anteriores hemos descrito el pensamiento del profesor y que se entiende por calidad de la enseñanza, todo ello con el fin de ir acercándonos a nuestro objeto de estudio. En este capítulo lo que se pretende es conocer qué se entiende por docencia universitaria de calidad, o lo que es lo mismo, la calidad de la docencia universitaria. Por tanto, en ese capítulo nos centraremos básicamente en el contexto universitario, ya que es el contexto en el que se desarrolla nuestra investigación.

Para poder analizar la calidad de la docencia universitaria, hay que analizar los rasgos de una enseñanza de calidad en el contexto universitario, la imagen que se ha tenido de la docencia universitaria, las funciones del profesor universitario y finalmente, el desarrollo de BPE en la evaluación de la docencia universitaria.

4.2. IDENTIDAD DE DOCENTES COMPETENTES

Ruíz, Mas, Tejada y Navío (2008) consideran que los cambios sociales que estamos viviendo junto con la implementación del EEES, el cambio de paradigma educativo que se centra más en el aprendizaje que en la enseñanza, así como también la importancia que se le está dando a la eficacia y calidad de la enseñanza, conllevan grandes cambios en la Universidad. Según ellos, “estas novedades generan la necesidad de determinar las competencias profesionales del profesor universitario en el nuevo contexto” (p.115), modificando así sus funciones y tareas. En este sentido, la identidad de docentes competentes puede ser lograda a través de la identificación de una serie de competencias, tales como (Torra *et al.*, 2012, cit. en Monereo y Domínguez, 2014, p.85-89):

- 1) *Competencia comunicativa*: explicar con claridad y convicción; facilitar la comprensión de los contenidos; adaptarse a los alumnos, o favorecer que éstos puedan expresarse libremente, escuchando y respetando sus opiniones.
- 2) *Competencia interpersonal*: potenciar el pensamiento reflexivo y crítico; promover la motivación hacia la materia; asumir un compromiso ético con la formación y la profesión o crear un clima de empatía, tolerancia y respeto.

- 3) *Competencia metodológica*: coherencia entre los objetivos planteados y los métodos utilizados para la enseñanza y evaluación; emplear procedimientos que fomenten la participación en clase; enfatizar las actividades prácticas que favorezcan la autonomía en los aprendizajes y las habilidades o ajustar los métodos de enseñanza y evaluación a las características de los alumnos.
- 4) *Competencia de planificación y gestión de la docencia*: seleccionar los contenidos de las asignaturas de acuerdo con su relevancia en el seno de la titulación y respecto a la profesión; diseñar y desarrollar procesos de enseñanza y evaluación pertinentes con la planificación docente o detectar puntos débiles en la propia docencia.
- 5) *Competencia de innovación*: inclusión de cambios que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje; el análisis, indagación y reflexión sobre la propia docencia o la participación en experiencias y proyectos de mejora de la calidad docente.
- 6) *Competencia de trabajo en equipo*: cumplir los objetivos fijados por el equipo docente; favorecer la dinámica de trabajo del equipo y su adaptación a situaciones cambiantes o gestionar equipos docentes, distribuyendo funciones y potenciando su eficacia y eficiencia.

Estos seis bloques de competencias, especialmente las tres primeras (comunicativa, interpersonal y metodológica), servirán de guía para verificar si los profesores competentes responden a ese perfil teórico. Autores como Pérez (2005) y Tejada (2002a) citados en Ruíz, Mas, Tejada y Navío (2008) coinciden en esas tres competencias.

Frente a las exigencias del mundo educativo, y en especial de la enseñanza universitaria, Monereo y Domínguez (2014) consideran que el profesor competente debe poner en práctica diferentes versiones de su identidad, ajustadas a las exigencias del contexto. Para ello, Monereo y Domínguez (2014) ponen de manifiesto la interrelación que hay entre tres dimensiones de la autorepresentación del profesor en relación a su identidad docente (p.87):

- *Representaciones sobre el propio rol profesional*: especialista en su temática; el de docente y tutor de sus alumnos; el de investigador; el de profesional de su área de competencia; y el de gestor en alguna de las áreas anteriores.
- *Representaciones sobre los procesos instruccionales de enseñanza, aprendizaje y evaluación*: incluyen el conjunto de creencias, concepciones y teorías explícitas e implícitas que tiene el docente sobre qué, cómo y cuándo deben enseñarse y evaluarse unos determinados contenidos.
- *Representaciones sobre los sentimientos que desencadena el ejercicio docente*: asociaciones afectivas que un profesor hace entre determinados sentimientos y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje: motivación por la docencia (interés vs desinterés), relaciones sociales con los alumnos y compañeros de trabajo (empatía vs antipatía), y la competencia docente auto-percibida en la implementación de las tareas (satisfacción vs descontento).

Para Ruíz *et al.* (2008, p.123) esto es “la movilización o activación de varios tipos de saberes en una situación y contexto determinado” (p.123). Dicha consideración les hace plantearse competencias relacionadas con las funciones del profesor universitario: docente, investigadora y de gestión. Esas competencias son las siguientes (p.123-129):

- *Docente*:
 - Diagnosticar las necesidades del contexto y de los grupos.
 - Planificar acciones de E-A de acuerdo a las necesidades individuales y del contexto.
 - Implementar, desarrollar y facilitar el proceso de E-A, crear un clima de trabajo colaborativo.
 - Diseñar y desarrollar procesos de evaluación como estrategia para la mejora de los procesos de E-A.
- *Investigadora*:
 - Diseñar, desarrollar, evaluar y coordinar proyectos de investigación e innovación relevantes.
 - Comunicar y difundir proyectos de investigación e innovación y de conocimiento y avance científico.

- Organizar reuniones, seminarios, jornadas, congresos científicos que propicien el intercambio, la discusión, la reflexión y formación docente e investigadora.
 - Comunicar y difundir conocimientos, resultados de proyectos de investigación, avances científicos e innovación.
 - Elaborar material científico actual y relevante.
 - Gestionar el conocimiento en los grupos, generando nuevas ideas, saberes.
- *De gestión:*
 - Tener conocimiento sobre la gestión de grupos, la resolución de conflictos, la gestión administrativa, la normativa de funcionamiento y la política universitaria.

En definitiva, el profesor universitario se va a encontrar con ciertas exigencias en relación a su formación y compromiso, tanto en la docencia como en la investigación. Estas competencias descritas pueden servir para el diseño de la formación permanente del profesor universitario (Ruíz, Mas, Tejada y Navío, 2008).

4.3. RASGOS DE UNA ENSEÑANZA DE CALIDAD EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

La excelencia en la enseñanza es un aspecto complejo y difícil de alcanzar, ya que para Kane, Sandretto y Heath (2002) depende de la destreza que tenga el profesor para manejar los contenidos y las técnicas metodológicas, así como también sentirse partícipe de la institución educativa en su logro por la calidad. Es por ello que los principales indicadores de calidad docente o rasgos son el logro académico de los alumnos y su satisfacción con la enseñanza recibida (Cabrera y La Nasa, 2005; y Guzmán, 2011). Asimismo, para que dicha enseñanza sea de calidad, es necesario cambiar la forma de comprender, experimentar o conceptualizar que tienen los alumnos universitarios en relación al mundo que les rodea. La calidad es considerada por Lockett (2011 cit. en Dongwe 2013) como un mecanismo para transformar el sistema de educación superior. En ese interés por cambiar la enseñanza con el fin de que ésta sea

de calidad, Ramsden (2007, cit. en Guzmán, 2011) ha postulado seis “*principios de una enseñanza efectiva*” en educación superior (p.136):

- 1) despertar el interés y el deseo del alumno por aprender, donde ellos acepten el esfuerzo que va requerir;
- 2) preocupación y respeto por el aprendizaje del alumno, es decir, todas sus acciones deben estar encaminadas a lograr cambios en su comprensión del mundo;
- 3) ofrecer una realimentación adecuada y una justa evaluación, sobre todo la primera, característica de una enseñanza eficiente;
- 4) dejar claro al alumno lo que se espera de él, cuyo logro debe implicar un desafío;
- 5) fomentar la autonomía, el control y la implicación del alumno sobre su aprendizaje; y
- 6) aprender de los alumnos, estando dispuesto a conocer aspectos nuevos, a compartir lo que sabe y a conocer a sus alumnos, con el fin de adaptar sus conocimientos a las características, expectativas y deseos de sus alumnos, y no al revés.

En este sentido y tal como establece Cabrera y La Nasa (2005), los alumnos aprenden de manera más significativa cuando el profesor y su forma de enseñar se ajustan a los intereses y motivaciones de sus alumnos. Pero, además, otro rasgo crucial que distingue a una enseñanza de calidad es para Hativa (2000) la *claridad* de lo que se enseña, es decir, su formar de organizar la enseñanza, de introducir ejemplos, provocar la retroalimentación en el alumno, etc.

Por otro lado, Morton (2009, p. 60 cit. en Friesen, 2011) considera que un buen docente universitario se puede caracterizar por cinco rasgos, que a su vez coinciden con las cualidades de eficacia docente de Kyriacou (1997). Dichos rasgos son (p.100):

- Comparte su pasión y entusiasmo por su materia explicitando a los alumnos la importancia de la misma.
- Relaciona lo revisado en clase con tópicos o temas de actualidad.
- Usa ejemplos claros y relevantes para ilustrar el tema expuesto.
- Indaga sobre las experiencias del alumno y las utiliza en su enseñanza.

- Plantea preguntas clave para señalar los puntos controversiales de un campo, o los problemas no resueltos o de las perspectivas existentes.

Aunque los rasgos mencionados por Hativa (2000) y Morton (2009, p. 60 cit. en Friesen, 2011, p.100) son elementos clave en el desarrollo de una enseñanza universitaria de calidad, no son los únicos que se podrían mencionar. Por ejemplo, Zabalza (2011) desarrolla en su trabajo diez dimensiones de una docencia de calidad a partir de las cuales se pueden desarrollar una serie de criterios que pueden permitir valorar dicha calidad, semejantes a los criterios ya mencionados. En primer lugar, las dimensiones que Zabalza (2011) describe son:

1. *Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo. La condición curricular.* La docencia no es solo lo que se “hace” en el aula, sino que requiere una preparación previa. Este proceso de planificación es una competencia básica que cualquier docente universitario ha de cumplir, pues con ella el profesor expresa su profesionalidad y da respuesta los derechos de los alumnos, mediante la negociación y disponibilidad hacia éstos.
2. *Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo.* Dicha organización constituye una parte importante en el desarrollo de una enseñanza y un aprendizaje de calidad, dado que el contexto puede actuar como potenciador del impacto formativo de la actuación docente o como limitador de actividades formativas.
3. *Selección de contenidos interesantes y forma de presentación.* Supone tener en cuenta aspectos como la incorporación de organizadores previos que faciliten la comprensión de los contenidos y la vinculación con otros contenidos.
4. *Materiales de apoyo a los estudiantes (guías, dossieres, información complementaria).* Supone el paso del profesor de mero explicador a guía del proceso de aprendizaje, fomentando el aprendizaje autónomo y disminuyendo la dependencia de los apuntes y de las explicaciones del profesor. El profesor ha de ofrecer material de apoyo, siendo este más preciso en los primeros años de carrera, ya que los alumnos van apropiándose del sistema y configurando un estilo propio de aprendizaje.

5. *Metodología didáctica.* Se refiere a las orientaciones metodológicas que, siendo transversales a los distintos métodos didácticos, pueden servir para tener una idea del estilo de enseñanza:
 - Grado de dependencia-independencia con que se plantea la actividad.
 - Modalidades de interacción entre los alumnos.
 - Estilo de orientación entre profesor y alumnos valorados en términos de accesibilidad y cordialidad.
 - Participación de los alumnos en la definición de la metodología a seguir, como condición facilitadora de su implicación efectiva en las actividades.
 - Graduación que permita ir progresando en la complejidad e intensidad de los retos que se proponen.
6. *Incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos.* Incorporación que no ha de quedarse reglada a un determinado espacio, tratadas aisladamente, sino que han de ser incorporadas en las diversas disciplinas como elemento habitual de trabajo. Esta incorporación ofrece nuevas modalidades de aprendizaje de carácter autónomo y democrático, enriqueciendo los canales de intercomunicación.
7. *Atención personal a los alumnos y sistemas de apoyo.* Los alumnos aprenden mucho más con los profesores, como guías de aprendizaje, que con los contenidos de la materia. Feldman (1976) sostenía que la capacidad de los docentes de relacionarse con los alumnos es la cualidad mejor valorada por los alumnos. Para ello, debe mostrar comprensión, empatía y altas expectativas hacia los alumnos, ya que así serán coparticipes de su formación y su rendimiento será más positivo (Efecto Pygmalion).
8. *Estrategias de coordinación con los colegas.* Los docentes universitarios tienden a actuar de manera aislada, individualista y autónoma. La condición básica para lograr buenos resultados formativos, y por tanto una docencia de calidad, es la colegialidad, mediante una cultura de colaboración. Este reto supone el conocimiento del proyecto formativo en el que participan.
9. *Sistemas de evaluación utilizados.* La evaluación es uno de los puntos débiles de la docencia universitaria, ya que de ella se derivan fuertes repercusiones sobre los alumnos. En los últimos años se han ido desarrollando diversas metodologías

de evaluación como alternativa o complemento a las diversas modalidades de exámenes, como es el caso del dossier y el portafolio. Sin embargo, cualquier técnica novedosa de evaluación va a requerir más tiempo para su valoración, especialmente en aquellas clases con un número elevado de alumnos. Una de las condiciones básicas de una buena evaluación es que ofrezca información al alumno sobre cómo le fue y en qué podría mejorar su trabajo y esto se consigue con este tipo de técnicas novedosas y no sólo con exámenes de contenido.

10. *Mecanismos de revisión del proceso.* La práctica de calidad no es algo lineal, sino que va en espiral, enlazando la anterior planificación con las mejoras establecidas. En este sentido, cada vez que se planifica se genera un nuevo proceso, partiendo de los reajustes o mejoras de la revisión de la anterior. En la enseñanza universitaria la carencia de reajustes sistemáticos es evidente, pues se mantienen el mismo tipo de prácticas y cometen los mismos errores día tras día. En este sentido, se trata de disponer de una base documental que permita obtener información actualizada y fiable sobre los procesos y sus puntos fuertes y débiles. Sólo así se sabrá qué se ha de mejorar.

Tales dimensiones son muy similares a los diez subdominios de las teorías implícitas sobre la enseñanza que Marrero (1988, cit. en Jiménez Llanos, 2005) establece como elementos sustanciales de los procesos de enseñanza-aprendizaje: conocimiento; aprendizaje; disciplina y gestión; planificación; interacción profesor-alumno; medios; evaluación; enseñanza en general; profesor; y medio social. Subdominios que contienen ideas relativas a cinco teorías culturales sobre la enseñanza (p.217):

- *Teoría tradicional:* caracterizada por una concepción disciplinar del conocimiento, el aprendizaje por recepción y la obsesión por los contenidos.
- *Teoría técnica:* mantiene idénticas concepciones del conocimiento y del aprendizaje que la anterior; sólo que ahora la obsesión es por los objetivos (búsqueda de eficacia).
- *Teoría activa:* se define por una concepción global y práctica del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento guiado y la obsesión por la actividad.

- *Teoría constructiva*: la noción interdisciplinar y práctica del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento y la búsqueda de significados son sus características esenciales.
- *Teoría crítica*: se define por una concepción disciplinar y problemática del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento guiado, el énfasis en la socialización y su carácter político-moral.

De todas ellas, la teoría menos representativa en los subdominios establecidos en el estudio de Jiménez Llanos y Correa (2002) es la tradicional, mientras que las más representativas son la activa y constructivista.

En este sentido, para Zabalza (2011) ser docente significa estar implicado en el diseño de actividades de aprendizaje y de ambientes de aprendizajes, rentabilizando los espacios donde se produce el conocimiento. De esta manera, la profesión docente se convierte en una “profesión del conocimiento”. Uno de los aspectos positivos que ha tenido la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior ha sido aportar una mayor transparencia a los procesos de diseño del aprendizaje de los alumnos, ya que estos durante mucho tiempo han quedado regulados en el ámbito de privacidad del aula y a la complicidad con el alumnado.

Ahora bien, partiendo de estas diez dimensiones, Zabalza (2011, p.210-214) establece diez criterios para cada dimensión como puntos relevantes de una docencia universitaria de calidad (véase Tabla 6) y que nos pueden servir de guía a la hora de evaluar las concepciones docentes sobre la calidad de la enseñanza en la segunda parte del presente estudio doctoral (Estudio empírico). Pues bien, tales criterios los presentamos a continuación en la siguiente tabla (p.210-214):

Tabla 6.

Dimensiones y criterios de calidad docente (Zabalza, 2011)

1. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA

- 1.1. *Estructura completa* del programa: contextualización, objetivos, contenidos del temario, metodología a seguir, sistemas de evaluación, bibliografía.
- 1.2. *Coherencia* entre el programa ofertado y el Proyecto formativo de la carrera e Institución
- 1.3. *Coordinación horizontal* (en el mismo curso) y *vertical* (en los otros cursos) entre su programa y el de otras materias de la carrera.
- 1.4. *Relación equilibrada entre teoría y práctica* dentro del propio programa. Relación con respecto al *prácticum* o *prácticas en empresa* de existir en la carrera.
- 1.5. *Riqueza informativa* del programa (si no se reduce a una mera enumeración de puntos sin entrar a explicarlos).
- 1.6. *Valor de orientación del programa* (si incorpora sugerencias para ayudar a los alumnos a afrontarlo, si está concebido como un diálogo con los alumnos).
- 1.7. *Inclusión de referencias de apoyo y fuentes para aprendizaje* (tanto para poder recuperar lagunas como para poder ampliar conocimientos).
- 1.8. *Originalidad* de la presentación (incluida su estética).
- 1.9. *Disponibilidad* del programa, facilidad para hacerse con él (incluida la posibilidad de bajarlo de la red).
- 1.10. *Nivel de negociación* con el alumnado de algunos extremos del programa.

2. ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO

- 2.1. Equilibrio entre *elementos móviles, semimóviles y fijos*.
 - 2.2. *Signos de identidad* del espacio.
 - 2.3. *Posibilidades metodológicas* que ofrece el espacio.
 - 2.4. *Calidad ergonómica* del mobiliario.
 - 2.5. Cantidad y calidad de los *recursos didácticos* disponibles en el aula o espacio docente.
 - 2.6. *Estética* del espacio.
 - 2.7. *Existencia de zonas marginales o riesgo* de que aparezcan durante el trabajo didáctico.
-

- 2.8. Posibilidad de *movimiento que ofrece al profesor*.
 - 2.9. *Adaptabilidad* al manejo de diversos recursos tecnológicos.
 - 2.10. Aspectos *afectivos y simbólicos* de espacio.
-

3. SELECCIÓN DE CONTENIDOS

- 3.1. Incorporación de *organizadores previos*.
 - 3.2. Inicio con una *visión de conjunto* de la disciplina para ir descendiendo a sus contenidos singulares.
 - 3.3. Diferenciación entre los conceptos y *estructuras básicas y los complementarios*.
 - 3.4. *Relacionar contenidos* o temas con otros de la propia materia y/o de otras materias relacionadas y/o del mundo profesional.
 - 3.5. Incorporación de *contenidos opcionales* dentro de la materia.
 - 3.6. Combinación entre *elementos conceptuales y elementos narrativos* en el desarrollo de los temas.
 - 3.7. Combinación entre *elementos teóricos y elementos prácticos* (que finalicen en la elaboración de algún producto)
 - 3.8. *Riqueza comunicativa* (empleo de códigos diversos) con que se explican los contenidos.
 - 3.9. Introducción de dispositivos (preguntas, ejercicios prácticos, diálogo, etc.) destinados a potenciar un *feedback* fluido permanente.
 - 3.10. Incorporación de actividades de *repaso y revisión* de los contenidos.
-

4. MATERIALES DE APOYO AL APRENDIZAJE

- 4.1. *Existencia y disponibilidad* de material específico de apoyo para los estudiantes (distinto a los programas).
 - 4.2. *Estructura de las guías* completa y fácil de seguir, agradable y con buena estética.
 - 4.3. Explicitación del *modo de trabajo* más conveniente en la disciplina (en coherencia con el estilo de llevar la asignatura por parte del profesor).
 - 4.4. Sugerencias para la realización de *actividades prácticas* (que permitan consolidar los aprendizajes).
 - 4.5. Indicación de las *dificultades que suelen ser habituales* en esa materia, sugiriendo algunas vías para afrontarlas.
 - 4.6. Incorporación de actividades de *autoevaluación* para contrastar el propio progreso.
-

- 4.7. Indicaciones claras con respecto a la *preparación de los exámenes* y/o actividades de evaluación (incluyendo los criterios que servirán para su evaluación).
- 4.8. Indicación de *fuentes de información* utilizables (incluidas las electrónicas) y algunos consejos para su mejor uso.
- 4.9. Presentación de un *dossier de materiales* utilizables en la disciplina con diversos propósitos (para seguirla mejor, recuperar lagunas, ampliar contenidos, etc.).
- 4.10. Inclusión de algún tipo de propuesta o estrategia de *recuperación* para los alumnos que pudieran tener problemas para superar el curso.

5. METODOLOGÍA

- 5.1. Utilización de un *estilo retador y problematizante* de aproximación a los contenidos (frente a un estilo más nocional y memorístico).
- 5.2. Equilibrio entre el *control* y la *autonomía* otorgada a los estudiantes a la hora de desarrollar las actividades marcadas.
- 5.3. Utilización de *diversas modalidades de interacción* (gran grupo, pequeño grupo, trabajo individual).
- 5.4. Combinación de *“presión”* (exigencias) y *“apoyo”* a la hora de desarrollar las actividades y tareas previstas.
- 5.5. *Accesibilidad y cordialidad*, frente a frialdad y formalización, como características del trato con los alumnos.
- 5.6. *Nivel de participación* otorgado a los alumnos a la hora de definir la metodología a seguir en su disciplina.
- 5.7. *Nivel de implicación* real (como promedio) de nuestros estudiantes en las diversas actividades desarrolladas (incluida la explicación de los contenidos).
- 5.8. *Gradualidad* del método seguido (o medida en que la metodología respeta esa gradualidad en función del momento en que los alumnos cursan la materia).
- 5.9. Presencia en su metodología de actividades o momentos que exijan una *profundización* relevante en el contenido tratado.
- 5.10. Presencia de *“experiencias fuertes”* en el proyecto de formación.

6. NUEVAS TECNOLOGÍAS

- 6.1. *Equipamiento actualizado y pertinente* a los aprendizajes que se desea alcanzar.
 - 6.2. Medida en que se ha garantizado una *formación* suficiente para poder rentabilizar el uso de las nuevas tecnologías en las disciplinas.
 - 6.3. Nivel de *integración real* en el desarrollo de las disciplinas.
 - 6.4. *Potencialidad innovadora* de los medios. Nivel en que aportan un enriquecimiento real de las estrategias didácticas (salir de la lección magistral).
 - 6.5. Medida en que se *varían y mejoran las oportunidades* de aprendizaje de los alumnos (salir del aprendizaje memorístico).
-

- 6.6. Aportación a la *horizontalidad* de los aprendizajes (profesores y alumnos explorando conjuntamente nuevas situaciones de aprendizaje).
- 6.7. Incorporación de *procesos o sistemas de simulación*.
- 6.8. Facilitación de *intercambios y transferencias* entre sujetos, grupos y/o instituciones.
- 6.9. Medida en que mejoran las posibilidades de *aprendizaje autónomo* por parte de los alumnos.
- 6.10. Efectos colaterales: medida en que se consigue *evitar* que las nuevas tecnologías no supongan otro factor de *discriminación* con respecto a los alumnos con menos recursos económicos.

7. APOYO A LOS ALUMNOS

- 7.1. Su *sensibilidad* hacia los alumnos (ponerse en su lugar y saber interpretar sus demandas).
- 7.2. Su capacidad para transmitir *interés y crear retos* en el ámbito de las disciplinas que explica.
- 7.3. Forma en que se respetan, en función de las características de cada materia, los *intereses y cualidades personales* de los alumnos.
- 7.4. Existencia y efectividad de los *dispositivos de apoyo* creados para ayudar a los alumnos a superar dificultades en el aprendizaje.
- 7.5. Nivel de *accesibilidad a las demandas de los alumnos* (incluidas cuestiones ajenas a su materia específica).
- 7.6. Existencia de un *clima relacional cálido y abierto* en el aula.
- 7.7. *Seguimiento individualizado o grupal* del progreso de los alumnos.
- 7.8. *Expectativas elevadas* que mantiene sobre la capacidad de logro de los alumnos.
- 7.9. Presencia de momentos destinados a la *metacomunicación*.
- 7.10. Cantidad y calidad de los *contactos fuera de las actividades formales del aula*: en tutoría, en actividades de extensión cultural, en investigaciones, etc.

8. COORDINACIÓN CON LOS COLEGAS

- 8.1. Nivel de *conocimiento del conjunto del proyecto formativo* de la carrera (materias, contenidos, prácticas, etc.).
 - 8.2. Participación en actividades de *coordinación de los programas* en el seno del Departamento o Área y en el conjunto de la titulación.
 - 8.3. Participación en experiencias de *planificación compartida* de su disciplina con otras (acondicionar su programa para poder interactuar con los otros).
-

- 8.4. Participación en experiencias de *manejo compartido de materiales* entre varias disciplinas (documentos, manuales, textos, dossiers, etc.).
 - 8.5. Participación en *experiencias o actividades conjuntas* para variar disciplinas (trabajos, salidas, problemas, lecturas, etc.).
 - 8.6. Participación en *procesos de evaluación compartidos* entre diversas disciplinas.
 - 8.7. Participación en reuniones de *seguimiento* del proceso didáctico global de la titulación.
 - 8.8. Participación en *iniciativas colectivas* orientadas explícitamente a la mejora de la *calidad de la docencia*.
 - 8.9. Participación en *actividades de tutoría y apoyo* entre colegas: ayuda a los noveles, observación de clases, revisión conjunta de materiales, etc.
 - 8.10. Capacidad para superar la *mayor o menos afinidad personal* en aras de un trabajo conjunto coordinado.
-

9. EVALUACIÓN

- 9.1. Medida en que se diferencia claramente en sus clases entre *evaluación de seguimiento* y *evaluación de control* de los aprendizajes alcanzados por los alumnos.
 - 9.2. *Coherencia* entre su actuación didáctica (objetivos, métodos, estilo de llevar la materia) y evaluación.
 - 9.3. *Variedad y gradualidad de las demandas* (de conocimiento o habilidad) que le plantea a los alumnos en la evaluación.
 - 9.4. Nivel de presencia de *fórmulas innovadoras de evaluación* en sus clases.
 - 9.5. Nivel de *información previa* y de *feedback* posterior suministrado a los alumnos en relación a la evaluación y a sus resultados en ella.
 - 9.6. Incorporación de sugerencias u *orientaciones* ofrecidas a los alumnos en función de los resultados de la evaluación con vistas a que puedan mejorarlos.
 - 9.7. Existencia de oportunidades de *revisión de exámenes* y nivel de efectividad de los mismos.
 - 9.8. *Graduación* de las modalidades de evaluación desde el inicio al final de la carrera evaluaciones según la posición que les corresponde en esa graduación).
 - 9.9. Nivel de incorporación de las *nuevas tecnologías* como recursos para la evaluación.
 - 9.10. Medida en que se valora y reconoce (acreditación) *conocimientos y experiencias adquiridos* fuera del aula, pero pertenecientes a su disciplina.
-

10. REVISIÓN DEL PROCESO

- 10.1. Realización del diagrama de los *resultados en cada una de las materias y actividades* desarrollada durante el curso (I).
 - 10.2. Constancia explícita de datos sobre los *procesos de prácticas en empresa o prácticum* y sus resultados informativos (I).
 - 10.3. Constancia explícita de datos sobre los *resultados obtenidos en los procesos de intercambio* llevados a cabo (I).
 - 10.4. Constancia explícita de datos sobre los *resultados de actividades de cooperación* (local, nacional o internacional) desarrolladas por la institución: recuento de actividades y valoración de las mismas (I).
 - 10.5. Datos sobre el nivel de uso de los *diversos recursos* existentes en la institución y *satisfacción* con los mismos. Carencias más notables detectadas y que convendría subvenir (I+D).
 - 10.6. Datos sobre la *satisfacción general del profesorado* sobre la marcha del curso. Satisfacción específica sobre los diversos aspectos de la docencia (horarios, carga lectiva, recursos, coordinación, etc.) (I+D).
 - 10.7. Datos sobre la *satisfacción general y pormenorizada de los alumnos* sobre la marcha del curso (I+D).
 - 10.8. *Memoria* de las actividades no académicas desarrolladas durante el curso con estimación de su pertinencia y éxito (I+D).
 - 10.9. Datos sobre ciertos indicadores de *visibilidad e imagen pública* de su Facultad y/o sus departamentos (prensa, radio, revistas especializadas, etc.).
 - 10.10. Datos sobre *indicadores externos* relativos a la eficacia institucional (nivel de empleo efectivo de los graduados; valoración de los empleadores del nivel logrados por los egresados; valoración de la formación recibida por parte de los egresados con varios años de experiencia) (I).
-

Estos criterios están dirigidos a mejorar la lucidez didáctica de los profesores universitarios, la capacidad para saber captar más detalles y matices de las diversas vertientes de su labor en el aula. Asimismo, constituyen patrones de enseñanza, pudiendo ser aplicados a una gran variedad de fines: formación, evaluación, mejora del profesorado. Es por ello que la calidad de la enseñanza se concreta en la actuación didáctica por parte de los profesores y, concretamente, en un conjunto de pautas instructivas o principios de actuación en el aula fundados en el conocimiento disponible.

Sin embargo, la calidad de la enseñanza universitaria no será posible si los profesores no modifican su concepción sobre la enseñanza, ya que los cambios en la docencia no dependen sólo de la actualización didáctica o el uso de las nuevas tecnologías; sino que para Guzmán (2011) implican explorar las creencias de la práctica docente con el fin de que éstos acepten nuevos riesgos, conozcan otras visiones de la enseñanza y, por lo tanto, estén dispuestos a aprender y a vivir nuevas experiencias educativas.

4.4. IMÁGENES DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La nueva realidad exige replantearse el papel que tiene hoy un profesor, debido a que las nuevas tecnologías de la información y comunicación nos permiten acceder rápida y fácilmente a informaciones y datos, necesitando para ello muchos tipos de intermediarios (Reyero, 2014). Esto no significa que los procesos de intermediación hayan desaparecido, sino que en muchos casos se han hecho más necesarios. Para este autor, solo han resultado exitosos aquellos que han sabido adaptarse a la complejidad paulatina en la que nos encontramos hoy día.

Centrándonos en la imagen que se tiene de la docencia universitaria, Reyero (2014) sostiene que son dos las imágenes clásicas que perviven de la docencia, construidas ambas bajo dos maneras diferentes de explicar los fundamentos de la docencia y que dan sentido al desarrollo de la misma en la actualidad.

4.4.1. La docencia universitaria como técnica

Dada la complejidad del trabajo y la división que en la docencia universitaria se establece, hace que aumenten los requerimientos formativos de una sociedad, afectando a los profesores de dos maneras (Reyero, 2014, p.130):

- Profesionalizando su trabajo, ya que pasa a formar parte de esa división y se convierte en actividad especializada, necesitando para ello una cierta preparación profesional.
- Formándose en competencias técnicas cada vez más complejas y con un valor añadido mayor.

Esto conlleva a considerar la docencia universitaria como técnica, cuya actuación del profesorado se centra en la eficacia y en la eficiencia, guiándose por conceptos como la “empleabilidad” y dejando de lado el carácter más formativo y humanista que la actividad universitaria tenía en sus orígenes (Reyero, 2014). Algunos han querido ver en el triunfo actual de este paradigma técnico, un triunfo de la política economicista. Enfrente se encontraría el profesorado, quién defenderá el auténtico modelo educativo y valor de la educación. Sin embargo, esto no es tan fácil para el autor. Echar la responsabilidad a los políticos o a la necesidad de medirlo todo en términos de rentabilidad económica no explica del todo por qué en revistas dedicadas a la excelencia docente priman los ensayos que tratan técnicas concretas de evaluación o conocimiento de los procesos cognitivos con el fin de establecer modelos educativos más eficaces.

- *El valor añadido y la medida de la eficacia en la docencia universitaria.*

Si enseñar bien es una cuestión técnica, para Reyero (2014) la eficacia de la enseñanza podría medirse con instrumentos cuantitativos. Sin embargo, para este autor, medir el desempeño eficaz de los profesores universitarios es más complicado que en otros ámbitos educativos porque la libertad de cátedra y la falta de uniformidad en los títulos impiden el uso de pruebas estandarizadas para medir la valía de los profesores. Por ejemplo, en la Universidad se utilizan encuestas de satisfacción del alumnado (en adelante SET). Estudios demuestran que los datos que se obtienen de las SET hacen dudar de su idoneidad, ya que prima más el carácter subjetivo del alumno que el objetivo en relación al desempeño del profesor, valorando más la popularidad

que la práctica docente. Pounder (2007) considera que este tipo de encuestas para medir la calidad del profesor funcionan mejor o son más eficaces en cursos superiores, junto con otro tipo de sistemas de evaluación de calidad del profesorado. Consideramos que es fundamental que el profesor explique en qué consiste dicha encuesta y la necesidad de que se valore realmente su desempeño de forma objetiva, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza.

Sin embargo, para Stehle, Spinath y Kadmon (2012) ven en las SET un buen método para detectar a aquellos profesores que mejoran el aprendizaje subjetivo de los alumnos. La importancia que se le da al aprendizaje subjetivo se debe a la correlación que hay entre dos variables afectivas: la motivación y la satisfacción (Sitzmann, Ely, Brown y Bauer, 2010). Por lo tanto, el aprendizaje subjetivo del alumno sí se ve afectado por los que son considerados buenos profesores, ya que para Rejero (2014) un buen profesor no es sólo por lo que enseña, sino más bien por lo que lo invita a aprender. De ahí que para este autor su eficacia esté relacionada con el aprendizaje subjetivo.

- *Formas alternativas de medir el trabajo de los profesores.*

Además de las encuestas de satisfacción de los alumnos (SET), otra manera de medir el trabajo de los profesores sería a través de la opinión de sus compañeros de trabajo. En un estudio realizado por Galbraith y Merrill (2012) se compararon los resultados de aquellos profesores que eran elegidos como buenos docentes por sus alumnos a través de encuestas de satisfacción, con los de aquellos que son seleccionados como tales a través de la observación anual realizada por sus colegas. Los resultados de dicho estudio demuestran que los colegas identifican de forma mucho más precisa a los mejores docentes que los alumnos.

4.4.2. La docencia universitaria como relación

La medida de la calidad y la importancia puesta en los aspectos tecnológicos de la actividad docente en la Universidad resultan una cuestión actualmente inevitable. Sin embargo, para Rejero (2014) ninguno estudio relacionado con esa dimensión técnica será capaz de encontrar el sentido de la enseñanza universitaria que se encuentra en el carácter relacional de la misma. Ese carácter relacional se utiliza muchas veces como coartada para no responsabilizarse de los resultados cuantitativos de la dimensión

técnica del trabajo docente. La buena relación educativa no es algo que pueda buscarse, sino es el resultado de una forma peculiar de mirar el objeto de estudio y a aquel a quién se quiere enseñar (Reyero, 2014). En este sentido, existe la posibilidad de realizar análisis cualitativos sobre lo que hacen los mejores profesores y aprender de ellos aspectos que tienen que ver con la forma de tratar a los alumnos y realizar su trabajo (cómo escucharles, cómo guiarles, etc.). Aspectos que resultan difícilmente transformables a aspectos técnicos.

Por lo tanto, consideramos que la combinación de ambas dimensiones (técnica y relacional) podría ofrecernos una imagen clara de la docencia universitaria, al poder contrastar la información ofrecida en encuestas (alumnos y profesores) con la observación realizada a los profesores sobre su forma de tratar a los alumnos y desempeñar su rol docente. Esta comparación de datos cuantitativos con cualitativos es lo que se conoce como técnica de la “triangulación”. Gracias a esta técnica se podría tener una imagen clara de la docencia universitaria de calidad.

4.5. FUNCIONES DEL PROFESOR UNIVERSITARIO: DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

Para Ortega (1930) las tres dimensiones de la Universidad eran: la transmisión de la cultura, la enseñanza de las profesionales y la investigación científica. La transmisión de la cultura era para este filósofo la función básica de la Universidad, puesto que los hombres no podían quedarse al margen de las ideas y los hechos de su tiempo. Un hombre culto para Ortega (1930) es un “hombre ilustrado”. Dichas dimensiones se corresponden con las funciones recogidas en la LOMLOU. Sin embargo, para Escribano y Pardo (2005) el predominio de la cultura no puede hacer olvidar otras funciones de la Universidad, ya que para ellos la cultura y la profesión están en conexión con la ciencia, con el fin de responder a las necesidades que la sociedad demanda. En este sentido, tanto la *docencia* como la *investigación* son las dos funciones que ha de desempeñar los profesores universitarios. Como vemos, actualmente no han cambiado las funciones de la Universidad con respecto a las del siglo pasado, pero sí el predominio de éstas, dándole mayor importancia a la función investigadora de la universidad. Terenzini (1999) resalta la relación que hay entre ambas funciones, ya que para él los profesores han de investigar para ser considerados como buenos.

La LOMLOU establece además de esas dos funciones, la de gestión o administración del profesorado universitario, aspecto que Sancho (2001) defiende, ya que para él un profesor universitario titular o catedrático tendría que emplear un tercio de su tiempo en la docencia, otro a la investigación y otro a la gestión. Sin embargo, las encuestas demuestran que esa proporción no se da realmente, siendo mayor la de docencia e investigación y menor la de administración y gestión.

Centrándonos en esas dos primeras funciones, según el art.33 de la LOMLOU ambas están en pie de igualdad, aunque su reconocimiento real es diferente. Por ejemplo, para ser miembro de las Comisiones de Habilitación, según Escribano y Pardo (2005), es necesario “tener reconocidos sexenios de investigación, es decir, la evaluación positiva de la investigación” (p.690). Sin embargo, los méritos de docencia (quinquenio de docencia) se valoran cada cinco años, en la que todos suelen obtener una evaluación positiva, lo cual hace que no tengan incentivos para mejorar la calidad docente. No sucede así con la investigación, ya que puede ser evaluada cada seis años su actividad productiva y al contrario que los méritos docentes, no siempre tendrá un resultado positivo, marcando así la diferencia entre unos y otros. Además, para obtener la acreditación de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) los méritos investigadores ocupan un lugar principal frente a la actividad docente, lo cual contribuye a que la función investigadora tenga más alicientes que la docente.

En definitiva, las universidades deben ser consideradas tanto instituciones de enseñanza como de investigación, en las cuales se lleven a cabo actividades que forman parte tanto del sistema educativo como de la ciencia, la tecnología y la industria y en la que todos tengan una recompensa por su trabajo realizado (Sancho, 2001).

4.5.1. Evaluación de la docencia e investigación universitaria

En primer lugar, centrándonos en la docencia que es el lugar que nos ocupa, evaluar la actividad docente del profesorado universitario es algo muy reciente en nuestro contexto debido a, por un lado, las exigencias derivadas de la implantación del EEES y por otro lado, debido a la necesidad de introducir un sistema de “buenas

prácticas” de evaluación de la docencia (De Juan, Pérez Cañaveras, Gómez-Torres, Vizcaya y Mora, 2007).

Evaluar la actividad docente universitaria plantea una serie de preguntas. La primera de ella es *“qué se debe evaluar”*, y hace referencia al grado de adecuación o no entre lo que un profesor debe ser capaz de hacer y lo que se le exige para desempeñar sus funciones (De Juan, 1996). Para ello, es necesario tener especial cuidado con la pertinencia de los cuestionarios utilizados, con el fin de evitar etiquetamientos, falta de especificidad, medir habilidades típicas y no innovadoras, entre otros aspectos; ya que su mal elaboración nos puede llevar a una confusión (De Juan y Pérez-Cañaveras, 2006).

La segunda cuestión es *“quién debe realizarla”*, que según Berk (2005) dependerá del tipo de evaluación del profesorado adoptada. Según De Juan et al. (2007) la evaluación de la actividad docente se puede hacer de muchas formas, aunque la más utilizada es la encuesta de satisfacción de los alumnos (SET), en la que entra en juego las emociones. Se trata pues de una evaluación compleja, pues cada alumno puede valorar los atributos o cualidades de un profesor de manera distinta a sus compañeros. De ahí que sea necesaria la *“triangulación”*, ya que restringir la evaluación a una sola fuente no va dar la información suficiente y real sobre la eficacia o no de la actividad docente, pues consideramos necesaria contrastar la información con otras fuentes.

La *“triangulación”* es la técnica que De Juan et al. (2007) consideran útil para recoger la información de diversas fuentes, consiguiendo así resultados más exactos, fiables y válidos. Estos autores se basan en una revisión que hizo Berk (2005) en la que describió 12 fuentes de evidencia de la efectividad docente (véase Tabla 7).

Tabla 7.

Fuentes de evidencia de la efectividad docente (adaptado de Berk, 2005)

Fuentes de evaluación	Tipos de medida	Quién proporciona la evidencia	Quién usa la evidencia	Tipo de decisión
Puntuaciones de los alumnos	Escala de rangos	Alumnos	Profesores/ administradores	F/S/P
Puntuaciones de colegas	Escalas de rangos	Colegas	Profesores	F/S
Auto-evaluación	Escala de rangos	Profesores	Profesores/ Administradores	F/S
Videos	Escala de rangos	Profesores/colegas	Profesores/colegas	F/S
Entrevistas a estudiantes	Cuestionarios	Alumnos	Profesores/ administradores	F/S
Puntuaciones a egresados	Escala de rangos	Graduados	Profesores/ administradores	F/S/P
Puntuaciones a empleadores	Escala de rangos	Empleadores de graduados	Profesores/ Administradores	P
Puntuaciones a administradores	Escala de rangos	Administradores	Administradores	S
Teaching Scholarship	Revisión crítica	Profesores	Administradores	S
Premios docentes	Revisión crítica	Profesores	Comités académicos/ Administradores	S
Resultados de aprendizaje	Test, proyectos, simulaciones	Alumnos	Profesores/ comités de currículo	F/P
Portafolio docente	La mayoría de los anteriores	Profesores, alumnos, colegas	Comités de promoción	S

F: formativa, S: Sumativa, P: programa.

Como vemos, existen numerosas fuentes de evaluación, con diferentes tipos de medida y en la que no se ciñe sólo en la opinión de los alumnos, sino que forman parte otros agentes (profesores, administradores, etc.). Sin embargo, la más utilizada sigue siendo las SET, dada la validez que adquiere para el profesorado la opinión que tienen sus alumnos para mejorar su docencia (Berk, 2005).

Como consecuencia y en relación a la tercera cuestión, “*cómo debe hacerse la evaluación*”, las agencias de evaluación han desarrollado programas que permiten llevar a cabo una evaluación de la docencia en base a unos estándares internacionales comúnmente aceptados (García-Berro, Amblás, Sallarés, Bugada y Roca, 2013). Dichos programas han sido adoptados primero por un grupo minoritario de universidades, entre las que se encuentra por ejemplo la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC). El modelo de evaluación docente de la UPC puede considerarse como plenamente consolidado, ya que se ha utilizado en varias convocatorias consecutivas para evaluar a prácticamente todo el profesorado de la universidad. Este modelo se basa en tres dimensiones de la actividad docente que según De Juan et al. (2007) han de ser tenidas en cuenta a la hora de evaluar la docencia universitaria: la planificación, el desarrollo y los resultados de la actividad docente. Dimensiones que se desarrollan a lo largo del curso y a las que se les asocia una serie de criterios de evaluación estudiados por la comisión de evaluación. Dichos criterios son (De Juan et al. 2007; García-Berro, Amblás, Sallarés, Bugada y Roca, 2013):

- *Adecuación*: la actividad docente debe responder a los requerimientos establecidos por la Universidad, centro y titulación en relación a la organización, planificación, desarrollo de la enseñanza y a la evaluación del aprendizaje de los alumnos.
- *Satisfacción*: la actividad docente debe generar una opinión favorable de los demás agentes implicados en la enseñanza, especialmente de alumnos, colegas y responsables académicos.
- *Eficiencia*: la actividad docente debe propiciar en los alumnos el desarrollo de las competencias que hayan sido previstas en el plan de estudios.
- *Orientación a la innovación docente*: la actividad docente debe abordarse desde una reflexión sobre la propia práctica, favoreciendo así su aprendizaje mediante

la autoformación, y sobre una predisposición hacia el cambio en la forma de planificar y desarrollar la enseñanza o en la forma de evaluar los resultados de la misma.

Los agentes de la evaluación del modelo de la UPC son el propio profesorado, los responsables académicos y el alumnado. Como resultado de dicho análisis, las diferentes comisiones otorgaron una valoración global a cada profesor evaluado (donde A es muy favorable; B es favorable; C es correcta; y D es desfavorable). Además, se completó el análisis con una mención cualitativa con la que poder reconocer, según García-Berro, Amblás, Sallarés, Bugeda y Roca. (2013), la excelencia de manera explícita a aquellos profesores universitarios que obtienen una calificación de A en todos los indicadores, premiando de esta forma su trayectoria docente. En este sentido, este modelo de evaluación permite discriminar la calidad de la docencia y el desarrollo de buenas prácticas entre unos y otros. Sin embargo, consideramos que esa discriminación debería ir acompañada de un reconocimiento, como puede ser mayor salario, responsabilidad y autonomía, valorando así su el desarrollo de su carrera.

En segundo lugar, en relación a la investigación, la evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario en nuestro contexto, se ha llevado a cabo de forma ininterrumpida desde hace más de tres décadas (García-Berro *et al.*, 2013). Dicha evaluación la lleva a cabo una agencia independiente denominada Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora (CNEAI), encargada de realizar un análisis de la productividad investigadora de los profesores durante un sexenio. A diferencia de la actividad docente en la que intervienen aspectos de carácter subjetivo, para García-Berro *et al.* (2013) la actividad investigadora del profesorado puede medirse con poca ambigüedad. Normalmente, la universidad ha optado por evaluar la actividad investigadora de su profesorado en base a un indicador agregado denominado “sexenio (o tramo) de investigación”, siendo éste un instrumento de larga tradición en nuestras universidades.

La forma de llevar a cabo este instrumento, de solicitarlo y los criterios en los que se basa apenas han variado a lo largo del tiempo, lo cual hace que sea considerado por García-Berro *et al.* (2013) un instrumento fiable y estable, ideal para medir de forma general la tarea investigadora de profesorado universitario. Se trata de una evaluación

donde 11 comisiones, que cubren todas las áreas de conocimiento, juzgan los méritos aportados por los candidatos. Dichas comisiones son renovadas periódicamente, garantizando así la imparcialidad y la idoneidad de las valoraciones que emiten sus miembros sobre la actividad investigadora de los profesores universitarios. Dada su validez, esta evaluación garantiza la existencia de una trayectoria investigadora larga con amplio reconocimiento por la comunidad universitaria (García-Berro et al., 2013).

4.5.2. Articulación docencia-investigación en la Universidad

La articulación de la investigación con la docencia es tema incluido en las políticas institucionales de la mayoría de las universidades, al presentar el máximo rendimiento a la producción tanto académica como científica, así como también una efectividad y eficiencia deseables en relación al tiempo y a los recursos de los que se dispone (Lozano, 2006). Para este autor, la Universidad tiene como reto evitar que estas funciones se desarrollen de manera aislada y diferente, ya que para él “la investigación debe convertirse en ese pilar alrededor del cual tanto alumnos como profesores interactúan y se enriquecen en la discusión académica” (p.96). Para Sancho (2001) la reflexión del profesor sobre sus propias creencias en relación a lo que el alumno debe aprender, sus ideas sobre cómo éstos aprenden y sus concepciones sobre el conocimiento y su representación, será clave para entender hasta qué punto su función investigadora puede realimentar su función docente.

Además, la importancia de la función investigadora, como apoyo a la docencia, se encuentra cuando el profesor investigador está sometido a exigencias sobre el dominio del conocimiento, siendo a ser superiores a lo que enseña. Es por ello que Lozano (2006) considera que el profesor investigador, al estar sometido a fuertes exigencias de validación de lo que ha investigado, esté probablemente en mejores condiciones para educar que un docente sin experiencia investigadora. Sin embargo, este autor considera importante la actitud que tenga el profesor, ya que si no ésta motivado difícilmente podrá investigar.

Un avance en la articulación docencia e investigación es la aplicación de metodologías de enseñanza-aprendizaje como el aprendizaje basado en problemas (ABP), al incluir una serie de pasos propios de la investigación: el planteamiento del

problema, la construcción de hipótesis, la identificación de los objetivos de aprendizaje, el planteamiento de la solución o soluciones a ese problema, la discusión de los resultados y conclusiones (Lozano, 2006). En este sentido, exige al profesor y a los alumnos poner en práctica distintos saberes, a través de un diálogo interdisciplinario característico de la investigación. Sin embargo, para Sancho (2001) la interferencia más común entre esta articulación se encuentra en la dificultad para investigar cuando se tiene mucha carga docente. Para esta autora la actividad investigadora lleva a la mejora de la enseñanza, a unas infraestructuras comunes, así como también contribuyen a la actualización del currículum.

En definitiva, consideramos que un buen profesor será aquel que obtenga una buena evaluación tanto en su actividad docente como investigadora, pues la combinación de ambas favorecerá sin duda la calidad de la enseñanza debido a la capacidad del profesor para adquirir información, analizarla, interiorizarla y transmitirla en el desempeño de su actividad investigadora. Además, la investigación favorecerá la reflexión del profesor con respecto a su acción docente, al conocer y comparar otros estudios sobre BPE. En este sentido consideramos que tanto una actividad como otra se complementan e influyen en el pensamiento y acción del profesor, ya que al reflexionar este sobre su acción descubre el carácter ideológico que determina sus acciones, como es el caso de su experiencia personal y la cultura intelectual adquirida en la actividad docente e investigadora.

**II PARTE:
ESTUDIO EMPÍRICO**

Capítulo 5.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

“Una vez introducidos en lo que la literatura dice sobre la enseñanza y la calidad de esta, ahora nos planteamos qué pretendemos lograr en nuestra investigación, cómo la llevaremos a cabo y quién sería la población de interés de nuestro estudio”.

5.1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación, situada en el campo de las Ciencias de la Educación y en la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos para comprender y mejorar la educación, se preocupa por los modos de actuación profesional (en particular, la enseñanza) situados en contextos particulares (en particular, la enseñanza universitaria). Su foco de interés son las concepciones (pensamiento) del profesorado universitario sobre las buenas prácticas de enseñanza (acción).

Para ello, hemos llevado a cabo un proceso organizado, sistemático y empírico, pues hemos tenido en cuenta otros estudios, para conocer, comprender y explicar lo que piensa el profesorado de la Universidad de Murcia. Para Bisquerra (2014, p.37) esto es la “base para construir ciencia y desarrollar el conocimiento científico de la educación”. Como es natural, esta actividad conlleva un proceso lógico, secuencial y dinámico, constituido por una serie de etapas interconectadas, como podemos observar en la siguiente figura.

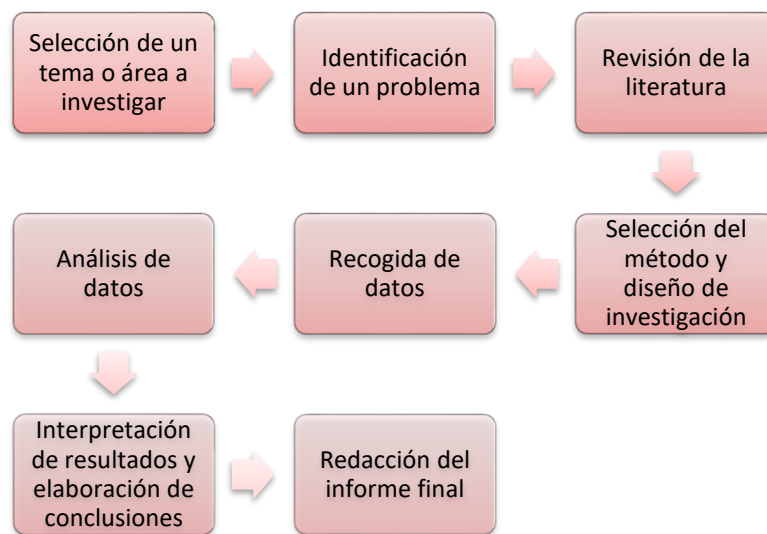


Figura 11. Proceso de investigación (adaptado de Bisquerra, 2014, p.90).

A continuación, y siguiendo el modelo de proceso de investigación propuesto por Bisquerra (2014), en este capítulo nos encontramos en la cuarta etapa denominada *selección del método y diseño de investigación*. Dicha etapa coincide a su vez con la segunda fase prevista del *plan de trabajo* (véase Figura 12).

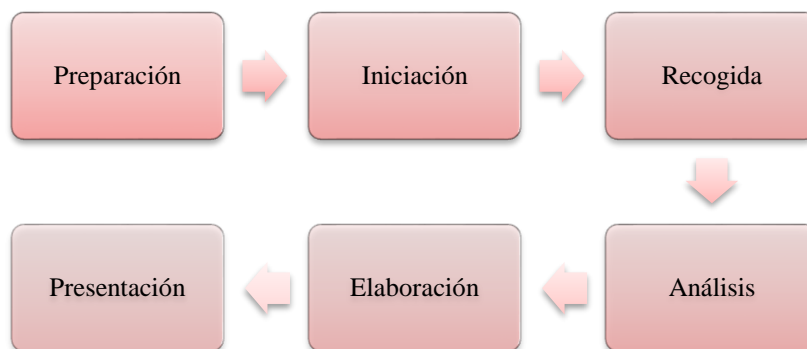


Figura 12. Proceso de investigación sobre el plan de trabajo.

En esta fase se han tomado las decisiones concernientes a la determinación del enfoque de investigación y los procedimientos más apropiados, en función de los objetivos de la investigación. Asimismo, se ha tratado de ordenar el proceso de aplicación y el análisis de sus productos, con el fin de configurar el diseño de la investigación. La coherencia y la consistencia de este conjunto de decisiones a efecto de obtener la información deseada, nos permitirá dar respuesta al objeto de estudio y a los intereses que perseguimos, idea compartida con Bisquerra (2014).

Esa ordenación y sistematización de hacer las cosas ya era defendida por Cerda (1988, p.105) y Arnal, Del Rincón y La Torre (1992). Éstos últimos sostenían que el diseño de investigación es “un esquema global que indica lo que realizará el investigador, cómo alcanzará los objetivos de la investigación y cómo abordará el problema planteado” (p.91). En otras palabras, el diseño de investigación constituye el eje que dirige cualquier investigación, ya que a raíz de él podremos obtener la información que pretendemos y llegar a nuestras propias conclusiones.

Por tanto, este capítulo va a describir y relacionar las decisiones tomadas sobre el diseño de la investigación, caracterizando la forma en que ha sido previamente organizado el estudio (fase de exploración y reflexión). Pero, asimismo, da cuenta de la puesta en práctica del desarrollo particular del estudio empírico, detallando el acceso a las fuentes y cómo se han llevado a cabo los procesos de recogida y de análisis de la información (tercera y cuarta fase de la Figura 12).

5.2. OBJETO Y MÉTODO DE ESTUDIO: ANTECEDENTES

Actualmente, el interés despertado en muchos investigadores por las denominadas “buenas prácticas de enseñanza” (BPE) refleja una forma de acercarse a las estrategias de formación (tanto inicial como continua) del profesorado y estrategias de mejora de la docencia (Zabalza, 2012). Y, de modo complementario al interés por la mejora de la calidad de la enseñanza, ya que en los últimos años los estudios relacionados con el pensamiento y las concepciones del profesor se han revitalizado (véase, por ejemplo, Fives y Gill, 2015). En esta línea, autores como Fernández March, Maiques y Ábalos (2012) remarcan que hay que tener en cuenta la concepción que tiene el profesorado de nuestras aulas sobre la calidad de la enseñanza si se pretende que haya una mejora de la misma (y, por extensión, del aprendizaje de los estudiantes). Estos autores sostienen que dicha concepción “está integrada tanto por conocimiento y creencias como por componentes biográficos y situacionales” (p.45).

Este estudio doctoral ha centrado su atención en la figura del docente universitario y su práctica de enseñanza en el aula. Más que las conductas expresas y observables de calidad de la enseñanza, nos hemos querido centrar en identificar, analizar y explicitar el pensamiento pedagógico que subyace, motiva y, en cierta forma, influye en esas prácticas. Como sostienen numerosos autores, la práctica educativa está condicionada y regida por las ideas y creencias que sobre la enseñanza y el aprendizaje (y sobre la educación en general) poseen los agentes que participan en ella. En esta línea, interesa considerar no tanto lo que las personas hacen, sino el por qué lo hacen, sobre qué estructura de creencias, conocimientos o experiencias previas se soporta su plan de acción. La investigación señala que la relación entre ideas y prácticas no siempre es lineal y con consistencia lógica, pero ello no disminuye la importancia de las primeras como factor condicionante de las segundas (Zabalza, 2012). Como sostiene Marcelo (1987), “los procesos de toma de decisiones y la conducta de los profesores están directamente influidos por la forma como el profesor concibe su propio mundo profesional” (p.107).

Al caracterizar el objeto de estudio, las concepciones docentes sobre calidad de la enseñanza universitaria, éstas van a tener como referente fundamental, aunque no exclusivo, la enseñanza como práctica o como proceso en su contexto natural. Sin embargo, contemplado desde una perspectiva de calidad partimos de la asunción de que

el profesorado y su enseñanza constituyen un “factor de calidad” esencial (no marginal) en el contexto de la enseñanza universitaria. A raíz de ello, se ha adoptado, en el marco de las múltiples y diversas vertientes o interpretaciones que se han hecho de la misma, una concepción de la “enseñanza de calidad como la combinación de buena enseñanza y de enseñanza eficaz” (Fenstermacher y Richardson, 2005).

En estas coordenadas conceptuales, para llevar a cabo un estudio descriptivo de carácter exploratorio en relación a las concepciones docentes sobre la calidad de la enseñanza que tiene el profesorado de la Universidad de Murcia, previamente se ha realizado una revisión de otros estudios empíricos precedentes, lo cual ha servido como base para las decisiones metodológicas tomadas en el diseño de la investigación (véase Tablas 8, 9 y 10).

Tabla 8.

Perfiles de estudios sobre concepciones docentes

Autor	Objeto de estudio	Diseño de investigación	Instrumentos	Resultados
De Vincenzi (2009)	Estudiar las prácticas y concepciones sobre la enseñanza de profesores universitarios	Cualitativo, descriptivo (muestreo no probabilístico)	Ficha de observación semiestructurada e Inventario Atribucional de T ^º Implícitas (Es. Likert 1-5)	Que aquellos que configuran su intervención conforme al modelo de la “práctica docente como comprensión de significados” presentan una relación directa con las representaciones mentales que tienen sobre la enseñanza.
Feixas (2010)	Conocer las diferentes maneras que tiene el profesorado de experimentar y comprender la docencia en la universidad.	Metodología mixta (cuantitativo y cualitativo) (muestreo probabilístico y estratificado)	Cuestionario sobre la Orientación Pedagógica del Profesorado Universitario y entrevista	Cada docente expresa y representa su docencia de manera muy singular, a partir de sus creencias y experiencias fruto de su trayectoria personal y profesional. Se encuentran profesores y cursos que ilustran una manera particular de comprender la docencia en las diferentes áreas de conocimiento, y variaciones en las percepciones de los estudiantes en cursos de la misma área de conocimiento. Se corroboran las teorías de Ramsden (1993).
Hincapié, Rojas, Gallego y Ledesma (2011)	Conocer e interpretar las concepciones sobre la enseñanza de profesores universitarios y compararlas con sus prácticas pedagógicas	Cualitativo, de corte descriptivo interpretativo	Entrevista semiestructurada y guía de observación	La concepción que prima en los docentes frente a la enseñanza sigue siendo tradicional, aunque tienen interés por reconocer al alumno y generar cambios en su concepción
Jiménez Llanos y Correa (2002)	Analizar las concepciones del profesorado (universitario) sobre la enseñanza.	Muestreo no probabilístico	Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado sobre la Enseñanza (Marrero, 1988)	El pensamiento de los docentes universitarios se configura mediante un continuo extenso y minucioso de ideas sobre la enseñanza, que van desde las más típicas (teoría activa) hasta las menos típicas (teoría tradicional).

Markauskaite y Goodyear (2014)	Investigar el papel de las ideas pedagógicas intuitivas en el conocimiento práctico de profesores (universitarios)		Entrevista semiestructurada (*), observación y grabación de audio	Muchas de las ideas pedagógicas (recursos mentales) que constituye el conocimiento práctico se originan a partir de la experiencia personal de e-a del profesor, el cual se irá perfeccionando con experiencias más recientes.
Martin (2004)	Comprobar si las concepciones de gestión de aula de maestros (Primaria) influye en su práctica	Cualitativo, estudio longitudinal	Entrevistas y observaciones	Las concepciones sobre la gestión de las interacciones sociales resultan ser significativas para el establecimiento de ambientes de aprendizaje positivos
Moreno y Azcárate (2003)	Estudiar, analizar e interpretar las concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas y cómo influyen éstas en su práctica docente	Cualitativo exploratorio, descriptivo y explicativo (muestreo intencional)	Entrevista estructurada, cuestionario (*) y otros (programas oficiales, hojas de ejercicios y problemas propuestos, dossier de seguimiento, etc.	Persisten métodos de enseñanza tradicional frente a otras alternativas más novedosas, debido a: creencia del pobre nivel de competencia de los alumnos; concepción formalista de las matemáticas; miedo a la pérdida de contenidos específicos; y consciencia de obligatoriedad de reciclarse y dedicar tiempo a la preparación
Rodríguez Pech y Martínez Rodríguez (2015).	Identificar los elementos que conforman el conocimiento práctico de una profesora universitaria	Estudio de caso, caso único	Observación de su práctica, entrevista semiestructurada y diario de campo de la investigadora.	La ideología en relación con el contexto es el conocimiento personal de la profesora (CPP) ya que funciona como guía de su proceder. Los elementos del CPP han sido conformados a partir de sus experiencias formativas y profesionales, mediante la reflexión
Schommer, Beuchat y Hernández Pina (2012)	Analizar las propiedades psicométricas del Cuestionario "Creencias Epistemológicas" de Schommer; describir las cinco dimensiones de éste y conocer la percepción de los sujetos (estudiantes universitarios)	Diseño de corte descriptivo y exploratorio (muestra por conglomerado)	Cuestionario "Creencias epistemológicas" de Schommer (1990) de escala Likert (1-5) y entrevista semiestructurada	Los sujetos presentan indistintamente en cada una de las dimensiones un comportamiento de tipo ingenuo como sofisticado, lo cual corrobora el planteamiento de tipo multidimensional que sostiene la autora del Cuestionario, con respecto a las creencias epistemológicas

Serrano (2010)	Dar a conocer las creencias que sobre el proceso de E-A en la Educación Superior tiene un conjunto de profesores	Cuantitativo, descriptivo. (muestra con disposición a colaborar)	Cuestionario de opiniones Pedagógicas de profesores de Universidad Dimensiones y ámbitos (*)	Mantienen una actitud progresista hacia la mayoría de las declaraciones del cuestionario, excepto las referidas a la metodología y programación de la E, verificándose, que las variables no inciden en sus creencias.
Vilanova, Mateos y García (2011)	Analizar el contenido de las teorías de dominio sobre la e-a de docentes universitarios de ciencias y la consistencia de dichas teorías.	Cualitativo, descriptivo, diseño <i>ex post facto</i> prospectivo simple (muestreo estratificado, no probabilístico y con sujetos tipo)	Cuestionario de dilemas (*)	Las concepciones de los docentes se podrían encuadrar dentro de la <i>teoría constructivista</i> (qué es aprender y qué se aprende). Se tratan de concepciones menos consistentes que las teorías científicas, ya que están más asociadas al contexto.

Tabla 9.

Perfiles de estudios sobre buenas prácticas

Autor	Objeto de estudio	Diseño de investigación	Instrumento	Resultados
Cid, Pérez y Zabalza (2009).	Estudiar las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo	Cualitativo, descriptivo transversal, fenomenológico (muestreo intencional)	Entrevista semiestructurada: guión/ cuestionario (*)	Predominan unas prácticas tradicionales, incluso entre los “buenos profesores”, con una enseñanza centrada en el profesor/contenido, aunque muestran interés por el aprendizaje de sus alumnos y por hacer las cosas como mejor saben (experiencia).
Dongwe (2013)	Explorar como el personal académico promulga la calidad en la educación superior y la atribuyen en sus prácticas.	Cualitativo, paradigma interpretativo y descriptivo (muestreo intencional)	Entrevista semiestructurada con grabaciones de audio	Las prácticas de calidad se atribuyen a factores externos en lugar de factores individuales, lo que hace necesario fomentar la enseñanza de calidad derivada de factores internos (programas de desarrollo del personal).
García-Berro et al. (2013)	Discernir si existe una correlación entre el número de sexenios acreditados con el resultado obtenido en la evaluación de su actividad docente (según Manual de evaluación docente de la UPC).	Cuantitativo, descriptivo.	Análisis de documentos	Tal correlación existe, pues se confirma la hipótesis de que un gran investigador suele ser un gran docente, aunque la correlación no es tan fuerte como se esperaba.
Valverde, Fernández Sánchez y Revuelta (2013)	Conocer el grado de bienestar subjetivo autopercebido por profesorado innovador y asociado a su realización de “buenas prácticas educativas”.	(muestreo probabilístico e intencional)	Escala/ cuestionario (nada, poco, algún, bastante y mucho)	Los resultados revelan que la buena práctica educativa con TIC genera emociones positivas en el profesorado innovador. Esto hace que el docente persista y se mantenga en su actitud positiva hacia la mejora profesional continua.

Guzmán, J.C. (2018)	Identificar las cualidades y formas de enseñar de estos profesores y delinear sugerencias para la formación docente.	Cualitativo, estudio de casos o número limitado de participantes.	Entrevista en profundidad.	Los resultados encontrados muestran que los entrevistados disfrutaban enseñando, buscan tener unas buenas relaciones con sus alumnos, dominan los aspectos didácticos y contenidos de las disciplinas que imparten, enseñan con claridad, son comprometidos, responsables y facilitan el aprendizaje de sus estudiantes aplicando diferentes estrategias.
----------------------------	--	---	----------------------------	---

Tabla 10.

Perfiles de estudios sobre concepciones docentes y buenas prácticas

Autor	Objeto de estudio	Diseño de investigación	Instrumento	Resultados
Fernández March, Maiques y Ábalos (2012).	Identificar, analizar y explicar el pensamiento pedagógico y las prácticas de docentes universitarios de diversas especialidades caracterizados por sus “buenas prácticas”	Cualitativo, método biográfico (metodología mixta) (selección muestra bajo criterios)	Entrevistas semiestructuradas y grabaciones de alguna clase.	El uso de mapas conceptuales muestra las ideas construidas de su actuación desde la práctica y la reflexión. Se observa, por un lado, un perfil del profesor aparentemente tradicional, pero con preocupación por el aprendizaje y un estilo docente de gran implicación, y por otro, elementos comunes de la calidad docente.
González García, Guruceaga, Pozueta, y Porta (2010)	Identificar, analizar y explicar el pensamiento pedagógico y las prácticas de docentes universitarios caracterizados por sus “buenas prácticas”.		Entrevistas semiestructuradas con guión (*); grabaciones; programa informático CMap Tools (mapas conceptuales).	Los mapas reflejan eficazmente el conocimiento del profesor acerca de su materia y de la didáctica de la misma, haciendo visibles y compartibles sus buenas prácticas docentes y retroalimentándose unos de otros mediante la clarificación del conocimiento.
Hativa, Barak y Simhi (1999)	Identificar el pensamiento y el conocimiento de profesores universitarios ejemplares sobre las dimensiones y estrategias efectivas de enseñanza	Cualitativo	Entrevista semiestructurada, grabaciones y cuestionario a alumnos (Escala Likert con dos preguntas abiertas)	Las estrategias que parecen ser necesarias para la enseñanza de la excelencia son el uso de ejemplos e ilustraciones adecuadas, lo que significa explicaciones en las que se haga hincapié en los puntos importantes, evitando cometer errores y hablar de manera inteligible.

Monereo y Domínguez (2014)	Comprobar si los profesores universitarios considerados competentes comparten algunos rasgos profesionales e identificar los que surgen a partir de los relatos en relación a sus representaciones (rol, didáctica y sentimientos).	Cualitativo, de carácter descriptivo-interpretativo (selección de muestra bajo criterios)	Entrevista semiestructurada, grabadas en audio	Existe una clara correspondencia entre las representaciones que sobre las competencias tienen nuestros docentes competentes y las que se definen en el modelo de perfil teórico. Sin embargo, al profundizar en el sentido y significado que esas competencias tienen para ellos, se observa que esos significados no se corresponden con los que defiende la literatura.
Porta y Sarasa (2006)	Estudiar las concepciones de la buena enseñanza en la carrera de profesorado universitario de inglés	Enfoque interpretativo, de corte naturalista (muestreo no probabilístico)	Entrevista semiflexible con guión (variando orden).	No tienen un mismo perfil de buen docente. El área curricular de origen resulta definitoria al momento de narrar y problematizar las prácticas. Otorgan centralidad al contenido y se observan procesos de reflexión previos que configuran prácticas de aula.
Rumbo (1998)	Establecer unos indicadores de calidad de la enseñanza universitaria partiendo de las opiniones que el profesorado tiene respecto a este tema, fruto de sus creencias y de sus experiencias docentes.	Descriptivo	Cuestionario estructurado (*)	El principal indicador de calidad es la formación y desarrollo profesional, pues la mayoría coinciden en la necesidad de una formación didáctica para el profesorado. Seguido están, las condiciones organizativas-institucionales y el diseño, desarrollo y evaluación de la enseñanza. Mientras que el papel del alumno no es tan importante.

(*) Incorpora el instrumento utilizado

La revisión nos muestra que la mayoría de los estudios tienden a enmarcarse dentro de la investigación cualitativa orientada a la comprensión (Bisquerra, 2024). Se tratan de enfoques descriptivos e interpretativos (*estudio de casos, método fenomenológico, método narrativo-biográfico...*) que utilizan instrumentos de recogida de información cualitativa (*entrevistas semiestructuradas, observación directa o participante, diarios de campo, grabaciones de audio y de clase, recopilación documental...*) y técnicas de análisis acordes con ésta (programas de análisis de contenido cualitativo, CMap Tools para elaborar mapas conceptuales...). ¿Y cuáles han sido los resultados más destacados en estos estudios?

- Persistencia de concepciones tradicionales sobre la enseñanza; dificultad o resistencia al cambio de concepciones y de prácticas;
- Conformación de las concepciones personales a partir de las experiencias y el conocimiento resultante; uso de estrategias (mapas, ejemplos, etc.) como reflejo del pensamiento y conocimiento del profesor tras la práctica y reflexión.
- Relación existente entre buenas prácticas (consistentes, efectivas, basadas en investigación) y mejora profesional (desarrollo profesional docente y programas de formación continuada).

Los estudios de González García, Guruceaga, Pozueta, Porta (2010) y Rumbo (1998) se acercan a nuestro objeto de estudio en la utilización de dimensiones de la enseñanza como forma de estructuración del instrumento de recogida de información. La planificación, la docencia y la evaluación son las dimensiones de la enseñanza más frecuentes, aunque hay más según otros estudios (Cid, Pérez y Zabalza; 2009; González García *et al.*, 2010; Rumbo, 1998; Serrano, 2010; y Vilanova, Mateos y García, 2011). Por otro lado, Coffield y Edward (2009); Jiménez Llanos y Correa (2002); y especialmente Zabalza (2011) se centran más en la calidad de la enseñanza a la hora de establecer qué dimensiones estudiar o analizar en sus trabajos. En la siguiente tabla se presentan las dimensiones utilizadas por diferentes autores en sus estudios para la recogida de información.

Tabla 11.

Dimensiones sobre la calidad de la enseñanza

Cid, Pérez y Zabalza (2009)	Coffield y Edward (2009)	González García <i>et al.</i> (2010)	Jiménez Llanos y Correa (2002)	Rumbo (1998)	Serrano (2010)	Zabalza (2011)
Planificación	Curriculum	Planificación	Conocimiento	Diseño, desarrollo y evaluación	Contenidos	Diseño y planificación de la docencia
Diseño de la metodología y organización de las actividades	Conocimiento	Docencia	Aprendizaje y alumno	Papel de los alumnos en la calidad de E.	Adaptación al alumnado	Organización del espacio
Evaluación	Alumnado	Evaluación	Disciplina y gestión	Condiciones organizativas e institucionales	Organización	Selección de contenidos
	Gestión		Planificación	Formación y desarrollo profesional del profesor universitario	Formación Pedagógica	Materiales de apoyo al aprendizaje/ Apoyo a los alumnos
	Pedagogía		Interacción P-A		Metodología	Metodología
	Aprendizaje docente		Medios		Amplitud del rol docente	Nuevas tecnologías
	Evaluación		Evaluación		Evaluación	Evaluación
	Contexto		Enseñanza		Sensibilidad en relaciones	Coordinación con los colegas
	Sociedad		Profesor		Innatismo	Revisión del proceso
			Medio social		Eficacia	

Partiendo de esta tabla y de la revisión empírica realizada, se ha considerado oportuno elaborar un *modelo dimensional*, en el que se recoja cuáles van a ser las dimensiones de objeto estudio de la presente investigación.

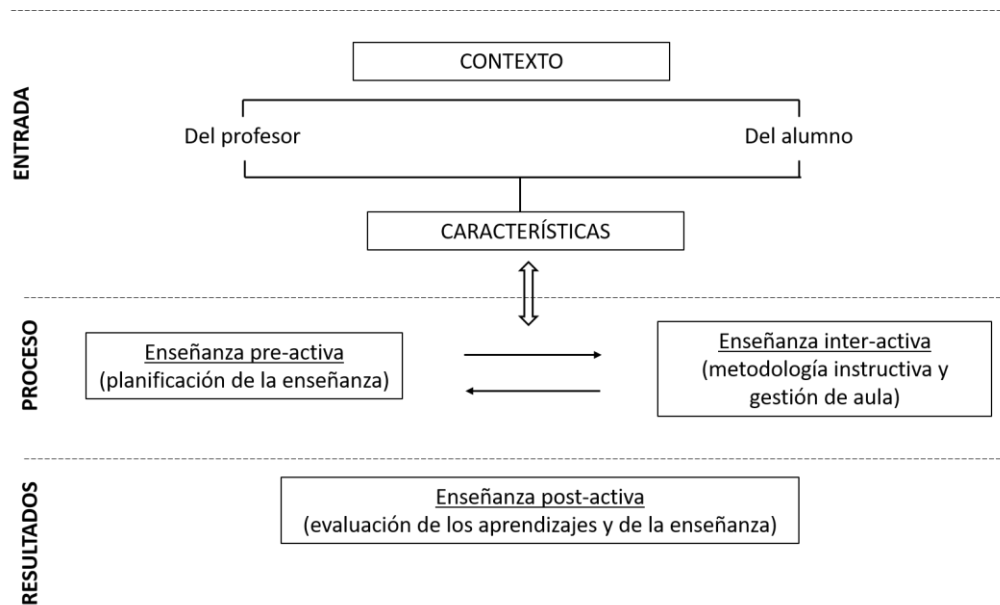


Figura 13. Modelo dimensional del estudio.

Como se observa en la figura, las dimensiones que han sido objeto de estudio son tres, las cuales son desarrolladas en los tres momentos claves de la enseñanza:

1. Enseñanza pre-activa: Planificación de la enseñanza
2. Enseñanza inter-activa: Desarrollo de la enseñanza:
 - Metodología Docente.
 - Ambiente relacional.
 - Medios y Recursos.
3. Enseñanza post-activa: Evaluación:
 - De aprendizaje.
 - De la enseñanza.

Este modelo dimensional se ha tenido en cuenta en el procedimiento de recogida de información en relación a las concepciones docentes sobre calidad de la enseñanza universitaria.

5.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya se ha señalado anteriormente, la presente investigación ha centrado su atención en la figura del docente universitario y su práctica de la enseñanza en el aula, teniendo como cuestiones principales de investigación:

- a) ¿Qué concepciones tiene el profesorado de la Universidad de Murcia sobre la calidad de la enseñanza?
- b) ¿Existen diferencias significativas entre las concepciones del profesorado de la Universidad de Murcia en función de variables sociodemográficas?

Con ello se ha pretendido identificar, analizar y explicitar el pensamiento del profesorado universitario que subyace, motiva y en cierta forma influye en su actividad de enseñar, pero con la particularidad de intentar desvelar su idea de calidad de enseñanza. Como se ha reflejado en el marco teórico, el objeto de estudio conecta el campo del pensamiento (y acción) del profesor con el de la calidad (y buenas prácticas) de enseñanza; y lo que emerge de esta intersección es una cierta “lógica” que centra su interés descriptivo y exploratorio en el objeto de estudio, dándole sentido (véase Figura 14).

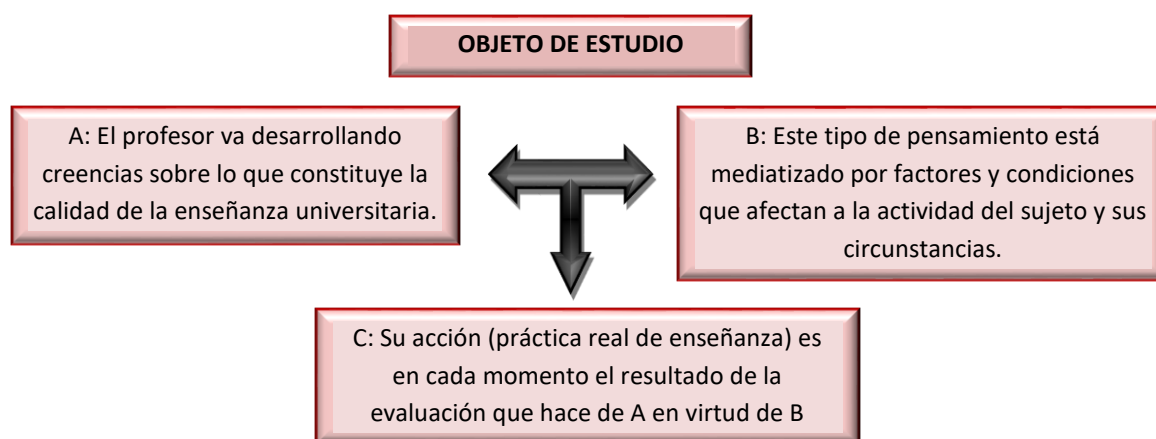


Figura 14. Lógica de pensamiento y acción del profesor.

Partiendo de esas cuestiones principales y de la Figura 14, los objetivos generales y específicos de la investigación son los que a continuación se enuncian:

1. Determinar las concepciones que tiene el profesorado de la Universidad de Murcia sobre la calidad de la enseñanza.

- 1.1. Determinar las concepciones que tiene el profesorado de la Universidad de Murcia sobre la calidad de la planificación de la enseñanza.
- 1.2. Determinar las concepciones que tiene el profesorado de la Universidad de Murcia sobre la calidad de la metodología docente para el desarrollo de la enseñanza.
- 1.3. Determinar las concepciones que tiene el profesorado de la Universidad de Murcia sobre la calidad del ambiente relacional para el desarrollo de la enseñanza.
- 1.4. Determinar las concepciones que tiene el profesorado de la Universidad de Murcia sobre la calidad de los medios y recursos para el desarrollo de la enseñanza.
- 1.5. Determinar las concepciones que tiene el profesorado de la Universidad de Murcia sobre la calidad de la evaluación del aprendizaje.
- 1.6. Determinar las concepciones que tiene el profesorado de la Universidad de Murcia sobre la calidad de la evaluación de la enseñanza.

De esta forma, se recogen los principales momentos de la enseñanza “pre-activa”, “inter-activa” y “pos-activa” en los que se contextualiza el estudio del pensamiento del profesor.

2. Comprobar si existen diferencias significativas entre las concepciones del profesorado de la Universidad de Murcia en función de variables de contraste.

- 2.1. Comprobar si existen diferencias significativas entre las concepciones del profesorado de la Universidad de Murcia en función de la edad.
- 2.2. Comprobar si existen diferencias significativas entre las concepciones del profesorado de la Universidad de Murcia en función del género.
- 2.3. Comprobar si existen diferencias significativas entre las concepciones del profesorado de la Universidad de Murcia en función de los años de experiencia.
- 2.4. Comprobar si existen diferencias significativas entre las concepciones del profesorado de la Universidad de Murcia en función de la categoría profesional.

- 2.5. Comprobar si existen diferencias significativas entre las concepciones del profesorado de la Universidad de Murcia en función de la rama de conocimiento.

5.4. ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Una clasificación de modalidades de investigación de Bisquerra (2014) ha guiado -y en cierta medida clarifica- algunos aspectos la elección realizada sobre el enfoque y diseño de esta investigación.

Tabla 12.

Clasificación de modalidades de investigación educativa (Bisquerra, 2014)

Criterios	Finalidad	Grado de intervención	Naturaleza de los datos	Relación
Modalidad	Explicativa	Investigación experimental, cuasi-experimental y ex-post-facto	Cuantitativa	Individual
	Comprensiva	Naturalista	Cualitativa	Participativa y colaborativa

En este sentido, según Bisquerra (2014), si se tiene en cuenta el criterio de finalidad, la investigación educativa puede ser *explicativa*, si la realidad la tiene que descubrir el propio investigador, analizando los datos objetivamente; o bien puede ser *comprensiva*, si la realidad se va construyendo con lo observado y recogido por el investigador. En relación al grado de intervención, si la modalidad es explicativa, se trata de *métodos experimentales, cuasi-experimentales y ex-post-facto* bajo los intereses y control del investigador en su lugar de trabajo; mientras que, si la modalidad es comprensiva, se tratan de *métodos naturalistas* bajo una situación natural sin el control del investigador y fuera del laboratorio.

Además, si se plantea una investigación explicativa con métodos experimentales, cuasi-experimentales y ex-post-facto, la naturaleza de los datos es *cuantitativa*, al ser analizados mediante técnicas descriptivas e inferenciales que cuantifican y expresan en datos numéricos (encuestas, experimentos o pruebas estandarizadas); en contraposición, si se plantea una investigación comprensiva con métodos naturalistas (observación, entrevista o análisis documental), la naturaleza de los datos es *cualitativa*, lo que requerirá de técnicas de análisis de contenido que organicen la información expresada de manera verbal. Desde el

punto de vista procedimental, la investigación también incorpora el método de encuestas, lo que facilita un tratamiento cuantitativo de los datos, otorgando un carácter *mixto* a la misma.

Y finalmente, si se tiene en cuenta el criterio de relación, la investigación cuantitativa es *individual*, dado que el investigador analiza los hechos para saber qué pasa en su lugar de trabajo, sin llegar a conocer a los sujetos o implicarse; mientras que la investigación cualitativa es *participativa y colaborativa* dado que el investigador conoce a los sujetos, implicándose e interaccionando con ello, para explicar qué pasa y qué se puede hacer.

Teniendo en cuenta esta información, el presente estudio doctoral ha adoptado una perspectiva básicamente descriptiva (de carácter exploratorio), la cual fundamenta los múltiples y diversos elementos que configuran su diseño de investigación y se ha adoptado un *enfoque cuantitativo* para explorar las concepciones docentes sobre calidad de la enseñanza universitaria. En cuanto a la naturaleza de los datos, éstos tienen una naturaleza *cuantitativa* ya que se han utilizado técnicas e instrumentos propios de la investigación cuantitativa, como es el caso de la técnica de encuesta, utilizando como instrumento el cuestionario online.

Siguiendo la clasificación de Bisquerra (2014), se trata de una investigación individual (grado de intervención), dado que la investigadora ha analizado los resultados desde su lugar de trabajo, de manera independiente y sin llegar a conocer a los encuestados personalmente. Por lo demás, si se tiene en cuenta el contexto de los datos y sus fuentes (la Universidad de Murcia y el profesorado universitario), la investigación incorpora elementos propios del *estudio por encuesta*, cuyo principal objetivo es describir la concepción que tiene el profesorado de la Universidad de Murcia sobre calidad de la enseñanza universitaria.

En la siguiente tabla se recogen, a modo de resumen, las características del diseño de investigación de este estudio.

Tabla 13.

Características del diseño de investigación del estudio doctoral

Criterios	Tipo	Nuestra investigación
Enfoque	Cuantitativo	Investigación cuantitativa.
Método de investigación	Descriptivo, de carácter exploratorio	Medir y evaluar las concepciones docentes objeto de interés.
Finalidad	Descriptiva	Conocer las concepciones docentes y comprobar si existen relaciones existentes entre diferentes variables.
Naturaleza de los datos	Cuantitativa	Método y técnica de investigación cuantitativa que describen el objeto de estudio.
Intervención y relación	En laboratorio e individual	Explorar la información recogida en el lugar de trabajo de la investigadora de forma independiente. Una invitación y tres recordatorios.
Temporalidad	Seis meses	Recoger información del profesorado universitario mediante cuestionario online y hacer conclusiones a partir de los resultados de la muestra.
Método inv. Cuantitativo	Estudio por encuestas	Enviar cuestionario a través de la aplicación “Encuestas” de la Universidad de Murcia a una muestra representativa.
Tipo de encuesta	Cuestionario online	

5.5. CONTEXTO, POBLACIÓN Y MUESTRA

El contexto donde se ha situado este estudio doctoral es la Universidad de Murcia. Se trata de una institución pública que se constituyó a principios del siglo XX. Actualmente, recibe en sus centros a más de 34.000 alumnos en las distintas ramas de conocimiento. Para dar respuesta a las necesidades de estos alumnos, su formación, la Universidad de Murcia dispone en su plantilla de más 2.500 profesores y unos 1.200 trabajadores de administración y servicios.

El eje central de esta institución es la consecución de la excelencia académica y científica. De ahí que pertenezca al programa Campus de Excelencia Internacional en el proyecto "Campus Mare Nostrum" junto a la Universidad Politécnica de Cartagena. En este sentido, nuestra universidad tiene un reconocimiento a nivel nacional e internacional. Tal y como se establece en su página web (<http://www.um.es/web/universidad/>), los rasgos distintivos de esta institución podrían resumirse en los siguientes puntos:

- Una Universidad con responsabilidad docente, con una oferta académica adecuada, práctica y flexible.
- Apoyo decidido a la investigación e innovación.
- Una institución joven, dinámica, pujante y aún en crecimiento. El espíritu emprendedor y renovador es el que debe impregnar por completo la Universidad de Murcia.
- Una Universidad comprometida socialmente.
- Una Universidad moderna y eficaz que aplique los métodos más avanzados de gestión e información a su actividad.
- Una Universidad autónoma y abierta vinculada únicamente a la creación y transmisión del conocimiento.
- Una Universidad con proyección internacional.

Asimismo, la Universidad de Murcia se divide en seis Campus dentro de los cuales se encuentran las diferentes Escuelas y Facultades.

- *Campus de La Merced*: es el más antiguo de todos, situado en el centro de Murcia, en el que se encuentran las Facultades de Letras y de Derecho.
- *Campus de Espinardo*: es el campus más grande de todos, ya que incluye numerosas Facultades y Escuelas, además de instalaciones deportivas y aularios.
- *Campus de Ciencias de la Salud*: es el campus destinado principalmente a clases, seminarios y talleres de la titulación de Medicina en sus tres últimos cursos, situado junto al Hospital Clínico Universitario Virgen de la Arrixaca.
- *Campus de Ciencias del Deporte*: en él se imparten las enseñanzas relacionadas con el deporte a las orillas del Mar Menor (San Javier).

- *Campus de Cartagena*: es el Campus donde se encuentra la Escuela Universitaria de Enfermería de Cartagena y el reciente centro asociado ISEN, donde se pueden estudiar diferentes grados.
- *Campus de Lorca*: en él se encuentra la Facultad de Ciencias Sociosanitarias.

De este modo, las Facultades y Escuelas Universitarias que conforman la Universidad de Murcia están conformadas por un total de veinte Facultades, tres Escuelas Universitarias y un centro adscrito como es el caso del Instituto Superior de Enseñanzas (ISEN) Formación Universitaria.

Dado que son muchas las Facultades y Escuelas Universitarias las que dispone la Universidad de Murcia (contexto general), se hablará de ramas de conocimientos a la hora de hacer referencia al contexto de manera específica y por tanto a la hora de analizar los resultados del instrumento de recogida de información. Para ello, se ha tenido en cuenta el número titulaciones que recogen cada rama de conocimiento, y que se puede encontrar en la página web de la Universidad de Murcia (www.um.es/web/estudios/grados/):

- *“Artes y Humanidades” recoge 10 titulaciones*: Bellas Artes; Fisiología; Estudios Franceses; Estudios Ingleses; Filología Clásica; Geografía y Ordenación del territorio; Historia del Arte; Lengua y Literatura Españolas; Traducción e Interpretación; e Historia.
- *“Ciencias” recoge 8 titulaciones*: Biología; Biotecnología; Ciencias Ambientales; Matemáticas; Bioquímica; Física; Química; y Ciencias y Tecnología de los alimentos.
- *“Ciencias de la Salud” recoge 12 titulaciones*: Enfermería; Enfermería; Enfermería; Nutrición Humana y Dietética; Farmacia; Odontología; Fisioterapia, Medicina; Óptica y Optometría; Logopedia; Psicología; y Veterinaria.
- *“Ciencias Sociales y Jurídicas” recoge 24 titulaciones*: Administración y Dirección de Empresas; Ciencia Política y Gestión Pública; Ciencias de la Actividad Física y del Deporte; Comunicación Audiovisual; Criminología; Derecho; Economía; Educación Social; Información y Documentación; Educación Infantil (Murcia); Educación Infantil (ISEN); Educación Primaria (Murcia); Educación Primaria (ISEN); Marketing; Pedagogía; Periodismo; Publicidad y Relaciones Públicas; Relaciones Laborales y Recursos Humanos (Murcia); Relaciones Laborales y Recursos Humanos (ISEN); Relaciones Internacionales; Seguridad; Sociología; Trabajo Social; y Turismo.

- *Ingeniería y Arquitectura recoge 2 titulaciones: Ingeniería Informática e Ingeniería Química.*

Como se puede comprobar, se tratan de 56 titulaciones o grados que la Universidad de Murcia ofrece a su población, repartidas en cinco ramas de conocimiento, cuya distribución porcentual se representa en la siguiente figura:

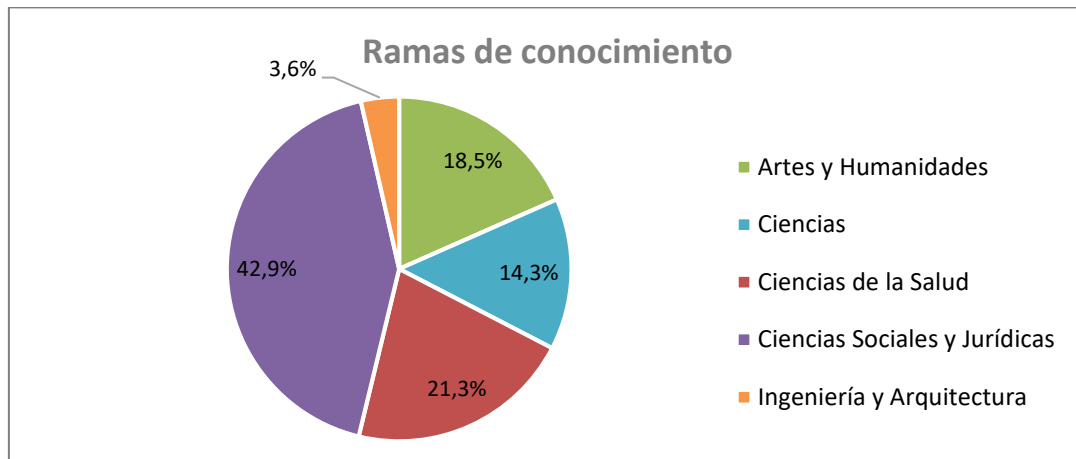


Figura 15. Distribución de titulaciones de la Universidad de Murcia según ramas de conocimiento.

A la vista del gráfico de la Figura 15, la rama de conocimiento de la Universidad de Murcia que recoge mayor número de titulaciones, y por tanto mayor número de profesores, es la rama de “Ciencias Sociales y Jurídicas”, con un 42,9% de las titulaciones. A esta rama le sigue la de “Ciencias de la Salud”, con un 21,3%. Lógicamente, la rama más pequeña es la de “Arquitectura e Ingeniería” al tener sólo dos titulaciones. Esta distribución de titulaciones ha influido, como veremos más adelante, en el número de participantes (muestra) de cada rama de conocimiento.

5.5.1. Identificación de la población y muestra

Otra tarea clave en esta fase de iniciación (*selección del método y diseño de investigación*) ha consistido en analizar las características de la población y concretar la muestra representativa. Como es lógico, las decisiones concernientes al objeto de estudio y a la selección del método y diseño de investigación, han tenido sus implicaciones en la muestra del estudio (Daniel, 2012; Simons, 2011); a lo que hay que añadir otros requerimientos considerados:

- objetivos del estudio;
- definición de la población (identificación y límites);
- naturaleza de la población (tamaño, distribución, acceso, heterogeneidad);
- disponibilidad de recursos;
- consideraciones éticas y legales.

Según Iarossi (2006) y Daniel (2012), hay que tomar una serie de decisiones en relación al muestreo, como es el caso de:

- a) Identificar la unidad muestral, especificando criterios de incorporación y exclusión.
- b) Identificar y delimitar la población.
- c) Diseñar el procedimiento de muestreo.
- d) Determinar el tamaño de la muestra.

Teniendo presente el objeto del estudio y la importancia de “disponer de un conjunto de unidades que se ajuste, en la mejor medida posible, a la población que va a ser objeto de estudio” (Azorín y Sánchez Crespo, 1986, p. 18), la unidad muestral adoptada ha sido todo el profesorado que ejercía docencia en la Universidad de Murcia durante el 13 de junio de 2017 hasta el 31 de diciembre del mismo año.

Para identificar la población y delimitarla, consideramos oportuno previamente describir qué se entiende por población. Autores como Bisquerra (2014); Hernández Pina, Maquilón, Cuesta e Izquierdo (2015); López (2004) y Tamayo y Tamayo (1997), definen la población en investigación educativa como el conjunto de individuos a los que se pretende estudiar y generalizar los resultados que se obtienen de un estudio. En nuestro caso, la población de interés estaba constituida por todo el profesorado que impartía docencia en las diferentes ramas de conocimiento de la Universidad de Murcia durante ese periodo (del 13 de junio al 31 de diciembre de 2017). Concretamente, en el momento de la aplicación del cuestionario (mediante la aplicación “encuestas” de la Universidad de Murcia), la población de interés estaba constituida por un total de 2.543 profesores, al ser las invitaciones que la aplicación hizo de manera automática para la cumplimentación del cuestionario.

Determinada la población a la que va dirigida este estudio, el siguiente paso es delimitar la muestra, entendida ésta como “un conjunto de personas a los que se desea hacer extensivo los resultados de la investigación” (Bisquerra, 2014, p.143), a lo que añade López

(2004), “una parte representativa de la población” (p.69). Para el desarrollo de este estudio se ha seleccionado y enviado un cuestionario online, diseñado por la investigadora, a toda la población (2.543 profesores). Se trata de un muestreo “censal”, ya que ha podido participar de manera voluntaria en su cumplimentación todo el profesorado de la Universidad de Murcia activos en ese periodo. Para autores como Ramírez (1997), la muestra censal es aquella donde todos los participantes de la investigación, en este caso profesores de la Universidad de Murcia, han sido considerados como muestra de un estudio, y por tanto representa a la población de interés. Por tanto, todos los profesores universitarios han tenido las mismas posibilidades de pertenecer a nuestra muestra, sin ningún criterio de exclusión establecido como es el caso de los muestreos probabilísticos (al azar) y no probabilístico (según criterios). Para Hernández Pina, Maquilón, Cuesta e Izquierdo (2015) se trata de una muestra censal e “invitada”, al participar de forma voluntaria en un proceso de investigación en el que se les ha invitado.

Buscando lograr, con los recursos disponibles, la máxima riqueza posible de información, se ha considerado oportuno obtener una muestra representativa de la población total, con el fin de generalizar posteriormente los resultados que se obtengan. Para ello, se ha calculado el tamaño de la muestra (n) de la población de interés (N), contando con un margen de error (e) del 5% (la diferencia que puede haber entre el resultado que obtenemos preguntando a una muestra de la población y el que obtendríamos con toda la población) y un nivel de confianza del 99% (probabilidad de que los resultados sean ciertos). La fórmula que se aplicó para calcular la muestra representativa es la siguiente:

$$n = \frac{k^2 * p * q * N}{(e^2 * (N-1)) + k^2 * p * q}$$

El valor “ k ” es una constante que depende del nivel de confianza que asignemos. Los valores “ k ” más utilizados y sus niveles de confianza aparecen recogidos en la Tabla 14. Para nuestro estudio, el valor “ k ” sería 2,58.

Tabla 14.

Valores *k* y sus niveles de confianza

Valor “k”	1,15	1,28	1,44	1,65	1,96	2	2,58
Nivel de confianza	75%	80%	85%	90%	95%	95,5%	99%

Por otro lado, el valor “p” hace referencia a la proporción de individuos que poseen en la población la característica de estudio y “q” la proporción que no poseen esa característica. Como es desconocido, se suele suponer que “p” = “q” = 0,5, siendo la opción más segura. Conocidos todos los datos, se procedió a calcular el tamaño de la muestra.

$$\frac{2,58^2 * 0,5 * 0,5 * 2543}{(0,05^2 * (2543 - 1)) + 2,58^2 * 0,5 * 0,5} = \frac{4234,8063}{6,355 + 1,6641} = \frac{4231,8063}{8,0191} = 527,7$$

A la vista de los resultados, una muestra representativa de la población de interés (2.543 profesores) sería igual o superior a 528 profesores (20,8%).

5.5.2. Características de los participantes

En este apartado se presentan las características de los participantes que han cumplimentado el cuestionario titulado “concepciones docentes sobre buenas prácticas de enseñanza universitaria” elaborado para este estudio (véase ANEXO III) y que en el apartado 5.7 se describe todo el procedimiento de recogida de información.

Inicialmente teníamos una base de datos con 888 encuestas cumplimentadas. Se eliminaron aquellas encuestas en las que había más de 10 ítems sin contestar, quedando finalmente un total de 783 encuestas cumplimentadas (30,8%). Por tanto, se logró obtener una muestra representativa al superar ese 20,8% (528 profesores) de participación, con una mortandad de 105 encuestas. En la siguiente figura se refleja dicha proporcionalidad.

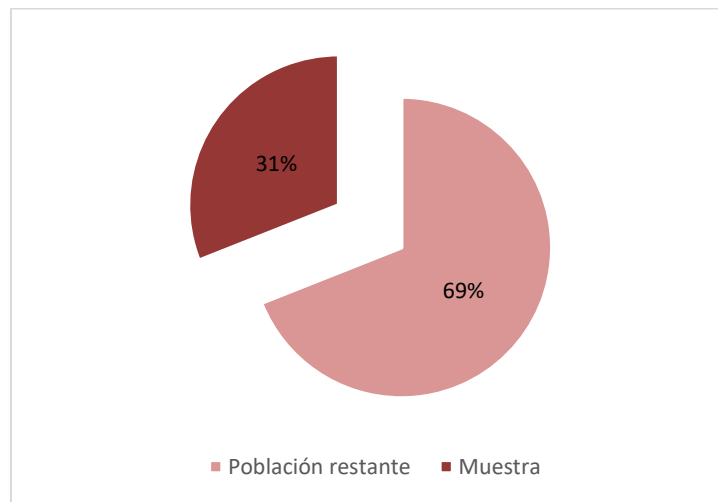


Figura 16. Muestra obtenida.

Por otro lado, a continuación, se presenta una descripción de cada una de las variables sociodemográficas que tiene la base de datos (edad, género, años de experiencia docente en la Universidad, categoría profesional y rama de conocimiento) con el fin de conocer mejor las características de esta muestra representativa.

➤ *Variable sociodemográfica: edad*

En primer lugar, se hizo un descriptivo de la variable “Edad”. Los resultados mostraron (véase Tabla 15) que la mayoría del profesorado tiene más de 36 años (90,3%), tratándose de un profesorado adulto.

Tabla 15.

Número de encuestas por edad.

<i>Edad</i>	<i>n</i>	<i>pct</i>
<i>Menos de 25</i>	1	0.1277
<i>Entre 26 y 35</i>	75	9.5785
<i>Entre 36 y 50</i>	342	43.6782
<i>Entre 51 y 70</i>	365	46.6156
<i>Total</i>	783	100.0000

Dado que para el grupo “Menos de 25” había un único caso, que no sería representativo, pasamos a agrupar este caso con el grupo “Entre 26 y 35”, quedando así un

único grupo que sería “Menos de 35”. Tras este cambio, repetimos el descriptivo de la variable Edad, dando como resultado los datos que aparecen en la Tabla 16.

Tabla 16.

Número de encuestas por edad (reducida).

Edad	n	pct
<i>Menos de 35</i>	76	9.706
<i>Entre 36 y 50</i>	342	43.678
<i>Entre 51 y 70</i>	365	46.616
Total	783	100.000

Con el fin de facilitar la comprobación de dichos cambios, la siguiente figura representa gráficamente los resultados, pudiendo comprar el porcentaje mínimo que hay de profesores menores de 50 años y mayores de 50 años.

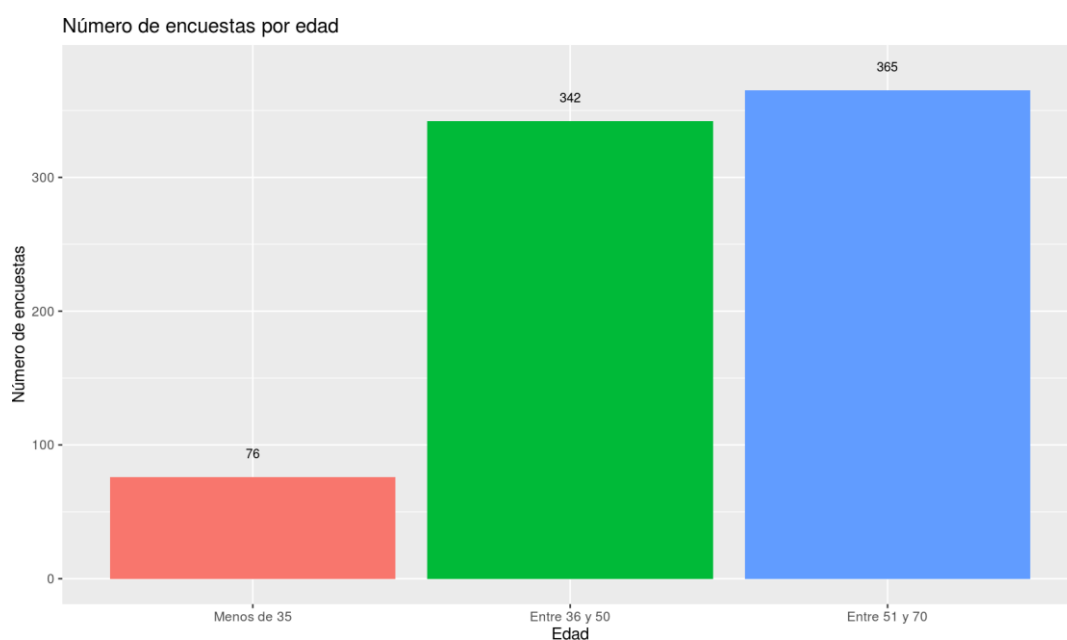


Figura 17. Gráfico de barras del número de encuestas por edad según grupo.

➤ *Variable sociodemográfica: género*

En relación a la variable “Género”, a continuación, presentamos el análisis descriptivo obtenido sobre la muestra.

Tabla 17.

Número de encuestas por género.

Género	n	pct
<i>Hombre</i>	462	59
<i>Mujer</i>	321	41
<i>Total</i>	783	100

Los datos reflejan una muestra en la que hay más hombres participantes (462) que mujeres (321), concretamente un 18% más de hombres.

➤ *Variable sociodemográfica: años de experiencia*

La siguiente variable sociodemográfica que se analizó fue la variable “Años de experiencia docente” en la Universidad, haciendo el mismo procedimiento y obteniendo los siguientes datos:

Tabla 18.

Número de encuestas por años de experiencia docente en la universidad.

Años de experiencia docente en la universidad	n	pct
<i>De 0 a 5</i>	172	21.97
<i>De 6 a 15</i>	218	27.84
<i>De 16 a 25</i>	178	22.73
<i>Más de 25</i>	215	27.46
<i>Total</i>	783	100.0
		0

Con respecto a esta variable podemos observar que más del 27% de participantes han trabajado entre 6 y 15 años en la Universidad y otro 27% más de 26 años. Por tanto, no existen diferencias llamativas en cuanto a la experiencia docente. Estos datos quedan reflejados en la siguiente figura de manera representativa.

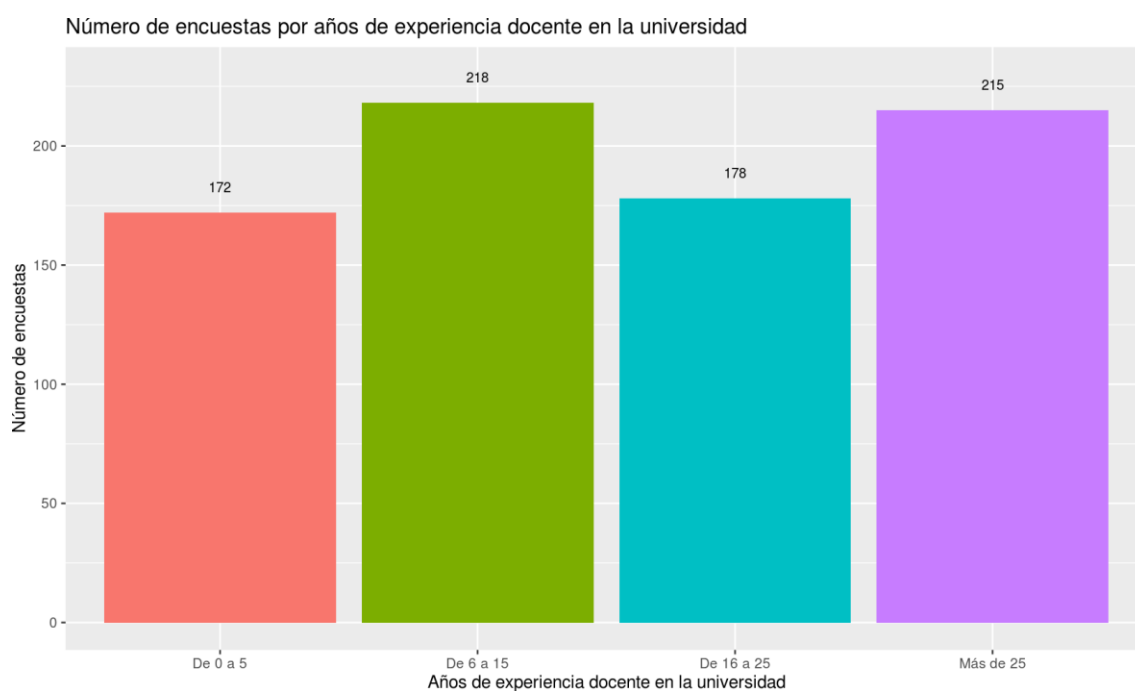


Figura 18. Gráfico de barras del número de encuestas por años de experiencia docente en la Universidad.

➤ *Variable sociodemográfica: categoría profesional*

Siguiendo con el análisis descriptivo de las variables sociodemográfica, la siguiente variable por analizar fue la de “Categoría profesional” y que describimos en la siguiente tabla.

Tabla 19.

Número de encuestas por categoría profesional.

Categoría profesional	n	pct
<i>Catedrático de Universidad</i>	118	15.0702
<i>Catedrático de Escuela Universitaria</i>	2	0.2554
<i>Titular de Universidad</i>	212	27.0754
<i>Titular de Escuela Universitaria</i>	19	2.4266
<i>Profesor Contratado Doctor</i>	83	10.6003
<i>Profesor Ayudante Doctor</i>	16	2.0434
<i>Profesor Ayudante</i>	2	0.2554
<i>Profesor Asociado a tiempo parcial</i>	322	41.1239
<i>Becario de investigación</i>	9	1.1494
Total	783	100.0000

Como se observa en dicha tabla, la mayoría de los participantes son “Profesores Asociados a Tiempo Parcial” (41%), seguidos de “Titulares de Universidad” (27%), a diferencia de otras categorías que apenas llegan al 3% de la muestra. En la siguiente gráfica se puede observar tal diferencia (Figura 19).

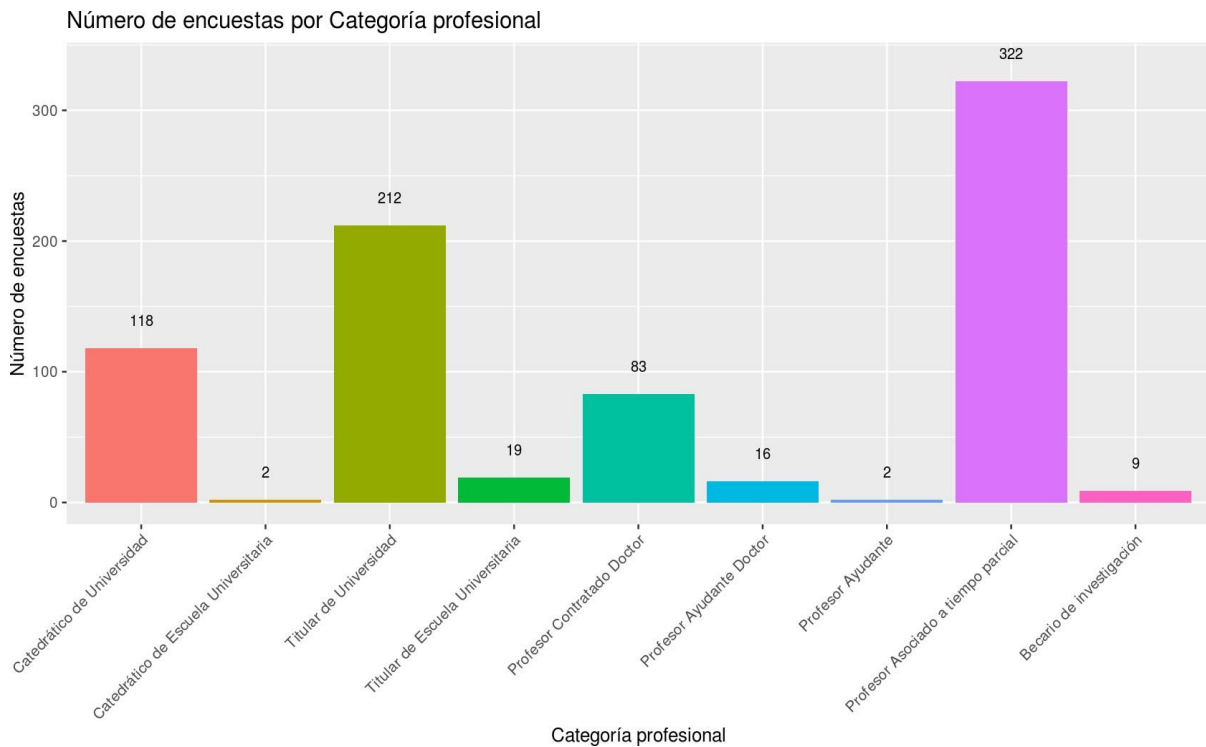


Figura 19. Gráfico de barras del número de encuestas por categoría profesional.

Dado que había varios niveles con pocos datos, los cuales no eran representativos, y con el fin de poder hacer inferencia pasamos a agruparlos de la siguiente manera:

- *Catedrático*: Catedrático de Universidad y Catedrático de Escuela Universitaria
- *Titular*: Titular de Universidad y Titular de Escuela Universitaria
- *Profesor Doctor*: Profesor Contratado Doctor y Profesor Ayudante Doctor
- *Ayudante, Asociado o Becario*: Profesor Ayudante, Profesor Asociado a tiempo parcial y Becario de investigación.

Una vez realizada dicha agrupación, se repitió el descriptivo (véanse Tabla 20 y Figura 20) y que se presenta a continuación de manera descriptiva y gráfica.

Tabla 20.

Número de encuestas por categoría profesional (reducida.)

Categoría profesional	n	pct
<i>Catedrático</i>	120	15.33
<i>Titular</i>	231	29.50
<i>Profesor Doctor</i>	99	12.64
<i>Ayudante, Asociado, Becario</i>	333	42.53
Total	783	100.00

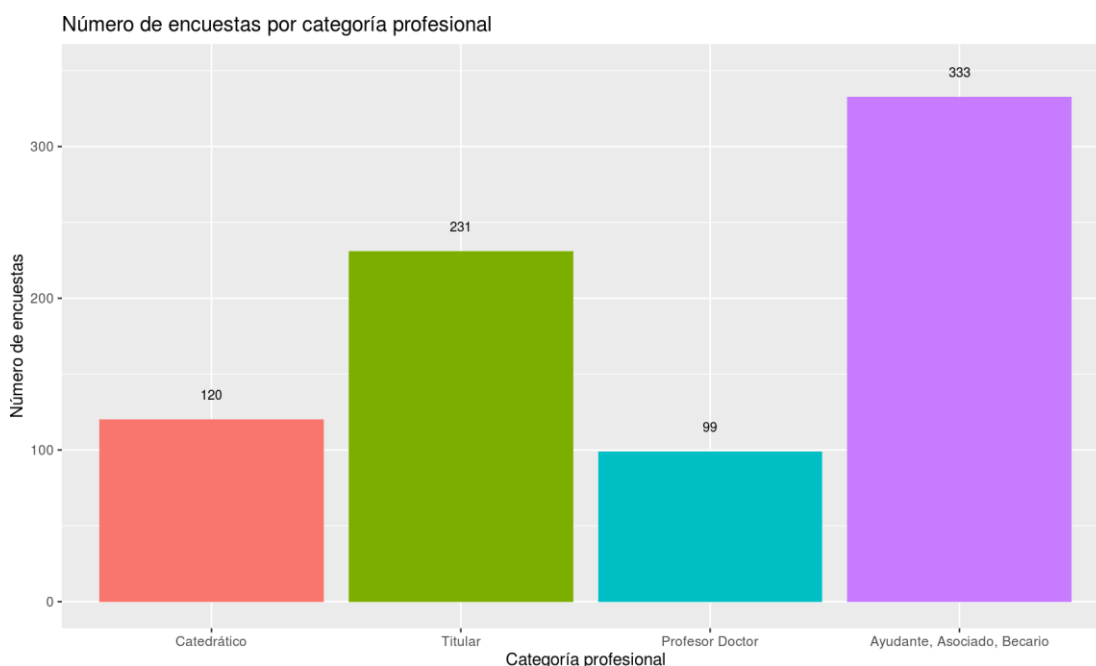


Figura 20. Gráfico de barras del número de encuestas por categoría profesional según grupo.

➤ *Variable sociodemográfica: ramas de conocimiento*

Finalmente, se hizo un descriptivo de la última variable sociodemográfica de nuestro estudio, denominada “Ramas de conocimiento”.

Tabla 21.

Número de encuestas por ramas de conocimiento.

Ramas de conocimiento	n	pct
<i>Artes y Humanidades</i>	141	18.008
<i>Ciencias</i>	104	13.282
<i>Ciencias de la Salud</i>	227	28.991
<i>Ciencias Sociales y Jurídicas</i>	267	34.100
<i>Ingeniería y Arquitectura</i>	44	5.619
Total	783	100.000

Como ya se ha comprobado anteriormente (Figura 15), se tratan de 56 titulaciones repartidas en cinco ramas de conocimiento. Teniendo en cuenta dicha distribución y como se observa en la Tabla 21, parece normal que la rama de conocimiento con mayor participación de respuesta obtenida (muestra) en el presente estudio fuese la de “Ciencias Sociales y Jurídicas” y la que menos “Ingeniería y Arquitectura”, pudiéndose ver claramente en la siguiente gráfica (Figura 21).

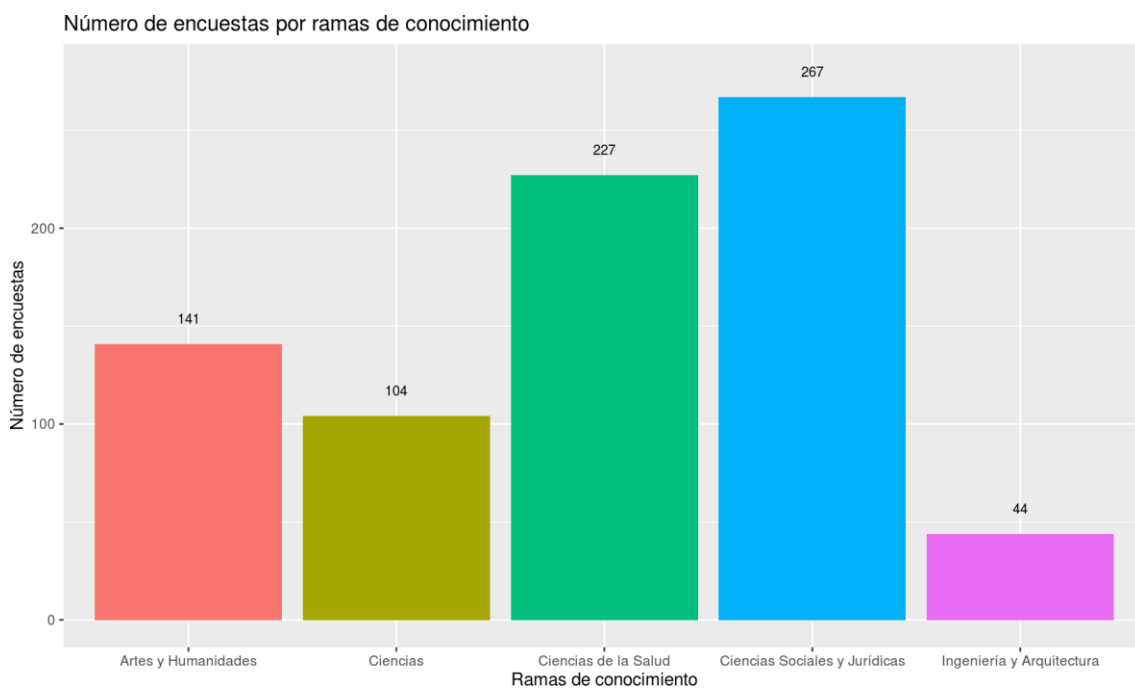


Figura 21. Gráfico de barras del número de encuestas por ramas de conocimiento.

Sin embargo, la rama de “Ciencias de la Salud” podría decirse que es la rama que más ha participado en cuanto a porcentaje de titulaciones. Dicha rama, aunque tiene la mitad de titulaciones que “Ciencias Sociales y Jurídicas”, su muestra es alta, ya que sólo se diferencia de “Ciencias Sociales y Jurídicas” en 40 participantes. Es decir, mientras que en la rama de conocimiento de “Ciencias Sociales y Jurídicas” (con mayor número de titulaciones y profesores) han participado 267 profesores (34% de la muestra), en la rama de “Ciencias de la Salud” (con la mitad de titulaciones) han participado 227 profesores (29% de la muestra). La diferencia entre ambas es mínima, lo cual indicaría que se ha obtenido mayor participación de respuesta por parte del profesorado de “Ciencias de la Salud” en nuestro estudio. El resto

de ramas, “Artes y Humanidades” y “Ciencias”, presentan una participación de respuesta (muestra) similar a la que podría ser su población (porcentaje de titulaciones).

5.6. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y ACCESO

Las investigaciones denominadas por encuesta, entendidas en un sentido amplio, incluyen tanto los estudios que utilizan como técnica de recogida de datos un cuestionario, como los que se realizan mediante entrevistas. La denominación de encuesta y cuestionario suele utilizarse para referirse al mismo procedimiento, aunque algunos investigadores reservan el concepto encuesta para referirse, bien al procedimiento para las distintas fases que tienen lugar hasta la presentación definitiva del cuestionario, bien para referirse a sus aplicaciones temáticas, dejando la noción de cuestionario para el formulario definitivo que se somete (se administra) a los participantes. En este estudio se ha optado por el término de encuesta para el procedimiento o técnica y cuestionario para el instrumento.

Investigar las concepciones docentes sobre la calidad de la enseñanza universitaria “exige de instrumentos capaces de estudiar todas las variables desde enfoques diversos” (Feixas, 2006, p.98). Desde el punto de vista procedimental, este estudio ha basado la recogida de información en la técnica de la *encuesta*, obteniendo información cuantitativa a través de un cuestionario, la cual ha sido analizada mediante programas informáticos de análisis de datos cuantitativos.

En base a esta técnica, el instrumento de recogida de información utilizado para este estudio doctoral ha sido el *cuestionario online* (Bisquerra, 2014), con el fin de ahorrar tiempo y costes. Para ello se ha utilizado la aplicación de “*Encuestas*” que ofrece la Universidad de Murcia a través de su página web. Dicha aplicación es una herramienta informática que permite a los miembros de la comunidad universitaria diseñar encuestas, publicarlas y explotar los resultados obtenidos, con la ventaja de estar integrado con la base de datos corporativa de la Universidad de Murcia. Por tanto, este instrumento nos ha permitido recoger gran cantidad percepciones subjetivas y opiniones de una manera rápida, sencilla y precisa sobre el profesorado universitario, mediante una escala Likert.

Por otra parte, cabe mencionar que este instrumento se corresponde con una de las 10 estrategias de evaluación que Schraw y Olafson (2015) describen en su trabajo:

cuestionarios. Tal estrategia es clasificada por Hoffman y Seidel (2015) bajo un método de medición denominado “*descripciones auto-informadas*”. Este método es el más frecuente ya que, mediante cuestionarios, intenta describir y cuantificar las concepciones que guían la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, se puede medir las creencias sobre: uno mismo, el contexto o el ambiente, el contenido o conocimiento, las prácticas y enfoques y sobre el alumnado (Hoffman y Seidel, 2015).

Veamos a continuación cómo fue el proceso de diseño y desarrollo del cuestionario utilizado en nuestro estudio, así como también el proceso de recogida de información.

5.6.1. Diseño y desarrollo del cuestionario

Con la aplicación del cuestionario se pretendía recoger información de una muestra representativa de la población de interés acerca de la concepción que tiene sobre la calidad de la enseñanza universitaria. Autores como Borg y Gall (1983) o Cohen y Manion (1985) definen qué pasos seguir en el diseño de un cuestionario:

1. Definir los objetivos de la encuesta;
2. Decidir la información necesaria;
3. Definir la población de estudio;
4. Establecer los recursos disponibles;
5. Elegir el método de encuesta;
6. Diseñar el cuestionario;
7. Planificar el método de análisis de datos;
8. Realizar una encuesta piloto;
9. Revisar el instrumento;
10. Seleccionar la muestra;
11. Realizar la encuesta;
12. Codificar los datos;
13. Tabular y analizar los resultados; y
14. Escribir el informe.

¿Y cuáles han sido las ventajas y limitaciones de utilizar el cuestionario online? En la siguiente tabla aparecen algunas de ellas.

Tabla 22.

Ventajas y limitaciones del cuestionario

Ventajas	Limitaciones
<ul style="list-style-type: none"> - Bajo coste (más barato). - Fácil de aplicar. - Mayor número de encuestados. - Mayor libertad de respuesta y sinceridad. - Uniformidad para todos los entrevistados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de recogida de datos más lento (recordatorios). - Un número excesivo de ítems puede fatigar a los encuestados y desistir. - Un error en la elaboración puede invalidar los resultados o parte de ellos.

El proceso que se siguió para su diseño y elaboración se podría relacionar en algunos aspectos con el que Feixas (2006, p.104) estableció en su investigación. Dicho proceso consta de 5 fases, que a continuación se describen:

➤ Fase 1: Establecimiento de los grandes apartados del instrumento.

En primer lugar, a la hora de diseñar el cuestionario, se tuvo que estructurar la información de manera organizada en los siguientes apartados:

- Identificación personal y profesional.
- Dimensiones de la enseñanza.

Cada apartado contiene información diferente y necesaria para el estudio, siendo el segundo apartado el que contenga todo aquello relacionado con las concepciones docentes sobre la calidad de la enseñanza universitaria.

➤ Fase 2: Establecimiento de variables

Considerando el objeto de estudio y las dimensiones seleccionadas, se establecieron dos grupos de variables:

- a) *Variables identificativas*: recogiendo información de los participantes sobre: (a) edad, (b) género, (c) años de experiencia docente en la universidad, (d) categoría profesional y (e) ramas de conocimiento.
- b) *Variables de tipo profesional*: recogiendo información sobre las concepciones que tiene el profesorado acerca de:
 - La planificación de la enseñanza.
 - El desarrollo de la enseñanza en relación a la metodología docente, al ambiente relacional y a los medios y recursos.

- La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza.

Estas últimas variables, las de tipo profesional, son las que engloban las dimensiones de objeto estudio (modelo dimensional) y las que nos permitieron recoger información sobre nuestro objeto de estudio, mediante una serie de ítems.

- Fase 3: Formulación de un determinado número de ítems o factores que engloban el objeto de estudio.

La siguiente fase en el diseño y elaboración del cuestionario consistió en formular los ítems que conformarían el instrumento de recogida de información. Para ello, partiendo de las revisiones teóricas y empíricas realizadas sobre el objeto de estudio, se comenzó a formular una serie de factores en relación a cada dimensión de forma conjunta, los cuales darían lugar a un *cuestionario de prueba* de Escala Likert en el que se ha de marcar el grado de importancia y/o acuerdo que le da a cada declaración considerada (siendo 1 “nada”; 2 “poco”, 3 “regular”; 4 “bastante” y 5 “mucho”). De este modo, el cuestionario quedó estructurado en dos grandes apartados:

- a) Identificación personal y profesional.
- b) Dimensiones de la enseñanza.

Se trata de un instrumento de recogida de información sencillo y breve con el cual poder recoger el posicionamiento o concepción del profesorado encuestado acerca del objeto de estudio.

- Fase 4: Validez y fiabilidad del cuestionario

Una vez diseñado el instrumento tras varias revisiones, se remitió a juicio de cuatro expertos pertenecientes a diferentes ramas de conocimiento la validez de contenido, entendiendo dicha validez como el “grado de comprensión de las preguntas de las que consta el cuestionario” (Lacave, Molina, Fernández Guerrero y Redondo, 2016, p.25). En el proceso de validación del contenido, los expertos revisaron el cuestionario, realizaron diversas consideraciones y aportaron sugerencias referidas tanto a la secuencia de presentación de las dimensiones y factores o ítems, como a la formulación de los mismos, todo lo cual sería incorporado al formato final del instrumento.

Una vez realizado ese juicio de expertos, se procedió a través del paquete estadístico R a analizar la validez y fiabilidad de constructo mediante una experiencia piloto con 100 participantes. El análisis de la validez del constructo se hizo con el Análisis Factorial (AF) y el de la fiabilidad con el *Alfa de Cronbach* y *Fiabilidad Compuesta (CR)*, descritos a continuación.

a) *Análisis de la validez del constructo con Análisis Factorial (AF)*

Buscábamos analizar el constructo para visualizar las distintas dimensiones que componen un concepto, mediante la identificación de propiedades o variables latentes (factores). Cada factor es representado por los indicadores que alcanzan mayores correlaciones. Podemos comprobar la homogeneidad (relación recíproca entre los indicadores de un constructo); unidimensionalidad (un conjunto de ítems o indicadores mide sólo una dimensión); convergencia (diferentes medidas de un concepto o ítem proporciona resultados semejantes); y la divergencia (muestra bajos niveles de correlación con conceptos diferentes o ítems).

A fin de conocer la carga factorial (comunalidad) que cada ítem jugaba en cada dimensión o bloque, para saber qué ítems son los que más varianza explicaban, se hizo un AFE (Análisis Factorial Exploratorio, en inglés EFA) para cada conjunto de variables (ítems). Esto nos permitió ver si algún ítem debía ser eliminado o no; siendo aconsejable realizar las siguientes comprobaciones antes de proceder con el análisis factorial:

- Observar la matriz de correlaciones: en busca de variables pocas o demasiado correlacionadas.

El propósito principal del Análisis Factorial es encontrar constructos formados por variables que correlacionan bien entre ellas, pero no perfectamente. Por tanto, antes de llevar a cabo el análisis, se recomienda examinar la matriz de correlaciones (véase ANEXO I) en busca de variables que no correlacionen bien con ninguna otra, es decir, con coeficientes de correlación todos menores que 0,3, y variables que correlacionen demasiado bien con otras, es decir, variables que tengan algún coeficiente de correlación mayor que 0.9. Las primeras deberían ser eliminadas del análisis, y las segundas se podrían mantener, teniendo en cuenta que quizá causen problemas de multicolinealidad. Sin embargo, no tuvimos problemas:

R# N° de variables que no correlacionan bien: 0

R# N° de variables que podrían causar multicolinealidad: 0

- Test de Bartlett

El Test de Bartlett permite conocer si la matriz obtenida es similar a la matriz identidad (matriz base). En nuestro estudio, obtenemos un *p-valor* $p < 0.05$, que nos indica que la matriz no es similar a la matriz identidad.

- Análisis factorial (AF) general del constructo

Con el fin de establecer la validez (idoneidad) del constructo y la agrupación de los datos, llevamos a cabo el análisis multivariado (factorial) del constructo a través del *Test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)*, el cual mide la idoneidad de los datos para realizar un análisis factorial comparando los valores de los coeficientes de correlación observados con los coeficientes de correlación parcial. A través del *Test de KMO*, los ítems del cuestionario quedaron agrupados en 5 dimensiones:

- Dimensión 1: ítems 5, 6, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 33, 34, 38, 42
- Dimensión 2: ítems 1, 2, 3, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37
- Dimensión 3: ítems 11, 39, 40, 41
- Dimensión 4: ítems 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 20, 23, 24
- Dimensión 5: ítems 22, 25, 26, 27

A la vista de los datos, la primera dimensión sería el componente principal del constructo (cuestionario), ya que carga el mayor número de factores que de alguna manera tratan de explicar todo el instrumento, mientras que en el resto de dimensiones los factores son más específicos. Estas agrupaciones las denominamos de la siguiente manera, teniendo en cuenta que se trata del 41% de la varianza del cuestionario.

- Dimensión 1: Consideración del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje activo.
- Dimensión 2: Conocimiento de una evaluación ajustada a los elementos del currículo.
- Dimensión 3: Valoración del proceso de enseñanza por parte de otros agentes (alumnos, profesores y agentes externos).
- Dimensión 4: Adecuación y dominio del contenido en situaciones prácticas.
- Dimensión 5: Buen uso de diversos recursos y medios tecnológicos.

Por tanto, con el estudio piloto realizado, además de comprobar su validez, permitió identificar dudas en la comprensión de los ítems o aspectos que se consideraban problemáticos en el enunciado de los mismos, lo que permitió perfilar y mejorar la formulación de los mismos.

b) Análisis de la fiabilidad del constructo

La fiabilidad puede definirse como el grado de precisión que una medición ofrece. Para ser fiable, un instrumento debe tener la capacidad de exhibir resultados consistentes en mediciones sucesivas del mismo fenómeno. Puede determinarse mediante un coeficiente de confiabilidad, el cual corresponde a un índice, que, bajo la forma de proporción, da cuenta de la razón entre la varianza de la puntuación verdadera del instrumento y la varianza total (Cea D'ancona, 1998; Prat y Doval, 2005).

Dicha fiabilidad tiene como objetivo determinar, probabilísticamente, el grado de variación atribuible a errores aleatorios o causales no vinculados a la construcción del instrumento. Garantiza la consistencia expresada en la determinación del grado de error contenido en la aplicación de un instrumento, y, por tanto, en la medición del fenómeno. El error puede ser entendido como el componente de la puntuación observada en la medición que no se relaciona con la capacidad que posee quien la responde. Siendo X una puntuación observada, T una puntuación verdadera y E el error. El hecho de que una puntuación observada sea igual a la puntuación verdadera más el error puede expresarse como: $X = T + E$. Para nuestro instrumento medimos la fiabilidad del cuestionario con 2 índices: *Alfa de Cronbach* y *Fiabilidad Compuesta (CR)*

- Alfa de Cronbach

Empleamos el método de consistencia interna basado en el *Alfa de Cronbach* que permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida compuesto por un conjunto de ítems, de tipo escala Likert 5, que esperamos midan la misma dimensión teórica (el mismo constructo). De esta manera son sumables en una puntuación única que mide un rasgo que es importante en la construcción teórica del instrumento.

La fiabilidad del instrumento debe obtenerse siempre con los datos de cada muestra para garantizar la medida fiable del constructo en la muestra concreta de investigación. Como

criterio general, como se puede ver en Darren (2011) se tienen las siguientes recomendaciones para evaluar el coeficiente *Alfa de Cronbach*:

- Coeficiente $\alpha < 0.5$ es inaceptable
- Coeficiente $0.5 \alpha < 0.6$ es pobre
- Coeficiente $0.6 \alpha < 0.7$ cuestionable
- Coeficiente $0.7 \alpha < 0.8$ es aceptable
- Coeficiente $0.8 \alpha < 0.9$ es bueno
- Coeficiente $\alpha > 0.9$ es excelente

Teniendo en cuenta que los ítems quedan agrupados en 6 bloques siguiendo la siguiente estructura:

- Bloque 1: del ítem 1 al ítem 10
- Bloque 2: del ítem 11 al ítem 16
- Bloque 3: del ítem 17 al ítem 21
- Bloque 4: del ítem 22 al ítem 27
- Bloque 5: del ítem 28 al ítem 36
- Bloque 6: del ítem 37 al ítem 42

Pasamos a identificar los coeficientes *Alfas de Cronbach* obtenidos para cada uno de los bloques (constructo):

Tabla 23.

Alfa de Cronbach para cada bloque

Bloque	Alpha
1	0.7662
2	0.734
3	0.717
4	0.7846
5	0.8613
6	0.816

Por un lado, en los bloques 1, 2, 3 y 4 obtuvimos un alfa aceptable, mientras que en los bloques 5 y 6 se obtuvo un alfa bueno. A nivel general, para todo el cuestionario se ha obtenido un alfa de Cronbach de 0.941, muy cercano al valor 1 (excelente).

- *Fiabilidad compuesta* (Composite Reliability, *CR*)

Asimismo, se considera importante en los instrumentos con naturaleza ordinal de la matriz de correlaciones de datos, ofrecer los datos de *fiabilidad compuesta* para cada una de las dimensiones críticas, pues analiza las relaciones entre las respuestas a los ítems y la variable latente medida, así como la varianza extraída para estudiar la validez del instrumento.

El coeficiente de *fiabilidad compuesta* (*CR*) se considera más adecuado que el *alfa de Cronbach* porque no depende del número de atributos asociados a cada concepto. Se considera que debe tomar un valor mínimo de 0.70 (Hair, Black, Babin y Anderson, 2010).

Tabla 24.

Fiabilidad Compuesta para cada bloque

<i>Bloque</i>	<i>FiabCompuesta</i>
1	0.7732
2	0.7516
3	0.7466
4	0.7868
5	0.8663
6	0.8204

Al comprobar la fiabilidad compuesta general del cuestionario, hemos obtenido un valor de 0.942517, siendo considerada muy buena al acercarse al valor 1.

- Fase 5: Reajuste del instrumento definitivo

A partir del juicio de expertos y la experiencia piloto realizada, se deriva que el instrumento diseñado es válido y fiable para ser aplicado a la población de interés. De modo, que se procedió a concluir el diseño del instrumento de recogida de información, con el fin de diseñar el cuestionario definitivo (véase ANEXO II). Dicho cuestionario consta de 42 ítems para ser aplicado a todo el profesorado de la Universidad de Murcia activo en ese periodo de publicación (un total de 2.543 profesores).

5.6.2. Recogida de información a través del cuestionario

Para la recogida de información, se utilizó la aplicación “Encuestas” de la Universidad de Murcia (encuestas.um.es). En ella se creó el cuestionario previamente diseñado,

procediendo al envío del mismo (por invitación) a todo el profesorado adscrito a la Universidad de Murcia el 13 de junio de 2017. En ese momento, la aplicación mostraba un total de 2.543 profesores pertenecientes a:

- Facultades de todas las ramas de conocimiento.
- Escuela Internacional de Doctorado.
- Escuela Universitaria Adscrita de Enfermería de la Comunidad Autónoma.
- Institutos Universitarios.
- Instituto Teológico de Murcia
- ISEN Formación Universitaria

Trascurridas dos semanas de la publicación del cuestionario, se consideró oportuno realizar una serie de recordatorios, ya que sólo se habían obtenido 277 cuestionarios cumplimentados (11% de la población).

- El primer recordatorio se realizó el 27 de junio de 2017, obteniendo 534 respuestas (21%).
- El segundo recordatorio se realizó el 18 de septiembre de 2017, obteniendo 669 respuestas (26%).
- Y el tercer recordatorio se realizó el 16 de octubre de 2017, obteniendo 783 respuestas (31%).

Por tanto, el periodo de publicación del cuestionario comenzó el 13 de junio de 2017 y finalizó el 31 de diciembre de 2017, recogiendo una participación de 783 profesores (31%), lo que representa un tercio de la población (véase Figura 16), logrando así una muestra representativa para nuestro estudio (supera el 20,8% de participación, considerado como valor mínimo de una muestra representativa).

Una vez recogida la información, el siguiente paso del estudio fue proceder al análisis de la información mediante programas estadísticos. Para ello, a continuación, se describe cuál fue el procedimiento para dicho análisis.

5.7. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El proceso seguido para analizar los resultados obtenidos de la muestra representativa se basó en el análisis descriptivo e inferencial. Inicialmente, a través de la aplicación “Encuestas” se pudieron extraer los resultados de los cuestionarios cumplimentados a través de una hoja de Excel, para, posteriormente, ser tratados y analizados con el *paquete estadístico SPSS y, especialmente, con el paquete estadístico R versión 3.6.1 y 3.6.2 (R Core Team 2019)*.

Concretamente, para el análisis descriptivo se utilizaron los siguientes estadísticos descriptivos:

- Número de respuesta (N).
- Mínimo (Min).
- Máximo (Máx).
- Media (\bar{X}).
- Mediana (Me).
- Frecuencia de respuesta (%).
- Desviación típica (Sd).

Por otro lado, para el análisis inferencial del estudio se utilizaron dos pruebas no paramétricas:

- La prueba *U de Mann-Whitney* (alternativa al *t-test* para muestras independientes) para datos ordinales con dos grupos, ya que se pretendía comprobar la heterogeneidad de dos muestras ordinales.
- La *prueba H de Kruskal-Wallis* para los datos ordinales con más de dos grupos, ya que se pretendía comprobar si un grupo de datos proviene a nivel general de la misma distribución. Se trata de una alternativa no paramétrica al ANOVA de una vía (Berlanga y Rubio, 2012).

Capítulo 6.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

“El propósito de presentar y analizar los resultados, es dar sentido a la información recogida, con el fin de describir e interpretar las concepciones del profesorado participante sobre la calidad de la enseñanza universitaria, y cómo estas pueden estar influidas por variables sociodemográficas”.

6.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta y analiza los resultados obtenidos de los 783 cuestionarios cumplimentados por el profesorado de la Universidad de Murcia. Como ya se ha mencionado en el capítulo anterior, el cuerpo principal del cuestionario contiene 42 ítems referidos a los factores vinculados a la calidad de la enseñanza, agrupados en dimensiones interrelacionadas:

1. Planificación de la enseñanza.
2. Desarrollo de la enseñanza: metodología docente, ambiente relacional y medios y recursos.
3. Evaluación del aprendizaje y de la enseñanza.

Partiendo de los datos obtenidos de los cuestionarios cumplimentados, se procedió a su análisis descriptivo, inferencial y factorial, cuyos resultados se presentan a continuación.

6.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS FACTORES DE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR (ÍTEMS)

Siguiendo el orden indicado, se presenta a continuación el análisis descriptivo de los resultados obtenidos, tanto generales como por ramas de conocimiento, acerca de la concepción que tiene el profesorado participante sobre diversos factores de calidad vinculados a la enseñanza universitaria. En dicho análisis se consideran qué factores se valoran como “más influyentes” en la calidad de la enseñanza y cuáles como “menos influyentes”.

Con el fin de determinar qué factores son considerados “más” o “menos” influyentes, adoptamos el criterio de partir de la puntuación más baja de los resultados obtenidos del cuestionario y la puntuación más alta, para establecer una media aritmética. En este sentido, la media que vamos a utilizar en nuestro análisis no es la media del instrumento, sino la media de los resultados. Para ello, en primer lugar, nos fijamos en la puntuación más baja obtenida (\bar{X} : 2,86, ítem 17). Esta puntuación nos indica que ningún participante ha contestado ninguno de los ítems planteados por debajo de ese valor. Y esto nos hace considerar que todos los ítems, de alguna manera, influyen en la calidad de la enseñanza al encontrarse por encima de la

media del instrumento (2,5). En este sentido, desconsideramos valores inferiores a 2,86 a la hora de establecer una media. Y, en segundo lugar, para establecer dicha media, nos fijamos también en la puntuación más alta obtenida (\bar{x} : 4,86, ítem 4), desconsiderando aquellos valores superiores a dicho valor.

Así, partiendo de ambas puntuaciones (2,86 y 4,86) calculamos la media aritmética de los resultados a través de la siguiente fórmula:

$$\bar{x} = \frac{\sum x}{n} \Rightarrow \frac{2,86 + 4,86}{2} = 3,86$$

El resultado de dicha fórmula nos indica que 3,86 es el valor medio que se va a tener en cuenta para determinar si un factor es considerado por el profesorado “menos” o “más” influyente en la calidad de la enseñanza. Dicho valor, como ya se ha explicado, está sacado de las puntuaciones obtenidas en los resultados, no es la media del instrumento. Por tanto, tomamos como criterio de influencia la media obtenida (valor 3,86) para determinar la influencia que tiene determinados factores en la calidad de la enseñanza para la muestra participante.

Una vez aclarado qué criterio hemos tomado para determinar el posicionamiento del profesorado sobre el grado de influencia de un factor en la calidad de la enseñanza, a continuación, se presentan, analizan y discuten los resultados obtenidos por dimensiones.

6.2.1. Vinculados a la planificación de la enseñanza

El bloque de ítems con el que se abre el cuestionario se refiere a la dimensión “planificación de la enseñanza”, los cuales enuncian factores de calidad vinculados (en una relación de influencia o condicionalidad) al proceso, a los momentos y al producto de la planificación de la enseñanza, y ante los cuales el profesorado participante manifestó su grado de acuerdo o conformidad. Estos factores fueron enunciados literalmente en el cuestionario del siguiente modo:

- Ítem 1. *Que la enseñanza de la asignatura esté sujeta a una planificación precisa y detallada de la enseñanza y el aprendizaje.*
- Ítem 2. *Que los diversos elementos de la enseñanza (resultados deseados, contenidos, actividades, medios y recursos, evaluación...) sean coherentes entre sí.*
- Ítem 3. *Que la asignatura cuente con una guía docente que sea fiel reflejo de la planificación realizada.*
- Ítem 4. *Que el docente domine los contenidos de la asignatura.*
- Ítem 5. *Que la planificación de los diversos elementos de la enseñanza (resultados deseados, contenidos, actividades, medios y recursos, evaluación...) sea flexible y dinámica (modificable según necesidades).*
- Ítem 6. *Que la planificación de las actividades tenga en cuenta la diversidad (capacidades, interés y motivación) de los estudiantes.*
- Ítem 7. *Que la temporalización de las actividades de enseñanza y aprendizaje permita cumplir los objetivos de la asignatura.*
- Ítem 8. *Que la selección de los contenidos formativos de la asignatura haya tenido en cuenta los contenidos de otras asignaturas.*
- Ítem 9. *Que la selección de los contenidos formativos de la asignatura haya tenido en cuenta las finalidades de la misma (competencia, objetivos, resultados de aprendizaje).*
- Ítem 10. *Que la planificación de la enseñanza se realice de forma coordinada entre los docentes del ámbito disciplinar o área de conocimiento.*

En primer lugar, se presentan los resultados generales y, a continuación, los resultados por ramas de conocimiento.

En relación a los resultados generales, globalmente todo el profesorado participante valora los diferentes factores de la planificación por encima del valor 4 (“bastante”), tal y como se puede observar en la Tabla 25.

Tabla 25.

Descriptivos Bloque I "Planificación de la enseñanza"

	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	%5	Sd
Ítem 1	782.0	1	5	4.31	4.0	0.13	1.41	8.57	47.20	42.70	0.70
Ítem 2	777.0	1	5	4.57	5.0	0.13	0.13	3.09	35.60	61.00	0.57
Ítem 3	781.0	1	5	4.00	4.0	1.41	4.48	19.50	41.90	32.80	0.91
Ítem 4	777.0	3	5	4.83	5.0	0.00	0.00	0.64	15.70	83.70	0.39
Ítem 5	773.0	1	5	4.23	4.0	0.13	2.07	10.30	49.30	38.20	0.73
Ítem 6	780.0	1	5	4.06	4.0	0.90	3.97	17.60	43.10	34.50	0.87
Ítem 7	775.0	2	5	4.37	4.0	0.00	0.90	6.84	46.50	45.80	0.65
Ítem 8	779.0	1	5	4.17	4.0	0.51	1.93	14.80	45.60	37.20	0.78
Ítem 9	777.0	1	5	4.40	4.0	0.39	0.77	7.08	42.10	49.70	0.69
Ítem 10	777.0	1	5	4.24	4.0	0.77	2.06	12.20	42.60	42.30	0.80
Total ítems	777.8	1	5	4.32	4.2	0.44	1.77	10.06	40.96	46.79	0.71

Como se puede comprobar, sus respuestas no se desvían demasiado de la media aritmética del bloque (\bar{X} :4,32, Sd: 0.71) dando a entender la relevancia que tiene para éstos la planificación sobre la calidad de la enseñanza. En este sentido, los encuestados consideran que los distintos factores sobre la planificación influyen "bastante" (4) en la calidad de la enseñanza.

De los factores considerados "más influyentes" ($\bar{X} \geq 3,86$) en la calidad de la enseñanza por el profesorado encuestado, destacan positivamente:

- *El dominio de los contenidos* (ítem 4) por parte del profesorado (\bar{X} : 4,83), ya que el 83,7% de los participantes consideran que este factor influye "mucho" (5) en la calidad de la enseñanza.
- *La coherencia entre los diferentes elementos de la enseñanza* (ítem 2), con la segunda media más alta (\bar{X} : 4,57), en el que un 61% de los participantes consideran que este factor influye "mucho" (5) en la calidad de la enseñanza.

Ambos factores (ítems 2 y 4) son los únicos que han obtenido una media aritmética superior a 4,5, presentando las desviaciones típicas más bajas, al concentrarse las respuestas generalmente entre los valores 4 y 5 (más del 95%). Cabe destacar que en el ítem 4 no se ha encontrado ninguna valoración negativa, siendo el factor mejor valorado de todo el bloque.

En la siguiente gráfica (Figura 22) se presentan de manera más clara esa valoración positiva en ambos factores.

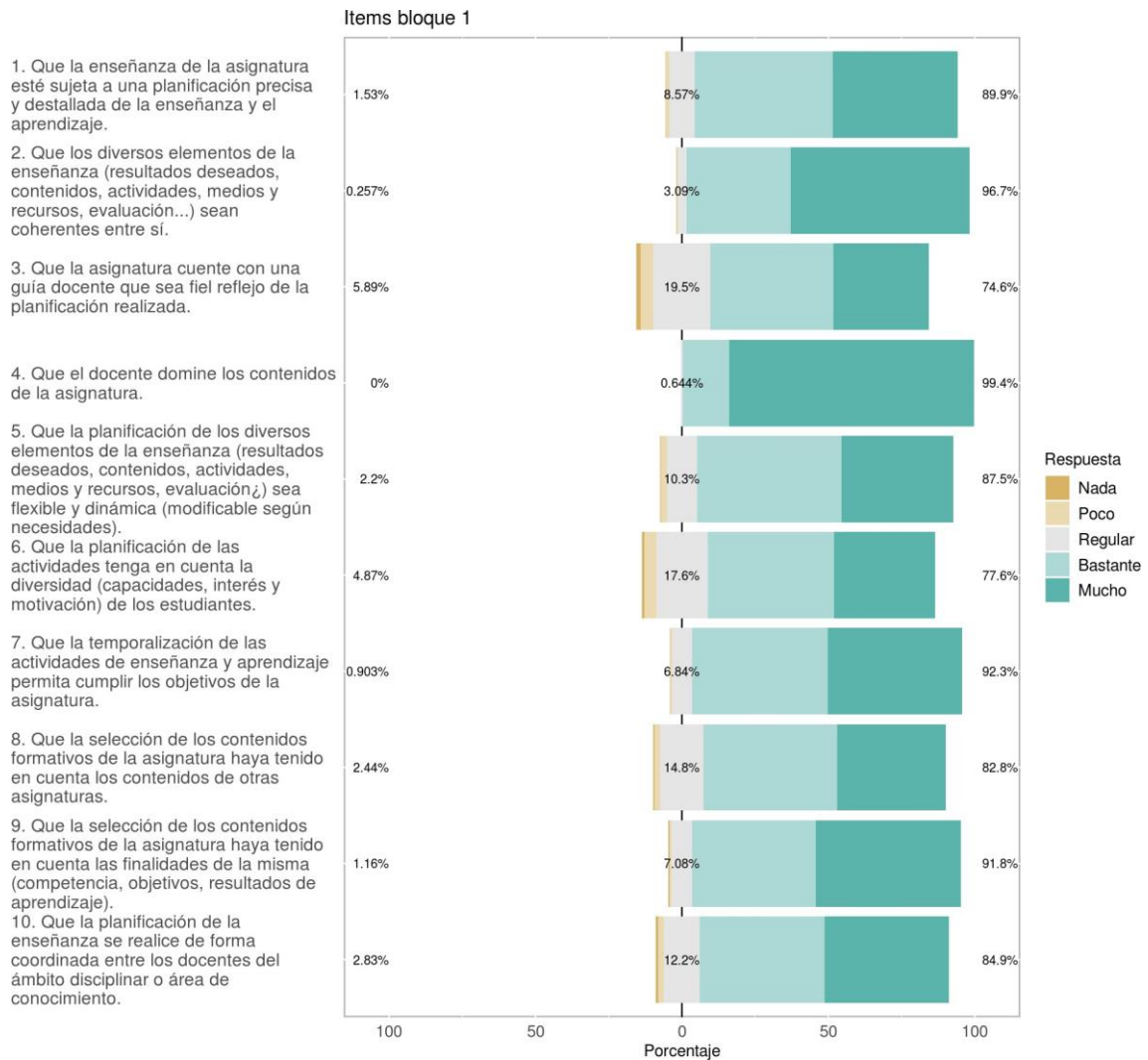


Figura 22. Descriptivo ítems bloque 1.

¿Qué podría significar que estos factores se muestren más influyentes o destacados que el resto? Una primera aproximación de estos datos podría plantear la idea de que para el profesorado participante el hecho de conocer y dominar bien el contenido (ítem 4) a explicar es muy importante porque:

- Permite al profesor tener más seguridad y confianza sobre el contenido que enseña a su alumnado.
- Permite al profesor explicar la materia de diversas formas que se puedan ajustar al perfil del alumnado.
- Permite al profesor resolver dudas que se puedan ir planteando el alumnado de manera práctica.
- Permite al profesor organizar mejor el tiempo y los demás elementos de la enseñanza.

- Permite al profesor compartir ideas y conocimientos con otros profesores de su misma disciplina.

En este sentido, *que el profesorado domine el contenido de su materia o disciplina* (ítem 4) constituiría una competencia docente fundamental para una enseñanza de calidad. Dominar el contenido es una tarea fundamental en la acción docente, y particularmente cuando el profesor planifica su enseñanza y toma decisiones, valorando posibles consecuencias o alternativas que puedan surgir en el desarrollo su enseñanza (Marcelo, 1985; Pérez Gómez, 1989). Precisamente, la perspectiva interpretativa ha puesto de relieve la relevancia del conocimiento y del pensamiento del profesor en su comportamiento y la influencia auto-reguladora que desempeña su reflexión sobre su propia práctica.

Por otra parte, a pesar de ser una de las dimensiones más influyentes en la calidad de la enseñanza según profesorado encuestado, cabe destacar qué factores son los que han obtenido las medias más bajas del bloque, como *que la asignatura cuente con una guía docente que sea fiel reflejo de la planificación realizada* (ítem 3) y *que la planificación de las actividades tenga en cuenta la diversidad de los estudiantes* (ítem 6); aunque esta menor importancia otorgada no equivale a “menos influyente”, ya que sus medias superan el valor establecido (\bar{X} : 3,86).

Considerando su adscripción a “rama de conocimiento”, la Tabla 26 recoge los estadísticos correspondientes.

A la vista de los resultados, a nivel de ramas de conocimiento, los datos muestran unas medias aritméticas superiores al valor 4 (“bastante”) en su mayoría. Sin embargo, aquellos factores que han obtenido medias más bajas en el bloque (ítems 3 y 6), a nivel de ramas de conocimiento sí serían considerados “menos influyentes” ($\bar{X} < 3,86$) en determinadas ramas de conocimiento.

Tabla 26.

Descriptivos Bloque 1 por ramas de conocimiento

	Ramas conocimiento	N	Mín	Máx	\bar{X}	Me	%1	%2	%3	%4	%5	Sd
Ítem 1	Art-Humanidades	141	3	5	4.38	4	0.00	0.00	10.60	40.4	48.9	0.67
	Ciencias	104	2	5	4.31	4	0.00	1.92	6.73	50.0	41.3	0.68
	Ciencias de la Salud	227	1	5	4.33	4	0.44	1.76	5.73	48.0	44.1	0.71
	Ciencias Sociales y Jurídicas	267	2	5	4.26	4	0.00	1.50	10.10	49.4	39.0	0.70
	Ingeniería y Arquitectura	43	2	5	4.26	4	0.00	2.33	11.60	44.2	41.9	0.76
Ítem 2	Artes y Humanidades	138	3	5	4.57	5	0.00	0.00	3.62	36.2	60.1	0.57
	Ciencias	103	3	5	4.60	5	0.00	0.00	3.88	32.0	64.1	0.57
	Ciencias de la Salud	226	1	5	4.54	5	0.44	0.44	2.21	38.1	58.8	0.61
	Ciencias Sociales y Jurídicas	266	3	5	4.58	5	0.00	0.00	3.38	35.0	61.7	0.56
	Ingeniería y Arquitectura	44	3	5	4.61	5	0.00	0.00	2.27	34.1	63.6	0.54
Ítem 3	Artes y Humanidades	140	1	5	4.00	4	0.71	4.29	20.00	44.3	30.7	0.86
	Ciencias	104	1	5	3.94	4	4.81	4.81	14.40	43.3	32.7	1.05
	Ciencias de la Salud	226	1	5	4.17	4	0.44	4.42	12.40	42.9	39.8	0.84
	Ciencias Sociales y Jurídicas	267	1	5	3.95	4	1.12	3.75	24.70	40.1	30.3	0.90
	Ingeniería y Arquitectura	44	1	5	3.59	4	2.27	9.09	34.10	36.4	18.2	0.97
Ítem 4	Artes y Humanidades	138	3	5	4.86	5	0.00	0.00	0.73	13.0	86.2	0.37
	Ciencias	103	3	5	4.82	5	0.00	0.00	1.94	14.6	83.5	0.44
	Ciencias de la Salud	226	4	5	4.84	5	0.00	0.00	0.00	16.4	83.6	0.37
	Ciencias Sociales y Jurídicas	266	3	5	4.82	5	0.00	0.00	0.75	16.9	82.3	0.41
	Ingeniería y Arquitectura	44	4	5	4.84	5	0.00	0.00	0.00	15.9	84.1	0.37
Ítem 5	Artes y Humanidades	138	2	5	4.41	4	0.00	1.45	5.07	44.2	49.3	0.66
	Ciencias	103	2	5	4.17	4	0.00	0.97	10.70	58.3	30.1	0.65
	Ciencias de la Salud	225	2	5	4.14	4	0.00	1.78	13.80	52.9	31.6	0.71
	Ciencias Sociales y Jurídicas	263	1	5	4.27	4	0.38	2.28	8.37	48.3	40.7	0.74
	Ingeniería y Arquitectura	44	2	5	4.07	4	0.00	6.82	20.50	31.8	40.9	0.95
Ítem 6	Artes y Humanidades	141	1	5	4.28	4	0.71	0.71	14.90	36.9	46.8	0.80
	Ciencias	104	1	5	3.79	4	0.96	4.81	29.80	43.3	21.2	0.87
	Ciencias de la Salud	227	1	5	3.98	4	0.88	4.41	17.60	49.8	27.3	0.84
	Ciencias Sociales y Jurídicas	264	1	5	4.16	4	0.76	4.17	13.60	40.9	40.5	0.87
	Ingeniería y Arquitectura	44	1	5	3.82	4	2.27	9.09	20.50	40.9	27.3	1.02
Ítem 7	Artes y Humanidades	139	2	5	4.35	4	0.00	0.72	7.91	47.5	43.9	0.66
	Ciencias	103	2	5	4.42	5	0.00	1.94	5.83	40.8	51.5	0.69
	Ciencias de la Salud	225	3	5	4.41	4	0.00	0.00	5.78	47.6	46.7	0.60
	Ciencias Sociales y Jurídicas	264	2	5	4.36	4	0.00	0.76	6.44	49.2	43.6	0.64
	Ingeniería y Arquitectura	44	2	5	4.25	4	0.00	4.55	13.60	34.1	47.7	0.87
Ítem 8	Artes y Humanidades	140	1	5	4.11	4	0.71	1.43	21.40	39.3	37.1	0.84
	Ciencias	104	2	5	4.26	4	0.00	2.88	8.65	48.1	40.4	0.74
	Ciencias de la Salud	226	1	5	4.22	4	0.44	1.77	10.20	50.9	36.7	0.73
	Ciencias Sociales y Jurídicas	265	1	5	4.13	4	0.38	1.89	18.90	42.3	36.6	0.81
	Ingeniería y Arquitectura	44	1	5	4.18	4	2.27	2.27	6.82	52.3	36.4	0.84
Ítem 9	Artes y Humanidades	140	3	5	4.34	4	0.00	0.00	12.10	41.4	46.4	0.69
	Ciencias	104	2	5	4.35	4	0.00	1.92	6.73	46.2	45.2	0.69
	Ciencias de la Salud	226	1	5	4.46	5	0.44	0.44	3.54	44.2	51.3	0.63
	Ciencias Sociales y Jurídicas	263	1	5	4.41	5	0.38	0.76	7.60	40.3	51.0	0.70
	Ingeniería y Arquitectura	44	1	5	4.36	5	2.27	2.27	6.82	34.1	54.5	0.89
Ítem 10	Artes y Humanidades	141	2	5	4.17	4	0.00	3.55	17.00	38.3	41.1	0.84
	Ciencias	103	2	5	4.25	4	0.00	3.88	6.80	49.5	39.8	0.75
	Ciencias de la Salud	225	1	5	4.35	4	0.89	1.33	8.00	41.8	48.0	0.76
	Ciencias Sociales y Jurídicas	264	1	5	4.18	4	1.14	1.52	15.50	41.7	40.2	0.83
	Ingeniería y Arquitectura	44	1	5	4.18	4	2.27	0.00	11.40	50.0	36.4	0.81

En relación a los dos factores “más influyentes” de la planificación que han destacado positivamente (ítem 2 y 4), por un lado, destaca la rama de “Artes y Humanidades” al obtener

la media más alta (\bar{X} : 4,86) en el ítem 4, aunque con valores muy cercanos al resto de ramas. Asimismo, dicha rama destaca por ser la rama con puntuaciones medias más altas del bloque, considerando así la influencia que tiene la planificación en la calidad de la enseñanza para éstos. En la Universidad de Murcia, el profesorado de “Artes y Humanidades” podría considerarse un profesorado joven, en el que casi el 60% no supera los 15 años de experiencia docente (véase ANEXO IV), y que podría considerar el “dominio del contenido” como un aspecto esencial en el desarrollo de la enseñanza, ya que gracias a ello podrá saber desenvolverse bien en el aula.

Y, por otro lado, en relación al ítem 2 destaca positivamente la rama de “Ingeniería y Arquitectura”, al obtener la media aritmética más alta (\bar{X} : 4,61), seguida de las ramas de “Ciencias” y “Ciencias Sociales y Jurídicas”. Esto nos indicaría que para el profesorado de “Ingeniería y Arquitectura” es fundamental, a la hora de planificar la asignatura, tener en cuenta todos los elementos de la enseñanza, ya que posiblemente con su experiencia (el 70% del profesorado con más de más de 16 años de experiencia, según ANEXO IV) hayan podido comprobar la dificultad que puede conllevar en el desarrollo de la enseñanza la inconexión de dichos elementos.

En relación a los factores considerados con menor influencia en la calidad de la enseñanza, a nivel de ramas de conocimiento serían los ítems 3 y 6, no superando ninguno de ellos el valor 3,86. Por un lado, en el ítem 3 (*que la asignatura cuente con una guía docente que se fiel reflejo de la planificación realizada*) destaca la rama de “Ingeniería y Arquitectura” con una media de 3,59. Y por otro lado, en relación al ítem 6 (*tener en cuenta la diversidad del alumnado*), destaca la rama de “Ciencias” al obtener la media más baja (\bar{X} : 3,79) seguida de la rama de “Ingeniería y Arquitectura”.

La Figura 23 representa la distribución de la influencia de los factores de calidad según las ramas de conocimiento. Los datos reflejan globalmente una tendencia a la valoración positiva entre todos los factores vinculados a la calidad en la planificación de la enseñanza universitaria, lo que concuerda con lo sostenido en la literatura especializada.

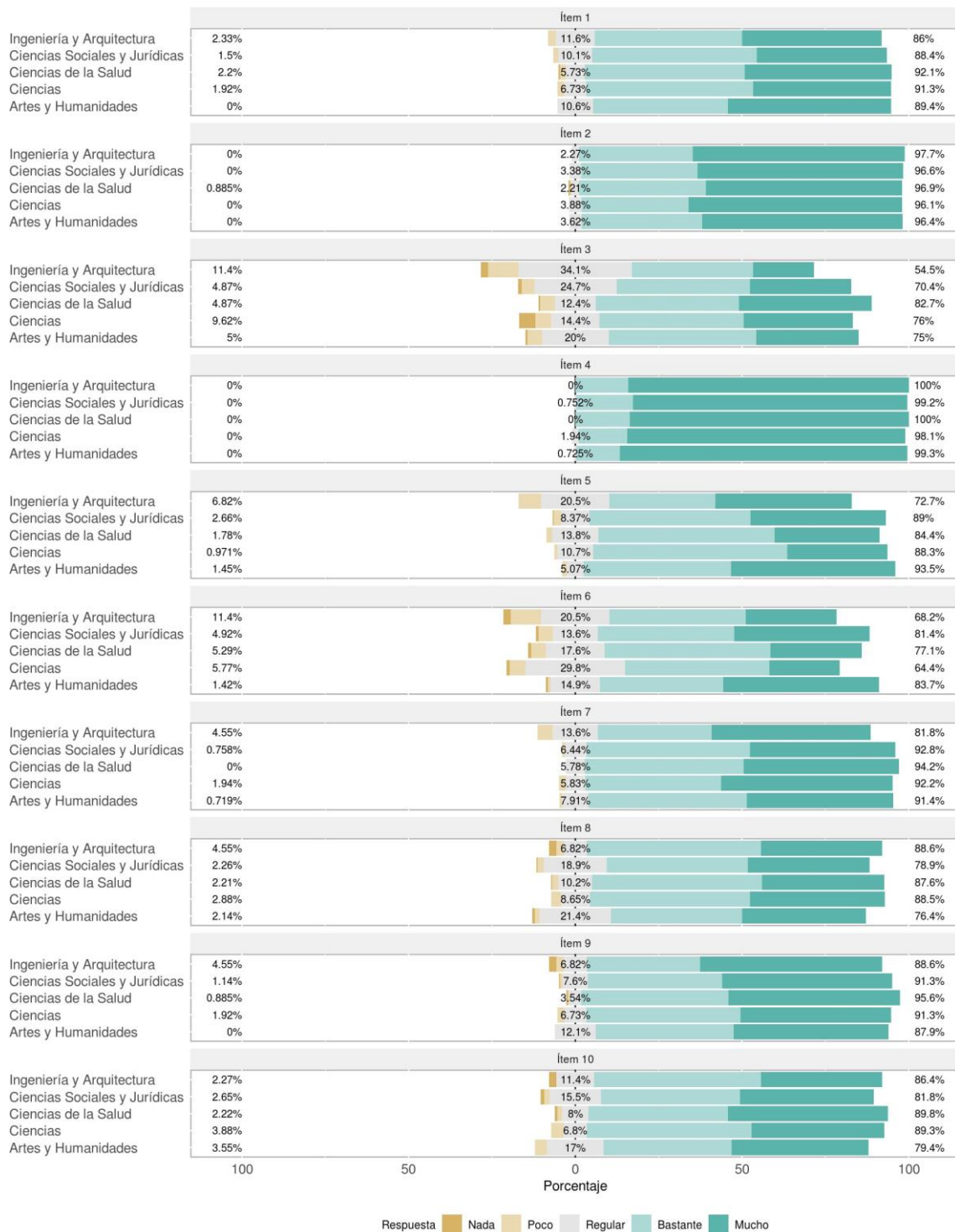


Figura 23. Bloque 1 por ramas de conocimiento.

No obstante, si nos fijamos en lo que es considerado más y menos influyente, aparecen matices dignos de considerar:

- *Dominar el contenido a enseñar* (ítem 4) influye “bastante” en la calidad de la enseñanza, especialmente para el profesorado de la rama de “Artes y Humanidades”.
- *Que la guía docente sea un fiel reflejo de la planificación* (ítem 3) influye “regular” en la calidad de la enseñanza para el profesorado de “Ingeniería y Arquitectura”, un profesorado de los más veteranos (38,6% con más de 26 años de experiencia, véase ANEXO IV), que con el paso del tiempo habría comprobado que todo lo planificado puede ser modificado durante el transcurso de la enseñanza según necesidades y demandas.

6.2.2. Vinculados al desarrollo de la enseñanza

Teniendo en cuenta la lógica racional que sigue la actividad de la enseñanza según su concepción institucional predominante, la planificación o etapa pre-interactiva de la enseñanza da paso (guiando u orientando y determinando, al menos en parte) al proceso de desarrollo, implementación o puesta en práctica de la misma. Este representa la etapa interactiva que conlleva la relación y el ajuste mutuo entre el profesorado y sus estudiantes en contextos de agrupamiento y participación variable entre los que tendrá protagonismo el contexto del aula.

Los factores de calidad vinculados al desarrollo de la enseñanza tienden a ser múltiples y diversos, mostrando en general una dinámica y unos efectos interconectados de alta complejidad. Siguiendo convenciones al uso, los ítems del cuestionario referidos a esta dimensión han sido agrupados en tres grandes áreas: *metodología docente*, *ambiente relacional* y *medios y recursos*.

➤ La metodología docente

Esta sub-dimensión está compuesta por seis ítems (del ítem 11 al 16,) concernientes a la calidad de la metodología docente que instrumentaliza la etapa interactiva de la enseñanza:

- Ítem 11. *Que el docente someta a consideración de los estudiantes lo recogido en la guía docente.*
- Ítem 12. *Que la enseñanza en las clases teóricas y prácticas sirva para desarrollar nuevos contenidos relacionándolos con los ya conocidos por los estudiantes.*
- Ítem 13. *Que la enseñanza en las clases prácticas o seminarios sirva para que los estudiantes apliquen los contenidos tratados a tareas, casos o problemas relevantes.*
- Ítem 14. *Que la metodología de enseñanza incorpore actividades de los estudiantes con carácter indagador y autónomo.*
- Ítem 15. *Que las metodologías empleadas en clase sean múltiples y diversas.*
- Ítem 16. *Que el docente posea competencias pedagógicas para la enseñanza de los contenidos.*

Si observamos la Tabla 6.3 podemos comprobar que este bloque ha obtenido una media aritmética de 4,12 puntos, lo cual nos indicaría que globalmente todos los participantes parecen valorar los diferentes factores asociados a la calidad de la metodología docente como “bastantes” (4) influyentes en la calidad de la enseñanza, excepto el ítem 11, que muestra la tendencia opuesta, el considerar el profesorado participante como factor metodológico “menos influyente” en la calidad de la enseñanza:

- *El someter a consideración del estudiante la guía docente (ítem 11), obteniendo la media aritmética más baja (\bar{X} : 3,08) sobre este bloque de factores, con una desviación típica de 1,02 con respecto a la media dada la variabilidad de respuestas emitidas en dicho ítem.*

A la vista de los datos de la Tabla 27, de los factores metodológicos considerados por el profesorado encuestado “más influyentes” en la calidad de la enseñanza, destaca positivamente:

- *La aplicación de contenidos enseñados en clases prácticas o seminarios (ítem 13), al obtener la media más alta (\bar{X} : 4,61) del bloque, ya que para el 63,3% de los participantes este factor influye “mucho” (5) en la calidad de la enseñanza.*

Tabla 27.

Descriptivos Bloque 2 “Desarrollo de la enseñanza: metodología docente”.

	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	%5	Sd
Ítems 11	780.0	1	5	3.08	3.00	7.05	19.50	39.00	26.90	7.56	1.02
Ítems 12	777.0	1	5	4.28	4.00	0.26	2.06	7.98	48.60	41.10	0.72
Ítems 13	779.0	2	5	4.61	5.00	0.00	0.13	2.05	34.50	63.30	0.54
Ítems 14	780.0	1	5	4.32	4.00	0.26	0.77	10.50	44.00	44.50	0.71
Ítems 15	775.0	1	5	4.03	4.00	1.42	2.71	19.10	45.40	31.40	0.86
Ítems 16	780.0	1	5	4.38	5.00	0.90	1.03	9.10	37.10	51.90	0.77
Total ítems	778.5	1	5	4.12	4.17	1.65	4.37	14.62	39.42	39.96	0.77

Además, este factor es el único que ha obtenido una media aritmética superior a 4,5 y una desviación típica de 0,54 sobre la media, lo cual indica la baja dispersión entre las respuestas emitidas por los participantes, concentrándose el 95% de éstas entre los valores 4 (“bastante”) y 5 (“mucho”). Por tanto, los resultados nos indican que el profesorado participante valora la mayoría de los factores de la metodología docente “bastantes” influyentes (4) en la calidad de la enseñanza, especialmente la *aplicación de contenidos enseñados en clases prácticas o seminarios* (ítem 13). Estos datos podrían apuntar a la creencia de que aplicar los contenidos enseñados mediante clases prácticas es muy importante porque:

- Permite al profesorado comprobar si lo enseñado en clase ha sido interiorizado por su alumnado.
- Permite al profesorado y al alumnado comprobar la aplicación práctica que tiene dichos contenidos.
- Permite al profesorado hacer demostraciones prácticas del contenido explicado en clases teóricas.
- Permite al alumnado adquirir conocimientos prácticos sobre dicho contenido.
- Permite al alumnado aprender con sus compañeros a través de prácticas (aciertos y errores).

De este modo, el profesorado participante podría considerar influyente la enseñanza de estrategias de aprendizajes activos en el que, a través de prácticas o seminarios, los estudiantes interiorizan los contenidos enseñados (Teddlie y Reynolds, 2000; Darling Hammond, 2001; Vicenzi, 2009; y Feixas, 2010).

Sin embargo, como se puede observar en la Figura 24, *someter a consideración del estudiante la guía docente* (ítem 11) ha sido considerado por los participantes como el factor “menos influyente” en la calidad de la metodología docente, pudiéndose relacionar con una concepción de la enseñanza centrada en el profesor.

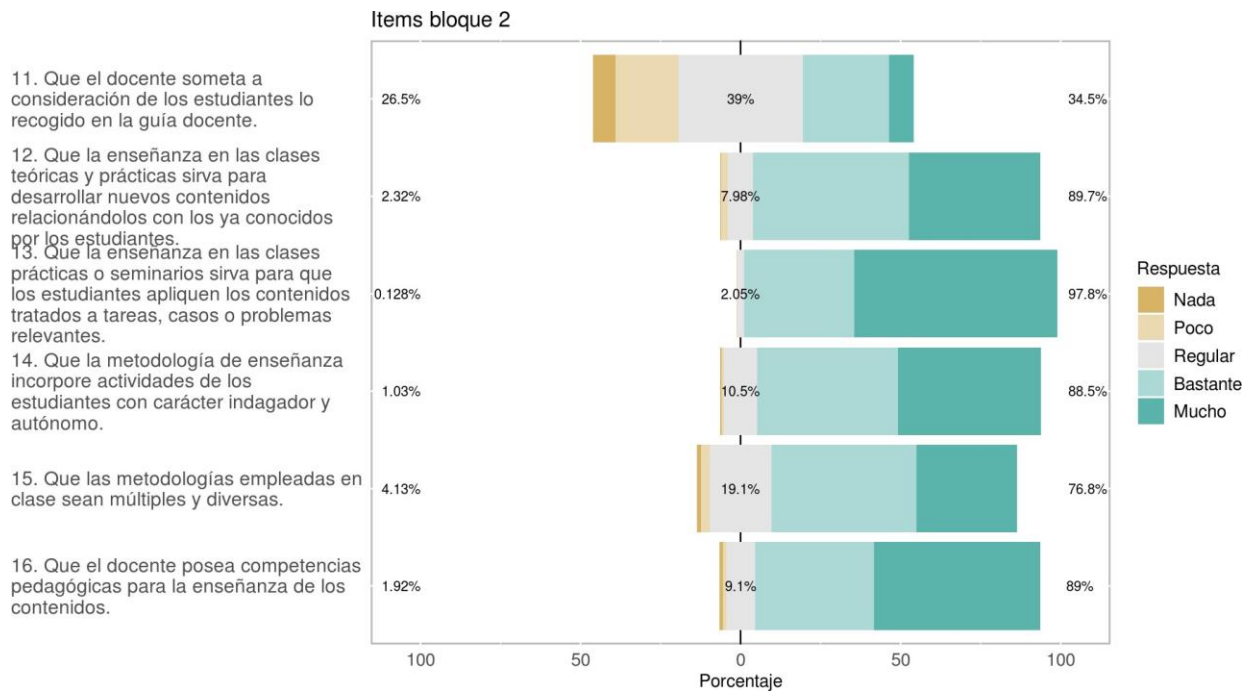


Figura 24. Descriptivo ítems Bloque 2.

En cuanto a la opinión que el profesorado ha manifestado a través del cuestionario, considerando su adscripción a “rama de conocimiento”, la Tabla 28 recoge los descriptivos correspondientes a los factores de la metodología docente. Dicha tabla muestra unos datos muy parecidos a los de la muestra total en cuanto a los factores considerados “más” y “menos” influyentes”. Sin embargo, entra a ser cuestionada la influencia que tiene en la calidad de la enseñanza *que las metodologías empleadas en clase sean múltiples y diversas* (ítem 15), al obtener puntuaciones medias inferiores al valor 4 (“bastante”) en dos ramas de conocimiento.

Se tratan de ramas muy prácticas (en laboratorios, seminarios, etc.), en la que se aplica procedimentalmente todo lo aprendido en clases teóricas. Profesores que dada su formación y su trabajo en la sanidad (en el caso de Ciencias de la Salud) son conscientes de lo importante que es aplicar los conocimientos a la práctica.

Tabla 28.

Descriptivos Bloque 2 por ramas de conocimiento.

	Ramas conocimiento	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	%5	Sd
Ítem 11	Artes y Humanidades	141	1	5	3.16	3	6.38	19.90	35.50	27.7	10.60	1.07
	Ciencias	103	1	5	3.00	3	10.70	15.50	43.70	23.3	6.80	1.05
	Ciencias de la Salud	227	1	5	3.22	3	4.85	15.90	39.20	32.2	7.93	0.97
	CC.SS. y Jurídicas	265	1	5	2.98	3	7.55	23.80	38.10	24.2	6.42	1.02
	Ingeniería y Arquitectura	44	1	5	2.93	3	9.09	20.50	43.20	22.7	4.55	1.00
Ítem 12	Artes y Humanidades	139	2	5	4.32	4	0.00	0.72	10.80	44.6	43.90	0.69
	Ciencias	103	2	5	4.28	4	0.00	2.91	6.80	49.5	40.80	0.72
	Ciencias de la Salud	225	1	5	4.29	4	0.44	1.33	5.78	53.8	38.70	0.68
	CC.SS. y Jurídicas	266	1	5	4.27	4	0.38	2.26	8.27	47.7	41.40	0.74
	Ingeniería y Arquitectura	44	2	5	4.18	4	0.00	6.82	11.40	38.6	43.20	0.90
Ítem 13	Artes y Humanidades	141	3	5	4.60	5	0.00	0.00	2.84	34.8	62.40	0.55
	Ciencias	103	3	5	4.53	5	0.00	0.00	3.88	38.8	57.30	0.57
	Ciencias de la Salud	226	3	5	4.68	5	0.00	0.00	0.88	30.1	69.00	0.49
	CC.SS. y Jurídicas	265	3	5	4.58	5	0.00	0.00	2.26	37.4	60.40	0.54
	Ingeniería y Arquitectura	44	2	5	4.64	5	0.00	2.27	0.00	29.5	68.20	0.61
Ítem 14	Artes y Humanidades	141	1	5	4.40	5	0.71	0.00	10.60	36.2	52.50	0.74
	Ciencias	103	3	5	4.21	4	0.00	0.00	18.40	41.7	39.80	0.74
	Ciencias de la Salud	226	2	5	4.35	4	0.00	0.44	7.52	48.7	43.40	0.64
	CC.SS. y Jurídicas	266	1	5	4.30	4	0.38	1.88	9.77	42.9	45.10	0.75
	Ingeniería y Arquitectura	44	3	5	4.20	4	0.00	0.00	11.40	56.8	31.80	0.63
Ítem 15	Artes y Humanidades	141	1	5	4.11	4	2.13	3.55	12.10	46.1	36.20	0.90
	Ciencias	102	1	5	3.85	4	1.96	0.98	29.40	45.1	22.50	0.85
	Ciencias de la Salud	224	1	5	4.06	4	0.89	4.02	14.70	49.1	31.20	0.84
	CC.SS. y Jurídicas	265	1	5	4.09	4	1.13	1.89	19.20	42.3	35.50	0.85
	Ingeniería y Arquitectura	43	1	5	3.60	4	2.33	2.33	39.50	44.2	11.60	0.82
Ítem 16	Artes y Humanidades	141	1	5	4.48	5	0.71	0.71	8.51	30.5	59.60	0.74
	Ciencias	103	1	5	4.02	4	1.94	1.94	20.40	43.7	32.00	0.89
	Ciencias de la Salud	226	1	5	4.43	5	0.44	0.44	7.52	38.9	52.70	0.69
	CC.SS. y Jurídicas	267	1	5	4.45	5	0.75	1.50	6.74	34.5	56.60	0.75
	Ingeniería y Arquitectura	43	1	5	4.28	4	2.33	0.00	6.98	48.8	41.90	0.80

Por otro lado, en relación al factor metodológico considerado “menos influyente” (ítem 11), destaca la rama de “Ingeniería y Arquitectura” al obtener una puntuación media de 2,93, seguida de la rama de “Ciencias Sociales y Jurídicas”, con una desviación típica de un punto sobre la media. Además, el profesorado de “Ingeniería y Arquitectura” considera *que las metodologías empleadas en clase sean múltiples y diversas* (ítem 15) también ejercen menor influencia en la calidad de la enseñanza, al obtener una puntuación media inferior al valor 4 (\bar{X} : 3,60), seguido del profesorado de “Ciencias”. Esto podría indicar que para este profesorado aplicar los contenidos teóricos a la práctica es influyente en la calidad de la enseñanza, pero con las mismas metodologías. Como se observa en la Figura 25, los datos

reflejan globalmente una tendencia a valorar como influyentes todos los factores vinculados a la calidad de la metodología docente, lo que concuerda con lo sostenido en la literatura.

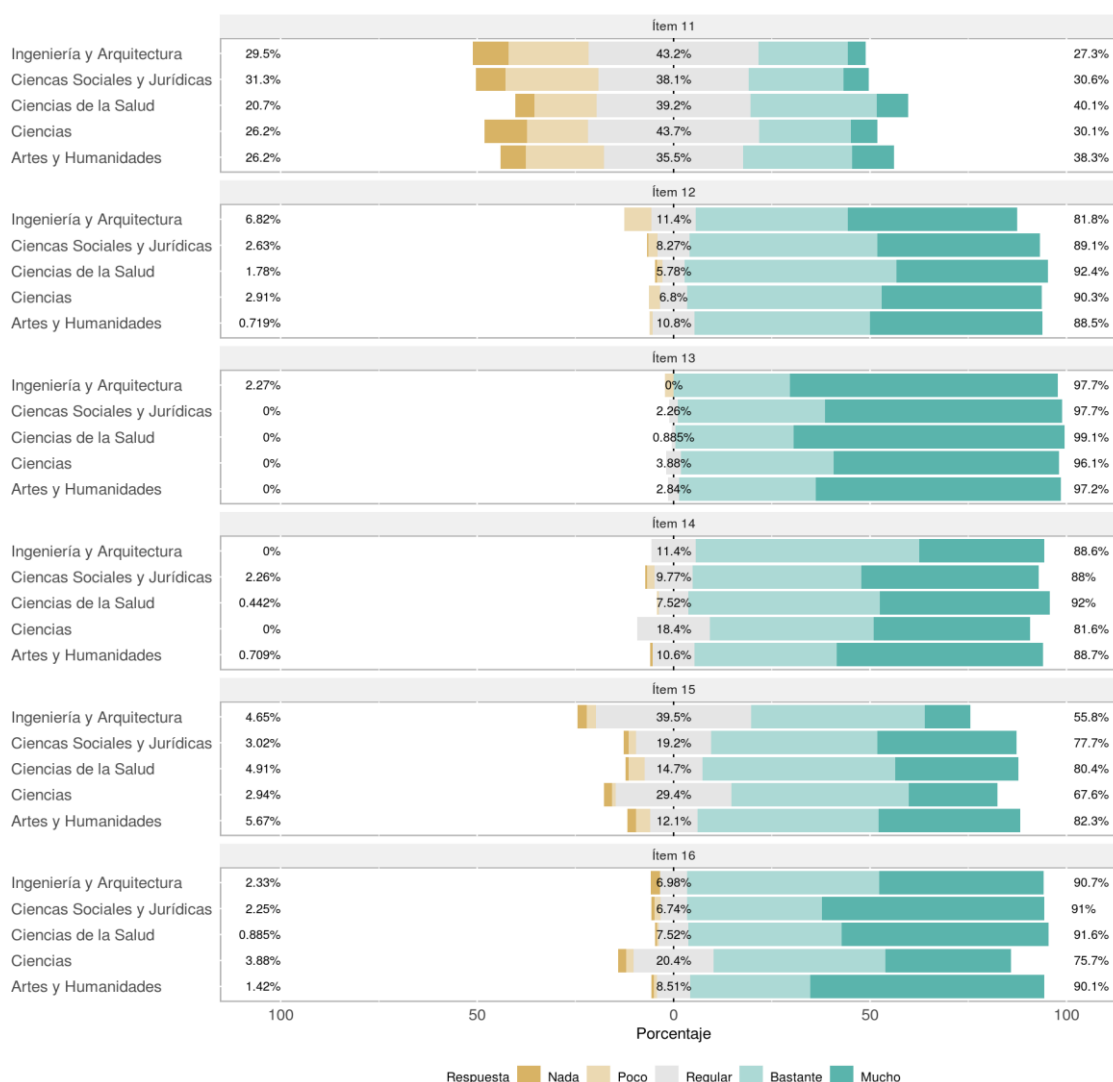


Figura 25. Bloque 2 por ramas de conocimiento.

➤ Ambiente relacional

El ambiente o clima relacional en el desarrollo de la enseñanza se refiere a qué aspectos se han de tener en cuenta para que la relación, participación y comunicación entre profesor-estudiantes sean positivas y favorezcan la enseñanza y el aprendizaje. Esta subdimensión está compuesta por cinco factores (ítems del 17 al 21), que identifican criterios de “calidad” en la enseñanza según la literatura revisada. Estos factores fueron enunciados literalmente en el cuestionario del siguiente modo:

Ítem 17. *Que las normas que rigen el comportamiento y las relaciones en el aula hayan sido establecidas de forma consensuada entre el profesor y los estudiantes.*

Ítem 18. *Que el docente promueva la motivación y la autorresponsabilidad de los estudiantes.*

Ítem 19. *Que la participación de los estudiantes resulte efectiva.*

Ítem 20. *Que el docente sea exigente con respecto al comportamiento de los estudiantes en el aula.*

Ítem 21. *Que el docente sea receptivo con respecto a las necesidades e intereses de los estudiantes.*

A la vista de los datos de la Tabla 29, el profesorado participante valora la mayoría de los factores relacionados con el ambiente relacional por encima del valor 4 (“mucho”), con una puntuación media de 4,15, confirmando así su influencia en la calidad de la enseñanza.

Tabla 29.

Descriptivos Bloque 3 “Desarrollo de la enseñanza: ambiente relacional”

	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	%5	Sd
Ítem 17	776.0	1	5	3.38	3.0	5.80	14.20	30.40	35.10	14.6	1.08
Ítem 18	781.0	1	5	4.37	5.0	0.90	1.66	7.94	38.70	50.8	0.77
Ítem 19	777.0	1	5	4.45	5.0	0.26	0.90	6.05	39.60	53.2	0.67
Ítem 20	778.0	1	5	4.20	4.0	0.51	0.64	15.30	45.40	38.2	0.75
Ítem 21	776.0	1	5	4.36	4.0	0.26	0.64	6.57	47.80	44.7	0.66
Total ítems	777.6	1	5	4.15	4.2	1.55	3.61	13.25	41.32	40.3	0.79

Como se observa en dicha tabla, de los factores considerados por el profesorado “más influyentes” en la calidad de la enseñanza, destaca positivamente en este bloque:

- *La participación de los estudiantes* (ítem 19), debido a que ha obtenido la media aritmética más alta de todo el bloque (\bar{x} : 4,45), concentrándose el 53,2% de respuestas en el valor 5 (“mucho”).

En este sentido, para más de la mitad de los encuestados *que la participación de los estudiantes resulte efectiva* (ítem 19) influye “mucho” (5) en la calidad de la enseñanza, concentrándose más del 90% de las respuestas entre los valores 4 (“bastante”) y 5 (“mucho”). Estos resultados concuerdan con lo sostenido en la literatura especializada (Samuelowicz y

Bain, 2001; Akerlind, 2004; Gargallo et al. 2010; Hernández Pina y Maquilón, 2010; Zabalza, 2011; y Cañada, 2012).

Por otro lado, si observamos la siguiente gráfica (Figura 26), observamos claramente qué ítems son considerados “más influyentes” y “menos influyentes” por nuestros participantes.

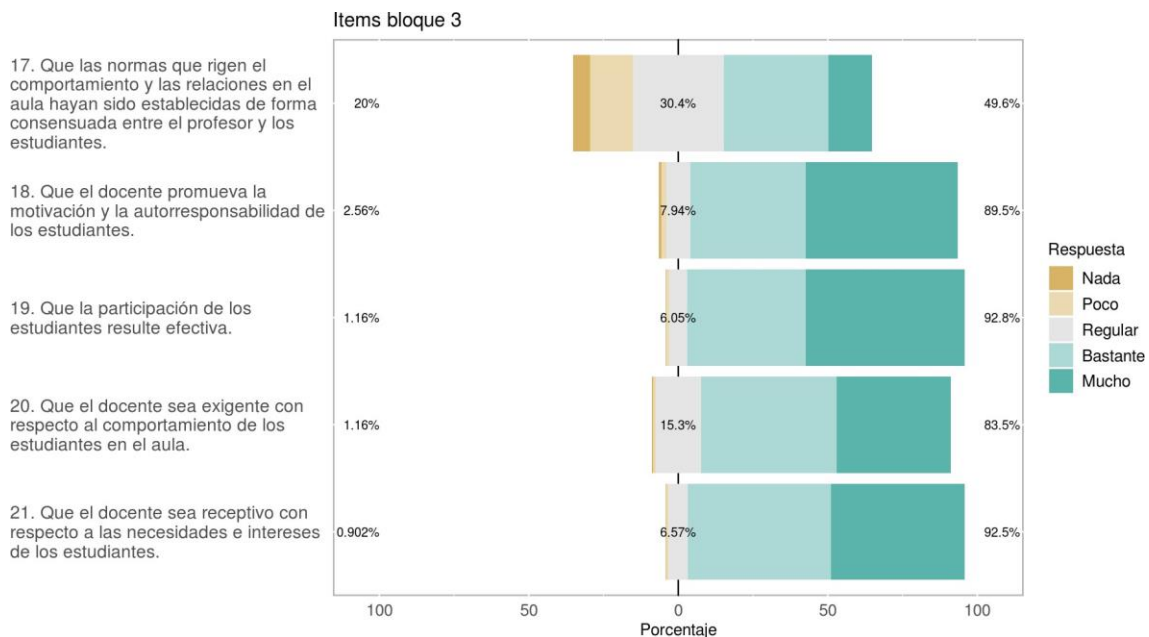


Figura 26. Descriptivo ítems bloque 3.

En relación a los factores considerados por el profesorado “menos influyentes”, destaca:

- *El establecimiento de normas consensuadas* (ítem 17), al obtener la media aritmética más baja (\bar{X} : 3,38) del bloque, con una desviación típica de 1,08, indicando la ligera dispersión que hay de respuestas sobre este factor en comparación con el resto de factores.

Asimismo, *exigir un buen comportamiento en aula* (ítem 20) podría relacionarse con *el establecimiento de normas consensuadas* (ítem 17); sin embargo, hay casi un punto de diferencia entre el ítem 17 y 20. El hecho de que los estudiantes sean personas adultas podría hacer considerar al profesorado que establecer normas consensuadas no sea tan influyente

en la calidad de la enseñanza, ya que posiblemente han sido interiorizadas en etapas anteriores, reclamando más un clima relacional adecuado que el consenso de normas.

En cuanto a la opinión que el profesorado ha manifestado a través del cuestionario, considerando su adscripción a “rama de conocimiento”, la Tabla 30 recoge los descriptivos correspondientes a los factores del ambiente relacional. En ella los factores muestran con claridad unas medias aritméticas similares a la muestra total.

Por un lado, en relación al factor valorado “más influyente” del bloque (ítem 19), destaca la rama de “Ciencias Sociales y Jurídicas” al obtener la media aritmética más alta (\bar{X} : 4,50) de todas las ramas, seguida de la rama de “Artes y Humanidades”, concentrándose más del 90% de las respuestas entre los valores 4 y 5. Esto indicaría que el profesorado de “Ciencias Sociales y Jurídicas” y “Artes y Humanidades” podría considerar que este factor influye “bastante” (4) e incluso “mucho” (5) en la calidad de la enseñanza. Dos ramas similares (de letras) que consideran influyente en la calidad de la enseñanza la actitud participativa del estudiante.

Por otro lado, en relación al factor valorado “menos influyente (ítem 17), destaca la rama de “Ingeniería y Arquitectura” al obtener la media aritmética más baja de todos los factores del bloque y del cuestionario (\bar{X} : 2,86), indicando la “poca” (2) influencia que tiene en la calidad de la enseñanza para un tercio de este profesorado. En dicha tabla se puede comprobar como el profesorado de “Ingeniería y Arquitectura” presenta diferentes concepciones sobre este factor, presentando una desviación típica de un punto sobre la media aritmética.

Tabla 30.

Descriptivos Bloque 3 por ramas de conocimiento

	Ramas conocimiento	N	Mín	Máx	Medi a	Mediana	%1	%2	%3	%4	%5	Sd
Ítem 17	Artes y Humanidades	140	1	5	3.58	4	4.29	12.10	26.40	35.7	21.40	1.09
	Ciencias	104	1	5	3.16	3	7.69	18.30	30.80	36.5	6.73	1.05
	Ciencias de la Salud	222	1	5	3.50	4	4.05	10.80	31.10	39.2	14.90	1.01
	CC.SS. y Jurídicas	266	1	5	3.36	3	6.77	15.00	28.90	34.2	15.00	1.11
	Ingeniería y Arquitectura	44	1	5	2.86	3	9.09	22.70	47.70	13.6	6.82	1.00
Ítem 18	Artes y Humanidades	141	2	5	4.46	5	0.00	1.42	4.26	41.1	53.20	0.65
	Ciencias	104	2	5	4.24	4	0.00	1.92	12.50	45.2	40.40	0.74
	Ciencias de la Salud	226	1	5	4.38	5	1.33	1.33	8.41	36.3	52.70	0.80
	CC.SS. y Jurídicas	266	1	5	4.41	5	1.13	1.88	6.39	35.7	54.90	0.79
	Ingeniería y Arquitectura	44	1	5	4.07	4	2.27	2.27	15.90	45.5	34.10	0.90
Ítem 19	Artes y Humanidades	140	2	5	4.49	5	0.00	0.71	6.43	36.4	56.40	0.65
	Ciencias	103	2	5	4.35	4	0.00	0.97	9.71	42.7	46.60	0.70
	Ciencias de la Salud	225	1	5	4.42	5	0.89	1.33	4.89	40.4	52.40	0.73
	CC.SS. y Jurídicas	265	2	5	4.50	5	0.00	0.76	5.66	36.6	57.00	0.64
	Ingeniería y Arquitectura	44	3	5	4.34	4	0.00	0.00	4.55	56.8	38.60	0.57
Ítem 20	Artes y Humanidades	141	1	5	4.18	4	0.71	1.42	17.00	40.4	40.40	0.82
	Ciencias	104	1	5	4.07	4	1.92	0.96	18.30	46.2	32.70	0.85
	Ciencias de la Salud	224	2	5	4.22	4	0.00	0.89	14.30	46.9	37.90	0.72
	CC.SS. y Jurídicas	265	1	5	4.26	4	0.38	0.00	14.00	44.9	40.80	0.72
	Ingeniería y Arquitectura	44	3	5	4.14	4	0.00	0.00	15.90	54.5	29.50	0.67
Ítem 21	Artes y Humanidades	140	3	5	4.44	5	0.00	0.00	7.86	40.7	51.40	0.64
	Ciencias	104	3	5	4.33	4	0.00	0.00	7.69	51.9	40.40	0.61
	Ciencias de la Salud	225	1	5	4.32	4	0.44	1.33	6.22	49.3	42.70	0.69
	CC.SS. y Jurídicas	263	1	5	4.38	4	0.38	0.76	4.94	48.3	45.60	0.65
	Ingeniería y Arquitectura	44	3	5	4.27	4	0.00	0.00	11.40	50.0	38.60	0.66

En la Figura 27 se puede observar qué ramas consideran el “ambiente relacional” como un bloque de factores influyente en la calidad de la enseñanza y qué ramas lo considera menos influyente. Por ejemplo, se puede ver cómo el profesorado de la rama de “Artes y Humanidades” y “Ciencias Sociales” valoran el clima relacional, a nivel general, como influyente en la calidad de la enseñanza; mientras que el profesorado de la rama de “Ingeniería y Arquitectura” lo valora como menos influyente, especialmente el ítem 17.

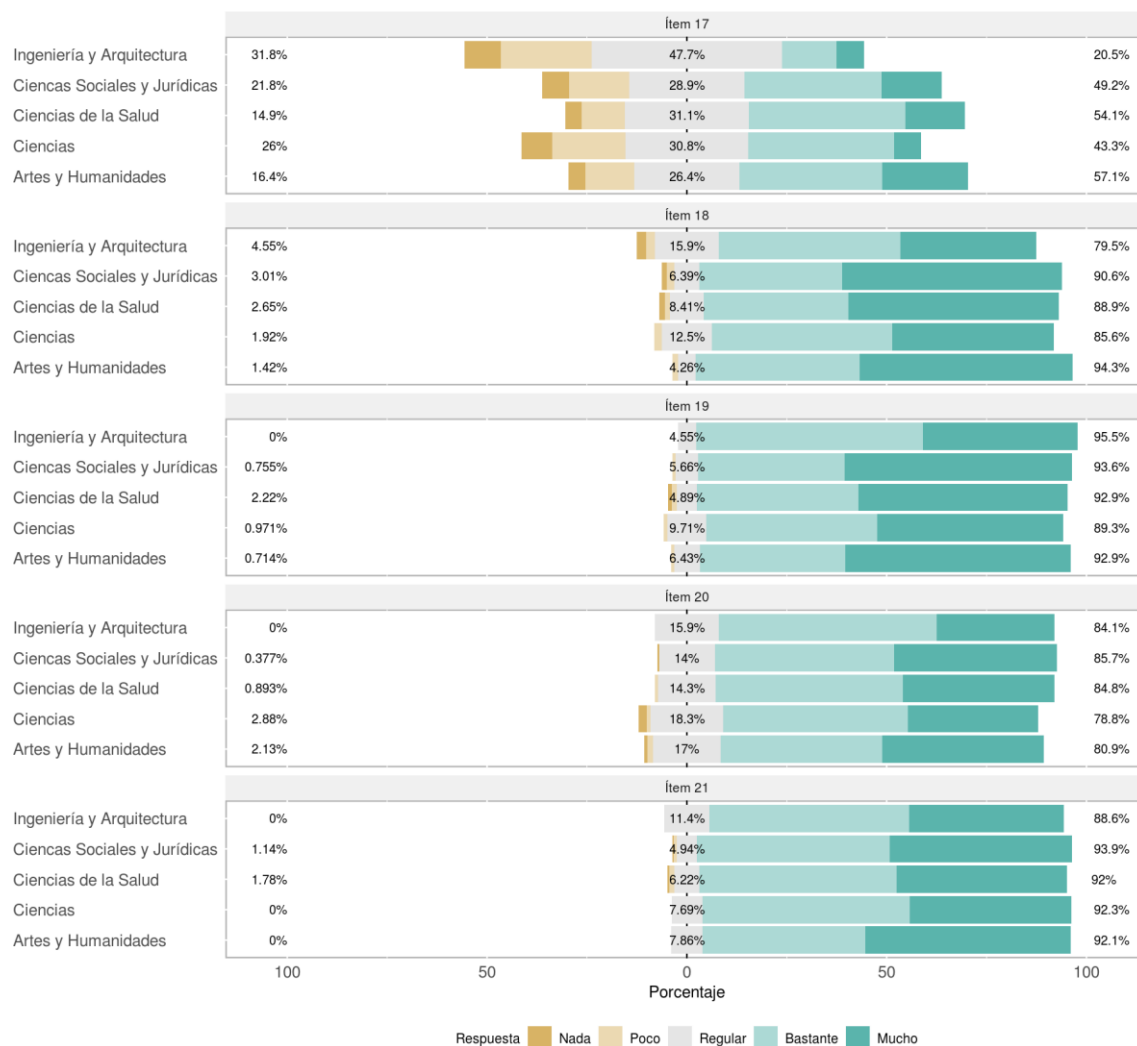


Figura 27. Bloque 3 por ramas de conocimiento.

Aun así, se trata de una sub-dimensión que puede considerarse influyente en la calidad de la enseñanza.

➤ **Medios y recursos**

Esta última sub-dimensión perteneciente al desarrollo de la enseñanza está compuesta por seis factores (del ítem 22 al 27), que fueron enunciados literalmente en el cuestionario del siguiente modo:

Ítem 22. *Que el docente utilice múltiples y diversos medios y recursos didácticos en el aula.*

Ítem 23. *Que se facilite a los estudiantes bibliografía y materiales específicos relevantes para el aprendizaje de la asignatura.*

Ítem 24. *Que los estudiantes tengan a su disposición material específico de apoyo a los procesos de aprendizaje (distinto al del programa de la asignatura).*

Ítem 25. *Que las presentaciones visuales sean un elemento vertebrador de la enseñanza.*

Ítem 26. *Que el uso de las TIC sea un elemento facilitador del aprendizaje, de la construcción de conocimiento y de la interacción de los estudiantes, dentro y/o fuera del aula.*

Ítem 27. *Que el espacio y el mobiliario del aula faciliten tanto la enseñanza del profesor como el aprendizaje por los estudiantes.*

Para su análisis descriptivo, en primer lugar, se presentan los resultados generales (muestra) y en segundo lugar se presentan los resultados por ramas de conocimiento.

En relación a los resultados generales, la siguiente tabla describe detalladamente qué concepción tiene el profesorado participante sobre los medios y recursos en el desarrollo de la enseñanza.

Tabla 31.

Descriptivos Bloque 4 “Desarrollo de la enseñanza: medios y recursos”

	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	%5	Sd
Ítem 22	780.00	1	5	3.95	4	0.77	2.82	21.20	50.90	24.40	0.80
Ítem 23	782.00	1	5	4.20	4	0.26	2.69	11.80	47.30	38.00	0.77
Ítem 24	777.00	1	5	3.95	4	0.39	2.96	21.40	52.10	23.20	0.77
Ítem 25	781.00	1	5	3.72	4	2.43	6.27	27.10	45.10	19.10	0.92
Ítem 26	776.00	1	5	3.92	4	1.55	4.12	21.00	47.80	25.50	0.87
Ítem 27	779.00	1	5	3.98	4	1.03	3.47	21.20	45.20	29.10	0.86
Total ítems	779.17	1	5	3.95	4	1.07	3.72	20.62	48.07	26.55	0.83

A la vista de los datos, los participantes parecen valorar gran parte de los factores relacionados con “medios y recursos” por debajo del valor 4 (una media aritmética del bloque de 3,95), lo cual parece considerar dichos factores menos influyentes en la calidad de la enseñanza en comparación con los de los bloques “metodología docente” y “ambiente

relacional” (desarrollo de la enseñanza). Por ejemplo, se puede apreciar que la frecuencia de respuesta en el valor 5 (“mucho”) no llega al 40%, mientras que en los otros bloques de esta dimensión superan el 50%. En este sentido, estos datos podrían indicar que este profesorado considera más influyente en la calidad de la enseñanza el “qué” (planificación, contenidos, etc.) y el “cómo” enseñar (metodología docente, clima relacional) que el “con qué” (medios y recursos) enseñar.

Asimismo, como se observa en la Tabla 31, de los factores de este bloque considerados por el profesorado encuestado “más influyentes” ($\bar{X} \geq 3,86$) en la calidad de la enseñanza, destaca positivamente:

- *la facilitación de bibliografía y materiales específicos* (ítem 23), dado que ha obtenido la media aritmética más alta (\bar{X} : 4,20) del bloque, al concentrarse el 85,3% de las respuestas entre los valores 4 (“bastante”) y 5 (“mucho”).

Estos datos podrían plantear la idea de que para este profesorado facilitar la bibliografía y materiales específicos es importante porque:

- Permite al profesorado tener la posibilidad de ofrecer una bibliografía adecuada y actualizada al alumnado del contenido a trabajar.
- Permite al alumnado tener todo el material que necesita para su formación.
- Permite al alumnado indagar, recoger y diseñar su propio material de estudio, de manera autónoma.
- Permite al alumnado tener más seguridad y confianza con la asignatura.

En este sentido, *que se facilite a los estudiantes bibliografía y materiales específicos relevantes para el aprendizaje de la asignatura* (ítem 23), es un factor que favorece el aprendizaje autónomo y responsable del estudiante, lo cual concuerda con lo sostenido en la literatura especializada Cid et al. (2009) y Zabalza (2011).

Por otro lado, este profesorado considera como factor “menos influyente” en la calidad de la enseñanza universitaria, al obtener una puntuación media inferior a 3,86:

- *La importancia de las presentaciones visuales* (ítem 25), al obtener la media aritmética más baja de los seis factores (\bar{X} : 3,72), junto con una desviación típica de casi un punto de la media, lo cual indica que las respuestas están más dispersas.

Este factor, aparentemente innovador, no llega a ser considerado por el profesorado participante como “bastante” (4) influyente en la calidad. Como antigua alumna de universidad, el material utilizado (PowerPoint) por el profesorado solía ser, en su mayoría, muy denso y poco esquemático, siendo poco atractivo para nosotros. Una manera de rentabilizar el uso de las nuevas tecnologías podría ser la formación del profesorado en ellas, coincidiendo con la idea que sostiene Zabalza (2011).

A continuación, en la Figura 28 se presenta de manera más gráfica los resultados descritos sobre este bloque de factores en el desarrollo de la enseñanza, en el que se aprecia cuáles han sido considerados más y menos influyentes por los encuestados.

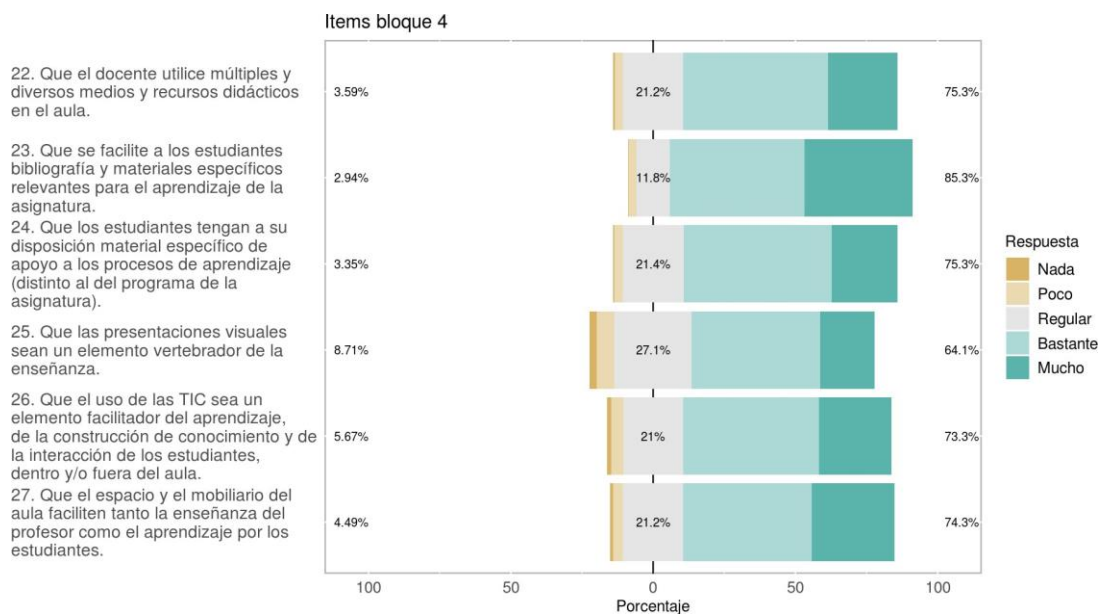


Figura 28. Descriptivo ítems bloque 4.

En cuanto a la opinión que el profesorado ha manifestado a través del cuestionario, considerando su adscripción a rama de conocimiento, la Tabla 32 recoge los descriptivos correspondientes.

Tabla 32.

Descriptivos Bloque 4 por ramas de conocimiento

	Ramas conocimiento	N	Mín	Máy	\bar{X}	Me	%1	%2	%3	%4	%5	Sd
Ítem 22	Artes y Humanidades	141	2	5	4.07	4	0.00	2.13	16.30	53.9	27.70	0.72
	Ciencias	104	1	5	3.79	4	0.96	1.92	33.70	44.2	19.20	0.81
	Ciencias de la Salud	226	1	5	4.03	4	0.88	2.21	16.80	53.5	26.50	0.78
	Ciencias Sociales y Jurídicas	265	1	5	3.94	4	1.13	3.77	20.40	49.1	25.70	0.84
	Ingeniería y Arquitectura	44	2	5	3.64	4	0.00	4.55	34.10	54.5	6.82	0.69
Ítem 23	Artes y Humanidades	141	2	5	4.33	4	0.00	1.42	9.22	44.0	45.40	0.70
	Ciencias	104	2	5	4.21	4	0.00	2.88	12.50	45.2	39.40	0.77
	Ciencias de la Salud	226	1	5	4.22	4	0.44	1.33	12.40	47.8	38.10	0.74
	Ciencias Sociales y Jurídicas	267	1	5	4.12	4	0.38	3.75	13.10	48.7	34.10	0.80
	Ingeniería y Arquitectura	44	2	5	4.14	4	0.00	6.82	6.82	52.3	34.10	0.82
Ítem 24	Artes y Humanidades	139	2	5	4.04	4	0.00	3.60	17.30	50.4	28.80	0.78
	Ciencias	104	2	5	3.81	4	0.00	2.88	33.70	43.3	20.20	0.79
	Ciencias de la Salud	223	1	5	4.00	4	0.45	1.79	17.00	58.7	22.00	0.71
	Ciencias Sociales y Jurídicas	267	1	5	3.91	4	0.75	3.37	22.80	49.8	23.20	0.81
	Ingeniería y Arquitectura	44	2	5	3.91	4	0.00	4.55	18.20	59.1	18.20	0.74
Ítem 25	Artes y Humanidades	140	1	5	3.70	4	2.14	8.57	28.60	38.6	22.10	0.98
	Ciencias	104	1	5	3.68	4	2.88	8.65	23.10	48.1	17.30	0.96
	Ciencias de la Salud	226	1	5	3.92	4	0.44	3.10	21.20	54.0	21.20	0.77
	Ciencias Sociales y Jurídicas	267	1	5	3.56	4	4.12	7.49	33.30	38.2	16.90	0.99
	Ingeniería y Arquitectura	44	1	5	3.80	4	2.27	2.27	25.00	54.5	15.90	0.82
Ítem 26	Artes y Humanidades	140	1	5	3.86	4	1.43	6.43	20.70	47.9	23.60	0.90
	Ciencias	102	1	5	3.79	4	1.96	3.92	28.40	44.1	21.60	0.89
	Ciencias de la Salud	224	1	5	4.01	4	0.45	4.02	17.40	50.4	27.70	0.81
	Ciencias Sociales y Jurídicas	266	1	5	3.89	4	1.88	3.38	23.30	46.6	24.80	0.88
	Ingeniería y Arquitectura	44	1	5	4.07	4	4.55	2.27	9.09	50.0	34.10	0.97
Ítem 27	Artes y Humanidades	141	2	5	4.06	4	0.00	4.96	19.10	40.4	35.50	0.86
	Ciencias	103	2	5	3.97	4	0.00	1.94	24.30	48.5	25.20	0.76
	Ciencias de la Salud	225	1	5	4.00	4	0.89	3.56	19.60	46.2	29.80	0.85
	Ciencias Sociales y Jurídicas	266	1	5	3.97	4	1.88	2.26	22.20	44.4	29.30	0.88
	Ingeniería y Arquitectura	44	1	5	3.66	4	2.27	9.09	22.70	52.3	13.60	0.91

En dicha tabla, se muestra con claridad unas puntuaciones medias similares a la muestra total, siendo considerado el factor “más influyente” el ítem 23 y el “menos influyente” el ítem 25.

Por un lado, en relación al factor valorado “más influyente” del bloque (ítem 23), destaca “Artes y Humanidades” como la rama que ha obtenido la media aritmética más alta de todas (\bar{X} : 4,33), seguida de la rama “Ciencias de la Salud” y “Ciencias”. Como se puede comprobar, el 45,4% del profesorado de la rama de “Artes y Humanidades” considera que *facilitar bibliografía y materiales específicos* a los estudiantes influye “mucho” (5) en la calidad

de la enseñanza, seguido de un 44% que lo considera “bastante” (4) influyente. Por tanto, casi un 90% el profesorado considera este factor fundamental en el desarrollo de la enseñanza y, por tanto, en la calidad de la misma.

Y, por otro lado, en relación al factor valorado como “menos influyente” (ítem 25), destaca la rama de conocimiento de “Ciencias Sociales y Jurídicas” al obtener la puntuación media más baja del bloque (\bar{X} : 3,56), seguida de la rama de “Ciencias”, indicando así que para este profesorado dicho factor influye “regularmente” (3) en la calidad de la enseñanza. En la Tabla 32 tanto el profesorado de “Artes y Humanidades” como el de “Ciencias Sociales y Jurídicas” muestra una dispersión en cuanto a sus concepciones de casi un punto sobre la media aritmética, concentrándose casi una tercera parte en el valor 3 (“regular”) y otra tercera parte en el valor 4 (“bastante”).

Además, queremos destacar como las ramas de “Ciencias” e “Ingeniería y Arquitectura” consideran “menos influyentes” ($\bar{X} < 3,86$) algunos factores que no habían sido considerados como tales en la muestra total.

La Figura 29 representa gráficamente los datos de la Tabla 32, en la que además de visualizar la influencia de los factores, se puede observar qué ramas destacan por sus valoraciones. Por ejemplo, se puede ver cómo destacan positivamente las ramas de “Artes y Humanidades” y “Ciencias de la Salud”; mientras que la rama de “Ciencias” destaca negativamente al obtener puntuaciones medias más bajas.

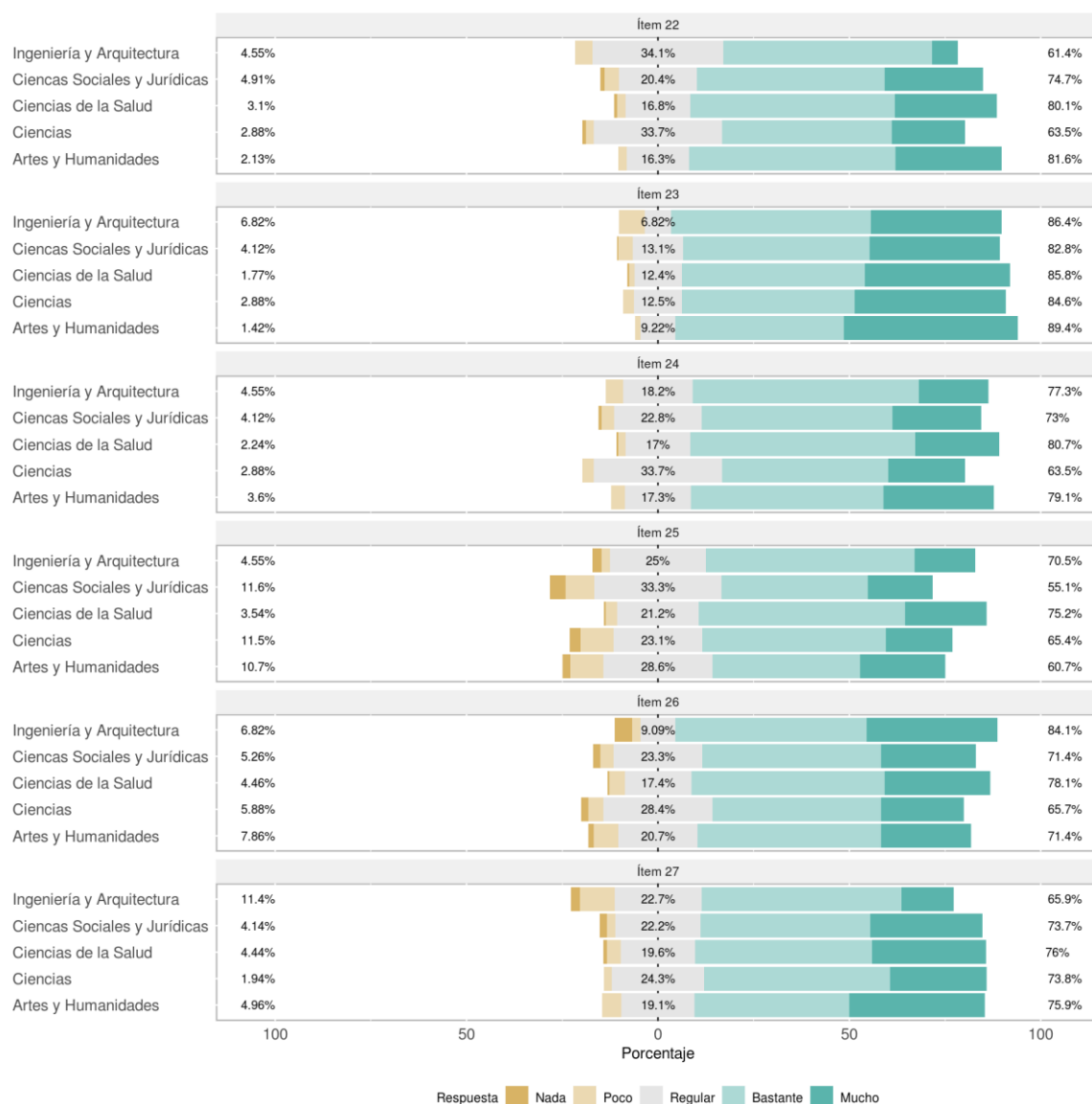


Figura 29. Bloque 4 por ramas de conocimiento.

6.2.3. Vinculados a la evaluación

La evaluación es la tercera dimensión de la enseñanza tratada en el cuestionario y que se divide en dos sub-dimensiones:

- Evaluación del aprendizaje.
- Evaluación de la enseñanza.

Se pretende conocer a través de 15 ítems, la valoración de su influencia relativa en la calidad de la enseñanza para el profesorado universitario.

➤ **Evaluación del aprendizaje**

Teniendo presente la evaluación del aprendizaje que acomete el docente en etapas post-activas de la enseñanza, se pretende conocer la valoración de su influencia relativa en la calidad de la enseñanza para el profesorado universitario. Los nueve factores fueron enunciados literalmente en el cuestionario de la siguiente manera (ítems del 28 al 36):

Ítem 28. Que el sistema de evaluación se ajuste a los objetivos y competencias de la asignatura.

Ítem 29. Que el sistema de evaluación se ajuste a los contenidos de enseñanza.

Ítem 30. Que el sistema de evaluación tenga en cuenta la metodología de enseñanza.

Ítem 31. Que el sistema de evaluación se adecue a lo expresado en la guía docente.

Ítem 32. Que los instrumentos de empleados permitan evaluar la variedad de aprendizajes pretendidos de los estudiantes.

Ítem 33. Que el sistema de evaluación permita evaluar competencias y capacidades propias del ámbito profesional para el que se forma.

Ítem 34. Que la evaluación esté presente a lo largo del proceso de enseñanza.

Ítem 35. Que la finalidad y los criterios de la evaluación sean conocidos de antemano por los estudiantes.

Ítem 36. Que se dedique un tiempo para comentar la evaluación a los estudiantes.

A la vista de los resultados de la Tabla 33, todos los participantes sitúan los diferentes factores de la evaluación del aprendizaje por encima del valor 4 (“bastante”), indicando la relevancia que tiene para ellos dicha evaluación en la calidad de la enseñanza universitaria, con una puntuación media del bloque de 4,31.

Tabla 33.

Descriptivos Bloque 5 "Evaluación: del aprendizaje"

	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	%5	Sd
Ítem 28	781.00	1	5	4.48	5.00	0.26	0.51	4.61	40.50	54.20	0.64
Ítem 29	780.00	1	5	4.53	5.00	0.26	0.38	3.46	37.60	58.30	0.61
Ítem 30	778.00	1	5	4.21	4.00	0.39	1.54	13.80	45.20	39.10	0.76
Ítem 31	779.00	1	5	4.32	4.00	0.64	2.31	11.40	35.80	49.80	0.81
Ítem 32	770.00	1	5	4.28	4.00	0.39	1.56	7.92	49.60	40.50	0.71
Ítem 33	780.00	1	5	4.27	4.00	0.77	1.92	10.90	42.40	44.00	0.79
Ítem 34	782.00	1	5	4.10	4.00	0.77	3.45	16.40	43.70	35.70	0.85
Ítem 35	781.00	1	5	4.51	5.00	0.26	1.54	6.27	30.70	61.20	0.71
Ítem 36	777.00	1	5	4.12	4.00	0.64	2.70	14.40	48.50	33.70	0.80
Total ítems	778.67	1	5	4.31	4.33	0.49	1.77	9.91	41.56	46.28	0.74

Tal y como se presenta en la tabla, de los factores de la evaluación del aprendizaje considerados "más influyentes" en la calidad de la enseñanza universitaria, destacan positivamente, dada su proximidad:

- *La evaluación ajustada a los contenidos* (ítem 29), obteniendo la media aritmética más alta (\bar{X} : 4,53) de todos los factores, en la que el 58,3% del profesorado considera que influye "mucho" (5) en la calidad de la enseñanza, seguido de un 37,6% del profesorado que lo considera "bastante" (4) influyente.
- *El conocimiento de su finalidad y criterios de evaluación* (ítem 35), obteniendo la segunda media más alta (\bar{X} : 4,51), en la que 61,2% del profesorado consideran que este factor influye "mucho" (5) en la calidad de la enseñanza, seguido de un 30,7% que lo consideran "bastante" (4) influyente.

Ambos factores han obtenido una puntuación media superior a 4,50, concentrándose sus respuestas entre los valores 4 ("bastante") y 5 ("mucho"), especialmente en este último. Esto nos indicaría que más del 90% de los encuestados consideran influyentes en la calidad de la enseñanza estos dos factores, seguidos muy de cerca por el ítem 28, *que el sistema de evaluación se ajuste a los objetivos y competencias de la asignatura* (\bar{X} : 4,48).

¿Qué podría significar que estos factores se muestren más influyentes que el resto? Podrían estar reflejando la idea de que la estrecha interconexión entre la evaluación y los contenidos trabajados es importante porque:

- Permite al profesorado comprobar si los contenidos enseñados son asimilados e interiorizados por su alumnado.
- Permite al profesorado comprobar si se ha cumplido determinados objetivos relacionados con el contenido.
- Permite al alumnado demostrar aquellos contenidos que se les ha transmitido.

Además, sería relevante para el profesorado que su alumnado conozca cuáles son los criterios de evaluación desde el primer momento, con el fin de saber el peso que tiene cada parte (teórica, práctica, etc.), así como también qué aspectos se valoran dentro de cada parte. Gracias a esa información, el estudiante podría gestionar su proceso de aprendizaje.

En la siguiente gráfica (Figura 30) se puede comprobar de manera más clara y representativa la influencia que tiene la evaluación del aprendizaje en la calidad de la enseñanza universitaria para el profesorado.

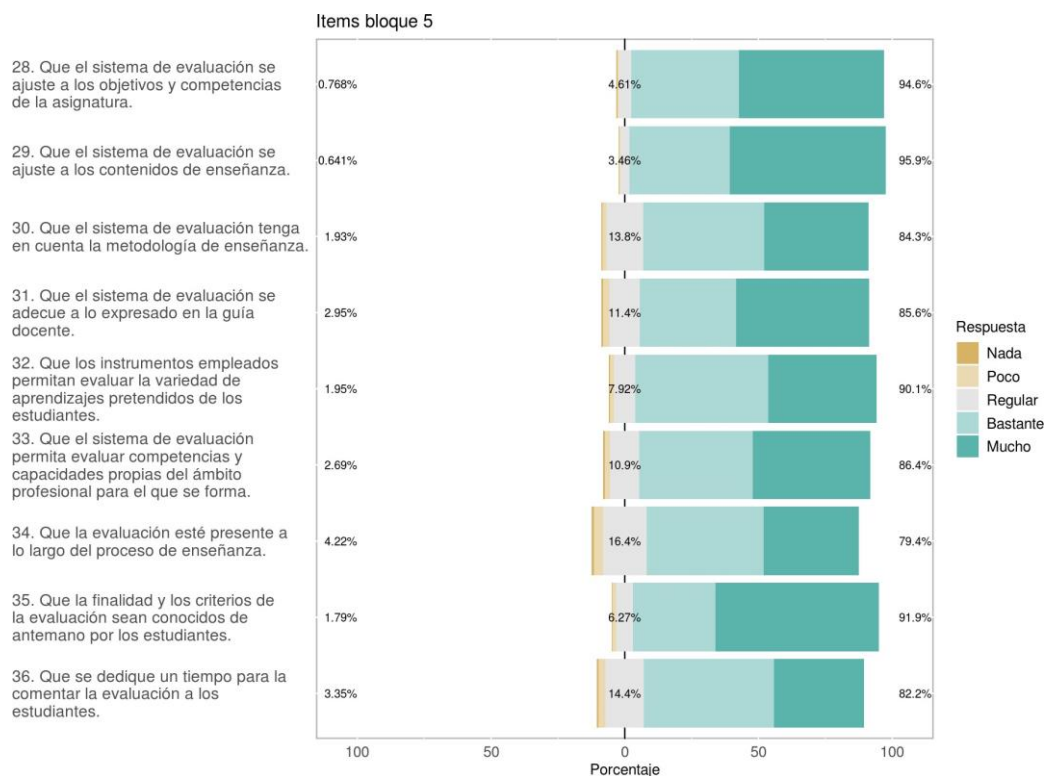


Figura 30. Descriptivo ítems bloque 5.

Observando la gráfica, a pesar de haber obtenido puntuaciones medias superiores al valor 4 en todos los factores y, por tanto, ser considerados como “más influyentes” ($\bar{X} \geq 3,86$) en la calidad de la enseñanza, podemos destacar como factores de menor influencia para la muestra total (puntuaciones medias más bajas y próximas) en comparación al resto:

- *La evaluación presente en el proceso de enseñanza* (ítem 34), obteniendo la media aritmética más baja (\bar{X} : 4,10) del bloque, en la que el 43,7% del profesorado considera que influye “bastante” (4) en la calidad de la enseñanza, seguido de un 35,7% que considera que influye “mucho” (5).
- *La dedicación a comentar la evaluación* (ítem 36), obteniendo una puntuación media de 4,12, en el que el 48,5% del profesorado considera que influye “bastante” (4) en la calidad de la enseñanza.

Este bloque de factores de la evaluación del aprendizaje refleja la influencia que tiene para el profesorado la estrecha relación entre los elementos de la enseñanza (contenidos, objetivos, metodología, actividades).

Por otra parte, en cuanto a la opinión que el profesorado ha manifestado a través del cuestionario, considerando su adscripción a la rama de conocimiento, la Tabla 34 recoge los descriptivos correspondientes. En ella tabla, los factores relacionados con la “evaluación de los aprendizajes” muestran con claridad unas puntuaciones medias similares a la muestra total en relación a los factores considerados “más influyentes” (ítems 29 y 35) y “menos influyentes (ítem 34).

Por un lado, en relación al factor valorado por el profesorado como el “más influyente” de la evaluación del aprendizaje (ítem 29), destaca la rama de conocimiento de “Artes y Humanidades” como la rama que ha obtenido la puntuación media más alta (\bar{X} : 4,60), seguida de la rama de “Ingeniería y Arquitectura”, indicando así que *la evaluación ajustada a los contenidos* influye “bastante” (4) en la calidad de la enseñanza. Además, en dicha tabla se puede comprobar como el 64,5% del profesorado de “Artes y Humanidades” considera que este factor influye “mucho” (5) en la calidad de la enseñanza universitaria, sin mostrar apenas valoraciones de menor influencia en el resto de factores (solo el 0,71% lo considera “poco” influyente en dicha calidad).

Tabla 34.

Descriptivos Bloque 5 por ramas de conocimiento

	Ramas conocimiento	N	Mín	Máx	\bar{X}	Me	%1	%2	%3	%4	%5	Sd
Ítem 28	Artes y Humanidades	139	2	5	4.50	5	0.00	0.72	3.60	40.3	55.4	0.61
	Ciencias	104	3	5	4.41	4	0.00	0.00	6.73	45.2	48.1	0.62
	Ciencias de la Salud	227	1	5	4.48	5	0.44	0.00	3.52	42.7	53.3	0.61
	Ciencias Sociales y Jurídicas	267	2	5	4.49	5	0.00	1.12	5.24	37.1	56.6	0.65
	Ingeniería y Arquitectura	44	1	5	4.43	5	2.27	0.00	4.55	38.6	54.5	0.79
Ítem 29	Artes y Humanidades	141	2	5	4.60	5	0.00	0.71	3.55	31.2	64.5	0.60
	Ciencias	104	1	5	4.50	5	0.96	0.00	3.85	38.5	56.7	0.67
	Ciencias de la Salud	225	1	5	4.51	5	0.44	0.44	2.67	40.9	55.6	0.62
	Ciencias Sociales y Jurídicas	266	2	5	4.53	5	0.00	0.38	4.14	37.6	57.9	0.60
	Ingeniería y Arquitectura	44	3	5	4.57	5	0.00	0.00	2.27	38.6	59.1	0.55
Ítem 30	Artes y Humanidades	139	2	5	4.31	4	0.00	2.16	11.50	39.6	46.8	0.76
	Ciencias	103	1	5	4.17	4	0.97	0.00	21.40	36.9	40.8	0.83
	Ciencias de la Salud	226	1	5	4.09	4	0.44	3.10	13.30	53.5	29.6	0.77
	Ciencias Sociales y Jurídicas	266	2	5	4.32	4	0.00	0.75	10.50	44.7	44.0	0.69
	Ingeniería y Arquitectura	44	1	5	3.98	4	2.27	0.00	25.00	43.2	29.5	0.88
Ítem 31	Artes y Humanidades	141	2	5	4.38	5	0.00	3.55	8.51	34.8	53.2	0.79
	Ciencias	104	1	5	4.37	5	1.92	2.88	8.65	29.8	56.7	0.90
	Ciencias de la Salud	224	1	5	4.28	4	0.45	1.79	12.10	41.1	44.6	0.78
	Ciencias Sociales y Jurídicas	266	1	5	4.30	4	0.38	2.26	12.80	35.7	48.9	0.81
	Ingeniería y Arquitectura	44	1	5	4.32	5	2.27	0.00	15.90	27.3	54.5	0.91
Ítem 32	Artes y Humanidades	138	2	5	4.36	4	0.00	0.73	7.25	47.8	44.2	0.65
	Ciencias	103	1	5	4.21	4	0.97	1.94	9.71	49.5	37.9	0.78
	Ciencias de la Salud	225	1	5	4.26	4	0.44	0.89	8.00	53.3	37.3	0.68
	Ciencias Sociales y Jurídicas	262	1	5	4.33	4	0.38	1.53	6.49	47.7	43.9	0.70
	Ingeniería y Arquitectura	42	2	5	4.02	4	0.00	7.14	14.30	47.6	31.0	0.87
Ítem 33	Artes y Humanidades	141	2	5	4.26	4	0.00	2.84	9.22	46.8	41.1	0.74
	Ciencias	104	1	5	4.01	4	1.92	3.85	16.30	47.1	30.8	0.90
	Ciencias de la Salud	224	1	5	4.41	5	0.45	0.89	6.70	41.1	50.9	0.70
	Ciencias Sociales y Jurídicas	267	1	5	4.30	4	0.75	1.12	10.90	41.6	45.7	0.77
	Ingeniería y Arquitectura	44	1	5	3.98	4	2.27	4.55	25.00	29.5	38.6	1.02
Ítem 34	Artes y Humanidades	141	1	5	4.08	4	0.71	7.80	15.60	34.8	41.1	0.97
	Ciencias	104	1	5	3.97	4	0.96	2.88	25.00	40.4	30.8	0.88
	Ciencias de la Salud	227	1	5	4.11	4	0.88	2.64	12.30	52.4	31.7	0.78
	Ciencias Sociales y Jurídicas	266	1	5	4.20	4	0.75	1.88	14.70	42.1	40.6	0.81
	Ingeniería y Arquitectura	44	2	5	3.82	4	0.00	4.55	29.50	45.5	20.5	0.81
Ítem 35	Artes y Humanidades	141	2	5	4.50	5	0.00	1.42	7.09	31.9	59.6	0.69
	Ciencias	104	2	5	4.60	5	0.00	1.92	3.85	26.9	67.3	0.66
	Ciencias de la Salud	227	2	5	4.45	5	0.00	1.32	6.17	38.3	54.2	0.67
	Ciencias Sociales y Jurídicas	265	1	5	4.52	5	0.76	1.89	6.42	26.8	64.2	0.76
	Ingeniería y Arquitectura	44	3	5	4.61	5	0.00	0.00	9.09	20.5	70.5	0.65

Ítem 36	Artes y Humanidades	140	1	5	4.16	4	0.71	2.86	13.60	45.7	37.1	0.82
	Ciencias	104	1	5	4.06	4	0.96	1.92	17.30	50.0	29.8	0.80
	Ciencias de la Salud	224	1	5	4.11	4	0.45	2.68	13.40	52.7	30.8	0.76
	Ciencias Sociales y Jurídicas	265	1	5	4.17	4	0.38	2.64	14.00	46.0	37.0	0.79
	Ingeniería y Arquitectura	44	1	5	3.93	4	2.27	4.55	18.20	47.7	27.3	0.93

Sin embargo, a pesar de obtener el ítem 29 la puntuación media más alta a nivel general, a nivel de ramas de conocimiento es el ítem 35 (*el conocimiento de su finalidad y criterios de evaluación*) el que obtiene la puntuación media más alta con “Ingeniería y Arquitectura” (\bar{X} : 4,61), seguida de la rama de “Ciencias”.

Por otro lado, en relación al factor considerado con “menor influencia” para la muestra total (ítem 34), a nivel de rama de conocimiento destaca la rama de “Ingeniería y Arquitectura” con una puntuación media de 3,82. Además, dicha rama destaca también por tener puntuaciones medias inferiores al valor 4 en los factores en más factores: *dedicación a comentar la evaluación* (ítem 36, con una \bar{X} : 3,93); *evaluación ajustada a la metodología* (ítem 30, con una \bar{X} : 3,98); y *evaluación de competencias y capacidades profesionales* (ítem 33, con una \bar{X} : 3,98). Estos datos nos plantean la idea de que para este profesorado influye más en la calidad de la enseñanza *que la evaluación esté basada en los contenidos transmitidos y adquiridos por su alumnado*, que por ejemplo se *dedique tiempo a comentar los resultados*; lo que estaría enfatizando una concepción más centrada en el contenido y en el profesor que en el aprendizaje y los estudiantes, según la literatura especializada trabajada.

La Figura 31 representa gráficamente los datos de la Tabla 34, en la que además de visualizar qué factores son más o menos influyentes según ramas de conocimiento, se puede observar qué ramas destacan. Por ejemplo, se puede ver cómo destacan positivamente las ramas de “Artes y Humanidades” y “Ciencias Sociales y Jurídicas”; mientras que la rama de “Ingeniería y Arquitectura” destaca por ser la rama que considera con menor influencia los factores de este bloque.

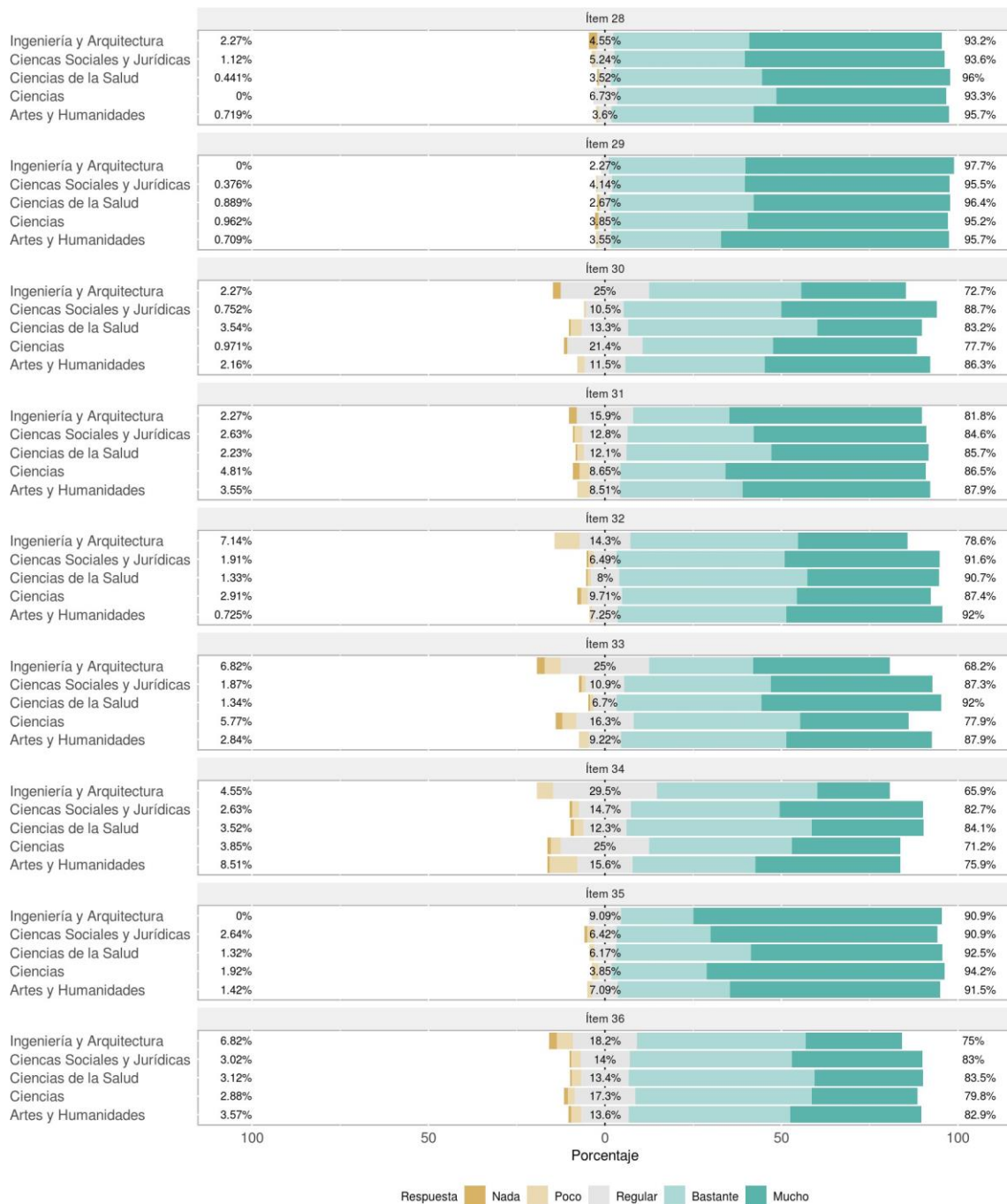


Figura 31. Bloque 5 por ramas de conocimiento.

➤ Evaluación de la enseñanza

Con el bloque de ítems sobre la evaluación de la enseñanza cerramos el cuerpo principal del cuestionario. Se trata de seis ítems que enuncian factores de calidad vinculados al proceso, momento y producto de la evaluación de la enseñanza (etapa post-activa), y fueron enunciados literalmente en el cuestionario de la siguiente manera:

Ítem 37. Que la evaluación de la enseñanza constituya un elemento orientador de la planificación de la misma.

Ítem 38. Que el profesor autoevalúe su enseñanza con cierta regularidad y rigor.

Ítem 39. Que la opinión de los estudiantes sea relevante.

Ítem 40. Que la opinión de otros docentes sea relevante para su enseñanza.

Ítem 41. Que la opinión de los gestores de la institución sea relevante para su enseñanza.

Ítem 42. Que los resultados de aprendizaje de los estudiantes sean importantes para la mejora de su enseñanza.

En primer lugar, como se ha ido haciendo hasta el momento, se presentan los resultados generales y, a continuación, los resultados por ramas de conocimiento.

Tabla 35.

Descriptivos Bloque 6 “Evaluación: de la enseñanza”

	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	%5	Sd
Ítem 37	778	1	5	4.07	4.00	0.51	2.57	15.60	52.40	28.90	0.77
Ítem 38	780	1	5	4.30	4.00	0.51	1.54	8.33	46.50	43.10	0.73
Ítem 39	780	1	5	3.98	4.00	1.67	2.95	18.30	49.60	27.40	0.85
Ítem 40	781	1	5	3.77	4.00	2.43	4.99	24.70	48.90	19.00	0.90
Ítem 41	776	1	5	3.22	3.00	7.35	13.70	38.10	31.10	9.79	1.04
Ítem 42	773	1	5	4.32	4.00	0.78	1.68	9.57	40.20	47.70	0.78
Total ítems	778	1	5	3.94	3.83	2.21	4.57	19.10	44.78	29.32	0.84

A la vista de los resultados de la Tabla 35, la mayoría de los encuestados valoran la mitad de los factores de la “evaluación de la enseñanza” por debajo del valor 4 (“bastante”), y la otra mitad por encima de dicho valor, indicando la relevancia que tienen para este profesorado la influencia de unos factores sobre otros en la calidad de la misma. Esto se puede comprobar viendo la media aritmética del bloque (\bar{X} : 3,94). El hecho de que la frecuencia de respuesta en el valor 5 (“mucho”) baje en este bloque de factores, al igual que ha ocurrido con el bloque de “medios y recursos”, nos podría mostrar que este profesorado no tendría asumida la importancia que tiene la evaluación de la propia enseñanza en la calidad de la misma.

Por un lado, en relación a los factores de la “evaluación de la enseñanza” que desde la opinión del profesorado son considerados “más influyentes” ($\bar{X} \geq 3,86$) en la calidad de la enseñanza, destacan:

- Los *resultados de aprendizaje importantes para mejoras* (ítem 42), obteniendo la media aritmética más alta (\bar{X} : 4,32) de todos los factores, concentrándose el 87,9% de las respuestas entre los valores 4 (“bastante”) y 5 (“mucho”).
- La *autoevaluación de su enseñanza regularmente* (ítem 38), al obtener la segunda puntuación media más alta, muy cercana a la anterior (\bar{X} : 4,30).

Con tales factores, nos planteamos si para dicho profesorado es importante valorar los resultados de la enseñanza porque:

- Permite al profesorado realizar mejoras en todos sus elementos (contenidos, objetivos, metodología, etc.).
- Permite al profesorado valorar su “excelencia” (observar efectos y resultados) y “visibilidad” (hacer visibles los resultados en el contexto formativo).
- Permite al profesorado detectar aspectos débiles de su enseñanza y del aprendizaje de su alumnado (gestión de aula, estrategias de enseñanza, dominio del contenido, clima relacional, etc.).

Podemos imaginar que para el profesorado es importante reflexionar sobre su enseñanza de manera regular, así como ver cuáles son los resultados de la misma. Se trata, además, de factores que abarcan la opinión o valoración de su alumnado; por el contrario, la opinión de colegas o docentes, como veremos, no destacan como influyentes en la calidad de la enseñanza para este profesorado. Pareciera como si este profesorado fuera reacio a que valoren su enseñanza o que se ponga en duda su talento, a pesar de lo importante que es el compartir y reflexionar sobre su enseñanza con otros, según la literatura. Esto hace difícil hacer visible su enseñanza. Como alumna universitaria y profesora de Formación Profesional, considero que la opinión tanto de profesorado implicado como de los estudiantes es fundamental para reflexionar sobre la propia enseñanza, con el fin de establecer mejoras en aquello mal desarrollado o gestionado, especialmente para el profesorado con menos experiencia, mediante una formación “informal”.

Por otro lado, en la siguiente gráfica (Figura 32) se puede observar claramente qué factor de la evaluación de la enseñanza es valorado como el “menos influyente” en la calidad de la enseñanza:

- *La opinión de los gestores de la institución (ítem 41), obteniendo la media más baja (\bar{X} : 3,22) y una desviación de más de un punto de la media aritmética, indicando la existencia de una dispersión en las respuestas emitidas.*

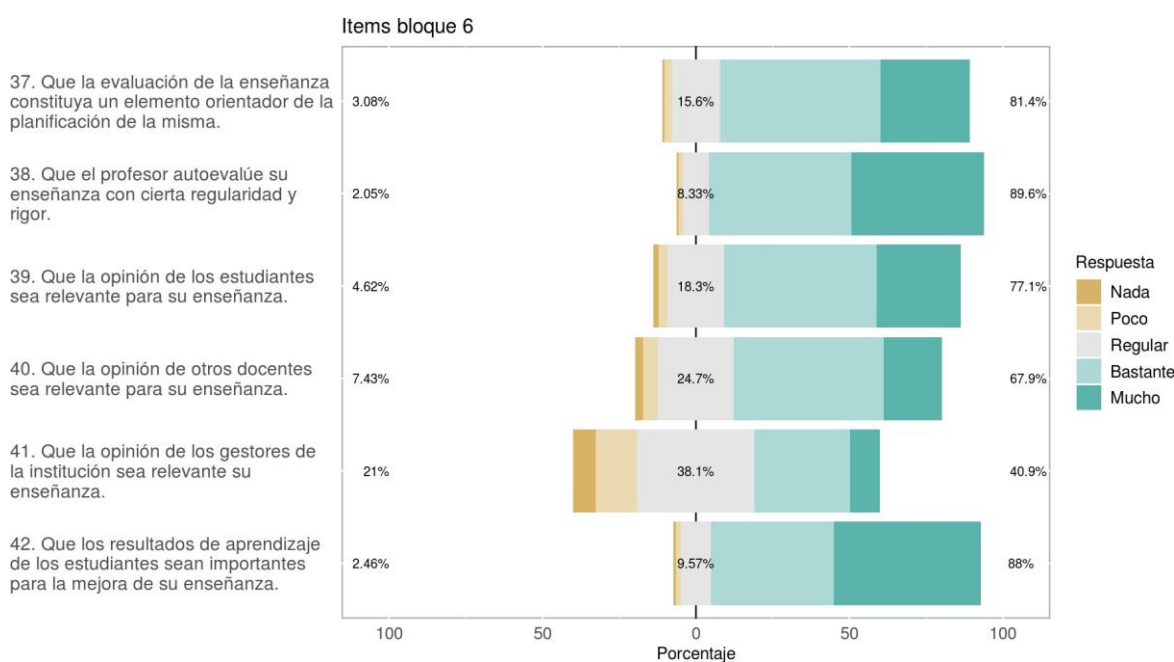


Figura 32. Descriptivo ítems bloque 6.

Estos datos nos indican que para dicho profesorado la opinión que tengan los gestores de la institución no es tan influyente en la calidad de su enseñanza, posiblemente por la poca relación o comunicación que hay entre ellos, a diferencia de otras etapas educativas; lo cual vuelve a esa excelencia en la enseñanza, pero no a su visibilidad. Asimismo, *la opinión de otros docentes* (ítem 40) es considerado el segundo factor “menos influyente” en la calidad de la enseñanza de este bloque, con una puntuación media de 3,77. Estos datos reafirman la idea de la tendencia a la individualización de las prácticas docentes del profesorado en la valoración de su enseñanza, al no dar tanta importancia a las aportaciones que puedan ofrecer sus colegas sobre mejoras en su enseñanza.

Por otra parte, a nivel de ramas de conocimiento, la opinión que el profesorado ha manifestado sobre la “evaluación de la enseñanza” queda reflejada en la siguiente tabla:

Tabla 36.

Descriptivos Bloque 6 por ramas de conocimiento

	Ramas conocimiento	N	Mín	Máx	\bar{X}	Me	%1	%2	%3	%4	%5	Sd
Ítem 37	Artes y Humanidades	139	2	5	4.11	4	0.00	2.16	14.40	54.0	29.50	0.72
	Ciencias	104	1	5	3.88	4	0.96	2.88	22.10	55.8	18.30	0.77
	Ciencias de la Salud	226	1	5	4.10	4	0.44	1.77	13.30	56.2	28.30	0.72
	CC.SS. y Jurídicas	265	1	5	4.14	4	0.38	2.64	13.60	49.8	33.60	0.77
	Ingeniería y Arquitectura	44	1	5	3.80	4	2.27	6.82	27.30	36.4	27.30	1.00
Ítem 38	Artes y Humanidades	141	1	5	4.22	4	0.71	2.84	11.30	44.0	41.10	0.81
	Ciencias	104	3	5	4.21	4	0.00	0.00	12.50	53.8	33.70	0.65
	Ciencias de la Salud	226	1	5	4.38	4	0.88	0.44	6.19	44.7	47.80	0.70
	CC.SS. y Jurídicas	265	1	5	4.32	4	0.38	2.64	6.04	46.0	44.90	0.74
	Ingeniería y Arquitectura	44	3	5	4.23	4	0.00	0.00	13.60	50.0	36.40	0.68
Ítem 39	Artes y Humanidades	141	1	5	4.11	4	1.42	2.13	16.30	44.0	36.20	0.85
	Ciencias	104	2	5	3.91	4	0.00	1.92	26.00	51.0	21.20	0.74
	Ciencias de la Salud	227	1	5	4.04	4	1.32	2.64	18.50	46.3	31.30	0.85
	CC.SS. y Jurídicas	264	1	5	3.94	4	2.65	3.79	16.30	51.9	25.40	0.90
	Ingeniería y Arquitectura	44	1	5	3.73	4	2.27	4.55	18.20	68.2	6.82	0.76
Ítem 40	Artes y Humanidades	141	1	5	3.58	4	3.55	7.80	32.60	39.0	17.00	0.98
	Ciencias	103	1	5	3.66	4	2.91	6.80	26.20	49.5	14.60	0.91
	Ciencias de la Salud	227	1	5	3.87	4	0.88	3.08	23.30	53.3	19.40	0.79
	CC.SS. y Jurídicas	266	1	5	3.80	4	2.63	4.89	24.10	46.6	21.80	0.92
	Ingeniería y Arquitectura	44	1	5	3.91	4	4.55	2.27	6.82	70.5	15.90	0.86
Ítem 41	Artes y Humanidades	139	1	5	3.17	3	10.80	12.20	38.80	25.2	12.90	1.14
	Ciencias	102	1	5	3.12	3	5.88	18.60	41.20	26.5	7.84	1.00
	Ciencias de la Salud	227	1	5	3.31	3	6.17	10.60	39.20	34.4	9.69	1.00
	CC.SS. y Jurídicas	265	1	5	3.25	3	6.04	15.10	35.80	33.6	9.43	1.02
	Ingeniería y Arquitectura	43	1	5	3.00	3	14.00	14.00	37.20	27.9	6.98	1.13
Ítem 42	Artes y Humanidades	141	1	5	4.40	5	1.42	0.71	6.38	39.0	52.50	0.77
	Ciencias	103	2	5	4.30	4	0.00	0.97	11.70	43.7	43.70	0.71
	Ciencias de la Salud	222	1	5	4.40	5	0.45	1.35	7.66	39.2	51.40	0.73
	CC.SS. y Jurídicas	263	1	5	4.27	4	0.76	3.04	10.30	40.7	45.20	0.82
	Ingeniería y Arquitectura	44	1	5	4.11	4	2.27	0.00	20.50	38.6	38.60	0.89

A la vista de los datos de esta tabla, en relación al factor de la evaluación de la enseñanza valorado como el “más influyente” de este bloque en la calidad de la enseñanza (ítem 42), destacan las ramas de “Artes y Humanidades” y “Ciencias de la Salud” al obtener las puntuaciones medias más altas (\bar{X} : 4,40), en la que más del 50% de su profesorado considera que los resultados de aprendizaje de los estudiantes sean importantes para la mejora de su enseñanza influye “mucho” (5) en la calidad de la misma. Y, en relación al

segundo factor que ha obtenido una puntuación alta (ítem 38), de nuevo destaca “Ciencias de la Salud” (\bar{x} : 4,38), seguido de la rama de “Ciencias Sociales y Jurídicas”. En este caso, el 47,8% del profesorado de “Ciencias de la Salud” considera *que el profesor se autoevalúe* influye “mucho” (5) en la calidad de su enseñanza, seguido de un 44,7% que lo considera “bastante” (4) influyente, es decir, más del 90% de este profesorado valora positivamente este factor. Aunque no hay mucha diferencia entre ramas, este profesorado parece considerar que estar continuamente valorando su enseñanza mejora la misma, pues se trata de una enseñanza muy práctica, compleja y que requiere una actualización de información constante sobre ella, lo cual podría provocarles la necesidad de revisar constantemente su enseñanza.

Por otro lado, en relación al factor considerado “menos influyente” (ítem 41) del bloque, y teniendo en cuenta la Tabla 36, destaca la rama de conocimiento de “Ingeniería y Arquitectura” como la rama que ha obtenido la puntuación media más baja (\bar{x} : 3,00), indicando así la poca influencia que tiene para su profesorado la *opinión de los gestores sobre su enseñanza* en la calidad de la enseñanza. En la tabla se puede comprobar como las respuestas del profesorado de “Ingeniería y Arquitectura” presentan una desviación típica de 1,13 sobre la media aritmética, lo cual indicaría la variabilidad de concepciones que hay en este profesorado, y en la que un 37,2% consideran que este valor influye “regular” en la calidad de la enseñanza. Destaca por ser una rama en la que hay solamente dos titulaciones, en la que pareciera que es más fácil y accesible la comunicación y relación con los gestores, sin embargo, la opinión que tengan éstos no influyen mucho en su forma de enseñar, dándole más importancia a los resultados y su propia autoevaluación.

La Figura 33 representa gráficamente los datos de la Tabla 36, en la que además de visualizar qué factores son considerados más o menos influyentes según ramas de conocimiento dentro de la enseñanza post-activa, se puede observar qué ramas destacan por su grado de influencia. Por ejemplo, se puede ver cómo destacan las ramas de “Artes y Humanidades” y “Ciencias de la Salud” con factores considerados influyentes; mientras que la rama de “Ingeniería y Arquitectura” destaca por su menor influencia a nivel general en los factores de este bloque.

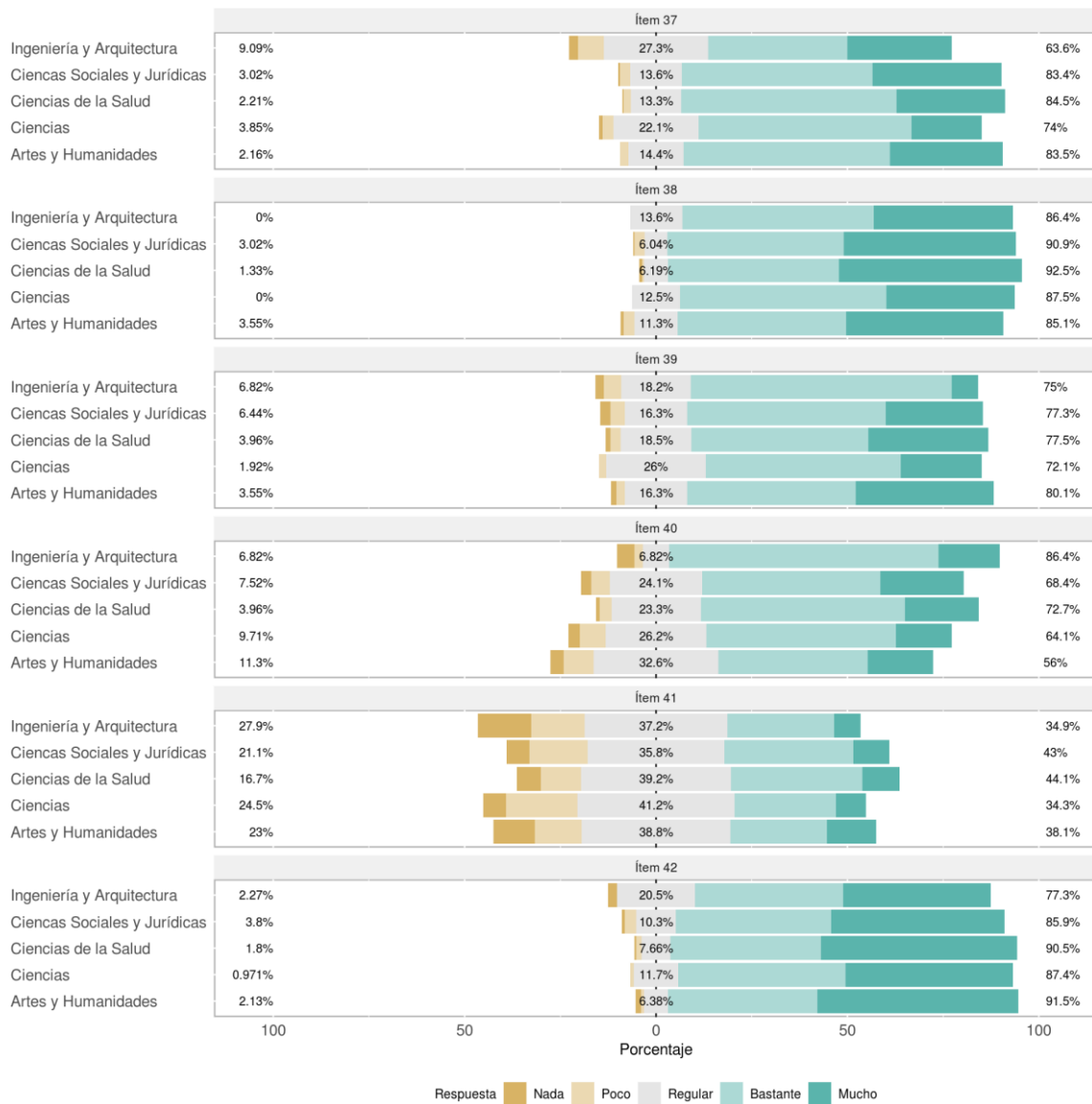


Figura 33. Bloque 6 por ramas de conocimiento.

En síntesis, tras los resultados generales, podemos decir que tan solo 5 de los 42 factores del cuestionario son considerados por los participantes como “menos influyentes” en la calidad de la enseñanza, ya que sus puntuaciones medias no han superado la media de los resultados establecida en nuestra investigación ($\bar{x}=3,86$), esto es una minoría. Mientras que los 37 factores restantes (88,1%) han sido considerados como “más influyentes” en la calidad de la enseñanza por las puntuaciones medias obtenidas.

El ANEXO IV recoge los 42 ítems del cuestionario ordenados con sus puntuaciones medias, quedando a la izquierda los considerados “menos influyentes” en la calidad de la enseñanza y a la derecha los considerados “más influyentes”, en relación al valor medio de

los resultados establecido (\bar{X} :3,86). En dicho ANEXO IV, también se detalla en qué rama de conocimiento se produce especialmente dicha influencia.

Además, en la siguiente tabla recogemos el factor considerado “más influyente” en la calidad de la enseñanza de cada bloque, partiendo del ANEXO IV. En este sentido, destacamos los 6 factores que han obtenido las puntuaciones más altas dentro de su bloque, tanto para la muestra total como por ramas (resaltado en el ANEXO IV en negrita).

Tabla 37.

Factores del cuestionario considerados los “más influyentes”

Bloque	Ítem	Factor	Rama Conocimiento
Bloque 1. Planificación.	4	Dominio del contenido	Artes y humanidades
Bloque 2. Metodología docente	13	Aplicación de contenidos enseñados en clases prácticas	Ciencias de la Salud
Bloque 3. Clima relacional	19	Participación del estudiante	Ciencias Sociales
Bloque 4. Medios y recursos	23	Facilitar bibliografía y materiales	Artes y Humanidades
Bloque 5. Evaluación del aprendizaje	29	Evaluación ajustada a los contenidos	
Bloque 6. Evaluación de la enseñanza	42	Resultados para mejorar su enseñanza	Artes y Humanidades y Ciencias de la Salud

En la Tabla 38 hacemos lo mismo con los factores considerados “menos influyentes”, comprobando qué factor tiene la puntuación media más baja de su bloque, tanto para la muestra como por ramas de conocimiento (resaltado en negrita). Como se observa en dicha tabla, sólo aparecen cuatro factores considerados como tal, debido a que dentro del bloque 6 (ANEXO IV) aparecen dos factores considerados “menos influyentes” para la muestra, que al tener que seleccionar el “menos influyente” del bloque, el otro queda excluido en la tabla.

Tabla 38.

Factores del cuestionario considerados los “menos influyentes”

Bloque	Ítem	Factor	Rama Conocimiento
Bloque 1. Planificación.			
Bloque 2. Metodología docente	11	Someter a consideración del estudiante la guía docente	Ingeniería y Arquitectura
Bloque 3. Clima relacional	17	Establecimiento de normas consensuadas	Ingeniería y Arquitectura
Bloque 4. Medios y recursos	25	Importancia de presentaciones visuales	Ciencias Sociales y Jurídicas
Bloque 5. Evaluación del aprendizaje			
Bloque 6. Evaluación de la enseñanza	41	Opinión de los gestores de la institución	Ingeniería y Arquitectura

A modo de conclusión, cabe mencionar el lugar destacado que ocupa la “planificación de la enseñanza” (1) y la “evaluación del aprendizaje” (5) en la calidad de la enseñanza, siendo consideradas por la muestra como las dimensiones con mayor influencia en la calidad de la enseñanza (Tabla 37 y ANEXO IV), con unas puntuaciones medias superiores al valor 4 a nivel general. A nivel de ramas de conocimiento destaca positivamente la rama de “Artes y Humanidades”, al ser la rama que ha considerado mayor número de factores como “más influyentes” en la calidad de la enseñanza, seguida de las ramas de “Ciencias de la Salud” y “Ciencias Sociales y Jurídicas”. Comprobamos a través de la Tabla 37, la relevancia que tiene para el profesorado el “contenido” en la planificación (dominio y coherencia), en el desarrollo de la enseñanza (cómo aplicarlo) y en la evaluación del aprendizaje (evaluación del contenido).

Por otro lado, las dimensiones (bloques) consideradas con menor influencia para la muestra (Tabla 38 y ANEXO IV) han sido “medios y recursos” (4) y “evaluación de la enseñanza” (6), con algunos factores considerados los “menos influyentes” en la calidad de la enseñanza. A nivel de ramas destaca la rama de “Ingeniería y Arquitectura”, al registrar mayor número de factores considerados “menos influyentes” (puntuaciones medias inferiores al valor 4 e incluso al valor 3), a la que le sigue la rama de “Ciencias Sociales y Jurídicas” con uno de los factores considerado como el “menos influyente” de su bloque. En

este sentido, puede cuestionarse si realmente el profesorado universitario tiene asumida la importancia que adquiere la opinión de otros agentes (docentes, estudiantes y gestores de la institución) sobre el desarrollo de su propia enseñanza, con el fin de producir mejoras en ella, aspecto fundamental resaltado en la literatura.

6.3. ANÁLISIS INFERENCIAL DE LOS ÍTEMS

El análisis inferencial de los resultados del cuestionario realizado se ha estructurado en base a las variables sociodemográficas (edad, género, experiencia docente, categoría profesional y ramas de conocimiento) utilizadas en él como variables de identificación. Dicho esto, a continuación, se presentan qué inferencia hay de los ítems de cada bloque según la variable sociodemográfica.

6.3.1. Variable sociodemográfica: edad

Teniendo en cuenta la variable edad, a continuación, comprobamos qué ítems han obtenido diferencias significativas en cada bloque.

- *Bloque 1. Planificación de la enseñanza*
 - Ítem 6 (*consideración de la diversidad*): los resultados obtenidos plantean diferencias significativas ($\chi^2(2) = 9.39, p < 0.05$) para los grupos de edad “Menores de 35” y “Entre 51 y 70 años”.
- *Bloque 2. Desarrollo de la enseñanza: metodología docente*
 - Ítem 11 (*someter a consideración del estudiante la guía docente*): los resultados obtenidos muestran diferencias significativas, ($\chi^2(2) = 14.95, p < 0.05$) entre el grupo “Menos de 35” con los grupos “Entre 35 y 50” y “Entre 51 y 70”.
 - Ítem 15 (*diversidad de metodologías utilizadas*): los resultados obtenidos reflejan como la edad condiciona en las respuestas, ya que plantean diferencias significativas ($\chi^2(2) = 11.01, p < 0.05$) entre los grupos “Menos de 35”- “Entre 51 y 70” y “Entre 36 y 50”- “Entre 51 y 70”.

- *Bloque 3. Desarrollo de la enseñanza: clima relacional*
 - Ítem 21 (*considerar las necesidades e intereses*): en dicho ítem encontramos diferencias significativas con los resultados obtenidos ($\chi^2(2) = 6.13$, $p < 0.05$) entre los grupos “Menos de 35” y “Entre 51 y 70”.
- *Bloque 4. Desarrollo de la enseñanza: medios y recursos*
 - Ítem 22 (*diversidad de medios y recursos*): los resultados obtenidos plantean diferencias significativas ($\chi^2(2) = 8.88$, $p < 0.05$) entre los grupos “Menos de 35” y “Entre 51 y 70”.
- *Bloque 5: Evaluación del aprendizaje*
 - Ítem 30 (*evaluación ajustada a la metodología*): los resultados obtenidos plantean diferencias quasi significativas ($\chi^2(2) = 6$, $p < 0.05$) entre los grupos “Menos de 35” y “Entre 51 y 70”.
 - Ítem 31 (*evaluación adecuada a la guía docente*): los resultados reflejan diferencias quasi significativas ($\chi^2(2) = 6,55$ $p < 0.05$) entre los grupos “Menos de 35” y “Entre 36 y 50”.
 - Ítem 33 (*evaluación de competencias y capacidades profesionales*): se obtienen diferencias quasi significativas ($\chi^2(2) = 6,4$ $p < 0.05$) entre los grupos “Entre 36 y 50” y “Entre 51 y 70”.
- *Bloque 6. Evaluación de la enseñanza*
 - Ítem 37 (*elemento orientador de la planificación*): los resultados muestran diferencias significativas ($\chi^2(2) = 7,53$ $p < 0.05$) entre los grupos “Menos de 35” y “Entre 51 y 70”.
 - Ítem 41 (*opinión de los gestores de la institución*): obtenemos que en este ítem sí hay diferencias significativas ($\chi^2(2) = 25,5$ $p < 0.05$) entre el grupo “Entre 51 y 70” con los otros dos grupos (Menos de 35 y Entre 36 y 50).

6.3.2. Variable sociodemográfica: género

Teniendo en cuenta la variable género, a continuación, comprobamos qué ítems han obtenido diferencias significativas en cada bloque.

- *Bloque 1. Planificación de la enseñanza*
 - Ítem 1 (*precisión de la planificación*): los resultados obtenidos muestran que hay diferencias significativas ($W = 67414.5$, $p < 0.05$) entre hombres y mujeres.
 - Ítem 3 (*guía docente*): obtenemos en los resultados de este ítem que sí hay diferencias significativas ($W = 66415.5$, $p < 0.05$) para ambos géneros.
 - Ítem 6 (*consideración de la diversidad en la planificación*): los resultados obtenidos con el cuestionario plantean que hay diferencias significativas ($W = 61720$, $p < 0.05$) para hombres y mujeres.
 - Ítem 7 (*cumplimiento de objetivos en la planificación*): obtenemos con los resultados que sí hay diferencias significativas ($W = 63622.5$, $p < 0.05$) con respecto al género.
 - Ítem 8 (*consideración de otros contenidos en la planificación*): los resultados obtenidos muestran diferencias significativas ($W = 64877.5$, $p < 0.05$) para hombres y mujeres.
 - Ítem 9 (*contenidos según finalidad en la planificación*): los resultados obtenidos reflejan diferencias significativas ($W = 61706$, $p < 0.05$) entre hombre y mujeres.
 - Ítem 10 (*coordinación docente en la planificación*): obtenemos con los resultados que sí hay diferencias significativas ($W = 61426.5$, $p < 0.05$) para ambos géneros.

Como se puede comprobar, la variable “género” condiciona a la hora de responder la mayoría de ítems del bloque, excepto los ítems 2, 4 y 5.

- *Bloque 2. Desarrollo de la enseñanza: metodología docente*
 - Ítem 11 (*someter a consideración del estudiante la guía docente*) los resultados obtenidos plantean diferencias significativas ($W = 63222$, $p < 0.05$) para hombres y mujeres.
 - Ítem 12 (*utilidad de clases teóricas y prácticas*): obtenemos con los resultados que sí hay diferencias significativas ($W = 66541$, $p < 0.05$) para ambos géneros.

- Ítem 13 (*aplicación de contenidos enseñados en clases prácticas*): los resultados obtenidos reflejan diferencias significativas ($W = 66519$, $p < 0.05$) para hombres y mujeres.
- Ítem 14 (*actividades con carácter indagador y autónomo*): obtenemos en los resultados que sí hay diferencias significativas ($W = 67623.5$, $p < 0.05$) para hombres y mujeres.
- Ítem 15 (*diversidad de metodologías utilizadas*): los resultados obtenidos planean diferencias significativas ($W = 61917$, $p < 0.05$) para ambos géneros.
- Ítem 16 (*competencia pedagógica del docente*): los resultados obtenidos plantean diferencias significativas ($W = 67436.5$, $p < 0.05$) para hombres y mujeres.

De nuevo, la variable “género” condiciona a la hora de responder los ítems planteados sobre la metodología docente.

- *Bloque 3. Desarrollo de la enseñanza: clima relacional*

- Ítem 17 (*establecimiento de normas consensuadas*): los resultados obtenidos muestran que sí diferencias significativas ($W = 58827.5$, $p < 0.05$) en relación a la variable género.
- Ítem 18 (*promover la motivación y la autorresponsabilidad*): obtenemos diferencias significativas ($W = 65521.5$, $p < 0.05$) entre hombres y mujeres.
- Ítem 19 (*participación de los estudiantes*): los resultados obtenidos reflejan diferencias significativas ($W = 63514.5$, $p < 0.05$) para ambos géneros.
- Ítem 20 (*exigir un buen comportamiento*): los resultados obtenidos muestran diferencias significativas ($W = 67077.5$, $p < 0.05$) entre ambos géneros.
- Ítem 21 (*considerar las necesidades e intereses*): obtenemos con los resultados del cuestionario que sí hay diferencias significativas ($W = 63694.5$, $p < 0.05$) en relación a la variable género.

Nuevamente, se comprueba que pertenecer a un género u otro condiciona las respuestas de nuestros participantes en todos los ítems del bloque 3.

- *Bloque 4. Desarrollo de la enseñanza: medios y recursos*
 - Ítem 22 (*diversidad de medios y recursos*): los resultados obtenidos plantean diferencias significativas ($W = 65852$, $p < 0.05$) para hombres y mujeres.
 - Ítem 25 (*importancia de las presentaciones visuales*): obtenemos en los resultados del cuestionario diferencias significativas ($W = 67236.5$, $p < 0.05$) en relación a la variable género.
 - Ítem 26 (*uso de las TIC para el aprendizaje y la interacción*): los resultados obtenidos muestran diferencias significativas ($W = 65671.5$, $p < 0.05$) para hombres y mujeres.
 - Ítem 27 (*adecuación del espacio y el mobiliario*): los resultados obtenidos reflejan diferencias significativas ($W = 65827.5$, $p < 0.05$) para ambos géneros.
- *Bloque 5. Evaluación del aprendizaje.*
 - Ítem 28 (*evaluación ajustada a los objetivos y competencias*): encontramos en los resultados obtenidos diferencias significativas ($W = 67509$, $p < 0.05$) para ambos géneros.
 - Ítem 30 (*evaluación ajustada a la metodología*): los resultados obtenidos plantean diferencias significativas ($W = 66026.5$, $p < 0.05$) para hombres y mujeres.
 - Ítem 32 (*instrumentos evalúen la variedad de aprendizajes*): los resultados obtenidos reflejan diferencias significativas ($W = 62034.5$, $p < 0.05$) para ambos géneros.
 - Ítem 33 (*evaluación de competencias y capacidades profesionales*): los resultados plantean diferencias significativas ($W = 66280.5$, $p < 0.05$) para hombres y mujeres.
 - Ítem 34 (*evaluación presente en el proceso de enseñanza*): obtenemos resultados en los que se reflejan diferencias significativas ($W = 65594.5$, $p < 0.05$) para ambos géneros.
 - Ítem 36 (*dedicación a comentar la evaluación*): los resultados reflejan diferencias significativas ($W = 65350.5$, $p < 0.05$) para hombres y mujeres.

La variable sociodemográfica “género” parece de nuevo condicionar las respuestas de nuestros participantes en la mayoría de los ítems de este bloque.

- *Bloque 6. Evaluación de la enseñanza*
 - Ítem 41 (*la opinión de los gestores de la institución*): los resultados obtenidos reflejan diferencias significativas ($W = 61400.5$, $p < 0.05$) para hombres y mujeres.

6.3.3. Variable sociodemográfica: años de experiencia docente

Centrándonos en la variable sociodemográfica “años de experiencia docente en la Universidad”, a continuación, mostramos qué ítems han obtenido diferencias significativas en cada bloque.

- *Bloque 1. Planificación de la enseñanza*
 - Ítem 1 (*precisión de la planificación*): los resultados obtenidos reflejan la existencia de diferencias significativas ($\chi^2(3) = 9.11$, $p < 0.05$) entre los grupos “De 0 a 5” años y “De 16 a 25” años.
 - Ítem 2 (*coherencia de los elementos*): observamos con los resultados obtenidos diferencias significativas ($\chi^2(3) = 8,29$, $p < 0.05$) entre los grupos “De 0 a 5” años y “De 16 a 25” años.
 - Ítem 3 (*planificado se refleje en la guía docente*): los resultados obtenidos muestran diferencias significativas ($\chi^2(3) = 7.86$, $p < 0.05$) entre los grupos “De 0 a 5” años y “De 16 a 25” años.
 - Ítem 5 (*planificación sea flexible y dinámica*): los resultados obtenidos plantean diferencias significativas ($\chi^2(3) = 11.22$, $p < 0.05$) entre los grupos “De 0 a 5” años y “De 16 a 25” años.
 - Ítem 6 (*consideración de la diversidad*): observamos con los resultados que sí hay diferencias significativas ($\chi^2(3) = 35.05$, $p < 0.05$) entre el grupo “De 0 a 5” años con los otros tres grupos (De 6 a 15 años, de 16 a 25 años y Más de 25 años).

Por tanto, los años de experiencia docente en la Universidad parecen condicionar las respuestas especialmente entre los grupos “De 0 a 5” años y “De 16 a 25” años.

- *Bloque 2. Desarrollo de la enseñanza: metodología docente*
 - Ítem 11 (*someter a consideración del estudiante la guía docente*): los resultados obtenidos plantean diferencias significativas ($\chi^2(3) = 20.77, p < 0.05$) entre el grupo “De 0 a 5” años con los grupos “De 16 a 25” años y “Más de 25” años).
 - Ítem 14 (*actividades con carácter indagador y autónomo*): los resultados obtenidos muestran que sí hay diferencias significativas ($\chi^2(3) = 17.24, p < 0.05$) entre los grupos “De 0 a 5” años y “Más de 25” años.
 - Ítem 15 (*diversidad de metodologías utilizadas*): observamos con los resultados obtenidos que existen diferencias significativas ($\chi^2(3) = 35.85, p < 0.05$) entre el grupo “Más de 25” años con los otros tres grupos (De 0 a 5 años, De 6 a 15 años y De 16 a 25 años).

- *Bloque 3. Desarrollo de la enseñanza: clima relacional*
 - Ítem 17 (*establecimiento de normas consensuadas*): observamos con los resultados obtenidos que existen diferencias significativas ($\chi^2(3) = 18.26, p < 0.05$) entre los grupos “De 0 a 5” años con los grupos “De 16 a 25” años y “Más de 25” años.
 - Ítem 18 (*promover la motivación y la autorresponsabilidad*): los resultados obtenidos reflejan diferencias significativas ($\chi^2(3) = 10.3, p < 0.05$) entre los grupos “De 0 a 5” años y “Más de 25” años.
 - Ítem 19 (*participación de los estudiantes*): los resultados obtenidos en el cuestionario plantean diferencias significativas ($\chi^2(3) = 13.31, p < 0.05$) entre el grupo “De 16 a 25” años y “Más de 25” años.
 - Ítem 20 (*exigir un buen comportamiento*): observamos en los resultados obtenidos que sí hay diferencias significativas ($\chi^2(3) = 11.57, p < 0.05$) entre los grupos “De 0 a 5” años y “De 16 a 25” años.
 - Ítem 21 (*considerar las necesidades e intereses*): los resultados obtenidos plantean diferencias casi significativas ($\chi^2(3) = 8.35, p < 0.05$) entre los grupos “De 0 a 5” años y “De 16 a 25” años.

- *Bloque 4. Desarrollo de la enseñanza: medios y recursos*
 - Ítem 22 (*diversidad de medios y recursos*): observamos que los resultados de obtenidos muestran diferencias significativas ($\chi^2(3) = 25.75, p < 0.05$) entre el grupo “Más de 25” años con los grupos “De 0 a 5” y “De 16 a 25” años.
 - Ítem 26 (*uso de las TIC para el aprendizaje y la interacción*): los resultados obtenidos reflejan que sí hay diferencias significativas ($\chi^2(3) = 17.94, p < 0.05$) entre los grupos “De 0 a 5” años y “Más de 25” años.
- *Bloque 5. Evaluación del aprendizaje*
 - Ítem 33 (*evaluación de competencias y capacidades profesionales*): observamos que sí hay diferencias significativas ($\chi^2(3) = 19.7, p < 0.05$) entre el grupo “Más de 25” años con los grupos “De 0 a 5” años y “De 6 a 15” años.
 - Ítem 34 (*evaluación presente en el proceso de enseñanza*): los resultados obtenidos plantean diferencias significativas ($\chi^2(3) = 23.2, p < 0.05$) entre el grupo “De 0 a 5” años con los grupos “De 16 a 25” años y “Más de 25” años.
 - Ítem 35 (*conocimiento de su finalidad y criterios de evaluación*): los resultados obtenidos muestran diferencias significativas ($\chi^2(3) = 11.47, p < 0.05$) entre los grupos “De 6 a 15” años y “Más de 25” años.
- *Bloque 6. Evaluación de la enseñanza*
 - Ítem 37 (*evaluación como elemento vertebrador de la planificación*): observamos en los resultados que sí hay diferencias significativas ($\chi^2(3) = 12.93, p < 0.05$) entre el grupo “De 0 a 5” años con los grupos “De 6 a 15” y “Más de 25” años.
 - Ítem 38 (*autoevaluación de su enseñanza*): los resultados obtenidos plantean diferencias significativas ($\chi^2(3) = 9.9, p < 0.05$) entre los grupos “De 0 a 5” y “De 6 a 15”.
 - Ítem 39 (*opinión de los estudiantes*): observamos que sí hay diferencias significativas ($\chi^2(3) = 9.53, p < 0.05$) entre los grupos “De 0 a 5” y “Más de 25” años.
 - Ítem 40 (*opinión de otros docentes*): los resultados obtenidos plantean diferencias casi significativas ($\chi^2(3) = 8.01, p < 0.05$) entre los grupos “De 0 a 5” años y “De 16 a 25” años.

- Ítem 41 (*opinión de los gestores de la institución*): los resultados obtenidos muestran diferencias significativas ($\chi^2(3) = 46.44$, $p < 0.05$) entre el grupo “De 0 a 5” con los grupos “De 16 a 25” años y “Más de 25” años.

6.3.4. Variable sociodemográfica: categoría profesional

En relación a la variable sociodemográfica “categoría profesional”, a continuación, mostramos qué ítems han obtenido diferencias significativas en cada bloque.

- *Bloque 1. Planificación de la enseñanza*
 - Ítem 1 (*precisión de la planificación*): los resultados obtenidos muestran diferencias significativas ($\chi^2(3) = 15.33$, $p < 0.05$) entre el grupo “Titular” con los grupos “Catedrático” y “Ayudante, Asociado o Becario”.
 - Ítem 3 (*guía docente*): observamos en los resultados diferencias significativas ($\chi^2(3) = 14.08$, $p < 0.05$) entre el grupo “Titular” con los grupos “Profesor Doctor” y “Ayudante, Asociado o Becario”.
 - Ítem 4 (*dominio de los contenidos*): los resultados obtenidos plantean diferencias significativas ($\chi^2(3) = 9.16$, $p < 0.05$), al igual que en el ítem 1, entre los grupos “Titular” con los grupos “Catedrático” y “Ayudante, Asociado o Becario”.
 - Ítem 6 (*consideración de la diversidad*): los resultados obtenidos muestran diferencias significativas ($\chi^2(3) = 33.94$, $p < 0.05$) entre el grupo “Catedrático” con los grupos “Profesor Doctor” y “Ayudante, Asociado o Becario” y también entre los grupos “Titular” y “Ayudante, Asociado o Becario”.
 - Ítem 8 (*consideración de otros contenidos*): observamos en los resultados diferencias significativas ($\chi^2(3) = 19.31$, $p < 0.05$) entre el grupo “Ayudante, Asociado o Becario” con los grupos “Catedrático” y “Profesor Doctor”.
- *Bloque 2. Desarrollo de la enseñanza: metodología docente*
 - Ítem 11 (*someter a consideración del estudiante la guía docente*): observamos en los resultados que hay diferencias significativas ($\chi^2(3) = 30.25$, $p < 0.05$) entre el grupo “Catedrático” con los grupos “Profesor Doctor” y “Ayudante, Asociado o Becario” y entre el grupo “Titular” con los mismos dos grupos (“Profesor Doctor” y “Ayudante, Asociados o Becario”).

- Ítem 12 (*utilidad de clases teóricas y prácticas*): observamos en los resultados que hay diferencias significativas ($\chi^2(3) = 11.37$, $p < 0.05$) entre los grupos “Titular” y “Profesor Doctor”.
- Ítem 14 (*actividades de contenidos enseñados en clases prácticas*): los resultados obtenidos plantean diferencias significativas ($\chi^2(3) = 18,38$, $p < 0.05$) entre el grupo “Titular” con los grupos “Profesor Doctor” y “Ayudante, Asociados o Becario”.
- Ítem 15 (*diversidad de metodologías utilizadas*): los resultados obtenidos plantean diferencias significativas ($\chi^2(3) = 38.87$, $p < 0.05$) entre el grupo “Catedrático” con los grupos “Profesor Doctor” y “Ayudante, Asociado o Becario” y también entre el grupo “Titular” con los mismos dos grupos (Profesor Doctor y Ayudante, Asociado o Becario).
- Ítem 16 (*competencia pedagógica*): observamos en los resultados que hay diferencias significativas ($\chi^2(3) = 9.12$, $p < 0.05$) entre los grupos “Titular” y “Ayudante, Asociados o Becario”.
- *Bloque 3. Desarrollo de la enseñanza: clima relacional*
 - Ítem 17 (*establecimiento de normas consensuadas*): observamos en los resultados que hay diferencias significativas ($\chi^2(3) = 18.83$, $p < 0.05$) entre el grupo “Catedrático” con los grupos “Profesor Doctor” y “Ayudante, Asociado o Becario” y también entre los grupos “Titular” y “Ayudante, Asociado o Becario”
 - Ítem 20 (*exigir un buen comportamiento*): los resultados obtenidos plantean diferencias significativas ($\chi^2(3) = 13.21$, $p < 0.05$) entre el grupo “Titular” y “Ayudante, Asociado o Becario”.
 - Ítem 21 (*considerar las necesidades e intereses*): los resultados obtenidos muestran diferencias significativas ($\chi^2(3) = 10.85$, $p < 0.05$) entre el grupo “Titular” con los grupos “Profesor Doctor” y “Ayudante, Asociado o Becario”.
- *Bloque 4. Desarrollo de la enseñanza: medios y recursos*
 - Ítem 22 (*diversidad de medios y recursos*): observamos en los resultados que hay diferencias significativas ($\chi^2(3) = 31.75$, $p < 0.05$) entre el grupo “Ayudante, Asociado o Becario” con los grupos “Catedrático” y “Titular”.

- Ítem 26 (*uso de las TIC para el aprendizaje y la interacción*): observamos en los resultados que hay diferencias significativas ($\chi^2(3) = 19.84$, $p < 0.05$) de nuevo entre el grupo “Ayudante, Asociado o Becario” con los grupos “Catedrático” y “Titular”.
- Ítem 27 (*adecuación del espacio y mobiliario*): los resultados obtenidos plantean diferencias significativas ($\chi^2(3) = 13.36$, $p < 0.05$) entre el grupo “Catedrático” con los grupos “Profesor Doctor” y “Titular”.
- *Bloque 5. Evaluación del aprendizaje*
 - Ítem 29 (*evaluación ajustada a los contenidos*): los resultados obtenidos plantean diferencias significativas ($\chi^2(3) = 8.38$, $p < 0.05$) entre los grupos “Catedrático” con los grupos “Profesor Doctor” y “Ayudante, Asociado o Becario”.
 - Ítem 31 (*evaluación adecuada a la guía docente*): los resultados obtenidos reflejan diferencias significativas ($\chi^2(3) = 12.56$, $p < 0.05$) entre el grupo “Ayudante, Asociado o Becario” con los grupos “Catedrático” y “Profesor Doctor”.
 - Ítem 33 (*evaluación de competencias y capacidades profesionales*): observamos en los resultados que hay diferencias significativas ($\chi^2(3) = 29.45$, $p < 0.05$) entre el grupo “Catedrático” y los grupos “Profesor Doctor” y “Ayudante, Asociado o Becario” y también hay entre los grupos “Titular” y “Ayudante, Asociado o Becario”.
 - Ítem 34 (*evaluación presente en proceso de la enseñanza*): observamos en los resultados diferencias significativas ($\chi^2(3) = 30.37$, $p < 0.05$) entre el grupo “Catedrático” y “Ayudante, Asociado o Becario” y también entre el grupo “Titular” con los grupos “Profesor Doctor” y “Ayudante, Asociado o Becario”.
 - Ítem 35 (*conocimiento de su finalidad y criterios de evaluación*): los resultados obtenidos muestran diferencias significativas ($\chi^2(3) = 13.42$, $p < 0.05$) entre los grupos “Catedrático” y “Ayudante, Asociado o Becario”.
 - Ítem 36 (*dedicación para comentar la evaluación*): los resultados obtenidos plantean diferencias significativas ($\chi^2(3) = 11.78$, $p < 0.05$) entre los grupos “Titular” y “Profesor Doctor”.

En este caso, la categoría profesional parece condicionar las respuestas en este bloque de ítems, especialmente entre “Catedrático” con los grupos “Profesor Doctor” y “Ayudante, Asociado o Becario”.

- *Bloque 6. Evaluación de la enseñanza*
 - Ítem 37 (*elemento orientador de la planificación*): los resultados obtenidos plantean diferencias quasi significativas ($\chi^2(3) = 9.72$, $p < 0.05$) entre los grupos “Titular” y “Ayudante, Asociado o Becario”.
 - Ítem 41 (*opinión de los gestores de la institución*): observamos en los resultados que hay diferencias significativas ($\chi^2(3) = 43.99$, $p < 0.05$) entre el grupo “Catedrático” con los grupos “Profesor Doctor” y “Ayudante, Asociado o Becario” y también entre el grupo “Titular” con los dos mismos grupos (“Profesor Doctor” y “Ayudante, Asociado o Becario”).

6.3.5. Variable sociodemográfica: ramas de conocimiento

Centrándonos en la variable sociodemográfica “ramas de conocimiento”, a continuación, mostramos qué ítems han obtenido diferencias significativas en cada bloque.

- *Bloque 1. Planificación de la enseñanza*
 - Ítem 3 (*guía docente*): observamos en los resultados diferencias significativas ($\chi^2(4) = 19.13$, $p < 0.05$) entre el grupo “Ciencias de la Salud” con los grupos “Ciencias Sociales y Jurídicas” e “Ingeniería y Arquitectura”.
 - Ítem 5 (*planificación flexible y dinámica*): los resultados obtenidos plantean diferencias significativas ($\chi^2(4) = 16.83$, $p < 0.05$) entre los grupos “Artes y Humanidades” y “Ciencias de la Salud”.
 - Ítem 6 (*consideración de la diversidad*): los resultados obtenidos plantean diferencias significativas ($\chi^2(4) = 31.41$, $p < 0.05$) entre los siguientes pares: “Artes y Humanidades”-“Ciencias”, “Artes y Humanidades”- “Ciencias de la Salud” y “Ciencias”-“Ciencias Sociales y Jurídicas”.

- **Bloque 2. Desarrollo de la enseñanza: metodología docente**
 - Ítem 11 (*someter a consideración del estudiante la guía docente*): los resultados obtenidos reflejan diferencias quasi significativas ($\chi^2(4) = 9.76$, $p < 0.05$) entre los grupos “Ciencias de la Salud” y “Ciencias Sociales y Jurídicas”.
 - Ítem 15 (*diversidad de metodologías utilizadas*): observamos en los resultados que hay diferencias significativas ($\chi^2(4) = 21.87$, $p < 0.05$) entre el grupo “Ingeniería y Arquitectura” con los grupos “Artes y Humanidades”, “Ciencias de la Salud” y “Ciencias Sociales y Jurídicas”.
 - Ítem 16 (*competencia pedagógica*): los resultados obtenidos plantean diferencias significativas ($\chi^2(4) = 28.78$, $p < 0.05$) entre el grupo “Ciencias” con los grupos “Artes y Humanidades”, “Ciencias de la Salud” y “Ciencias Sociales y Jurídicas”.
- **Bloque 3. Desarrollo de la enseñanza: clima relacional**
 - Ítem 17 (*establecimiento de normas consensuadas*): los resultados plantean diferencias significativas ($\chi^2(4) = 23.22$, $p < 0.05$) entre los grupos “Artes y Humanidades”- “Ciencias” y entre el grupo “Ingeniería y Arquitectura” con los grupos “Artes y Humanidades”, “Ciencias de la Salud” y “Ciencias Sociales y Jurídicas”.
 - Ítem 18 (*promover la motivación y la autorresponsabilidad*): observamos en los resultados que hay diferencias quasi significativas ($\chi^2(4) = 14$, $p < 0.05$) entre el grupo “Ingeniería y Arquitectura” con los grupos “Artes y Humanidades” y “Ciencias Sociales”.
- **Bloque 4. Desarrollo de la enseñanza: medios y recursos**
 - Ítem 22 (*diversidad de medios y recursos*): los resultados plantean diferencias significativas ($\chi^2(4) = 19$, $p < 0.05$) entre el grupo “Ingeniería y Arquitectura” y “Artes y Humanidades”.
 - Ítem 25 (*importancia de las presentaciones visuales*): observamos en los resultados diferencias significativas ($\chi^2(4) = 17.66$, $p < 0.05$) entre los grupos “Ciencias de la Salud” y “Ciencias Sociales y Jurídicas”.

- *Bloque 5. Evaluación del aprendizaje*
 - Ítem 30 (*evaluación ajustada a la metodología*): los resultados obtenidos muestran diferencias significativas ($\chi^2(4) = 17.39$, $p < 0.05$) entre los grupos “Ciencias de la Salud” y “Ciencias Sociales y Jurídicas”.
 - Ítem 33 (*evaluación de competencias y capacidades profesionales*): observamos en los resultados que hay diferencias significativas ($\chi^2(4) = 20.69$, $p < 0.05$) entre los grupos “Ciencias” y “Ciencias de la Salud”.
 - Ítem 34 (*evaluación presente en proceso de la enseñanza*): los resultados plantean diferencias significativas ($\chi^2(4) = 12.65$, $p < 0.05$) entre los grupos “Ciencias Sociales y Jurídicas” e “Ingeniería y Arquitectura”.
- *Bloque 6. Evaluación de la enseñanza*
 - Ítem 37 (*elemento orientador de la planificación*): los resultados obtenidos plantean diferencias significativas ($\chi^2(4) = 13.6$, $p < 0.05$) entre los grupos “Ciencias” y “Ciencias Sociales y Jurídicas”.
 - Ítem 39 (*opinión de los estudiantes*): los resultados plantean diferencias significativas ($\chi^2(4) = 12.33$, $p < 0.05$) entre los grupos “Artes y Humanidades” e “Ingeniería y Arquitectura”.
 - Ítem 40 (*opinión de otros docentes*): observamos en los resultados que hay diferencias significativas ($\chi^2(4) = 12.25$, $p < 0.05$) entre los grupos “Artes y Humanidades” y “Ciencias Sociales y Jurídicas”.

En síntesis, se evidencia que la variable sociodemográfica “genero” es la variable que más condiciona en contestar los ítems, obteniendo resultados estadísticamente significativos en 29 ítems de los 42 que hay en total (véase Tabla 39). Como consecuencia, se evidencia que no se debe al azar las respuestas de los encuestados o a una mera coincidencia. Seguidas a esta variable estarían las variables “categoría profesional” y “experiencia docente”, en la que más de la mitad de los ítems presentan diferencias significativas. Sin embargo, como se ha podido comprobar, la variable “edad” es la que menos condiciona en las respuestas del profesorado encuestado, especialmente en lo referido a la “planificación de la enseñanza” en la que tan solo 10 ítems presentan diferencias significativas.

Tabla 39.

Síntesis de inferencias según variables sociodemográficas

Variable	Bloque	Ítem	Factor
Edad	1. Planificación de la enseñanza	1.	Precisión de la planificación
	2. Desarrollo enseñanza: metodología docente	11. 15.	Someter a consideración del estudiante la guía docente Diversidad de metodologías utilizadas
	3. Desarrollo enseñanza: clima relacional	21.	Considerar las necesidades e intereses
	4. Desarrollo enseñanza: medios y recursos	22.	Diversidad de medios y recursos
	5. Evaluación del aprendizaje	30. 31. 33.	Evaluación ajustada a la metodología Evaluación adecuada a la guía docente Evaluación de competencias y capacidades profesionales
	6. Evaluación de la enseñanza	37. 41.	Elemento orientador de la planificación Opinión de los gestores de la institución
Género	1. Planificación de la enseñanza	1. 3. 6. 7. 8. 9. 10.	Precisión de la planificación Guía docente Consideración de la diversidad Cumplimiento de los objetivos Consideración de otros contenidos Contenidos según la finalidad Coordinación docente
	2. Desarrollo enseñanza: metodología docente	11. 12. 13. 14. 15. 16.	Someter a consideración del estudiante la guía docente Utilidad de clases teóricas y prácticas Aplicación de contenidos enseñados en clases prácticas Actividades indagadoras y autónomas Diversidad de metodologías utilizadas Competencia pedagógica
	3. Desarrollo enseñanza: clima relacional	17. 18. 19. 20. 21.	Establecimiento de normas consensuadas Promover la motivación y la autorresponsabilidad Participación de los estudiantes Exigir un buen comportamiento Considerar las necesidades e intereses
	4. Desarrollo enseñanza: medios y recursos	22. 25. 26. 27.	Diversidad de medios y recursos Importancia de las presentaciones visuales Uso de TIC para el aprendizaje y la interacción Adecuación del espacio y mobiliario
	5. Evaluación del aprendizaje	28. 30. 32. 33. 34. 36.	Evaluación ajustada a los objetivos y competencias Evaluación ajustada a la metodología Instrumentos que evalúen la variedad de aprendizajes Evaluación de competencias y capacidades profesionales Evaluación presente en proceso de la enseñanza Dedicación para comentar la evaluación
	6. Evaluación de la E.	41.	41. Opinión de los gestores de la institución
Experiencia docente	1. Planificación de la enseñanza	1. 2. 3. 5. 6.	Precisión de la planificación Coherencia de los elementos de la enseñanza Guía docente Planificación flexible y dinámica Consideración de la diversidad
	2. Desarrollo enseñanza: metodología docente	11. 14. 15.	Someter a consideración del estudiante la guía docente Actividades indagadoras y autónomas Diversidad de metodologías utilizadas

	3. Desarrollo enseñanza: clima relacional	17. Establecimiento de normas consensuadas 18. Promover la motivación y la autorresponsabilidad 19. Participación de los estudiantes 20. Exigir un buen comportamiento 21. Considerar las necesidades e intereses
	4. Desarrollo enseñanza: medios y recursos	22. Diversidad de medios y recursos 26. Uso de TIC para el aprendizaje y la interacción
	5. Evaluación del aprendizaje	33. Evaluación de competencias y capacidades profesionales 34. evaluación presente en proceso de enseñanza 35. Conocimiento de su finalidad y criterios de evaluación
	6. Evaluación de la enseñanza	37. Elemento orientador de la planificación 38. Autoevaluación de su enseñanza 39. Opinión de los estudiantes 40. Opinión de otros docentes 41. Opinión de los gestores de la institución
Categoría profesional	1. Planificación de la enseñanza	1. Precisión de la planificación 3. Guía docente 4. Dominio de los contenidos 6. Consideración de la diversidad 8. Consideración de otros contenidos
	2. Desarrollo enseñanza: metodología docente	11. Someter a consideración del estudiante la guía docente 12. Utilidad de clases teóricas y prácticas 14. Actividades indagadoras y autónomas 15. Diversidad de metodologías utilizadas 16. Competencia pedagógica
	3. Desarrollo enseñanza: clima relacional	17. Establecimiento de normas consensuadas 20. Exigir un buen comportamiento 21. Considerar las necesidades e intereses
	4. Desarrollo enseñanza: medios y recursos	22. Diversidad de medios y recursos 26. Uso de TIC para el aprendizaje y la interacción 27. Adecuación del espacio y mobiliario
	5. Evaluación del aprendizaje	29. Evaluación ajustada a los contenidos 31. Evaluación adecuada a la guía docente 33. Evaluación de competencias y capacidades profesionales 34. Evaluación presente en proceso de la enseñanza 35. Conocimiento de su finalidad y criterios de evaluación 36. Dedicación para comentar la evaluación
	6. Evaluación de la enseñanza	37. Elemento orientador de la planificación 41. Opinión de los gestores de la institución
Ramas de conocimiento	1. Planificación de la enseñanza	3. Guía docente 5. Planificación flexible y dinámica 6. Consideración de la diversidad
	2. Desarrollo enseñanza: metodología docente	11. Someter a consideración del estudiante la guía docente. 15. Diversidad de metodologías utilizadas 16. Competencia pedagógica
	3. Desarrollo enseñanza: clima relacional	17. Establecimiento de normas consensuadas 18. Promover la motivación y la autorresponsabilidad
	4. Desarrollo enseñanza: medios y recursos	22. Diversidad de medios y recursos 25. Importancia de las presentaciones visuales
	5. Evaluación del aprendizaje	30. Evaluación ajustada a la metodología 33. Evaluación de competencias y capacidades profesionales 34. Evaluación presente en proceso de la enseñanza
	6. Evaluación de la enseñanza	37. Elemento orientador de la planificación 39. Opinión de los estudiantes 40. Opinión de otros docentes

6.4. ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LAS DIMENSIONES

Por otra parte, se pudo establecer correlaciones entre las dimensiones. Para ello, se utilizó el coeficiente de *Spearman* que es el recomendable para datos ordinales. Este coeficiente es una medida de asociación lineal entre dos variables aleatorias.

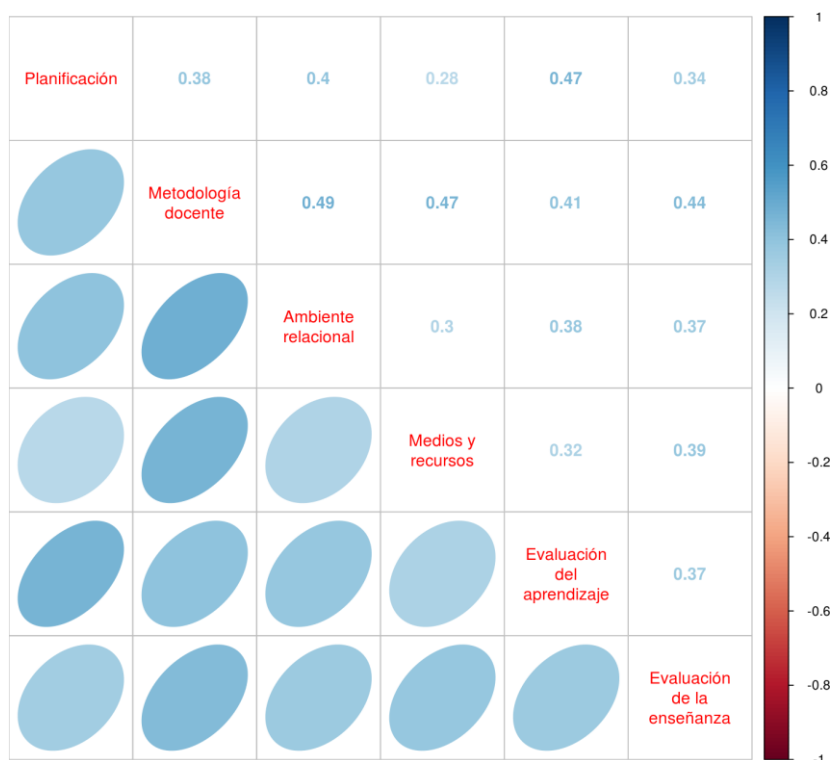


Figura 34. Correlaciones entre las dimensiones

A la vista de los datos de la Figura 34, interpretamos los resultados de la siguiente manera:

- $s < |0.1|$: efecto despreciable.
- $|0.1| < s < |0.3|$: efecto pequeño.
- $|0.3| < s < |0.5|$: efecto mediano.
- $s > |0.5|$: efecto grande.

Partiendo de ello, podemos observar que existe una correlación positiva y de efecto mediano entre todas las variables, especialmente entre la dimensión “Metodología docente” y “Ambiente relacional” con una correlación de 0.49, mientras que la correlación entre la dimensión “Planificación” y “Medios y recursos” es de efecto pequeño, con una correlación de 0,28.

Capítulo 7.

CONCLUSIONES GENERALES

“Partiendo de la interpretación realizada del análisis de los resultados, en este último capítulo se exponen las conclusiones a la que llegamos y que dan respuesta a las cuestiones principales que nos planteamos en nuestra investigación, estableciendo una serie de implicaciones y recomendaciones para futuras investigaciones.

7.1 INTRODUCCIÓN

En este último capítulo se presentan, en primer lugar, las conclusiones generales obtenidas a partir de los resultados obtenidos que ha proporcionado el estudio descriptivo realizado a una muestra del profesorado de la Universidad de Murcia en relación a sus concepciones sobre la calidad de la enseñanza. Asimismo, se propondrán una serie de implicaciones y recomendaciones dirigidas tanto al profesorado, como a los gestores universitarios e investigadores. Finalmente, se enuncian algunas limitaciones encontradas.

7.2. CONCLUSIONES

Este primer apartado se estructura siguiendo las principales cuestiones de nuestra investigación. Se pasan a indicar:

- c) ¿Qué concepciones tiene el profesorado de la Universidad de Murcia sobre la calidad de la enseñanza?
- d) ¿Existen diferencias significativas entre las concepciones del profesorado de la Universidad de Murcia en función de variables sociodemográficas?

Para ello, partiremos de los dos objetivos generales de nuestro estudio a través de los cuales hemos pretendido dar respuesta a tales cuestiones.

7.2.1. Cómo percibe el profesorado la calidad de la enseñanza.

El primer objetivo de esta investigación consistía en determinar las concepciones que tiene el profesorado de la Universidad de Murcia sobre la calidad de la enseñanza, buscando su posicionamiento respecto de múltiples y diversos factores que estarían vinculados a dicha calidad. El conjunto de tales factores (enunciados en los 42 ítems del cuestionario) venía a representar la concepción dominante y vigente en la actualidad de la calidad de la enseñanza en la universidad. En esta concepción, se concitan tanto criterios de eficacia de la enseñanza, refrendados por la investigación debido a su influencia positiva en el aprendizaje de los estudiantes, como convenciones de buena práctica que se han ido imponiendo en el contexto profesional de la docencia universitaria en las últimas décadas al amparo de las políticas y estándares profesionales imperantes. Por medio de sus respuestas al cuestionario, lo que ha hecho el profesorado participante ha sido mostrarnos su grado de acercamiento o alejamiento respecto de dicha concepción

Pues bien, en relación a la *enseñanza pre-activa*, podemos concluir que las concepciones que tiene el profesorado de la Universidad de Murcia sobre la calidad de la “planificación” de la enseñanza vienen a confirmar globalmente lo que recoge la literatura reciente. Todos los factores de calidad han sido considerados bastantes influyentes, pero especialmente en el hecho de que *el docente domine los contenidos de la asignatura*, así como que se garantice la *coherencia mutua entre los diversos elementos de la enseñanza (resultados deseados, contenidos, actividades, medios y recursos, evaluación...)* que son objeto de *planificación*. En esta dimensión, destaca la rama de conocimiento de “Artes y Humanidades” por un mayor grado de acuerdo en todos sus factores de calidad, si bien destaca en particular cuando se trata de *dominar el contenido de su materia*. En cambio, la rama de “Ingeniería y Arquitectura” incide especialmente en que *la guía docente sea un fiel reflejo de la planificación*.

En efecto, el dominio que el profesor ha de tener sobre el contenido de su asignatura se mantiene como una habilidad considerada fundamental para facilitar aprendizajes significativos en los estudiantes. Y ello habría de proyectarse en la “planificación” de la enseñanza, una competencia docente, ya asumida e interiorizada por el profesorado, en un contexto profesional donde prevalece la concepción de la enseñanza “centrada en el estudiante” u “orientada al aprendizaje”.

En relación a la *enseñanza inter-activa*, consideramos la interconexión de tres subdimensiones clave en la puesta en práctica: metodología docente, ambiente relacional y medios y recursos. En términos generales, podría afirmarse que la percepción del profesorado se ajusta o muestra un alto grado de conformidad con lo que en el ámbito de la docencia universitaria se considera una enseñanza de calidad. Aun así, podrían ser destacados los siguientes aspectos:

- a) Metodológicamente hablando, prima el factor de *que la enseñanza en las clases prácticas o seminarios sirva para que los estudiantes apliquen los contenidos tratados a tareas, casos o problemas relevantes*, especialmente para el profesorado de “Ciencias de la Salud”.

Estos hallazgos muestran un profesorado que pareciera valorar por encima de todo una metodología práctica e indagadora, en la que los estudiantes sean protagonistas de su aprendizaje; siendo necesarios métodos interactivos y/o de indagación e investigación que

complementen los métodos expositivos. En la vertiente opuesta, concitaría menor acuerdo el hecho de *que el docente someta a consideración de los estudiantes lo recogido en la guía docente*, principalmente para el profesorado de “Ingeniería y Arquitectura”.

- b) Relacionalmente hablando, el factor de calidad más sobresaliente tiene que ver con *que la participación de los estudiantes resulte efectiva*, en la que destaca la rama de “Ciencias Sociales y Jurídicas” por un mayor acuerdo con la literatura.

Este elemento, clave en la buena gestión de aula, fortalece la comunicación bidireccional en el proceso de enseñanza y aprendizaje entre el profesor y su grupo de estudiantes, reclamando un rol docente más facilitador y un rol discente más implicado en su formación, aspectos por lo demás definitorios de una concepción de la calidad de la enseñanza orientada al aprendizaje.

Sin embargo, cabe situar en el polo opuesto *que las normas hayan sido establecidas de forma consensuada entre el profesor y los estudiantes*, como factor de calidad que destaca por su escasa importancia a juicio del profesorado, esencialmente para el profesorado de “Ingeniería y Arquitectura”. Quizás inadvertidamente se está dando por sentado que las normas de comunicación y participación se construyen de forma natural o espontánea por interacción en el aula o vienen predeterminadas por la condición de adultos que ostentan los propios sujetos llamados a interactuar.

- c) Tecnológicamente hablando, destacaría por su influencia en la calidad de la enseñanza Universitaria que se facilite *a los estudiantes bibliografía y materiales específicos relevantes para el aprendizaje de la asignatura*, especialmente para el profesorado de “Artes y Humanidades”.

Esta apreciación predominante no hace sino llamar la atención sobre el dato de que, entre los medios y recursos para la enseñanza, sea menos apreciada entre el profesorado la influencia de las *presentaciones visuales como un elemento vertebrador de la enseñanza*. Quizás estén pensando en esta valoración los usos habituales entre el profesorado de las presentaciones visuales: de apoyo al estudiante (contenido sintetizado y significativo) o de apoyo al profesorado (contenido denso, que en ocasiones es leído). Su influencia en la calidad de la enseñanza parece ser menor para el profesorado de “Ingeniería y Arquitectura” y “Ciencias”.

Finalmente, en relación a lo que se considera como *enseñanza post-activa*, es común establecer la distinción entre la evaluación del aprendizaje y la evaluación de la enseñanza. Ello implica meramente la referencia a sujetos y comportamientos diferentes, no a la inevitable y necesaria relación interactiva que se establece entre ellos a la hora de juzgar el valor de lo que hacen y de lo que obtienen con ello. En este sentido, en la calidad de la “evaluación del aprendizaje” de los estudiantes, según la percepción del profesorado, se otorga prioridad a *que el sistema de evaluación se ajuste a los contenidos de enseñanza*, destacando la rama de “Artes y Humanidades” como la rama que otorga mayor apoyo a dicho factor. Esta circunstancia recalcaría la relevancia que los “contenidos formativos” tienen en la enseñanza universitaria y conecta con el valor que el profesorado concede al dominio de los mismos, como era señalado anteriormente. En la vertiente opuesta, la rama de “Ingeniería y Arquitectura” incide cuando se trata de que la evaluación esté presente en el proceso de enseñanza.

Podemos convenir que todo lo referente a la “evaluación de la enseñanza” por el profesor (que es la perspectiva adoptada en este estudio), constituye una incorporación relativamente reciente y novedosa a la calidad de la enseñanza vista contemporáneamente como una actividad *profesional o profesionalizada*. En este orden de factores, para el profesorado resulta particularmente influyente en la calidad de la enseñanza dos aspectos: *que los resultados de aprendizaje de los estudiantes sean importantes para mejorar su enseñanza*, seguido de *que el profesor autoevalúe su enseñanza con cierta regularidad y rigor*, principalmente para el profesorado de la rama de conocimiento “Ciencias de la Salud” y “Artes y Humanidades”.

Cabía esperar que el profesorado apoyase en mayor medida factores de calidad relacionados con su propia enseñanza en el sentido de que están más próximos a su control, frente a factores que entrañan la valoración externa que otros agentes (colegas, gestores) podrían hacer de la misma. Ello acentuaría la excepcionalidad (que no la idoneidad) que todavía representan en el contexto de la docencia universitaria las iniciativas orientadas al aprendizaje profesional basado en la colaboración docente y a la defensa de la triangulación de la evaluación docente y la visibilidad de la práctica profesional, especialmente para el profesorado de “Ingeniería y Arquitectura”.

7.2.2. Qué influye en la percepción que tiene el profesorado de la calidad de la enseñanza.

En el cuestionario empleado en esta investigación se contemplaron distintas variables socio-demográficas de uso habitual: edad, género, años de experiencia docente, categoría profesional y rama de conocimiento. El motivo, lógicamente, era comprobar si estadísticamente hablando, a través del análisis inferencial, podían estar influyendo en las respuestas del profesorado participante, determinando diferencias significativas en sus resultados. Así, pues, nos planteamos si cabe esperar algún efecto sobre los resultados obtenidos a partir de cada una de esas variables explicativas.

- a) La edad no parece influir en la percepción que tiene el profesorado de la calidad de la enseñanza universitaria, a pesar de lo que cabría inferir de estudios sobre carrera profesional docente y sus fases o etapas. En todo caso, el profesorado más joven (menor de 35 años) y el profesorado de mayor edad (entre 51 y 70 años) serían los colectivos cuyas respuestas estarían más condicionadas por esta variable en comparación con el resto. Y ello, puesto en relación con la percepción de la calidad de la planificación y del desarrollo, no así con la evaluación.

En el caso de la “planificación”, este profesorado no tendría la misma percepción cuando se trata de *tener en cuenta la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los estudiantes*, confirmando así lo sostienen algunos autores en relación a la existencia de diferentes estilos de planificación de la enseñanza y de modelos formativos en planificación que varían entre perspectivas naturales y personalistas y modelos relacionales y prescriptivos.

Algo similar, cabe conjeturar con respecto al “desarrollo de la enseñanza”. Este profesorado difiere en sus concepciones cuando se trata de *someter a consideración del estudiante la guía docente, uso de múltiples y diversas metodologías, considerar las necesidades e intereses de los estudiantes y la diversidad de medios y recursos*. Ello redundaría en la idea de que las diferencias entre el profesorado novato y el profesorado veterano en relación al pensamiento interactivo y gestión del aula, posiblemente por los modelos de formación que hayan recibido (innovadores o tradicionales).

- b) El género, en cambio, se muestra como una variable influyente en la percepción del profesorado, particularmente en lo que atañe a los factores de calidad de la “planificación” y al “desarrollo de la enseñanza” (metodología docente, ambiente relacional y medios y recursos).

Esto podría ser coherente con la idea de la influencia de las características inalterables de los profesores (o *de entradas*) en lo que piensan ambos géneros respecto de la mayoría de los factores de calidad, excepto en cuando se trata de que haya una *coherencia entre los diversos elementos de la enseñanza, que el docente domine el contenido de su asignatura, que la planificación sea flexible, que se facilite la bibliografía y materiales específicos y que esté a sus disposición*, en los que el género parece no influir.

En el caso de la evaluación, encontramos que ser mujer u hombre va a influir en gran medida en la concepción que se tiene sobre la “evaluación del aprendizaje”, excepto cuando se trata de una *evaluación que se ajuste a los contenidos, a la guía docente y cuando el estudiante tiene conocimiento de su finalidad y criterios de evaluación*; a diferencia de la “evaluación de la enseñanza” en la que el género no condiciona sus respuestas, salvo en el factor *que la opinión de los gestores de la institución sea relevante su enseñanza*, en la que sí se encuentran diferencias en sus opiniones en esta variable y en el resto de variables sociodemográficas, y que además es uno de los factores considerados menos influyentes en la calidad de la enseñanza.

- c) De los años de experiencia docente, cabe esperar influyan en cierta medida en la “planificación” de la enseñanza y en mayor medida en el “ambiente relacional” para el desarrollo de la enseñanza frente a las otras dos sub-dimensiones.

En relación a la “planificación”, encontrándose diferencias entre lo que piensa el profesorado con menos de 5 años de experiencia y el profesorado entre 16 y 25 años de experiencia en factores como que la *planificación sea precisa, coherente, reflejada en la guía, flexible y dinámica y tenga en cuenta la diversidad del alumnado*. Ello está en coherencia con la idea de las diferencias entre el profesorado con más experiencia y con menos experiencia respecto de cómo se ha formado y como planifica.

Y en relación al “ambiente relacional” para el desarrollo de la enseñanza, encontrándose diferencias entre el profesorado con menos de 5 años de experiencia con los

que tienen más de 15 e incluso 25 años de experiencia. Sería de destacar que tener más de 25 años de experiencia condiciona la opinión que tienen sobre *que las metodologías utilizadas sean múltiples y diversas* a diferencia del resto de grupos.

Los años de experiencia también influyen en gran medida en la percepción sobre la “evaluación de la enseñanza”, especialmente entre los que tienen menos de 5 años de experiencia y los que tienen más de 15 años e incluso 25 años de experiencia. Cabría considerar esta circunstancia poniéndola en relación con las disposiciones profesionales hacia la *práctica reflexiva*.

- d) La categoría profesional podría estar explicando una parte apreciable de la variación de respuestas referidas a la “planificación” y “desarrollo de la enseñanza” (metodología docente, ambiente relacional y medios y recursos) y en medida en la “evaluación del aprendizaje” frente a la “evaluación de la enseñanza”.

Teniendo presente la posición profesional ocupada en la organización, sobresale en el conjunto de grupos la categoría de “Titular de Universidad”. Cabe realzar, dentro de la “evaluación de la enseñanza”, cómo la *opinión de los gestores de la institución* es un factor en el que se han encontrado diferencias, según la categoría profesional a la que pertenecen, en este caso entre el grupo de “Catedráticos”.

- e) A la rama de conocimiento, le hemos prestado una atención especial a la hora de analizar las respuestas del profesorado. En términos generales estaría influyendo en menor medida sobre el “ambiente relacional” en el desarrollo de la enseñanza (en comparación con otras variables como el “género” y “años de experiencia”) y sobre la “metodología docente” y la “evaluación del aprendizaje” (en comparación con el “género” y la “categoría profesional”) al encontrarse menos diferencias significativas.

En el caso de la “planificación” de la enseñanza, se ha encontrado que el profesorado de “Ciencias de la Salud” difiere en sus concepciones con el profesorado de “Artes y Humanidades” cuando se trata de que *la planificación sea reflejada en la guía docente, sea flexible y dinámica y tenga en cuenta la diversidad de los estudiantes*. Cabe recordar que en esta dimensión destacaba la rama de “Artes y Humanidades” por apoyar en mayor medida la influencia de varios de sus factores en la calidad de la enseñanza universitaria.

Con respecto al desarrollo de la enseñanza, no se encuentran demasiadas diferencias significativas en sus factores, lo que nos lleva a considerar que dicha variable no condiciona en gran medida sus respuestas. En el caso de factores “metodológicos”, el profesorado de “Artes y Humanidades”, “Ciencias de la Salud” y “Ciencias Sociales y Jurídicas” no tendrían la misma percepción que el profesorado de “Ingeniería y Arquitectura” cuando se trata de la *diversidad de metodologías utilizadas*, así como tampoco con el profesorado de “Ciencias” cuando se trata la *competencia pedagógica*. En el caso de factores “relacionales”, tan solo se han encontrado diferencias cuando se trata del *establecimiento de normas consensuadas* y de *promover la motivación y autorresponsabilidad*, especialmente entre el profesorado de “Ingeniería y Arquitectura” con el de “Artes y Humanidades”. Algo similar ocurre con respecto a la *diversidad de medios y recursos*, dentro de los factores “tecnológicos”. Asimismo, cabe mencionar como el profesorado de la rama de “Ciencias de la Salud” difiere en las percepciones que tiene el de la rama de “Ciencias Sociales y Jurídicas” sobre la *importancia de las presentaciones visuales*. Cabe recordar como en esta dimensión destacaba la rama de “Ingeniería y Arquitectura” por alejarse de lo que dice la literatura y que se podría relacionar con esas diferentes percepciones.

Y con respecto a la evaluación, se han encontrado algunas diferencias en la “evaluación del aprendizaje” especialmente entre la concepción que el profesorado de “Ciencias Sociales y Jurídicas” tiene sobre *una evaluación ajustada a la metodología* y la concepción del profesorado de “Ciencias de la Salud”, y con la de “Ingeniería y Arquitectura” cuando corresponde a una *evaluación presente en el proceso de enseñanza*. Además, en la “evaluación de la enseñanza” se ha comprobado que las percepciones del profesorado de “Artes y Humanidades” difieren con el de “Ingeniería y Arquitectura” cuando se trata de la *opinión de los estudiantes*, y con el profesorado de “Ciencias Sociales y Jurídicas” cuando corresponde a la *opinión de otros docentes*. Esto se relacionaría con el grado de influencia que para estas ramas de conocimiento tienen determinados factores en la calidad de la evaluación.

En suma, las percepciones manifestadas por el profesorado participante tienden a valorar más los factores de calidad vinculados a la planificación de la enseñanza. Este hallazgo pone de manifiesto que los docentes universitarios de la Universidad de Murcia asumen las directrices establecidas para la enseñanza y aprendizaje de la literatura especializada a este

respecto. Además, se puede decir que el género es la variable sociodemográfica que mayor influencia ejerce en tales percepciones, seguida de los años de experiencia profesional y la categoría profesional.

7.3. IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES POLÍTICAS, PRÁCTICAS Y DE INVESTIGACIÓN

Tras las conclusiones del estudio, exponemos algunas recomendaciones a nivel práctico, político y empírico con el propósito de contribuir a mejorar iniciativas en esta relevante línea de trabajo que constituya la calidad de la enseñanza universitaria.

A nivel político, las recomendaciones que planteamos a las instituciones y gestores universitarios serían las siguientes:

- Desarrollar políticas que estimulen y valoren buenas prácticas de enseñanza en la universidad y fomenten una enseñanza innovadora y de calidad, prestigiando sus logros y haciéndolas visibles a toda la comunidad educativa.
- Invertir en investigación sobre la enseñanza y motivar tanto al profesorado como a los estudiantes universitarios a investigar sobre la mejora de la calidad de la enseñanza-aprendizaje en proyectos de investigación-acción cooperativa, que busquen responder conjuntamente a estos dos interrogantes cruciales: ¿qué hace que el aprendizaje sea efectivo? y ¿qué hace que la docencia sea efectiva?
- Sin abandonar los cursos de formación y actualización pedagógica (formato más tradicional), sería necesario apostar por modalidades de aprendizaje y desarrollo profesional docente más contextualizadas, más cercanas al control de los propios sujetos de la formación, sostenibles en el tiempo y más colaborativas, facilitando para ello condiciones de trabajo flexibles.
- Mejorar la formación de futuros doctorandos en metodologías de investigación y análisis de la información en el campo de ciencias sociales, facilitando así su trabajo investigador.

Por otro lado, a nivel práctico, las recomendaciones que se proponen al profesorado de la Universidad de Murcia:

- Favorecer y aumentar la visibilidad de su enseñanza entre el resto de profesores (jornadas, charlas, reuniones...), compartiendo opiniones y experiencias docentes, buscando y ofreciendo apoyo profesional.
- Seguir formándose en competencia digital docente, tan importante hoy día, con el fin de utilizar recursos digitales significativos y prácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia.
- Promover una mayor participación de su alumnado en aspectos académicos y normativos, cuyas aportaciones sean tenidas en cuenta para el desarrollo de la enseñanza.
- Entender la actividad de la enseñanza como un proceso de aprendizaje y la evaluación como un mecanismo de profesionalización, que puede adoptar múltiples y diferentes modalidades para llevarla a cabo y adaptarse a cualquier tipo de circunstancias y momentos, sin que por ello tenga que renunciar a sus más preciados fines como son comprender y mejorar.

Y, por último, a nivel empírico, las recomendaciones que establecemos de cara a futuras investigaciones, son las siguientes:

- Seguir con este estudio, realizando un análisis inferencial de las dimensiones.
- Realizar un estudio más amplio sobre las concepciones que tiene el profesorado en distintas universidades de España, con el fin de establecer relaciones y comparaciones.
- Conocer la opinión que tiene el estudiante universitario sobre la calidad de la enseñanza universitaria a través de un estudio similar, contrastando las dos perspectivas: la del profesorado y la del estudiante universitario.
- Desarrollar un estudio cualitativo sobre las concepciones que tiene el profesorado a nivel de facultades o ramas de conocimiento, mediante entrevistas, profundizando más en su pensamiento.
- Comprobar si la situación del estado de alarma por COVID-19 ha repercutido y/o está repercutiendo en la calidad de la enseñanza universitaria, debido a los cambios producidos en la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza y aprendizaje.
- Analizar de forma focalizada los mecanismos por medio de los cuales variables sociodemográficas (actuando como factores y condiciones) puedan estar provocando diferencias en las concepciones del profesorado.

- Ir más allá de las percepciones, creencias y pensamientos del profesorado y ponerlas en relación con la acción, esto es, con sus comportamientos docentes.

7.4. LIMITACIONES DEL ESTUDIO REALIZADO

A lo largo de todo el proceso de investigación no se encontró ningún impedimento relevante que hubiese imposibilitado alcanzar los objetivos planteados de nuestro objeto de estudio, a pesar de encontrarnos en los últimos meses en una situación de emergencia sanitaria que podría haber afectado al desarrollo y finalización del estudio. Aun así, se han encontrado algunas circunstancias limitadoras que han podido influir de alguna manera en los resultados alcanzados y que a continuación se exponen.

En primer lugar, la baja participación por parte de nuestro profesorado en un primer momento, ya que tan solo participó el 11% del profesorado activo en el momento de la aplicación del cuestionario. Como consecuencia de ello, tuvimos que insistir para lograr su participación, realizando tres recordatorios con el fin de obtener una muestra representativa. Con ello, hemos tomado conciencia de la dificultad que entraña el “acceso” al contexto y a los potenciales informantes, de manera que no podemos por menos que agradecer a los profesores que respondieron al cuestionario su participación altruista.

En segundo lugar, la falta de tiempo por parte de la doctoranda para realizar un análisis más detallado en relación a este estudio, en este caso un análisis inferencial de las dimensiones o bloques de factores de calidad, así como también haber profundizado en posibles causas que provocan diferencias entre el profesorado según determinadas variables sociodemográficas.

En tercer lugar, la vinculación no explorada entre lo que parece pensar el profesorado de nuestra universidad y lo que realmente hace en el aula, ya que no disponemos de recursos temporales, humanos y materiales para observar su enseñanza; aunque esto supondría inseguridad o desconfianza por su parte. Esto se podría relacionar también con la dificultad para profundizar en ese pensamiento del profesorado, dado que solo disponemos de datos cuantitativos.

En cuarto y último lugar, la cantidad de contenido cuantitativo generado fue un reto para la investigadora, no solo en la selección adecuada del paquete estadístico a utilizar, sino

por lo que respecta al análisis estadístico y, especialmente, el análisis inferencial, siendo clave el trabajo de la investigadora con el equipo de expertos (directores de tesis y la Sección de Apoyo Estadístico de la Universidad de Murcia).

A pesar de todo ello, gracias a este estudio doctoral he tenido la oportunidad como de seguir trabajando y formándome en el campo de investigación educativa, iniciada con una Tesis de Licenciatura, suponiendo un gran reto. Una formación que ha sido continua, y que me ha permitido tener unos conocimientos pedagógicos actualizados al tener que revisar literatura tanto teórica como empírica de manera constante, relacionada con el objeto de estudio. Asimismo, he tenido la oportunidad de estar en contacto con otros doctorandos y compartir experiencias tanto formativas como personales, mediante seminarios, congresos, cursos, etc., en los que pude experimentar mismas sensaciones (inseguridad, incertidumbre, dedicación, sentimientos...). Además, he podido conocer las percepciones, opiniones o creencias que tienen los docentes universitarios sobre la calidad de la enseñanza universitaria y cómo éstas pueden estar condicionadas por determinadas variables sociodemográficas. Concepciones que han apoyado lo que la literatura sostiene sobre la calidad de la enseñanza y sus distintos factores.

A nivel personal, la realización de esta tesis ha supuesto un esfuerzo importante en mi carrera formativa e investigadora, intentando llegar a la excelencia. Todo se traduce en muchas horas de trabajo y motivación por lo que iba aprendiendo y conociendo. En definitiva, realizar y presentar este estudio supone una satisfacción personal ya que tengo la oportunidad de aportar conocimiento científico para futuras investigaciones relacionadas con la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, R. (1997). *Policy and practice in primary education: local initiative, national agenda*. Londres: Routledge.
- Anderson, R.C. (1984). Some reflection's on the acquisition of knowledge. *Educational Researcher*, 13, 5-10.
- ANECA (2016). Guía de Autoevaluación: renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado. Programa ACREDITA. Versión 4.
- Anne, A. (2003). Conceptualisation et dissémination des bonnes pratiques en éducation: essai d'une approche internationale à partir d'enseignement tirés d'un projet. En C. Braslavsky, A. Anne y M.I. Patiño. *Développement curriculaire et "bonne pratique" en éducation* (pp.16). París: UNESCO, Bureau International d'Education. Recuperado de http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/f1685fde2633dd9b3b20fd828d6bfa92abdoulaye.pdf
- Akerlind, G. (2004). A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 363-375.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y La Torre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Lapor.
- Arostegi, I. y Martínez, N. (1999). *Gureak. Guía de buenas prácticas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Azorín, F. y Sánchez-Crespo, J. L. (1986). *Métodos y aplicaciones del muestreo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: PUV.
- Ball, D. L. y Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511.
- Ballart, X. (2007). *Proyecto La Mujer inmigrada. Igualdad, participación y liderazgo en el ámbito local. Guía de buenas prácticas* (documento inédito). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Baños, I. (2010). El efecto pygmalión en el aula. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 28, 1-9. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/INMAC_ULADA_BANOS_GIL_01.pdf
- Barnet, R. (2005). Recapturing the universal in the university. *Educational Philosophy and Theory*, 37(6), 785-797.
- Barquín, J. (1991). La evolución del pensamiento del profesor. *Revista de educación*, 294, 245-274.
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 13(1), 35-56.
- Barrero, N. (2001). Aproximación a la evaluación en la enseñanza. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7(2). Recuperado de www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_3.htm
- Bateman, H. V. (2002). Parent's role. En J. W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of Education* (2ª Ed.) (pp. 54-56). Nueva York: Macmillan.
- Bauch, P. (1984). The impact of teachers' instructional beliefs on their teaching: implications for research and practice. *Reunión anual de la AERA*. Nueva Orleans, Abril.
- Bausela, E. (2005). Formación inicial del profesorado universitario: becarios predoctorales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 8(6), 3-7.
- Benavente, A. (2007). Good practice: an example to prove the rule or a lighthouse to guide our steps. Paper presentado al 5º Seminario Internacional del BIE/UNESCO sobre *Innovations curriculaires et lutte contre la pauvreté: les rôles cruciaux des écoles, des enseignants et des communautés pour la mise en oeuvre du curriculum*, Mauritius, 18-23 Junio. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Poverty_alleviation/Seminaires/5eSeminaire_Maurice_juin07/5eSeminaire_Maurice_juin07_Annexe6_EN.pdf

- Berk, R.A. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International journal of teaching and learning in higher education*, 17, 48-62.
- Berlanga, V. y Rubio, M.J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. [En línea] *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101-113. Accesible en: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Berliner, D. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205-213.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bolívar A. y Caballero, K. (2008). Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(8), 1-10.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (Eds.) (2007). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC.
- Bordas, M. I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Borg, W. R. y Gall, M. D. (1983). *Educational research: an introduction*. Michigan: Longman.
- Borrego Del Pino, S. (2008). Estadística descriptiva e inferencial. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 13, 1-12.
- Brophy, J. (2006). *Enseñanza*. Bruselas: IBE-UNESCO. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_1s.pdf
- Cabrera, Y. y De la Herrán, A. (2010). *Apuntes de pedagogía. La creatividad en la enseñanza*. Madrid: CDL.
- Cabrera, A. y La Nasa, S. (2005). Classroom Teaching Practices: Ten Lessons Learned. En W. De Vries (Coord.) (2005). *Calidad, eficacia y evaluación de la Educación Superior* (pp.130-158). A Coruña: Netbiblo.
- Cañada, M.D. (2012). Enfoque docente de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores universitarios y usos educativos de las TIC. *Revista de Educación*, 359, 388-412

- Carranza, G. (2008). Docencia, discurso y evaluación colaborativa. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Reencuentro*, 53, 135-145.
- Cea D'Ancona, M.A. (1998). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cevallos, D., Cordero, G. y Alcívar, I. (2019). *Buenas prácticas en educación superior*. Valencia: Monografies y& Aproximacions, 9,
- Cerda, H. (1998). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: Búho.
- Cid, A., Pérez, A. y Zabalza, M.A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa: RELIEVE*, 15(2), 1-29.
- Cisterna, F. (2005). Evaluación, constructivismo y metacognición. Aproximaciones teórico-prácticas. *Horizontes Educativos*, 10(1), 27-35.
- Clark, C.M. y Elmore, J.L. (1979). *Teacher planning in the first weeks of School*. (Research series nº 56). East Lansing MI: Institute for research on teaching, Michigan State University.
- Clark, C.M. y Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. En M.C. Wittrock (ed) *Handbook of research on teaching*, 3ª Ed (255-296). Nueva York: MacMillan Publishing Company.
- Clark, C.M. y Yinger R.J. (1979). *Three studies of teacher planning*. (Research series nº 55). East Lansing MI: Institute for research on teaching. Michigan State University.
- Coffield, F. y Edward, Sh. (2009). Rolling out “good”, “best” and “excellent” practice. What next? Perfect Practice? *British Educational Research Journal*, 35(3), 371-390.
- Cohen, L. y Manion, L. (1985). *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- Connors, R.D. (1978). *An analysis of teacher thought processes, beliefs and principles during instruction*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Alberta, Canadá.
- Contreras, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 5-28.

- Cooney, T. (1998). *Conceptualizing the professional development of teachers*. Selección de conferencias del ICME 8. Sevilla: España.
- Cordero, G. (2017). La formación del profesorado y su incidencia en la mejora de la práctica docente. Quinto Foro de Buenas Prácticas Docentes. México: Universidad de Guanajuato. Guanajuato.
- Crahay, M. (1988). ¿Pueden los profesores cambiar su manera de enseñar? En A. Villa (Coord.) (1988). *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp.211-235) Madrid: Narcea.
- Cruickshank, D., Metcalf, K. K. y Jenkins, D. B. (2008). *The act of teaching* (5ª edición) Boston, MA: McGraw-Hill.
- Daniel, J. (2012). *Sampling essentials: practical guidelines for making sampling choices*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear nuevas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Darren, G. (2011). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Study Guide and Reference*. Boston: Pearson High Education.
- De Juan, J. (1996). *Introducción a la enseñanza universitaria*. Madrid: Editorial Dykinson.
- De Juan, J. y Pérez Cañaveras, R.M. (2006) *Criterios para la selección del profesorado universitario* (P.9-20). En 2ª Jornadas de Didáctica Universitaria. Consejo de Universidades. Secretaria General. Madrid.
- De Juan, J., Pérez Cañaveras, R.M., Gómez-Torres, M.J., Vizcaya, M.F. y Mora, J.M. (2007). Buenas prácticas en la evaluación de la docencia y del profesorado universitario. *Redes de Investigación Docente: Espacio Europeo de Educación Superior, 1*, 155-182.
- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluce. *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Revista Educación y Educadores, 12(2)*, 87-101.

- Doménech, F., Traver, J., Odet, M. y Sales, M. A. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista Educación*, 340, 473-492.
- Dongwe, C. (Noviembre de 2013). *Quality practices in teaching by academics in higher education*. En A. Hlengwa (Presidencia), *Higher Education Learning and Teaching Association of Southern Africa (HELTASA)*. Conferencia llevada a cabo en Universidad de Sudáfrica, Pretoria.
- Donnay, J. y Romainville, M. (Eds.) (1996). *Enseigner à l'université: Un métier qui s'apprend?* Bruselas: De Boeck y Lancier.
- Doyle, W. (1979). Making Managerial Decisions in Classroom. En D.L. Duke (ed.) *Classroom Management*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 29-42.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. En C.M. Evertson y C.S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: reseach, practice and contemporary issues* (p.97-125). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Durand, M. (2002). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. París: Éditions Revue EP.S.
- Edel, R. (2004). El concepto de enseñanza aprendizaje. *RED Científica*. Recuperado de <http://www.redcientifica.com/doc/doc200402170600.html>.
- Elbaz, F. (1981). The teachers' practical knowledge: report of a case study. *Curriculum inquiry*, 11(1), 43-71.
- Emmer, E. T. y Evertson, C. M. (2013). *Classroom management for middle and high school teachers* (9ª edición). Boston: Pearson.
- Entwistle, N. y Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments, *Higher Education*, 19, 169-194.

- Entwistle, N. y Walker, P. (2002). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. En N. Hativa y P. Goodyear (Eds.). *Teacher thinking, beliefs and knowledge in Higher Education*. (pp.15-39). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Epper, R. y Bates, A.W. (2004). *Enseñar al profesorado como utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona: UOC.
- Epstein, A. S. (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Young Children*, 58(5) 28-36.
- Escribano, F. y Pardo, I. (2005). La función del profesor universitario de economía ¿docente o investigador? Notas para un debate. *Estudios de Economía Aplicada*, 23(3), 685-707.
- Escudero, J. M. (Coord.) (2001). *Escuelas públicas de calidad. Teoría, experiencias e implicaciones*. Memoria de investigación inédita. Universidad de Murcia.
- Escudero, J. M. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la educación pública. *Revista Educación*, 20-21, 21-38.
- Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 107-141.
- Evertson, C. y Weinstein, C (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Feixas, M. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 24(1) 97-118.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 16(2), 1-27.
- Feldman, K.A. (1976). The superior college's teacher from the student's view. *Research in Higher Education*, 5, 243-288.
- Fenstermacher, G. D. y Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186-213.

- Fernández Batanero, J.M. (2010). Obstáculos o dificultades a la participación e implicación de «todos» los alumnos en las actividades escolares. Un estudio sobre la percepción del profesorado. *Educación y Diversidad*, 4(1), 17-30.
- Fernández Esquinas, M. y Torres Albero, C. (2009). Science as a social institution: classic and modern institutionalisms in the sociology of science. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 738, 663-687.
- Fernández March, A. (2008). La formación inicial del profesorado universitario: el título de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63(22,3), 161-187.
- Fernández March, A., Maiques, J.M. y Ábalos, A. (2012). Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 43-66.
- Fives, H. y Gill, M.G. (2015) (Eds.) *International handbook of research on teachers' beliefs*. Nueva York: Routledge.
- Fondón, I., Madero, M. y Sarmiento, A. (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria. *Formación Universitaria*, 3(2), 21-28.
- Friesen, N. (2011). The lecture as a transmedial pedagogical form: A historical analysis. *Educational Researcher*, 40(3), 95-102.
- Frye, D. y Ziv, M. (2005). Teaching and learning as intentional activities. En B. D. Homer y C. S. Tamis-Lemonda (Eds.). *The development of social cognition and communication* (pp. 231-258). Nueva Jersey: Erlbaum.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Galbraith, C.S. y Merrill, G.B. (2012). Predicting student achievement in university-level business and economics classes: Peer observation of classroom instruction and student ratings of teaching effectiveness. *College Teaching*, 60(2), 48-55.
- García-Berro, E., Amblás, G., Sallares, J., Bugeda, G. y Roca, S. (2013). Docencia e investigación: ¿un falso dilema? *Aula Abierta*, 41(2), 13-22.

- Gargallo, B., Garfella, P., Pérez Pérez, C., Fernández March, A. (2010). Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. En G. Jover, R. González y M. Belando (Presidencia), *XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE)*. Universidad Complutense, Madrid.
- Gargallo, B., Sahuquillo, P., Verde, I. y Almerich, G. (2018). ¿Qué ocurre cuando los profesores utilizan métodos centrados en el aprendizaje? Efectos en los enfoques de aprendizaje, en las capacidades del alumno y en su percepción del entorno de aprendizaje. *Revista de Educación*, 382, 163-197.
- Gewerc, A. y Montero, L. (1996). Profesores Universitarios: contextos organizativos y desarrollo profesional. *Enseñanza*, 14, 65-79.
- Gil, M., Buxarrais, M.R.; Muñoz Rodríguez, J.M. y Reyero, D. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del aula. En A. M. Santos Rego (Presidencia), *XXXII Seminario interuniversitario de teoría de la educación. Liderazgo y educación*. Seminario llevado a cabo en Seminario interuniversitario de teoría de la educación (SITE), Santander.
- Gimeno, J. (1988). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: a research synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- González García, F., Guruceaga, A., Pozueta, E., Porta, S. (2010). Una aproximación al conocimiento de una profesora universitaria, agente de buenas prácticas docentes, utilizando mapas conceptuales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 117-130.
- González García, F., Fiz, M.R. y Ayerdi, P. (2012). Un ejemplo de profesor agente de buenas prácticas docentes en el ámbito de la Sociología. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 105-122.
- Good, T. L. y Brophy, J. (2008). *Looking in classrooms* (10ª edición) Boston: Pearson/ Allyn and Bacon.
- Good, T. L., Wiley, C. R. H. y Florez, I. R. (2009). Effective teaching: an emerging synthesis. En L. J. Saha y A. G. Dworkin (Eds.) *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 803-816). Nueva York: Springer.

- Gradaille, R. y Caballo, M.B. (2016). Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: criterios de identificación y búsqueda. *Contextos educativos*, 19, 75-88. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18172/con.2773>
- Guzmán, J.C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, 33, 129-141.
- Guzmán, J.C. (2018). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de Educación Superior. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 16 (2), 133-149.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. y Anderson, R.E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7th edition). Nueva Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hashweh, M. (1996). Effects of Science teachers' Epistemological Beliefs in Teaching: Implications for teacher education. *International Journal of Science Education*, 9(4), 425-440.
- Hativa, N., Barak, R. y Simhi, E. (1999). Expert university teachers: thinking, knowledge and practice regarding effective teaching behaviors. En *Annual meeting of the american educational research association*. Montreal.
- Hativa, N. (2000), *Teaching for effective Learning in higher education*. Dordrecht/Boston/Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: what is the research evidence? En A. Mackay (presidencia), *Building teacher quality: what does the research tell us?* Conferencia llevada a cabo en Australian Council for Educational Research (ACER), Auckland. Recuperado de: http://www.acer.edu.au/documents/RC2003_Hattie_TeachersMakeADifference.pdf
- Herman, J., Aschbacher, P. y Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alejandria: Association for supervision and curriculum development.

- Hernández Pina, F. y Maquilón, J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 13(3), 17-25.
- Hernández Pina, F. y Maquilón, J. (2011). Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 14(1), 165-175.
- Hernández Pina, F., Maquilón, J., Cuesta J.D. e Izquierdo, T. (2015). *Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctoral*. Murcia: Compobell.
- Hewson, P.W. y Hewson, M.G. (1987). Science teachers' conceptions of teaching: implications for teacher education. *International Journal of Science Education*, 9(4), 425-440.
- Hincapié, F. Rojas, M.C., Gallego, E. y Ledesma, M.E. (2011). Concepciones de enseñanza que tienen los profesores de educación superior de programas presenciales y a distancia. *Revista Teoría y Praxis Investigativa*, 6(1), 47-57.
- Hinely, R., y Ponder, G. (1979). Theory, practice, and classroom research. *Theory Into Practice*, 18, 135-137.
- Hofer, B.K. y Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Educational Research*, 67, 88-140.
- Hoffman, H. y Seidel, K. (2015). Measuring teachers' beliefs. For what purpose? En H. Fives y M.G. Gill (Eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp.106-127). Nueva York: Routledge.
- Humphrey, N (1987). *La reconquista de la conciencia. Desarrollo de la mente humana*. México: F.C.E.
- Iarossi, G. (2006). *The power of survey design: a user's guide for managing surveys, interpreting results, and influencing respondents*. Washington, DC: The international bank for reconstruction and development / The world bank.
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata (2ª ed).

- Jiménez Llanos, A.B. y Correa, A. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 20(2), 525-548.
- Jiménez Llanos, A.B. (2005). Las teorías implícitas del profesorado sobre los distintos ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje: la interacción profesor-alumno en los tres niveles educativos. *Revista Currículum*, 18, 211-236.
- Kagan, D.M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research*, 60(3), 419-469.
- Kane, R., Sandretto, S. y Heath, Ch. (2002). Telling half of the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228.
- Kember, D. (1997). A Reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255-275.
- Kounin, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kyriacou, C. (1997). *Effective teaching in schools: Theory and practice* (3ª edición) Cheltenham: Nelson Thornes.
- Lacave, C., Molina, A.I., Fernández Guerrero, M. y Redondo, M.A. (2016). Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente. *Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática (ReVisión)*, 9 (1), 23-36.
- Laorden, C. y Pérez López, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 2, 133-146.
- Latorre, A. (1992). El profesor reflexivo: un nuevo modelo de profesional de la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 19, 51-68.
- Leaman, L. (2012). *Los profesores "perfectos" existen. Descubriendo lo mejor de uno mismo*. Madrid: Narcea.
- Llinares, S. (1991). *La formación de profesores de matemáticas*. Sevilla: GID-Universidad de Sevilla.

- López, P.L. (2004). Población, muestra y muestreo. *Scielo, Punto Cero*, 9(8), 69-74.
- Loughlin, C. y Suina, J. (1982). *The learning environment: An instructional strategy*. Nueva York: Teachers College Press.
- Lozano, G. (2006). La articulación entre investigación y docencia en la Universidad de Antioquia. *Educación Superior*, (46), 91-99.
- Maciel de Oliveira, C. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 91-109.
- MacNaughton, G. y Williams, G. (2009). *Teaching young children: choices in theory and practice* (2nd ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Molpeceres, M.A., Chulvi, B., y Bernad, J.C. (2004). Concepciones sobre la enseñanza y prácticas docentes en un sistema educativo en transformación: un análisis en los PGS. En M.A. Molpeceres (Coodt.). *Identidades y formación para el trabajo* (pp.141-196). Montevideo: Cinterfor.
- Marcelo, C. (1985). Un enfoque cognitivo para la formación del profesorado: pensamientos, juicios y toma de decisiones. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 2, 99-110.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (Febrero de 2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En A. Mayorga, *Seminario sobre los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Seminario llevado a cabo por el Consejo Escolar del Estado, Madrid.
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 16, 49-68.
- Marcelo, C., Yot, C. y Mayor, C. (2011). Alacena: repositorio de diseños de aprendizaje para la enseñanza universitaria. *Revista Científica de Educomunicación*, 37(19), 37-44.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias de la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.

- Markauskaite, L. y Goodyear, P. (2014). Tapping into the mental resources of teachers' working knowledge: Insights into the generative power of intuitive pedagogy. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3, 237–251.
- Marland, P.W. (1977). A study of teachers' interactive thoughts. Tesis doctoral inédita. Universidad de Alberta, Canadá.
- Marqués, P. (2002). *Buenas prácticas docentes*. Recuperado de <http://www.peremarques.net/bpracti.htm#potencia>
- Marrero, J. (1988). *Teorías implícitas y planificación del profesor* (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife.
- Martin, S. (2004). Finding balance: impact of classroom management conceptions on developing teacher practice. *Teaching and Teacher Education*, 20, 405–422
- Martín del Pozo, R. y Porlán, R. (1999). Tendencias en la formación inicial del profesorado sobre los contenidos escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35, 115-128.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211.
- Medina Rivilla, A. (1999). Formación permanente del profesorado de ESO: desafíos de una nueva etapa. *Revista UNED*, 2, 183-299.
- Mentado, T., Medina, J.L., Carnicero, P., Jaurata, B., Serrat, N., Aránega, S., Imbernon, F., Antúnez, S., Montané, A., Castro, L. (2019). Docencia Universitaria mediante el enfoque del "Aula Invertida". En Cevallos, D., Cordero, G. y Alcívar, I. (2019). Buenas prácticas en educación superior. Valencia: Monografies & Aproximacions, 9.
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 83-104.
- Moore, D. W. (2011). *Direct instruction: targeted strategies for student success*. Arizona State University. Recuperado de http://insideng.com/profdev/guides/Moore_Instruction.pdf
- Moore, S., Walsh, G. y Rísquez, A. (2012). *Estrategias eficaces para enseñar en la Universidad. Guía para docentes comprometidos*. Narcea: Madrid.

- Moreno, M. y Azcárate Giménez, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 265-280.
- Mortimore, P. (1992). Quality control in education and schools. *British Journal of Educational Studies*. 40(1), 23-37.
- Muñoz-Catalan, C. y Carrillo, J. (2012). Buenas prácticas en la Universidad de Huelva: El conocimiento profesional en la acción del profesor de “Matemáticas y su Didáctica”. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 10(1), 177-198.
- Pajares, M.F. (1992). Teacher’s beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palomares, D. (2014). La institución universitaria en el marco de la transformación de la ciencia como institución social. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 7(1), 308-323.
- Pea, R. (2004). The social and technological dimensions of scaffolding and related theoretical concepts for learning, education, and human activity. *Journal of the Learning Sciences*, 13(3), 423-451.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pérez Gómez, A. (1989) Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (coord.) *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.95-138). Madrid: Akal, (3a edición).
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de Profesorado*, 24(2), 37-60.
- Piccinin, S.J. (1999). La preparation des professeur d’université. *Res Acedemica, Revue de L’Enseignement Superieur*, 15(1),7-32.
- Ponte, J. (1994b). *Knowledge, beliefs and conceptions in mathematics teaching and learning*, en Bazzini, L. (ed.). *Theory and practice in mathematics educations*. Proceedings of the Fifth International Conference on Systematic Cooperation between theory and practice in mathematics education. Grado, Italia.

- Porta, L. y Sarasa, M^a C. (2006). Concepciones de la buena enseñanza en los relatos docentes: la formación inicial del profesorado de inglés. *Revista Praxis Educativa*, 10, 68-74.
- Porlán, R., Rivero A. y Martín Del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 271-288.
- Pounder, J.S. (2007). Is student evaluation of teaching worthwhile? *Quality Assurance in Education*, 15(2), 178-191.
- Pozo, J.I. y Scheuer, N. (2000). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J.I. Pozo y C. Monereo (coords.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp.87-108). Madrid: Santillana.
- Pozo, J. L. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (1ed). España: Graó.
- Pratt, D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Prat, R. y Doval, E. (2005). Construcción y análisis estadístico de escalas. En J. Lèvy y J. Valera. *Análisis Multivariante para las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching*. Buckingham: Society for Research into Higher Education (SRHE) and Open University Press.
- Ramírez, T (1997). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Caracas: Panapó.
- Ramsden, P. (1993). *Learning to teach in higher education*. Londres: Routledge.
- Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Revista Educación XXI*, 17(2), 125-143.
- Reynolds, D., Bollen, R. Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L. y Lagerweij, N. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Reeves, C.A. y Bednar, D.A. (1994). Defining quality: alternatives and implications. *Academy of Management Review*, 19(3), 419-445.
- Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington, DC: Economic Policy Institute.

- Rivera, M. E. y Piñero, M. L. (2010). Contextos paradigmáticos de las concepciones de evaluación de los aprendizajes. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 5(8), 111-126.
- Robertson, E. (1987). Teaching and related activities. En M. J. Dunkin (Ed.). *The international encyclopaedia of teaching and teacher education* (pp.15-18). Oxford: Pergamon.
- Rodríguez, I., Gómez, A. y Mir, M. (1989). Las habilidades sociales y las destrezas docentes en la formación de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 383-392.
- Rodríguez Izquierdo, R. (2006). *Éxito y fracaso escolar en contextos socioculturales interculturales: el reto de educar a estudiantes de diverso origen lingüístico y cultural* (documento inédito). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Rodríguez López, J.M. (1999). Las teorías implícitas sobre la enseñanza de los profesores en formación antes de las prácticas: El caso de Alicia. *XXI. Revista Educación*, 1, 133-156.
- Rodríguez Pech, J. y Martínez Rodríguez, J.B. (2015). Conocimiento práctico del profesor universitario. Una exploración desde el análisis del discurso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 18(3), 139-151.
- Rosenshine, B. (1996). Advance on research on instruction. *Journal of Educational Research*, 88(5), 262-268.
- Rosenshine, B. y Meister, C. (1997). Cognitive strategy instruction. En S. A. Stahl y D. A. Hayes (Eds.) *Instructional models in reading* (pp. 85-107). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ruíz, C., Mas, O., Tejada, J. y Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, 37(2), 115-132.
- Rumbo, B. (1998). Definición de la calidad de la enseñanza por los profesores universitarios. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 2(2), 159-181.
- Samuelowicz, K. y Bain, J.D. (2001). Revisiting Academics' Beliefs about Teaching and Learning. *Higher Education*, 41(3), 299-325.

- Sancho, J.M. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Revista Educar*, 28, 41-60.
- Scott, R. (2001). *Institutions and organizations*. Londres: Sage.
- Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: Un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sitzmann, T., Ely, K., Brown, K.G. y Bauer, K.N. (2010). Self-assessment of knowledge: A cognitive learning of affective measure? *Academy of Management Learning and Education*, 9, 169-191.
- Schraw, G. y Olafson, L. (2015). Assessing teachers' beliefs. En H. Fives y M. Gill (Eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp.87-105). Nueva York: Routledge.
- Schommer, M., Beuchat, M. y Hernández Pina, F. (2012). Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Anales de Psicología*, 28(2), 465-474.
- Shavelson, R. (1973). What is the basic teaching skill? *The Journal of Teacher Education*, 24, 144-151.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1983). Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios y conductas. En J. Gimeno y A. Pérez. (Coord.) *La enseñanza. Su teoría y práctica* (pp.95-138). Madrid: Akal.
- Shostak, R. (2010). Involving students in learning. En J. M. Cooper (Coord.), *Classroom teaching skills* (9ª edición) (pp. 82-106). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning,
- Shulman, L. E. (1986). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós/MEC.
- Stehle, S., Spinath, B. y Kadmon, M. (2012). Measuring teaching effectiveness: Correspondence between students' evaluations of teaching and different measures of student learning. *Research in Higher Education*, 53(8), 888-904.

- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-54.
- Stronge, J. H. (2010). *Effective teacher= Student achievement. What the research says?* Nueva York: Eye on Education.
- Tamayo y Tamayo, M. (1997). *El Proceso de la Investigación científica*. México: Limusa S.A.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (Eds.) (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londres: Falmer Press.
- Terenzi, P.T. (1999). Research and practice in undergraduate education: And never the twain shall meet. *Higher Education*, 38, 33-48.
- Tovar, J. y García Contreras, G. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la didáctica general constructivista. *Educ. Pesqui.*, 38(4), 881-895.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: synthesis of research. En D. Grouws, (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp.127-146). Nueva York: Macmillan.
- Trillo, F. y Méndez, R.M. (1999). Modelos de enseñanza de los profesores y enfoques de aprendizaje de los estudiantes: Un estudio sobre su relación en la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, 14-15, 131-147.
- Vallejo, M. y Molina Saorin, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11-25.
- Van de Pol, J., Volman, M. y Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: a decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271–296.
- Valcárcel, M. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Córdoba: Material policopiado.
- Valverde, J., Fernández Sánchez, M.R. y Revuelta, F. (2013). El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: su influencia en profesorado innovador. *Revista Educación XXI*, 16(1), p.255-280.

- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vilanova, S., Mateos, M. y Basilisa, M. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3), 53-75.
- Villar, L.M. (Ed.) (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- Watkins, C., Carnell, E. y Lodge, C. (2007). *Effective learning in classrooms*. Londres: Paul Chapman.
- Weinstein, C. y Weber, W. A. (2010). Classroom management. En J. M. Cooper (Coord.), *Classroom teaching skills* (9ª ed.) Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Yin, H.-B. y Lee, J.C.-K. (2012). Be passionate, but be rationale as well: Emotional rules for chinese teacher's work. *Teaching y Teacher Education*, 28, 56-65.
- Yinger, R. J. (1982). *A study of the teacher Planning*. En W. Doyle y T.L. Good (eds,). Focus on teaching. Chicago: The University of Chicago Press.
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2011). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. (2ª Edición). Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2012). El estudio de "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 10(1), 17-42.

ANEXOS

ANEXO I. MATRIZ DE CORRELACIONES

R#	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem10	Ítem11	Ítem12	Ítem13	
R#	Ítem1	1.000	0.489	0.491	0.133	0.121	0.148	0.309	0.237	0.372	0.317	0.231	0.247	0.296
R#	Ítem2	0.489	1.000	0.376	0.190	0.149	0.187	0.281	0.217	0.345	0.255	0.209	0.326	0.365
R#	Ítem3	0.491	0.376	1.000	0.098	0.112	0.133	0.290	0.231	0.412	0.399	0.398	0.200	0.263
R#	Ítem4	0.133	0.190	0.098	1.000	0.148	0.081	0.192	0.201	0.177	0.178	0.010	0.153	0.234
R#	Ítem5	0.121	0.149	0.112	0.148	1.000	0.418	0.154	0.125	0.166	0.174	0.193	0.197	0.171
R#	Ítem6	0.148	0.187	0.133	0.081	0.418	1.000	0.184	0.153	0.217	0.148	0.322	0.228	0.258
R#	Ítem7	0.309	0.281	0.290	0.192	0.154	0.184	1.000	0.319	0.393	0.291	0.126	0.263	0.344
R#	Ítem8	0.237	0.217	0.231	0.201	0.125	0.153	0.319	1.000	0.425	0.463	0.225	0.363	0.308
R#	Ítem9	0.372	0.345	0.412	0.177	0.166	0.217	0.393	0.425	1.000	0.403	0.210	0.372	0.409
R#	Ítem10	0.317	0.255	0.399	0.178	0.174	0.148	0.291	0.463	0.403	1.000	0.291	0.343	0.345
R#	Ítem11	0.231	0.209	0.398	0.010	0.193	0.322	0.126	0.225	0.210	0.291	1.000	0.346	0.235
R#	Ítem12	0.247	0.326	0.200	0.153	0.197	0.228	0.263	0.363	0.372	0.343	0.346	1.000	0.427
R#	Ítem13	0.296	0.365	0.263	0.234	0.171	0.258	0.344	0.308	0.409	0.345	0.235	0.427	1.000
R#	Ítem14	0.208	0.196	0.223	0.155	0.265	0.357	0.185	0.203	0.303	0.299	0.264	0.355	0.407
R#	Ítem15	0.193	0.167	0.224	0.048	0.289	0.434	0.155	0.190	0.235	0.270	0.389	0.298	0.316
R#	Ítem16	0.164	0.170	0.133	0.111	0.234	0.332	0.196	0.162	0.266	0.215	0.241	0.257	0.318
R#	Ítem17	0.232	0.223	0.309	0.023	0.240	0.415	0.150	0.184	0.202	0.288	0.503	0.251	0.201
R#	Ítem18	0.167	0.191	0.190	0.139	0.202	0.395	0.210	0.223	0.355	0.287	0.285	0.350	0.340
R#	Ítem19	0.158	0.235	0.212	0.176	0.259	0.343	0.232	0.197	0.324	0.276	0.252	0.330	0.380
R#	Ítem20	0.240	0.173	0.309	0.151	0.147	0.068	0.250	0.119	0.229	0.221	0.098	0.114	0.170
R#	Ítem21	0.170	0.244	0.188	0.129	0.303	0.405	0.189	0.240	0.305	0.241	0.328	0.315	0.341
R#	Ítem22	0.332	0.222	0.302	0.114	0.233	0.329	0.179	0.172	0.289	0.296	0.369	0.240	0.301
R#	Ítem23	0.230	0.248	0.301	0.201	0.159	0.198	0.229	0.231	0.310	0.282	0.257	0.287	0.343
R#	Ítem14	Ítem15	Ítem16	Ítem17	Ítem18	Ítem19	Ítem20	Ítem21	Ítem22	Ítem23	Ítem24	Ítem25		
R#	Ítem1	0.208	0.193	0.164	0.232	0.167	0.158	0.240	0.170	0.332	0.230	0.275	0.229	
R#	Ítem2	0.196	0.167	0.170	0.223	0.191	0.235	0.173	0.244	0.222	0.248	0.160	0.129	
R#	Ítem3	0.223	0.224	0.133	0.309	0.190	0.212	0.309	0.188	0.302	0.301	0.303	0.251	
R#	Ítem4	0.155	0.048	0.111	0.023	0.139	0.176	0.151	0.129	0.114	0.201	0.081	0.039	
R#	Ítem5	0.265	0.289	0.234	0.240	0.202	0.259	0.147	0.303	0.233	0.159	0.229	0.032	
R#	Ítem6	0.357	0.434	0.332	0.415	0.395	0.343	0.068	0.405	0.329	0.198	0.202	0.062	
R#	Ítem7	0.185	0.155	0.196	0.150	0.210	0.232	0.250	0.189	0.179	0.229	0.244	0.159	
R#	Ítem8	0.203	0.190	0.162	0.184	0.223	0.197	0.119	0.240	0.172	0.231	0.278	0.120	
R#	Ítem9	0.303	0.235	0.266	0.202	0.355	0.324	0.229	0.305	0.289	0.310	0.327	0.134	
R#	Ítem10	0.299	0.270	0.215	0.288	0.287	0.276	0.221	0.241	0.296	0.282	0.278	0.237	
R#	Ítem11	0.264	0.389	0.241	0.503	0.285	0.252	0.098	0.328	0.369	0.257	0.285	0.245	
R#	Ítem12	0.355	0.298	0.257	0.251	0.350	0.330	0.114	0.315	0.240	0.287	0.289	0.158	
R#	Ítem13	0.407	0.316	0.318	0.201	0.340	0.380	0.170	0.341	0.301	0.343	0.345	0.209	
R#	Ítem14	1.000	0.473	0.330	0.277	0.404	0.436	0.172	0.318	0.376	0.291	0.335	0.161	
R#	Ítem15	0.473	1.000	0.347	0.432	0.415	0.417	0.147	0.385	0.586	0.254	0.321	0.229	
R#	Ítem16	0.330	0.347	1.000	0.314	0.400	0.330	0.128	0.328	0.302	0.270	0.306	0.162	
R#	Ítem17	0.277	0.432	0.314	1.000	0.449	0.336	0.184	0.414	0.447	0.268	0.285	0.229	
R#	Ítem18	0.404	0.415	0.400	0.449	1.000	0.588	0.234	0.482	0.436	0.315	0.322	0.164	
R#	Ítem19	0.436	0.417	0.330	0.336	0.588	1.000	0.194	0.442	0.374	0.311	0.306	0.148	
R#	Ítem20	0.172	0.147	0.128	0.184	0.234	0.194	1.000	0.236	0.173	0.228	0.162	0.137	
R#	Ítem21	0.318	0.385	0.328	0.414	0.482	0.442	0.236	1.000	0.355	0.299	0.277	0.120	
R#	Ítem22	0.376	0.586	0.302	0.447	0.436	0.374	0.173	0.355	1.000	0.364	0.424	0.396	
R#	Ítem23	0.291	0.254	0.270	0.268	0.315	0.311	0.228	0.299	0.364	1.000	0.541	0.177	
R#	Ítem26	Ítem27	Ítem28	Ítem29	Ítem30	Ítem31	Ítem32	Ítem33	Ítem34	Ítem35	Ítem36	Ítem37		
R#	Ítem1	0.231	0.221	0.358	0.332	0.340	0.378	0.397	0.308	0.264	0.322	0.239	0.346	
R#	Ítem2	0.167	0.238	0.329	0.370	0.320	0.354	0.302	0.261	0.280	0.333	0.215	0.250	
R#	Ítem3	0.272	0.314	0.386	0.337	0.302	0.580	0.357	0.321	0.274	0.355	0.360	0.370	
R#	Ítem4	0.085	0.091	0.155	0.205	0.125	0.145	0.118	0.097	0.084	0.131	0.067	0.043	
R#	Ítem5	0.123	0.229	0.134	0.177	0.229	0.089	0.301	0.214	0.307	0.185	0.207	0.206	
R#	Ítem6	0.253	0.247	0.177	0.173	0.341	0.088	0.325	0.381	0.383	0.118	0.266	0.281	
R#	Ítem7	0.147	0.237	0.329	0.276	0.254	0.325	0.282	0.280	0.270	0.302	0.191	0.274	
R#	Ítem8	0.097	0.233	0.269	0.201	0.209	0.256	0.252	0.271	0.185	0.247	0.220	0.185	
R#	Ítem9	0.211	0.252	0.513	0.377	0.335	0.418	0.391	0.461	0.353	0.355	0.332	0.319	
R#	Ítem10	0.302	0.341	0.342	0.240	0.254	0.288	0.313	0.320	0.281	0.309	0.275	0.306	
R#	Ítem11	0.301	0.236	0.211	0.191	0.264	0.283	0.274	0.252	0.316	0.201	0.324	0.340	
R#	Ítem12	0.207	0.293	0.382	0.352	0.308	0.302	0.322	0.366	0.272	0.243	0.305	0.275	
R#	Ítem13	0.312	0.336	0.376	0.310	0.293	0.293	0.375	0.414	0.287	0.293	0.282	0.277	
R#	Ítem14	0.336	0.343	0.265	0.204	0.260	0.191	0.370	0.400	0.340	0.258	0.298	0.266	
R#	Ítem15	0.418	0.358	0.228	0.171	0.362	0.175	0.390	0.429	0.433	0.221	0.393	0.364	
R#	Ítem16	0.255	0.287	0.253	0.215	0.299	0.177	0.365	0.359	0.295	0.220	0.267	0.299	
R#	Ítem17	0.302	0.310	0.159	0.181	0.274	0.161	0.322	0.329	0.313	0.180	0.267	0.369	

```

R# Ítem18 0.319 0.305 0.295 0.211 0.328 0.186 0.341 0.388 0.332 0.264 0.341 0.346
R# Ítem19 0.328 0.293 0.339 0.289 0.322 0.234 0.409 0.382 0.358 0.241 0.313 0.327
R# Ítem20 0.092 0.202 0.177 0.202 0.181 0.239 0.152 0.149 0.164 0.189 0.142 0.166
R# Ítem21 0.267 0.228 0.328 0.377 0.350 0.242 0.381 0.323 0.375 0.319 0.363 0.299
R# Ítem22 0.527 0.440 0.260 0.193 0.343 0.232 0.347 0.360 0.377 0.234 0.369 0.399
R# Ítem23 0.230 0.361 0.299 0.264 0.281 0.313 0.246 0.236 0.174 0.291 0.283 0.296
R#      Ítem38 Ítem39 Ítem40 Ítem41 Ítem42
R# Ítem1 0.235 0.225 0.258 0.261 0.175
R# Ítem2 0.268 0.194 0.168 0.198 0.199
R# Ítem3 0.213 0.275 0.261 0.371 0.230
R# Ítem4 0.136 0.112 0.093 0.006 0.166
R# Ítem5 0.217 0.234 0.117 0.151 0.147
R# Ítem6 0.301 0.329 0.183 0.279 0.238
R# Ítem7 0.238 0.161 0.138 0.120 0.203
R# Ítem8 0.225 0.202 0.229 0.198 0.099
R# Ítem9 0.300 0.237 0.187 0.247 0.277
R# Ítem10 0.320 0.248 0.330 0.281 0.195
R# Ítem11 0.301 0.465 0.325 0.440 0.260
R# Ítem12 0.391 0.329 0.243 0.241 0.337
R# Ítem13 0.332 0.265 0.262 0.224 0.337
R# Ítem14 0.364 0.316 0.227 0.220 0.305
R# Ítem15 0.396 0.428 0.287 0.377 0.324
R# Ítem16 0.419 0.352 0.287 0.261 0.253
R# Ítem17 0.339 0.434 0.275 0.359 0.223
R# Ítem18 0.421 0.404 0.250 0.267 0.320
R# Ítem19 0.352 0.354 0.226 0.205 0.311
R# Ítem20 0.143 0.030 0.090 0.086 0.061
R# Ítem21 0.352 0.451 0.221 0.275 0.280
R# Ítem22 0.376 0.441 0.264 0.341 0.341
R# Ítem23 0.304 0.261 0.209 0.250 0.238
R# [ reached getOption("max.print") -- omitted 19 rows ]

```

ANEXO II. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN**CUESTIONARIO****CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE BUENAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA
UNIVERSITARIA**

PRESENTACIÓN

Por medio de este cuestionario se pretende recoger información para un estudio doctoral acerca de las concepciones docentes sobre buenas prácticas de enseñanza en el contexto de la Universidad de Murcia, centrandose aquí el interés en la actividad de la enseñanza y, no tanto, en los elementos organizativos e institucionales que la contextualizan.

El cuestionario está compuesto por 42 ítems agrupados en dimensiones del proceso de enseñanza a nivel de aula. Hemos procurado reducir todo lo posible su extensión para no restarle demasiado tiempo al contestarlo.

Agradecemos, sinceramente, poder recabar su punto de vista docente, garantizando el tratamiento confidencial y ético de la información. Una vez concluida la investigación, se informará de los resultados a través de los medios pertinentes.

Reciba un cordial saludo y gracias de nuevo por su colaboración.

María Fuensanta Martínez Ortiz

(Programa de Doctorado en Educación 2016-17,

Escuela Internacional de Doctorado, Universidad de Murcia)

IDENTIFICACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL

Escriba o señale, por favor, lo que corresponda a su situación personal y docente.

a. Edad:

- Menos de 25
- Entre 26 y 35
- Entre 36 y 50
- Entre 51 y 70

b. Género:

- Hombre
- Mujer

c. Años de experiencia docente en la universidad:

- De 0 a 5
- De 6 a 15
- De 16 a 25
- Más de 26

d. Categoría profesional:

- Catedrático de Universidad
- Catedrático de Escuela Universitaria
- Titular de Universidad
- Titular de Escuela Universitaria
- Profesor Contratado Doctor
- Profesor Ayudante Doctor
- Profesor Ayudante
- Profesor Asociado a tiempo parcial
- Becario de investigación

e. Ramas de conocimiento

- Artes y Humanidades
- Ciencias
- Ciencias de la Salud
- Ciencias Sociales y Jurídicas
- Ingeniería y Arquitectura

INSTRUCCIONES GENERALES

Se le solicita un posicionamiento profesional sincero y riguroso sobre el grado de importancia que le concede a cada una de las declaraciones siguientes, considerando su incidencia en la calidad de la enseñanza. Para ello, marque aquella opción, de las cinco que presenta la escala de respuesta, que mejor represente su concepción docente sobre el particular.

DIMENSIONES DE LA ENSEÑANZA	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA					
Teniendo presente la planificación (o etapa pre-activa) de la enseñanza, indique en qué grado considera que cada uno de los siguientes aspectos influye en la calidad de la misma.					
1. Que la enseñanza de la asignatura esté sujeta a una planificación precisa y detallada de la enseñanza y el aprendizaje.	1	2	3	4	5
2. Que los diversos elementos de la enseñanza (resultados deseados, contenidos, actividades, medios y recursos, evaluación...) sean coherentes entre sí.	1	2	3	4	5
3. Que la asignatura cuente con una guía docente que sea fiel reflejo de la planificación realizada.	1	2	3	4	5
4. Que el docente domine los contenidos de la asignatura.	1	2	3	4	5
5. Que la planificación de los diversos elementos de la enseñanza (resultados deseados, contenidos, actividades, medios y recursos, evaluación...) sea flexible y dinámica (modificable según necesidades).	1	2	3	4	5
6. Que la planificación de las actividades tenga en cuenta la diversidad (capacidades, interés y motivación) de los estudiantes.	1	2	3	4	5
7. Que la temporalización de las actividades de enseñanza y aprendizaje permita cumplir los objetivos de la asignatura.	1	2	3	4	5
8. Que la selección de los contenidos formativos de la asignatura haya tenido en cuenta los contenidos de otras asignaturas.	1	2	3	4	5
9. Que la selección de los contenidos formativos de la asignatura haya tenido en cuenta las finalidades de la misma (competencia, objetivos, resultados de aprendizaje).	1	2	3	4	5
10. Que la planificación de la enseñanza se realice de forma coordinada entre los docentes del ámbito disciplinar o área de conocimiento.	1	2	3	4	5
DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA: METODOLOGÍA DOCENTE					
Teniendo presente la metodología docente que canaliza la etapa interactiva de la enseñanza, indique en qué grado considera que cada uno de los siguientes aspectos influye en la calidad de la misma.					
11. Que el docente someta a consideración de los estudiantes lo recogido en la guía docente.	1	2	3	4	5
12. Que la enseñanza en las clases teóricas y prácticas sirva para desarrollar nuevos contenidos relacionándolos con los ya conocidos por los estudiantes.	1	2	3	4	5
13. Que la enseñanza en las clases prácticas o seminarios sirva para que los estudiantes apliquen los contenidos tratados a tareas, casos o problemas relevantes.	1	2	3	4	5
14. Que la metodología de enseñanza incorpore actividades de los estudiantes con carácter indagador y autónomo.	1	2	3	4	5
15. Que las metodologías empleadas en clase sean múltiples y diversas.	1	2	3	4	5
16. Que el docente posea competencias pedagógicas para la enseñanza de los contenidos.	1	2	3	4	5

DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA: AMBIENTE RELACIONAL					
Teniendo presente el ambiente relacional que se construye en la etapa interactiva de la enseñanza, indique en qué grado considera que cada uno de los siguientes aspectos influye en la calidad de la misma.					
17. Que las normas que rigen el comportamiento y las relaciones en el aula hayan sido establecidas de forma consensuada entre el profesor y los estudiantes.	1	2	3	4	5
18. Que el docente promueva la motivación y la autorresponsabilidad de los estudiantes.	1	2	3	4	5
19. Que la participación de los estudiantes resulte efectiva.	1	2	3	4	5
20. Que el docente sea exigente con respecto al comportamiento de los estudiantes en el aula.	1	2	3	4	5
21. Que el docente sea receptivo con respecto a las necesidades e intereses de los estudiantes.	1	2	3	4	5
DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA: MEDIOS Y RECURSOS					
Teniendo presente los medios y recursos que se utilizan en la etapa interactiva de la enseñanza, indique en qué grado considera que cada uno de los siguientes aspectos influye en la calidad de la misma.					
22. Que el docente utilice múltiples y diversos medios y recursos didácticos en el aula.	1	2	3	4	5
23. Que se facilite a los estudiantes bibliografía y materiales específicos relevantes para el aprendizaje de la asignatura.	1	2	3	4	5
24. Que los estudiantes tengan a su disposición material específico de apoyo a los procesos de aprendizaje (distinto al del programa de la asignatura)	1	2	3	4	5
25. Que las presentaciones visuales sean un elemento vertebrador de la enseñanza.	1	2	3	4	5
26. Que el uso de las TIC sea un elemento facilitador del aprendizaje, de la construcción de conocimiento y de la interacción de los estudiantes, dentro y/o fuera del aula.	1	2	3	4	5
27. Que el espacio y el mobiliario del aula faciliten tanto la enseñanza del profesor como el aprendizaje por los estudiantes.	1	2	3	4	5
EVALUACIÓN: DEL APRENDIZAJE					
Teniendo presente la evaluación del aprendizaje que acomete el docente en una etapa post-activa de la enseñanza, indique en qué grado considera que cada uno de los siguientes aspectos influye en la calidad de la misma.					
28. Que el sistema de evaluación se ajuste a los objetivos y competencias de la asignatura.	1	2	3	4	5
29. Que el sistema de evaluación se ajuste a los contenidos de enseñanza.	1	2	3	4	5
30. Que el sistema de evaluación tenga en cuenta la metodología de enseñanza.	1	2	3	4	5
31. Que el sistema de evaluación se adecue a lo expresado en la guía docente.	1	2	3	4	5
32. Que los instrumentos empleados permitan evaluar la variedad de aprendizajes pretendidos de los estudiantes.	1	2	3	4	5
33. Que el sistema de evaluación permita evaluar competencias y capacidades propias del ámbito profesional para el que se forma.	1	2	3	4	5
34. Que la evaluación esté presente a lo largo del proceso de enseñanza.	1	2	3	4	5

35. Que la finalidad y los criterios de la evaluación sean conocidos de antemano por los estudiantes.	1	2	3	4	5
36. Que se dedique un tiempo para la comentar la evaluación a los estudiantes.	1	2	3	4	5
EVALUACIÓN: DE LA ENSEÑANZA					
Teniendo presente la evaluación de la enseñanza que el docente puede acometer en una etapa post-activa de la misma, indique en qué grado considera que cada uno de los siguientes aspectos influye en la calidad de la enseñanza.					
37. Que la evaluación de la enseñanza constituya un elemento orientador de la planificación de la misma.	1	2	3	4	5
38. Que el profesor autoevalúe su enseñanza con cierta regularidad y rigor.	1	2	3	4	5
39. Que la opinión de los estudiantes sea relevante para su enseñanza.	1	2	3	4	5
40. Que la opinión de otros docentes sea relevante para su enseñanza.	1	2	3	4	5
41. Que la opinión de los gestores de la institución sea relevante su enseñanza.	1	2	3	4	5
42. Que los resultados de aprendizaje de los estudiantes sean importantes para la mejora de su enseñanza.	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO III. DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES (RAMAS DE CONOCIMIENTO).

Datos de identificación	Valores	Artes y Humanidades		Ciencias		Ciencias de la Salud		Ciencias Sociales y Jurídicas		Ingeniería y Arquitectura	
		Total (141)	%	Total (104)	%	Total (227)	%	Total (267)	%	Total (44)	%
Edad	Menos de 25	0	0	0	0,0	0	0,0	1	0,4	0	0,0
	Entre 26 y 35	20	14,2	8	7,7	12	5,3	31	11,6	4	9,1
	Entre 36 y 50	61	43,3	35	33,7	90	39,6	135	50,6	21	47,7
	Entre 51 y 70	60	42,6	61	58,7	125	55,1	100	37,5	19	43,2
Género	Hombre	75	53,2	68	65,4	129	56,8	155	58,1	35	79,5
	Mujer	66	46,8	36	34,6	98	43,2	112	41,9	9	20,5
Años de experiencia docente Universidad	De 0 a 5	41	29,1	17	16,4	44	19,4	66	24,7	4	9,1
	De 6 a 15	42	29,8	14	13,5	69	30,4	84	31,5	9	20,5
	De 16 a 25	29	20,6	23	22,1	50	22,0	62	23,2	14	31,8
	Más de 26	29	20,6	50	48,1	64	28,2	55	20,6	17	38,6
Categoría profesional	CU	25	17,7	28	26,9	36	15,9	18	6,7	11	25,0
	CEU	0	0,0	1	1,0	0	0,0	1	0,4	0	0,0
	TU	32	22,7	40	38,5	59	26,0	63	23,6	18	40,9
	TEU	1	0,7	1	1,0	1	0,4	14	5,2	2	4,5
	CD	11	7,8	7	6,7	21	9,3	42	15,7	2	4,5
	AD	5	3,5	0	0,0	4	1,8	7	2,6	0	0,0
	A	0	0,0	0	0,0	1	0,4	1	0,4	0	0,0
	ATP	67	47,5	23	22,1	103	45,4	120	44,9	9	20,5
BI	0	0,0	4	3,8	2	0,9	1	0,4	2	4,5	

ANEXO IV. TABLA RESUMEN DE LOS FACTORES SEGÚN GRADO DE INFLUENCIA EN LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

DIMENSIONES	ITEMS	MENOS INFLUYENTES ($\bar{x} < 3,86$)	ESPECIALMENTE EN...	MÁS INFLUYENTES ($\bar{x} \geq 3,86$)	ESPECIALMENTE EN...
Bloque 1. PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA	1			Precisión de la planificación 4,31	Artes y Humanidades 4,38
	2			Coherencia de los elementos de E 4,57	Ingeniería y Arquitectura 4,61
	3		Ingeniería y Arquitectura 3,59	Guía docente 4,00	
	4			Dominio de los contenidos 4,83	Artes y Humanidades 4,86
	5			Planificación flexible y dinámica 4,23	Artes y Humanidades 4,41
	6		Ciencias 3,79	Consideración de la diversidad 4,06	Artes y Humanidades 4,28
	7			Cumplimiento de los objetivos 4,37	Ciencias 4,42
	8			Consideración de otros contenidos 4,17	Ciencias 4,26
	9			Contenidos según la finalidad 4,40	Ciencias de la Salud 4,46
	10			Coordinación docente 4,24	Ciencias de la Salud 4,35
Bloque 2. Metodología	11	Someter a consideración del estudiante la guía docente 3,08	Ingeniería y Arquitectura 2,93		
	12			Utilidad de clases teóricas y prácticas 4,28	Artes y Humanidades 4,32
	13			Aplicación de contenidos enseñados en clases prácticas 4,61	Ciencias de la Salud 4,68
	14			Actividades indagadoras y autónomas 4,32	Artes y Humanidades 4,40

DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA		15	Ingeniería y Arquitectura 3,60	Diversidad de metodologías utilizadas 4,03	Artes y Humanidades 4,11	
		16		Competencia pedagógica 4,38	Artes y Humanidades 4,48	
	Bloque 3. Clima relacional	17	Establecimiento normas consensuadas 3,38	Ingeniería y Arquitectura 2,86		
		18			Promover la motivación y la autorresponsabilidad 4,37	Artes y Humanidades 4,46
		19			Participación de los estudiantes 4,45	Ciencias Sociales y Jurídicas 4,50
		20			Exigir un buen comportamiento 4,20	Ciencias Sociales y Jurídicas 4,26
		21			Considerar las necesidades e intereses 4,36	Artes y Humanidades 4,44
		22		Ingeniería y Arquitectura 3,64	Diversidad de medios y recursos 3,95	Artes y Humanidades 4,07
	Bloque 4. Medios y recursos	23			Facilitación de bibliografía y materiales específicos 4,20	Artes y Humanidades 4,33
		24		Ciencias 3,81	Disposición de material específico 3,95	Artes y Humanidades 4,04
		25	Impor. presentaciones visuales 3,72	Ciencias Sociales y Jurídicas 3,56		
		26		Ciencias 3,79	Uso TIC para aprendizaje-interacción 3,92	Ingeniería y Arquitectura 4,07
		27		Ingeniería y Arquitectura 3,66	Adecuación del espacio y mobiliario 3,98	Artes y Humanidades 4,06
			28		Evaluación ajustada a los objetivos y competencias 4,48	Artes y Humanidades 4,50
		29		Evaluación ajustada a los contenidos	Artes y Humanidades	

3.1. Evaluación	Bloque 5. Del aprendizaje			4,53	4,60
		30		Evaluación ajustada a la metodología 4,21	Ciencias Sociales y Jurídicas 4,32
		31		Evaluación adecuada a la guía docente 4,32	Artes y Humanidades 4,38
		32		Instrumentos que evalúen variedad A. 4,28	Artes y Humanidades 4,36
		33		Evaluación de competencias y capacidades profesionales 4,27	Ciencias de la Salud 4,41
		34	Ingeniería y Arquitectura 3,82	Evaluación presente en proceso de E. 4,10	Ciencias Sociales y Jurídicas 4,20
	35		Conocimiento de su finalidad y criterios de evaluación 4,51	Ingeniería y Arquitectura 4,61	
	36		Dedicación para comentar evaluación 4,12	Ciencias Sociales y Jurídicas 4,17	
	37	Ingeniería y Arquitectura 3,80	Elemento orientador planificación 4,07	Ciencias Sociales y Jurídicas 4,14	
	38		Autoevaluación de su enseñanza 4,30	Ciencias de la Salud 4,38	
	39	Ingeniería y Arquitectura 3,73	Opinión de los estudiantes 3,98	Artes y Humanidades 4,11	
	40	Opinión de otros docentes 3,77	Artes y Humanidades 3,58	Ingeniería y Arquitectura 3,91	
	41	Opinión de gestores institución 3,22	Ingeniería y Arquitectura 3,00		
	42		Resultados de A. para mejora E. 4,32	Artes y Humanidades X̄: 4,40	Ciencias de la Salud X̄: 4,40
	Bloque 6. De la enseñanza				