

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA: APROXIMACIÓN A UNA REALIDAD EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD

*Teacher evaluation: an approach to the educational
situation in Universities*

*Évaluation de l'enseignement: une approche à la réalité
éducative à l'Université*

M.^a JOSÉ MAYORGA FERNÁNDEZ y DOLORES MADRID VIVAR
Universidad de Málaga

BIBLID [0212-5374 (2008) 26; 99-122]

Ref. Bibl. M.^a JOSÉ MAYORGA FERNÁNDEZ Y DOLORES MADRID VIVAR.
Evaluación de la docencia: aproximación a una realidad educativa en la Universidad.
Enseñanza, 26, 2008, 99-122.

RESUMEN: Con este trabajo pretendemos dar a conocer en qué estado se encuentra la evaluación institucional centrada en el profesorado universitario, realizada mediante indicadores de calidad.

Este estudio es un acercamiento a los indicadores de calidad, así como a las técnicas de recogida de datos que se emplean en la evaluación de la docencia universitaria, para conocer tanto las dificultades como las oportunidades de aprendizaje que encuentra el profesor/a día a día.

Los objetivos que han guiado y fundamentado este estudio se centran en conocer la situación de la evaluación institucional en España, así como los estudios que se han realizado sobre la evaluación del profesorado mediante indicadores de calidad. Con ello se pretende clarificar y organizar dichos indicadores, además de efectuar una aproximación a la mejora docente, identificando los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, empleando diferentes técnicas de recogida de información.

Palabras clave: evaluación del profesorado, indicadores de calidad, triangulación, técnicas de recogida de datos.

SUMMARY: In the present study an attempt is made to describe the state of the art of the institutionalized evaluation of university teachers by means of predetermined quality indicator tools.

The study is based on quality indicators and on data gathering techniques used for university teacher evaluation in order to point out both the learning difficulties and opportunities that teachers confront on a daily basis.

The objectives that have guided and formed the basis of the present study were to acquire knowledge both about the situation of institutionalized evaluation in Spain and about the studies carried out on teacher evaluation by means of quality indicator tools. We then try to clarify and organize these indicators, and approach the improvement of teaching by identifying aspects related to the teaching-learning process using different information gathering techniques.

Key words: teacher evaluation, quality indicator tools, data triangulation, data gathering techniques.

RÉSUMÉ: Le but de cet article est de faire un bilan de l'évaluation institutionnelle centrée sur les enseignants universitaires utilisant des indicateurs de qualité.

Les indicateurs de qualité ainsi que les techniques de recueil d'information employées pour l'évaluation du professorat universitaire y sont analysés pour mieux comprendre les difficultés et les possibilités d'apprentissage que les enseignants trouvent de façon quotidienne.

Les objectifs de ce travail mettent tout particulièrement l'accent sur la situation actuelle de l'évaluation institutionnelle en Espagne ainsi que sur les études menées sur l'évaluation des enseignants par des indicateurs de qualité. La finalité recherchée est de clarifier et d'organiser ces indicateurs ainsi que d'essayer d'améliorer le savoir-faire des enseignants en identifiant les différents aspects liés au processus d'enseignement-apprentissage par l'emploi de diverses techniques de recueil d'information.

Mots clés: évaluation des enseignants, indices de qualité, triangulation, techniques de collecte de données.

INTRODUCCIÓN

La preocupación por la calidad, su desarrollo y perfeccionamiento se ha venido reflejando en todos los ámbitos y elementos del sistema educativo.

Entendiendo esa calidad, en un sentido amplio, no sólo como calidad del producto, sino como calidad de los servicios, calidad del trato humano, calidad de la

gestión, entre otros. Según el Informe de la ANECA (2006) la calidad es poder tener los mejores servicios posibles, ya sean académicos, de infraestructuras o incluso en cuanto a la calidad en el profesorado, es decir, la excelencia en la Universidad. Porque como señala Mateo (2000), la evaluación institucional ha cambiado, ya no se pretende sancionar, sino aportar información razonada y razonable dirigida a la mejora.

La razón de centrar el interés de este estudio en los indicadores de calidad se debe a la presumible gran utilidad de los mismos para realizar evaluaciones. Teóricamente, esos indicadores permiten obtener información concreta, susceptible de comparaciones, si se desea, teniendo en cuenta el contexto económico-político en que se desarrolle la investigación, además de permitir a los/as profesores/as conocer los puntos fuertes y débiles de su docencia.

Tras revisar los diferentes trabajos elaborados hasta el momento sobre la evaluación del profesorado, hemos tratado de conocer en mayor profundidad determinados aspectos que se desarrollan en la actividad profesional de los docentes, e intentar ofrecer pistas para su mejora.

Se puede afirmar que la finalidad de la evaluación ha evolucionado, antes se pretendía conocer aspectos como la democratización de las universidades, su prestigio..., y ahora se intenta conocer la calidad de la enseñanza, de la investigación y la capacidad para producir cambios en la gestión y administración (Aguilar, 2002).

Al hablar de la evaluación del profesorado hay que tener en cuenta como aspectos fundamentales la evaluación de la docencia, la evaluación de la investigación y la evaluación de la gestión. Siendo las dos primeras las más desarrolladas.

La docencia y la investigación así como la gestión son las principales tareas a desarrollar por el/la profesor/a universitario. Pero al focalizar el interés en el binomio docencia-investigación hay que reconocer que puede resultar difícil desligar ambos aspectos. A pesar de ello, en este estudio hemos centrado el interés en la evaluación de la docencia, porque lo que se intenta es conocer cómo diferentes profesores/as hacen frente a la enseñanza desde la interacción directa con los/as alumnos/as, para poder proporcionarles la retroalimentación necesaria para su mejora.

A pesar del creciente interés por la evaluación del profesorado, todavía hoy existen reticencias hacia dicha evaluación porque se la relaciona con una perspectiva sancionadora, con el control. Analizando los posibles factores que pueden estar produciendo este rechazo como la falta de formación del profesorado en el tema de la evaluación, la falta de colaboración y apoyo..., se llega a la conclusión de que para subsanar esta situación habría que fomentar la cultura de la evaluación, modificando las percepciones, motivaciones y expectativas hacia la misma. Pero conseguir este cambio cultural no es nada fácil, porque la tradición desempeña un papel fundamental. Por tanto, los problemas no surgen de la evaluación en sí, sino de su puesta en práctica, así como de las intenciones con las que se plantea.

Observándose que al realizar evaluaciones sobre el profesorado lo que más ha preocupado ha sido conocer en qué medida esos mismos profesores/as están

representados en el nivel educativo, las asignaturas que tienen a su cargo, el tipo de metodología que emplean en sus clases, así como la organización y planificación de las mismas.

Para la puesta en práctica de esta investigación, hemos centrado nuestro interés en un listado de indicadores de evaluación, ya que mediante el empleo de dichos indicadores se puede obtener una información concreta y susceptible de comparaciones. Los principales criterios que se han tenido en cuenta para elaborar los indicadores son: que proporcionen información objetiva y relevante, no ambiguos, ser representativos, proporcionando medidas válidas y fiables, y ofreciendo información susceptible de comparaciones. Estos indicadores son usados como herramientas que permiten obtener información comprensible para las distintas audiencias, además de ser coherentes.

Los indicadores han sido clasificados de diferentes modos. Aunque distintos autores coinciden al establecer esas clasificaciones, porque, en definitiva, los indicadores varían según quién los elabora y la finalidad para la que han sido contruidos.

Hemos utilizado indicadores simples, tanto de entrada como de procesos y productos, pudiendo coexistir, a su vez, tanto indicadores cualitativos como cuantitativos.

Nuestro trabajo se fundamenta en el empleo de indicadores de calidad, para lo cual se ha realizado una amplia revisión bibliográfica, mediante la que se han recopilado y organizado los distintos indicadores que se han planteado en la evaluación de la Educación Superior.

1. DISEÑO METODOLÓGICO

El objetivo global de esta investigación es obtener un conocimiento exhaustivo de la práctica docente, que haga posible proporcionar al profesorado la retroalimentación necesaria para mantener los puntos fuertes y ofrecer alternativas a los puntos débiles de su docencia. Esperamos que esto se traduzca en una mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, y, por extensión, de la calidad educativa universitaria, además de conocer qué métodos e instrumentos son los más adecuados para la recogida de información.

Este objetivo global se ha dividido en una serie objetivos generales. Siendo éstos los siguientes:

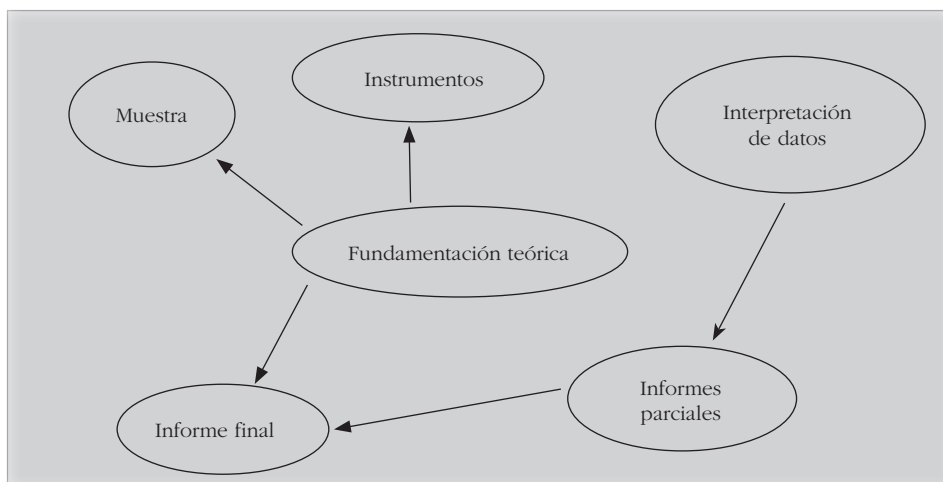
- Conocer los procesos relacionados con el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza del profesor/a.
- Intentar mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Proporcionar información al profesorado sobre su enseñanza.
- Fomentar entre el profesorado la cultura de la evaluación.
- Favorecer el desarrollo profesional docente.
- Conocer qué técnicas e instrumentos permiten obtener una información más relevante de la práctica docente.

Cada uno de estos objetivos generales se ha desglosado, a su vez, en objetivos específicos que intentan concretar aún más el estudio (Mayorga, 2003).

Partiendo de estos objetivos, se ha puesto en práctica un análisis contrastado de la actividad docente en el ámbito universitario desde diferentes puntos de vista, es decir, desde la perspectiva del profesorado y de sus alumnos/as, así como desde la perspectiva de un observador externo, por lo que hemos podido realizar una triangulación de datos, tanto de los instrumentos empleados como de los agentes implicados en la investigación.

El estudio presenta un diseño longitudinal con una vertiente cualitativa y otra cuantitativa, en la que se han empleado métodos descriptivos de investigación en los que se utilizaron indicadores de calidad (tanto cualitativos como cuantitativos).

FIGURA 1. Fases de la investigación



El paradigma de investigación del que se parte es el empírico-sistemático, de orientación positivista, aunque admite el uso conjunto de técnicas cualitativas y cuantitativas en la recogida y análisis de los datos. Al intentar conocer la realidad educativa desde una perspectiva multidimensional se han realizado dos estudios paralelos, uno de carácter cualitativo y otro cuantitativo, planteándose, como ya se ha comentado anteriormente, tanto una triangulación de instrumentos como de agentes implicados en la investigación.

Hemos realizado una evaluación externa que ha pasado por las fases que se muestran en la Figura 1. Como se puede apreciar a partir de la fundamentación teórica se ha seleccionado la muestra con la que se ha trabajado, así como las técnicas e instrumentos que han sido utilizados para la recopilación de información. Dichas técnicas han sido: grupo de discusión, análisis de documentos,

cuestionario, entrevista y observación. A partir de los datos obtenidos en cada una de ellas se han realizado los análisis pertinentes, y se han interpretado, obteniéndose una serie de resultados que han guiado la elaboración de los informes parciales. Posteriormente, gracias a la triangulación de los informes parciales y a la fundamentación teórica del trabajo se ha elaborado el informe final.

1.1. *Muestra*

La muestra empleada para realizar el estudio empírico ha sido elegida mediante un muestreo no probabilístico intencional de profesorado de la Universidad de Málaga, junto a los diferentes grupos de alumnos/as a los que impartían clases dichos docentes.

El total de profesorado seleccionado es 8, 6 profesores y 2 profesoras, de los cuales 2 sólo han formado parte del estudio piloto del cuestionario. El 75% de estos docentes pertenecían a Ciencias Sociales y el 25% a Ciencias Naturales y de la Salud.

El alumnado que ha participado en la investigación ha sido el asistente a clase con regularidad. La muestra a la que se aplicó la prueba piloto fue de un total de 57 alumnos (32 alumnos de 3.º de Pedagogía y 25 de 2.º de Psicopedagogía). Mientras que la muestra que contestó el cuestionario definitivo fue de un total de 418 alumnos, siendo los alumnos del profesor n.º 5 los más numerosos y los de la profesora n.º 8 los menos numerosos (246 frente a 9).

1.2. *Hipótesis*

Una vez conocido el diseño de investigación se plantean las hipótesis que han fundamentado la recogida de la información. Dichas hipótesis se han estructurado en base a 6 ámbitos, siendo éstos los siguientes:

- a) Dedicación del profesor/a.
- b) Experiencia docente y cooperación entre profesores/as.
- c) Comunicación, clima del aula y accesibilidad docente.
- d) Metodología.
- e) Evaluación docente.
- f) Motivo de elección de asignatura.

1.3. *Ámbitos e indicadores a considerar*

Los indicadores son instrumentos capaces de identificar los diferentes aspectos de la realidad educativa que hay que evaluar para conseguir que una institución sea considerada de calidad. Estos sistemas han de comprender elementos descritos por los modelos en curso, así como la formulación de nuevas dimensiones que definan con precisión lo que se considera una educación de calidad: actitudes y preferencias personales, motivación, sistemas de relación existentes en los centros,

servicios de apoyo al estudiante y a la comunidad, desarrollo de habilidades, actitudes y valores propios de la formación personal y necesarios para el desarrollo profesional, información sobre el funcionamiento de la propia institución, niveles y grados de participación en la gestión educativa y en las actividades docentes, necesidades de formación, así como sistemas de orientación personal y profesional (González, 2003).

En este estudio los ámbitos que han guiado la recogida de información se han organizado en base a diferentes niveles de concreción. El nivel 1 se consideró el más cercano, en él se han recogido aspectos relativos al programa de la asignatura, objetivos, contenidos, metodología... En el nivel n.º 2 se han incluido aspectos relativos a la propia institución, como pueden ser los recursos disponibles. En el tercer nivel se han englobado aspectos relacionados con el propio profesorado, como el estilo docente, la colaboración con compañeros... Y en el 4, y último, nivel se han incluido todas aquellas cuestiones que no se habían enmarcado en los anteriores.

Se ha centrado el estudio en estos ámbitos, porque todos ellos pueden estar influyendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, en la satisfacción tanto del profesor/a como de los/as alumnos/as. En base a estos 4 niveles de concreción se ha elaborado un listado de indicadores que pretenden ser una aproximación a la actividad docente.

Se presentan un total de 76 indicadores (mostrando su denominación en el Anexo 1) tanto cualitativos como cuantitativos, organizados en tablas en base al nivel de concreción al que hacen referencia, en dichas tablas se incluye: n (n.º identificativo), denominación, definición, objetivos y expresión.

Los indicadores son la base para la recopilación de información mediante cada una de las técnicas empleadas. Algunos indicadores se han empleado de manera conjunta en diferentes instrumentos para la recogida de información, lo cual ha favorecido la realización de la triangulación de los datos.

Algunos de estos indicadores son:

- Carga docente: intenta conocer el n.º de asignaturas que están a cargo de cada profesor/a (nivel 1).
- Tasa de éxito: n.º de alumnos/as que asisten sobre el total de matriculados (nivel 2).
- Nivel de recepción: n.º de veces que el/a profesor/a recibe comentarios negativos sobre su docencia, por parte de sus alumnos (nivel 3).
- Nivel de asistencia a tutorías: n.º de alumnos que asisten por semana a tutorías (nivel 4).

2. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS

Para obtener una visión global de la actividad docente hemos empleado una gran variedad de técnicas de recogida de información. Siendo el grupo de discusión la primera de ellas. Los resultados que se han obtenido mediante esta técnica

sentaron la base para la elaboración de los instrumentos de recogida de información posteriormente empleados.

En el grupo de discusión participaron un total de 7 personas, actuando una de ellas como coordinador de la sesión. Esta muestra fue elegida en base a un criterio concreto: su vinculación con el tema de la evaluación educativa.

Se han analizado además los programas de cada uno de los/as profesores/as. Dichos documentos se han situado dentro de los documentos denominados curriculares. El análisis puesto en práctica ha sido un análisis de contenido, para dar respuesta a los indicadores planteados. Cada programa constituye una unidad de análisis en sí. Además de los programas de cada profesor/a también se han tenido en cuenta los descriptores establecidos por la ley de las diferentes asignaturas.

Para el análisis documental se ha realizado una primera descripción, programa por programa, para posteriormente realizar un análisis conjunto del total de los programas. El análisis de los programas individuales se ha presentado igual que el documento oficial, mientras que el análisis conjunto se ha realizado en función de: los objetivos planteados, la metodología puesta en práctica, la coordinación de la asignatura, la evaluación y, por último, la disponibilidad docente.

El cuestionario es un instrumento muy utilizado en la evaluación de la docencia universitaria. En este caso se plantea un cuestionario, de tipo descriptivo, como complemento a las demás técnicas de recogida de información.

El nivel de medición planteado es de intervalos, planteándose preguntas de tipo escalar (tipo Likert).

Una vez elaborado el cuestionario se ha realizado una prueba piloto con varios grupos de alumnado, con características similares a los participantes en la investigación, para detectar fallos e incoherencias en el instrumento.

A partir del cuestionario piloto hemos elaborado el cuestionario definitivo. Tanto uno como otro han sido contestados por los/as alumnos/as asistentes a clase.

Los datos, una vez codificados, han sido analizados mediante el paquete estadístico SPSS 14.0. Tanto en el cuestionario piloto como en el cuestionario definitivo se ha calculado la fiabilidad y validez. Realizándose con el cuestionario definitivo dos modalidades de análisis factorial: el análisis factorial de componentes principales categóricos y el análisis de componentes principales. Además se ha realizado un análisis descriptivo del total de los ítems y un análisis comparativo entre los diferentes profesores/as.

Respecto a la última pregunta del cuestionario, el apartado de sugerencias, las respuestas obtenidas han sido categorizadas en base a las valoraciones que hacen los/as alumnos/as respecto a: profesor/a, metodología, evaluación, tutorías, asignatura en general, infraestructuras, cuestionario en sí y otras. Esta pregunta se ha analizado, en primer lugar, profesor por profesor y posteriormente se ha realizado una valoración global. La mayoría de las sugerencias se centran en el profesorado y en su metodología.

El cuestionario perfila un modelo de profesor/a abierto, comprensivo, democrático, a la vez que recto, respetuoso, conocedor de su materia y comprometido

con su profesión. Que enseña a la vez que aprende, en continuo contacto con su profesión, con las necesidades de sus alumnos/as y la realidad educativa.

Para realizar el análisis se han clasificado los ítems del cuestionario en base a varias categorías: metodología, contenidos, coherencia de la asignatura, participación, motivación, comunicación, relaciones interpersonales, organización, recursos y materiales didácticos, rendimiento y cumplimiento de obligaciones.

La entrevista ha sido otra de las técnicas empleadas en esta investigación. Se ha planteado una entrevista formal, semiestructurada. Para la recogida de datos, una vez elaborada la guía de preguntas se ha concertado la cita con los/as profesores/as que van a ser entrevistados. Tanto el lugar como el día y la hora han sido elegidos por ellos. Durante la realización de las entrevistas, las conversaciones se han grabado en audio. El tiempo total de grabación fue de 6 horas y 37 minutos.

En primer lugar, se han recopilado las opiniones de los/as profesores/as, entrevistados, respecto a la titulación a la que pertenecen cada uno de ellos, el número de asignaturas que tienen en el cuatrimestre o curso académico, los años que llevan ejerciendo como docentes, el número de alumnos matriculados en su o sus asignaturas, el nivel de asistencia de los mismos y los años que lleva, cada profesor/a, impartiendo las mismas asignaturas. Se les preguntó sobre cuáles eran los criterios que se emplean en el reparto de la docencia, cómo tienen acceso sus alumnos al programa de la asignatura, el planteamiento metodológico que ponen en práctica en ella, la coherencia y conexión con otros docentes; así como cuestiones relativas a la investigación.

Para analizar la información obtenida se ha realizado un análisis descriptivo de cada uno de los/as profesores/as, para posteriormente realizar un análisis global. En los análisis individuales se han presentado una serie de variables identificativas: profesor/a al que se hace referencia, titulación a la que pertenece, fecha, hora y lugar, para contextualizar los datos obtenidos.

En un segundo análisis se muestran de manera conjunta los resultados, para poder comprender mejor las distintas situaciones que se pueden estar produciendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La última técnica empleada es la recogida de datos mediante la observación directa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se utiliza la observación porque con ella se puede ir más allá de las verbalizaciones, y obtener una visión más comprensiva de la realidad a investigar.

La observación se plantea mediante un diseño secuencial, con una función tanto descriptiva como formativa. Realizándose mediante un observador externo no participante. La observación se basa fundamentalmente en hechos, aunque también se tienen en cuenta representaciones (Postic y De Ketele, 1988).

Para la recogida de datos observacionales se han seleccionado 6 sesiones de cada profesor/a, mediante un muestreo probabilístico al azar. Para el análisis observacional los datos se han considerado como datos de tiempo secuenciales

a la vez que concurrentes, en algunos casos, pero a pesar de ello, para su mejor comprensión, se analizan en base a intervalos de 60 segundos de duración.

De cada sesión de observación se ha obtenido un número determinado de intervalos, en los cuales se incluyen todas las categorías consideradas en cada uno de los ámbitos y niveles de análisis considerados.

Para analizar la información observacional ha sido necesario elaborar un sistema de categorías. Hemos confeccionado una serie de categorías exclusivas y mutuamente excluyentes con diferentes dimensiones o niveles de análisis. Para su elaboración se ha seguido un proceso inductivo, debido a que hemos realizado una primera revisión al azar, de varias sesiones de observación, para concretar las conductas más representativas.

Para la recopilación de la información observacional, debido a su complejidad, ha sido necesaria la elaboración de un manual de observación. En dicho manual se recogen una serie de recomendaciones y consideraciones generales a la observación, así como la definición de las categorías empleadas y la descripción de los instrumentos usados en la recogida de datos. El tiempo total a categorizar ha sido de 36 horas y 45 minutos.

El observador ha tenido un período de entrenamiento de 14 horas y 10 minutos. Cada intervalo de tiempo ha sido visionado 4 veces para reconocer los datos que correspondían a las diferentes categorías. Tras el período de entrenamiento el observador ha podido reducir el tiempo de observación a 3 ocasiones (3 por 36 horas y 45 minutos).

Para el tratamiento de los datos observacionales se han empleado diferentes técnicas de análisis. En primer lugar se ha realizado un análisis basado en la observación sistemática, mediante el cual se han podido conocer las frecuencias y probabilidades con las que los/as profesores/as desempeñaban las distintas categorías codificadas. Posteriormente se ha realizado un análisis secuencial de las categorías. En primer lugar desde una perspectiva longitudinal y en segundo lugar, desde una perspectiva transversal, para conocer la continuidad de una categoría a través del tiempo así como la influencia que pudieran estar ejerciendo unas categorías en otras. Estos análisis se han realizado mediante el programa informático de análisis secuencial GSW para Windows versión 4.0 (Bakeman y Quera, 2001).

El siguiente análisis que hemos puesto en práctica ha sido un análisis secuencial longitudinal. Para este análisis se han agrupado las categorías en torno a los siguientes ámbitos: tarea docente, movimientos espaciales del profesor/a, movimientos espaciales del alumnado, interacción verbal del profesor/a, interacción verbal del alumnado, nivel de ruido en el aula, interacción gestual del profesor/a e interacción gestual del alumnado.

La finalidad de este análisis es identificar la continuidad o estabilidad de diferentes categorías a través del tiempo, tanto las relacionadas con el docente como las relacionadas con el alumnado. Para conocer esa continuidad se han calculado los residuos ajustados asociados a las probabilidades de transición de cada una de las categorías consideradas.

Los resultados se muestran mediante diagramas de transición. En cada diagrama de transición se incluyen los códigos «dados» junto a los «condicionados», así como la influencia de unas categorías en la aparición de otras. Se han calculado los retardos 0, 1, 2, 3 para obtener una amplia visión sobre las posibles influencias en el tiempo entre categorías, así como la concurrencia de distintas categorías en el retardo 0. En cada diagrama de transición los códigos dados se sitúan en el retardo 0, aunque podían estar concurriendo con algún código condicionado con valoración significativa.

El análisis secuencial transversal se ha realizado para conocer la posible relación de dependencia que ejercían unas categorías con respecto a otras. Para ello se ha analizado la información en base a las hipótesis planteadas respecto a la metodología, comunicación, clima del aula y accesibilidad docente.

Los resultados, al igual que en el caso anterior, se muestran mediante diagramas de transición, calculándose la posible influencia hasta el retardo 3.

Posteriormente se ha realizado un análisis comparativo de la observación, centrado tanto en el análisis descriptivo de las distintas categorías, como en el análisis secuencial longitudinal y transversal de cada profesor/a.

Para concluir los análisis hemos realizado una triangulación de la información. Dicha triangulación se planteó en base a las hipótesis del estudio. Los resultados obtenidos se han agrupado en base a las hipótesis y a los/as profesores/as para cada una de las técnicas de recogida de datos, según los indicadores considerados que hacían referencia a dichas hipótesis.

3. RESULTADOS

Mediante el empleo del grupo de discusión se ha podido focalizar la recogida de información procedente de las demás técnicas. Se han obtenido resultados muy interesantes, como por ejemplo las características que según este grupo de profesores debería tener un buen profesional de la educación (Figura 2).

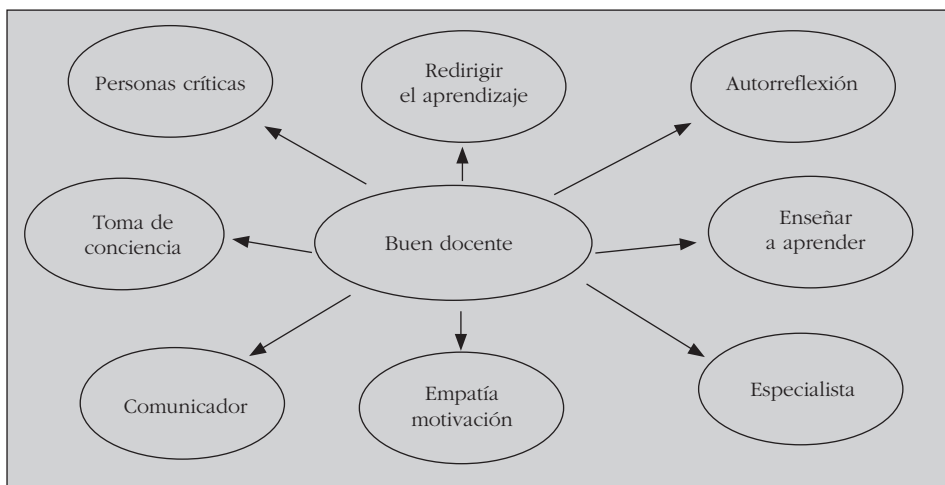
Las competencias fundamentales del buen docente, como se aprecia en la Figura 2, tendrían que estar relacionadas con: motivar a los alumnos, para que se desarrollen como personas críticas, aprender a aprender, enseñar a ser autorreflexivos y a tomar conciencia de su situación. Para conseguirlo el/a buen/a profesor/a debería ser un reconductor del aprendizaje, proporcionando a su alumnado las herramientas para que ellos alcancen un aprendizaje significativo. Siendo necesario, además, que el buen profesional de la educación fuese un adecuado comunicador, que estableciera relaciones de empatía con sus alumnos/as, y, por supuesto, que fuese un especialista en la materia que imparte.

Mediante el análisis de documentos se han obtenido resultados clarificadores como, por ejemplo, la tipología de los objetivos planteados por el total de los profesores/as:

TABLA 1. Modalidad de objetivos planteados

Objetivos	%
12 Conceptuales	29,26
21 Procedimentales	51,2
8 Actitudinales	19,5

FIGURA 2. Características del buen/a profesor/a (Mayorga, 2003)



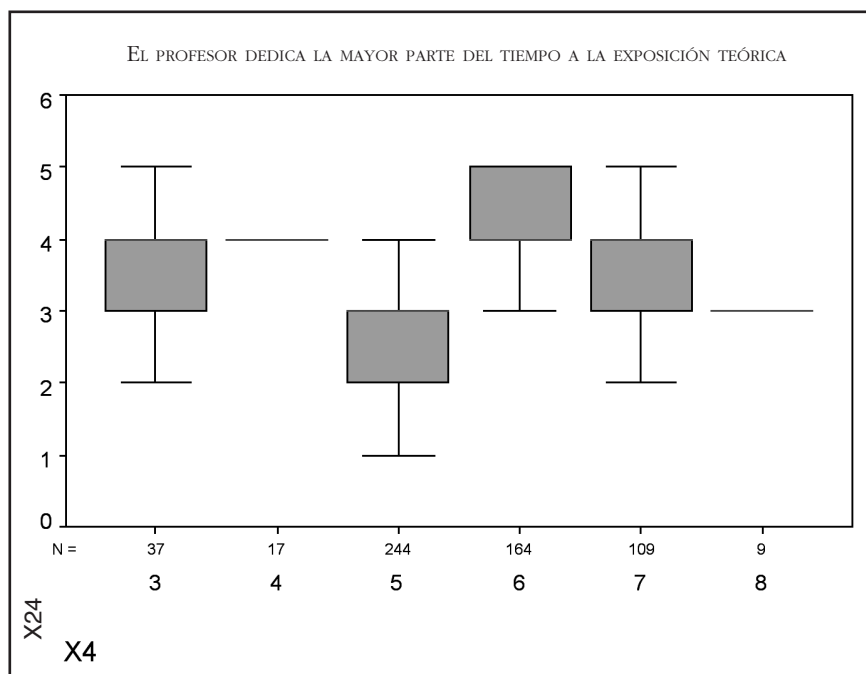
Como se puede apreciar en la Tabla 1, en las programaciones de estos profesores/as predominan los objetivos de tipo procedimental con diferencia, seguidos por los conceptuales, y, por último, los de tipo actitudinal. No incluyéndose el grado de consecución de los objetivos, aunque algunos profesores/as, de forma implícita, hacen referencia en el apartado de evaluación al porcentaje de nota relativo a la teoría, o adquisición de contenido teórico y, por tanto, a la consecución de objetivos de tipo conceptual en mayor medida.

Respecto al cuestionario se ha calculado la fiabilidad y validez tanto en la prueba piloto como en la definitiva. El cuestionario piloto obtuvo un α de 0,924 y r_{iy} de 0,71. Mientras que la fiabilidad del cuestionario definitivo fue de α de 0,958 y la validez r_{iy} de 0,819. Obteniéndose unos resultados satisfactorios en ambos casos.

Posteriormente se ha realizado un análisis descriptivo de los ítems. En dicho análisis se muestra la opinión del alumnado respecto a las diferentes cuestiones planteadas, de manera global, para realizar en segundo lugar un análisis por docente.

A continuación se muestra un ejemplo de los resultados obtenidos al plantear a estos alumnos/as si sus profesores/as dedicaban la mayor parte del tiempo de clase a la explicación teórica de la asignatura (Figura 3).

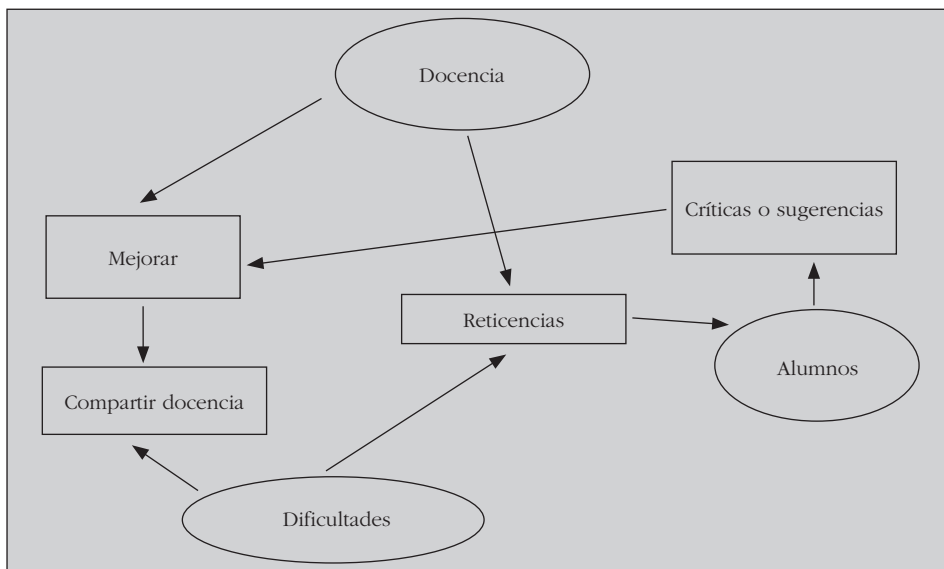
FIGURA 3. Dedicación del tiempo de clase del profesor/a



Al centrar la atención en el tipo de exposición teórica que realiza cada profesor/a se aprecia que el profesor n.º 6, según sus alumnos/as, es el que más tiempo destina a la exposición teórica. Aunque, por regla general, todos estos profesores/as dedican bastante tiempo a esta tarea. Los/as alumnos/as de los profesores n.º 3, 4, 5, 6 y 7 otorgan un alto valor a este ítem, debido a que la mediana se sitúa en el 4. Dicho valor en el caso de los profesores 3 y 7 coincide con el percentil 75, mientras que en el caso del profesor 6 coincide con el percentil 25. El profesor n.º 5 y la profesora n.º 8 obtienen una mediana igual a 3, coincidiendo la mediana en el caso del profesor n.º 5 con el percentil 75.

Mediante la entrevista también se han obtenido resultados muy clarificadores, como ejemplo se muestra un diagrama de flujo en el que se aprecia cómo la docencia mejoraría, según los profesores/as entrevistados/as, si se tuvieran en cuenta una serie de aspectos consustanciales a la misma (Figura 4).

FIGURA 4. Aspectos relacionados con la mejora de la docencia



La docencia mejoraría si los/as profesores/as compartieran asignaturas, pero existen aspectos que dificultan la citada mejoría. Siendo la dificultad más destacable las reticencias que tiene el profesorado de comentar las dificultades con otros docentes, así como con sus alumnos/as. Del mismo modo, dicha docencia se vería beneficiada si los/as profesores/as aceptaran las críticas o sugerencias de su alumnado.

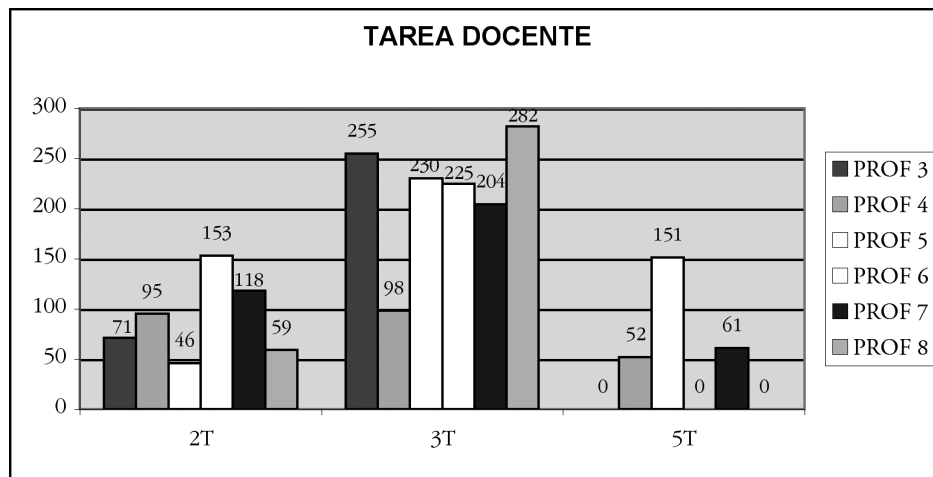
Otra de las técnicas empleadas en la recopilación de la información fue la observación directa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante la observación se han obtenido resultados relevantes y complementarios de los obtenidos mediante las demás técnicas de recogida de información.

A continuación se muestra un ejemplo de los resultados obtenidos mediante el análisis descriptivo. En la Figura 5 se aprecia como estos/as profesores/as dedican la mayor parte de su tiempo a las explicaciones teóricas de contenido, aunque complementaban dichas explicaciones con otro tipo de actividades más dinámicas y prácticas.

Centrando la atención en el análisis secuencial longitudinal se han obtenido, entre otros, los resultados que a continuación pasamos a comentar:

Partiendo de la base de que para considerar «estable» una conducta dicha conducta se tiene que mantener constante hasta el retardo 2, las categorías relativas a la realización de prácticas (2T) y a las explicaciones teóricas (3T) han sido actividades hechas por todos los profesores y profesoras, mientras que la resolución de actividades complementarias (5T) las llevaron a cabo los profesores n.º 4, 5 y 7.

FIGURA 5. Tarea docente desempeñada por el profesorado



Respecto a las categorías de interacción verbal del profesor/a con todo el grupo de alumnos, la categoría que más se ha repetido ha sido la relativa a las explicaciones teóricas sobre contenido (1gnux1). Permaneciendo estable dicha categoría en todos los/as profesores/as, excepto en el n.º 7.

En el análisis secuencial transversal comparativo se muestran cuáles habían sido las hipótesis aceptadas y cuáles las rechazadas en cada caso.

Por ejemplo: la hipótesis 3.7.1. hacía referencia a si los movimientos espaciales del profesor/a determinaban los movimientos espaciales del alumnado. Esta hipótesis se aceptaba para los profesores n.º 4, 5, 6, 7, y simplemente se rechazaba para el profesor n.º 3, lo cual quiere decir que para la mayoría de los docentes sus movimientos favorecerían los movimientos de los alumnos/as.

También hemos intentado conocer si las interacciones verbales de los/as alumnos/as favorecen sus movimientos espaciales. Observando los datos se aprecia que la hipótesis 3.10.1 sólo se aceptaba en el caso del profesor n.º 5 rechazándose en todos los demás. Lo cual lleva a pensar que las interacciones verbales de los/as alumnos/as no ejercen influencias sobre sus movimientos espaciales.

4. CONCLUSIONES

En la actualidad hay que destacar el interés por la calidad de la docencia del profesorado universitario; siendo la evaluación uno de los instrumentos que se han empleado y seguirán empleando para medir dicha calidad, a pesar de que todavía existen ciertas reticencias hacia la misma. Con este estudio se pretende proporcionar al profesorado un acercamiento a su práctica diaria, para lo cual se

ha empleado una gran variedad de técnicas metodológicas, técnicas que permiten proporcionar una triangulación de los datos, y por tanto una visión integrada de la realidad.

El desarrollo de investigaciones centradas en la evaluación del profesorado favorece la evolución de las metodologías sobre dicha evaluación, así como la proliferación de nuevos instrumentos para la recogida de datos. De nada sirve intentar potenciar que el profesorado evalúe su docencia, si no se les proporcionan medios para realizar esa evaluación.

En este trabajo, se considera la evaluación como un proceso de mejora y perfeccionamiento continuo que facilita al profesorado ir desarrollando una docencia de calidad.

Es socialmente conocido que existen diferentes estilos docentes, y que un mismo profesor/a puede cambiar de estilo dependiendo de determinadas variables contextuales. A pesar de ello, es conveniente intentar identificar los estilos docentes de cada uno de estos profesores/as, en un contexto concreto y con un alumnado determinado, para conocer las semejanzas en las conductas que desarrolla dentro del aula, así como las posibles similitudes con un determinado estilo de profesor/a participativo, dinámico e innovador.

El objetivo global de esta investigación se ha alcanzado suficientemente, ya que la información obtenida ha permitido conocer en profundidad la práctica diaria de cada uno de estos profesores/as, obteniéndose material en abundancia, sobre el que elaborar informes exhaustivos de cada situación docente, e intentando identificar qué variables influían en su práctica diaria, variables que ellos mismos podrían modificar al tener conocimiento de las mismas.

Observados los resultados se aprecia que estos profesores/as poseen un alto nivel de autonomía en la enseñanza, decidiendo ellos el contenido de sus materias, las actividades y prácticas que sus alumnos/as tendrían que desarrollar. A pesar de ello el nivel de consecución de los objetivos planteados no ha sido muy elevado, independientemente de que estaban muy implicados en su enseñanza, y preocupados por la calidad.

El interés por la formación de su alumnado se aprecia cuando realizan modificaciones del contenido de sus asignaturas debido a las exigencias sociales hacia la misma. Siendo los/as profesores/as con más asignaturas a su cargo los que más tiempo dedicaban a las tareas docentes en su jornada laboral. También resultó evidente que todos estos profesores/as otorgan un mayor peso al contenido teórico de sus asignaturas frente a la práctica, aunque dichas prácticas también están presentes, complementando la teoría.

A pesar de que no existe mucha colaboración entre docentes a la hora de impartir clases, organizar materias, etc., todos ellos han tenido en cuenta, al plantear el contenido de sus asignaturas, los contenidos que eran impartidos en otras asignaturas, para que no se produjesen solapamientos.

Los factores que pueden estar interviniendo tanto en la enseñanza como en el aprendizaje pueden ser muy variados y se pueden modificar dependiendo del

contexto en el que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta investigación se identificaron algunas de esas variables:

1. El margen de libertad de los alumnos.
2. Su nivel de conocimiento previo.
3. La experiencia docente, así como la preocupación por la formación.
4. La potenciación de la participación por parte del profesor/a.
5. El nivel de cercanía profesor/a-alumno/a.
6. El nivel de ayuda así como las estrategias de atención y motivación.
7. Las condiciones ambientales del aula.
8. La comunicación.
9. La motivación y satisfacción del profesor/a.
10. La motivación del alumnado.

Todas estas variables influyen entre sí y se condicionan mutuamente, pudiendo considerarse que tanto el establecimiento de relaciones interpersonales con el profesor/a como el margen de libertad de los alumnos pueden afectar especialmente a las demás.

Se podría afirmar que todos estos profesores/as potenciaban la participación e implicación de sus alumnos/as en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En muchas ocasiones han incitado a la participación, motivándoles e intentado mantener la atención de dichos alumnos/as, como por ejemplo cuando han realizado prácticas relacionadas con el futuro laboral u otras prácticas que requerían la participación directa de sus alumnos/as, y que permitían consolidar el contenido teórico. También era muy habitual que estos profesores/as plantearan a sus alumnos/as ejemplos o comentarios sobre experiencias personales unidos a explicaciones teóricas, y que les permitían una mejor contextualización y comprensión de dichos contenidos.

Después de realizar un análisis prospectivo en cuanto a los estilos docentes de cada uno de estos profesores/as, se puede concluir que no existen diferencias de relevancia entre ellos, es decir, las únicas diferencias encontradas se podrían considerar de matiz. Simplemente unos profesores/as otorgan más importancia a unas variables que a otras. Todos se podrían considerar como profesores/as intermedios en cuanto a la innovación, es decir, ni excesivamente innovadores ni totalmente tradicionales. Solían adquirir las estrategias necesarias para trabajar con sus alumnos/as, siendo ésta la principal habilidad que debe obtener todo profesor/a, es decir, no pretender ser un profesor/a «ideal», con unas características específicas, sino un profesional capaz de adaptarse a las circunstancias y sobre todo a las características de su alumnado, partiendo de la base de que se posee el conocimiento necesario para impartir una determinada asignatura.

En definitiva, todo profesor/a debería estar preocupado por su profesión, y otorgar a sus alumnos la libertad necesaria para que se pudiesen implicar directamente en la enseñanza, estableciendo relaciones interpersonales positivas con

ellos e intentando promover una comunicación bidireccional, donde alumnos/as y profesores/as tuviesen la oportunidad de aprender.

Los indicadores empleados han sido seleccionados y elaborados en base a la literatura existente, en base a la objetividad, relevancia y representatividad de la información que proporcionan. Dichos indicadores aportan datos sobre aspectos directos del aula, sobre aspectos relacionados con la institución, sobre las características del profesorado, así como otros indicadores considerados de interés.

Algunos de los indicadores empleados facilitan información de manera directa, como por ejemplo el indicador 1 respecto a la carga docente, o el 66 referido a la disponibilidad de recursos materiales en el aula... Estos indicadores son fáciles de manejar, debido a que han sido fácilmente obtenibles. En algunos casos la información se ha obtenido directamente de las personas implicadas, como por ejemplo el indicador n.º 4 referido a los criterios de elaboración del contenido de la asignatura. Al plantearse diferentes técnicas de recogida de datos, la información obtenida con los diferentes indicadores planteados ha sido suficientemente contrastada. Algunos indicadores son más versátiles, por lo que se han podido emplear en diferentes técnicas como por ejemplo el n.º 15, mientras que otros eran menos, pudiendo usarse simplemente en un tipo de técnica, como el n.º 1.

En el uso de los indicadores de evaluación las ventajas superan las posibles limitaciones que puedan surgir, permitiendo la recogida de datos y la fundamentación de la investigación.

En este estudio se ha pretendido analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y concretamente los estilos docentes planteados en los mismos. Para ello se ha empleado una gran variedad de indicadores de calidad, así como de técnicas de recogida de datos. Lo que se ha intentado es seguir aumentando el nivel de conocimientos respecto a la evaluación de la docencia, así como del manejo de diferentes elementos para su realización. En todo momento se ha hecho una investigación rigurosa y sistemática, con un control aseguible de la calidad de los datos recopilados, lo cual quedó reflejado en la intención de realizar una evaluación múltiple e integradora.

A pesar de las limitaciones encontradas al investigar, el procedimiento que se ha seguido se puede considerar de gran utilidad para avanzar en el conocimiento y mejora de la tarea docente, así como en la descripción y explicación de los diferentes aspectos que pueden influir en el buen hacer del profesor/a, aportando algunos elementos que permitan contribuir a la construcción de una educación de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, M. (2002). *La evaluación institucional de las universidades. Tendencias y desafíos*. Recuperado el 12 de diciembre de 2007 de la web: http://www.6congreso.ucr.ac.cr/eval_inst.html.
- ANECA (2006). *IV Foro. Los estudiantes y las políticas de calidad*. Recuperado el 20 de diciembre de 2007 de la web: http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_4foro_conclusiones.pdf.
- BAIN, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, Universidad de Valencia.
- BAKEMAN, R. y QUERA, V. (2001). *Análisis de la interacción. Análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid, RA-MA editorial.
- GONZÁLEZ, I. (2003). Determinación de los elementos que condicionan la calidad de la universidad: aplicación práctica de un análisis factorial, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9, 1.
- KNIGHT, P. (2005). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*. Madrid, Narcea.
- MATEO, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia, *Revista de investigación educativa*, 18, 2, 7-34.
- MAYORGA, M. J. (2003). *Programa de evaluación de la docencia universitaria (EDU). Una apuesta por la calidad*. Madrid, Dykinson.
- POSTIC, M. y DE KETELE, J. M. (1988). *Observar las situaciones educativas*. Madrid, Narcea.
- RODRÍGUEZ, C.; POZO, T. y GUTIÉRREZ, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior, *RELIEVE*, 12, 2.
- SANMARTÍ, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona, Graó.

ANEXO 1

DENOMINACIÓN DE INDICADORES

Nivel 1

N.º	Denominación-Definición
IND1	Carga docente: este indicador pretende conocer el número de asignaturas que están a cargo de cada profesor.
IND2	Actualización del programa: este indicador hace referencia a cada cuánto tiempo el profesor actualiza el programa de una determinada asignatura.
IND3	Información del programa: este indicador pretende conocer si el profesor a principio de curso proporciona a los alumnos por escrito toda la información relativa a la asignatura.
IND4	Criterios de elaboración: este indicador se refiere a la relación existente entre los profesores que utilizan criterios propios para la elaboración del contenido de la asignatura, con aquellos otros que utilizan criterios preestablecidos (tanto por otros profesores como por la administración).

IND5	Negociación: este indicador muestra la disponibilidad del profesor para negociar con sus alumnos cuestiones relativas al programa de la asignatura.
IND6	Explicación teórica: este indicador se refiere al tiempo que se dedica en el período de observación a la explicación teórica sobre contenido (tanto a un alumno, como al grupo clase) por parte del profesor.
IND7	Consecución de los objetivos (Tasa de consecución): este indicador se refiere al grado en que se consiguen los objetivos planteados.
IND8	Tipos de objetivos: este indicador se refiere al n.º de objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales conseguidos, en relación al total de objetivos planteados.
IND9	Razón teoría-práctica profesional: este indicador muestra la relación entre el contenido teórico que se proporciona en una asignatura y la futura práctica profesional de los alumnos.
IND10	Tipo de preguntas: este indicador hace referencia a la modalidad de preguntas que el profesor plantea a sus alumnos (tanto de manera individual como al grupo), relacionándose las preguntas verdades (que el profesor no conoce la respuesta) con las falsas preguntas (que el profesor sí conoce la respuesta), así como con el total de las preguntas.
IND11	Nivel de coherencia de la asignatura: este indicador se refiere a la coherencia existente entre los diferentes contenidos planteados por el profesor y los diferentes elementos del programa.
IND12	Nivel de coherencia entre asignaturas: este indicador se refiere a la relación existente entre el contenido de una asignatura con el contenido de otras asignaturas de la misma titulación (planteadas tanto en ese curso como en cursos anteriores o posteriores).
IND13	Comentarios extras: este indicador se refiere al porcentaje de comentarios que el profesor hace, sobre ejemplos o experiencias personales, en relación al total de intervención teórica por parte del profesor, tanto a un alumno como al grupo en general.
IND14	Negociación metodológica: este indicador se refiere al tiempo que el profesor dedica a pactar la metodología con sus alumnos.
IND15	Tipo de metodología: este indicador hace referencia al tipo de metodología que el profesor emplea en la clase.
IND16	Tipo de actividades: este indicador se refiere a todas aquellas actividades que se llevan a cabo en las diferentes sesiones de enseñanza.
IND17	Participación en clase: este indicador se refiere a cómo los alumnos hacen frente a su actividad de clase, participando en esas actividades.
IND18	Conexión teoría-práctica: este indicador se refiere a la relación existente entre las sesiones que se dedican a las actividades prácticas sobre el total de sesiones que se dedican a la exposición teórica (tanto por parte del profesor como del alumno).
IND19	Herramientas de trabajo: este indicador se refiere a que la bibliografía y el material que el profesor recomienda en clase es útil para comprender mejor la asignatura.
IND20	Rendimiento del alumno: este indicador muestra el porcentaje de alumnos que han aprobado esta asignatura con respecto al total de los alumnos que se han presentado.

IND21	Satisfacción del alumnado: este indicador se refiere al número de alumnos que están de acuerdo con sus calificaciones en relación al total de alumnos entrevistados.
IND22	Coherencia contenidos-evaluación: este indicador se refiere a si el nivel de conocimientos proporcionados a los alumnos y las exigencias en el examen están en coherencia.
IND23	Atención del profesor: este indicador hace referencia al tipo de atención que el profesor presta a sus alumnos cuando acuden a revisar su examen.
IND24	Importancia de la evaluación: este indicador se refiere al número de alumnos que desde principio de curso conocen el tipo de evaluación que se va a poner en práctica en la asignatura.
IND25	Rendimiento docente: este indicador muestra el número de profesores que conocen los resultados de su enseñanza en relación a aquellos otros que no los conocen.
IND26	Finalidad docencia: este indicador hace referencia al número de profesores que cuando son evaluados conocen los objetivos o finalidades de esa evaluación.
IND27	Agentes de la evaluación: este indicador hace referencia a quiénes deben ser los encargados de la evaluación de la docencia.
IND28	Evolución: este indicador hace referencia al porcentaje de tiempo, del total de observación, que el profesor dedica a comentar la marcha de la misma con sus alumnos.
IND29	Tasa de asistencia: este indicador se refiere al número de veces que el profesor ha comunicado a sus alumnos que no va a asistir a clase, sobre el total de veces que ha faltado.
IND30	Transmisión: este indicador se refiere a que el profesor se implica en la enseñanza, transmitiendo la información de forma clara, concisa y adecuada al nivel de sus alumnos.
IND31	Tasa de debates: este indicador hace referencia al tiempo que se dedica en el total de observación de clase a intercambiar ideas de forma bidireccional (diálogos, debates en los que intervienen profesor y alumnos; alumnos-alumnos; clase-profesor). Entendiendo el debate como intercambio verbal continuo, profesor-alumno.
IND32	Nivel de aprendizaje del profesor: este indicador hace referencia a la modificación de la actitud del profesor al escuchar a sus alumnos.
IND33	Tasa de inquietudes: este indicador se refiere al número de veces que los alumnos plantean cuestiones al profesor relativas al contenido de la asignatura en el total de observación.
IND34	Nivel de confianza: este indicador se refiere a si los alumnos comentan al profesor las dificultades que poseen en su asignatura.
IND35	Estrategias de disciplina: este indicador se refiere a aquellas técnicas o actividades que el profesor lleva a cabo para mantener el orden en clase.
IND36	Comportamiento del alumno: este indicador se refiere a aquello que hace el alumno en clase (que puede ser tanto beneficioso como perjudicial para la enseñanza).

IND37	Potenciación de la participación: este indicador hace referencia al número de veces que el profesor elogia la participación de los alumnos en el total de observación.
IND38	Nivel de compenetración: este indicador hace referencia al tipo de relaciones que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
IND39	Accesibilidad docente: este indicador hace referencia a la accesibilidad (le pregunten dudas, hacer comentarios...) que el profesor permite a sus alumnos tanto dentro como fuera de clase.
IND40	Grado de libertad: el profesor permite a sus alumnos que realicen aquellas actividades que están de acuerdo con sus inquietudes, intereses, necesidades...
IND41	Movilidad docente: este indicador hace referencia al número de veces que un profesor recorre un aula durante el período de observación.
IND42	Nivel de conexión: este indicador hace referencia al número de veces que los alumnos y el profesor ríen de forma conjunta.
IND43	Nivel de conocimiento: este indicador hace referencia al número de veces que un alumno responde a la pregunta lanzada por un compañero.
IND44	Nivel de distracción: este indicador hace referencia al porcentaje de tiempo que el profesor permanece distraído (mirando por la ventana, caminando sin rumbo por la clase en silencio, ojeando papeles...) sobre el total de tiempo de observación.
IND45	Nivel de desconexión: este indicador hace referencia a que los alumnos no hacen comentarios al profesor durante el período de observación.
IND46	Nivel de atención: este indicador se refiere al número de veces que un profesor consigue captar la atención de sus alumnos en el período de observación, mediante: ejemplos, prácticas, cambiando la entonación de la voz...
IND47	Nivel de asistencia: este indicador se refiere a la relación existente entre los alumnos asistentes a clase a principio del cuatrimestre y los alumnos que asisten pasadas varias semanas.
IND48	Nivel de interés: los alumnos que salen voluntarios para realizar una actividad en clase (ya sea propuesta por el profesor o por otro compañero).
IND49	Razón de matriculación: este indicador hace referencia a las asignaturas optativas, y se define de tres formas.
IND50	Nivel de satisfacción: este indicador hace referencia al número de profesores que eligieron su profesión por vocación sobre el total de los profesores entrevistados.
IND51	Ratio docencia/investigación: porcentaje de tiempo que el profesor dedica a la preparación de clases en relación al tiempo que dedica a la investigación en un día normal de trabajo.

Nivel 2

IND52	Tasa de éxito: este indicador se refiere al número de alumnos que asisten a una asignatura sobre el total de alumnos matriculados en la misma.
IND53	Porcentaje de preparación: este indicador se refiere al tiempo que un profesor dedica a la preparación de las clases en relación a su jornada laboral.
IND54	Experiencia docente: este indicador se refiere a los años que el profesor lleva impartiendo una misma asignatura, en relación a los años que lleva en la docencia.
IND55	Coordinación de la asignatura: este indicador relaciona los objetivos planteados en el programa con la metodología que se lleva a cabo.
IND56	Organización del contenido: este indicador hace referencia al número de veces que en una sesión de clase el profesor utiliza organizadores previos.
IND57	Tipos de respuestas: este indicador hace referencia a que el profesor responde de forma breve y concisa a las preguntas planteadas por los alumnos.
IND58	Organización del tiempo: este indicador se refiere a la adecuación entre el número de prácticas y el tiempo disponible para su realización.
IND59	Nivel de orden: este indicador se refiere al turno de palabra, a la organización que existe en un aula cuando quieren hablar varias personas; hace referencia a la regulación de las intervenciones.
IND60	Nivel de cercanía: este indicador se refiere a la distribución del aula, a la posibilidad que tiene el profesor de estar en contacto directo con sus alumnos.
IND61	Ambiente de enseñanza: este indicador se refiere a las condiciones ambientales que posee el aula: luz, temperatura, tamaño.
IND62	Carga docente: este indicador hace referencia al número de asignaturas asignadas (por curso) a un profesor, sobre el total de las asignaturas del departamento.
IND63	Elección de asignaturas: este indicador hace referencia a los criterios que se tienen en cuenta en un determinado departamento para elegir las asignaturas de un curso.
IND64	Utilización de recursos: este indicador se refiere al porcentaje de tiempo que el profesor, en una sesión de clase, dedica a la utilización de recursos tecnológicos, en relación al tiempo total de una sesión.
IND65	Idoneidad de recursos: este indicador se refiere a la idoneidad de recursos con respecto al contenido de la materia.
IND66	Disponibilidad de recursos materiales: este indicador se refiere a la posibilidad que tiene el profesor de utilizar recursos tecnológicos en sus exposiciones.
IND67	Disponibilidad de recursos personales: este indicador se refiere a la disponibilidad del profesor para contar con el apoyo de otros miembros, para llevar a cabo cualquier actividad, ya sean miembros del departamento como de la facultad (docentes, personal de administración y servicios).

Nivel 3

IND68	Nivel de recepción: número de veces que el profesor recibe comentarios negativos (sobre su docencia) por parte de los alumnos.
IND69	Nivel de modificación: número de veces que el profesor modifica su explicación (de teoría, de un trabajo...) para que sea comprendida por la mayoría de sus alumnos.
IND70	Nivel de amabilidad: este indicador hace referencia al porcentaje de profesores que son agradables en el trato con sus alumnos dentro del aula, sobre el total de profesores entrevistados.
IND71	Nivel de perfeccionamiento: este indicador hace referencia al número de profesores que asisten a cursos de formación permanente sobre el total de profesores entrevistados.
IND72	Nivel de colaboración: este indicador se refiere al número de veces que un profesor comparte asignatura con otros profesores del mismo curso, ya sean del mismo departamento o de otro.
IND73	Nivel de ayuda: este indicador hace referencia al número de veces que un profesor recibe ayuda en la preparación del temario de otros compañeros del departamento.
IND74	Nivel de compenetración: este indicador hace referencia al número de profesores que mantienen reuniones con otros profesores (del mismo curso o cursos diferentes) para elaborar los distintos temarios sobre el total de profesores entrevistados.

Nivel 4

IND75	Nivel de asistencia a tutorías: este indicador se refiere al número de alumnos que asisten por semana a las tutorías.
IND76	Nivel de importancia concedida: este indicador se refiere al porcentaje de profesores que consideran útiles las tutorías sobre el total de profesores entrevistados.