

¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado?

por Antonio CASERO MARTÍNEZ

Universitat de les Illes Balears

1. Introducción

La investigación sobre evaluación de la docencia universitaria por parte del alumnado alcanzó, hace un año, la octogenariedad. Desde la obra de Remers y Elliot (1960), el *Purdue Rating Form*, hasta hoy han sido miles los artículos y libros publicados, sólo en inglés, relacionados con la investigación de los cuestionarios que evalúan la docencia universitaria (Feldman, 1990). Toda esta producción científica no ha conseguido acallar las críticas sobre la idoneidad de este método de evaluación. Éstas se centran, aún hoy, en las dificultades de medición, y en los problemas de carácter teórico o de indefinición del constructo *eficacia docente* (Álvarez, García Jiménez y Gil, 1999; García Ramos, 1999; Pascual y Gaviria, 2004). La investigación sobre este último aspecto se ha venido centrando en el intento por detectar qué elementos son

los que conforman el trabajo docente «de calidad», certificación imprescindible en cualquier profesión que se precie. Los autores utilizan de forma muy similar términos como tarea docente, excelencia docente, eficacia docente, buen profesor, actuación docente, docencia de calidad, competencia docente, o función docente, siendo aproximadamente igual en número cuando sustituimos docente por enseñanza.

Otro asunto relevante es el del procedimiento metodológico utilizado para deducir cuales son las características que conforman el constructo objeto de estudio. En este sentido, los procedimientos van desde la reflexión teórica de lo que debe ser un buen profesor (Ericksen, 1985; Elton, 1987; De la Cruz, 1999), un profesor profesional (Ramsden, 1992), o la enseñanza eficaz (Brown, 1993), hasta las

características de los buenos profesores como conclusión de estudios sobre los docentes que reciben las mejores calificaciones en sus evaluaciones (Gros y Romaña, 2004), pasando por los criterios que establecen algunas universidades para otorgar la excelencia docente (Dunkin y Precians, 1992). La Tabla 1 muestra un resumen de las principales aportaciones en relación a la composición del constructo que nuclea la docencia de calidad, o términos afines. Resulta curioso que en la definición de lo que es un buen docente no se halle presente el juicio del colectivo más expuesto al trabajo de éste; el alumnado.

2. Planteamiento y procedimiento de la investigación

El trabajo aquí presentado pretende contribuir a la descripción del constructo de la calidad docente universitaria, o sencillamente, la idea de buen profesor universitario, pero desde la perspectiva del alumnado, y con un planteamiento metodológico que impida encorsetar la recogida de información en categorías preexistentes. Creemos que la espontaneidad y libertad en la respuesta es esencial para recoger la esencia del esquema mental que pretendemos describir. Bajo estas asunciones se ha diseñado una investigación cualitativa en dos fases.

2.1. Primera fase

Con el fin de alcanzar una primera aproximación a la estructura del juicio del alumnado «buen profesor» y «calidad docente», se administraron cuestionarios cualitativos. Estos cuestionarios contie-

nen dos preguntas abiertas: ¿en qué te fijas para poder afirmar que un profesor es bueno o malo?, y ¿en qué te fijas a la hora de valorar la calidad docente de un profesor? Una pregunta esta situada en la cabecera del anverso y la otra en la cabecera del reverso de una misma hoja. La administración fue balanceada y alterna.

La muestra de esta primera fase fue estructural, reproduciendo así la distribución de alumnos por curso en los estudios de la UIB. Por otro lado, y con el fin de obtener respuestas desde los diversos estudios, se utilizaron las Facultades y Escuelas Universitarias como conglomerados iniciales desde los cuales extraer las titulaciones, unidades fundamentales para, finalmente, acceder a los 125 alumnos participantes. Se utilizó la técnica de análisis de contenido, que en su etapa final fue procesado mediante la aplicación informática Nudist. Fruto de este análisis se obtuvo un árbol de nodos que compone la estructura dimensional del buen docente y de la docencia de calidad.

2.2. Segunda fase

Con el objetivo de profundizar en la comprensión de los resultados obtenidos en la primera fase, se utilizó la técnica de grupos de discusión. El árbol de categorías obtenido a partir de los cuestionarios cualitativos fue utilizado en esta fase como guión de las sesiones, y al igual que allí, la técnica de análisis utilizada fue análisis de contenido.

La asignación de los informadores clave se realizó mediante el cumplimiento

TABLA 1: Contribuciones acerca de los elementos que caracterizan el buen ejercicio docente

DIMENSIONES	ERICKSEN (1985)	ELTON (1987)	RAMSDEN (1992)	DUNKIN Y PRECIANS (1992)	BROWN (1993)	DE LA CRUZ (1999)	GROS Y ROMANÁ (2004)
Conocimientos teóricos		Bien preparado e interesado en la materia		Dominio y actualización	Dominio de la asignatura	Especialista en su área de conocimiento	Sabe de su materia
Estructuración de las clases y los materiales	Selección y organización material	Bien organizado. Sistemático	Conceptos clave y evitación de sobrecarga	Organización y presentación de los materiales		Organización y estructuración conocimientos, planificación.	Prepara bien las clases
Comunicación		Claro	Facilidad para hacerse entender			Habilidades para la comunicación. Claridad expositiva.	Explica con claridad y orden
Metodología utilizada y motivación del docente	Competente en los procedimientos	Creativo, entregado y entusiasta. Comprometido.	Amplio repertorio habilidades docentes. Entusiasmo. Aprendizaje activo y cooperativo.	Promover mejora de la enseñanza con innovaciones.	Conocimientos didácticos	Motivación por la investigación y docencia. Innovador, abierto al cambio	Sensibilización por su entorno social y cultural. Ser algo teatral.
Motivación y aprendizaje del alumnado	Guía para la integración de conocimientos. Mantiene curiosidad intelectual. Promueve aprendizaje independiente	Interesado por los estudiantes	Meta: aprendizaje del alumnado. Enseñar: posibilitar el aprendizaje. El estudiante debe ser autónomo.	Interés y entusiasmo en promover el aprendizaje autónomo. Captación necesidades estudiantes. Estimular curiosidad y creatividad.	Conocimiento estilos de aprendizaje del alumnado	Despierta interés del alumnado y promueve aprendizaje independiente	Hacer participar a los estudiantes
Trato y respeto con el alumnado		Amigable, flexible, servicial y abierto.	Escuchan y aprenden del alumnado. Preocupación y respeto.	Feedback	Comunicación fluida con el alumnado	Rasgos de personalidad: paciencia, apertura, flexibilidad, sentido del humor, etc.	Capacidad de ponerse en el lugar del alumnado. Asequible. Puntualidad. Educado y simpático
Autoevaluación docente y evaluación del alumnado			Evalúa su actuación docente. Feedback sobre los trabajos.	Habilidad para evaluar y dar feedback útil a sus estudiantes.		Actitud crítica y reflexiva sobre su propia actuación docente	
Entorno académico				Feedback con profesorado. Compromiso en promover la excelencia en enseñanza entre sus colegas		Formación profesional en investigación, docencia y gestión	Capacidad de trabajo en equipo
Aspecto físico y estética							Tener buena presencia física

de dos condiciones; alumnos con experiencia, y que cursen titulaciones diferentes. Así, inicialmente se planificó la formación de tres grupos, uno de cada una de las facultades siguientes: educación, ciencias, y economía. Finalmente no se realizó el grupo de economía al haber encontrado una alta correspondencia entre las respuestas obtenidas entre los otros 2 grupos de discusión y la información obtenida mediante cuestionarios cualitativos. Los grupos estuvieron conformados por 9 alumnos, en el caso de la Facultad de

Educación, y 7 alumnos de la Facultad de Ciencias. Las sesiones tuvieron una duración de 75 y 91 minutos, respectivamente. Todos los participantes fueron incentivados económicamente.

3. Resultados

La Tabla 2 recoge el árbol de nodos obtenido mediante el análisis de contenido, y la producción verbal asociada a cada una de sus categorías según la técnica de recogida de datos empleada en cada fase.

TABLA 2: Porcentaje de unidades de texto adscritas a las categorías según fuentes de información

Árbol de nodos	Cuestionarios cualitativos	Grupos de Discusión
(1) Bueno o malo versus calidad	3.5%	0.0%
(2) Competencia formal	4.1%	0.0%
(2.1) Claridad expositiva	14.0%	2.0%
(2.2) Orden, estructura y organización de contenidos	6.9%	2.3%
(2.3) Dominio de la materia	4.9%	4.4%
(2.4) Capacidad de respuesta	6.8%	0.3%
(2.5) Adecuación de contenidos	2.7%	0.4%
(2.6) Capacidad para motivar	8.9%	4.2%
(2.7) Relación teoría-práctica	1.0%	2.1%
(3) Dinámica de clase	5.1%	3.2%
(4) Percepción de aprendizaje	1.8%	0.6%
(5) Relación con el alumnado	1.6%	0.0%
(5.1) Trato o respeto	4.2%	3.4%
(5.2) Distancia	1.8%	0.7%
(5.3) Atención y consideración	2.1%	4.6%
(6) Variables personales del profesor	4.0%	2.0%
(6.1) Actitud	6.7%	5.7%
(6.1.1) Mostrar interés	0.0%	3.9%
(6.2) Simpatía	1.3%	0.9%
(6.3) Aspecto físico	0.2%	3.9%
(6.4) Entusiasmo	3.7%	1.5%
(6.5) Expresión oral	1.0%	0.0%
(6.5.1) Volumen y ritmo	1.3%	2.8%
(6.5.2) Discurso técnico, complejo o recargado	0.8%	0.0%
(6.5.3) Idioma	0.0%	2.1%
(7) Recursos materiales	1.3%	2.5%
(8) Evaluación	4.0%	11.0%
(9) Cumplimiento	1.3%	1.5%
(10) Asignatura	1.4%	3.3%

A continuación se presenta el resumen del contenido emergente asociado a cada una de las categorías que han conformado el árbol de nodos obtenido.

Categoría 1. Distinción entre bondad y calidad

Todo el alumnado de la muestra se ha expresado sobre los elementos a los que presta atención a la hora de juzgar lo bueno o malo que es un profesor, sin embargo, un 20% no ha respondido a la cuestión de la calidad de la docencia, y el 80% que lo ha hecho ha emitido un volumen de declaración próximo al 50% del emitido en la pregunta sobre la bondad. A estos resultados hay que añadir que el 62% de los documentos tratados contienen declaraciones respecto a la distinción entre ambos conceptos –este aspecto no fue preguntado en el cuestionario–. El contenido de estas respuestas expresan la similitud conceptual de ambos términos, razón por la que muchos alumnos sólo han respondido a una cuestión, mayoritariamente a la de buen o mal profesor, incumpliendo así la orden dada a pie de página de no girar la hoja hasta haber respondido a la pregunta del anverso.

Categoría 2. Competencia formal

Se trata más de una macrocategoría que de una categoría específica. Algunas respuestas, por su inespecificidad, han podido ser codificadas bajo esta categoría haciendo referencia a la capacidad de transmisión de los conocimientos, a que no le importe repetir la explicación las

veces que haga falta y, de forma genérica, a la forma que tiene de dar las clases. Esta última ha aparecido de manera recurrente en todos los documentos analizados, obteniendo en algunos casos matizaciones referidas a «venir y soltar el rollo» o «que no se limite a dictar lo que pone en el libro», aludiendo al desinterés del profesorado por el aprendizaje del alumno. La mayoría de respuestas han sido más específicas, permitiendo la creación de subcategorías.

Subcategoría 2.1. Claridad expositiva

Las declaraciones asignadas a esta categoría hacen referencia, en su mayoría, a la nitidez del discurso en el aula bajo las expresiones «que explique bien o mal», «que sea claro», «si sabe explicar con claridad» o «que sea una persona que te exponga la idea de forma clara», entre otras, siendo las palabras claro, clara o claridad las más usadas, como prueba el haber hallado alguna de estas tres palabras en las declaraciones de 83 alumnos –66,4% del total de alumnos–. Tal y como señalan Hines, Cruickshank y Kennedy (1985), esta dimensión es la que aparece en distintos estudios con la mayor correlación entre las medidas de la efectividad docente procedente de observadores externos y las valoraciones de los estudiantes.

Las respuestas analizadas permiten observar relaciones entre conceptos. En numerosos casos aparece ligada la idea de claridad en la explicación con orden, estructura u organización de la explicación, categoría contigua en este análisis.

Otro aspecto a destacar es el de las aclaraciones, es decir, cuando el alumno explica la respuesta que ha dado. En estos casos aparecen nuevas ideas que permiten comprender mejor a qué hace referencia el alumno cuando dice que se fija en «que explique bien». Estos matices giran en torno a la capacidad de síntesis, a la sencillez y velocidad del discurso e, incluso, a la vocalización, pero sobretodo, a la utilización de ejemplos. Este último aspecto ha estado presente en la mayoría de las aclaraciones.

Las aportaciones de los grupos de discusión, respecto a esta subcategoría, se han centrado más en el no saber explicar. Las declaraciones subrayan, en parte, lo ya expuesto anteriormente, tanto a nivel de precisión como de relación. Mientras que, en menor medida, han aparecido aclaraciones novedosas respecto a las recogidas mediante los cuestionarios cualitativos. Estas precisiones dan cuenta del intrincado universo conceptual que rodea la percepción del alumno. Se valora positivamente la preocupación por el alumnado y la utilización de las nuevas tecnologías, al tiempo que se deja constancia de la insuficiencia de estas estrategias para conformar la idea de buen profesor para, finalmente, denunciar la lectura literal de los contenidos como ejemplo de una actuación deficiente y poco motivadora. Parece que en el trasfondo del discurso se encuentre la decepción del alumnado al no percibir el esfuerzo del docente por hacer llegar los contenidos de forma efectiva, con nitidez o, sencillamente, con palabras

distintas a las de los materiales de referencia.

Subcategoría 2.2. Orden, estructura, organización de los contenidos

Las declaraciones codificadas bajo este epígrafe hacen referencia, en su mayoría, a la idea general de planificación de la sesión, siendo las expresiones más utilizadas «en la manera de estructurar las clases» y «que sea ordenado», transmitiendo, en caso contrario, la dificultad de seguir la clase y por lo tanto «liarse» con la explicación. Llama la atención la capacidad de algunos alumnos para detectar el trabajo realizado previamente por el docente respecto a la preparación de la clase.

Subcategoría 2.3. Dominio de la materia

Las declaraciones de esta subcategoría hacen referencia a la idea de que sepa de qué habla, que domine los contenidos, que conozca perfectamente la materia, pero sobre todo «que se note». Existen también declaraciones que, si bien conceden gran importancia a la cantidad de conocimiento, valoran más la forma de transmitirlo. La idea de «sabiduría sí, pero no únicamente», ha aparecido en numerosas declaraciones, lo que permite establecer relaciones con otras categorías, de las hasta ahora vistas; la preparación de las clases, la claridad y la estructura de la explicación, y otras aún no presentadas. La idea de seguridad en la transmisión de los contenidos se revela como uno de los elementos motivadores del alumnado más importante.

Los aspectos negativos de esta dimensión, versan sobre la mala imagen que ofrece el docente cuando evidencia, a juicio del alumnado, su limitado conocimiento de los diversos contenidos. Otro aspecto aludido, frecuentemente, ha sido la impresión negativa que produce una actuación limitada a la lectura literal del material de estudio, incidiendo sustancialmente sobre la credibilidad del profesor y, consecuentemente, sobre la motivación del alumno.

Subcategoría 2.4. Capacidad de respuesta

Las expresiones más utilizadas hacen referencia a «que sepa resolver mis dudas» o «en la capacidad de contestar a las preguntas de los alumnos», existiendo en muchos casos un claro solapamiento con la subcategoría 2.1. –claridad expositiva–, y con la subcategoría 2.3. –dominio de la materia–. Al igual que ha ocurrido en las categorías precedentes, existen declaraciones que permiten comprender el significado de una buena respuesta. En ellas se hace referencia a la utilización de recursos alternativos con el fin de mejorar la explicación, como son: poner ejemplos, estar pendiente del alumnado, acercarse en la respuesta al nivel del alumnado, o llevar a cabo una actuación en la que quede claro que se domina cualquier aspecto susceptible de consulta. Esta categoría ha aparecido estrechamente ligada a la categoría anterior. De hecho las observaciones recogidas se solapan, en su mayoría, con las asignadas al dominio de la asignatura. Este hecho permite relacionar de

forma inequívoca ambas dimensiones, de tal forma que, para el alumnado, la capacidad para responder eficaz e instantáneamente a sus dudas es un signo claro de dominio de la materia.

Subcategoría 2.5. Adecuación de contenidos

Una característica detectada en este epígrafe ha sido la presencia mayoritaria de declaraciones en negativo, es decir, respuestas que expresan lo que no tiene que ocurrir cuando se imparte clase. Existe, en este tipo de declaraciones, el rechazo a tener que malgastar el tiempo lectivo escuchando un discurso vago, confesional o tendencioso.

Otro aspecto aludido ha sido el conocimiento del conjunto del plan de estudios. Al parecer, el alumnado percibe y valora de manera muy positiva el interés del docente por estar al corriente de qué contenidos ha visto, ve y verá el alumnado de la titulación, así como la coordinación de contenidos con los profesores que imparten materias afines. Este comportamiento es percibido como ventajoso de cara a rentabilizar las horas lectivas con los contenidos significativos de la propia materia, evitando así redundancia por desconocimiento.

Subcategoría 2.6. Capacidad para motivar

En muchos casos, esta capacidad ha sido difícil de operativizar por el alumnado más allá de la percepción de clases entretenidas o amenas –el 88% de los documentos contiene la palabra ameno o amena–. Existen, sin embargo, declara-

ciones que intentan explicar qué ocurre para poder afirmar que el profesor motiva. Éstas hacen referencia a la implicación y las ganas que pone el docente en su explicación, al ánimo que trasmite en su discurso como elemento que asegura la atención del alumno. A este respecto hay que añadir la palabra «rollo», que aparece en casi la mitad de los documentos en alusión a la antítesis de lo que debe darse para motivar al alumno.

En cuanto a las relaciones de esta categoría con otras, las unidades de texto extraídas mantienen una moderada asociación con la claridad expositiva, la capacidad de respuesta, la distancia en la relación con el alumnado —una relación cercana se percibe como elemento motivador—, pero sobre todo con la dinámica de clase en cuanto a la interacción y la metodología participativa como estilo docente. Existe, también, gran relación con la capacidad del docente para relacionar los contenidos con aspectos prácticos o cotidianos, dimensión que será abordada a continuación.

Subcategoría 2.7. Relación teoría-práctica

Quizá éste es el nodo que recoge la mayor homogeneidad en las expresiones utilizadas, constituyendo de forma inequívoca la idea de «que sepa relacionar la teoría con la práctica». Este aspecto ha aparecido ligado, en algunas ocasiones, a la claridad expositiva y a la capacidad de respuesta como elemento que permite aclarar la explicación. También ha aparecido relacionado, pero de forma débil, al dominio de la asignatura.

El análisis del discurso deja entrever cómo la utilización de ejemplos prácticos o cotidianos, para ilustrar la explicación de los contenidos puramente teóricos, repercute favorablemente sobre la atención del alumnado. Otro aspecto, no menos relevante, es el concerniente a la necesidad de recibir información que permita aplicar los contenidos teóricos sobre la realidad.

Categoría 3. Dinámica de clase

En general, las respuestas han sido muy breves, con expresiones del tipo «hace la clase fluida y dinámica», «realización de clases amenas» y «que las clases sean entretenidas». Esta idea de entretenimiento aparece con una frecuencia alta. Este hecho, junto a otros aspectos detectados en el nodo, convierten a la dinámica de clase en una dimensión estrechamente ligada a la subcategoría 2.6.—capacidad para motivar—. Así, el análisis ha detectado un alto grado de intersección entre las unidades de texto de ambas categorías.

Otro aspecto significativo detectado en este nodo ha sido la mención a los estilos docentes. En varias ocasiones se ha hecho referencia explícita a la metodología utilizada por el profesor, asociando una percepción positiva del docente a una dinámica no exclusivamente magistral. Conviene aclarar que este último tipo de declaraciones proviene, principalmente, de los estudios de Pedagogía y Psicopedagogía, titulaciones con una natural sensibilidad hacia la metodología docente.

La idea de «rollo», aparecida anteriormente en categorías precedentes, ha sido frecuentemente asociada con la clase magistral y, consecuentemente, con una dinámica desmotivadora. Una práctica frecuentemente expresada, y mayoritariamente mal valorada, ha sido la relacionada con la planificación de las sesiones mediante exposiciones realizadas por el alumnado. Este planteamiento aparece como una mala interpretación de la dinámica participativa, más aún cuando quien la propone es percibido como inhábil en la transmisión de conocimiento. A su vez, también queda patente como el mal uso de herramientas multimedia puede llegar a desvirtuar la idea de apoyo a la docencia.

Categoría 4. Percepción de aprendizaje

La mayoría del alumnado valora, en este punto, el hecho de salir del aula con la sensación de haber adquirido nuevos conocimientos y que éstos hayan quedado bien asentados. Otras declaraciones expresan una visión más global donde el objeto evaluado es la actuación durante el conjunto del curso, valorando la asunción de un buen nivel de conocimientos sobre la asignatura en cuestión.

Categoría 5. Relación con el alumnado

Las declaraciones inespecíficas asignadas a este nodo hacen referencia a la idea general de que un buen profesor es aquel que, entre otras cosas, mantiene una buena relación con los alumnos. Existe un número menor de respuestas que ilustran el significado de una buena relación. Éstas hacen referencia a la

capacidad de empatía, la confianza prestada y la relación informal. En algunos casos, incluso se fijan los límites de esa relación. Este último aspecto ha aparecido en varias ocasiones, resultando curioso cómo el alumnado parece que exige informalidad en el trato a la vez que manifiesta que el profesor «debe saber estar en su sitio».

Subcategoría 5.1. Trato y respeto

Esta dimensión se encuentra muy presente en todos los estudiantes. Aparece en todas las titulaciones analizadas, pero con poca producción en cada una de ellas, lo que indica que se trata de una condición necesaria sin posibilidad de equívoco conceptual. Los alumnos saben qué es ser tratados con respeto. Las respuestas dadas plantean, en su mayoría, la condición de ser tratados con respeto, matizando muchas de ellas cuál suele ser el comportamiento de los docentes, llevando a la clasificación de mejores o peores en función del trato recibido. Al igual que ocurriera en un nodo anterior, se han dado numerosas declaraciones en negativo, es decir, lo que no tiene que hacer. En estos casos la mayoría expresa ideas como reírse del alumno, ridiculizarle, e incluso gritarle, siendo las más frecuentemente asociadas al trato irrespetuoso. Otras formas aparecidas son las relativas a sucesos puntuales que giran en torno a la falta de atención o consideración.

Subcategoría 5.2. Distancia

La idea de distancia parece ser determinante a la hora de establecer un clima

favorable de trabajo en el aula, así como para motivar las intervenciones. Si bien la mayoría de respuestas asignadas al nodo giran en torno a conceptos como «cercano», «confianza» o «personalizado», existen algunas que dan pistas sobre qué elementos concretos de la actuación favorecen la representación de la cercanía como mostrar una actitud de confianza, saber escuchar, y que llame al alumno por el nombre, no por el apellido. Así, la cercanía en el trato suele interpretarse como un indicador de afecto en la relación alumno-profesor. Esta reducción de la distancia produce un efecto emocional que favorece la distensión, aumentando la atención y, consecuentemente, la motivación. Entendemos que el tamaño del grupo determinará, entre otros factores, este tipo de dinámica.

Subcategoría 5.3. Atención y consideración

Tener en cuenta al alumnado y preocuparse por él son las ideas fundamentales, aunque parecen existir varios niveles de atención hacia el alumnado. Por un lado el referido a la flexibilidad, paciencia o, sencillamente, interés por adecuar lo explicado a las posibilidades del alumno. Otro tipo de comportamiento positivamente valorado es aquel que implica la percepción de haberse tomado las molestias previas para asegurar el éxito de cualquier actuación realizada por el alumnado, entendiendo que ésta estaba prevista y asignada por el docente. En otro orden se encuentra la percepción de la consideración que el docente otorga a la materia en el conjunto del plan de estu-

dios. En este punto, el alumno parece valorar el esfuerzo del docente para distinguir entre los diversos niveles de importancia de los contenidos de la materia, sin olvidar el origen del alumnado y los objetivos de la titulación. A partir de lo visto, podría parecer que el efecto de esta dimensión supera, en magnitud, a otras descritas anteriormente. Sin embargo, el alumnado no parece dejarse influenciar únicamente por esta dimensión. Resulta evidente cómo la percepción de «buenas personas» favorece notablemente la imagen del docente, y aparece con un alto peso en la conformación de la buena relación con el alumnado. Sin embargo, como se ha visto, no son condiciones suficientes para el juicio de una buena actuación docente.

Categoría 6. Variables personales del profesor

Después de la competencia formal, ésta es la categoría que más producción de declaraciones tiene asignada, un 28% de unidades de texto y, al igual que en aquella, las ideas expresadas en las respuestas han permitido ramificar el nodo en subcategorías más específicas. En esta categoría se ha hecho mención explícita a que las características personales del profesor son otro elemento tenido en cuenta a la hora de elaborar el juicio sobre la calidad del docente. Un aspecto observado con relativa frecuencia ha sido la referencia a la seguridad que transmite el docente. Estas matizaciones expresan tanto que el profesor sea –o parezca– una persona segura, como que transmita con seguridad los conteni-

dos, generando la misma percepción de confianza en sí mismo. Este aspecto se asocia a una valoración positiva del profesorado, ligada, como se dijo anteriormente, a la dimensión del dominio de la materia.

Según lo declarado, «caer bien» es un factor muy importante para la formación de la actitud del alumno hacia el docente, si bien no supone un fuente de sesgo sobre la valoración de la calidad docente (Mars, 1987). Mediante el análisis de las siguientes subcategorías se pretende arrojar luz sobre el contenido de esquemas tan poco operativos como «caer bien», o «la forma de ser».

Subcategoría 6.1. Actitud

Este término presenta dificultad en su conceptualización, por lo que los alumnos lo asocian a términos muy distintos. Una buena parte de las declaraciones hacen referencia al autoritarismo, soberbia, superioridad, altanería, chulería y prepotencia, términos que ilustran la acepción negativa del concepto, según el alumnado, todos ellos como aspectos no deseables en un buen docente, y a veces relacionados con un bajo nivel de respeto hacia el alumnado. Otro buen número de declaraciones asocian la actitud al interés que muestra por el aprendizaje de los alumnos y a la predisposición para ayudar. En estos casos se ha observado una gran intersección con las dimensiones de distancia, atención y consideración, y entusiasmo.

Subcategoría 6.1.1. Mostrar interés

Este apartado representa la vertiente positiva de la actitud, a ojos del alumnado. La mayoría del discurso recogido se centra en la sensación del alumno de estar frente a un docente interesado en que aprenda. Esta muestra de interés aparece ligada, en muchos casos, al entusiasmo mostrado por el docente. Resulta difícil concretar de manera específica cuáles son los elementos que permiten al alumnado realizar la atribución de interés por la docencia. El discurso sugiere que la ilusión transmitida, el entusiasmo y la impresión de que «le gusta» son aspectos relevantes para esta percepción. A todo esto habría que añadir la voluntad por facilitar de forma efectiva los materiales y contenidos relevantes para la materia.

Subcategoría 6.2. Simpatía

La simpatía del profesor se ha presentado como un elemento favorecedor del proceso enseñanza-aprendizaje, asociándolo a sesiones amenas, divertidas y entretenidas, es decir, sesiones motivantes. El tono positivo anímico de la actuación del docente parece repercutir notablemente sobre la atención y la motivación del alumno. Además, su presencia aumenta la probabilidad de conformar el juicio «me cae bien», convirtiendo este aspecto en elemento clave para el desarrollo del signo positivo de la dimensión afectiva de la actitud del alumno. Estos resultados son congruentes con los hallazgos del meta-análisis realizado por Abrami, Leventhal y Perry (1982) sobre todos los estudios conocidos sobre el tema.

Subcategoría 6.3. Aspecto físico

Ésta es la dimensión menos representativa de todas las extraídas en este análisis, razón por la que su presencia en la estructura de nodos pueda cuestionarse. Un resultado similar fue el obtenido por De Salvador (2003) al hallar, en la solución del análisis factorial del SERVQUAL, la apariencia física como factor presente pero con el menor poder explicativo de la estructura empírica resultante.

No obstante, creemos que aún tratándose de una dimensión superficial –desde el punto de vista académico–, juega un papel fundamental en la formación de impresiones, indicando que para algunos alumnos éste es un elemento tenido en cuenta a la hora de juzgar la calidad de la docencia. Ha podido observarse que existen alumnos y alumnas que prestan especial atención a esta dimensión personal, sugiriendo la presencia de cierto efecto positivo sobre la idea global del docente. Otro elemento mencionado ha sido la higiene, en el sentido de percibir ausencia de la misma en el docente. En estos casos, y en ambos grupos, la sentencia repulsiva ha sido unánime. Otro aspecto derivado del análisis es el que hace referencia a la edad. Esta variable ha aparecido únicamente asociada a esta dimensión, donde la juventud es un elemento favorecedor.

Subcategoría 6.4. Entusiasmo

Con este título se han recogido aquellas respuestas que hacen referencia a la implicación del docente en la explicación y a la satisfacción que transmite durante la misma, pero sobre todo las ganas y

la entrega que percibe el alumno en la actuación profesional del docente. Esta dimensión es, sin duda, la más atractiva para el alumnado, rozando aspectos motivacionales casi de orden primario, a tenor de lo declarado. La idea más recurrente es «que le guste lo que explica o lo que hace». Estas respuestas, y otras muy similares, aparecen frecuentemente ligadas a la dimensión de la capacidad para motivar, entendiendo que es el profesor el motivado y este hecho arrastra la motivación del alumnado. Si bien parece que la entrega en el discurso docente representa un valor positivo percibido por el alumnado, en ocasiones este tipo de discurso docente ha aparecido asociado con aspectos negativos. El alumnado no valora la sola explicación entusiasta, ésta debe adecuarse a la estructura y orden del programa, y atendiendo a la continua información que por retroalimentación llega al docente. El alumnado parece resolver sin dificultades la diferencia entre el discurso emocionante y el discurso emocionado.

Subcategoría 6.5. Expresión oral

Al igual que ha ocurrido en las divisiones de segundo orden, aparecen toda una serie de declaraciones globales e inespecíficas, difíciles de asignar a las divisiones. En este caso nos encontramos con expresiones que afirman que la forma de hablar, la expresión oral, el lenguaje y la propiedad al hablar son elementos importantes al juzgar la calidad docente.

Subcategoría 6.5.1. Volumen y ritmo

Las declaraciones apuntan a un tono de voz alto y una velocidad razonable como elementos deseables en un buen docente. En algunos casos aparece aparejado con la dimensión de la claridad expositiva. Pero por encima de todo, la característica más mencionada ha sido el discurso monótono. Sus efectos parecen variar en función de la existencia concurrente de otros aspectos. Por un lado, se ha hecho mención explícita, en varias ocasiones, al efecto que puede producir determinado tono verbal «soporífero». Otra propiedad detectada es aquella que produce alteraciones en la percepción de la dimensión temporal, como consecuencia del ritmo del discurso docente, «no pasa el tiempo». Por fortuna, el propio alumnado ha informado de cuáles podrían ser las fórmulas expositivas que mitiguen los citados efectos, como variaciones en el tono de voz.

Subcategoría 6.5.2. Discurso técnico, complejo o recargado

Las unidades de texto asignadas a esta categoría son, en su mayoría, formuladas en negativo, denunciando un exceso de tecnicismos innecesario, cercano a la pedantería.

Subcategoría 6.5.3. Idioma

Los aspectos expuestos asociados a este elemento hacen referencia a dos tipos de problemática. Por un lado, dificultades derivadas del limitado conocimiento de la lengua catalana y, por otro lado, se ha hecho mención al nivel de dominio de la

lengua exhibido por algunos docentes. Con carácter residual, se ha tocado las posibles implicaciones que sobre la valoración del docente puede tener el no atender a la solicitud de una aclaración en la otra lengua. Este último aspecto es quizás el más delicado ya que parte del alumnado se siente especialmente sensible ante la postura de algunos docentes respecto que la lengua vehicular de nuestra Universidad sea el catalán. Este derecho del profesorado repercute, en ocasiones, sobre la valoración de trato y respeto, aspectos ya descritos anteriormente.

Categoría 7. Recursos materiales

Los elementos asignados a este epígrafe han sido los relativos a la presencia y adecuación de las fotocopias, los libros de texto, las referencias bibliográficas y los recursos audiovisuales. Todo este complemento de la actuación docente ha sido valorado positivamente siempre que sus contenidos resulten asequibles y pertinentes. Por el tono de las declaraciones parece que, en general, se concede a esta dimensión un papel necesario pero de segundo orden.

El alumnado parece distinguir el material elaborado, estructurado y adecuado de aquel dejado para «hacer bulto». Este punto parece influir sobre la impresión general que el alumno tiene de la calidad del docente. También ha sido objeto de especial atención las faltas de ortografía y los errores en las transparencias, llegando a ser utilizados como estimadores de la dejadez del profesor al persistir durante varios años académicos, a

pesar de que el docente tenga conocimiento del error. Un aspecto cuestionado ha sido la utilidad de las transparencias, en alusión al volumen y al momento en el que se encuentran disponibles para el alumnado, momento que, en ocasiones, no llega. El resto de alusiones realizadas corresponden a la utilización de presentaciones multimedia, o mejor dicho, al mal uso de las mismas, más relacionado con otras dimensiones ya expuestas.

Categoría 8. Evaluación

Las declaraciones inciden básicamente en tres aspectos:

Coherencia y justicia: haciendo referencia a una evaluación justa y coherente, en cuanto a que ésta se centre en los aspectos explicados en clase y a las respuestas dadas en el examen, y no a los prejuicios del docente respecto al alumno. Este aspecto, junto a otros, conforma la normativa relativa a los deberes en las relaciones con los alumnos, normativa derivada de la Ética General de las Profesiones (García López y cols., 2006).

El sistema de evaluación: estableciendo como elemento de mejor valoración la evaluación continua, es decir, la evaluación del trabajo del alumno durante todo el curso, frente a la centrada en un único momento de examen.

Autocrítica: haciendo referencia a que los buenos docentes son aquellos que en situaciones de revisión de las notas o criterios de evaluación, bien sea por un mal resultado global o particular en una revisión

de examen, son capaces de rectificar la calificación.

Existe una sensación, asumida con estoicismo, de que existen asignaturas muy difíciles de aprobar. El alumnado parece que empieza a buscar responsables que expliquen mejor la situación general que año tras año se repite de forma poco razonable. Existe la creencia de que algunos profesores evalúan con un nivel de exigencia superior al de la explicación de la materia para disimular su mala actuación durante el curso. En algunos casos, la percepción de injusticia en la evaluación es atribuida al interés del docente por rodear de un halo de prestigio su asignatura o, que no sea vista como una materia «María».

Respecto al tipo de examen, la mayoría ha expresado su preferencia por los exámenes de desarrollo frente a una minoría que dice sentirse cómoda tanto con éstos como los de tipo «test». La mayoría cree que es de uso extendido dada su rapidez de corrección, por lo que atribuyen falta de interés, comodidad y pereza a aquellos que utilizan las pruebas objetivas como herramienta de evaluación, ya que a juicio del alumnado es imposible que mediante un «test» pueda recogerse el aprendizaje experimentado. Estas impresiones llevan al descrédito del docente. En esta línea, ha aparecido de forma recurrente, sobretudo por parte de los alumnos de la Facultad de Educación, la sensación de incoherencia al ser evaluados con pruebas normalizadas, mientras que en clase se les trasmite ideas como la

atención a la diversidad y otros contenidos que invitan a formas personalizadas y no puntuales de evaluación del aprendizaje.

Categoría 9. Cumplimiento

Del discurso no se ha derivado ni una sola apreciación positiva respecto a esta dimensión. Lo expresado, con signo negativo, hace referencia a tres aspectos:

1. Incumplimiento del programa, entendido por la distribución irregular de los contenidos a lo largo de la asignatura con una clara condensación al final de la misma, circunstancia que, en algunos casos, se resuelve dando por vistos los últimos temas del temario mediante fotocopias. Este tipo de incumplimiento es interpretado, en la dimensión de orden, estructura y organización de contenidos, como una falta de planificación temporal.
2. Incumplimiento de los plazos de entrega del material, en el sentido de la tardanza con la que se depositan los materiales en copistería –apuntes, artículos, transparencias y fotocopias en general–, aspecto ya mencionado en la categoría correspondiente.
3. Incumplimiento de la obligación presencial en tutoría, haciendo referencia a la ausencia injustificada del profesor en su despacho en el horario de tutoría publicado.

Categoría 10. Asignatura

Por último, la materia ha aparecido como un aspecto que puede condicionar la percepción de la actuación docente. El alumnado parece consciente de la influencia que el contenido tratado puede tener sobre la valoración de quien lo imparte. Otro aspecto hace referencia a la dimensión temporal, donde el alumnado detecta la existencia de excesiva carga lectiva en materias programadas cuatrimestralmente, subrayando que la intensiva presencia del mismo profesor puede producir perjuicio sobre la percepción global de su actuación por «saciación». Otro aspecto emergido, relacionado con la dimensión temporal, es el del horario de la asignatura. En esta línea de discurso han aparecido distintas opiniones que apuntan hacia una mala distribución del horario. En algunos casos se ha llegado a hacer mención a la falta de acierto en la elaboración de los planes de estudio.

4. Conclusiones

Desde el punto de vista metodológico, los resultados han proporcionado una valiosa información sobre la adecuación de los métodos elegidos, y sobre la secuencia en que éstos han sido aplicados. El análisis de la producción refleja que mediante los cuestionarios cualitativos se ha obtenido mayor precisión en las declaraciones que con los grupos de discusión. Sin embargo, los resultados recogidos en la Tabla 2, indican que mediante cuestionarios cualitativos se producen respuestas con mayor peso sobre los aspectos de la competencia formal, mientras que en los grupos de discusión aparece una

pequeña tendencia a centrar el discurso sobre aspectos personales del docente y su relación con el alumnado, además de la evaluación.

Estas diferencias pueden venir dadas por las propias características metodológicas, donde el formalismo de la respuesta escrita produce reflexiones centradas en la actuación estrictamente profesional, mientras que la desinhibición de la dinámica de los grupos de discusión favorece un discurso permisivo, dando lugar a la aparición de elementos interpretativos ligados a dimensiones de orden personal.

No obstante, y en general, las respuestas recogidas mediante los cuestionarios cualitativos han sido muy similares entre sí, al igual que las declaraciones obtenidas mediante los grupos de discusión. Este alto nivel de concordancia confiere consistencia a los hallazgos, repercutiendo sobremanera en la fiabilidad de los mismos. A esto hay que añadir la gran coincidencia entre la información obtenida mediante uno y otro método, tanto a nivel de elementos detectados como de las relaciones sugeridas entre los mismos. Este hecho permite acercarnos a la tan cuestionada validez de los diseños cualitativos. Los hallazgos parecen fiables y válidos en la medida que distintos sujetos en distintos contextos y con distintas dinámicas expresan lo mismo. No puede decirse que lo expresado agote todas las posibilidades del universo conceptual investigado, pero sí parece, dada la continua recurrencia de los elementos apareci-

dos, que el esquema cognitivo perseguido esté compuesto principalmente por lo aquí declarado.

En cuanto a la identificación pormenorizada de los elementos que conforman cada una de las dimensiones emergidas, la descripción ha permitido conocer qué manifestaciones del docente son objeto de atención por parte del alumno en relación a la construcción del juicio solicitado. Por otro lado se ha observado cómo la utilización de los términos «buen profesor» y «calidad docente» evocan ideas similares, no existiendo diferencia conceptual significativa entre ambas palabras. Sin embargo, el hecho de que la mayoría de alumnos diga «igual que la pregunta anterior», y que en el resto de nodos se conteste prácticamente lo mismo, tanto bajo la fórmula de la bondad como de la calidad, siendo mucho mayor la producción de respuesta ante la pregunta de buen o mal profesor sugiere que, en general, el alumnado dispone de un mayor repertorio descriptivo asociado al juicio de «bueno o malo». Parece que este repertorio entra en un conflicto conceptual ante la solicitud de asignar sus elementos al juicio de la calidad, encontrando su solución mediante la declaración de sinonimia entre ambos términos.

Finalmente, y en relación al grado de diversidad conceptual respecto al juicio de «buen profesor», se ha observado diferencias entre el alumnado. En general, se han dado en cuanto a qué peso tienen unos u otros elementos. Es decir, de la ecuación cuyo resultado es «buen profe-

sor», el alumnado trabaja con prácticamente los mismos factores, las diferencias entre unas y otras ecuaciones se deben a las distintas ponderaciones que los factores reciben.

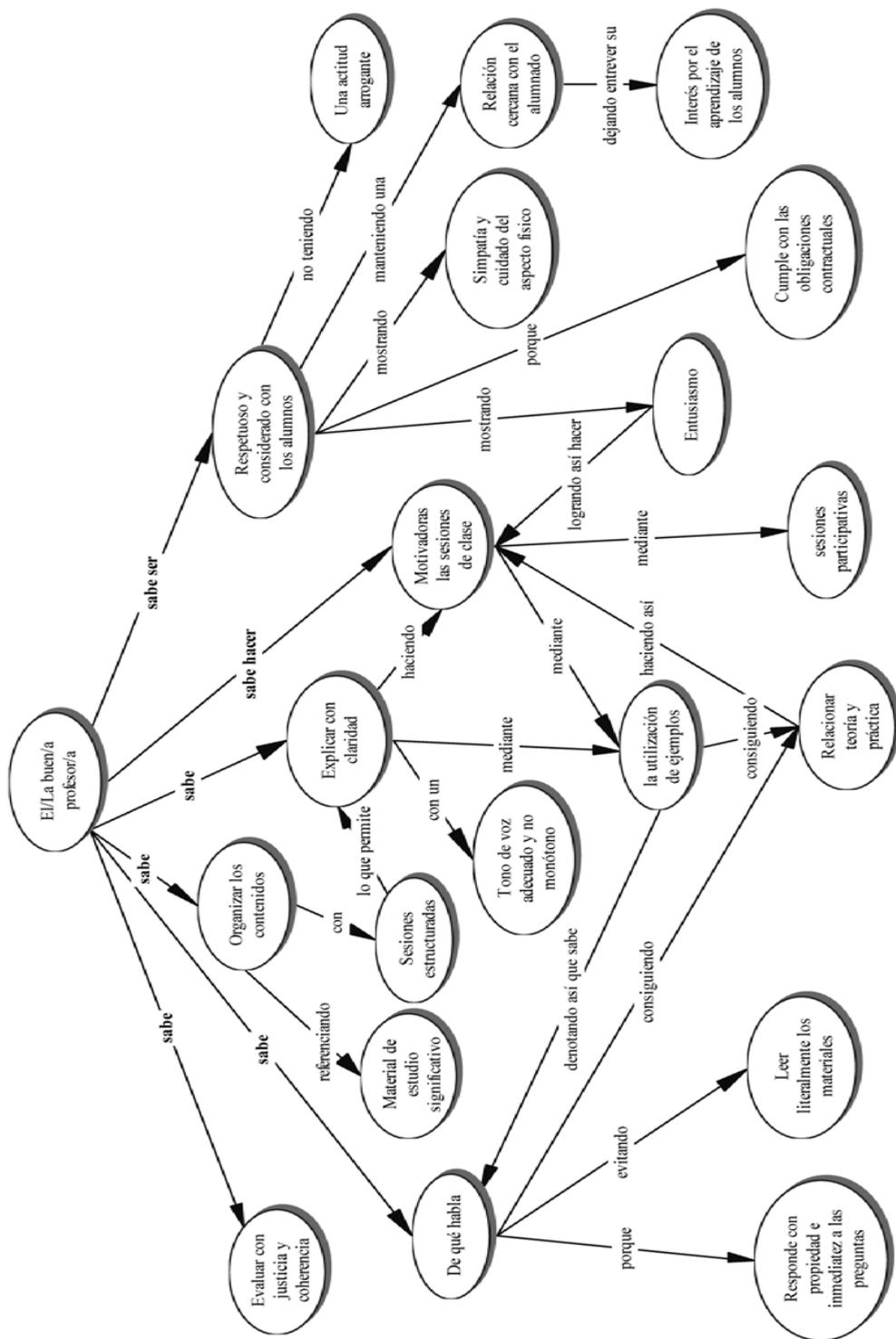
Las mayores magnitudes recaen sobre la explicación clara y ordenada, donde se note el dominio de la materia respondiendo con autoridad a cualquier pregunta del alumnado, preferiblemente en una dinámica participativa, motivadora de la atención y del aprendizaje, y todo ello con entusiasmo, desde una actitud exenta de arrogancia, evocando interés por el aprendizaje de los alumnos desde el respeto y la consideración, y mostrando justicia y coherencia a la hora de diseñar los criterios de evaluación y revisión de la misma.

Por consiguiente, y en relación a la dicotomía unidimensional-multidimensional, los hallazgos cualitativos sugieren la presencia de varias dimensiones, entre las que destacan la competencia formal –saber y saber hacer–, y los aspectos más personales del docente –saber ser–, resultados congruentes con otros hallados mediante metodología cuantitativa

(Casero, 2008). El orden de ponderación de estas dos dimensiones varía de un alumno a otro, pero con poca diferencia entre los pesos asignados. Así, el enfoque multidimensional ve confirmada su existencia al verificar la presencia de distintas dimensiones evocadas en relación a un único juicio. Estos mismos hallazgos legitiman, a su vez, el enfoque unidimensional, en el sentido de la existencia de una única idea global que descansa sobre el cumplimiento de unas –y no otras– condiciones necesarias para evocar el esquema cognitivo aquí examinado. Este resultado, a su vez, confirma los hallazgos de Apodaca y Grad (2002), en los que señalan que el constructo puede ser observado tanto desde una perspectiva unidimensional como multidimensional. Es la finalidad de la evaluación la que define cómo utilizar los resultados –sumativa y/o formativa–.

Partiendo de todo lo aquí presentado, y a modo de resumen, se ha elaborado un mapa conceptual, expuesto en la Figura 1, con el objeto de plasmar gráficamente los principales aspectos detectados y sus interrelaciones.

FIGURA 1: Mapa conceptual de las ideas principales



Dirección para la correspondencia: Antonio Casero Martínez. Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. Edificio Guillem Cifre de Colonya. Universitat de les Illes Balears. Crta. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears). E-mail: a.casero@uib.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 25.X.2008

Bibliografía

ABRAMI, P. C.; LEVENTHAL, L. y PERRY, R. P. (1982) Educational seduction, *Review of Educational Research*, 52, pp. 444-464.

ÁLVAREZ, V.; GARCÍA JIMÉNEZ, E. y GIL, J. (1999) Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos en las diferentes áreas de enseñanza universitaria, *revista española de pedagogía*, 214, pp. 445-464.

APODACA, P. y GRAD, H. (2002) Análisis dimensional de las opiniones de los alumnos universitarios sobre sus profesores: Comparación entre técnicas paramétricas y no-paramétricas, *Revista de Investigación Educativa*, 20: 2, pp. 385-409.

BROWN, G. (1993) Staff Development in Britain. Restrospective and prospective. Looking back and looking forward, en LÁZARO LORENTE, L. M. (ed.) *Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de la Educación* (Valencia, Servei de Formació Permanent, Universidad de Valencia, CIDE).

CASERO, A. (2008) Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores, *Revista de Investigación Educativa*, 26, pp. 25-44.

DE LA CRUZ, M. A. (1999) Modelo de profesor y modelo de formación, en T. HORNILLA (coord.) *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza* (Leioa, Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco).

DE SALVADOR, X. (2003) Calidad en servicios educativos: análisis del instrumento SERVQUAL, *revista española de pedagogía*, 224, pp. 77-94.

DUNKIN, M. J. y PRECIANS, R. P. (1992) Award-winning university teachers' concepts of teaching, *Higher Education*, 24, pp. 483-502.

ELTON, L. (1987) *Teaching in higher education: appraisal and training* (London, Kogan Page).

ERICKSEN, S. C. (1985) *The essence of good teaching. Helping students to learn and remember what they learn* (San Francisco, Jossey-Bass Publishers).

FELDMAN, K. A. (1990) An afterword for 'The association between student ratings of specific instructional dimensions and students achievement': refining and extending the synthesis of data from multisectional validity students, *Research in Higher Education*, 31, pp. 315-317.

GARCÍA LÓPEZ, R. y cols. (2006) El profesorado universitario ante la ética profesional docente, *revista española de pedagogía*, 235, pp. 545-566.

GARCÍA RAMOS, J. M. (1999) Análisis multirrasgo-multimétodo en la validación de instrumentos para la evaluación de la calidad docente en instituciones universitarias, *revista española de pedagogía*, 214, pp. 417-444.

GROS, B. y ROMANÍA, T. (2004) *Ser Profesor. Palabras sobre la docencia universitaria* (Barcelona, Octaedro).

HINES, C. V.; CRUICKSHANK, D. y KENNEDY, J. J. (1985) Teacher clarity and its relationship to student achievement and satisfaction, *American Educational Research Journal*, 22:1, pp. 87-99.

MARSH, H. W. (1987) Students' Evaluation of University Teaching: Research Findings, Methodological Issues, and Directions for Future Research, *International Journal of Educational Research*, 11:3, pp. 255-388.

PASCUAL, I. y GAVIRIA, J. L. (2004) El problema de la fiabilidad en la evaluación de la eficiencia docente en la universidad: una alternativa metodológica, *revista española de pedagogía*, 229, pp. 359-376.

RAMSDEN, P. (1992) *Learning to teach in higher education* (London, Routledge).

REMMERS, H. H. y ELLIOT, D. N. (1960) *Manual for Instruction for the Purdue Rating Scale for Instruction* (Lafayette, Indiana, Purdue Research Foundation, Purdue University).

Resumen:**¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado?**

El objetivo del presente estudio ha sido conocer cuáles son los elementos que conforman el esquema mental “buen profesor” del alumnado universitario. Para ello se han combinado dos técnicas cualitativas; en una primera fase cuestionarios cualitativos con el objeto de obtener la estructura del constructo y, posteriormente, grupos de discusión para profundizar en los elementos emergidos en la primera fase. Los resultados han mostrado la presencia de un esquema cognitivo en detalles en el que se diferencian con nitidez los aspectos de competencia formal –saber y saber hacer– de los aspectos más personales –saber ser–. La explicación clara y ordenada junto con el dominio de la materia, la capacidad para motivar, el entusiasmo, la humildad y el respeto hacia el alumnado han sido los elementos que con mayor frecuencia aparecen en las declaraciones. Otros resultados relevantes hacen referencia a la mayor producción verbal ante la idea de “buen profesor” que ante la idea de “calidad docente”, y el efecto que produce el método de investigación sobre la cantidad de información obtenida en cada dimensión docente.

Descriptor: calidad docente, efectividad docente, evaluación calidad.

Summary:**What is a good university professor, according to students?**

This study aims to ascertain the elements that constitute university students' mental construct of a “good teacher” and combined two qualitative techniques to do so: qualitative questionnaires in a first phase to obtain a construct structure and discussion groups afterwards to delve into the elements that emerged in the first phase. The results showed the presence of a richly detailed cognitive construct that clearly differentiated aspects related to formal competence –knowledge and knowing how to do something– from more personal aspects –knowing how to behave–. Clear, orderly explanations together with a mastery of the material, capacity to motivate, enthusiasm, humility and respect towards students were the elements that most frequently appeared in the declarations. Other relevant results reference the greater verbal production related to the notion of a “good teacher” as versus the notion of “quality teaching” and the research method's effect on the amount of information obtained about each dimension of teaching.

Key Words: teaching quality, teaching effectiveness, student's evaluations.