
Evaluación del comportamiento docente en el aula mediante metodología observacional
Evaluation of the educational behavior in the classroom using observational methodology

África Borges del Rosal, María Cadenas Borges, Matilde C. Díaz Hernández
Universidad de La Laguna

RESUMEN

En esta investigación se aborda la evaluación de los comportamientos que desarrolla el docente universitario en el aula. Se ha aplicado la metodología observacional, que constituye un procedimiento de registro sistemático y objetivo. Se ha utilizado un instrumento de observación diseñado ad hoc, el Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad (PROFUNDO_UNI). Las conductas más frecuentes de la profesora evaluada son Explicación del Profesor y Responde al alumno, y del alumnado Pregunta al profesor y en cuanto a conductas interactivas, resultan significativos los códigos de comunicabilidad docente, motivación e interacción del alumnado. Se observan indicadores de buenas prácticas docentes interactivas.

Palabras clave: Evaluación del comportamiento, docente universitario, metodología observacional, Buenas prácticas.

ABSTRACT

In this research, the assessment of behaviors developed by university lecturers in the classroom is discussed. Observational methodology has been applied, which is a process of systematic and objective. We used an observation instrument designed ad hoc, the Observational Protocol of Teaching Functions in University (PROFUNDO_UNI). The most common behaviors in lecturers are Lecturer's explanation and Responds to the student. The most common in students are Asks the lecturer. When interactive behavior is observed, it is found that the significant codes are teaching communicability and student motivation and interaction. Good interactive indicators are observed.

Keywords: assessment of behavior, university lectures, Observational Methodology, Good interactive.

Contacto:

África Borges del Rosal, aborges@ull.edu.es

1.- Introducción

El sistema universitario español se ha modificado sustancialmente en la última década debido a su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), un proceso de carácter intergubernamental, cuyo objetivo es la compatibilidad y la comparabilidad de los sistemas educativos de los países integrantes, respetando la diversidad.

La relevancia de este complejo proceso establece las bases para que haya una transferencia de conocimiento y titulaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), asegurando para ello unos ejes comunes, que se fundamentan en la acreditación de la calidad de la enseñanza universitaria (Paredes y de la Herrán, 2010).

La calidad de la formación superior tiene un carácter multimodal, pues apresa distintos y diversos aspectos, tales como la valoración de las instituciones, los planes de enseñanza, los recursos con los que cuenta la universidad, los criterios de selección de alumnado, entre otros, ocupando un papel prioritario la calidad de los docentes (Martínez, 2013; Vasquez-Rizo y Galabán-Coello, 2012).

El profesorado es una parte fundamental de la determinación de la calidad de la enseñanza universitaria, lo que ha provocado que se establezcan programas a nivel nacional que velan por la valoración de su calidad, como es el programa DOCENTIA¹, cuyas directrices parten de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y se personalizan en cada universidad², estableciendo ahí la estrategia para evaluar a su profesorado, incluyendo aspectos tales como la formación continua del profesorado, su investigación y publicaciones, así como el tipo de docencia que imparte, el nivel de la titulación en que lo hace y el número de alumnos.

Por otra parte, y en relación con la evaluación del profesorado, se ha aplicado el concepto de buenas prácticas al contexto docente, entendiéndolas como tal las acciones relacionadas con el cuidado, la enseñanza y la orientación de otras personas, configurándose como saberes estratégicos, conocimientos de saberes y motivaciones (Gimeno, 1999; citado en Gaitán, Campos, García, Granados, Jaravillo y Panquera, 2005). Se distinguen tres momentos en la valoración de las buenas prácticas: antes, en el desempeño de la labor docente, y tras ella (Bain, 2006; Marques, 2002).

En el desempeño de la labor docente dentro del aula, diversos comportamientos son considerados como buenas prácticas docentes: la posición del profesorado al dar la clase, que debe ser de pie y mirando al alumnado, evitando desplazarse por el aula para quedar fuera del campo de visión de parte del alumnado; anotaciones en la pizarra claras, así como comentarlas de cara al alumnado y no mirando la pizarra; utilización adecuada de los recursos multimedia, con letra clara y en colores visibles. En cambio, son indicadores de prácticas inadecuadas leer de notas o de las mismas diapositivas de las presentaciones multimedia, explicar sin mirar al alumnado y llevar una ropa desaliñada (Imbernón, 2013).

Algunos indicadores de buenas prácticas docentes, aunque son directamente observables, incluyen la interacción entre el docente y su alumnado: reforzar sus comportamientos, potenciar su participación en clase y responder a sus preguntas (Bain, 2006).

El desempeño real del docente, en cuanto al comportamiento desplegado en clase, ha sido objeto de menor atención en lo que respecta a su medida, a pesar de su importancia (Martínez, 2013), debido fundamentalmente a la dificultad que supone la aplicación sistemática de la metodología observacional en el ámbito del aula de clase

¹ <http://www.aneca.es/Programas/DOCENTIA>

² En este enlace pueden verse las directrices seguidas en la Universidad de La Laguna para el DOCENTIA: http://www.ull.es/view/institucional/ull/Evaluacion_de_la_Actividad_Docente/es

(Chafouleas, Christ y Riley-Tillman, 2007). La metodología observacional, de elección para estudiar comportamientos, implica que se cumplan tres requisitos básicos: espontaneidad del comportamiento observado, continuidad temporal y utilización de un instrumento de registro *ad hoc*, el instrumento de observación (Anguera, Blanco, Losada y Hernández, 2000). Tal evaluación comportamental, tanto de comportamientos como de interacciones, se ha comprobado factible en el centro educativo en general y universitario en particular (Cameron, Connor, y Morrison, 2005; Díaz, Borges, Valadez y Zambrano, 2014; Good, Mulryan, y McCaslin, 2006; Pianta et al, 2007) y de gran utilidad para una valoración efectiva de la calidad del docente.

El objetivo del presente estudio es analizar el desempeño docente de una profesora, analizando tanto el tipo de comportamientos que despliega como la interacción con sus estudiantes, destacando indicadores de buenas prácticas en conductas e interacciones.

2.- Método

2.1.- Participantes

En esta investigación participó una profesora con 29 años de experiencia docente, que imparte clases en una titulación de grado y otra de Máster de Ciencias de la Salud.

El equipo de observadoras estuvo compuesto por cuatro personas entrenadas en observación, una experta, tanto en observación como en la aplicación del instrumento de observación usado en esta investigación, licenciada en Psicología y Máster en Intervención y Mediación Familiar, así como otras tres, una doctora en Psicología, una diplomada en Logopedia y una estudiante de Psicología.

2.2.- Instrumento de observación

El instrumento de observación utilizado, Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO_UNI), está basado en el modelo de Funciones Docentes de Hernández-Jorge (2005) y ha sido diseñado para evaluar el comportamiento del profesorado en el aula. Es un modelo jerárquico con seis macrocategorías, correspondientes a las funciones docentes, esto es, la actividad docente relacionada con las conductas desarrolladas por el profesor o su alumnado. Estas macrocategorías se despliegan en 17 códigos directamente observables.

La función de organización se refiere a la forma en que el profesor planifica y estructura el contexto didáctico. Comprende tres códigos, *Planificación Académica* (PA), que se refiere a aquellas verbalizaciones sobre la organización y estructura de la asignatura (horarios de las prácticas, entregas de trabajos, etc.), *Organización del contexto Didáctico* (OD), que trata de la preparación del material didáctico por parte del profesor y *Organización del Alumnado* (OA), que codifica la formación de grupos o desplazamientos del estudiantado, con objetivos docentes.

La función de comunicabilidad docente supone la capacidad para transmitir los contenidos de forma comprensible para el alumnado. Engloba dos códigos, *Explicación del Profesor* (EP), correspondiente a indicaciones, instrucciones o exposición teóricas del profesor, dirigidas a un alumno o al grupo completo y *Respuesta al Alumno* (RA), apresando las contestaciones que el profesor da ante una pregunta de un alumno durante la exposición teórica o práctica.

La función motivadora supone la capacidad del docente para estimular al aprendizaje al alumnado. Consta de dos códigos, *Refuerzo* (RF), que supone la

valoración positiva de forma verbal del profesor, posterior a la realización por parte del alumno de una actividad o comportamiento individual o grupal y *Fomento de la Participación* (FP), en la que se registran todas las preguntas, comentarios, reflexiones, planteamientos o gestos, dirigidos a incitar al alumnado a participar.

La función de control comportamental o regulación del grupo comprende el código *Contingencias Negativas* (CN), que se registra cuando el profesor se dirige al alumnado con el fin de regular su conducta a través de crítica, amenaza o castigo.

La función de orientación y asesoramiento hace referencia a las ayudas que el docente ofrece al alumnado. Consta de dos códigos, *Guía* (GU) esto es, indicaciones o instrucciones del profesor dirigidas al alumno o alumnos, que responde al cómo se está realizando una actividad o práctica y *Revisión No Verbal de la Tarea* (RN), que se codifica cuando el profesor supervisa la actividad o práctica de los alumnos en silencio, sin interrumpir verbalmente su actividad.

La función de interacción incluyen las comunicaciones que se dan en el aula. Tiene cinco códigos, cuatro de ellos recogiendo la conducta del alumnado y uno referido al comportamiento del profesor. Los primeros son *Participación del Estudiante* (PE), que se codifica cuando el alumno realiza una exposición de cualquier idea u opinión, hace preguntas o participa, dirigida al profesor, por su propia iniciativa; Responde al Profesor (RP), cuando el alumnado responde a una pregunta, planteamiento o comentario del profesor referido a la actividad o contenido teórico, *Disrupciones de los alumnos* (DA), comportamientos verbales o no verbales de éstos, que interrumpen la dinámica de la clase y que obligan al profesor a aplicar una contingencia negativa. Además en esta función se incluyen las *Interacciones Generales* (IG), que hacen referencia a las verbalizaciones que no se relacionan con la actividad o práctica ni con el contenido teórico de la clase y pueden ser emitidas por el profesor (PIG) y por el alumnado (AIG).

Para completar el flujo de comportamiento del docente se hace necesario incluir una categoría instrumental, que recoge tres tipos de comportamientos: *otros comportamientos* (X), registrándose ante conductas que no corresponden a las funciones docentes, *conducta inobservable* (Y) cuando el profesor no se le puede registrar en el video y *ausencia del profesor* (Z) cuando éste sale del aula.

En la tabla número 1 se recogen de las funciones docentes y los códigos.

2.3.- Procedimiento

Se grabaron 10 de las 11 sesiones de clase de dos horas y media de la asignatura *Elaboración de proyectos, difusión de resultados y evaluación de programas*, perteneciente al Máster Universitario de Intervención y Mediación Familiar, impartida en el primer cuatrimestre del curso, previa solicitud de consentimiento informado a la profesora y a sus estudiantes. Se eligieron cuatro sesiones, codificando en cada una de ellas media hora de clase, tras comprobar, mediante Teoría de Generalizabilidad, que eran suficientes para garantizar la calidad del dato.

2.4.- Análisis de datos

El cálculo de la fiabilidad se hizo mediante el coeficiente Kappa de Cohen y la Teoría de la Generalizabilidad, (Cronbach, Gleser, Nanda y Rajaratnam, 1972), utilizando el programa EduG, versión 6.0. y los análisis de los comportamientos, tanto las frecuencias del macroanálisis como el análisis secuencial de retardos mediante el programa SDIS-GSEQ v. 5.1 (Bakeman y Quera, 1996).

Funciones docentes		Códigos	
		Planificación Académica	PA
Organización	FO	Organización del Contexto Didáctico	OD
		Organización del Alumnado	OA
		Explicación del Profesor	EP
Comunicabilidad Docente	FCD	Respuesta al Alumnado	RA
		Refuerzo	RF
Motivadora	FM	Fomento de la Participación	FP
		Control Comportamental	FC
		Contingencia Negativa	CN
Orientación y Asesoramiento	FA	Guía	GU
		Revisión No verbal de la tarea	RN
		Participación del Estudiante	PE
Interacción	FI	Responde al Profesor	RP
		Disrupciones de los Alumnos	DA
		Interacciones Generales	IG
Categoría Instrumental	CI	Otros comportamientos	X
		Inobservable	Y
		El profesor sale del aula	Z

Tabla 1. Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad (PROFUNDO-UNI)

3.- Resultados

Buenas prácticas docentes

Algunos de los aspectos considerados como buenas prácticas docentes son directamente observables, por lo que se pueden determinar con el visionado de las sesiones registradas. En la tabla número 2 se detalla el uso de recursos en el aula, la posición en la que da clase la profesora, así como la dirección de su mirada en la exposición de contenidos.

Uso de Recursos	SI	NO	Posición	si	no
Notas		x	De pie	x	
Presentaciones multimedia	x		Sentada		x
Puntero láser	x		Se desplaza por el aula		x
Pizarra	x		Mirada		
Otros materiales		x	Al alumnado	x	
Lee apuntes u ordenador		x	Otros sitios		x

Tabla 2. Uso de buenas prácticas en el aula.

Determinación del número de sesiones y tiempos a codificar

Una de las limitaciones del uso de la metodología observacional es lo costoso que resulta en el esfuerzo de codificación de los registros para convertirlos en datos analizables. Por eficiencia es preciso determinar tanto el número de sesiones mínimas como el tiempo de registro que se necesita para garantizar la obtención de datos fiables. Este análisis se lleva a cabo a través del análisis de optimización mediante la Teoría de Generalizabilidad.

El diseño utilizado para la optimización del número de sesiones ha sido unifaceta cruzado de códigos por sesiones, CxS, donde la faceta de diferenciación son los códigos y la faceta a generalizar las sesiones, siguiendo el *Plan de Medida C/S* (véase tabla número 3).

Sesiones	4	7	9	11
Coef. G relativo	0.79	0.87	0.89	0.91
Coef. G absoluto	0.79	0.87	0.89	0.91

Tabla 3. Optimización del número de sesiones.

Si bien los coeficientes mejoran con más sesiones codificadas, con cuatro sesiones se alcanzan coeficientes de generalizabilidad aceptables para situaciones de evaluación de programas, ya que superan valores de 0.70 (Hintze y Matthews, 2004), por lo que se limitan a este número de sesiones las que se codifican.

En el análisis de la optimización del tiempo de codificación se ha utilizado un diseño unifaceta cruzado códigos por tiempo, CxT, siendo la faceta de diferenciación los códigos y la faceta a generalizar los tramos de tiempo, siguiendo el *Plan de Medida C/T*. Si bien con 15 minutos de registro se obtienen coeficientes de generalizabilidad muy buenos, se opta por codificar 30 minutos, garantizando que los datos sean fiables, compensando de esta forma los valores más bajos obtenidos en el número de sesiones necesarias. Los resultados se muestran en la tabla número 4.

Tiempo registro	15 min	20 min	25 min	30 min	35 min	40 min
Coef. G relativo	0.91	0.93	0.94	0.95	0.96	0.968
Coef. G absoluto	0.888	0.908	0.928	0.938	0.948	0.958

Tabla 4. Optimización del tiempo de codificación.

Calidad del dato

Para garantizar la calidad del dato se ha calculado la fiabilidad entre observadores mediante dos procedimientos, coeficiente Kappa y Teoría de la Generalizabilidad (TG), puesto que ambos índices se complementan. Así, el primero permite establecer el porcentaje de acuerdo entre observadores, controlando el efecto del azar, consideran valores buenos de Kappa los superiores a 0.60 (Fleiss, 1981), mientras que la TG analiza la variabilidad de las puntuaciones observadas según fuentes separadas de variabilidad (Blanco, 1991). La fiabilidad se calcula con 15 minutos registrados de la sesión realizada el 23 de octubre de 2012, que corresponde a la cuarta sesión de clase. Es importante señalar que las primeras sesiones grabadas se desechan para evitar el posible sesgo de reactividad.

La fiabilidad se establece comparando las codificaciones de las observadoras con la experta. El diseño empleado para el estudio de generalizabilidad ha sido un unifaceta cruzado, códigos por observadores, CxO, donde la faceta de diferenciación son los códigos y la faceta a generalizar los observadores, siendo el *Plan de Medida C/O*. Los resultados se muestran en la tabla número 5.

PAREJAS DE OBSERVADORAS	KAPPA	TG
Experta – Observadora 1	.905	.89
Experta – Observadora 2	.799	.96
Experta – Observadora 3	.744	.70

Tabla 5. Fiabilidad entre observadoras.

Análisis de datos codificados

La metodología observacional, cuyo objetivo es la descripción y búsqueda de relación en comportamientos observados, permite dos tipos de análisis: macroanálisis y microanálisis (Fontes, García Gallego, Garriga, Pérez-Llantada, y Sarriá, 2001). A continuación se detalla cada uno de estos enfoques.

Macroanálisis

Consiste en la descripción y el estudio de las relaciones observadas a través de medidas globales, por medio de frecuencias, duración, lapso, etc. En el presente estudio se han considerado las frecuencias absolutas de aparición de cada conducta, que se muestran en la ilustración número 1.

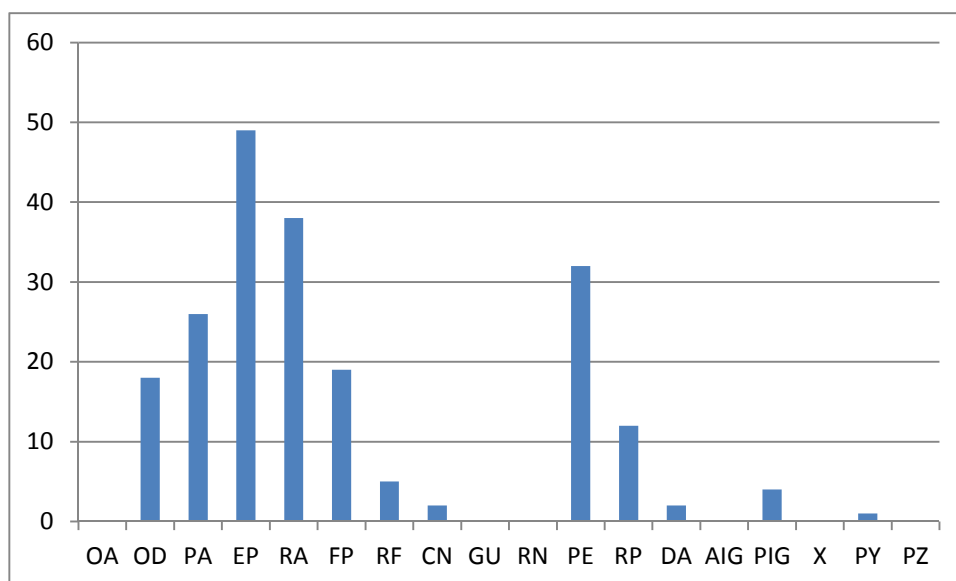


Ilustración 1. Frecuencias Absolutas de aparición de conductas.

Como se puede observar, la conducta más frecuente es emitida por la profesora, *Explicación del Profesor (EP)*. Le sigue en frecuencia *Respuesta al Alumnado (RA)*, también emitido por la profesora, siendo la tercera en frecuencia la intervención del alumnado por iniciativa propia, *Participación del Estudiante (PE)*.

Microanálisis

Además de la información extraída en el Macroanálisis, la metodología observacional permite llevar a cabo un estudio del comportamiento de un grupo, mostrando un continuo de forma ordenada en el tiempo, donde se destaca a quien es el objeto de estudio, o participante focal, en este caso la profesora, así como su alumnado. Con este tipo de análisis se estudian las relaciones de contingencia temporal entre conductas, permitiendo desvelar las reglas que regulan su mecánica interna. La forma más habitual de hacerlo es a través del análisis secuencial, que intenta determinar de qué forma cambian las probabilidades de ocurrencia de conductas en función de que previamente se hayan dado otras, permitiendo así extraer patrones de conducta estadísticamente significativos.

Uno de los procedimientos del análisis secuencial, empleado en este estudio, es el de retardos, que se realiza a través del programa informático SDIS-GSEQ v. 5.1 (Bakeman y Quera, 1996). El método de retardos sirve para detectar patrones de comportamientos (Sackett, 1979), para lo que se elige una conducta antecedente o criterio, a partir de la cual se contabilizan las veces que las otras conductas, denominadas consecuentes, la siguen en el siguiente lugar de orden, para el primer retardo, y con dos conductas, para el segundo retardo, dándose una dependencia positiva o excitatoria cuando el valor residual obtenido, Z , es mayor que 1,96, o negativa o inhibitoria cuando Z es menor de -1,96. Esto quiere decir que si la relación es positiva la conducta consecuente sigue a la criterio con una probabilidad superior al azar, mientras que si es inhibitoria lo sería la no aparición de la conducta consecuente.

En el presente estudio se ha considerado conducta criterio toda aquella cuya frecuencia relativa sea superior a 0,02, y como conducta consecuente todas las que se dan. Se registra el comportamiento tanto del profesor como de sus alumnos. En la tabla número 6 se presentan los resultados del análisis secuencial: en la primera columna las funciones, en la segunda las conductas antecedentes y en las siguientes las

consecuentes, apareciendo entre paréntesis las puntuaciones Z obtenidas ($p < 0,05$). Bajo la conducta consecuyente y su residual se muestra las veces que se da ésta siguiendo a la criterio, incluyéndose tras la barra cuantas veces la conducta consecuyente aparece en el total de eventos.

Conducta Criterio		Conducta Consecuyente			
		Retardo 1		Retardo 2	
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio
FCD	EP	PA (3,16)			OD (-2,39)
		12/25	RA (-3,74)	EP (3,80)	0/17
		FP (3,43)	0/38	21/48	PE (-2,06)
		10/18			3/32
	RA	PE (4,47)			
		15/32	RA (-3,27)	RA (5,56)	
		RP (2,11)	0/38	19/38	--
	RF	5/12			
		OD (5,56)	--	--	--
		2/17			
FM	FP (1,97)				
	4/18	RA (-2,19)	RF (6,24)		
	RP (6,02)	0/38	4/4	--	
	7/12				
FI	PE		EP (-3,35)	PE (5,35)	
		RA (12,14)	0/48	15/32	RA (-2,93)
		30/38	PE (-2,61)	RP (1,97)	0/38
	RP		0/32	4/11	
		RA (3,64)		OD (2,11)	
		7/38	EP (-1,18)	3/17	
	RF (7,13)	0/48	EP (2,18)	--	
	4/5		6/48		

Tabla 6. Análisis secuencial.

Sólo dos de las funciones correspondientes a las conductas emitidas por la profesora y una por el alumnado conllevan patrones significativos.

En la Función de Comunicabilidad Docente se producen patrones significativos en los dos códigos que la componen. A la explicación de la profesora le siguen dos comportamientos, o bien *Planificación Académica* (PA), que supone relacionar el contenido que se está explicando con otro anterior o posterior, o bien *Fomento de la Participación* (FP), donde la profesora anima al alumnado a intervenir. En cambio, se da con una frecuencia menor a la que cabría esperar por azar *Respuesta al Alumnado* (RA), que claramente es incompatible con las dos conductas consecuentes que componen el patrón. En el segundo retardo, esto es, con una conducta en medio, la profesora sigue explicando, *Explicación del Profesor* (EP), inhibiéndose *Organización del Contexto Docente* (OD) y *Participación del Estudiante* (PE).

Respuesta al Alumnado (RA) va seguida, en primer retardo, de intervenciones del alumnado, bien por su propia iniciativa (*Participación del Estudiante* (PE)) o como réplica a la pregunta de la profesora (*Responde al Profesor* (RP)). *Respuesta al Alumnado* (RA) resulta inhibitoria en este primer retardo, pero luego vuelve a darse en el segundo, probablemente elicitada por las intervenciones del alumnado.

Se dan patrones significativos en los dos códigos de la Función Motivacional. Al *Refuerzo* (RF), que tiene más sentido como conducta consecuente (se observa que aparece después de la respuesta emitida por el alumnado) le sigue *Organización Docente* (OD), que incluye conductas tales como escribir en la pizarra o preparar una presentación multimedia. Este patrón resulta adecuado en este contexto, porque supone que, tras el refuerzo dado a una intervención del alumnado, se retoma la clase, señalando un buen ritmo didáctico.

Fomento de Participación (FP) va seguida por la conducta apropiada en este contexto, *Responde al Profesor* (RP), emitida por el alumnado, pero también por *Fomento de Participación* (FP), lo cual pone de manifiesto que si, tras animar al alumnado a participar éstos no lo hacen, de nuevo la profesora hace una pregunta o un comentario para propiciar que el alumnado intervenga. En este retardo se inhibe *Respuesta al Alumnado* (RA), dándose en segundo retardo *Refuerzo* (RF), premiando la respuesta de los alumnos.

En cuanto a la Función de Interacción, aparecen patrones significativos en las dos conductas emitidas por el alumnado que se pueden considerar adecuadas para el desarrollo de la clase. Cuando participan por propia iniciativa, *Participación del Estudiante* (PE), la profesora emite la respuesta idónea en este contexto, *Respuesta al Alumnado* (RA), que es además un indicador de buenas prácticas docentes, por cuanto se da retroalimentación, contestando a las dudas y los comentarios planteados por el alumnado. Se inhiben *Explicación del Profesor* (EP) y *Participación del Estudiante* (PE). En segundo retardo hay intervenciones del alumnado, tanto por iniciativa propia como en respuesta a la profesora (*Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP) respectivamente), inhibiéndose *Respuesta al Alumnado* (RA).

Finalmente, la participación del alumnado como respuesta a la pregunta de la profesora, *Responde al Profesor* (RP) considerada como antecedente, produce patrón significativo, siendo seguida de *Respuesta al Alumnado* (RA) o de *Refuerzo* (RF). Se inhibe en este primer retardo, obviamente, *Explicación del Profesor* (EP), al ser claramente antagonica con las conductas que emite la profesora, mientras que se da esta misma conducta en segundo retardo, como señal de un buen ritmo docente, al continuar con el contenido de la clase, produciéndose también *Organización del Contexto Docente* (OD). No hay conductas inhibitorias en este retardo.

Analizando las razones de aparición de las conductas consecuente en relación a la antecedente y al total de veces que se emite dicha consecuente, se comprueba que las más relevantes son *Participación del Estudiante* (PE) – *Respuesta al alumnado* (RA),

con una razón de 0,78, seguida de *Explicación del Profesor (EP) - Fomento de Participación (FP)*, con una razón de 0,55. Ambos patrones son indicadores de buenas prácticas docentes, pues suponen que la profesora comenta la participación del alumnado y los anima a participar tras sus explicaciones. También tiene una razón alta (0,58) el patrón *Fomento de Participación (FP)- Responde al Profesor (RP)*, lo que evidencia que una interacción eficaz entre profesora y su alumnado, al darse la participación de estos.

4.- Discusión

Se ha presentado aquí un procedimiento para evaluar la conducta del profesor, que permite analizar el desempeño docente en una situación natural de aula, mientras el o la docente imparte clase. Como se ha señalado anteriormente, la calidad de la docencia incorpora distintos aspectos, como queda claro en la evaluación institucional del Programa DOCENTIA. En esta valoración de la calidad se toma en consideración un conjunto de datos documentales y de evidencias que constituyen el acervo del profesor, su preparación y su formación continua, considerando aspectos generales de su docencia, tales como el tipo de grupos en el que da clase, el carácter de las asignaturas (obligatorias u optativas) el nivel de estudios (grado o máster) y el componente de investigación. Se toma en consideración también la satisfacción de su alumnado.

Sin embargo, en este tipo de evaluación falta valorar algunos aspectos, como puede ser la calidad de los contenidos que imparte (rigor, novedad, actualidad de los contenidos), que resulta costoso, por cuanto exige un juicio de pares, difícil de realizar, sobre todo si se piensa en evaluaciones masivas, como es el caso de evaluar a todo el profesorado de la Universidad en un periodo de cuatro años, como establece la aplicación del programa DOCENTIA.

La otra cuestión a valorar es el comportamiento real del profesor en clase. Evidentemente, esta evaluación es más costosa en tiempo y esfuerzo que los otros tipos comentados, sea a través de documentos, de evidencias o por valoración del alumnado, porque la utilización de la metodología observacional es más laboriosa que estos otros procedimientos. Sin embargo, este enfoque evaluativo, basado en la conducta directa que desarrolla el profesorado en el aula no debe perderse de vista por dos razones. De una parte, si lo que se quiere estudiar es la conducta de una persona, en este caso el comportamiento docente del profesor, la única forma de hacerlo es a través de metodología observacional, donde se puede analizar tanto como se comporta como el tipo de patrones que se establecen, esto es, enlaces entre conductas que se dan por encima de lo que cabría esperar por azar. En segundo lugar, y desde un enfoque de evaluación formativa, a través del estudio de conducta se pueden detectar errores o problemas y, por tanto, dar las recomendaciones pertinentes para solucionarlas. Este constituye, al parecer de quienes firman este informe, el aspecto más relevante de este tipo de estudio, pues la calidad no solo supone hacer un diagnóstico de cuál es la situación de una institución en un momento dado sino, mucho más importante, qué se puede hacer para incrementarla, desde una perspectiva de mejora continua, aspecto este que fundamenta y da sentido a la cultura de la calidad.

5.- References

- Anguera M. T., Blanco, A., Losada, J.L. y Hernández, A. (2000). La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos. *Revista Digital Efdeportes*, 5. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/Bain>, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Bakeman, R. y Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción. Análisis Secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-Ma.
- Blanco-Villaseñor, A. (1991). La teoría de la generalizabilidad aplicada a diseños observacionales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 17(3), 23-63.
- Cameron, C. E., Connor, C. M., & Morrison, F. J. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology*, 43, 61–85.
- Chafouleas, S.M. Christ, T.J. & Riley-Tillman, T. (2007) Generalizability and dependability of direct behavior ratings to assess social behavior of preschoolers. *School Psychology Review*, 36(1), 63-79.
- Cronbach, L.J., Gleser, G.C., Nanda, H y Rajaratnam, N. (1972). *The dependability of behavioral measurements: theory of generalizability for scores and profiles*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Díaz, M., Borges, A., Valadez, M.D. y Zambrano, R. (2014) Evaluación docente del profesor universitario de la carrera de Psicología en la universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, (28), 5-14
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. New York: John Wiley
- Fontes, S., García Gallego, C., Garriga, A.J., Pérez-Llantada, M.C. y Sarriá, E. (2001) *Diseños de investigación en Psicología*. Madrid: U.N.E.D.
- Gaitán, C., Campos, R., García, L., Granados, L., Jaravillo, J. y Manquera, J. (2005). *Prácticas Educativas y procesos de formación en educación superior*. Colombia: Javegraf.

- Good, T. L., Mulryan, C. y McCaslin, M. (2006). Grouping for instruction in mathematics: A call for programmatic research on small-group processes. En D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (p. 165–196). Nueva York: Macmillan.
- Hernández-Jorge, C. (2005). *Habilidades de comunicación para profesionales*. Tenerife: ARTE: Comunicación visual.
- Hintze, J.M. & Matthews, W.J. (2004), The generalizability of systematic direct observations across time and setting: A preliminary investigation of the psychometrics of behavioral observation. *School Psychology Review*, 33, 258-270.
- Imbernón, (2013). *Taller: Estrategias de participación en el aula*. Curso impartido en la Universidad de La Laguna.
- Marqués, P. (2002). Buenas Prácticas Docentes. *Revista DIM*, 19. Disponible en <http://peremarques.pangea.org/bpracti.htm>. [1/03/2013].
- Martínez, J. F. (2013). Combinación de las mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 4-20. DOI: 10.7764/PEL.50.1.2013.2
- Paredes, J. y de la Herrán, A. (2010). *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide
- Pianta, R. C., Belsky, J., Houts, R., Morrison, F. y The National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2007). Opportunities to learn in America's elementary classrooms. *Science*, 315, 1795–1796.
- Sackett, G.P. (1979). The lag sequential analysis of contingency and cyclicity in behavioral interaction research. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development*, (pp. 623-649). Nueva York: Wiley.
- Vasquez-Rizo, F. y Galabán-Coello, J. (2012). Evaluating Postgraduate teachers: variables and influencing factors. *Educación y Educadores*, 15(3), 445-460.