

Evaluación docente del profesor universitario de la carrera de Psicología en la Universidad de Guadalajara

MATILDE DÍAZ,¹ ÁFRICA BORGES,² MA. DE LOS DOLORES VALADEZ-SIERRA,³
ROGELIO ZAMBRANO-GUZMÁN⁴



Resumen

La evaluación del profesorado, dentro de las políticas de calidad, abarca diversos aspectos, siendo el desempeño docente especialmente relevante, ya que evalúa su conducta en el aula. En este estudio de metodología observacional, se observa el comportamiento en el aula de siete docentes, codificándose para cada uno seis sesiones de una hora. Los datos se han analizado mediante análisis secuencial de retardos, que permite determinar los patrones de comportamiento de los docentes y su interacción con su alumnado. Se concluye que el profesorado estudiado presenta un estilo docente centrado en el aprendizaje, siendo sus clases activas y participativas. Se encuentran patrones generales y otras específicas de cada profesor. Se observan comportamientos indicadores de buenas prácticas docentes.

Descriptor: Evaluación docente, Metodología observacional, Estilos docentes, Patrón de comportamiento.

Teacher Evaluation of University Professors from the Faculty of Psychology at the University of Guadalajara

Abstract

Teacher evaluation, within the quality policies, covers various aspects. It is especially relevant teacher performance, since it evaluates their behavior in the classroom. This study of observational methodology. We observe the classroom behavior of seven teachers, coding for each one six sessions of one hour. The data were analyzed using lag sequential analysis, which determines the behavior patterns of teachers and their interaction with their students. We conclude present a teaching style focused on learning, being their classes active and participatory. There are general patterns and others specific to each teacher. Behaviors indicators of good teaching practices are observed.

Keywords: Teacher Evaluation, Observational Methodology, Teaching Style, Behavior Pattern.

Recibido: 11 de octubre de 2013
Aceptado: 13 de noviembre de 2013
Declarado sin conflicto de interés

1 Universidad de La Laguna, Campus de Guajara, Tenerife, Islas Canarias, España. macadine@ull.edu.es

2 Departamento de Psicobiología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Universidad de La Laguna, Campus de Guajara, Tenerife, Islas Canarias, España. aborges@ull.edu.es

3 Profesora investigadora del Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. doloresvaladez@yahoo.com.mx

4 Profesor del Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. rogelio@cucs.udg.mx

Introducción

El escenario educativo está constituido por varios elementos: profesor, alumnado, contenidos, metodología, objetivos y contexto, que interactúan entre sí y cuya acción básica es la de enseñanza-aprendizaje. El profesorado constituye una pieza clave en la determinación de la calidad de la educación, por lo que su evaluación es especialmente relevante para mejorar las instituciones educativas (Escudero, Pino y Rodríguez, 2010).

En la educación universitaria, la evaluación de la docencia es entendida como un proceso que permite informar, a la institución y a la sociedad, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, conocer la eficacia y eficiencia de dicho proceso, evaluar al profesor en el desempeño docente y mejorar la docencia que se imparte (Clarke y Birt, 1982; Jones, 1981; Sobrado, 1991).

Martínez (2013) resalta también en la importancia de evaluar la mayoría de las cuestiones y componentes críticos del desempeño docente, tanto desde un punto de vista conceptual como político, atendiendo también a aspectos metodológicos. Además debe recoger aspectos multimodales (conducta, actitudes, aptitudes, conocimientos, forma de exponerlos), teniendo que recabar los datos en diversas fuentes (Vásquez-Rizo y Galabán-Coello, 2012), apresando los distintos aspectos que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, que van desde los relacionados con el profesor y la eficacia docente, el desempeño, la acreditación y la formación docente, hasta la relación de la materia que se imparte, así como los estilos de los docentes (Kember y Leung, 2011).

Se señalan distintos procedimientos de recogida de datos: pruebas estandarizadas para determinar los conocimientos del profesor, encuestas a docentes y alumnado, observaciones en clase, portafolios o bien modelos de valor agregado, donde se estima la contribución del profesor al rendimiento académico de su alumnado (Martínez, 2013).

García y Congosto (2000) consideran que analizar su actuación en el aula es uno de los procedimientos más adecuados para evaluar al docente, puesto que permite verificar el grado en el que las cualidades, actitudes y habilidades didácticas que manifiesta afectan los resultados de los estudiantes.

La observación en clase, sea registrando directamente en el aula o recogiendo la información a través de video, tiene una gran validez a la hora de compro-

bar el desempeño docente según se desarrolla dentro del aula, si bien este procedimiento de medida se enfrenta a desafíos, tales como la misma conceptualización de lo que se entiende por práctica docente, pasando por la garantía de rigor y calidad del dato, lo que exige contar con expertos cualificados, tanto en la recogida de datos como en su explotación (Martínez, 2013).

Este enfoque ha despertado gran interés en los últimos años en el ámbito educativo, en concreto en dos direcciones. Por una parte, evaluar la calidad del profesor con el fin de proporcionarles *feedback* y así facilitarles herramientas para sus prácticas educativas. Y, por otra, el propiciar una mejora en el desarrollo de las cualidades del docente (Cid Sabucedo, 2001; Cosser, 1998; Fullerton, 1999; Petty y Hartshorne, 2012; Pianta, 2003; Shortland, 2004; Wankat y Oreovicz, 1993).

La observación, que constituye un procedimiento de registro sistemático y objetivo de una conducta espontánea que se da en un contexto natural y a lo largo de un continuo, exige tres requisitos básicos: espontaneidad del comportamiento observado, continuidad temporal y elaboración de un instrumento de registro *ad hoc*, el instrumento de observación (Anguera, Blanco, Losada y Hernández, 2000).

En este estudio se aborda la evaluación de los comportamientos que desarrolla el docente universitario en el aula a través de metodología observacional, estudiando tanto la aparición de comportamientos de relevancia docente, como los patrones comportamentales desarrollados, posibilitando la determinación de la calidad de su docencia.

Método

Participantes

Se solicitó la participación de profesores de Psicología del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, México. Se presentaron voluntariamente siete de ellos, que imparten asignaturas introductorias, en el 5º semestre de la carrera de la Psicología. En la Tabla 1 se detallan las características de cada uno de los participantes: nombramiento, asignatura y número de alumnos.

Instrumento de observación

El instrumento de observación utilizado, Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO_UNI), v.3, está basado en el modelo de Funciones Docentes de Hernández-Jorge (2005) y diseñado para

Tabla 1. Características del profesorado objeto de estudio

Profesor	Nombramiento	Materia que imparte	Número de alumnos
1	PA	Introducción a la Psicología Social	31
2	PCTC	Introducción a la Psicología Educativa	32
3	PA	Introducción a la Psicología Social	35
4	PCTC	Introducción a la Educación Especial	22
5	PCTC	Introducción a la Psicología Educativa	30
6	PCTC	Introducción a la Psicología Social	35
7	PCTC	Introducción a la Psicología Educativa	18

PA = Profesor Asignatura; PCTC = Profesor de Carrera Tiempo Completo.

Fuente: Elaboración propia.

evaluar el comportamiento del profesorado en el aula. Consiste en un modelo jerárquico con seis macrocategorías, las cuales se despliegan en 18 códigos directamente observables. Se incluye también una categoría instrumental, para poder codificar el continuo de comportamientos, con tres códigos. En la Tabla 2 se muestran las funciones y su definición, la operativización en códigos directamente observables y la abreviatura de codificación.

Procedimiento

Los profesores participantes y sus estudiantes firmaron un consentimiento informado, permitiendo su grabación en video, conforme a la normativa en materia de protección de datos de México.

Antes de la codificación de los registros se entrenó a los observadores, seis mujeres y dos varones, de

entre 22 y 34 años, estudiantes, o bien titulados en Maestría o Licenciatura en Psicología.

El entrenamiento se llevó a cabo entre el 23 y el 25 de octubre de 2012, en tres sesiones de dos horas cada una, con dos pruebas de fiabilidad, una en la segunda sesión y otra en la tercera, detallado en la Tabla 3, siguiendo un procedimiento estandarizado (Cadenas, Rodríguez y Díaz, 2012; Rodríguez-Naveiras, 2011).

Una vez finalizado el entrenamiento y asegurada la fiabilidad entre observadores, se distribuyeron las sesiones. Se seleccionaron seis de una hora para su codificación, calculando las sesiones necesarias para alcanzar una fiabilidad superior a 0.90, siguiendo el procedimiento de Blanco, Castellano y Hernández Mendo (2000), determinándolo mediante la Teoría de la Generalizabilidad (Cronbach, Gleser, Nanda y Raja-

Tabla 2. Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad

Funciones docentes	Códigos	
• Organización: Estructuración del contexto: disposición del material didáctico, establecer la normativa, determinar el tiempo de las tareas, etc.	Planificación Académica	PA
	Del contexto	OD
	Del alumnado	OA
• Comunicabilidad docente: Explicación de contenidos de forma comprensible para el alumnado.	Explicación del profesor	EP
	Respuesta al alumno	RA
• Motivadora: Estimular el aprendizaje del alumno.	Refuerzo	RF
	Fomento participación	FP
• Control comportamental o regulación del grupo: Gestión del orden en el aula.	Contingencia negativa	CN
• Orientación y asesoreamiento: Directrices para el desempeño de las tareas del alumnado.	Guía	GU
	Revisión no verbal	RN
• Interacción del estudiante: Intervenciones del alumnado por iniciativa propia o respondiendo al docente.	Participación del estudiantado	PE
	Responde al profesor	RP
• Interacción disruptiva: Conducta del alumnado que impide el desarrollo de la clase.	Disrupciones del alumnado	DA
• Interacción general: Comentarios con contenidos ajenos a las explicaciones de esa clase.	I. generales del profesor	PIG
	I. generales del alumnado	AIG
• Categorías instrumentales	Otros comportamientos	X
	Inobservable	Y
	El profesor sale del aula	Z

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Fases Entrenamiento PROFUNDO_UNI

Sesión	Bloques	Contenidos
Sesión 1	A	Explicación de la planificación del proceso de formación.
	B	Marco teórico del estudio y detalles de la investigación.
	C	Explicación del Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad (PROFUNDO-UNIV).
Sesión 2	D	Explicación de cada uno de los códigos mediante capturas visuales de los videos.
	E	Explicación de la sintaxis y codificación a lápiz y papel. Primera prueba de fiabilidad.
Sesión 3	F	Sesión colectiva de prueba con el instrumento de observación.
	G	Segunda prueba de fiabilidad.

Fuente: Elaboración propia.

ratnam, 1972). Se desecharon las primeras sesiones grabadas, por la posible reactividad, eligiendo las restantes en función de que fueran claramente observables, para facilitar su codificación.

Para el registro de las sesiones seleccionadas se utilizó codificación tradicional, en lápiz y papel. Las sesiones se grabaron con una cámara Sony HDR CX100 Handycam.

Análisis estadísticos

El análisis de los datos ha utilizado la Teoría de Generalizabilidad para el cálculo de la fiabilidad y el análisis secuencial para determinar patrones comportamentales, con el programa SDIS-GSEQ, v. 5.1. (Bakeman y Quera, 1996).

Resultados

Calidad del dato del entrenamiento de observadores y del registro codificado

La fiabilidad entre observadores se ha calculado a través de la Teoría de la Generalizabilidad (TG), cuya ventaja fundamental frente a otros procedimientos de cálculo de fiabilidad, es que asume que existen otras fuentes de variación, además de las diferencias individuales, integrándolas, para su estudio, en una única estructura global. Los componentes aportan una mayor variabilidad al diseño, de manera diferenciada y en interacción con otras fuentes de variabilidad, posibilitando tomar decisiones para mejorarlo (Blanco, 1991). La TG trata esencialmente la descom-

posición de la varianza observada en diferentes componentes, adquiriendo información a partir de sus análisis, que se focalizan en las fuentes de error en un determinado diseño. Esto permite estimar de forma precisa qué objeto de medida aporta mayor porcentaje de error al estudio. Por ello se perfila como una herramienta idónea en el análisis de las potenciales fuentes de error derivadas del observador o de los modelos de entrenamiento seguidos (Blanco, 2001).

Durante la fase de entrenamiento, los resultados obtenidos durante las pruebas de fiabilidad y de registro obtuvieron un coeficiente G relativo de 0.90, considerado adecuado como índice de fiabilidad, pasando a codificar los registros.

El criterio seguido para determinar cuántas sesiones de fiabilidad eran precisas fue el propuesto por Patterson (1982), que considera que deben constituir un 20% del total de sesiones registradas, lo que supuso calcular fiabilidad en dos sesiones, la primera y una en medio de la codificación de registros. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 4.

Análisis de datos observacionales

La metodología observacional, cuyo objetivo es la descripción y búsqueda de relación en comportamientos observados, permite dos tipos de análisis: macroanálisis y microanálisis. A continuación se detalla cada uno de estos enfoques.

Macroanálisis

Consiste en la descripción y el estudio de las re-

Tabla 4. Fiabilidad inter observadores en la codificación de los registros

TG relativo	Observadores			
	1-2	3-4	5-6	7-8
Primera prueba de fiabilidad	0.99	0.97	1.00	0.93
Segunda prueba de fiabilidad	0.97	0.98	1.00	0.98

Fuente: Elaboración propia.

laciones observadas a través de medidas globales. En este caso se han realizado frecuencias relativas, que aparecen recogidas en la Tabla 5 para el total de profesores participantes en el conjunto de sesiones. La media de códigos obtenidos es de 636,86, siendo 203 la DT.

En la Función de organización, el código más frecuente es *Organización del contexto didáctico* (OD), relativo a estructurar materiales dentro de la sesión de clase (montar el cañón retroproyector, encender el ordenador, buscar algún programa, repartir materiales, etc.) frente a los otros dos que resultan códigos de tasa baja, *Planificación académica* (PA), correspondiente a informaciones más transversales (avisos respecto a exámenes, entrega de trabajos, etc.) y *Organización del alumnado* (OA), que supone la movilización del estudiantado con fines docentes. Éste último es el menos frecuente, sólo está presente en tres de los siete profesores.

En la Función de comunicabilidad docente, *Explicación del profesor* (EP) tiene una tasa de aparición mayor que la otra conducta perteneciente a esta función, *Respuesta al alumnado* (RA) que, aunque aparece en todos los profesores, su frecuencia es baja.

Algo similar ocurre con los códigos correspondientes a la Función motivadora. Si bien el *Refuerzo* (RF) se da en todos los profesores con baja tasa, *Fomento de la participación* (FP) es la conducta más frecuente de entre las que emite el profesor, superando

Explicación del profesor (EP) en seis de los siete profesores estudiados.

Las *Contingencias negativas* (CN) tienen baja tasa, y sólo se emiten por parte de cinco de los siete profesores.

En cuanto a la Función de asesoría, las *Guías* (GU) solo se dan, con una frecuencia muy escasa, en dos profesores. *Revisión no verbal* (RN) la emiten todos los profesores, con baja frecuencia relativa, salvo los profesores 2 y 6.

Las conductas de interacción adecuadas del alumnado, *Participación del estudiante* (PE) y *Responde al profesor* (RP), se producen en todas las clases, teniendo, en general, mayor frecuencia la segunda que la primera.

Las *Disrupciones del alumnado* (DA) se constatan en las clases de cinco de los siete profesores. Sin embargo, no merece consideración, pues la frecuencia relativa mayor es de 0.04.

Mientras las *Interacciones generales del alumnado* (AIG) se presentan en cinco de las aulas estudiadas, las *Interacciones generales del profesor* (PIG) se producen en todos los casos, con una tasa muy baja.

En cuanto a las conductas instrumentales, *Conducta inobservable* aparece en todos los profesores, salvo en uno, pero no tiene mayor relevancia, puesto que este código sólo refleja la dificultad de observar la conducta del profesor y poderla codificar, lo cual es habitual cuando se registran comportamientos en

Tabla 5. Frecuencias relativas de conductas registradas

Códigos	Profesores						
	1	2	3	4	5	6	7
PA	0.01	0.02	0.01	0.01	0.01	0.01	0.02
OD	0.09	0.10	0.08	0.07	0.09	0.07	0.02
OA	0.01	0.01	—	0.01	—	—	—
EP	0.21	0.10	0.21	0.16	0.17	0.14	0.15
RA	0.04	0.04	0.07	0.08	0.04	0.03	0.04
RF	0.02	0.02	0.04	0.05	0.02	0.01	0.02
FP	0.26	0.14	0.11	0.21	0.25	0.19	0.16
CN	—	0.03	0.04	—	—	0.01	0.02
GU	—	—	—	0.01	0.01	—	—
RN	0.02	0.15	0.05	—	0.04	0.14	0.05
PE	0.09	0.10	0.16	0.15	0.10	0.09	0.22
RP	0.23	0.13	0.10	0.18	0.20	0.17	0.10
DA	—	0.03	0.04	—	—	0.01	0.02
PIG	—	0.03	0.04	0.01	0.01	0.03	0.04
AIG	—	—	—	—	—	—	0.01
X	0.01	0.02	0.01	0.02	0.01	0.06	0.08
Y	—	0.08	0.01	0.03	0.02	0.05	0.04
Z	—	—	—	—	—	—	0.01

Fuente: Elaboración propia.

ambiente natural. Las otras categorías instrumentales, mucho más relevantes desde el punto de vista docente se dan, no obstante, con baja tasa y, mientras *Otros comportamientos* (X) aparece en cinco profesores, *El profesor sale de clase* (Z) sólo se ha observado en uno de ellos.

Microanálisis

Además de la información extraída en el macroanálisis, la metodología observacional permite llevar a cabo un estudio del comportamiento de un grupo, que refleja un continuo de forma ordenada en el tiempo, destacando al sujeto objeto de estudio o focal, en este caso el profesor, así como su interacción con el entorno, el alumnado. Con este tipo de análisis se estudian las relaciones de contingencia temporal entre conductas, permitiendo desvelar las reglas que regulan su mecánica interna. La forma más habitual de este tipo de enfoque es a través del análisis secuencial, que intenta determinar de qué forma cambian las probabilidades de ocurrencia de conductas en función de que previamente se hayan dado otras, así como determinar patrones de conductas estadísticamente significativos, siendo el análisis secuencial de retardos de Bakeman y Quera (1996), realizado con el programa SDIS-GSEQ v. 5.1 (Bakeman y Quera, 1996) uno de los procedimientos para su cálculo, empleado en este estudio.

El método de retardos permite detectar patrones de comportamientos (Sackett, 1979) y se basa en determinar si una conducta sigue a otra con una probabilidad mayor de lo que cabría esperar por azar. Para ello se elige una conducta antecedente o criterio, a partir de la cual se contabilizan las veces que las otras conductas, denominadas consecuentes, la siguen en el siguiente lugar de orden, para el primer retardo, dándose una dependencia positiva o excitatoria cuando Z es mayor que 1,96, o negativa o inhibi-

toria cuando Z es menor de -1,96. Esto quiere decir que cuando la relación es positiva la conducta consecuente sigue a la criterio con una probabilidad superior al azar, mientras que si es inhibitoria la probabilidad de no aparición de la conducta consecuente es superior a lo que se espera por azar.

Se ha considerado conducta criterio toda aquella con una frecuencia relativa a superior a 0.02, tomando como criterio cualquiera con frecuencia superior a cero. Se registra el comportamiento tanto del profesor como de sus alumnos, así como las categorías instrumentales que permiten seguir el flujo continuo de comportamiento, como se ha expuesto en la descripción del instrumento.

Con el objeto de presentar los datos de forma sintética y comparable, sólo se exponen las conductas excitatorias de primer retardo.

En la Tabla 6 se presentan los códigos antecedentes y consecuentes correspondientes a la Función de organización. Como se puede observar, los patrones significativos más comunes aparecen en el código de *Organización del contexto didáctico* (OD). Esto quiere decir que todos los profesores participantes hacen uso de esta estrategia, si bien los patrones resultantes son distintos en cada caso, siendo lo más común que vaya seguido de *Revisión no verbal* (RN).

En la Tabla 7 se muestran las Funciones de comunicabilidad docente y Motivadora. En la primera, todos los profesores presentan patrones de comportamiento significativos en *Explicación del profesor* (EP), dándose dos tipos de patrones. Por una parte, le sigue en seis de las siete aulas estudiadas, *Participación del estudiante* (PE), lo que pone de manifiesto que las clases son activas y participativas, al intervenir el alumnado tras las exposiciones del profesor. El otro patrón relevante es que tras las explicaciones del docente éste emite, también en seis de los siete casos, *Fomento de participación* (FP), lo cual evidencia que el

Tabla 6. Códigos antecedentes de la función de Organización y conductas consecuentes en el primer retardo

Profesor	Función de organización		
	PA	OD	OA
1	OA - PE	OA - FP - PE - X	PA - OD - PE
2	EP - PE	RN	—
3	OD - PIG	PA - GU - RN - PIG - Y	—
4	—	OA - RF	RN
5	—	PA - RN - Z	—
6	—	RN - PIG - Y	—
7	—	RN - PIG - Y	—

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Códigos antecedentes de las Funciones de comunicabilidad docente y Motivadora y conductas consecuentes en el primer retardo

Profesor	Función de comunicabilidad docente		Función motivadora	
	EP	RA	RF	FP
1	OD - FP - PE	—	EP	RP
2	FP - PE	PE	PA - EP	RP
3	FP - PE - DA	EP - PE	EP	RP
4	GU - PE - AIG	—	—	DA - RP
5	FP - GU - PG - AIG	PA - EP - Z	—	RP
6	FP - PE	EP - PE	—	RP
7	FP - PE	—	—	RP

Fuente: Elaboración propia.

profesorado encuentra importante hacer intervenir a sus estudiantes, como una forma de corroborar que se entienden las explicaciones presentadas. En consonancia con esto, el código de la función motivadora que produce un patrón significativo por parte del profesorado es el *Fomento de participación* (FP), al que sigue, en todos los casos, la consecuente *Responde al profesor* (RP), lo cual significa que el profesorado consigue su objetivo de hacer participar a sus estudiantes. Sólo en un caso se da como consecuente *Disrupción del alumnado* (DA).

Los otros dos códigos, uno de cada función, *Responde al alumno* (RA) y *Refuerzo* (RF), son más relevantes cuando se producen como conducta consecuente que como criterio, pues en ambos casos son un indicador importante de buenas prácticas docentes. No obstante, como queda de manifiesto en la tabla anterior, se dan algunos patrones interesantes, si bien no tienen un carácter general en la conducta del profesorado como los que se han comentado. En ambos casos, le sigue *Explicación del profesor* (EP) en tres de los profesores estudiados, lo que señala que hay un adecuado ritmo de la clase, al continuar con la exposición. La otra conducta que aparece como consecuente de forma más general, *Participación del es-*

tudiante (PE) corrobora el estilo participativo desarrollado en estas aulas.

En la Tabla 8 se muestran las funciones de Control y Asesoría. Como se puede comprobar, tres de los siete profesores dan la pertinente contingencia negativa a las interrupciones de su alumnado, produciendo un patrón de comportamiento, que es específico para cada profesor. Es importante señalar que en las clases de los profesores 1, 4, 5 y 6 no se dan interrupciones por parte del alumnado.

El código Gufá (GU) no produce secuencia significativa en ninguno de los profesores, mientras que la mayoría tiene patrones comportamentales consecuentes a Revisión no Verbal de las actividades de sus alumnos (RN), siendo seguida en cuatro de las aulas estudiadas por *Organización del contexto docente* (OD), lo que significa que, tras la revisión de las tareas que está desarrollando el alumnado, el profesor organiza el material o los recursos del aula para continuar con las actividades docentes.

En la Tabla 9 se presentan los códigos correspondientes a las interacciones, que son de tres tipos: a) adecuadas por parte del alumnado, esto es, participa por propia iniciativa (PE) o responde a las preguntas del profesor (RP); b) inadecuadas por parte del alum-

Tabla 8. Códigos antecedentes de las Funciones de Control y Asesoría y conductas consecuentes en el primer retardo

Profesor	Función de control	Función de asesoría	
	CN	GU	RN
1	—	—	—
2	PA - RN - PE	—	OD - OA - DA - Y
3	EP	—	X - Y
4	—	—	—
5	—	—	OD - Y
6	PA - RN	—	OD - DA - Y
7	—	—	OD - X - Y

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Códigos antecedentes de la Función de interacción y conductas consecuentes en el primer retardo

Profesor	Función de interacción				
	PE	RP	DA	PIG	AIG
1	EP - RA - RF - RN	EP - RF - FP	—	—	—
2	RA - RF	EP - RF - FP	CN	PA - GU - AIG - X - Y	—
3	RA - RF - RN - AIG	FP	CN	PA - OD - OA - EP	—
4	RA	FP - RF - Z	—	—	—
5	RA - RF - RN	EP - FP	—	—	—
6	RA - RN	EP - RA - FP	—	OD - RN - X	—
7	EP - RA - RF - X	EP - FP	CN - Z	AIG	—

Fuente: Elaboración propia.

no, en sus interrupciones (DA); y c) interacciones generales, tanto del profesor (PIG) como del alumnado (AIG). Este tipo de interacciones generales, cuando producen un patrón, significa que son frecuentes y, por tanto, no son convenientes, pues restan tiempo de actividad efectiva en el aula.

En todos los casos hay participación del estudiante por su propia iniciativa (EP) que genera, de forma global, en todos los profesores, su respuesta al alumno (RA). La mayoría (salvo el docente número 4) refuerzan este comportamiento. Ambos patrones señalan una buena práctica docente, pues dan la conveniente retroalimentación al alumnado, reforzando además este comportamiento, con lo cual es esperable que se mantenga en el futuro. La respuesta por parte del alumno al profesor (RP) produce igualmente un patrón significativo de conducta en todos los profesores. En todos los casos, le sigue un *Fomento de la participación* (FP). También resulta consecuente *Refuerzo* (RF) o *Explicación del profesor* (EP). Esto quiere decir que se anima al alumnado a participar, haciendo un fomento de dicha participación, y se le refuerza. El continuar con una explicación es también adecuado, pues permite seguir el ritmo de la clase.

En aquellos casos que se dan interrupciones, el patrón que sigue es la emisión de *Contingencias negativas* (CN), esto es, reprobaciones verbales a su comportamiento inadecuado. En lo que respecta a interacciones generales, si bien no hay patrón cuando se emiten por parte del alumnado, si aparecen cuando es el profesor el que produce este tipo de comunicación. No se da en todos los profesores, pero es bastante frecuente, produciendo una variedad de comportamientos consecuentes.

Las categorías instrumentales, que, como se ha dicho, sirven para analizar el flujo continuo de comportamientos, incluye tres códigos: *Otros comportamientos* (X), *Inobservable* (Y) y *Sale del aula* (Z). Si bien la

conducta inobservable no es relevante, y sólo sirve como una forma de mantener el flujo de comportamiento, pues es artefactual, producida por la limitación de medios que impide alcanzar los registros en toda la sesión, los otros dos códigos son importantes a nivel docente, pues ni salir de clase ni realizar otras conductas parecen adecuadas. Así, *Otros comportamientos* (X) se da sólo de forma significativa en el Profesor 6, presentado como conducta consecuente Revisión no verbal, y la conducta *Inobservables* (Y), resulta significativa en el profesor 6 y 7, obteniendo diferentes conductas consecuentes: Revisión No verbal, Otros comportamiento, Organización del Contexto Didáctico y Sale del aula. En cuanto a la conducta *Sale del Aula* (Z) se produce de forma significativa sólo en el profesor 7, obteniendo como conductas consecuentes Planificación académica, Organización del contexto didáctico y Interrupción del alumnado.

Discusión

La política de calidad que impera en estos momentos en las universidades hace imprescindible contar con procedimientos, rigurosos y científicamente probados, que permitan abordar la evaluación multidimensional necesaria para alcanzar y mantener la calidad imprescindible en la formación del alumnado universitario, debido a la trascendencia que tiene esta labor y a la responsabilidad que la universidad adquiere con la sociedad, pues su compromiso es formar profesionales cualificados en los distintos campos profesionales.

El objetivo fundamental de este trabajo ha sido evaluar el comportamiento del profesorado en su desempeño profesional, en el contexto de aula, analizando su conducta real en el aula, para cubrir uno de los aspectos relevantes y más válidos en la determinación de la calidad del profesorado (Martínez, 2013).

Este tipo de evaluación requiere contar con instrumentos de observación de probada bondad, rigurosos y, en la medida de lo posible, estandarizados. No obstante, exige el entrenamiento de observadores, realizado siguiendo el protocolo estandarizado por el equipo de investigación, haciendo también la adaptación del instrumento al español de México.

La docencia impartida por el profesorado evaluado tiende menos a la exposición magistral por parte del profesor que a un estilo participativo, lo que se pone de manifiesto especialmente en algunos profesores, como la profesora número 2 y el profesor número 6, en cuyas clases el alumnado tiene mayor protagonismo. A la vista de los resultados obtenidos, se podría afirmar que hay bastante homogeneidad en cuanto a las frecuencias alcanzadas en los eventos codificados.

La importancia creciente que se está dando en el intento definir lo que se puede considerar buenas prácticas, hace importante buscar indicadores precisos que permitan determinarlas. En la literatura se recogen diversos aspectos que van desde cuestiones relativas al contenido y planificación de la materia, consideraciones actitudinales, de respeto y fe en los alumnos y directamente comportamentales. Para éstas últimas es especialmente adecuado realizar el estudio del comportamiento en aula, que se puede apresar, como se ha comprobado, a través del instrumento de observación usado.

Se observan un conjunto de patrones calificables como buenas prácticas docentes. Por una parte, y de forma prácticamente generalizada, el profesorado fomenta la participación de su alumnado, que sigue a la exposición de contenidos, y precede a la respuesta por parte de sus estudiantes. Además, se potencia la retroalimentación, siendo muy frecuentes los patrones donde el profesorado contesta a las preguntas de sus alumnos. Finalmente, y de forma general, se refuerza la participación del alumnado, lo que a su vez redundará en que se consolide este comportamiento participativo.

Finalmente, cabe señalar que, si bien hay patrones compartidos, también se observan secuencias de conducta específicas de los docentes. Por tanto, este instrumento ayuda no sólo a una evaluación estática de la conducta del profesor, sino que también permite hacer recomendaciones de mejora que, a la postre, es la conclusión adecuada de cualquier evaluación.

La metodología observacional es rigurosa, flexible y permite obtener mucha información. No obstante, el coste de tiempo y esfuerzo y las características de

la codificación impiden abarcar grandes muestras, por lo que se limita su capacidad de generalización. Por este motivo sería interesante replicar este estudio, incluyendo profesorado universitario de otras ramas de conocimiento y de otras universidades, para garantizar su utilidad en otros contextos.

Referencias

- ANGUERA M. T., BLANCO, A., LOSADA, J.L. y HERNÁNDEZ, A. (2000). La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos. *Efdeportes*, 5, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/>.
- BAKEMAN, R. y QUERA, V. (1996). *Análisis de la interacción. Análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-Ma.
- BLANCO, A., CASTELLANO, J. y HERNÁNDEZ-MENDO, A. (2000). Generalizabilidad de las observaciones de la acción del juego en el fútbol. *Psicothema*, 12, 81-86.
- CADENAS, M., RODRÍGUEZ, M. y DÍAZ, M. (2012). Los equipos de entrenamiento: una muestra para el estudio de los sesgos en la fiabilidad entre parejas de observadores. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 2(2), 41-46.
- CID SabUcedo, A. (2001). Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: una perspectiva holística. *Enseñanza & Teaching*, 19, 181-208.
- CLARKE, A. y BIRT, L. (1982). Evaluative Reviews in Universities: the Influence of Public Policies. *Higher Education*, 11 (1), 1-26.
- COSSER, M. (1998). Towards the Design of a System of Peer Review of Teaching for the Advancement of the Individual Within the University. *Higher Education*, 35, 143-162.
- CRONBACH, L.J., GLESER, G.C., NANDA, H y RAJARATNAM, N. (1972). *The Dependability of Behavioral Measurements: Theory of Generalizability for Scores and Profiles*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- ESCUADERO, T.; PINO, J. y RODRÍGUEZ, C. (2010). Evaluación del profesorado universitario para incentivos individuales: Revisión metaevaluativa. *Revista de Educación*, 351, Enero-Abril, 513-537.
- HERNÁNDEZ-JORGE, C. (2005). *Habilidades de comunicación para profesionales*. Tenerife: ARTE: Comunicación visual.
- JONES, J. (1981). Can We Teach Social Development in a Social Work Curriculum? *International Social Work*, 24(4), 29-31.
- KEMBER, D. y LEUNG, D.Y.P. (2011). Disciplinary Differences in Student Ratings of Teaching Quality. *Research in Higher Education*, 52 (3), 278-299. DOI: 10.1007/s11162-010-9194-z.
- MARTÍNEZ, J. F. (2013) Combinación de las mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50 (1), 4-20. DOI: 10.7764/PEL.50.1.2013.2
- PETTY, T. y HARTSHOME, R. (2012) University Supervisor Perspectives of the Remote Observation of Graduate Interns. *Journal of Computing in Higher Education*, 23 (3), 143-163.
- PIANTA, R. C. (2003). *Standardized Observations from Pre-K to 3rd Grade: A Mechanism for Improving Access to High-Quality*

- Classroom Experiences and Practices during the p-3 Years* (Working paper). New York: Foundation for Child Development.
- RODRÍGUEZ, M., CADENAS, M. y DÍAZ, M. (2011). Estimación del tiempo de registro óptimo para la observación de las funciones docentes del profesor universitario. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 1(1), 10-15.
- RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, E. (2011). PROFUNDO: Un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades. Tesis Doctoral. ULL. Soportes Audio e informáticos.
- SHORTLAND, S. (2004). Peer Observation: a Tool for Staff Development or Compliance? *Journal of Further and Higher Education*, 28 (2), 219–228.
- SOBRADO FERNÁNDEZ, L. M. (1991). Evaluación de la docencia universitaria. *Revista de Ciencias de la Educación*, 153-169.
- VASQUEZ-RIZO, F. y GALABÁN-COELLO, J. (2012). Evaluating Postgraduate Teachers: Variables and Influencing Factors. *Educación y Educadores*, 15 (3), 445-460.
- WANKAT, P. C. y OREOVITZ, F. S. (1993). *Teaching Engineering*. Nueva York: McGraw- Hill.