

Curso 2012/13
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES/17
I.S.B.N.: 978-84-15939-07-8

MATILDE CANDELARIA DÍAZ HERNÁNDEZ

**Protocolo de Observación
de Funciones Docentes en Universidad:
un instrumento para la evaluación
de la conducta del profesorado universitario**

Directora
MARÍA DE ÁFRICA BORGES DEL ROSAL



SOPORTES AUDIOVISUALES E INFORMÁTICOS
Serie Tesis Doctorales

A mi abuela

Siempre te he llevado en mi corazón y en mis pensamientos y nunca me he olvidado de tus últimas palabras: “*Estudia, para que el día de mañana seas alguien, ¡como poco doctora!*”. Espero que desde el cielo lo veas.

A mis padres

El eterno agradecimiento por todo cuanto me habéis dado, vuestro amor y apoyo en cada momento, permaneciendo junto a mí en los momentos más importantes de mi vida.

A mi marido

Gracias por estar junto a mí en todos los momentos de flaqueza. Sin lugar a dudas has sido fundamental para continuar en este proyecto, que no hubiera sido posible sin tu apoyo.

A mi hijo

Has sido parte de esta tesis, desde que estabas en mi vientre. Eres una gran alegría en mi vida. Por ti he sido capaz de cruzar a otro país y a otro continente.

Agradecimientos

Muchas personas han contribuido con su cariño, trabajo y colaboración, a que esta investigación haya podido hacerse una realidad. Vaya, por tanto, mi agradecimiento a todos ellos.

Los profesores de la Universidad de La Laguna son los primeros a los que quiero expresar mi gratitud, ya que aceptando ser grabados han hecho posible que esta investigación se pueda llevar adelante. Gracias de todo corazón por haberme abierto sus clases, dándome a conocer sus conocimientos y experiencias, además permitirme ver la dedicación personal y profesional que muestran día a día en su quehacer docente.

A los observadores que codificaron los vídeos de la Universidad de La Laguna (Déborah, Nicole, Luciana, Claudia, Manuela, María, Verónica y Alejandro), gracias por la colaboración y dedicación para este trabajo.

Al resto de compañeras de doctorado, Maryurena y Natalia, por el apoyo que me han prestado y a la Doctora Elena Rodríguez Naveiras, pionera en esta línea de investigación en observación, por compartir su saber y experiencia conmigo y por estar dispuesta a ayudar en cualquier momento, siempre con una gran sonrisa.

Al “*equipo MAS*”, María y Manuela: habéis sido más que unas grandes amigas, hemos estado juntas siempre, compartiendo importantes momentos de nuestras vidas y siendo un gran apoyo durante todo este proceso.

A la Doctora María Dolores Valadez Sierra, mi tutora en la Universidad de Guadalajara, Jalisco-México, por haberme acogido como un miembro más de su familia y por su ayuda para que mi estancia fuera lo más fructífera y agradable posible.

Al Maestro Rogelio Zambrano, pues gracias a sus gestiones y contactos, así como a su apoyo y disponibilidad para ayudarme en cualquier coyuntura, fue más sencillo el trabajo desarrollado, dando todo tipo de facilidades para que la investigación saliera adelante.

A la Doctora Josefina Sandoval, que me acogió en su casa, apoyándome en los últimos momentos de mi estancia y a quien recuerdo con mucho cariño.

A los profesores de la Universidad de Guadalajara, que me ofrecieron sin dudar su participación en esta investigación y a quienes, como en el caso del profesorado de la Universidad de La Laguna, debo los datos que han permitido llevar adelante este trabajo.

A los observadores que codificaron las sesiones en la Universidad de Guadalajara (Karina, Yadira, Alejandra, Ilse, Mónica, Kether, Sergio), que hicieron posible esa parte de la investigación gracias a su implicación personal.

A Armando por su apoyo, sus palabras llenas de sabiduría y por sus grandes comidas, que en la recta final nos han llenado de energía.

A la Doctora África Borges, mi directora de tesis. Ha sido una gran profesional, que me ha brindado con su experiencia y sus conocimientos, siempre mirando adelante y nunca atrás, enseñándome a ver las cosas siempre de manera positiva y con gran entusiasmo. Para mí ha sido un gran apoyo personal y profesional.

A mis padres, a mi marido y a mi hijo, muchas gracias por compartir junto a mí todo cuanto he vivido, los quiero mucho.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	1
MARCO TEÓRICO.....	3
CAPÍTULO 1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL COMPORTAMIENTO DOCENTE.....	5
1.1. Escenario educativo y paradigmas en educación.....	5
1.2. Modelos de enseñanza.....	9
1.3. Estilos de enseñanza.....	11
1.4. Desempeño Docente.....	12
1.4.1. Prácticas docentes.....	12
1.4.2. Definiciones y características del profesor eficaz.....	13
1.4.3. Buenas prácticas.....	17
1.4.4. Funciones Docentes.....	20
CAPÍTULO2. CONTEXTO DIDÁCTICO UNIVERSITARIO Y RELEVANCIA DE LA CALIDAD.....	27
2.1. Contexto universitario español.....	27
2.2. Contexto Educativo Mexicano.....	32
2.3. Estudios de comparación internacional en educación.....	35
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA EMPLEADA PARA LA EVALUACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO.....	41
3.1. Evaluación en Educación.....	41

3.2. Ámbitos de evaluación.....	44
3.3. Metodologías de las Ciencias del Comportamiento aplicadas a la evaluación de programas.....	45
3.3.1. Estrategias experimentales.....	45
3.3.2. Metodología Selectiva o de Encuestas.....	46
3.3.3. Metodología Observacional.....	47
3.3.3.1. Diseños evaluativos en Metodología Observacional.....	48
3.3.4. Metodología Cualitativa.....	51
3.3.5. Investigación con Metodología Mixta (MMR).....	52
CAPÍTULO 4. EVALUACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	57
4.1. Evaluación del docente.....	57
4.2. Programa <i>Docentia</i>	59
4.2.1. Características del programa.....	59
4.2.2. El programa DOCENTIA en la Universidad de La Laguna.....	60
4.3. Evaluación del profesorado: Instrumentos de medida.....	63
4.3.1. Evaluación del profesorado a través de la valoración del alumnado.....	64
4.3.2. Evaluación a través de autoinformes.....	67
4.3.3. Observación	68
4.3.3.1. Utilidad de la observación en la evaluación del profesorado.....	68
4.3.3.2. Modalidad de codificación en observación.....	70
4.3.3.3. Instrumentos de observación.....	71

4.3.4. Recogida de datos usando Métodos Mixtos.....	74
RECAPITULACIÓN.....	77
PARTE EMPÍRICA.....	79
CAPÍTULO 5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	81
5.1. Objetivos.....	81
5.2. Hipótesis.....	81
CAPÍTULO 6. MÉTODO.....	85
6.1. Metodología y Diseño.....	85
6.2. Participantes.....	86
6.2.1. Muestra de Profesores ULL y UdG grupo grande.....	86
6.2.2. Profesores Observados.....	87
6.2.3. Equipos de Observadores.....	89
6.2.3.1. Universidad de La Laguna.....	89
6.2.3.2. Universidad de Guadalajara.....	90
6.2.4. Instrumentos.....	90
6.2.4.1. Instrumentos de Recogida de Datos Verbales.....	90
6.2.4.1.1. Autoinforme para la evaluación de la conducta del profesor.....	90
6.2.4.1.2. Cuestionario de Satisfacción del alumnado.....	91
6.2.4.1.3. Entrevistas.....	91
6.2.5. Instrumento de Observación.....	92

6.2.5.1. Protocolo de Observación de Funciones docentes en Universidad, Versión 1.....	92
6.2.5.2. Protocolo de Observación de Funciones docentes en Universidad, Versión 2.....	98
6.2.5.3. Protocolo de Observación de Funciones docentes en Universidad, Versión 3.....	100
6.2.5.4. Adaptación del Instrumento PROFUNDO_Uni, v3 al español de México.	102
6.2.6. Instrumentos de registro.....	102
6.2.7. Procedimiento de codificación.....	102
6.3. Procedimiento.....	102
6.3.1. Entrenamiento de Observadores en la ULL.....	102
6.3.2. Entrenamiento de observadores en la Universidad de Guadalajara.....	104
6.3.3. Procedimiento de selección de sesiones en la Universidad de la Laguna.....	105
6.3.4. Procedimiento de selección de sesiones en la UdG.....	108
6.4. Análisis estadísticos.....	109
CAPÍTULO 7. RESULTADOS.....	111
7.1. Resultados relativos a datos de metodología de encuestas.....	111
7.1.1. Cuestionario sobre Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU) en la muestra general. ULL.....	111
7.1.2. Análisis factorial del Cuestionario sobre Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU). ULL.....	112
7.1.3. Cuestionario sobre Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU) en la muestra de universidades mexicanas.....	114

7.1.4. Análisis factorial del Cuestionario sobre Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU) en profesorado mexicano.....	115
7.1.5. Cuestionario sobre Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU) en la muestra objeto de estudio.....	116
7.1.6. Cuestionario de satisfacción del alumnado del profesorado objeto de estudio.....	117
7.1.6.1. Muestra de profesorado observado de la ULL.....	118
7.1.6.2. Muestra de profesorado observado de la UdG.....	119
7.1.6.3. Comparación entre Universidades.....	121
7.2. Estudio de la calidad del dato	122
7.2.1.1. Depuración del instrumento.....	122
7.2.1.1.1. Fiabilidad.....	122
7.2.1.1.2. Homogeneidad del instrumento de observación PROFUNDO_Uni.....	126
7.2.1.2. Cálculo de la fiabilidad en la codificación de datos en la ULL.....	127
7.2.1.2.1. Optimización del número de sesiones.....	127
7.2.1.2.2. Selección de sesiones de fiabilidad del presente estudio y calidad del dato.....	128
7.2.1.3. Fiabilidad del Entrenamiento UdG.....	133
7.2.1.3.1. Fiabilidad en el entrenamiento.....	133
7.2.1.2.2. Registro de las sesiones de fiabilidad y calidad del dato en la Universidad de Guadalajara.....	134
7.2.2. Estudio descriptivo de la observación.....	139
7.2.2.1. Macroanálisis.....	139

7.2.2.2. Frecuencias de aparición de eventos (Profesorado ULL).....	140
7.2.2.3. Frecuencias de aparición de eventos (Profesorado UdG).....	145
7.2.3. Microanálisis	150
7.2.3.1. Muestra de profesorado de la ULL.....	151
7.2.3.1.1. Muestra de profesorado de la Universidad de Guadalajara (México).....	195
7.2.3.3. Comparativa de los resultados obtenidos para todo el profesorado del ULL y UdG.....	218
7.2.4. Conducta del profesorado y buenas prácticas docentes.....	230
7.3. Entrevistas y su relación con patrones conductuales.....	234
7.3.1. Profesorado de la ULL.....	234
7.3.2. Profesorado de la UdG.....	245
7.4. Validez del instrumento de observación.....	253
7.4.1. Validez de contenido.....	253
7.4.2. Validez concurrente.....	253
7.4.3. Validez Ecológica.....	255
CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN.....	257
CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES.....	273
REFERENCIAS.....	277
ANEXOS.....	307
ANEXO I. Consentimiento Informado Profesores y Alumnos ULL.....	309
ANEXO II. Consentimiento Informado Profesores y Alumnos UdG.....	310

ANEXO III. Cuestionario de Orientación Docente Feixas_España.....	313
ANEXO IV. Cuestionario de Orientación Docente Feixas_México.....	317
ANEXO V. Cuestionario de Satisfacción Alumnado ULL.....	321
ANEXO VI. Cuestionario de Satisfacción Alumnado UdG.....	323
ANEXO VII. Entrevista Funciones Docentes ULL.....	325
ANEXO VIII. Entrevista Funciones Docentes UdG.....	328
ANEXO IX. PROFUNDO_Uni, versión 1.....	330
ANEXO X. PROFUNDO_Uni, versión 2	347
ANEXO XI. PROFUNDO_Uni, versión 3.....	365
ANEXO XII. PROFUNDO_Uni, versión 3. México.....	380

ÍNDICE DE TABLAS

	Págs.
Tabla 1.4.2.1. Características del profesor eficaz.....	16
Tabla 1.4.3.1. Momento de aplicación de Buenas prácticas.....	19
Tabla 2.1.1. Agencias y Asociaciones europeas de evaluación y descripción.....	29
Tabla 2.2.1. Etapas en el sistema educativo mexicano.....	33
Tabla 6.2.1.1. Sexo, edad y años de experiencia de profesorado encuestados.....	86
Tabla 6.2.1.2. Grado alcanzado por los profesores encuestados.....	87
Tabla 6.2.2.1. Características asignaturas de la ULL.....	88
Tabla 6.2.2.2. Características asignaturas de la UdG.....	88
Tabla 6.2.3.1.1. Características de los Observadores de la ULL.....	89
Tabla 6.2.3.2.1. Características de los Observadores de la UdG.....	90
Tabla 6.2.5.1.1. Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad (PROFUNDO_UNI), versión 1.....	97
Tabla 6.2.5.2.1. Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad (PROFUNDO_UNI), versión 2.....	99
Tabla 6.2.5.3.1. Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad (PROFUNDO_UNI), versión 3.....	101
Tabla 6.3.1.1. Fases Entrenamiento PROFUNDO_UNI.....	103
Tabla 6.3.3.1. Sesiones Seleccionadas por Profesores de la ULL.....	106
Tabla 6.3.4.1. Sesiones Seleccionadas por Profesores de la UdG.....	108

Tabla 7.1.1.1 Resultados del <i>Cuestionario sobre Orientación Docente del Profesor Universitario</i> (CODPU) en razón de variables atributivas ULL.....	111
Tabla 7.1.2.1. Varianza total explicada.....	113
Tabla 7.1.3.1. Resultados del <i>Cuestionario sobre Orientación Docente del Profesor Universitario</i> (CODPU) en razón de variables atributivas. Universidades Mexicanas.....	114
Tabla 7.1.4.1. Varianza total explicada.....	115
Tabla 7.1.5.1. Resultados <i>Cuestionario sobre Orientación Docente del Profesor Universitario</i> (CODPU) Profesores ULL_UdG.....	117
Tabla 7.1.6.1.1. Descriptivos de satisfacción del alumnado ULL.....	118
Tabla 7.1.6.1.2. Diferencias en la satisfacción del alumnado ULL con el profesor.....	119
Tabla 7.1.6.2.1. Descriptivos de satisfacción del alumnado UdG.....	119
Tabla 7.1.6.2.2. Diferencias en la satisfacción del alumnado UdG con la asignatura.....	120
Tabla 7.1.6.2.3. Diferencias en la satisfacción del alumnado UdG con el profesor.....	120
Tabla 7.1.6.3.1. Comparación entre Universidades.....	121
Tabla 7.2.1.1.1.1. Plan de estimación aleatorio (OxAxC) y de Medida (AC/O) de la <u>primera</u> prueba de fiabilidad del entrenamiento (8 observadores).....	124
Tabla 7.2.1.1.1.2. Plan de estimación aleatorio (OxAxC) y de Medida (AC/O) de la <u>segunda</u> prueba de fiabilidad del entrenamiento (8 observadores).....	124
Tabla 7.2.1.1.1.3. Plan de estimación aleatorio (OxAxC) y de Medida (AC/O) de la <u>tercera</u> prueba de fiabilidad del entrenamiento (8 observadores).....	125

Tabla 7.2.1.1.2.1. Plan de estimación aleatorio OxC y de Medida O/C. Primera versión del instrumento (8 observadores).....	126
Tabla 7.2.1.1.2.2. Plan de estimación aleatorio OxC y de Medida O/C. Segunda versión del instrumento (8 observadores).....	127
Tabla 7.2.1.1.2.3. Plan de estimación aleatorio OxC y de Medida O/C. Tercera versión del instrumento (8 observadores).....	127
Tabla 7.2.1.2.1.1. Plan de optimización aleatorio del número de sesiones OC/S.....	128
Tabla 7.2.1.2.2.1. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Medida AC/O. Prueba de fiabilidad de la observadora experta con la observadora 3.....	128
Tabla 7.2.1.2.2.2. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Medida AC/O. Prueba de fiabilidad de la observadora experta con el observador 10.....	129
Tabla 7.2.1.2.2.3. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Media AC/O. Primera prueba de fiabilidad de la observadora 1 y 2.....	129
Tabla 7.2.1.2.2.4. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Media AC/O. Primera prueba de fiabilidad de la observadora 3 y 4.....	130
Tabla 7.2.1.2.2.5. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Media AC/O. Primera prueba de fiabilidad de la observadora 5 y 6.....	130
Tabla 7.2.1.2.2.6. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Media AC/O. Primera prueba de fiabilidad de la observadora 7 y 8.....	130
Tabla 7.2.1.2.2.7. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Media AC/O. Primera prueba de fiabilidad de la observadora 9 y 10.....	131
Tabla 7.2.1.2.2.8. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Media AC/O. Segunda prueba de fiabilidad de la observadora 1 y 2.....	131
Tabla 7.2.1.2.2.9. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Media AC/O. Segunda prueba de fiabilidad de la observadora 3 y 4.....	132

Tabla 7.2.1.2.2.10. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Media AC/O. Segunda prueba de fiabilidad de la observadora 5 y 6.....	132
Tabla 7.2.1.2.2.11. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Media AC/O. Segunda prueba de fiabilidad de la observadora 7 y 8.....	132
Tabla 7.2.1.2.2.12. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Media AC/O. Segunda prueba de fiabilidad de la observadora 9 y 10.....	133
Tabla 7.2.1.3.1.1. Plan de estimación aleatorio (OxAxC) y de Medida (AC/O) de la <u>primera</u> prueba de fiabilidad del entrenamiento (8 observadores).....	133
Tabla 7.2.1.3.1.2. Plan de estimación aleatorio (OxAxC) y de Medida (AC/O) de la <u>segunda</u> prueba de fiabilidad del entrenamiento (8 observadores).....	134
Tabla 7.2.1.3.1.3. Plan de estimación aleatorio (OxAxC) y de Medida (AC/O) de la <u>tercera</u> prueba de fiabilidad del entrenamiento (8 observadores).....	134
Tabla 7.2.1.2.2.1. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Media AC/O. Primera prueba de fiabilidad de la observadora 1 y 2.....	135
Tabla 7.2.1.2.2.2. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Media AC/O. Primera prueba de fiabilidad de la observadora 3 y 4.....	135
Tabla 7.2.1.2.2.3. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Media AC/O. Primera prueba de fiabilidad de la observadora 5 y 6.....	136
Tabla 7.2.1.2.2.4. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Media AC/O. Primera prueba de fiabilidad de la observadora 7 y 8.....	136
Tabla 7.2.1.2.2.5. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Media AC/O. Segunda prueba de fiabilidad de la observadora 1 y 2.....	135
Tabla 7.2.1.2.2.6. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Media AC/O. Segunda prueba de fiabilidad de la observadora 3 y 4.....	137
Tabla 7.2.1.2.2.7. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Media AC/O. Segunda prueba de fiabilidad de la observadora 5 y 6.....	137

Tabla 7.2.1.2.2.8. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Media AC/O. Primera prueba de fiabilidad de la observadora 7 y 8.....	138
Tabla 7.2.2.2.1. Número de eventos codificados.....	139
Tabla 7.2.2.3.1. Frecuencias absolutas de eventos codificados de los Profesores de la ULL. Clases Teóricas.....	140
Tabla 7.2.2.3.2. Frecuencias absolutas de eventos codificados de los Profesores de la ULL. Clases Prácticas.....	141
Tabla7.2.2.3.3. Frecuencias relativas de eventos codificados de los Profesores de la ULL. Clases Teóricas.....	142
Tabla 7.2.2.3.4. Frecuencias relativas de eventos codificados de los Profesores de la ULL. Clases Prácticas.....	143
Tabla 7.2.2.3.5.Frecuencias absolutas de eventos codificados de los Profesores de la UdG.....	146
Tabla 7.2.2.3.6.Frecuencias relativas de eventos codificados de los Profesores de la UdG.....	147
Tabla 7.2.3.1.1.Análisis secuencial de las clases teóricas Profesor 1 de la ULL.....	151
Tabla 7.2.3.1.2.Análisis secuencial de las clases prácticas Profesor 1 de la ULL....	152
Tabla 7.2.3.1.3.Análisis secuencial de las clases teóricas Profesor 2 de la ULL.....	155
Tabla 7.2.3.1.4.Análisis secuencial de las clases prácticas Profesor 2 de la ULL....	156
Tabla 7.2.3.1.5.Análisis secuencial de las clases teóricas Profesor 3 de la ULL.....	156
Tabla 7.2.3.1.6.Análisis secuencial de las clases prácticas Profesor 3 de la ULL....	158
Tabla 7.2.3.1.7.Análisis secuencial de las clases teóricas Profesor 4 de la ULL.....	159
Tabla 7.2.3.1.8.Análisis secuencial de las clases prácticas Profesor 4 de la ULL....	161

Tabla 7.2.3.1.9.Análisis secuencial de las clases teóricas Profesor 5 de la ULL.....	163
Tabla 7.2.3.1.10.Análisis secuencial de las clases prácticas Profesor 5 de la ULL...	165
Tabla 7.2.3.1.11.Análisis secuencial de las clases teóricas Profesor 6 de la ULL....	168
Tabla 7.2.3.1.12.Análisis secuencial de las clases prácticas Profesor 6 de la ULL...	170
Tabla 7.2.3.1.13.Análisis secuencial de las clases teóricas Profesor 7 de la ULL....	171
Tabla 7.2.3.1.14.Análisis secuencial de las clases prácticas Profesor 7 de la ULL...	174
Tabla 7.2.3.1.15.Análisis secuencial de las clases teóricas Profesor 8 de la ULL....	177
Tabla 7.2.3.1.16.Análisis secuencial de las clases prácticas Profesor 8 de la ULL...	178
Tabla 7.2.3.1.17.Análisis secuencial de las clases teóricas Profesor 9 de la ULL....	181
Tabla 7.2.3.1.18.Análisis secuencial de las clases prácticas Profesor 9 de la ULL...	185
Tabla 7.2.3.1.19.Análisis secuencial de las clases teóricas Profesor 10 de la ULL...	191
Tabla 7.2.3.1.20.Análisis secuencial de las clases prácticas Profesor 10 de la ULL.....	193
Tabla 7.2.3.2.1.Análisis secuencial de las clases del Profesor 1 (UdG).....	196
Tabla 7.2.3.2.2.Análisis secuencial de las clases del Profesor 2 (UdG).....	199
Tabla 7.2.3.2.3.Análisis secuencial de las clases del Profesor 3 (UdG).....	204
Tabla 7.2.3.2.4.Análisis secuencial de las clases del Profesor 4 (UdG).....	207
Tabla 7.2.3.2.5.Análisis secuencial de las clases del Profesor 5 (UdG).....	210
Tabla 7.2.3.2.6.Análisis secuencial de las clases del Profesor 6 (UdG).....	213
Tabla 7.2.3.2.7.Análisis secuencial de las clases del Profesor 7 (UdG).....	216
Tabla 7.2.3.3.1. Códigos antecedentes de la función Organización y conductas consecuentes en el primer retardo. Profesorado ULL.....	219

Tabla 7.2.3.3.2. Códigos antecedentes de la función Organización y conductas consecuentes en el primer retardo. Profesorado UdG.....	220
Tabla 7.2.3.3.3. Códigos antecedentes de la Función de Comunicabilidad Docente y conductas consecuentes en el primer retardo. Profesorado ULL.....	221
Tabla 7.2.3.3.4. Códigos antecedentes de la Función Motivadora y conductas consecuentes en el primer retardo. Profesorado ULL.....	222
Tabla 7.2.3.3.5. Códigos antecedentes de las Funciones de Comunicabilidad Docente y Motivadora y conductas consecuentes en el primer retardo. UdG.....	223
Tabla 7.2.3.3.6. Códigos antecedentes de la Función de Asesoría y conductas consecuentes en el primer retardo. Profesorado ULL.....	224
Tabla 7.2.3.3.7. Códigos antecedentes de las Funciones de Control y Asesoría y conductas consecuentes en el primer retardo. Profesorado UdG.....	225
Tabla 7.2.3.3.8. Códigos antecedentes de la Función de Interacción y conductas consecuentes en el primer retardo. Profesorado ULL.....	226
Tabla 7.2.3.3.9. Códigos antecedentes no adecuados de la función de Interacción y conductas consecuentes en el primer retardo. Profesor ULL.....	227
Tabla 7.2.3.3.10. Códigos antecedentes de la Función de Interacción y conductas consecuentes en el primer retardo. Profesorado UdG.....	228
Tabla 7.2.3.3.11. Códigos antecedentes de las Categorías Instrumentales y conductas consecuentes en el primer retardo. Profesorado ULL y UdG.....	229
Tabla 7.2.4.1. Materiales y comportamientos usados por el profesorado ULL.....	231
Tabla 7.2.4.2. Materiales y comportamientos del profesorado UdG.....	232
Tabla 7.2.4.3. Patrón Participación del Estudiante (PE)-Responde al alumno (RA) ULL y UdG.....	233

Tabla 7.3.1.1. Utilización de refuerzos (ULL).....	234
Tabla 7.3.1.2. Patrones relacionados con el refuerzo del profesor (ULL).....	235
Tabla 7.3.1.3. Utilización de contingencias negativas (ULL).....	236
Tabla 7.3.1.4. Patrones relacionados con las contingencias negativas (ULL).....	236
Tabla 7.3.1.5. Percepción del grado de participación del alumnado. ULL.....	237
Tabla 7.3.1.6. Diferencias entre clases teóricas y prácticas.....	238
Tabla 7.3.1.7. Patrones relacionados con la participación del alumnado (ULL).....	239
Tabla 7.3.1.8. Estrategias del profesorado para incentivar la participación (ULL)...	240
Tabla 7.3.1.9. Patrones relativos a promover la participación del alumnado (ULL).....	242
Tabla 7.3.1.10. Formas en que el profesorado asesora a sus estudiantes.....	243
Tabla 7.3.1.11. Patrones relacionados con asesoría ULL (clases prácticas).....	244
Tabla 7.3.2.1. Utilización de refuerzos (UdG).....	245
Tabla 7.3.2.2. Patrones relacionados con el refuerzo del profesor (UdG).....	246
Tabla 7.3.2.3. Utilización de contingencias negativas (UdG).....	247
Tabla 7.3.2.4. Patrones relacionados con las contingencias negativas (UdG).....	247
Tabla 7.3.2.5. Percepción del grado de participación del alumnado (UdG).....	248
Tabla 7.3.2.6. Patrones relacionados con la participación del alumnado (UdG).....	249
Tabla 7.3.2.7. Estrategias del profesorado para incentivar la participación (UdG)...	250
Tabla 7.3.2.8. Patrones relacionados con la participación del alumnado (UdG).....	251
Tabla 7.3.2.9. Formas en que el profesorado asesora a sus estudiantes (UdG).....	252

TABLAS ILUSTRACIÓN

	Págs.
Ilustración 7.1.2.1. Gráfico de sedimentación. ULL.....	113
Ilustración 7.1.4.1. Gráfico de sedimentación. Profesorado Mexicano.....	116

INTRODUCCIÓN

La transición del instituto a la vida adulta es un proceso complejo que conlleva para el estudiante múltiples y significativos cambios personales y vitales. Entre ellos está la adaptación a un nuevo contexto organizativo, educativo y social, regulado por normas explícitas y/o implícitas que debe conocer para funcionar adecuadamente.

En esta etapa son muchos los individuos que se centran en la búsqueda de un futuro profesional y del estilo de vida que les gustaría adoptar. Los factores que determinan esta fase de desarrollo son la independencia económica y la toma de responsabilidad personal (Santrock, 2006).

Una parte importante en el desarrollo humano es la formación profesional, que se lleva a cabo, en gran parte, desde la Universidad. Los estudiantes asisten a ella para asegurarse mejores puestos de trabajo y para aprender habilidades específicas (Komives y Nuss, 2005; citado en Berger, 2009). En este sentido, la educación superior adquiere un compromiso con la sociedad como institución cultural y supone desarrollar al individuo de manera plena, combinando los conocimientos y habilidades propias de una profesión con el fomento de una mayor calidad humana (UNESCO, 2000).

A lo largo de los últimos años, los sistemas de educación superior se han visto redefinidos en varios países de todo el mundo, dándose un nuevo perfil en las instituciones que lo conforman, con el fin de garantizar una educación de calidad. Estos cambios, han permitido conocer cuáles son los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la mejora de los procesos docentes. Dentro de los distintos aspectos que conforman la educación universitaria, el papel que desarrolla el profesor es parte fundamental, ya que no sólo se limita a la formación de profesionales que requiere la sociedad, sino que estimulan en los estudiantes la reflexión sobre las competencias de su labor, impulsa la formación en valores y promueve el aprendizaje significativo (Molerio, Otero y Achón, 2007).

Con este estudio se pretende analizar el comportamiento del profesorado universitario en su práctica docente, haciendo uso de la metodología mixta, para acceder

a la evaluación del profesorado a través de diversos procedimientos: autoinforme, satisfacción del alumnado, observación y entrevista y por medio de la elaboración de un instrumento de observación de conductas, adaptado al contexto de Educación Superior, que es el foco central de este estudio.

La educación en general, y la superior en particular, es un sistema complejo, que exige de procedimientos múltiples para su valoración. La calidad de la enseñanza supone atender a diversas instancias, una de las cuales es el profesorado.

Pero tampoco la valoración de la calidad de los docentes es univariada, sino que, en función de las diversas facetas de su campo de actuación, también se requieren procedimientos diversos para abordar dicho estudio en su totalidad.

Como se va a presentar en las páginas que siguen, se ha estudiado cómo realizar la evaluación del profesorado, y se cuenta con diversos procedimientos para hacerlo. No obstante, la valoración del comportamiento natural en el aula de clase, aunque se ha implementado instrumentos para llevarlo a cabo, resulta de una cierta complejidad, por lo que parece necesario crear instrumentos que permitan realizar la evaluación desde este enfoque.

El objetivo de la presente investigación es la puesta a punto de un instrumento de medida que permita valorar el desempeño docente del profesorado a partir de su comportamiento real en el aula, para facilitar en lo posible analizar, además de lo que el docente dice hacer, y lo que su alumnado informa que hace, la realidad de su comportamiento.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

CONCEPTUALIZACIÓN DEL COMPORTAMIENTO DOCENTE

1.1. Escenario educativo y paradigmas en educación

El proceso educativo que se desarrolla dentro de las aulas supone la conjugación de varios elementos que interaccionan entre sí y cuya acción básica es de enseñanza-aprendizaje.

Los elementos presentes en este escenario educativo son (Hernández, 2006):

- El *educador*: persona que tiene intención de perfeccionar.
- El *educando*: persona que se beneficia de dicho perfeccionamiento.
- Los *contenidos*: lo que se intenta transmitir o que es objeto de ese perfeccionamiento.
- La *metodología*: los procedimientos usados para transmitir los contenidos.
- Los *objetivos o metas*: lo que se pretende conseguir con tales contenidos.
- El *contexto*: entorno donde se desarrolla toda esta acción.

Los elementos que forman el escenario educativo no se configuran libremente, sino que actúan bajo una orientación educativa, esto es, bajo los distintos paradigmas que existen en educación.

El concepto de paradigma parte de la obra de Kuhn (1962), quien lo define como un esquema de interpretación básica, que incluye supuestos teóricos generales, compuesto por leyes y técnicas, que adopta una comunidad concreta de científicos.

En el ámbito educativo, paradigma se define como un modelo de acción que abarca la teoría y la práctica educativa, da cuenta de las relaciones que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y admite la existencia de distintos enfoques conceptuales y metodológicos (Ferreya y Pedrazzi, 2009).

Varias son las clasificaciones que se han realizado respecto a los paradigmas, con enfoques diferentes y enfatizando cuestiones distintas. A continuación se presentan cuatro clasificaciones de paradigmas que van de lo más general a lo más concreto.

En primer lugar, desde una perspectiva más amplia, Cerezo (2006) identifica cinco paradigmas o enfoques, que denomina *corrientes pedagógicas contemporáneas*: la escuela nueva, la pedagogía liberadora, el enfoque cognitivo, el enfoque constructivista y la teoría socio - histórica.

- a) *El paradigma de la “Escuela Nueva”*, también llamada escuela activa, surge como reacción a la escuela tradicional. Se centra en el aprendizaje afectivo, basado en el interés del alumno. La relación maestro-alumno se considera un vínculo de afecto y cercanía. La función del profesor es favorecer el desarrollo libre y espontáneo, cubriendo las necesidades e intereses de los alumnos. Los contenidos están basados en la experiencia de la vida cotidiana.
- b) *El paradigma de la “Pedagogía Liberadora”* se centra en la dialéctica de la cultura como base para interpretar la realidad y transformarla según los propios intereses. El proceso educativo está centrado en el entorno del alumno, ya que ha de entender su propia realidad como parte del aprendizaje.
- c) *El paradigma del “enfoque cognitivo”* considera el conocimiento como una interpretación activa de los datos de la experiencia, por medio de unos esquemas previos. Posee muchas implicaciones educativas respecto a las aplicaciones en el aula, como son la solución de problemas, el pensamiento creativo, los estilos y dimensiones del aprendizaje y los diseños instruccionales, entre otras aportaciones.
- d) *El paradigma del “enfoque constructivista”*, donde el alumno se concibe como un ente activo responsable de su propio aprendizaje, que ha de construir por sí mismo. El aprendizaje parte de las ideas a priori y son el material que el profesor necesita para crear más conocimiento, fomentando el análisis crítico.
- e) *El paradigma de “la teoría socio - histórica”* entiende la enseñanza y aprendizaje como la interacción con el entorno, así como la influencia determinada por la genética y la historia.

En segundo lugar, desde una perspectiva psicoeducativa, Hernández (2006) destaca cuatro paradigmas: el informacionista-culturalista, el conductista, el cognitivo-constructivista y el emocional-personalizante. Este modelo se puede sintetizar en dos tipos de procesos, basado en la enseñanza, que agruparía el paradigma informacionista-

culturalista y el paradigma conductista, basado en el aprendizaje, incluyendo los paradigmas cognitivo-constructivista y emocional-personalizante.

- a) El *paradigma informacionista-culturalista* se caracteriza por un currículum basado en contenidos, donde se enfatiza la cantidad de información que recibe el alumnado, así como la capacidad de reproducirlos. La figura del profesor, bajo este paradigma, se limita a transmitir los conocimientos, sin ser responsable de garantizar el aprendizaje en sus estudiantes, siendo la metodología expositivo-deductivo-conclusivo la más utilizada. Impera un clima efectivo y altamente normativo.
- b) El *paradigma conductista* se centra en la adquisición de contenidos de tipo procedimental (saber hacer). El profesor se describe como un experto en técnicas educativas y el alumno es evaluado a través de sus conductas, como resultado de su aprendizaje. Las metodologías aplicadas en este paradigma son la interactiva-evaluativa, donde el alumno solo reproduce, y la activa –reproductiva, ajustándose a modelos fijos y repetitivos. El clima dominante suele ser efectivo y funcional.
- c) El *paradigma cognitivo-constructivista* considera al alumno como el principal responsable de su conducta. Se inculca el desarrollo de las habilidades de aprendizaje y pensamiento, “aprender a aprender” y “aprender a pensar”. El profesor actúa como guía y mediador hacia el conocimiento. La metodología que utiliza el profesor es la expositiva-receptiva, basada en el trabajo cooperativo, los métodos de descubrimiento y las clases activas e interactivas. Destaca el ambiente de inquietud intelectual, debates y búsqueda.
- d) El *paradigma emocional-personalizante* tiene en cuenta la afectividad en la conducta y pensamiento del alumno. Resalta como objetivos últimos el “Bienestar Subjetivo Individual (la felicidad)” y el “Bienestar Subjetivo Comunitario (la felicidad colectiva o social)”. El profesor estimula y asesora el aprendizaje del alumno, manteniendo una relación con él de experto a experto. El alumnado, antes que docente, es persona que necesita ser apreciada, respetada y valorada, para desarrollarse como tal y conseguir un mejor aprendizaje. La metodología se basa en el trabajo grupal, la toma de decisiones conjuntas, la participación activa del alumnado y el fomento del

pensamiento crítico. Se favorece un clima de trabajo y eficacia pero, sobre todo, un clima afectivo, cordial, distendido, en el que el alumno se puede sentir respetado.

En tercer lugar, y centrado solamente en el profesor, Benedito (1983) diferencia entre tres paradigmas: proceso-producto, mediacional y ecológico.

- a) *El paradigma proceso-producto* trata de establecer las relaciones entre el proceso (conductas del profesor) y el producto (los resultados que alcanzan los alumnos), estableciendo el grado de concordancia entre el profesor y su modelo educativo. Una derivación de éste es el análisis de interacción que se produce en el aula, cuyo punto de partida es la observación del comportamiento del profesor, centrado en las acciones verbales.
- b) *El paradigma mediacional* tiene en cuenta los procesos que construyen la actividad cognitiva de los alumnos. Media entre los estímulos instructivos (el comportamiento del profesor) y los resultados del aprendizaje (productos observables del alumnado).
- c) *El paradigma ecológico* explica las relaciones que se establecen entre las demandas ambientales de la clase como medio social y las reacciones de los alumnos frente a estas demandas.

Finalmente, desde una perspectiva más sintetizadora y relacionada con la categorización de Hernández (2006), Ferreyra y Pedrazzi (2009) señalan la existencia de dos tipos de paradigmas en la que coexisten distintos modelos:

- a) *Paradigma centrado en la “enseñanza”*, en la que el aprendizaje es un problema del alumno. Está basado en los modelos pedagógicos clásico, activo y técnico, donde el profesor es un mero transmisor del contenido, aplicador de métodos e instructor orientado a la consecución de objetivos. Los estudiantes presentan el rol de espectador de la enseñanza.
- b) *Paradigma centrado en el “aprendizaje”*, en el que se pretende desarrollar competencias intelectuales, prácticas sociales e interactivas, por medio de contenidos y métodos (modelo socio-cognitivo). El docente actúa como orientador del aprendizaje, mediador de la cultura social e institucional y constructor del conocimiento. Los estudiantes son protagonistas participativos, críticos y reflexivos.

1.2. Modelos de enseñanza

Frente al marco más amplio que suponen los paradigmas educativos, en un nivel más bajo de conceptualización se encuentran los modelos de enseñanza, que constituyen la manera en que los paradigmas dirigen la práctica del profesor en el aula. De León (2006) lo define como:

“...aquellos constructos teóricos que delimitan la aplicación del conocimiento en la elaboración de principios orientativos y explicativos de las prácticas de la enseñanza” (p.78).

Miztel (1960) se centra en el estudio del docente, sus funciones y el efecto que producen en el aprendizaje del alumnado, como es *el modelo “Presagio-Producto”*, que se basa en las características psicológicas del profesor (personalidad, las actitudes, la experiencia y el rendimiento) y *el modelo “Proceso-Producto”*, donde se explora las acciones del profesorado y el aprendizaje del alumnado .

Baird (1973; citado en Villa y Morales, 1993) describe distintos modelos de enseñanza, teniendo cada profesor una forma propia de desarrollar las clases, de manera estructurada y con unos objetivos previamente determinados:

- a) *El modelo Standard*, donde se establecen, en primer lugar las metas y objetivos de la enseñanza. Una vez determinados éstos, se marca el método y los recursos y, por último, las medidas para la consecución de los objetivos previamente definidos.
- b) *El profesor como organizador del Aprendizaje Cognitivo*, donde lo que los estudiantes aprendan estará determinado por cómo el profesor organiza el material.
- c) *El profesor como Agente Reforzador de un Comportamiento Deseado*. Lo que propone este modelo es motivar al alumnado de distintas maneras: reforzando verbalmente, mostrando los trabajos realizados, etc.
- d) *El profesor como Representante de un Rol*, donde se considera que todo rol implica unas expectativas de comportamiento.

- e) *El profesor como miembro de un Ambiente Total*. En este modelo se toma en cuenta el ambiente institucional como parte influyente a la hora de determinar sus actitudes hacia la enseñanza y su rol de profesor.

Gallardo (2008), en consonancia con la definición de paradigma de Ferreyra y Pedrazzi (2009), definen dos tipos de modelos u orientación docente:

- a) La orientación *centrada en la enseñanza* o modelo reproductivo, focalizado en el profesor y basado en la transmisión de información. El conocimiento se entiende como algo construido por otros, teniendo la responsabilidad de la organización o transformación del conocimiento en la figura del profesor. Las concepciones del estudiante no se tienen en cuenta. La interacción entre el estudiante y el profesor es mínima, solo para mantener la atención o para asegurarse de la comprensión y aclarar dudas. El control del contenido y el fomento del interés y la motivación recae sobre el profesor.
- b) La orientación *centrada en el aprendizaje* o modelo constructivista, basada en el alumno, donde se concibe al profesor como facilitador del aprendizaje. Su objetivo es el cambio mental, un aprendizaje para la vida que permita interpretar la realidad. La responsabilidad de la organización o transformación del conocimiento es compartida tanto por el profesor como por el alumno. El conocimiento es entendido como algo construido por los propios estudiantes. La interacción entre profesor y alumno se da en ambas direcciones, sobre todo para llegar a un acuerdo en los significados, al igual que el control del contenido. El interés y la motivación recaen en los propios estudiantes.

Esta diferenciación entre los estilos centrados en el profesor y en el estudiante se ha expuesto abundantemente en la literatura (Alonso y Méndez, 1999; Biggs, 2005; Dall’Alba, 1991; Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás y Zabalza, 2009; García Valcárcel, 1993; Gow y Kember, 1993; Kember, 1997; Kember y Gow, 1994; Larsson, 1983; Monereo y Pozo, 2003; Samuelowicz y Bain, 2001 y 2002) y se ha visto corroborada por distintos estudios, que tienen un impacto directo en cómo se evalúa la adquisición del conocimiento en el alumno (Biggs, 2005; Boston y Smith, 2009; Castro y Guzmán, 2006; Dall’Alba, 1991; García Valcárcel, 1993; Kember, 1997; Rittle-Johnson, Siegler, y Alibali, 2001; Samuelowicz y Bain, 2002).

1.3. Estilos de enseñanza

Frente a los paradigmas y los modelos educativos se ha propuesto un tercer nivel en la explicación del quehacer docente, los estilos de enseñanza, donde se describe cómo es la actuación del docente, así como en sus aspectos motivacionales, actitudinales y afectivos, que constituyen los estilos docentes. Pinelo (2008) los define como:

“La forma personal que tiene cada docente de actuar dentro del entorno del aula, sus actitudes y aptitudes, potencialidades y debilidades y los efectos de ello, tanto en los niveles y estilos de aprendizaje de sus estudiantes como en el clima que se crea en el ambiente” (p. 17)

Los estilos de enseñanza resultan útiles para clasificar y analizar los comportamientos (Pinelo, 2008). Cada persona tiene su propia perspectiva y, ante una misma situación, se pueden ofrecer distintas interpretaciones. La utilización de un estilo de enseñanza u otro por parte del profesor puede condicionar los elementos subyacentes en la acción educativa, determinando la relación entre ellos, así como el dominio y la aplicación de dichos estilos educativos (Muros, Som y Aznar, 2008).

Grigorenko y Sternberg (1995) agrupan los estudios sobre los estilos docentes en tres enfoques:

- a) *Enfoque centrado en la cognición*. Se relaciona con los estilos cognitivos. Trata de conocer como los individuos perciben y realizan sus actividades intelectuales (Witkin, Oltman, Raskin y Karp, 1971).
- b) *Enfoque centrado en la personalidad*. Se distingue los siguientes polos:
 - dos actitudes (extroversión e introversión)
 - dos funciones perceptuales (intuición y sensación)
 - dos funciones de decisión (pensamiento y sentimiento)
 - dos formas de negociar con el mundo (percepción y juicio)

En concordancia con esto, Miller (1991) distingue entre estilos analíticos frente a holísticos (globales), subjetivos frente a objetivos y emocionalmente estables frente a emocionalmente inestables.

c) *Enfoque centrado en la actividad*. Se relaciona con los estilos de enseñanza y aprendizaje, siendo más frecuente su aplicación en el aula. Kolb (1974; citado en Pinelo, 2008) identificó cuatro estilos de aprendizaje, situándolos en bloques bipolares: convergente frente a divergente, y asimilación frente a acomodación.

Algunos estudios han resaltado la relación del estilo de enseñanza y la modalidad de docente. Mientras que en las clases teóricas se aplica un método de lección magistral, en las clases prácticas se fomenta más el estudio en grupo y el trabajo autónomo. La asignación de los medios y recursos educativos se adecua al estilo docente. Así, en la clase teórica se utilizan recursos de presentación multimedia, como el popular *power point*, mientras que en las clases prácticas se usan estrategias tales como guías docentes y preguntas de fomento de participación (Borgobello, Peralta y Roselli, 2010; Díaz, 2006).

Cuando los propios docentes son los que valoran sus estilos docentes, se ha observado la forma de enseñar y evaluar de los profesores influye sobre los modos de aprender de los estudiantes. Los profesores con un enfoque constructivista promueven el desarrollo y estrategias de aprendizaje autónomo y eficaz en los estudiantes, mientras que los centrados en el aprendizaje generan un rendimiento académico más alto en los alumnos que el de los profesores centrados en la enseñanza (Gargallo y Jiménez, 2007). No obstante, otros estudios han encontrado que los profesores son inconsistentes a la hora de valorar sus estilos docentes (Snider y Roehl, 2007).

1.4. Desempeño Docente

Se han presentado, hasta el momento, las diversas conceptualizaciones sobre educación que permiten clasificar tanto la filosofía subyacente como el hacer del profesorado, exponiéndose a continuación las actividades comunes que llevan a cabo los docentes, sea cuál sea el paradigma que se adopte, el modelo docente o el estilo del profesor, lo que constituye su desempeño docente.

1.4.1. Prácticas docentes

Las prácticas docentes se definen como una actividad, una intención pedagógica, que determina las acciones que realiza el profesor y el rol que desempeña en el interior del aula, lo que implica la selección y formas de trabajar, así como el desarrollo del

programa escolar, donde los docentes apoyan sus prácticas, contrastándolas con otros profesionales de la enseñanza (Cruz y Santacruz, 2002; Ortiz, 2007).

La actuación profesional del profesorado universitario está definida por los ámbitos de investigación, de gestión y de su actuación docente, que precisan de conocimientos y destrezas para un buen desempeño en cada uno de ellos (Martín, 2007), lo que requiere una constante toma de decisiones sobre aquellos aspectos en los que ha de actuar (Zabalza, 2003).

Para Martín (2007), la práctica docente se sustenta en tres ejes: formación, planificación y evaluación y análisis reflexivo.

- a) La práctica docente se apoya en una formación didáctica adecuada. El profesor no sólo debe conocer los contenidos de la materia, sino que ha de poseer toda una serie de conocimientos, tanto profesionales como específicos, que provoquen el aprendizaje del alumnado. Se requiere una formación inicial y permanente, a lo largo de la carrera docente.
- b) Requiere de una planificación y evaluación respaldada en una reflexión continua. Exige examinar las experiencias pasadas y las acciones presentes para generar conocimientos que darán información sobre acciones futuras. El profesor se entiende como un profesional reflexivo y creativo, capaz de enfrentarse a situaciones novedosas que surgen en el aula y de dar respuestas a los problemas que se originan, por medio de la elaboración de estrategias adecuadas.
- c) El análisis reflexivo de la práctica docente prospera cuando se realiza de manera conjunta con otros docentes que comparten un mismo escenario. La labor colaborativa en educación enriquece las prácticas docentes, pues permite comprender la realidad de manera más clara, se dan puntos de vista variados, mejora el clima de la institución, etc.

1.4.2. Definiciones y características del profesor eficaz

Una cuestión fundamental es el estudio del desempeño docente analizando los atributos que debe tener el profesor eficaz. No obstante, tal caracterización no es tarea fácil, ya que no parece haber un consenso sobre cuáles son las características que lo definen (Humphrey y Weschler, 2005).

Existen distintos enfoques en la determinación de lo que supone un modelo de profesor eficaz. Así, Medley (1979) identifica cinco características definitorias del mismo: poseer rasgos personales deseables, usar métodos eficaces, crear una buena atmósfera en el aula, ser competente y saber tomar buenas decisiones.

Rosenshine (1983) concibe otras funciones, como son la revisión diaria del trabajo, la presentación de nuevos contenidos, el dar retroalimentación y corregir al alumnado, el trabajo individual con los alumnos, así como las revisiones semanales y mensuales.

Por su parte, Porter y Brophy (1988) proponen estas características: ser claro en las metas instruccionales, conocer contenidos y estrategias, ser experto en materias instruccionales, enseñar estrategias metacognitivas, plantear objetivos, dar un feedback apropiado a los estudiantes, fomentar su responsabilidad, así como ser amable y reflexivo en sus prácticas.

Bain (2006), centrándose en los resultados de aprendizaje, considera que el profesor eficaz es aquel que consigue buenos resultados educativos, teniendo como evidencia la motivación por aprender y la satisfacción por la docencia de los alumnos, así como el prestigio entre la comunidad académica.

Genovard y Gotzens (1990) consideran como aspectos más importantes en la personalidad del profesor los estilos de enseñanza, la expresividad, la afectividad y la motivación para enseñar.

Otros autores, en consonancia con estos últimos, dan más importancia a la dimensión social y actitudinal que a la mera transmisión de conocimientos, considerando que tiene mayor relevancia la experiencia y formación del docente como indicador de la calidad de la enseñanza (Warg, 1994; Muntaner, 1999; Guisasola, Pintos y Santos, 2001).

Marchesi y Martín (1999) definen diferentes rasgos definitorios de la conducta de un profesor: compromiso, afecto hacia los alumnos, dominio de la materia, múltiples modelos de enseñanza-aprendizaje, reflexión y trabajo en equipo.

Witcher, Onwuegbuzie y Minor (2001) identifican tres categorías para definir al profesor eficaz en educación superior:

- a) Centrada en el profesor, en cuanto a la gestión del aula y el tema de conocimiento.
- b) Interacción profesor-alumno, que hace referencia a la metodología de la enseñanza y al entusiasmo por enseñar.
- c) Centrada en el estudiante, esto es, en el afecto a los estudiantes y el apoyo que les brinda.

En una investigación posterior, Minor, Onwuegbuzie, Witcher y James (2002) incorporaron una cuarta categoría: la profesionalidad del docente.

Valcárcel (2004) señala dos tipos de competencias que definen el perfil del profesor eficaz: las básicas, por una parte, que incluyen aspectos cognitivos, metacognitivos, comunicacionales, sociales y afectivos; y las profesionales, por otra, que toman en cuenta el conocimiento del proceso de aprendizaje, la planificación de la enseñanza, la interacción didáctica y la metodología, entre otras.

Bozu y Canto (2009), influidos por la nueva perspectiva de enseñanza dirigida a la adquisición de competencias, señalan que la eficacia del docente habrá que recaer en el conjunto de competencias que conforman la formación del docente para el desarrollo de las funciones propias de la profesión.

Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008) resaltan la relevancia de las competencias emocionales que el docente debe adquirir para el adecuado ajuste social, personal, académico y laboral del alumno, siendo esta la tendencia más actual en la definición del concepto de docente.

Chen, Brown, Hattie y Millward (2012) consideran que las categorías principales que definen a un profesor eficaz son: características personales y profesionales, carecer de prejuicios, tener adecuados conocimientos pedagógicos, gestionar bien el clima y la gestión del aula, la interacción entre profesor y estudiantes, la profesionalidad y los efectos que estas categorías tiene sobre el rendimiento del alumno.

Como se ha visto, no hay un posicionamiento unánime de qué aspectos son los más relevantes en la consideración del profesor eficaz. Cheng y Tsui (1999) ya adelantaron la necesidad de desarrollar una definición multidimensional acerca de las funciones del profesor. En una reciente revisión realizada por Cothran y Kulinna (2008)

sobre los diferentes modelos de docente, se concluye la necesidad de realizar futuras investigaciones que ayuden a mejorar la definición y claridad del término, así como el desarrollo y uso adecuado del conocimiento que se tiene del profesor.

A manera de síntesis, en la tabla número 1.4.2.1 se presentan aquellas características consideradas como atributos de un profesor eficaz. Se han agrupado en torno a tres aspectos. En primer lugar, se ha señalado su forma de actuación como docente, desde la planificación y las estrategias metodológicas empleadas hasta el dominio de la materia que imparte.

En segundo lugar, se ha aludido a la importancia de cubrir otras enseñanzas que trascienden los contenidos curriculares, como son la metacognición, enseñar responsabilidades o el trabajo colaborativo.

Tabla 1.4.2.1. Características del profesor eficaz.

Características del profesor eficaz	
Actuación como docente	<ul style="list-style-type: none">- Metas claras- Planificación de la enseñanza- Estrategias metodológicas- Conocimiento de la materia a impartir- Metacognición
Impartir otras enseñanzas	<ul style="list-style-type: none">- Trabajo colaborativo- Enseñar responsabilidad- Capacidad de reflexión
Características personales y socio-afectivas	<ul style="list-style-type: none">- Motivación- Experiencia- Competencias emocionales

Finalmente, el tercer aspecto recogido en la literatura tiene que ver con características personales y socio-afectivas, como son la capacidad de reflexión, la motivación, la experiencia y las competencias emocionales.

1.4.3. Buenas prácticas

Recientemente se ha acuñado un término para tratar de explicar la actuación adecuada del profesional en diversos ámbitos laborales, que se conoce como *buenas prácticas*. Se aplica en actividades muy diversas, adquiriendo diversos usos. Cid-Sabucedo et al (2009) lo definen como:

“...el desarrollo de una actividad, con frecuencia innovadora, que ha sido experimentada y evaluada y de la que se puede presumir su éxito. Es la innovación lo que permite mejorar el presente y, de hecho, tiene (o podría tener) valor de modelo o de estándar en un sistema dado” (pag. 3)

En el ámbito educativo, las *buenas prácticas* educativas se entienden como 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).

Marqués (2002) distingue tres momentos en la aplicación de las *buenas prácticas*, determinadas por el proceder del docente:

- a) *Momento preactivo*, antes de la intervención docente. Se toma en cuenta las características grupales e individuales de los estudiantes: conocimientos, estilo cognitivo, intereses... Se precisan los objetivos que se persiguen y los contenidos concretos que se tratarán, el diseño de estrategias para la realización de actividades, realizadas con metodologías de trabajo activas y colaborativas.
- b) *Intervención docente*. Esta puede ser de dos tipos: *lineal*, con la exposición del profesor, tutoría o asesoramiento personalizado, o bien *poligonal o en red*, tales como el trabajo en grupo o las discusiones entre todos en clase.

- c) *Momento postactivo*. Después de la intervención docente, el profesor procede a elaborar una reflexión para la mejora de futuras intervenciones educativas.

Por tanto, las *buenas prácticas* docentes suponen un saber práctico-teórico, que incluyen una forma de proceder de un grupo de personas que se diferencian de las prácticas de otros docentes y en contextos diferentes. Son operaciones observables, que pueden captarse a través de instrumentos creados a tal efecto (Gaitán, Campos, García, Granados, Jaravillo y Panquera, 2005).

Bain (2006) presenta un interesante estudio donde analiza y recoge las características observables y no observables de las *buenas prácticas* de profesores considerados por el autor como extraordinarios, ya que habían tenido éxito en ayudar a sus estudiantes a aprender, teniendo una influencia positiva en su manera de pensar, actuar y sentir. Se les observó en el aula y en el laboratorio, se mantuvieron entrevistas con ellos y con su alumnado, se consultaron varios documentos (programas, materiales del curso, tareas, etc.) y los resultados sobre las valoraciones de los estudiantes. Todo ello contribuyó a señalar diversas características, que se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

- a) Actitud y posicionamiento frente a su alumnado.
- b) En la forma que dan las clases:
 - Concede importancia tanto a la forma en que se imparte el conocimiento como al contenido impartido en sí mismo.
 - Ambiente docente que facilita el pensamiento crítico.
 - Mantiene el interés y la motivación del alumno.
 - Una adecuada evaluación del proceso del estudiante, como ayuda a su aprendizaje.
- c) Características del profesor: buena oratoria, lenguaje cálido, dar buenas explicaciones con un lenguaje sencillo, y trato cercano y respetuoso con los alumnos.

Como resumen, en la tabla número 1.4.3.1 se presentan las características de *buenas prácticas* que recoge este autor, señalando el momento de aplicación.

Tabla 1.4.3.1. Momento de aplicación de Buenas prácticas.

Momento de aplicación	Descripción de la tarea
Parte Previa	Lo que sabe y cómo prepara las clases Cómo da las clases
Parte Intermedia	Aspectos actitudinales: respeto al alumno, buenas expectativas respecto al estudiante. Estilo de dar la clase: Estimular, interesar e implicar. El profesor fomenta la participación y permite las interacciones de los alumnos.
Parte Final	Cómo se evalúa La evaluación como una ayuda a su aprendizaje.

Imbernón (2013), establece los siguientes aspectos como *buenas prácticas educativas*:

- Actitud de respeto y empatía con el alumno, generando un clima agradable.
- Respeto a los contenidos, que éstos sean relevantes, teniendo el profesor un claro conocimiento del mismo y de cómo transmitirlo, planificar la docencia, dar instrucciones claras en las tareas y crear expectativas adecuadas.
- En cuanto a los comportamientos del docente durante la explicación y exposición de contenidos, debe estar de pie, aproximarse al público y hablar con un ritmo adecuado (ni lento, ni rápido).
- En cuanto a las anotaciones en la pizarra se deben hacer con letra clara y visible, preferentemente en mayúsculas para garantizar su lectura por todo el alumnado, y desde cualquier punto del aula. Debe borrar lo anterior para que no dificulte su comprensión ni se mezclen los contenidos anteriores con los nuevos.
- Las presentaciones multimedia deben tener poco texto, letra visible, poner especial cuidado en los colores de la diapositiva para que permitan su lectura

y no dependan de la luminosidad de la sala, usando principalmente minúsculas.

El autor señala como indicadores de malas prácticas educativas sentarse en la mesa; dar la espalda al alumno, sea por pasear mientras se explica, o por hablar mientras se escribe en la pizarra, ya que, no hablar de cara a todo el alumnado dificulta ser escuchado; leer, sea de un libro o de las presentaciones multimedia; y presentar una indumentaria desaliñada.

A este concepto de *buenas prácticas* se le atribuyen cuatro características (Abdoulaye, 2003; Epper y Bates, 2004):

- a) Favorece la optimización del desempeño de un proceso.
- b) Responde a una experiencia sistematizada.
- c) Se basa en métodos innovadores.
- d) Es extensible a otros contextos.

Por todas estas razones, las buenas prácticas educativas no poseen un carácter aislado, sino que se relacionan con otras prácticas socio-culturales (Gaitán, Campos, García, Granados, Jaravillo y Panquera, 2005) y puede adquirir distintos usos (Pons, 2010):

- a) Una demostración en la realización de una tarea con resultados satisfactorios.
- b) Una herramienta para gestionar las diferencias y para extraer lo específico del entorno.
- c) Un instrumento de control en el diseño de políticas y de gestión del cambio.
- d) Como base al diseño e implementación de programas.

1.4.4. Funciones Docentes

La acción fundamental que subyace en el funcionamiento de todos los elementos del escenario educativo es la de enseñanza-aprendizaje y se concretan en distintos procesos (Hernández, 2006):

- d) *Diseñar*: acción explícita o implícita de preparar u organizar el acto de enseñar o de educar.

- e) *Enseñar*: acción de transmitir contenidos, de orientar y encauzar comportamientos y de motivar aprendizajes.
- f) *Aprender*: acción de adquirir contenidos y lograr lo previsto con ellos, referida no solo a recordar tales contenidos sino también a saber usarlos.
- g) *Evaluar*: acción de comprobar los resultados obtenidos en función de los objetivos establecidos al diseñar. Se puede tratar de una evaluación en el proceso educativo o al final del mismo.

Así, Palomares (2007) señala dos funciones como competencias del profesor e indicadores de la calidad docente. En primer lugar, la función de organización interna del mensaje facilita la explicación del contenido, así como la presentación general de la materia que se va a desarrollar durante el curso, facilitando al alumno su ubicación en la misma. Y, en segundo lugar, la función comunicativa, relacionada con la gestión didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se concibe la enseñanza como progreso y el aprendizaje como el producto, que adecúa los conocimientos antiguos a los nuevos.

Hernández (1991) define seis funciones, que debe desarrollar un docente antes, durante y después de la interacción en el aula: la organización, la comunicabilidad docente, la motivación, la interacción, el control y la evaluación.

Posteriormente, Hernández-Jorge (2005) establece el Modelo de Funciones Docentes, que amplía y modifica el elaborado por Hernández (1991) con dos funciones: el asesoramiento y la personalización. Se establecen así ocho categorías para definir lo que significan los comportamientos del profesor en el aula:

- h) *Función de organización*: Supone la planificación previa de la enseñanza y la organización sobre el contexto. Recoge dos aspectos: la organización interna, que incluye la planificación o programación de la enseñanza, la evaluación, la ayuda y el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado; y la organización externa, dirigida a preparar el aula, establecer normativas, organizar el material disponible, determinar el tiempo asignado a cada tarea, etc. (Brophy y Good, 1986; Justicia, 1996; Hernández, 1991).
- i) *Función de comunicabilidad docente*: Supone la capacidad para comunicar los contenidos de forma comprensible para el alumnado. (Hernández, 1991; Hernández y García, 1995). La comunicabilidad didáctica se basa en los principios psicoeducativos relacionados con la claridad informativa, la

conexión con esquemas previos del alumnado y la organización de la información.

- j) *Función de motivación*: Es la capacidad del docente para estimular al alumnado al aprendizaje y hace también referencia a la motivación del propio docente por la enseñanza. (Alonso Tapia, 1997; Hernández, 1991; Hernández y García, 1995). Esta función supone suscitar la atención del alumnado, generar expectativas positivas hacia el aprendizaje y hacia la situación de clase, generar disonancia cognitiva y mantener la motivación.
- k) *Función de control comportamental o de regulación del grupo*: Se relaciona con la gestión del orden y la disciplina.
- l) *Función de orientación y asesoramiento*: Se refiere a las ayudas que otorga el docente al aprendizaje del alumnado. Esta función implica que el docente debe ofrecer ayudas, apoyos y directrices claras y no contradictorias antes de que el alumnado realice la tarea.
- m) *Función de interacción y cooperación*: Esta función, además de un valor motivacional importante, tiene la finalidad de corregir errores en el proceso de aprendizaje y ampliar información. También se relaciona con diferentes estilos docentes: interacción positiva, permisivo o excesivamente normativo (Báez, 1986; Beltrán, García-Alcáñiz, Motaleda, Calleja y Santiuste, 1987; Hernández y Báez, 1982; Hernández, 1991).
- n) *Función de personalización*: Parte de la necesidad de adaptar la situación de enseñanza a diferentes cualidades o aspectos del alumnado.
- o) *Función de evaluación*: Se relaciona con la programación, puesto que en ella se plantean los objetivos o fines de la enseñanza y deben recogerse los criterios de evaluación. En ocasiones, la cuestión clave es que el docente enseña, pero ¿su alumnado aprende? La única manera de contestar a esta pregunta es evaluando el aprendizaje del alumnado durante o al final del proceso de enseñanza, asumiendo además que dedica el tiempo necesario a su trabajo autónomo.

La relevancia de estas funciones viene avalada por diversas investigaciones. La función de planificación que, como se ha dicho, incluye la preparación del medio físico, la distribución del alumnado y la creación de un clima distendido, parece sustentar una

mayor validez en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Boekaerts, 2002; Hernández, 2006). Así, la estructura física del aula está relacionada con una mayor implicación de la tarea, relaciones más adecuadas entre los compañeros, conductas más atentas y menos agresión (Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers y Sugai, 2008).

Sugai y Homer (2002) consideran, como un elemento importante en la gestión y organización del aula, la formación previa del docente y el comportamiento que éste adopta en distintas tareas, como son el reparto de tiempo que se asigna a las explicaciones o indicaciones, la disposición de actividades para la participación y el logro académico y, por último, la fluidez de prácticas dinámicas para el manejo de las conductas.

Morrison (1979) señala que las clases muy estructuradas presentan una mayor participación del estudiante, ya que se dan diferentes comportamientos, tales como interacciones positivas entre compañeros, responsabilidad con los recursos, más atención durante la tarea y menos conductas agresivas.

Algunos estudios han mostrado que un aspecto importante en la calidad de la explicación es el grado en que la lección tiene sentido para los alumnos, esto es, en qué medida la lección combina los conocimientos previos del alumnado con los conocimientos nuevos que está exponiendo el docente. El uso de medios de comunicación y otras representaciones visuales también pueden contribuir a mejorar la enseñanza (Kozma, 1991; Nunes y Bryant, 1996; Pressley, Wood, Woloshyn, King y Menke, 1992).

Lane, Wehby y Menzies (2003) señalan que la retroalimentación y la participación del alumno en el aula esta relacionada con un mayor rendimiento académico. En el mismo sentido, Greenwood, Terry, Marquis, y Walker (1994) destacaron la participación del estudiante como un elemento fundamental entre la instrucción y los logros académicos, de modo que el docente puede aumentar dicha participación, dando la oportunidad a los alumnos de responder ante las preguntas, por medio de instrucciones directas, a través de la realización de tutorías entre compañeros, etc. Cid-Sabucedo et al. (2009) encuentran que hacer preguntas al alumnado para fomentar su participación es una actividad común desarrollada entre los profesores entrevistados.

Las nuevas tecnologías también se han sumado a facilitar el proceso de interacción del alumnado. Así, Gok (2011) utilizó los denominados “Clickers”, estudiando los sistemas de respuesta de los estudiantes como una herramienta de apoyo al aprendizaje del alumno en el aula. Los resultados obtenidos señalan que existe una mejora en la participación del alumnado, estableciendo una retroalimentación inmediata, lo que facilita la evaluación continua.

Otros estudios relacionados con la importancia que tiene motivar a los alumnos a través de refuerzos tales como las alabanzas, señalan que éstos aumentan la participación del alumnado, produciendo una mejora en distintos comportamientos académicos, como son dar respuestas correctas, una mayor productividad y precisión en la elaboración de los trabajos, mayor atención del estudiante, etc. (Alber, y Heward, 1998; Anderson, Evertson y Brophy, 1979; Broden, Bruce, Mitchell, Carter, y Hall, 1970; Sutherland y Wehby, 2001; Wolford, Heward, y Alber, 2001).

Respecto al control comportamental, los estudios señalan que las contingencias negativas o amonestaciones con un tono fuerte y con una duración más larga son menos eficaces que aquellas que se aplican de manera breve y con un tono más tranquilo (Abramowitz, O'Leary y Fattersak, 1988; O'Leary y Becker, 1968).

Finalmente, también hay evidencias que sustentan la importancia de la orientación y el asesoramiento, encontrando que la supervisión activa influye de forma positiva en el comportamiento del estudiante, disminuyendo los incidentes en el aula y fomentando una mayor participación del alumnado (De Pry y Sugai, 2002; Schuldheisz y van der Mars, 2001). En la comparación de estudios sobre la instrucción directa y la tradicional que aplica el docente en el aula, se ha demostrado que aquellos que reciben una instrucción directa tienen un mayor rendimiento académico a la vez que son capaces de realizar más tareas académicas (Becker y Gersten, 1982; Nelson, Johnson y Marchand -Martella, 1996).

Los modelos de enseñanza de calidad son compartidos de forma general (Martínez, 2013). Cabe señalar el de Singapur, que va dirigido a enriquecer al alumnado de forma integral, con el objetivo de lograr su afecto y su respeto, incluyendo las siguientes dimensiones: nutrir al niño de forma integral, cultivar su conocimiento, trabajar con otras personas, ganar su afecto y atención, así como conocerse a uno mismo y a los otros.

Martínez (2013) señala que el modelo de evaluación que más se aplica en Estados Unidos es el de Danielson (2007), quien establece cuatro dimensiones para delimitar las prácticas docentes de calidad:

- a) Planificación y preparación, que consiste en demostrar conocimiento de contenidos y pedagógicos, los conocimientos que logra su alumnado y el conocimiento de recursos; elegir objetivos de enseñanza; diseñar una enseñanza coherente; y evaluar el aprendizaje de sus estudiantes.
- b) Entorno de la sala de clases: crear un entorno de respeto y comunicación, así como una cultura de aprendizaje; manejar tanto los procedimientos de aula como el comportamiento del alumnado; organizar el espacio físico.
- c) Enseñanza: Comunicación clara y precisa; usar técnicas para preguntar y debatir; comprometer al alumnado con su aprendizaje; dar retroalimentación a los estudiantes; demostrar flexibilidad y reacción frente a lo que ocurra en el desarrollo de la clase.
- d) Responsabilidades profesionales.

Este último modelo, que hace hincapié en los aspectos más técnicos de la enseñanza, coincide en sus comportamientos claramente observables con el modelo de Funciones Docentes de Hernández-Jorge (2005).

En resumen, tanto las evidencias que aporta la literatura, como los criterios de calidad de la enseñanza de Danielson (2007), apoyan el mencionado modelo, lo que permite considerar que posee validez de contenido.

CAPÍTULO 2

CONTEXTO EDUCATIVO UNIVERSITARIO Y RELEVANCIA DE LA CALIDAD

2.1.Contexto universitario español.

El sistema universitario español ha sufrido grandes cambios en las últimas décadas, debido a su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que ha promovido la creación de un nuevo marco normativo.

El EEES es un proceso de carácter intergubernamental, con la participación de universidades, estudiantes, la Comisión Europea y otras organizaciones. Tiene como propósito aumentar la compatibilidad y la comparabilidad, respetando la diversidad. Se contempla como un espacio abierto y se orienta al reconocimiento de otras titulaciones y otras cualificaciones de educación superior, a la transparencia y a la cooperación europea en garantía de la calidad.

En la construcción del mismo existen antecedentes concretos que marcan un impulso a su creación, como son la Declaración de la Sorbona (1998), la Declaración de Bolonia (1999), la Conferencia de Praga (2001), la Conferencia de Salamanca (2001), la Conferencia de Berlín (2003), la Declaración de Bergen (2005), la Reunión Ministerial de Londres (2007), la Conferencia de Lovaina-Bélgica (2009) y la Conferencia de Budapest y Viena (2010) (Rodríguez, 2007 y Romero, 2008).

En España, la adaptación al EEES ha supuesto modificar su marco legislativo. Estas normativas se inician en la Ley Orgánica de Universidades (LOU) y se desarrollan en diferentes Reales Decretos, inicialmente 55/2005 y 56/2005, de 21 de enero, por el que se establece *la Estructura de las Enseñanzas Universitarias y se regulan los Estudios Universitarios Oficiales de Grado y Posgrado*, derogados por el *Real Decreto 1393/2007*, de 29 de octubre, que establece *la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales*, así como su posterior modificación, el *Real Decreto 861/2010*,

de 2 de julio. Finalmente, hasta el momento, la enseñanza superior de este país ha quedado completada con el Real Decreto 99/2011, de 28 enero, que regula las enseñanzas oficiales de *Doctorado*, culminando así todo el marco legislativo.

La relevancia de este complejo proceso viene dada porque supone la base para que haya una transferencia de conocimiento y titulaciones, en la medida que precisa establecer unos ejes comunes que acrediten unos mínimos de calidad (Paredes y de la Herrán, 2010).

El proceso de Bolonia se basa en una serie de principios, siendo la calidad de la enseñanza uno de los ejes definitorios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Su relevancia reside en que establece un marco común basado en un sistema de evaluación de la calidad universitaria en Europa, resultado de distintas concepciones y de su contexto social e institucional (Ghedin y Aquario, 2008). Éstas surgen de dos tradiciones universitarias: *la tradición continental*, caracterizada por la participación activa del Estado en el sistema universitario y derivado de su condición de financiador casi exclusivo, y *la tradición británica*, con un desarrollo menor de los controles estatales sobre las universidades, siendo responsables del diseño de sus propios sistemas de control de calidad (Capelleras, 2002).

Los sistemas de control son conocidos bajo la denominación de evaluaciones institucionales (Mora, 1991; citado González, 2000), en las que se pueden distinguir dos enfoques básicos: el primero, *centrado en aspectos de eficiencia, factores económicos y de control*, y el segundo, *centrado en aspectos organizacionales del proceso de enseñanza*. La adopción de un enfoque u otro conlleva un modelo de evaluación institucional, en la que se pone en funcionamiento un modelo de acreditación, la revisión de programas, el determinar indicadores de rendimiento y la evaluación externa basada en juicios de expertos (González, 2000).

Dentro de todo el proceso de desarrollo del EEES, se acuerda en la Conferencia de Berlín (2003) la creación de una agencia europea, surgiendo así la ENQA (European Network for Quality Assurance) que, junto a otras agencias, cuyas características representan en la tabla número 2.1.1, se responsabilizan de desarrollar un conjunto de normas que se apliquen en las instituciones de educación superior, de modo que adopten unos criterios y metodologías comunes de acreditación para la construcción del EEES (Romero, 2008).

Tabla 2.1.J. Agencias y Asociaciones europeas de evaluación y descripción

Agencias o Asociaciones	Descripción
ENQA European Network for Quality Assurance	Red Europea de Calidad cuyo fin es promover la cooperación en el campo de la evaluación de la calidad del EEES entre todos los agentes implicados en el proceso de la garantía de la calidad.
ECA Consorcio Europeo de Acreditación (European Consortium for Accreditation)	Consortio de agencias de acreditación, su objetivo final es desarrollar un conjunto de criterios y metodologías comunes de acreditación reconocibles en los países europeos. Está formada por agencias de acreditación de ocho países (Austria, Holanda, Alemania, Irlanda, Bélgica, Noruega, Suiza y España).
ESIB National Unions of Students in Europe, Brussels.	Agencias u organismos de acreditación y evaluación de los países del Espacio Europeo de Educación Superior
Otras Agencias	EUA, European University Association, Brussels.
	EURASHE, European Association of Institutions of Higher Education, Brussels.
	FIBBA, Foundation for International Business Administration Accreditation, Bonn.

La manifestación por la preocupación de la calidad en España no es algo nuevo, ya que los inicios de este enfoque son previos a la incorporación de nuestro país en el EEES. Se plasma a través de un marco normativo, con el I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, mediante el Real Decreto 1947/1995, que supone el cumplimiento de los objetivos marcados, esto es, la promoción de una evaluación institucional de la calidad en los ámbitos de la enseñanza, la investigación y la gestión universitaria, logrando además la instauración de la cultura de la calidad en las universidades, así como la creación de unidades de calidad en la mayoría de ellas. Posteriormente, mediante el Real Decreto 408/2001, se crea el II Plan de la Calidad de las Universidades, que se ejecuta a través de convocatorias de proyectos de evaluación institucional, en la que se tiene en cuenta un proceso de revisión interna o autoevaluación, junto a otro de evaluación externa (Sanchís y Codes, 2005).

De acuerdo con el Consejo de Ministros del 19 de julio de 2002, se crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)¹, a la que se le confieren las competencias en materia de evaluación de servicios de investigación, enseñanza y gestión desempeñados por las universidades, encauzando su actividad a través de procedimientos destinados a la acreditación, evaluación institucional, certificación, evaluación del profesorado y convergencia europea.

Sus acciones están orientadas a la difusión y toma de conciencia de los contenidos acordados en Bolonia, la puesta en marcha de experiencias de diseño e implementación de titulaciones, el seguimiento de la adopción de los criterios de convergencia de las universidades españolas, así como al apoyo de proyectos coordinados entre universidades para la implantación de sistemas de créditos ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*).

Posteriormente, mediante el Real Decreto 1391/2003, del 17 de noviembre, el II Plan es derogado, debido a la necesidad de desarrollar adecuadamente las previsiones de la LOU, y se le confiere a la ANECA todas las competencias en evaluación de servicios, enseñanza y gestión desempeñados por las universidades, produciéndose también la creación de Agencias o Unidades de calidad en algunas Comunidades Autónomas, como la Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (ACECAU), cuyo objetivo se centra en la evaluación fiable, sistemática e independiente de los componentes fundamentales del sistema universitario (centros, docencia,

¹ <http://www.aneca.es/>

investigación, profesorado, etc.). A raíz de la entrada en vigor de la Ley 4/2012, de 25 de junio, de medidas administrativas y fiscales, la ACECAU² pasa a denominarse Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (ACCUEE), asumiendo también las competencias del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa. Su plan de actuación actual se divide en dos grandes bloques, centrados en la enseñanza no universitaria y universitaria. Respecto a la enseñanza universitaria, sus acciones se agrupan en distintas áreas de trabajo, que son:

a) *Evaluación institucional*. Se basa en la evaluación y seguimiento de títulos oficiales (Grado, Master y Doctorado), en apoyar a las universidades en el diseño y aplicación de procedimientos propios de evaluación de la docencia por medio del Programa de Apoyo a la Evaluación de la actividad Docente (DOCENTIA) y en la realización de informes de propuestas de reconocimiento de universidades y centros privados. Se incluye la elaboración del protocolo de evaluación del Proyecto PITECCA (Proyecto en Innovación en Tecnología Educativa a través de Internet).

b) *Evaluación del Profesorado*. Se centra en la valoración de los complementos retributivos y de la acreditación del profesorado y de la experiencia investigadora.

c) *Colaboración y Coordinación*. Integrado en la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU), participa en las reuniones y actividades programadas en dicha red y en la elaboración y aportación de datos para el informe sobre el Estado de la Evaluación Externa en la Calidad de las universidades españolas (ICU).

d) *Comunicación y Gestión Interna y Organización*. Acomete la difusión de las actividades y sistemas de soporte de la información a través de su página *web* y trabaja en el mantenimiento y revisión del *Sistema de Gestión de Calidad Interna*, según la Norma UNE-EN ISO 9001:2008.

Volviendo a la agencia estatal, ANECA, se encarga de desarrollar diversos programas destinados a la evaluación de enseñanzas e instituciones y del profesorado, comprometido con la evaluación de diversos aspectos de la educación superior:

- Programa de Evaluación del Profesorado (PEP) para la contratación: Curriculum Vitae (CV) de los solicitantes para el acceso a las figuras de profesor universitario contratado.

² <http://www.acecau.org/>

- ACADEMIA: CV para acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios.
- VERIFICA: propuestas de los planes de estudio diseñados en consonancia con el EEES.
- MONITOR: realiza un seguimiento del título oficial para comprobar su correcta implantación y resultados.
- DOCENTIA: ayuda a las universidades a crear sistemas de evaluación de su profesorado.
- AUDIT: orienta a los centros universitarios en el diseño de sistemas de garantía interna de calidad.
- MENCIÓN: evalúa los programas de doctorado que optan a una Mención hacia la Excelencia.

2.2.Contexto Educativo Mexicano

La educación en México está dividida en tres etapas: Básica, Media Superior y Superior, siendo obligatorio cursar la primera. Está supervisado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuya misión es asegurar la accesibilidad a la enseñanza de la población mexicana, garantizando una educación de calidad en cualquiera de los niveles educativos, además de ser la encargada del Programa nacional de la carrera magisterial³. En la tabla número 2.2.1, se desglosan los niveles de educación y servicios que ofertan.

La educación de tipo superior se imparte después del bachillerato. Está formado, a su vez, por tres niveles:

- a) El técnico superior, que requiere estudios de bachillerato. Forma profesionales técnicamente capacitados para el trabajo en una disciplina específica, siendo sus programas de estudio de dos años, con la posibilidad de continuar posteriormente dos años más y lograr una licenciatura o ingeniería.
- b) La licenciatura, que se imparte en instituciones tecnológicas, universitarias y de formación de maestros. Es de carácter terminal y forma profesionales en las diversas áreas del conocimiento, con programas de estudio de cuatro años o más.

³ www.sep.gob.mx

- c) El posgrado, a la que se accede tras superar la licenciatura. Se divide en estudios de especialidad, maestría y doctorado; forma profesionales con alto grado de especialización, que se acreditan mediante un título o grado.

Tabla 2.2.1. Etapas en el sistema educativo mexicano

Tipo de Educación	Nivel	Servicio
		General
	Preescolar	Comunitario
		Indígena
		General
		Cursos
Educación Básica	Primaria	Comunitarios
		Indígena
		General
	Secundaria	Técnica
		Telesecundaria
	Profesional Técnico	CET, CEYTE, CONALEP, otros.
Educación Media Superior	Bachillerato	General
		Tecnológico
	Técnico Superior	Universidades tecnológicas
Educación Superior	Licenciatura	Normal, Universitaria y Tecnológica
	Posgrado	Especialidad, Maestría y Doctorado

La Subsecretaría de Educación Superior (SES), que forma parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se encarga de promover la formación del profesorado, por medio de políticas y programas de apoyo a las instituciones de educación superior y de impulsar una educación de calidad, entendida como equitativa, flexible, innovadora, diversificada y de amplia cobertura.

Desde el sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación existen distintos organismos que llevan a cabo la evaluación y gestión de la calidad de la educación superior, en los que se encuentran:

- a) Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Confiere reconocimiento a las organizaciones para acreditar programas de educación superior, profesional asociado y técnico superior universitario, previa valoración de sus capacidades técnicas, operativas y estructurales. Las principales funciones son:
 - Garantizar que las organizaciones que conforman los programas de educación superior cumplan con mecanismos eficaces y bajo los principios éticos correspondientes.
 - Servir como órgano de consulta en materia de acreditación de la educación superior.
 - Informar a la sociedad de sus actividades, así como de los programas de educación superior acreditados en el país.
- b) Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CIEES). Se encarga de evaluar las funciones y los programas académicos que se imparten en las instituciones educativas que lo solicitan, así como de formular recomendaciones para su mejora. Ayuda a promocionar la evaluación externa de los programas de docencia, investigación, difusión, administración y gestión de las instituciones de educación superior en México.
- c) El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Promueve la mejora de la calidad de la educación mediante evaluaciones válidas, fiables y pertinentes de los aprendizajes. Se encargan de diseñar y aplicar instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, así como del análisis y la difusión de los resultados obtenidos.

- d) El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). Es una estrategia de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que se encarga de apoyar a las Instituciones de Educación Superior (IES) para lograr mejores niveles de calidad en los programas educativos y en los servicios que ofrecen.
- e) El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Promueve la habilitación del profesorado en relación a los perfiles de cada subsistema de educación superior e impulsa la mejora de los procesos de formación, dedicación y desempeño de los cuerpos académicos de las instituciones, por medio de acciones como:
- Becas nacionales e internacionales a profesores de carrera de las universidades públicas.
 - Contratación de nuevos profesores a tiempo completo con grado académico de maestría o doctorado.
 - Reconocimiento y apoyo a la formación del profesorado para el cumplimiento de la eficacia y equilibrio de sus funciones.

Otros programas vinculados a la evaluación de la calidad docente en la Educación Superior son el Sistema Nacional de Investigadores (SIN), el Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) y la Dirección General de Profesiones (DGP).

2.3. Estudios de comparación internacional en educación

Todo sistema educativo no es independiente de la sociedad en la que está inmerso. Existe una variedad de factores internos y externos que lo determinan y conforman, adoptando las características y valores que reflejan la sociedad a la que pertenece.

El uso de una perspectiva comparada permite conocer la realidad en la educación y las particularidades de las instituciones (Casanova, 1999). Así, los estudios de comparación internacional en educación apoyan a los países en el examen de sus propios sistemas educativos desde un enfoque intercultural e internacional (Dede y Baskan, 2011).

Desde esta perspectiva de comparación, se analiza un amplio abanico de aspectos, como son los sistemas de enseñanza, las políticas y los procesos de

formulación de dichas políticas, los momentos en que se llevan a cabo, las culturas y los valores, los logros educativos, el rendimiento de los estudiantes, los planes de estudio, las organizaciones educativas, la dirección y la rendición de cuentas, las formas de aprendizaje, las formas de enseñanza, la valoración, la formación del profesor y su profesionalidad, las ideologías, los objetivos y los propósitos de la educación, la igualdad social y el acceso a la educación (Adamson, 2012).

Hay un amplio campo de investigación centrado en la comparación de los sistemas educativos, tanto universitarios como no universitarios. Se pasa a comentar a continuación los estudios centrados en la etapa universitaria.

Young, Hall y Clarke (2007) distinguen la formación del docente basada en las políticas de gobierno vigentes, analizando tres instituciones universitarias, una en Inglaterra y las otras en dos Estados de Canadá: Columbia British y Manitoba. Estas instituciones presentan tres formas de gobierno diferenciadas: a) el modelo político, en Inglaterra, b) el modelo profesional, en Columbia British, y c) el modelo institucional, en Manitoba. Los autores concluyen que no existe una relación directa entre la manera que el estado o las universidades controlan la formación del profesorado y las formas de trabajo que los docentes desarrollan en su práctica. Consideran beneficioso el estudio de las políticas educativas y las prácticas que se realizan en los dos países, puesto que son características importantes para la profesión de la enseñanza y sus instituciones.

Otro estudio basado en la formación del profesorado es el realizado por Kilimci (2009), centrado en la relación existente entre los sistemas de formación inicial del profesorado de Turquía y tres países de la Unión Europea: Inglaterra, Alemania y Francia. Aunque hay diferencias en algunas áreas, no existe una gran discrepancia entre los sistemas educativos de los países de la Unión Europea estudiados y el sistema educativo de Turquía.

Harber y Serf (2006) comparan la formación de docentes en Inglaterra y en Sudáfrica. Su estudio parte de la importancia que ejerce la escuela, bajo su función socializadora, en la preparación de los jóvenes y su participación en una sociedad democrática, por lo que se requiere instituciones cualificadas en la formación de docentes que lleven a cabo dicha tarea. Para su investigación se realizaron 38 entrevistas a profesores de ambos países, con el objetivo de definir a un profesor democrático. Los autores señalan la incongruencia entre la teoría y la práctica que se da en los profesores estudiados en Sudáfrica, donde se explicitan políticas de educación para la democracia

ciudadana. Con respecto al profesorado de Inglaterra, se detecta una falta de compromiso por parte del Gobierno sudafricano hacia la formación de docentes para la democracia. Los autores concluyen con la necesidad de una mayor colaboración de las instituciones en la formación para el docente y de las escuelas en la educación para la ciudadanía democrática.

You y Jia (2004) establecen diferencias en las formas de aprender de los alumnos en dos contextos culturales diferentes, E.E.U.U. y China. Consideran la existencia de variaciones entre los estilos y enfoques de aprendizaje y las culturas, principalmente en la formación del docente chino y americano. Los resultados obtenidos señalan que los estudiantes chinos demuestran más interés en entender los conocimientos, mientras que los americanos están más centrados en conocer los requisitos de evaluación. Otra conclusión del estudio es que los estudiantes estadounidenses se inclinan más a aprender a través de la lectura de textos y notas que sus compañeros chinos. Por último, revelan que los maestros americanos se basan más en una enseñanza vivencial, basada en el aprendizaje y orientadora, que los docentes chinos.

Lewis, Romi, Qui, y Katz (2005) desarrollan una investigación centrada en la relación de las estrategias docentes para la disciplina en el aula y la responsabilidad, así como en la mala conducta del estudiante, en Australia, China e Israel. Los autores proporcionan un ejemplo de cómo un estudio en un solo contexto puede ser mejorado mediante la aplicación de una perspectiva comparada. La metodología de investigación se adecuó a factores culturales, utilizando un cuestionario que fue adaptado a su contexto particular por los investigadores de China e Israel, descartándose la tercera parte de los ítems, quedando un total de 24, orientados a la percepción de estudiantes y docentes en seis estrategias disciplinares: castigo, participación, toma de decisiones, claridad en la explicación, discusión y agresión. Los resultados obtenidos no mostraron diferencias significativas en la percepción de mala conducta en el aula en los tres países. Sin embargo, en las estrategias disciplinares se observan patrones de usos similares en Australia e Israel, siendo el castigo una de las más comunes en Australia, situándose en el cuarto y quinto lugar en Israel y en China respectivamente. El estudio aboga por la importancia de los estudios comparativos para el aprendizaje y la reflexión sobre las propias prácticas y las realizadas por de los demás.

En los últimos años, los cambios producidos en los sistemas educativos de distintos países han desarrollado nuevos modelos de gestión institucional y de la docencia, así como mecanismos de evaluación del desempeño del profesorado, creciendo el interés por la calidad de los mismos, de forma que contribuyan al desarrollo profesional del docente.

Por otro lado, los sistemas evaluativos cambian en el tiempo, como se ha puesto de manifiesto en la descripción que se ha hecho de la valoración de la calidad en el proceso educativo español. Se presentan a continuación ejemplos evaluativos de varios países.

Vaillant (2008) analiza los procesos evaluativos que han tenido mayor éxito, analizando cuatro países: Estados Unidos, Australia, Chile y Colombia.

Estados Unidos es uno de los países donde se han realizado más estudios evaluativos, pues a mediados de la década de los 80 en casi todos los Estados se utilizaban mecanismos de evaluación, centrados en la acreditación y certificación de programas orientados a la formación. En ocasiones, como en el caso de Texas, el procedimiento de evaluación ha ido evolucionando.

El sistema de evaluación se ha realizado a través de pruebas, que en ocasiones se han complementado con portafolios. El uso de tales pruebas ha sido objeto de debate y críticas, debido a que en ocasiones sus preguntas eran poco adecuadas, o bien por su dudosa bondad psicométrica, al faltar validez y fiabilidad en la mayor parte de ellas. Otra crítica importante es que los resultados de los test no hacen referencia a criterios de calidad de la docencia impartida (Darling-Hammond, 1998; Dybdahl, Shaw y Edwards, 1997; Shanker, 1996).

Los sistemas de evaluación en la acreditación del profesorado en Estados Unidos, no obstante, no son estándar. Milanowski, Heneman y Kimball (2011) seleccionaron ocho sistemas evaluativos especialmente relevantes:

- a) Evaluación del desempeño del profesor, PRAXIS III, desarrollado por el Servicio de Pruebas Educativas, usado en la formación de profesorado.
- b) Evaluación del desempeño para profesores de California (PACT), desarrollado por un consorcio de instituciones educativas de la Universidad de Stanford, usado igualmente en la formación de profesorado.

- c) Sistema continuo de evaluación formativa (FAS Continuum), desarrollado por el Centro de Profesores de la Universidad de California.
- d) Marco para la enseñanza, desarrollado por Charlotte Danielson (FFT).
- e) La versión del FFT adaptado a las Escuelas Públicas de Cincinnati.
- f) El proceso de evaluación del profesor, del Instituto Nacional para la Excelencia en los programas de formación de maestros.
- g) El sistema de evaluación desarrollado para certificación por la Junta Nacional de Estándares de enseñanza profesional (NBPTS).
- h) El sistema de puntuaciones de evaluación de la clase (CLASS), desarrollado en la Universidad de Virginia.

Los autores analizan de esta manera los modelos de competencia profesional que subyacen en cada proceso evaluativo, relacionando las competencias en la enseñanza con los logros de rendimientos de los estudiantes. Su valoración incluye analizar las propiedades psicométricas de las pruebas empleadas y la especificación de las herramientas evaluativas utilizadas, señalando finalmente los pasos para una adecuada evaluación del capital humano.

En Australia, el modelo de evaluación se estructura en cuatro etapas, desarrollado a lo largo de dos años: planificación, recolección de datos, entrevista y el seguimiento. Durante este proceso se establece la revisión y planificación entre el profesor y el evaluador, donde se marca el objetivo a valorar y las fuentes de datos a aplicar. La conclusión de estos estudios es que la mejora de los sistemas educativos recae en la evaluación docente, siendo un requisito necesario la modificación del plan de estudio de la carrera docente (Ingvarson, 1998; Ingvarson y Kleinhenz, 2006).

En Chile, la evaluación de profesores es de carácter obligatoria y se realiza cada cuatro años, excepto que se obtenga resultados negativos, en cuyo caso se repite al año siguiente. Se trata de una evaluación formativa, basada en la mejora de la actividad docente, siendo una característica de ésta que resultados sobre el desempeño docente son facilitados al docente (Peirano, 2006).

Por último, en Colombia el sistema de evaluación se basa en tres aspectos, de los cuales uno se centra en la evaluación docente en distintos momentos de la carrera docente (Vaillant y Rossel, 2006):

- a) durante la etapa inicial, de carácter obligatorio y se evalúa el desempeño y las competencias docentes.
- b) la evaluación anual, también obligatoria, que abarca ciertas cualidades: dominio de habilidades y estrategias pedagógicas, habilidades en resolución de problemas, actitudes hacia los estudiantes, manejo en las relaciones de grupo, etc.
- c) la evaluación de competencias, que es de carácter voluntario, cuyos resultados facilitan al docente ascender o ser retribuidos con un salario mayor.

Hasta aquí se han revisado diferentes sistemas educativos universitarios, señalando a continuación la importancia de realizar estudios que comparen distintas formas de llevar la educación superior, en función de cada país, en las distintas etapas educativas, centrándose en la de la formación superior, que es la que nos ocupa en este trabajo.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA EMPLEADA PARA LA EVALUACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO

3.1. Evaluación en Educación

La evaluación de programas busca tanto comprobar si se han conseguido los objetivos de un programa como la elección del método para perfeccionarlo, así como para tomar decisiones para realizar futuros cambios y garantizar su eficacia. Se trata de un procedimiento científico, continuo y sistemático, que identifica las necesidades del programa, la planificación y/o el diseño, la implementación, el impacto y la eficiencia (Rossi, Freeman y Lipsey, 1998).

Para Juste (2000) la evaluación de programas en educación se centra tanto en la calidad de la enseñanza como en los logros que alcanza, siendo su fin primordial la mejora del proceso educativo.

Redundando en ello, dentro del escenario educativo la evaluación es un elemento primordial y necesario, que enlaza con la calidad de la enseñanza, pues ésta se apoya en las evidencias de diverso tipo, que, necesariamente, implican la valoración del entorno educativo, desde diversas perspectivas. Independientemente del marco normativo, la evaluación en sí misma ha sido una temática relevante en el campo de la educación. Si bien no es un procedimiento nuevo, constituye una tarea difícil y compleja, en la que participan múltiples agentes y tiene en cuenta diversos aspectos de las conductas manifiestas (Cruz, 2007).

Mateo (2008) define la evaluación educativa como:

“Un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención con relevancia educativa” (p. 150)

La evaluación se puede clasificar según varios enfoques, de entre los cuales destacan cuatro: 1) el objetivo de la evaluación, 2) el momento de la evaluación, 3) quién la realiza y 4) en función de los logros del programa. Se detallan a continuación cada uno de ellos.

a) Clasificación de la evaluación según lo que se persigue con la misma, esto es, el fin que tiene dicha evaluación. Se distinguen tres procedimientos evaluativos:

- *Evaluación Diagnóstica*: Es la que se produce antes de comenzar el proceso enseñanza-aprendizaje o en el momento de su desarrollo. Su finalidad es conocer el grado de preparación del alumnado, con el propósito de identificar dificultades. Asimismo, se utiliza para identificar las causas de posibles errores que se producen en el proceso (Cruz, 2007).

- *Evaluación Sumativa*: la más habitual en educación, utilizándose al final de cada periodo de aprendizaje, esto es, al final de curso o del periodo instructivo. Muestra los resultados obtenidos en un programa (en este caso en un curso académico), respondiendo a si se han logrado los objetivos planteados o a cuáles de los resultados obtenidos atribuibles al programa (Fernández-Ballesteros, 1995). En este caso, la toma de decisiones va orientada a valorar globalmente el programa (Tejada, 1999).

- *Evaluación Formativa, de Seguimiento o de Proceso*: Determina si el proceso de enseñanza-aprendizaje se va desarrollando según el plan previsto. Pretende valorar cómo se ha implementado el programa durante la aplicación del mismo. Incluye tres tipos de valoraciones: la satisfacción de los usuarios (alumnado en este caso), cómo se desarrolla el proceso, y los comportamientos de quienes llevan a cabo dicho proceso (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2004).

Martínez (2013) señala que la evaluación de los procesos evaluativos combina los enfoques formativo y sumativo, sirviendo la información que surge de la primera perspectiva para guiar la formación de los docentes, así como su desarrollo profesional, en tanto que la segunda tiene como propósito tomar decisiones acerca del desarrollo profesional, la promoción, el salario o los complementos retributivos y la contratación de profesorado.

b) Clasificación de la evaluación en función del momento en que se realiza, esto es, en qué espacio temporal se lleva a cabo.

- *Antes*: es posible realizar la evaluación en la fase de diseño del programa, con el objetivo de tomar decisiones sobre si es conveniente llevarlo a cabo o no. Implica la operativización de las necesidades que justifican la creación del programa, el establecimiento de los objetivos y expectativas previas a la aplicación, así como conocer el diseño a aplicar, la planificación del programa y los recursos con los que se va a contar. Se trata de decidir si, teóricamente, los medios que se proponen en el programa son adecuados para conseguir los objetivos delimitados.

- *Durante*: cuando se lleva a cabo al mismo tiempo que se desarrolla el programa. El objetivo de este tipo de evaluación es obtener información sobre cómo se están desarrollando las acciones y controlar si se van alcanzando los objetivos. Permitirá, por tanto, reajustar los elementos necesarios que no se están desarrollando del todo bien, para así cumplir con las metas propuestas en la planificación (Fernández-Ballesteros, 1995).

- *Después*, realizada una vez terminado el programa. Permite comprobar la utilidad del programa, la consecución de objetivos y la relación de costes y beneficios. Además, dará información para tomar decisiones en cuanto a la mejora, eliminación y continuidad del programa. Los resultados se valorarán a través de la eficacia (si se han conseguido los objetivos), la efectividad (si han producido efectos positivos no contemplados en la planificación) y la eficiencia (si se han conseguido los objetivos con el menor número de recursos posible).

c) Clasificación de la evaluación en función del tipo de evaluador.

- *Externa*, cuando es realizada por personas sin relación con el programa. Implica objetividad en la evaluación, pero aumenta los costes.

- *Interna*, realizada por personas vinculadas con el programa, que pueden o no ser directamente responsables de la implementación. La objetividad se reduce, pero los costos disminuyen.

- *Mixta*, en una combinación entre estos dos tipos de evaluación. En este caso, los evaluadores externos tienen contacto con las personas que han implementado el programa y se potencian los puntos fuertes de cada tipo de evaluación.

d) Clasificación en función de los logros del programa.

- *Evaluación formal*, que se ocupa de la coherencia interna del programa.

- *Evaluación sustantiva*, que valora la relación entre los logros conseguidos y las necesidades encontradas (Aguilar y Ander-Egg, 1992).

3.2. Ámbitos de evaluación

Juste (2000) señala los siguientes componentes básicos para la evaluación de programas educativos: a) lo educativo como referencia constante, b) el tamaño o amplitud del programa, c) su complejidad, d) el estatus del evaluador, e) las unidades de análisis, f) la relación entre el programa y su evaluación, y g) la información a recoger.

En educación, los ámbitos donde se aplica la evaluación son varios. Mateo y Martínez (2008) señalan seis: a) la evaluación de programas, b) la evaluación de centros, c) la evaluación institucional, d) la evaluación de los sistemas educativos, e) la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, y f) la evaluación de la actividad docente del profesorado.

Es importante determinar, por tanto, *qué* evaluar, pues tanto la enseñanza como la práctica docente son constructos complejos, que exigen una definición clara de cada uno de sus constructos y de los componentes que han de medirse (Martínez, 2013).

El Modelo de Autoanálisis de Fox (1984; citado en García-Sánchez, 2000) desglosa las actividades de enseñanza y las actividades de aprendizaje, así como las relaciones que se establecen entre ellas. Su finalidad consiste en el autoanálisis para la mejora de las actividades de enseñanza-aprendizaje siguientes.

En el contexto universitario, Mora (1991) señala dos enfoques evaluativos:

- a) Centrado en la eficiencia, esto es, en factores económicos y de control, en el que se hace referencia a la optimización de recursos.
- b) Centrado en los procesos organizacionales del proceso de enseñanza, en la que se hace referencia a la consecución de objetivos y realiza orientaciones para la mejora de la calidad.

Por su parte, Rivas y Decals (1997) propone el *Modelo Instruccional de Situación Educativa* (MISE), donde trata de estructurar y evaluar lo que acontece en los procesos de enseñanza-aprendizaje y refiere la actividad evaluadora de los elementos que intervienen en la situación educativa: Profesor/Contenidos/Estudiantes.

La adopción de uno u otro enfoque dará lugar a diferentes modelos de evaluación institucional, cuyo fin es generar un sistema de control de la calidad de las

instituciones universitarias. Éste incluye diversos procedimientos y procesos, como son el modelo de acreditación, la revisión de programas, los indicadores de rendimiento y la evaluación externa basada en los juicios de expertos, también conocida por su denominación inglesa, *peer review* (González, 2000).

Dentro de esta evaluación institucional, la evaluación del profesorado constituye uno de los ejes de máximo interés, que responde a la necesidad de la mejora de la calidad en los centros educativos (García, 1997).

Por otra parte, la evaluación docente se encamina a recopilar datos sobre diversos aspectos de la práctica docente, dentro y fuera del aula, así como del desempeño de los estudiantes, para realizar evaluaciones, tanto formativas como sumativas. Los resultados de esta evaluación pueden tener un efecto práctico, que conlleva mejorar las prácticas docentes de aquellos que lo precisen, recomendar correctivos al profesorado que presente un mal desempeño docente y gratificar con incentivos a los mejores docentes (Martínez, 2013).

La evaluación de la efectividad del profesor universitario es un aspecto a considerar, ya que es necesaria para determinar la calidad de las funciones docentes desempeñadas y para realizar recomendaciones no sólo académicas y administrativas sino de retroalimentación, favoreciendo un clima de mejora profesional y de confianza para contribuir en los objetivos marcados (Rueda,2008).

3.3. Metodologías de las Ciencias del Comportamiento aplicadas a la evaluación de programas.

La evaluación de programas en general, y de profesores en particular, valorada desde un punto de vista científico, supone una aplicación de la metodología científica al campo aplicado, por lo que, si se parte de esa premisa, las distintas formas de hacer se apoyan en determinadas metodologías, en función de los objetivos propuestos en el programa.

A continuación se describen las metodologías empleadas en Ciencias Sociales y de la Salud, poniendo especial énfasis en su aportación a la evaluación de programas.

3.3.1. Estrategias experimentales

Los diseños experimentales se caracterizan porque es el investigador quien planifica, provoca y manipula directamente el tratamiento, manteniendo constantes aquellos aspectos que no le interesan para la investigación y estableciendo algún tipo de control de las variables contaminadoras que puedan afectar a la investigación. Se puede diferenciar, dentro de esta metodología, tres tipos de diseño:

- a) Los diseños experimentales en sentido estricto, que se caracterizan por el control o manipulación de la variable independiente, la asignación aleatoria de los sujetos a los grupos de estudio y el control de las variables extrañas. Este tipo de diseños son adecuados para descubrir cuando un programa particular alcanza los objetivos propuestos y, por tanto, ayudan a tomar decisiones sobre si continuar con el programa, eliminarlo o implantar algún aspecto que ayude a su mejora. Rossi, Freeman y Lipsey (1998) sugieren que en un primer momento de la evolución de los programas se pueden aplicar técnicas menos rigurosas para comprobar si el programa requiere de una evaluación. En cambio, si se considera importante llevarlo a cabo, será necesario realizar un experimento más controlado para poder determinar los resultados achacables al programa.
- b) Los diseños cuasiexperimentales mantienen los requisitos de los anteriores, pero la asignación de los participantes a los grupos no es aleatoria. Estos diseños son los más adecuados para aplicar a la evaluación de programas cuando se pretende saber si éste consigue los objetivos propuestos en entornos naturales, ya que, si bien pretenden mantener un alto control de las variables objeto de estudio, son menos rigurosos que los experimentales en sentido estricto, pero ganan en validez ecológica.
- c) Los diseños preexperimentales se caracterizan por tener un menor rigor que los anteriores. No existe asignación aleatoria de los sujetos. El investigador manipula la variable independiente, pero hay un mínimo control de las variables extrañas. Este tipo de diseños son útiles para proporcionar una visión preliminar de la eficacia del programa y, por tanto, para tomar decisiones sobre la continuidad o no del mismo. Si tras evaluar el programa se producen cambios, el evaluador podrá realizar un estudio más profundo, para confirmar que los efectos encontrados son achacables, fundamentalmente, al programa.

3.3.2. Metodología Selectiva o de Encuestas

La característica más importante de estas estrategias es que no precisan del cumplimiento de los requisitos estrictos propios de diseños experimentales. La recogida de datos se realiza, por tanto, en la vida cotidiana de los sujetos, sin necesidad de llevar a cabo la manipulación de variables. A continuación se presentan los diseños más destacados:

- a) Diseños *ex post facto*, que se utilizan cuando el investigador no manipula la variable independiente y no se asignan los sujetos a los diferentes niveles de la misma. Los valores de la variable independiente vienen dados en la investigación, y la medida de la variable dependiente ya viene definida. En estos diseños no se pueden establecer relaciones causales, pues para ello tienen que cumplirse tres requisitos: existencia de covariación entre la variable independiente y la dependiente, la variable independiente tiene que anteceder a la variable dependiente y el poder descartar explicaciones alternativas. Este tipo de diseños son poco utilizados en evaluación de programas y su uso está restringido al diagnóstico de necesidades (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2004).
- b) Metodología de encuestas, que supone la recogida sistemática de la información por medio de entrevistas o de cuestionarios. La planificación es imprescindible para este tipo de estudios y requieren la definición clara de objetivos, preparación de un instrumento adecuado, planificación del muestreo, recogida de datos, y análisis e interpretación de resultados (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2004). En evaluación de programas, el uso de esta metodología se centra, principalmente en la etapa de evaluación de necesidades o, si el programa ya está implementado, en la evaluación de satisfacción del mismo.

3.3.3. Metodología Observacional

En evaluación de programas resulta óptima la aplicación de este tipo de metodología cuando se implementan programas de baja intervención, esto es, cuando se desea recoger información sobre ambientes, sujetos, procesos e interacciones, siendo una técnica emergente y flexible (Anguera, 2008).

Los diseños observacionales en evaluación de programas se basan en tres criterios delimitadores (Anguera et al., 2008): el carácter ideográfico o nomotético, la perspectiva temporal y la dimensionalidad.

En el primer criterio, considerando las diversas situaciones evaluativas, se pueden distinguir entre estudios ideográficos y nomotéticos. En los primeros interesa un solo nivel de respuesta, ya sea tomando a los individuos según un criterio de afinidad o agrupación, o centrándose en un solo nivel de respuesta, sea de un individuo único o de varios. En los segundos interesan varios niveles de respuesta.

El segundo criterio tiene una importancia relevante, ya que la elección del diseño o estrategia de recogida de datos estará condicionada por el hecho de que la toma de medidas de las variables se lleve a cabo en momentos puntuales o a lo largo del tiempo. El registro puntual permite el análisis de la situación en un momento determinado, mientras que el de seguimiento permite hacer un análisis en un determinado número de sesiones, a lo largo de la implantación de un programa.

El tercer criterio se plantea de forma dicotómica y aporta la diversificación en dimensionalidad. Es unidimensional cuando interesa estudiar un mismo nivel taxonómico de todas las conductas observadas, mientras que la evaluación multidimensional supone la concurrencia de varios niveles taxonómicos de conducta.

3.3.3.1. Diseños evaluativos en Metodología Observacional

Anguera (2010) señala que la observación tiene un inmenso potencial en el estudio del comportamiento, permite estudiar las acciones y conductas perceptibles, sean espontáneas o habituales en el propio contexto, y analizar los diversos procesos que se producen en los seres humanos o en los grupos en los que se desarrollan. Es una metodología rigurosa y compleja, que exige determinar y apresar un flujo continuo de comportamientos por medio de un instrumento de registro, para su posterior análisis y la comprobación de las hipótesis planteadas en la investigación.

Siguiendo a Anguera et al (2008) se pasa a detallar los diversos tipos de diseños resultado de la combinación de los ejes nomotético-ideográfico y puntual-seguimiento, enmarcadas en cuatro cuadrantes.

Cuadrante I. Diseños diacrónicos: En este tipo de diseños se focaliza la atención en un solo sujeto (idiográfico) a lo largo del tiempo (seguimiento). Existen dos modalidades de diseños diacrónicos: extensivos e intensivos.

1) *Diseños diacrónicos extensivos*: Los diseños diacrónicos extensivos se diferencian entre sí en los momentos de recogida de información y se caracterizan por disponer de datos de frecuencia. Son los siguientes:

- a) *Diseños de panel*: Se toman medidas de recogida de datos en dos ocasiones y se procede al seguimiento a partir de esos dos puntos. Permite ver cambios en el tiempo a nivel individual y colectivo.
- b) *Diseño de tendencia*: Permiten inferir acerca del impacto de un determinado programa, observando los cambios que se pueden producir antes o después de que se inicie un determinado tratamiento.
- c) *Diseño de series temporales*: En estos diseños se toman medidas ordenadas en el tiempo, con el objetivo de ver regularidades en el comportamiento de un usuario dentro de un programa.

2) *Diseños diacrónicos intensivos*. Se caracterizan por el orden de aparición de conductas y son los siguientes:

- a) *Diseño secuencial*: El análisis secuencial de retardos es el más importante y la técnica más adecuada para este tipo de diseños. Con estos se pretende conocer con qué probabilidad de ocurrencia de una conducta se relaciona con la aparición de otra mayor de la que cabría esperarse por azar. Esta técnica ha sido desarrollada por Bakerman y Quera (Bakerman, 1978; Bakerman y Gottman, 1989) y Sackett (1980, 1987). El análisis secuencial de retardos puede plantearse de forma prospectiva, cuando a partir de una conducta considerada como criterio desencadena las que le siguen a continuación tomando retardos positivos, o desde una perspectiva retrospectiva, cuando interesa conocer las conductas previas a la conducta criterio, tomando los retardos negativos.

Cuadrante II: Se caracteriza por estudiar un solo individuo o grupo de individuos tomados como una unidad (idiográfico) y en un solo momento (puntual). Este es el único cuadrante que no puede sostener un diseño, debido a la singularidad de lo que analiza.

Cuadrante III. Diseños sincrónicos: En este tipo de diseños se estudian diversos individuos o unidades en un momento puntual. Son de dos tipos: diseños sincrónicos simétricos y asimétricos.

a) *Diseños sincrónicos simétricos*: Se caracterizan por la búsqueda de relaciones de asociación entre criterios o dimensiones planteadas previamente.

b) *Diseños sincrónicos asimétricos*: Cuando interesan las relaciones de causalidad entre una o más dimensiones.

Cuadrante IV. Diseños mixtos, diacrónico/sincrónico o lag-log: Estos diseños resultan de la combinación de la perspectiva diacrónica y sincrónica. En ellos se estudian conjuntos de sujetos o unidades (nomotético) a lo largo del tiempo (seguimiento). Se diferencian dos tipos de diseños mixtos:

a) *Diseños mixtos o lag-log extensivos*: Para estos diseños el parámetro de registro de la frecuencia es la característica común.

b) *Diseños mixtos o lag-log intensivos*: La característica común para este tipo de diseños es la utilización del parámetro de orden y, en algunas ocasiones, el de duración.

El cruce de los tres criterios mencionados da lugar a diferentes diseños evaluativos que surgen de la ortogonalidad de los ejes:

Cuadrante I: Diseños idiográfico / seguimiento / unidimensional e idiográfico / seguimiento / multidimensional: En este tipo de diseños la evaluación se realiza a una sola persona o unidad, a lo largo del tiempo y evaluando un solo nivel de respuesta o varios niveles de respuesta.

Cuadrante II: Diseños idiográfico / puntual / unidimensional e idiográficos / puntual / multidimensional: La evaluación se realiza a una persona o unidad y en un momento determinado (una sesión) referido a un solo nivel de respuesta o múltiples niveles de respuesta.

Cuadrante III: Diseños nomotético / puntual / unidimensional y nomotético / puntual / multidimensional: Se evalúan los comportamientos de diferentes individuos en una sola sesión a un solo nivel de respuesta o a varios.

Cuadrante IV: Diseños nomotético / seguimiento / unidimensional y nomotético / seguimiento / multidimensional: A lo largo de diferentes sesiones se evalúan los comportamientos de un conjunto de individuos a un solo nivel de respuesta o a varios.

3.3.4. Metodología Cualitativa

La metodología cualitativa es una metodología flexible y emergente, especialmente útil para obtener detalles y conocimiento de las necesidades específicas de los programas. Los datos cualitativos permiten obtener información descriptiva y sencilla, en situaciones naturales, sobre los programas y las personas implicadas en los mismos.

Este tipo de procedimiento en evaluación de programas supone un ajuste entre los objetivos de la intervención, las acciones que conforman el programa y el contexto en el cual se desarrolla (Anguera, 2008).

El principal instrumento de recogida de datos en este tipo de metodología es el investigador, quien va a adaptarse a la hora de recoger información sobre múltiples factores; ha de tener una visión holística, gran amplitud de conocimientos y la posibilidad de explorar respuestas atípicas e idiosincráticas (Anguera, 2008).

Los procedimientos de recogida de información se pueden obtener a través de:

- a) Entrevistas abiertas en profundidad: Se recogen experiencias, opiniones, sentimientos y conocimientos de las personas a las que se entrevista.
- b) Observación directa: Descripciones detalladas de las actividades que se llevan a cabo dentro del programa.
- c) Documentos escritos: Se realizan por medio de preguntas abiertas, diarios personales y registros del programa.

En la metodología cualitativa el evaluador no manipula la información, ya que las actividades de los programas a evaluar se realizan en ambientes naturales y, por tanto, no están planificadas ni manipuladas. El evaluador no crea expectativas previas en el contexto del propio programa.

La metodología cualitativa se utiliza de forma diversa para la evaluación del proceso del programa: a través de las dinámicas internas de las actividades que se lleven a cabo dentro del mismo, de la presentación de la evaluación de resultados individuales,

de evaluaciones de calidad, de observaciones no intrusivas, de recogida de datos sobre los efectos y efectividad de los programas y en la evaluación exploratoria, entre otras.

3.3.5. Investigación con Metodología Mixta (MMR)

La investigación con metodología mixta, conocida en inglés como *Mixed Method Research*, constituye la forma de superar la dualidad, a veces con una controversia exacerbada, entre los enfoques cuantitativo y cualitativo (Pacheco y Blanco, 2002), aunándolos, primando la búsqueda del conocimiento por encima de todo. Se ha considerado el tercer paradigma metodológico, fundamentado sobre la base del pragmatismo (Denscombe, 2008). Tal enfoque intenta solventar las debilidades que supone la utilización de un solo método (Driscoll, Appiah-Yeboah, Salib y Rupert (2007). Tuvo sus precursores en el artículo de Campbell y Fiske (1959), donde se formaliza la idea de metodología mixta, convirtiéndose en una realidad en la década de los años 90 (Denscombe, 2008).

Este planteamiento potencia la validez de los resultados (Bouchard, 1976). Tres razones justifican la investigación de metodología mixta, según Rossman y Wilson (1985). En primer lugar, esta combinación de procedimientos admite corroborar unos y otros resultados a través de la triangulación. En segundo lugar, permite desarrollar análisis que producen datos más ricos. Finalmente, posibilita iniciar nuevas formas de pensar, en razón de las paradojas que puedan surgir de las distintas fuentes de datos.

Varias cuestiones caracterizan este procedimiento metodológico (Denscombe, 2008):

- a) Inclusión de métodos cuantitativos (QUAN) y cualitativos (QUAL) dentro del mismo proyecto.
- b) Un diseño de investigación que especifique cuál va a ser la secuencia y prioridad que se va a dar a cada enfoque.
- c) La forma en que los distintos enfoques se enlazan unos con otros.
- d) El pragmatismo como principio filosófico que sustenta la investigación.

Las razones que señala Denscombe (2008) por las que los investigadores eligen usar metodología mixta son: mejorar la exactitud de sus datos; producir una imagen más completa del fenómeno estudiado combinando distintas fuentes de datos; evitar los

sesgos que subyacen si se utiliza una sola metodología; en los momentos iniciales de una investigación, contrastar datos o métodos; y mejorar las muestras.

En una línea similar, Collins, Onwuegbuzie, y Sutton (2006) determinan que las razones de su utilización son: optimización de la muestra utilizada, fidelidad de los instrumentos, integridad de los tratamientos y mayor capacidad de interpretar los resultados y, de esta forma, incrementar su utilidad. En lo que respecta a la significación de los resultados obtenidos, esta metodología puede mejorar la interpretación, tanto en su significación estadística, práctica, clínica o económica (Onwuegbuzie y Leech, 2005). Por otra parte, permite responder a un mayor rango de preguntas de investigación, al no limitar al investigador a una sola metodología, lo que posibilita incluir otro método que supere las limitaciones del primero utilizado. La corroboración de los hallazgos por más de una metodología puede proporcionar una evidencia más sustentada para la conclusión, pudiendo comprender mejor el problema de investigación que cuando se accede mediante un solo método y permite aumentar la generalizabilidad de resultados (Castro y Godino, 2011).

No obstante, se carece de una definición clara de metodología mixta. Johnson, Onwuegbuzie y Turner (2007) preguntaron a 21 investigadores relevantes y obtuvieron 19 definiciones, que categorizaron en términos de lo que significa esta metodología, la etapa dentro de la investigación donde se realiza la combinación de métodos, hasta qué punto se combinan los métodos y los objetivos del uso de métodos mixtos.

Johnson and Onwuegbuzie (2004) definen los métodos mixtos como un estudio *único*, que combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cualitativos y cuantitativos. Igualmente, Yin (2006) señala que esta metodología combinada exige integrar cinco procedimientos: las hipótesis o preguntas de la investigación, las unidades de análisis, la muestra de estudio, los instrumentos de recogida de datos y los análisis. Si bien acepta que este último aspecto es complicado de cumplir, porque la metodología implicada va a exigir un tratamiento de datos diferente, recalca la importancia de que el uso de la metodología mixta supone hacer una única investigación más que investigaciones separadas.

Los planteamientos de los autores citados se relacionan con el discurso particularista, esto es, que entienden que la investigación por métodos mixtos solo tiene sentido si el objetivo que se persigue se alcanza con la combinación de métodos, pero esta no es la única forma de verlo, ya que hay otro planteamiento, la perspectiva

universalista, donde se entiende que la metodología mixta se puede emplear en cualquier caso, independientemente a los objetivos de la investigación (Bryman, 2007).

El procedimiento para combinar ambas metodologías puede ser concurrente o secuencial (Driscoll, Appiah-Yeboah, Salib y Rupert, 2007). En los primeros, generalmente los mismos participantes son la fuente de los dos tipos de datos, cuantitativos y cualitativos. El secuencial es un proceso iterativo, donde un tipo de datos conduce a recabar los siguientes a continuación.

La determinación de una muestra de estudio, en este tipo de metodología, no resulta fácil, si bien se puede combinar de diversas maneras, incluyendo muestreo probabilístico e intencional (Teddlie y Yu, 2007). Estos autores señalan las siguientes pautas a seguir:

- a) La estrategia de muestreo debe derivarse de las preguntas planteadas en la investigación.
- b) Seguir adecuadamente las asunciones que subyacen al tipo de muestreo, especialmente si se ha elegido, en la parte QUAN, muestreo probabilístico.
- c) Se debe asegurar el principio de representatividad, en la parte cuantitativa, o de saturación, en la cualitativa.
- d) La estrategia de muestreo debe permitir establecer adecuadas inferencias tanto cualitativas como cuantitativas.
- e) La estrategia de muestreo debe ser ética.
- f) La estrategia de muestreo debe ser factible y práctica.
- g) Debe permitir la generalización.
- h) Se debe exponer la estrategia de muestreo con la claridad precisa para que pueda replicarse.

La forma de analizar resultados puede suponer cuantificar los datos cualitativos en estudios de frecuencias o bien estableciendo códigos para organizar los datos. Sin embargo, estos procedimientos de combinar fuentes de datos no están libres de limitaciones (Driscoll, Appiah-Yeboah, Salib y Rupert, 2007), siendo el primero de ellos la pérdida de profundidad de los datos cualitativos cuando se cuantifican. Por otro lado, la naturaleza compleja de los datos cualitativos y el tiempo necesario para recolectarlos puede obligar a utilizar muestras pequeñas, que dificultan convertir esos datos para una cuantificación y un tratamiento estadístico. En tal caso, podría ser

conveniente considerar diseños que no exijan transformación de datos cualitativos en cuantitativos.

No obstante, hay una clara tendencia a cuantificar los datos cualitativos. Spitzlinger (2010) propone un tratamiento booleano de los datos como forma de integración, el denominado Análisis Comparativo Cualitativo (Qualitative Comparative Analysis, QCA). Estos análisis pueden llegar a ser más complejos, como el uso de conjuntos difusos, Análisis Comparativo Cualitativo multi valor (MVQCA), y la técnica *más similar – diferente resultado /más diferente similar resultado* (MSDO/MDSO). Son aplicables para pequeños grupos (Análisis Comparativo Cualitativo), grupos medianos (MVQCA) y grupos grandes (conjuntos difusos). MSDO/MDSO es aplicable en un enfoque más exploratorio (Rihoux y Grimm, 2006).

La metodología mixta no está libre de los problemas que se le plantean al investigador, incluyendo la elección de las preguntas de la investigación, que deben responder a las metodologías integrantes, cuál debe ser el diseño a emplear, qué proporción debe haber entre datos cualitativos y cuantitativos, los pasos a seguir y los paradigmas implicados, entre otros. Se señala también la pérdida de flexibilidad y profundidad que se produce cuando los datos cualitativos se cuantifican (Driscoll, Appiah-Yeboah, Salib y Rupert, 2007). Además, resulta difícil que un solo investigador pueda llevar a cabo la investigación con diversas metodologías, por lo que se precisa un equipo o, caso contrario, el investigador debe conocer varias metodologías y usarlas adecuadamente, así como considerar que resulta más costoso y requiere más tiempo (Creswell y Garrett, 2008; Castro y Godino, 2011).

La metodología mixta se ha utilizado en diversos campos, entre los que cabe citar el educativo. En un ambicioso estudio, Day, Sammons y Gu (2008), analizando al profesor eficaz, considerando el efecto que tiene en su desempeño su experiencia vital, señalan que la combinación de métodos consiguen un efecto muy superior a si alguno de ellos hubiera predominado. El estudio abarca diversos procedimientos de recogida de datos, que incluyen entrevistas en profundidad, entrevistas narrativas, observación en aula y cuestionarios, incorporando como informadores tanto a profesores como a su alumnado. Concluyen que es precisa tanto la integración metodológica como conceptual, por lo que los resultados de una integración metodológica no tienen por qué ser el final de una investigación, sino que dan lugar a nuevas hipótesis y a la creación de sinergias.

El campo de la educación parece especialmente fértil para el empleo de esta metodología mixta, pues tradicionalmente se ha utilizado la metodología cualitativa además de la cuantitativa, debido a la complejidad de la investigación en educación (Creswell y Garrett, 2008). Se pueden citar entre los estudios recientes la investigación sobre autoeficacia (Lee, Cawthon y Dawson, 2013) y, el ya mencionado y muy completo, de Day, Sammons y Qing Gu (2008), donde se analiza la vida, el trabajo y la efectividad del profesorado, así como el estudio de Powell, Mihalas, Onwuegbuzie, Suldo y Daley (2008), donde se presenta un ejemplo de un estudio de acoso escolar, mostrando que este tipo de metodología resulta más rica en la recogida de datos y más fructífera para entender el tema de estudio.

CAPITULO 4

EVALUACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

4.1. Evaluación del docente

Como ya se ha comentado, el escenario educativo está constituido por varios elementos (el profesor, el alumnado, los contenidos, la metodología, los objetivos y el contexto), que interaccionan entre si y cuya acción básica es la de enseñanza-aprendizaje.

La figura del profesor, en este contexto, constituye una pieza clave en la determinación de la calidad de la educación. Por ello, su evaluación es especialmente relevante para mejorar las instituciones educativas (Escudero, Pino y Rodríguez, 2010).

Los primeros estudios que abordan la evaluación docente son posteriores a la II Guerra Mundial y se ubican en Estados Unidos (Zadeh, Gharakhani y Afrougheh, 2011), entendiéndola como un aspecto importante de la educación de calidad, por lo que se destinaron gran cantidad de recursos económicos y humanos para la evaluación del desempeño docente, principalmente en educación superior.

En esta etapa de educación universitaria, la evaluación de la docencia es entendida como un proceso que permite (Clarke y Birt, 1982; Jones, 1981; Sobrado, 1991):

- Informar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje a la propia institución y a la sociedad en la que está inserta.
- Conocer la eficacia y eficiencia de dicho proceso.
- Evaluar al profesor en el desempeño docente.
- Mejorar la docencia que se imparte en la institución.

A partir de los años 70, las investigaciones se dirigen a complejizar la figura del profesorado, aproximándose a las funciones que desarrolla, tales como la planificación, la toma de decisiones, el estudio de su pensamiento, su formación y la importancia que

otorga al proceso-producto en el aprendizaje de los alumnos (Berliner, 1989; Doyle, 1983; Fenstermacher y Richardson, 2005; Kagan, 1992; Wideen, Mayer-Smith y Moon 1998).

Medley, Coker y Soar (1984; citado por Villa y Morales, 1993), destacan que en la evaluación del profesorado es necesario saber *qué* se debe evaluar, por lo que inciden en cuatro aspectos importantes:

a) *Las aptitudes docentes*: conocimientos, habilidades o valores específicos.

b) *Las competencias docentes*: hace referencia al repertorio de competencias que posee el profesor.

c) *La actuación docente*: lo que realiza en el aula, esto es, la capacidad para aplicar sus competencias en un momento dado.

d) *La efectividad docente*: depende de las competencias y la actuación del profesor y de los resultados obtenidos.

Ato, Portela, Nieto y Valera (1992), señalan distintos focos de evaluación:

- El objeto específico a evaluar: profesores, alumnos, ambiente organizativo, programas.
- La instancia que ha proporcionado la información sobre la que se basa la información: profesores, alumnos y colegas.
- El procedimiento elegido para recoger la información: observación, pruebas de rendimiento, entrevistas, cuestionarios.

La evaluación del profesorado debe apresar aspectos multimodales (conducta, actitudes, aptitudes, conocimientos, forma de exponerlos), basados en varias fuentes de datos (Vasquez-Rizo y Galabán-Coello, 2012). Por tanto, deberá apresar distintos aspectos, que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y dentro del aula, que van desde los relacionados con el profesor y la eficacia docente, el desempeño, la acreditación y la formación docente, hasta la relación de la materia que se imparte con los estilos de los docentes (Kember y Leung, 2011).

Como señalan Appling, Neuman y Berk (2001), la existencia de tres o más fuentes de evidencia es más fiable que una sola a la hora de tomar decisiones, razón por la que se debería apostar como estrategia el uso de los métodos de *triangulación*.

En educación superior los estudios se han centrado en el quehacer del profesor universitario, identificando los elementos de eficacia docente (Bain, 2006; Carreras, Guil y Mestre, 1999; Ramsden, 1992).

La prueba evidente de este interés por la calidad es, como se ha dicho, la institucionalización de la evaluación, uno de cuyos objetivos es la valoración del profesorado universitario a través del Programa *Docentia*, diseñado por la ANECA para su desarrollo en las universidades españolas, que se describe a continuación.

4.2. Programa *Docentia*

4.2.1. Características del programa

El programa *Docentia* fue concebido como un apoyo a la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario, en una apuesta decidida por la calidad docente. Su objetivo es conseguir la mejora de programas formativos, el desarrollo profesional del profesorado, así como completar el sistema de garantía de calidad, siendo cada universidad parte obligada a diseñar sus propios procedimientos de evaluación ajustados a su contexto específico (Pozo, Giménez y Bretones, 2009; Martín y Rodríguez, 2012).

La evaluación de la actividad docente universitaria, dentro de este programa, es entendida como:

“...la valoración sistemática de la actuación del profesorado considerando su rol profesional y su contribución para conseguir los objetivos de la titulación en la que está implicado, en función del contexto institucional en el que se desarrolló” (Martín y Rodríguez, 2012, pág.163).

El programa *Docentia* se apoya en la valoración de tres dimensiones:

- a) Planificación de la enseñanza.
- b) Desarrollo de la docencia
- c) Resultados obtenidos.

Teniendo en cuenta las tres dimensiones a evaluar y los actores principales en este contexto (Profesor, Estudiante y Responsable académico), las fuentes y procedimientos de recogida de información que se establecen para cada uno de los actores respectivamente son autoinforme, encuesta e informe. No obstante, se deja

libertad a cada universidad para que incorpore otros procedimientos valorativos de estudiantes (Martín y Rodríguez, 2012).

4.2.2. El programa DOCENTIA en la Universidad de La Laguna

Una vez verificado por la ANECA en el año 2009 el Manual de Evaluación diseñado por la Universidad de La Laguna, se inició en el curso 2010-2011 la primera convocatoria de evaluación del profesorado, según el procedimiento verificado en fase experimental. La segunda se inició en el mes de octubre de 2011, una vez que el Manual fue revisado y aprobado por el Consejo de Gobierno de la ULL el 25 de octubre del mismo año. Y a partir de aquí se ha seguido implementando, evaluando sucesivamente a grupos de profesores, primero de forma voluntaria y luego a todo el profesorado sin excepción.

Los objetivos específicos que se establecen son¹:

- Desarrollar un sistema de evaluación docente del profesorado.
- Reconocer la calidad del trabajo del profesorado en su actividad docente, promoviendo su mejora y premiando su excelencia.
- Disponer de un sistema de evaluación que acredite la capacitación del profesorado donde proceda.
- Incentivar la reflexión didáctica y la introducción de innovaciones metodológicas.
- Disponer de procedimientos fiables de recogida de información, que permitan diagnosticar el estado de la docencia en la Universidad.

En la Universidad de La Laguna, el procedimiento para la evaluación del profesorado se basa en tres dimensiones, divididas a su vez en subdimensiones, describiendo de manera general los indicadores y su peso que éstos tienen en la evaluación:

- a) Dimensión 1, *Planificación de la Enseñanza*. Su puntuación máxima es de 25 y recoge los siguientes aspectos:

¹ http://www.ull.es/view/institucional/ull/Modelo_de_Evaluacion/es

- Participación en la organización de la gestión docente. Hace referencia a la información aportada sobre el desempeño de cargo y participación de los centros, departamentos, etc., que impliquen actividades vinculadas con la docencia.
- Planificación de la docencia, donde se señala la información de la frecuencia y actualización de programas y guías docentes de las materias, así como su revisión y actualización, para el desarrollo de la actividad docente.
- Actividades de coordinación, que recoge la información sobre tareas de coordinación entre materia, tanto en asignaturas de la titulación como en programas de intercambio.

b) Dimensión 2, *Desarrollo de la Docencia*. Recoge tres tipos de actividades del docente, teniendo una puntuación máxima de 35.

- Actividades docentes ordinarias, donde se valoran aspectos relacionados con la docencia: horarios, tutorías, procedimientos de evaluación, etc.
- Actividades docentes complementarias, centrándose en actividades destinadas al enriquecimiento de la docencia (contenido, impartición, etc.).
- Actividades docentes especiales, tomándose en cuenta en este apartado actividades que contribuyen a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje: cursos, talleres, seminarios, etc.

c) Dimensión 3, *Resultados e Innovación*, donde se especifican los resultados obtenidos, considerando los planes de actuación en la mejora de la actividad docente, pudiendo obtenerse hasta 40 puntos.

- Evidencias cualitativas, relacionadas con las tasas de éxito, eficacia y abandono.
- Evidencias cuantitativas, basadas en encuestas de satisfacción del alumnado y de los responsables académicos.
- Formación e Innovación docentes, donde se recogen las actividades de formación, elaboración de materiales docentes, etc.
- Otros, que incluye méritos, menciones y premios docentes recibidos.

Los criterios de evaluación, para la valoración de estas dimensiones, se centran en una serie de indicadores propuestos, como son:

- a) *Adecuación* de la actividad docente respecto a los requerimientos establecidos por la ULL: la organización, la planificación, el desarrollo de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes.
- b) *Satisfacción* que la actividad docente genera en los agentes implicados en la enseñanza (responsables académicos y estudiantes).
- c) *Eficiencia*, entendida como la disposición de recursos que tiene el docente para desarrollar en el alumno las competencias previstas en su plan de estudios.
- d) *Orientación a la mejora*, que supone una reflexión sobre la propia práctica y la predisposición para realizar cambios que afectan al modo en que se planifica y se desarrolla la enseñanza o se evalúan los resultados de la misma.

En la evaluación de las dimensiones descritas, los datos se obtienen a través de tres fuentes y procedimientos de información:

- a) El autoinforme del profesor, donde se especifican los aspectos relacionados con las tres dimensiones establecidas para su evaluación.
- b) El informe del Decano/a o Director/a de Centro y el del Director/a de Departamento, de carácter global, se recoge el conjunto de valoraciones de la docencia ejercida por el profesor en cinco años.
- c) Los resultados de las encuestas aplicadas al estudiantado, donde se especifica el grado de satisfacción de la docencia recibida.

4.3. Evaluación del profesorado: Instrumentos de medida

La evaluación docente es, como se ha señalado, fundamental para poder determinar la calidad de la enseñanza, elaborándose procedimientos sistemáticos institucionales, como es el caso del programa *Docentia* que se acaba de presentar, pero también ha sido objeto de estudio por parte de la Comunidad Científica, siendo motivo de estudio e investigación.

El interés por la evaluación del docente no es nuevo, como se ha comentado anteriormente. Topping (2005) señala que Jorge Gardine, docente de la Universidad de Glasgow de 1774 a 1826, expone un procedimiento de evaluación del docente por pares. No obstante, ese interés es máximo en la actualidad, poniéndose de manifiesto en la preocupación por la evaluación docente, focalizándose en profundizar en las competencias del profesor, en el estudio del perfil docente y en la formación para la docencia (De Juanas, 2009).

Al ser el proceso de enseñanza-aprendizaje tan complejo y abarcar tantos aspectos, la evaluación del profesor requiere un amplio abanico de estrategias evaluativas, medidos a su vez con distintos instrumentos. Expósito, Olmedo y Fernández-Cano (2004), analizaron la investigación en evaluación de programas educativos en un periodo que abarca de 1975 a 2000, tanto a través de fuentes directas como indirectas. Estas últimas, que corresponden al estudio de documentos tales como actas, proyectos, memorias, etc., constituían el 7,9 de las investigaciones revisadas. El resto de estudios reflejan que la evaluación se ha llevado a cabo con una diversidad de instrumentos. A continuación se exponen, junto con el porcentaje encontrado en cada caso:

- Cuestionarios, como las encuestas y los cuestionarios sociométricos: 28,8%.
- Test (Pruebas estandarizadas): 16,4%.
- Las escalas tipo Likert, de clasificación y de valoración: 10,6%.
- La observación (lista de control, grabaciones de audio o video, dibujos, pruebas conductuales, etc.): 10,1%.
- Las entrevistas, en la que se recogen los protocolos, los debates y los grupos de discusión: 7,9%.
- Pruebas *ad hoc*, esto es exámenes, ejercicios, pruebas inductivas, de rendimiento y de conocimiento: 4,1%.
- Notas de campo (anotaciones dl alumno, cuadernos, registros de anecdóticos, diarios, etc.): 3,5%.
- Inventarios: 2,1%.
- Programas informáticos (Bases de datos): 0,4%.

Como se puede deducir, y no sólo por lo que respecta a este estudio, no hay un procedimiento estándar de evaluación, sino que se puede abordar de diversas maneras y con diversos instrumentos, tales como la entrevista (Garrett, 1972; Haefell, 1981; Kesten, 2012), el autodiagnóstico o autoevaluación, cuando es el propio profesor el informante (Barbier, 1993), así como la presentación de documentación, como es el caso de la evaluación contemplada en el *Docentia* o en portafolios (Benedict, Thomas, Kimerling y Leko, 2013). También puede ser evaluado por terceros, sea por colegas (French - Lazovik, 1981; Hasen et al, 2007) o por sus estudiantes (Thorne, Scott y Beaird, 1976; Marsh y Roche, 1993). Finalmente, la evaluación puede realizarse a través de la observación, sea por escalas de calificación (Benedict, Thomas, Kimerling, y Leko, 2013) o en su desempeño docente en el aula (Rosenshine, y Furts, 1973; y Stodolsky, 1984).

Martínez (2013) incide también en la importancia de evaluar la mayoría de las cuestiones y componentes críticos del desempeño docente, tanto desde un punto de vista conceptual como político, atendiendo también a aspectos metodológicos. Señala los siguientes procedimientos de recogida de datos: pruebas estandarizadas para determinar los conocimientos del profesor, encuestas a docentes y alumnado, observaciones en clase, portafolios o bien modelos de valor agregado, donde se estima la contribución del profesor al rendimiento académico de su alumnado.

4.3.1. Evaluación del profesor a través de la valoración del alumnado

Las valoraciones de los estudiantes es la forma más utilizada tradicionalmente para la evaluación de la actividad docente, encontrándose abundantes ejemplos de este tipo de evaluación en la literatura (Ato, Portela, Nieto y Varela, 1992; Berk, 2005; Hernández, Hernández-Jorge, Capote y García 2004; Hernández, Lara, Ortega, Martínez y Rubio, 2010; López- Aguado y Sillero, 2004; Mckeachie, 1997; Pozo, Reboloso y Fernández, 2000; Remmers y Brandburg, 1972; Rodríguez-Espinar, 2003; Valencic, 2007).

Este procedimiento se ha considerado un método apropiado, exacto, valioso, fiable y útil (Smith y Paule, 1984), aunque en ocasiones son los propios docentes los que no acepta ser evaluados por los alumnos (Murray, 1984; Rodríguez, 1993), por las siguientes razones:

- a) La utilización de un cuestionario general no diferencia entre profesor,

- tipo de estudios o grupo.
- b) El escaso seguimiento y apoyo en los profesores comprometidos en mejorar su práctica docente.
 - c) La interpretación inadecuada que se da a los resultados obtenidos (utilizados para el uso de los órganos de gestión).
 - d) Imposición de la evaluación por parte de la administración, sin que se dé la opción a participar en la misma.

Aguiar-Barrera, Barragán-Gómez, Vera-Soria, Radillo-Enríquez, Carreño-Angulo y Rosales (2012) realizaron una evaluación del profesorado de Ciencias Exactas e Ingeniería en la Universidad de Guadalajara a través de la valoración de su alumnado, con una encuesta mixta cualitativa y cuantitativa, con resultados diversos: si bien una parte del profesorado evaluado considera positivo haberlo sido, convencidos en que repercutirá en su docencia, otra parte opina que el alumnado no tiene preparación suficiente para evaluarlos. A estas críticas se suman las de los propios alumnos, que ponen en cuestión la utilidad de la evaluación realizada.

Gran parte de las investigaciones se centran en las valoraciones que tiene el alumnado con respecto a algún elemento de la enseñanza, como son la eficacia docente, los contenidos o asignaturas concretas, las estancias educativas, la dirección de departamentos (Aigner y Thum, 1986; Bianchinni, Lissoni y Pezzoni; 2013; Felton, Mitchell y Stinson, 2010; Hernández, Lara, Ortega, Matínez y Avelino, 2010; Onwuegbuzie, Witcher, Collins, Filer, Wiedmaier y Moore, 2007; Topping y Fergunson, 2005).

El estudio de Carrera, Guil y Mestre (1999) extrajo dos conclusiones: a) se perciben como eficaces aquellos comportamientos del profesorado que se han demostrado eficaces empíricamente, esto es, que se relacionan con un mayor rendimiento de los alumnos; y b) desde la percepción de alumnos universitarios y maestros en ejercicio, los estilos de enseñanza no se dan de forma “pura”, sino que coexisten en la forma en que un profesor dirige el aula.

Otro estudio basado en la valoración de los estudiantes es el desarrollado por De Juanas (2009), que por medio del cuestionario *Características de la Docencia Universitaria de Calidad desde el punto de vista de los Alumnos* (CDUCA) apresa algunos indicadores de las actividades docentes, como las tutorías, el trato con el alumnado o la enseñanza durante las clases, además de determinar un modelo ideal de

docente que presenta rasgos personales y habilidades de comunicación que favorecen el proceso de instrucción.

Otro aspecto positivo de esta forma de evaluación es que las valoraciones realizadas por alumnos universitarios de sus profesores son un incentivo para mejorar su docencia, ya que se proporciona retroalimentación al profesorado sobre la enseñanza que imparten, permitiendo, por tanto, introducir mejoras. Los beneficios para la docencia serán más estables si esta retroalimentación se acompaña de formación para los docentes. Además, hay evidencias de que las evaluaciones realizadas por los alumnos sobre la docencia de un profesor son bastante estables a lo largo del tiempo y generalizables a distintos grupos donde el profesor imparte la docencia (Aleamoni, 1987; Cruse, 1987; Marsh, 1984, 1987).

Sin embargo, la investigación realizada en el uso de las valoraciones emitidas por los alumnos a través de los cuestionarios ha sacado a la luz que puede ser un método poco fiable, ya que se cuestiona la veracidad y sinceridad de las valoraciones de los estudiantes (Stratton, 2005). Algunos otros estudios cuestionan también la evaluación por medio de las valoraciones de satisfacción del alumnado. Ratanen (2013), a través de un análisis multinivel, encuentra bajos índices de fiabilidad. Diversas investigaciones ponen en entredicho el valor de las encuestas de satisfacción del alumnado como procedimiento de evaluación, al menos si es el único que se toma en consideración, pues se ha encontrado que puede afectar en la valoración del alumnado los siguientes aspectos:

- La puntuación de un profesor es más favorable cuando es valorado por dos grupos de una misma asignatura que cuando lo es por cada grupo por separado (De Juan y Pérez-Cañaveras, 2006; citado en Herrero et al, 2007).
- Las características de los profesores determinan la evaluación que los alumnos hacen de ellos, como es el carácter étnico (latino y no latino) de los docentes, que reciben una valoración más o menos favorable, dependiendo de su estilo de enseñanza y de su origen o su personalidad (Bianchini, Lissoni y Pezoni, 2013; Clayson, 2005; Smith y Anderson, 2005).
- El profesorado es mejor evaluado cuando se combina facilidad de la materia y atractivo sexual (Felton, Mitchell y Stinson, 2010).

- El tipo de contenido del aprendizaje influye en la forma que los alumnos evalúan al profesor, valorando más las clases prácticas que las teóricas (Berán y Violato, 2005). De igual modo, la valoración que realiza el alumno está influida por la percepción de dificultad de la materia, obteniendo menos puntuación cuando es más difícil (Jansen y Bruinsma, 2005).
- Analizando a través de ecuaciones estructurales, Shevlin, Banyard, Davies y Griffiths (2010) encontraron que el 67% de la variabilidad de la satisfacción del alumnado se explica por el carisma del profesor.

4.3.2. Evaluación a través de autoinformes

Otro de los procedimientos altamente empleados en la evaluación del profesorado es a través de autoinformes, que pueden ser de tipo diverso.

Así, la valoración puede incluir la caracterización de estilos de enseñanza. Feixas (2006) ha diseñado el *Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesorado Universitario* (CODPU), contrastando su adecuación psicométrica en fiabilidad y validez. El cuestionario está formado por 36 ítems, identificando dos grandes enfoques docentes: centrado en el profesor y centrado en el estudiante.

Laudadío (2012) comprueba la utilidad para la validación de dicho instrumento en el contexto argentino, evaluando las propiedades psicométricas de la versión definitiva del cuestionario original de Feixas (2006). Los resultados obtenidos destacan la necesidad de estudios psicométricos adicionales, aunque constituye un instrumento inicialmente válido y fiable para ser utilizado en el contexto argentino.

También se ha realizado evaluación del profesorado a través de entrevistas. Cid-Sabucedo et al. (2009) entrevistaron a 12 profesores, elegidos a través de muestreo intencional, siguiendo un conjunto de criterios que servían como indicadores de que los informantes eran profesores excelentes. Se les realizaron entrevistas semi-estructuradas, preguntado sobre sus prácticas docentes y la satisfacción con su alumnado, con el objetivo de descubrir buenas prácticas docentes. Los autores encontraron que las metodologías docentes empleadas tendían a ser tradicionales más que innovadoras. Señalan que sería importante poder hacer estudios observacionales con los que se pudiera analizar cuál es el comportamiento real del docente en el aula.

Cuando se trata de valorar la satisfacción del docente con su trabajo, Veldman, Tartwijk, Brekelmans y Wubbels (2013) concluyen fundamentados en un estudio donde se entrevistó a cuatro veteranos profesores, altamente satisfechos con su labor docente, que la satisfacción de los docentes parece sustentarse en una buena relación con sus estudiantes.

El uso de cuestionarios presenta la desventaja de generar respuestas de deseabilidad social en los docentes, por lo cual se precisan alternativas que muestren respuestas más válidas y fiables de la realidad de los mismos (Van de Grift, 2007).

Algunos estudios combinan las valoraciones de profesores y alumnos, mostrándose algunas incongruencias entre la evaluación de los estudiantes y otras medidas de la competencia del docente (Vasquez-Rizo y Gabalan-Coello, 2012). En este sentido, pero en relación a evaluación mixta de valoración del alumnado y autoinforme de sus profesores, el estudio de triangulación de Carrillo, Leal, Alcocer y Morgan (2010), pasando el mismo cuestionario a profesores y alumnos, pone de manifiesto la existencia de discrepancias entre lo que los profesores decían hacer y lo que su alumnado consideraba que hacían, en aspectos como responsabilidad social, trabajo en el aula de clase y formas de evaluación.

4.3.3. Observación

4.3.3.1. Utilidad de la observación en la evaluación del profesorado

Blanco, Sastre y Escolano (2010) opinan que, dentro de las áreas científicas de las Ciencias Sociales, de la Salud y del Comportamiento, los diseños observacionales son unos de los que mejor permiten estudiar el comportamiento humano en situaciones naturales y cuasi-naturales.

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

El procedimiento científico que permite ver lo que ocurre en el aula es la observación, que resulta ser una herramienta de medición utilizada en la investigación educativa desde hace tres décadas (Gate y Needels, 1989). En los últimos años, se ha dado un énfasis renovado al desarrollo de medidas de observación en el aula (Cameron, Connor, y Morrison, 2005; Good, Mulryan, y McCaslin, 2006; Pianta et al, 2007).

La observación en clase, sea registrando directamente en el aula o recogiendo la información a través de video, tiene una gran validez a la hora de comprobar el desempeño docente que se desarrolla dentro del aula, aunque este procedimiento de medida se enfrenta a desafíos, tales como la misma conceptualización de lo que se entiende por práctica docente, pasando por la garantía de rigor y calidad del dato, lo que exige contar con expertos cualificados, tanto en la recogida de datos como en su explotación (Martínez, 2013).

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

Así, Herrero (1997) señala la importancia de la observación en el quehacer cotidiano del docente, siendo imprescindible que la observación sea sistemática, objetiva y periódica, por lo que se requiere el conocimiento y el análisis de los datos observacionales. La utilización de la observación puede presentar ventajas e inconvenientes. Entre las ventajas de este procedimiento cabe destacar (Anguera, 1988; 1990):

- Facilita un estudio progresivo de casos particulares, a la vez que permite abordar las problemáticas difíciles, en especial cuando no existen posibilidades de resolución mediante otras más simples de carácter alternativo (Sackett, 1978).
- Responde a gran información sobre la situación que se observa.
- Permite realizar el seguimiento de casos que con otras técnicas no sería posible.

En cuanto a las desventajas, algunas señalan la importancia del rigor, ya que se puede llegar a inconsistencia de los datos cuando se obtiene de forma puntual y sin posibilidad de seguimiento. Por otra parte, es preciso tener un especial cuidado con los aspectos éticos de la investigación, ya que, de otra manera, se corre el peligro de violar el código deontológico si se observan conductas de carácter personal, sin los consiguientes permisos, lo que lleva a recabar el consentimiento informado de los observados.

En una perspectiva más procedimental, esta metodología es rigurosa y flexible, pero es costosa en tiempo y esfuerzo, y requiere el desarrollo de instrumentos de observación de probada bondad, así como un esmerado y cuidadoso entrenamiento de observadores. La transformación de continuo de comportamiento en un dato cuantificable y susceptible de análisis exige, cuanto menos, dos tipos de instrumentos: de codificación y de observación. Se pasa a detallarlos a continuación.

4.3.3.2. Modalidad de codificación en observación

La sistematización completa de comportamientos se logra a través de un sistema de códigos que pueden adoptar una estructura de cadena, modular, en cascada, etc.

La codificación de los comportamientos observados se puede hacer con diversos procedimientos. El primero en utilizarse, y que sigue manteniendo su vigencia, es el de “papel y lápiz”.

Los avances tecnológicos han puesto a disposición del investigador nuevos procedimientos, que han permitido mejorar los sistemas de codificación. Entre las ventajas que suponen, cabe citar (Anguera, 2010):

- Se eliminan errores derivados de un visionado analógico, al no tener que efectuar manualmente toda una serie de operaciones que hacían alto el riesgo de cometer imprecisiones.
- Aumenta la agilidad del proceso, así como la posibilidad de considerar unidades temporales cada vez más cortas.
- Hace posible transformar ficheros de registros.
- La información que queda recogida en forma de base de datos está disponible para el control de la calidad del dato y permite un proceso cuantitativo de análisis.

Son muchos programas informáticos que se adaptan a estos requerimientos, como por ejemplo:

- a) Programas de carácter general, como el EXCEL y el ACCES, y entre otros.
- b) Programas específicos para la codificación de datos observacionales: The Observer (1993), Thème Coder (Pattern Vision, 2001). Match Vision Studio (Perea, Alday y Castellano, 2004). En nuestro grupo de

investigación se ha desarrollado el programa Augen, diseñado específicamente para convertir los registros en datos observacionales susceptibles de análisis secuencial, que se está utilizando con éxito en la codificación de los distintos datos observacionales provenientes de diversas investigaciones.

- c) Para el material de carácter textual también existen procedimientos informatizados, permitiendo el análisis de contenido (Krippendorff, 1980; Muskens, 1985; Hogenraad, McKenzie y Péladeau, 2003).
- d) La codificación de documentos de diverso tipo (texto, sonido, imagen), a través de programas como el Atlas-ti² o el Nud-ist³

Moreno, Viciano y Pierón (2006), analizan diferentes instrumentos y técnicas utilizadas en el registro de datos relacionados con la gestión del tiempo, a través de la observación del comportamiento de profesores de Educación Física y de los alumnos. Los resultados indican que los instrumentos y técnicas en observación analizados, sobre todo en el estudio del comportamiento de los alumnos, pueden servir para el seguimiento de uno o varios sujetos, recogiendo la conducta general de la clase en gran grupo, o bien realizar el seguimiento individual o de pequeño grupo. Con respecto a la conducta del profesor, el estudio se ha centrado en la observación, ampliando la información con otras técnicas, con el propósito de conocer el comportamiento del docente.

4.3.3.3. Instrumentos de observación

La evaluación del docente por medio de instrumentos de observación se remonta a la década de los 60 en la que se comienzan a diseñar instrumentos para ello (Houtveen, Booij, de Jong y Van de Grift, 1999).

Las escalas de observación han sido usadas para servir a un número de propuestas (VanTassel-Baska, 2007), entre las que se pueden citar:

- Como medida de competencias del profesorado.
- Para documentar diferentes actividades que se realiza con el alumnado.
- Para examinar prácticas curriculares e instruccionales.

² <http://www.atlasti.com/index.html>

³ <http://nudist-vivo.software.informer.com/>

- En el uso de programas de evaluación, que hacen tomar conciencia de la importancia que tiene la labor que desarrolla el profesorado dentro del aula.

La creación de estos instrumentos fomenta la importancia del entrenamiento y formación al profesorado, a través de la información que proporciona la observación de cada una de las situaciones naturales dentro del aula. Estas servirán para evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje, con el objetivo de introducir propuestas de mejora para las funciones que llevan a cabo los profesores.

Van de Grift (2007) establece una serie de criterios para clasificar los instrumentos destinados a la observación sistemática:

- *Instrumentos de muestras de tiempo versus muestras de eventos.* Son utilizados para la clasificación de la conducta de los estudiantes y del profesorado.
- *Grabaciones narrativas.* Documentan narraciones categorizadas, organizadas y dirigidas a los profesores y al aprendizaje.
- *Instrumentos de baja inferencia versus alta inferencia.* Tienen como fin el recuento de conductas discretas y son usados en sistemas de codificación y calificación. Los segundos tienen el inconveniente de poseer mayor vulnerabilidad a la subjetividad.
- *Instrumentos unidimensionales versus multidimensionales.* Los más usados son los multidimensionales, dado el que el constructo tiene este carácter, pues el rango de conductas que el profesor pone en juego para lograr un aprendizaje efectivo en los alumnos es multimodal.

Los estudios que han utilizado instrumentos de observación para medir la conducta de los profesores muestran resultados interesantes. Ya en los primeros trabajos en observación se concluyó que los profesores eficaces son aquellos que invierten el 15% del tiempo en dirigir y organizar el aula y un 50% en dar instrucciones y propiciar actividades interactivas, preguntar y responder a cuestiones planteadas por ellos o los alumnos y dar una adecuada retroalimentación y explicaciones (Brophy y Evertson, 1976). Posteriormente, Lam (1996; citado en Van de Grift, 2007) encontró resultados que apoyan el estudio que se acaba de mencionar, ya que los profesores eficaces invierten el 43% del tiempo en guiar al alumnado, el 50% a trabajar en la tarea y el 7% a dirigir y organizar.

Zeng, Leung, Wenhao y Hipscher (2009) concluyeron, tras la observación realizada a profesores y alumnos en el aula, que el tiempo de realización de las conductas se distribuye de la siguiente manera: los profesores informan en el 28% del tiempo, estructuran en el 25%, observan el 17% y dan retroalimentación el 9%. Los alumnos se involucran en las actividades comportamentales el 56%, en las cognitivas el 20% y esperan su turno de palabra el 9%. En esta investigación se encontraron correlaciones positivas entre las conductas de información, preguntas y retroalimentación de los profesores y el aprendizaje comportamental y cognitivo de los estudiantes.

La observación aporta información muy valiosa para entender el aprendizaje y la práctica docente, así como para incluir aspectos formativos que mejoren la labor docente (Hatzipaganos y Lygo-Baker, 2006).

Zohar, (2006) encontró que después de las observaciones realizadas a los profesores, la mayoría de ellos no eran conscientes de las estrategias que utilizaban a la hora de desarrollar sus funciones en el aula. En cambio, si se les entrevistaba, podían informar de los errores que cometían en sus funciones como docentes.

Van de Grift (2007) midió las cualidades de los profesores. Los resultados mostraron que los docentes aseguran y estimulan un buen clima de aprendizaje, dan instrucciones claras, se adaptan al contexto, tienen estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas y dirigen la situación de enseñanza-aprendizaje de manera eficiente.

Existen otras investigaciones que utilizan la observación como herramienta para conocer el tipo de interacciones que se producen en el aula, el comportamiento del docente y del alumno, las características de los estilos docentes en función del tipo de clases que se dicta, el tipo de acciones que encaminan el proceso de enseñanza aprendizaje o como predictor del rendimiento del alumno (Borgobello Peralta y Roselli, 2010; Cid Sabucedo, 2001; Gallardo, Sánchez, Ros y Ferreras, 2010; Gitomer, McCaffrey, Hamre, Panta y Qi, 2012; López y Torres, 1991; Mayorga y López, 2005; Sylva, Hurry, Mirelman, Burrell y Riley, 1999; Taylor, Pearson, Clark y Walpole, 2000).

4.3.4. Recogida de datos usando Métodos Mixtos

La evaluación del profesorado, dada su complejidad, a menudo exige que se tome en cuenta diversos procedimientos, tanto metodológicos como de recogida de datos, lo cual supone como ventaja añadida que las limitaciones de un procedimiento se pueden compensar con las virtudes de otro (Martínez, 2013).

La investigación de Ortiz (2007), que es observacional, exploratoria e interpretativa, supone un buen ejemplo de ello. Se utilizó un método mixto de combinación paralela para la recolección de datos cualitativos y cuantitativos, los primeros a través de observación en el aula, entrevista a docentes y grupo de discusión. Estos datos se obtuvieron de manera independiente del análisis de los datos cuantitativos, obtenidos de las bases de datos del sistema de información institucional. Los datos cuantitativos corresponden a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y a la de los docentes. Ambos tipos de datos (cuanti y cuali), se articulan y apoyan la triangulación en la interpretación de la información obtenida. La investigación permitió identificar tres ejes analíticos que ayudan a entender el contexto para el aprendizaje: la actividad que se realiza en el aula, la interacción que se vive al interior de la misma y las estrategias que se utilizan para construir el significado del objeto de conocimiento.

Topping y Ferguson (2005) analizan la práctica docente utilizando dos tipos de recogida de datos: los autoinformes, a través de cuestionarios y entrevistas, de una parte y los datos obtenidos a través de la observación de la práctica docente, de otra.

Abello, Hernández y Hederich (2011), con el fin de caracterizar los estilos de enseñanza de los docentes universitarios a través de la validación de un modelo teórico e instrumental, se plantearon un diseño mixto con relevancia cuantitativa. Dentro de las técnicas cualitativas empleadas se utilizó la Clasificación Múltiples de Ítems (CMI), para conocer las técnicas que utilizan los estudiantes para definir los estilos de enseñanza de sus docentes. Se hizo uso de la técnica de Grupos Focales, que permitió la discusión y la confrontación de las percepciones individuales de los estudiantes. El objetivo de aplicar estas técnicas fue verificar la comprensión, la neutralidad y la estabilidad de los ítems del instrumento. Las técnicas descritas permitieron estructurar el Inventario de Estilos de Enseñanza (IEE), en sus dimensiones constitutivas, procediendo al diseño de ítems, que a través del análisis psicométrico clásico, se fueron

depurando en sucesivas versiones. Los resultados permiten identificar cuál es el estilo docente del profesor y posibilitan la confrontación de sus percepciones con las de sus estudiantes, para profundizar en los procesos de autoconocimiento y reflexión sobre la labor docente.

Hasta aquí se ha expuesto la complejidad que supone abordar la evaluación del docente, que ha obligado a contar con un abanico de metodologías y procedimientos de datos para poder abarcar la realidad multimodal del proceso.

RECAPITULACIÓN

La relevancia que tiene la formación que reciben los estudiantes para su desarrollo profesional, una vez egresados, y el efecto que esto tiene en la sociedad no se le escapa a nadie. De ahí la importancia que alcanza garantizar la calidad del sistema de educación superior. Este interés por la calidad es una política global, que adquiere un carácter internacional, trascendiendo a países y continentes.

La parte teórica de la presente tesis doctoral se ha concretado en cuatro capítulos, donde se ha querido analizar el estado del arte en la evaluación del profesorado universitario, dentro del amplio contexto que supone el sistema de enseñanza de educación superior.

En el Capítulo 1 se han presentado los paradigmas educativos presentes en educación, así como de los modelos de enseñanza que predominan. En un nivel inferior, los estilos educativos que conforman el quehacer del docente en el aula. Finalmente, ahondando más en el desempeño docente, se detallan las caracterizaciones que se han planteado en la literatura sobre lo que significa ser un profesor eficaz. Se analiza también el concepto de buenas prácticas educativas, finalizando este capítulo las funciones que el docente desarrolla en el aula.

En el Capítulo 2 se ha expuesto un recorrido de la normativa que regula el sistema universitario español en la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, determinando los ejes de una educación de calidad. En la segunda parte de este capítulo se realiza una aproximación al sistema universitario mexicano así como la forma en que se lleva a cabo en dicho país la evaluación educativa. El capítulo finaliza con la investigación comparada entre sistemas educativos en diferentes países.

Recapitulación

El Capítulo 3 se ha dedicado a presentar las metodologías utilizadas en las Ciencias Sociales y de la Salud, y en su aplicación a la evaluación de programas educativos

El Capítulo 4 se ha centrado en la evaluación de la educación, tema fundamental para conocer cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje y de qué forma los agentes implicados desarrollan su labor, poniendo al profesor como un elemento fundamental en el escenario educativo. Se hace referencia al programa *Docentia*, como modelo de evaluación institucional, así como en las investigaciones que se han llevado a cabo sobre la evaluación del docente, detallando los procedimientos de recogida de datos en el proceso de evaluación del docente.

A continuación se expone la parte empírica de este trabajo.

PARTE EMPÍRICA

CAPITULO 5

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

1. OBJETIVOS

1.1. Objetivo general.

El objetivo general de esta investigación es la elaboración de un instrumento de observación que permita evaluar el comportamiento en el aula del profesorado universitario.

1.2. Objetivos específicos.

A partir de este objetivo general, se establecen los siguientes objetivos específicos:

1. Adaptar el instrumento de observación PROFUNDO (Rodríguez-Naveiras, 2011) al contexto educativo de la Universidad.
2. Determinar la fiabilidad y homogeneidad del instrumento adaptado.
3. Establecer la validez del instrumento de observación.
4. Conocer el comportamiento del profesorado en el aula.
5. Realizar una validación cruzada del instrumento de observación (PROFUNDO_UNI) en un contexto educativo universitario de otro país.

2. HIPÓTESIS

A partir de los objetivos planteados, se establecen las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: El instrumento Profundo-UNI cumple con los índices de fiabilidad establecidos.

H.1.1. Los índices de fiabilidad del instrumento, medidos mediante análisis a través de la teoría de generalizabilidad, superará los valores 0,90, en la finalización de la depuración del mismo.

H.1.2. Los índices de fiabilidad del instrumento, medidos mediante análisis a través de la teoría de generalizabilidad, superarán los valores 0,90, en el periodo de codificación de los registros.

Hipótesis 2: Con la depuración y puesta a punto del instrumento de observación se alcanza unos niveles de homogeneidad adecuados.

H.2.1. Los códigos del sistema de categorías del instrumento de observación permiten diferenciar entre los distintos tipos de comportamiento del docente.

Hipótesis 3: Validez del instrumento de medida.

H.3.1. El instrumento muestra validez de contenido.

H.3.2. Las conductas observables del profesorado concuerdan con lo que es esperable en sus estilos docentes.

H.3.3. Las verbalizaciones del profesorado, recogidas mediante metodología cualitativa, concuerdan con su conducta, registrada mediante observación.

H.3.4 El instrumento de observación presenta validez ecológica entre contextos de educación formal y no formal.

Hipótesis 4: Existen diferencias entre el estilo docente del profesorado de grado y de licenciatura.

H.4.1: El profesor de grado tiene un estilo constructivista, caracterizado por tener una mayor interacción entre profesor y alumnado, en comparación con el profesorado de licenciatura.

H.4.2: El profesorado con un estilo centrado en el alumno mostrará más conductas de promover la participación del alumnado de quienes tengan un estilo centrado en el profesor.

Hipótesis 5: Existe una relación del comportamiento del profesor respecto al contexto.

H.5.1: El comportamiento del profesor es más constructivista cuando el número de alumnos en el aula es menor.

H.5.2: El comportamiento del profesorado se diferencia por áreas de conocimiento.

H.5.3: El comportamiento del profesorado es distinto cuando imparten docencia en clases teóricas o en prácticas.

Hipótesis 6: El PROFUNDO_Uni permite diferenciar entre conductas.

H.6.1: La conducta del docente *Explicación del profesor* es la que más frecuentemente se emite.

H.6.2: Las conductas del profesor de la *Función Asesoría* son emitidas por éste con mayor frecuencia en las clases prácticas.

H.6.3: La conducta del alumno *Responde al Profesor* es emitida por el alumnado con mayor frecuencia en las clases teóricas.

H.6.4: La conducta del alumno *Participación del Estudiante* es emitida por el alumnado con mayor frecuencia en las clases prácticas.

Hipótesis 7: El Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO_Uni) permite apresar patrones conductuales diferenciales.

H.7.1: El patrón de interacción más relevante en las clase teóricas es el formado por *Participación del Estudiante - Respuesta al Alumno*.

H.7.2: Habrá más patrones que impliquen participación del alumnado en las clases prácticas que en las teóricas.

H.7.3: El instrumento de observación permite valorar la conducta de retroalimentación que emite el profesorado ante las intervenciones de su alumnado, como muestra de buenas prácticas docentes.

Hipótesis 8: Validación Cruzada.

H.8.1: El modelo de funciones docentes es aplicable a un sistema educativo diferente al sistema educativo español.

H.8.2: Las diferencias de modelos educativos producen comportamientos distintos entre el profesorado de las dos universidades (ULL y UdG).

CAPÍTULO 6

MÉTODO

6.1. Metodología y Diseño

En el presente trabajo se usa la investigación de metodología mixta (Mixed Methods Research, MMR; Denscombe, 2008; Johnson and Onwuegbuzie, 2004) por cuanto integra metodología cualitativa y cuantitativa, tanto en los objetivos planteados, en los participantes empleados y en la instrumentación utilizada, siguiendo las directrices señaladas por Yin (2006).

Para determinar la autopercepción del estilo docente del profesorado y la satisfacción del alumnado se emplea la metodología de encuestas, en un diseño transversal.

Para la autovaloración del desempeño docente del profesorado se emplea la metodología cualitativa

La determinación de la conducta del profesorado y los patrones de comportamiento en aula se ha llevado a cabo mediante metodología observacional. El diseño está centrado en los ejes de una investigación desarrollada desde la metodología observacional, cuyos criterios se basan en la temporalidad del registro, las unidades observadas y la dimensionalidad, siendo por tanto nomotético, de seguimiento y multidimensional (Anguera, Blanco y Losada, 2001).

- Nomotético en el análisis de la conducta observada a diferentes profesores/as que transcurre en diferentes contextos.
- Seguimiento de un número determinado de sesiones.
- Multidimensional en el estudio de las funciones docentes constituidas en macrocategorías, criterios y códigos.

6.2. Participantes.

6.2.1. Muestra de Profesores ULL y UdG grupo grande

En el pase del Cuestionario sobre Orientación Docente del Profesorado Universitario (Féixas, 2006) se tomaron dos muestras de la población de profesores, una de la Universidad de La Laguna (ULL) y otra de universidades mexicanas.

El procedimiento de selección de la muestra en la Universidad de La Laguna fue de conveniencia, a través de una encuesta *on line* enviada por correo electrónico¹, y de contactar con el profesorado de Ciencias de la Salud, en la UdG, así como también con el mismo procedimiento *on line* enviado a través de correo electrónico en las universidades mexicanas², respondiendo al cuestionario profesorado de 16 universidades, siendo la mayor participación la UdG (71), seguida por la Universidad Autónoma de Morelos (36), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (23), Universidad Autónoma de México (10), Universidad Autónoma de Nayarit (5), Universidad de Colima (3), Universidad Veracruzana (2), Instituto Tecnológico de Sonora (2), Universidad del Valle de México (2), participando un profesor de las universidades de San Luis de Potosí, Aguas Calientes, Colima, Instituto Vocacional Enrique Díaz de León, Universidad Privada del Estado de México, Universidad Católica Escuela Normal de Especialización y la Escuela Normal del Estado de Chihuahua.

El número de profesores que han participado en la ULL es de 235, mientras que de las universidades mexicanas respondieron 164. En las tablas número 6.2.1.1 y 6.2.1.2 se detallan las características de los profesores de ambas universidades.

Tabla 6.2.1.1. Sexo, edad y años de experiencia del profesorado encuestado

Universidad	Sexo		Edad			Años de experiencia		
	Varón	Mujer	Media	DT	Rango	Media	DT	Rango
ULL	135	89	49,48	8,03	27-69	21,4	9,2	1-42
Mexicanas	69	95	46,50	10,3	27-77	16,852	10,7	1-45

¹ <http://www.saii.ull.es/encuestas-motivacion/index.php?sid=97954&newtest=Y&lang=es>

² <http://www.saii.ull.es/encuestas-motivacion/index.php?sid=59626&lang=es>

Tabla 6.2.1.2. Grado alcanzado por los profesores encuestados

Rama de Conocimiento	Titulación			Total
	Diplomado	Licenciado	Doctor	
Arquitectura e Ingeniería	3	9	26	38
Artes y Humanidades	0	5	32	37
Ciencias	0	1	47	48
CC Jurídicas y Sociales	2	9	51	62
CC de la Salud	0	2	38	40
	Licenciado	Maestría	Doctor	
Universidades Mexicanas	10	87	64	164

6.2.2. Profesores Observados

Han formado parte en esta parte de la investigación diez profesores de la Universidad de La Laguna (ULL) y siete de la Universidad de Guadalajara (UdG), México, siendo el procedimiento de selección no probabilístico e intencional, de casos típicos. En la ULL se seleccionaron dos profesores por cada una de las ramas de conocimiento del sistema de enseñanza universitario. En la UdG, todos los profesores imparten su docencia en la carrera de Psicología.

En la tabla número 6.2.2.1 se presentan las características del profesorado estudiado en la ULL: rama de conocimiento, tipo de asignatura, curso y si la asignatura donde se han llevado a cabo las observaciones es de Licenciatura o de Grado. En la tabla 6.2.2.2 se presentan las características de los profesores de la UdG en cuanto a tipo de materia impartida y número de alumnos. Todos ellos dictan asignaturas obligatorias que se cursan en el quinto semestre de la carrera de Psicología.

Tanto a los profesores como al alumnado de ambas universidades se les solicitó firmar un consentimiento informado para formar parte de esta investigación, en conformidad a lo que establece la Ley de Protección de Datos del estado español y mexicano. Los documentos se presentan en los anexos 1 y 2.

Tabla 6.2.2.1 Características asignaturas de la ULL

Rama de Conocimiento	Profesor	Tipo de Asignatura	Curso	Licenciatura / Grado	Nº Alumnos
Arquitectura e Ingeniería	1	Obligatoria	3º	Grado	33
	2	Obligatoria	4º	Grado	73
Artes y Humanidades	3	Optativa	2º ciclo	Licenciatura	8
	4	Optativa	4º	Licenciatura	7
Ciencias	5	Optativa	4º	Licenciatura	5
	6	Optativa	5º	Licenciatura	8
Ciencias Sociales y Jurídicas	7	Materia Básica de rama	1º	Grado	69
	8	Obligatoria	3º	Licenciatura	21
Ciencias de la Salud	9	Obligatoria	2º	Grado	53
	10	Materia Básica de rama	1º	Grado	110

Tabla 6.2.2.2. Características asignaturas de la UdG

Profesor	Materia	Nº Alumnos
1	Introducción a la Psicología Social	31
2	Introducción a la Psicología Educativa	32
3	Introducción a la Psicología Social	35
4	Introducción a la Educación Especial	22
5	Introducción a la Psicología Educativa	30
6	Introducción a la Psicología Social	35
7	Introducción a la Psicología Educativa	18

6.2.3. Equipo de Observadores

6.2.3.1. Universidad de La Laguna

Tras la adaptación del instrumento de observación PROFUNDO al contexto universitario, y antes de iniciar el registro de conductas, se procedió al entrenamiento de observadores, realizado en enero 2011. En el proceso de entrenamiento participaron ocho voluntarios, estudiantes y licenciados o diplomados en Psicología y Pedagogía, desarrollándose en cuatro sesiones de dos horas cada una. El conjunto de observadores se distribuyó en dos grupos de entrenamiento, siguiendo el mismo procedimiento, con un grupo en turno de mañana y el otro grupo, en turno de tarde. La distribución de los observadores en un grupo u otro se realizó según la disponibilidad de las mismas.

Posteriormente se incorporaron dos observadores más (3 y 10), titulados en Logopedia y Técnico Superior en Educación Infantil, respectivamente, a los que se les entrenó y se calculó su fiabilidad, comparando sus registros con el de una observadora experta.

En la tabla número 6.2.3.1.1 se muestran sus características.

Tabla 6.2.3.1.1. Características de los Observadores de la ULL

Observador	Sexo	Edad	Nivel de estudios	Experiencia en codificación
1	M	29	Licenciada en Psicología	Sí
2	M	31	Licenciada en Psicología	Sí
3	M	23	Estudiante de Logopedia	No
4	M	23	Estudiante de Psicología	No
5	M	40	Estudiante Psicología	No
6	M	28	Master en Psicología de la Educación	Sí
7	M	29	Master en Intervención Familiar	Sí
8	M	32	Master en Intervención y Mediación Familiar	Sí
9	M	25	Estudiante de Psicología	No
10	V	34	Educador Infantil	No

6.2.3.2. Universidad de Guadalajara:

El entrenamiento de los observadores en la UdG se realizó en octubre de 2012. En el proceso de entrenamiento participaron ocho voluntarios y se llevó a cabo en tres sesiones de dos horas en un único turno de mañana.

A continuación, en la tabla número 6.2.3.2.1 se presentan las características de los observadores participantes en la UdG.

Tabla 6.2.3.2.1 Características de los Observadores de la UdG

Observador	Sexo	Edad	Nivel de estudios	Experiencia en codificación
1	M	23	Licenciada en Psicología	No
2	M	24	Licenciada en Psicología	No
3	M	22	Estudiante Psicología	No
4	M	25	Estudiante Maestría Psicología Educativa	No
5	M	24	Licenciada en Psicología	No
6	M	34	Maestra en Intervención y Mediación Familiar	Sí
7	V	24	Estudiante de Psicología	No
8	V	22	Estudiante de Psicología	No

6.2.4. Instrumentos

6.2.4.1. Instrumentos de Recogida de Datos Verbales

6.2.4.1.1. Autoinforme para la evaluación de la conducta del profesor.

Se empleó el *Cuestionario sobre la Orientación docente del Profesorado Universitario* (CODPU, Féixas, 2006), constituido por 36 ítems sobre aspectos de la docencia universitaria. Abarcan dos dimensiones: a) el profesor y la docencia, y b) la relación con los estudiantes. Los docentes seleccionaron las respuestas que corresponden a su opinión o aquellas que les sean más próximas. La puntuación final es

el resultado de la suma de los ítems, dando lugar a dos enfoques docentes: los ítems impares describen un enfoque docente centrado en el profesor y los ítems pares centrado en el alumnado. Los cuestionarios utilizados en la muestra española y su adaptación mexicana se presentan en los anexos 3 y 4, respectivamente.

6.2.4.1.2. Cuestionario de Satisfacción del alumnado

Se diseñó un cuestionario *ad hoc* para conocer el nivel de satisfacción del alumnado que asistía a las clases de los profesores observados, basándose en cuestionarios existentes. En concreto, se consultaron los siguientes instrumentos:

- La encuesta de satisfacción de la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid³
- Cuestionario de satisfacción del alumno de la Universidad de Extremadura⁴
- Cuaderno ACECAU sobre satisfacción del alumnado⁵
- El cuestionario “Características de la Docencia Universitaria de Calidad desde el Punto de Vista de los Alumnos” (De Juanas Oliva, 2009)

El cuestionario realizado *ad hoc* se divide en cuatro bloques relacionados con: a) la asignatura, b) el profesor y sus habilidades, c) espacio físico: el aula y d) el alumnado.

El cuestionario se adaptó al español que se habla en México para la recogida de datos del alumnado de los siete profesores, que fueron observados en la UdG. Los cuestionarios figuran en los anexos 5 y 6, en las dos versiones.

6.2.4.1.3. Entrevistas

Para la triangulación de la información recogida en los datos observados, se elaboró una entrevista semiestructurada, que se pasó a cada uno de los profesores participantes en esta investigación en ambas universidades, con versiones diferenciadas en función de sus sistemas educativos. La entrevista consta de 30 preguntas para el profesorado de la ULL y de 21 para el profesorado de la UdG. En ella se detallan aspectos relacionados con las funciones docentes apresadas en el instrumento de observación utilizado, tales como la función Motivadora (Refuerzos y Fomentos de

³ http://www.euitt.upm.es/uploaded/237/PR-SO-5-002_Encuestas_de_Satisfaccion.pdf

⁴ http://www.unex.es/organizacion/idades/utec/archivos/ficheros/encuestas-satisfaccion-docencia/satisfaccion-docencia-del-estudiante/cuestionarios/EncuestaSatisf_2008-2010.pdf

⁵ <http://www.acecau.org/files/documentos/Cuaderno%2520ACECAU/3.Satisf..CUADERNO.pdf>

participación), la función de Guía y orientación (Guías), la función de Control comportamental (Contingencia negativa) y la función de Interacción (Participación del Estudiantado). En el caso de la ULL, a diferencia de la UdG, una de las preguntas versa sobre las diferencias entre clases prácticas y teóricas, ya que en ésta última no se establece este tipo de distinción. La entrevista, en las dos versiones, figura en los anexos 7 y 8, en su versión del español hablado en ambos países en cada caso.

6.2.5. Instrumento de Observación

6.2.5.1. Protocolo de Observación de Funciones docente en Universidad, Versión 1.

A partir del instrumento de observación de funciones docentes PROFUNDO, v2 (Rodríguez-Naveiras, 2011), se adaptó el Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad (PROFUNDO_UNI), primera versión. Se trata de un instrumento de observación jerarquizado, formado en su plano superior por seis macrocategorías, basadas en el modelo Hernández-Jorge (2005).

De las ocho funciones docentes del modelo se han operacionalizado las directamente observables. Así, la función de personalización, que hace referencia a las tareas de adaptación de la enseñanza a las necesidades del alumnado, no corresponde con el propósito de este trabajo, que se centra en la evaluación del comportamiento docente. Por otro lado, la función de evaluación, que recoge los criterios necesarios para saber si se han conseguido los objetivos de aprendizaje y si se ha realizado de forma adecuada el proceso de enseñanza, no es de aplicación en este contexto, ya que no se pueden observar.

El instrumento es jerárquico, estableciéndose en el primer nivel, o macrocategorías, las funciones docentes, en un segundo nivel, los criterios, esto es, especificaciones concretas de las funciones. Por último, los criterios se operativizan en códigos, que son directamente observables.

Para completar el flujo de comportamiento del docente se hace necesario incluir una categoría instrumental, que recoge tres tipos de comportamiento, siempre centrados en el docente: otros comportamientos (conductas que no corresponden a las funciones docentes), conducta inobservable (conductas que realiza fuera de cámara y

que, por tanto, no quedan registradas, o bien que aparece en el campo de visión de la cámara, pero no se escucha o no se entiende lo que dice) y una tercera, cuando el profesor sale del aula (Rodríguez, Cadenas y Díaz, 2011).

Se pasa a describir el instrumento de observación al contexto educativo universitario (primera versión). El protocolo, con todas sus especificaciones, se presenta en el anexo 9.

1. Función de organización. Supone la organización sobre el contexto dirigida a la disposición del material didáctico, a establecer la normativa, a determinar el tiempo de las tareas, etc.

1.1. Criterio: Organización externa. Todas las intervenciones verbales o no verbales del profesor regulando las condiciones materiales de la clase y a los alumnos.

Códigos:

a) (OD) Organización del contexto didáctico. El profesor prepara el material didáctico y coloca el material de exposición. Se incluye en este código la planificación de prácticas, de los horarios de clase, de entrega de trabajos, así como las indicaciones del profesor referentes al inicio o fin de la clase teórica o práctica.

b) (OA) Organización del alumnado. Indicaciones relativas a la organización de los alumnos, formación de grupos, control de los desplazamientos, etc.

2. Función de comunicabilidad docente. Hace referencia a la capacidad para explicar los contenidos de forma comprensible para el alumnado.

2.1. Criterio: Conductas de dirección de las actividades. Es la exposición de contenidos teóricos relacionados con la materia que el profesor realiza con los alumnos en el aula.

Códigos:

a) (EP) Explicación del profesor: Indicaciones, instrucciones o exposiciones teóricas del profesor (verbal), referidas a un alumno en concreto o al grupo completo.

- b) **(RA) Respuesta al alumno.** Respuestas concretas del profesor a la pregunta de un alumno en concreto, durante la exposición del contenido teórico o del qué de la actividad o práctica (explicación teórica de la misma).

3. Función motivadora. Capacidad del docente para estimular el aprendizaje del alumno y a sí mismo como docente en el proceso de enseñanza.

3.1. Criterio: Refuerzo. Supone la valoración positiva verbal del profesor, contingente a la realización de una actividad o comportamiento del alumno o del grupo.

Códigos:

- a) **(RI) Refuerzo individual.** El profesor elogia al alumno, lo pone como ejemplo a seguir, parafrasea lo aportado por el alumno para reafirmarlo, etc.
- b) **(RG) Refuerzo grupal.** El profesor elogia al grupo de alumnos en general, los pone como ejemplo a seguir, etc. En este código es importante el énfasis que el profesor da a la conducta del grupo.
- c) **(FI) Fomento de la participación individual:** Hace referencia a todas las preguntas, comentarios, reflexiones, planteamientos o gestos dirigidos a incitar a participar a un alumno en concreto.
- d) **(FG) Fomento de la participación grupal:** Se registrarán aquí todas las preguntas, comentarios, reflexiones, planteamientos o gestos dirigidos a incitar al grupo a participar.

4. Función de control comportamental o de regulación del grupo. Supone la gestión del orden en el aula para el desempeño de la labor educativa.

4.1. Criterio: Contingencias negativas. Intervenciones en que el profesor critica o amenaza al grupo, contingentes con una conducta inadecuada de los alumnos.

Códigos:

- a) **(CI) Contingencia negativa individual.** Se registran todos los comportamientos del profesor dirigidos a un alumno concreto que se relacionen con la crítica, amenaza o castigo.
- b) **(CG) Contingencia negativa grupal.** Se registran todos los comportamientos del profesor dirigidos a al grupo que se relacionen con la crítica, amenaza o castigo.

5. Función de orientación y asesoramiento. Hace referencia a las directrices que el profesor marca para el desempeño de las tareas del alumnado, ayudando y orientando en su ejecución.

5.1 Criterio: guía, asesoría y retroalimentación. Indicaciones o instrucciones del profesor, referidas al grupo o a un alumno concreto, para responder a cómo se está realizando una actividad o práctica.

Códigos:

- a) **(GI) Guía individual.** Indicaciones o instrucciones del profesor, referidas a un alumno concreto, para responder al procedimiento, a cómo se realiza la actividad o práctica.
- b) **(GG) Guía grupal.** Indicaciones o instrucciones del profesor, referidas al grupo en general, para responder al procedimiento, a cómo se realiza la actividad o práctica.

5.2. Criterio: revisión no verbal de la tarea. El profesor supervisa la actividad o práctica de los alumnos en silencio, sin interrumpir verbalmente su actividad.

Código:

- a) **(RN) Revisión no verbal.** El profesor atiende o dirige la mirada de forma no verbal a la actividad o práctica que están realizando los alumnos.

6. Función de interacción. Consiste en la relación docente-alumno, no sólo para generar motivación sino también para ampliar la información que se está transmitiendo en el aula, así como para conocer y solucionar posibles incidencias en el aprendizaje del alumnado.

6.1. Criterio: intervención de los alumnos. Cualquier comunicación (verbal) que inicie alguno de los alumnos dirigida al profesor, interactuando con él.

Códigos:

- a) **(IP) Iniciativa del alumno al profesor.** El alumno se dirige al profesor por iniciativa propia para exponer alguna idea u opinión, referida a la actividad ó al contenido teórico que se está explicando.
- b) **(IC) Iniciativa del alumno al compañero.** El alumno se dirige a uno o varios compañeros para expresar su opinión acerca de lo que se está debatiendo (el alumno se dirige a los compañeros y no al profesor).
- c) **(RP) Responde al profesor.** El alumno responde ante una pregunta, planteamiento, comentario, etc. del profesor, referido a la actividad ó contenido teórico.

- d) **(PP) Pregunta al profesor.** Preguntas hechas por los alumnos dirigidas al profesor que tienen que ver con la actividad o práctica, o con el contenido teórico de la materia.
- e) **(DA) Disrupciones de los alumnos.** Comportamientos verbales o no verbales de los alumnos, que tienden a interrumpir la dinámica de la clase y que llaman la atención del profesor para aplicar una contingencia negativa.

6.2. Criterio: intervención de los alumnos y profesores. Comunicación verbal entre profesor y el alumnado que no se refieren a la actividad o práctica ni al contenido teórico de la materia propiamente dicho.

Código:

- a) **(IG) Interacciones generales.** Interacciones que no se relacionan con la actividad o práctica, ni con el contenido teórico de la materia.

CATEGORÍAS INSTRUMENTALES. Se refieren a comportamientos sólo del profesor ajenos a las funciones docentes, pero que se presentan en las clases y que son imprescindibles registrarlos para atender al flujo continuo de comportamientos.

Códigos:

- a) **(X) Otros comportamientos.** Forman parte de esta categoría todos los comportamientos del profesor que no corresponden a las funciones docentes descritas.
- b) **(Y) Conducta Inobservable.** La conducta del profesor es imposible de observar porque no está en el campo de visión de la cámara, no se puede ver por falta de iluminación, o bien porque no se entiende lo que el profesor está diciendo.
- c) **(Z) El profesor sale del aula:** Se registra cuando el profesor abandona el aula.

En la tabla número 6.2.5.1.1 se muestra el cuadro resumen del instrumento PROFUNDO_Uni en su primera versión.

Para garantizar la bondad del instrumento se procedió al entrenamiento de observadores, según se describe en el apartado Procedimiento.

Aunque los coeficientes de fiabilidad obtenidos por medio de la Teoría de la Generalizabilidad fueron satisfactorios, no ocurrió lo mismo en la determinación de la homogeneidad, como se describe en el apartado 7.2 del capítulo de resultados, por lo que se llevó una depuración del instrumento.

Tabla 6.2.5.1.1 Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad (PROFUNDO_UNI), versión 1

MACROCATEGORÍAS: Funciones	CRITERIOS	CÓDIGOS	
ORGANIZACIÓN	Organización externa	Organización del contexto	OD
		Organización del alumnado	OA
COMUNICABILIDAD DOCENTE	Conductas de dirección de las actividades	Explicación del profesor	EP
MOTIVADORA		Respuesta al alumno	RA
	Refuerzo individual	RI	
	Refuerzo grupal	RG	
CONTROL COMPORTAMENTAL O REGULACIÓN DEL GRUPO	Refuerzo	Fomento participación individual	FI
		Fomento participación grupal	FG
		Contingencia negativa individual	CI
		Contingencia negativa grupal	CG
ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO	Guía, asesoría y retroalimentación	Guía individual	GI
		Guía grupal	GG
	Revisión no verbal de la tarea	Revisión no verbal	RN
INTERACCIÓN	Intervención de los alumnos	Iniciativa del alumno al profesor	IP
		Iniciativa del alumno al compañero	IC
		Responde al profesor	RP
	Intervención de los alumnos y profesores	Pregunta al profesor	PP
		Disrupciones de los alumnos	DA
		Interacciones generales	IG
CATEGORÍAS INSTRUMENTALES		Otros comportamientos	X
		Inobservable	Y
		El profesor sale del aula	Z

6.2.5.2. Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad, versión 2.

En la segunda versión del instrumento de observación se mantienen las mismas macrocategorías o funciones previamente establecidas, pero se realizan los cambios que se detallan a continuación. Esta nueva versión mantiene las seis macrocategorías iniciales, que engloban nueve criterios, dando lugar a veintitrés códigos de conductas observables.

En la función de Organización se incorpora el criterio Organización Interna, operacionalizado en el código *Planificación académica* (PA). Recoge todas las intervenciones verbales del profesor referidas a la planificación de la enseñanza, la estructura de la asignatura y los horarios. Se incluyen indicaciones sobre la estructura de las prácticas, entregas de trabajo, utilización de foros y aula virtual, etc.

Los códigos que han sido modificados y sus definiciones se exponen a continuación de manera más detallada.

(OD) Organización del Contexto didáctico. El profesor prepara el material didáctico y el de exposición. Realiza también indicaciones de inicio o fin de la clase.

(FI) Fomento de la participación Individual. Hace referencia a todas las preguntas, reflexiones o comentarios dirigidos a incitar a un alumno a participar, así como todas aquellas preguntas del profesor dirigidas a aclarar lo que ha dicho el alumno.

(FG) Fomento de la participación grupal. Hace referencia a todas las preguntas, reflexiones o comentarios dirigidos a incitar la participación del grupo, así como todas aquellas preguntas del profesor dirigidas a aclarar lo que ha dicho el alumno.

(DA) Disrupciones de los alumnos. Comportamientos verbales o no verbales del alumnado que interrumpen la dinámica de la clase, llamando la atención del profesor y que lleva a que éste aplique una contingencia negativa.

Una vez realizada las modificaciones del instrumento de observación y finalizado el entrenamiento de observadores, se analizó su fiabilidad y homogeneidad que, al no ser óptima, se pasó de nuevo a revisar y depurar el instrumento.

En la tabla número 6.2.5.2.1 se presenta un cuadro resumen del Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad, segunda versión, y en el anexo 10 se detalla el manual de uso de esta segunda versión del instrumento.

Tabla 6.2.5.2.1. Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad (PROFUNDO_UNI), versión 2

MACROCATEGORÍAS: Funciones	CRITERIOS	CÓDIGOS
ORGANIZACIÓN	Organización interna	Planificación Académica PA
	Organización externa	Organización del contexto OD
		Organización del alumnado OA
COMUNICABILIDAD DOCENTE	Conductas de dirección de las actividades	Explicación del profesor EP
		Respuesta al alumno RA
MOTIVADORA	Refuerzo	Refuerzo individual RI
		Refuerzo grupal RG
		Fomento participación individual FI
		Fomento participación grupal FG
CONTROL COMPORTAMENTAL O REGULACIÓN DEL GRUPO	Contingencias negativas	Contingencia negativa individual: CI
		Contingencia negativa grupal CG
ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO	Guía, asesoría y retroalimentación	Guía individual GI
		Guía grupal GG
	Revisión no verbal de la tarea	Revisión no verbal RN
INTERACCIÓN	Intervención de los alumnos	Iniciativa del alumno al profesor IP
		Iniciativa del alumno al compañero IC
		Responde al profesor RP
		Pregunta al profesor PP
		Disrupciones de los alumnos DA
CATEGORÍAS INSTRUMENTALES	Intervención de los alumnos y profesores	Interacciones generales IG
		Otros comportamientos X
		Inobservable Y
		El profesor sale del aula Z

6.2.5.3. Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad, Versión 3.

La tercera versión del instrumento mantiene las seis macrocategorías o funciones, que se despliegan en diez criterios, conformando 17 códigos de conductas observables. El esquema de esta tercera versión se muestra en la tabla 6.2.5.3.1 y en el anexo 11 figura el manual de uso del instrumento.

Esta nueva versión del protocolo presenta cambios en los criterios y códigos de conducta. Se elimina la división entre lo individual y lo grupal, quedando unificado en un solo código *Refuerzo, Fomento de la Participación, Contingencia Negativa, Guía y Participación del Estudiantado*.

La función motivadora se despliega en dos criterios, **Contingencias Positivas** con un solo código, *Refuerzo (RF)* y *Fomento de la Participación*, operativizado en un solo código, con el mismo nombre.

En la función de interacción se modifica el criterio **Intervención de los Alumnos** por el de **Conductas del Alumnado**. Los códigos pertenecientes a este criterio, *Iniciativa del alumnado al compañero (IC)*, *Iniciativa del alumnado al profesor (IP)* y *Pregunta al profesor (PP)*, se unen en *Participación del Estudiantado (EP)*.

A continuación, se definen los códigos modificados.

(RF) Refuerzo. Valoración positiva de forma verbal del profesor, posterior a la realización por parte del alumno de una actividad o comportamiento individual o grupal.

(FP) Fomento de la participación. Se registran todas las preguntas, comentarios, reflexiones, planteamientos o gestos dirigidos a incitar a un alumno o grupo de alumnos a participar.

(CN) Contingencias Negativas. Comportamientos del profesor dirigidos a un alumno o al grupo y que se relacionen con crítica, amenaza o castigo.

(GU) Guía. Indicaciones o instrucciones del profesor dirigidas al alumno o alumnos y que responde a cómo se está realizando una actividad o práctica.

(PE) Participación del Estudiantado. El alumno realiza una exposición de cualquier idea u opinión, hace preguntas o participa.

Tabla 6.2.5.3.1. Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad (PROFUNDO_UNI), versión 3.

MACROCATEGORÍAS:	CRITERIOS	CÓDIGOS
	Organización Interna	Planificación Académica PA
ORGANIZACIÓN	Organización Externa	Organización del contexto Organización del alumnado: OD OA
COMUNICABILIDAD DOCENTE	Conductas de dirección de las actividades	Explicación del profesor Respuesta al alumno EP RA
MOTIVADORA	Contingencia positiva	Refuerzo RF
	Fomento de la Participación	Fomento participación FP
CONTROL COMPORTAMENTAL O REGULACIÓN DEL GRUPO	Contingencias Negativas	Contingencia negativa CN
ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO	Guía, Asesoría y Retroalimentación	Guía GU
	Revisión no verbal de la tarea	Revisión no verbal RN
		Participación del estudiantado PE
INTERACCIÓN	Conductas del alumnado	Responde al profesor RP
		Disrupciones de los alumnos DA
	Intervención de los alumnos y profesores	Interacciones generales IG
CATEGORÍAS INSTRUMENTALES		Otros comportamientos X
		Inobservable Y
		El profesor sale del aula Z

6.2.5.4. Adaptación del Instrumento PROFUNDO_Uni, v3 al español de México.

Para asegurar la adecuada comprensión del vocabulario empleado, se realiza una adaptación del instrumento de observación **PROFUNDO_Uni, v3** al español que se habla en México, conservando funciones, criterios y códigos de esta última versión. El protocolo utilizado se muestra en el anexo 12.

6.2.6. Instrumentos de registro.

En la Universidad de La Laguna, las sesiones de observación se registraron mediante una cámara de vídeo SONY DCR-SR58E y otra JVC GZ MG750, mientras que en la Universidad de Guadalajara, el registro de las sesiones se llevó a cabo con una cámara de vídeo SONY HDR CX100 Handycam.

6.2.7. Procedimiento de codificación.

La codificación del comportamiento de los docentes se realizó en la ULL mediante un software de registro de conductas denominado AUGEN v.δ, realizado por Montero y Montero, Computer Business Solutions (2012), elaborado para el desarrollo de esta investigación.

Dadas las dificultades técnicas y la imposibilidad de acceder al programa AUGEN v.δ en la UdG, se optó por una codificación tradicional en lápiz y papel.

6.3. Procedimiento

6.3.1. Entrenamiento de Observadores en la ULL

Siguiendo las propuestas de Heyns y Zander (1959, citado en Anguera, 1978) y Anguera (2003), una vez adaptado el instrumento de observación y previo a la codificación de las conductas, se llevó a cabo el programa de entrenamiento de observadores, durante la semana del 10 al 13 de enero de 2011.

Se realizaron cuatro sesiones de dos horas cada una. La primera prueba de fiabilidad se realizó en la segunda sesión del entrenamiento y la segunda en la última. Dichas pruebas se llevaron a cabo a partir de dos vídeos seleccionados de las grabaciones registradas en el contexto universitario. En la tabla número 6.3.1.1 se detalla la planificación del entrenamiento, así como de las actividades desarrolladas en ellas.

Tabla 6.3.1.J. Fases Entrenamiento PROFUNDO_UNI

SESIÓN	BLOQUES	Contenidos
Sesión 1	A	Explicación de la planificación del proceso de formación
	B	Marco teórico del estudio y detalles de la investigación.
	C	Explicación del Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad (PROFUNDO-UNIV).
Sesión 2	D	Explicación de cada uno de los códigos mediante capturas visuales de los vídeos.
	E	Explicación de la sintaxis y codificación a lápiz y papel. Primera prueba de fiabilidad.
Sesión 3	F	Sesión colectiva de prueba con el instrumento de observación.
	G	Explicación del instrumento de codificación.
Sesión 4	H	Sesión individual de prueba con el instrumento de codificación Segunda prueba de fiabilidad

A continuación se procede a detallar el protocolo de entrenamiento seguido, estandarizado por el grupo de investigación (Cadenas, Rodríguez y Díaz, 2012; Rodríguez-Naveiras, 2011).

Sesión 1: Se expone la planificación que se va a llevar a cabo durante la formación de observadores, explicando de forma concreta detalles del marco teórico sobre el que se asienta la investigación y haciendo la primera presentación del instrumento de observación.

Sesión 2: Se presentan ejemplos de códigos mediante capturas de los vídeos, para aclarar cada uno de los códigos. Se realiza una primera codificación, en lápiz y papel, del comportamiento en aula de un profesor grabado, para aplicar el instrumento. Se realiza la primera prueba de fiabilidad del entrenamiento.

Sesión 3: Todos los observadores del grupo, de forma conjunta, efectúan una sesión de codificación, para unificar criterios y clarificar todos los códigos. A

continuación se procede a la explicación del programa informático Augen v.δ para la codificación informatizada del comportamiento del docente.

Sesión 4: En esta última fase se hace una prueba individual del instrumento de registro y se realiza la segunda prueba de fiabilidad y la de homogeneidad. Los coeficientes obtenidos para la fiabilidad fueron adecuados, pero no para la comprobación de la homogeneidad, esto es, la diferenciación de códigos y la contrastación de su exclusividad (véase el apartado 7.2.1 del siguiente capítulo).

Este resultado de homogeneidad, confirmado por los los comentarios de los observadores sobre las dificultades planteadas a la hora de determinar algunos de los códigos, hizo que se considerara conveniente reestructurar el instrumento, para clarificarlo y que resultara más fácil su identificación, creándose así la segunda versión del instrumento, lo que conllevó entrenar de nuevo a los observadores.

A la finalización del reentrenamiento se calculan de nuevo la fiabilidad y la homogeneidad a través de la Teoría de la Generalizabilidad, obteniéndose resultados similares a los anteriores, llevando a otra reestructuración del instrumento, dando lugar a su tercera versión y realizando un segundo reentrenamiento de observadores. Acabado éste, se calculó nuevamente la fiabilidad y la homogeneidad, obteniéndose en ambos casos coeficientes adecuados, con lo cual finalizó la fase de depuración del instrumento.

A partir de este momento se distribuyeron las sesiones entre el grupo de observadores, codificando cinco sesiones de una hora de cada profesor, más dos de fiabilidad. El análisis de datos se hizo con seis, para igualar el procedimiento seguido en la UdG.

6.3.2. Entrenamiento de observadores en la Universidad de Guadalajara.

El entrenamiento en esta Universidad se llevó a cabo entre el 23 y el 25 de octubre de 2012. Se realizó en tres sesiones de dos horas cada una, llevándose a cabo dos pruebas de fiabilidad, una en la segunda sesión y otra en la tercera.

El protocolo de entrenamiento seguido es igual al que se realizó en la Universidad de La Laguna, con la salvedad de que el bloque G del entrenamiento llevado a cabo en la Universidad de La Laguna se omite en esta segunda Universidad,

debido a que, como se ha comentado, dificultades técnicas imposibilitaron utilizar el instrumento de codificación.

Una vez finalizado el entrenamiento, garantizando una adecuada fiabilidad, se distribuyen las sesiones entre el grupo de observadores, teniendo que codificar seis sesiones de una hora de cada profesor, más dos de fiabilidad. El número de sesiones elegidas para su posterior análisis vino dado por los resultados obtenidos en la optimización calculada según la teoría de la Generalizabilidad, que se describe en el apartado 7.2.1.2.1

6.3.3. Procedimiento de selección de sesiones en la Universidad de la Laguna.

Se realizó el registro de los comportamientos de diez profesores con docencia en la Universidad de La Laguna, dos por cada una de las ramas de conocimiento (Artes y Humanidades; Arquitectura e Ingeniería; Ciencias; Ciencias Jurídicas y Sociales y Ciencias de la Salud), durante el primer cuatrimestre del curso académico 2010-2011. A cada uno de ellos se les grabó de 10 a 12 horas durante el desarrollo de su clase, de seleccionando seis sesiones de una hora por profesor como se ha descrito, escogiendo modalidades de clase distintas (Teórica/Práctica). Para seleccionarlas se tuvieron en cuenta dos criterios: desechar la primera hora de registro, para eliminar la reactividad, así como que las sesiones seleccionadas no presentaran problemas de grabación, de modo que se realizara sin problemas su codificación. En la tabla número 6.3.3.1 se presentan las sesiones observadas por cada profesor.

Las sesiones grabadas se ajustaban al horario de las clases del profesorado, teniendo grabaciones de hasta dos horas de duración. El registro se realizó desde el 13 de octubre hasta el 16 de diciembre de 2010, en los cursos de 1º, 2º, 3º y 4º de Grado y 2º, 3º, 4º y 5º de Licenciatura, en los turnos de tarde o mañana de la Universidad de La Laguna.

Las grabaciones fueron realizadas en el aula durante la actividad docente y, en ocasiones, cuando se realizaba en sesiones prácticas, en el laboratorio o en las aulas destinadas a ese fin. Cuando se encontraban dificultades de estructura espacial en el aula o dificultades técnicas en las mismas, la persona que llevaba a cabo el registro se veía en la necesidad de seguir al profesor desde la cercanía, evitando obstruir su labor.

Tabla 6.3.3.1. Sesiones Seleccionadas por Profesor de la ULL

Profesor	Sesión	Teoría/ Prácticas	Sesión seleccionada	Parte Sesión	Duración
1	1	Teoría	4	Completa 1 H	1:05:20 h
	2	Teoría	6	Completa 1H.	1:00:09 h
	3	Prácticas	5	Completa 1H.	0:42:57 h
	4	Prácticas	7	Completa 1H.	1:02:59 h
	5	Teoría	8	Completa 1H.	0:57:31 h
	6	Teoría	2	Completa 1H	1:00:09 h
2	1	Teoría	5	Completa 1 H	0:52:46 h
	2	Teoría	7	Completa 1H.	1:00:05 h
	3	Teoría	11	Completa 1H.	0:50:23 h
	4	Prácticas	4	Completa 1H.	0:49:39 h
	5	Teoría	9	1º H. Inicial	0:58:59 h
	6	Teoría	3	Completa 1 H	0:54:07 h
3	1	Teoría	3	1º H. Inicial	1:00:00 h
	2	Teoría	4	1º H. Inicial	1:00:00 h
	3	Teoría	8	Completa 1H.	0:42:18 h
	4	Prácticas	5	1º H. Inicial	1:00:00 h
	5	Teoría	7	1º H. Inicial	1:00:00 h
	6	Teoría	2	1º H. Inicial	1:00:00 h
4	1	Prácticas	2	2º H. Final	0:53:04 h
	2	Teoría	7	2º H. Final	0:55:17 h
	3	Teoría	3	1º H. Inicial	1:00:00 h
	4	Teoría	2	1º H. Inicial	0:59:06 h
	5	Teoría	7	1º H. Inicial	0:59:56 h
	6	Teoría	4	1º H. Inicial	1:00:00 h
5	1	Teoría	2	Completa 1 H	0:53:57 h
	2	Teoría	4	Completa 1 H.	0:57:32 h
	3	Teoría	5	Completa 1 H.	0:53:04 h
	4	Teoría	6	Completa 1H.	1:02:58 h
	5	Teoría	8	Completa 1 H.	0:53:53 h
	6	Práctica	13	Completa 1 H.	1:06:12 h

Tabla 6.3.3.1. Continuación.

Profesor	Sesión	Teoría/Prácticas	Sesión seleccionada	Parte Sesión	Duración
6	1	Prácticas	13	Completa 1 H	0:53:12 h
	2	Teoría	4	Completa 1 H.	0:48:17 h
	3	Teoría	9	Completa 1 H.	0:58:03 h
	4	Teoría	2	Completa 1H.	0:57:42 h
	5	Teoría	6	Completa 1 H.	0:55:08 h
	6	Teoría	7	Completa 1 H.	0:58:59 h
7	1	Prácticas	3	Completa 1 H.	0:53:03 h
	2	Prácticas	7	Completa 1 H.	0:54:04 h
	3	Prácticas	9	Completa 1 H.	0:56:28 h
	4	Prácticas	5	Completa 1 H.	0:50:07 h
	5	Teoría	4	Completa 1 H.	0:50:52 h
	6	Teoría	6	Completa 1 H.	0:50:20 h
8	1	Prácticas	2	Completa 1 H	1:00:00 h
	2	Teoría	4	Completa 1 H.	0:54:08 h
	3	Prácticas	5	1° H. Inicial	1:00:00 h
	4	Prácticas	6	1° H. Inicial	1:00:00 h
	5	Teoría	7	1° H. Inicial	1:00:00 h
	6	Teoría	3	1° H. Inicial	1:00:00 h
9	1	Teoría	3	Completa 1 H	0:51:30
	2	Prácticas	9	1° H. Inicial	0:58:53
	3	Teoría	11	Completa 1 H.	0:49:08
	4	Prácticas	6	1° H. Inicial	1:00:00
	5	Teoría	12	Completa 1 H.	0:55:20
	6	Teoría	8	Completa 1 H.	0:57:45 h
10	1	Teoría	8	Completa 1 H	0:54:20 h
	2	Teoría	9	Completa 1 H.	0:58:27 h
	3	Prácticas	10	1° H. Inicial	1:00:00 h
	4	Teoría	5	Completa 1H.	0:56:47 h
	5	Teoría	11	Completa 1 H.	0:53:26 h
	6	Teoría	3	Completa 1 H.	1:00:20 h

6.3.4. Procedimiento de selección de sesiones en la UdG.

Se realizó el registro de los comportamientos de siete profesores con docencia en la Universidad de Guadalajara durante el Semestre B del curso académico 2012, grabando de 10 a 12 horas en el aula, de las cuales se seleccionaron seis sesiones de una hora para cada profesor, con los mismos criterios que en la ULL.

Los registros se efectuaron del 15 de octubre al 29 de noviembre de 2012 en la carrera de Psicología, en las asignaturas introductoras de 5º semestre, tanto en turno de mañana como de tarde. En la tabla número 6.3.4.1 se presentan las sesiones observadas por cada profesor en la UdG.

Tabla 6.3.4.1. Sesiones Seleccionadas por Profesor de la UdG.

Profesor	Sesión	Sesión seleccionada	Parte Sesión	Duración
1	1	3	Inicial 1 H	00:52:32 h
	2	5	1º H	00:52:26 h
	3	7	Inicial 1 H	00:52:23 h
	4	5	2º H	00:52:25 h
	5	8	1º H	00:52:22 h
	6	10	1º H	00:52:27 h
2	1	3	1º H	00:49:00 h
	2	4	1º H	00:52:19 h
	3	5	2º H	00:48:26 h
	4	5	1º H	00:51:51 h
	5	6	1º H	00:52:24 h
	6	7	1º H	00:52:30 h
	1	3	1º H	00:52:02 h
	2	7	1º H	00:52:16 h
	3	11	1º H	00:52:07 h
	4	6	1º H	00:52:23 h
	5	9	1º H	00:51:12 h
	6	8	1º H	00:52:22 h

Tabla 6.3.4.I. Continuación.

Profesor	Sesión	Sesión seleccionada	Parte Sesión	Duración
4	1	7	1° H	00:52:14 h
	2	9	1° H	00:52:19 h
	3	5	1° H	00:52:10 h
	4	8	1° H	00:52:22 h
	5	10	1° H	00:51:08 h
	6	2	1° H	00:52:20 h
5	1	3	1° H	00:52:20 h
	2	9	1° H	00:52:20 h
	3	10	1° H	00:52:25 h
	4	5	1° H	00:52:28 h
	5	8	1° H	00:52: 21 h
	6	12	1° H	00:52:46 h
6	1	7	1° H	00:52:20 h
	2	5	1° H	00:52:23 h
	3	12	1° H	00:52:26 h
	4	6	1° H	00:52:17 h
	5	13	1° H	00:52:07 h
	6	8	1° H	00:52:33 h
7	1	4	1° H	00:52:12 h
	2	7	1° H	00:52:27 h
	3	10	1° H	00:51:58 h
	4	6	1° H	00:52:08 h
	5	9	1° H	00:52:02 h
	6	11	1° H	00:52:17 h

6.4. Análisis estadísticos

El análisis de datos realizado ha sido el siguiente:

1. Los datos aportados por el Cuestionario sobre Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU) fueron analizados a través de análisis factorial, para determinar su estructura factorial y con análisis multivariado de la varianza, MANOVA, para las comparaciones entre las distintas variables atributivas dentro de cada grupo y de los grupos de ambas universidades.

2. Los datos extraídos con la escala de satisfacción del alumnado se analizaron a con MANOVA, tanto dentro de cada universidad como entre Universidades, analizando las comparaciones a posteriori con la prueba de Tukey.
3. El análisis de fiabilidad se calculó mediante la Teoría de la Generalizabilidad (TG) (Cronbach, Gleser, Nanda y Rajaratnam, 1972), utilizando el programa EduG, versión 6.0.
4. Macroanálisis, realizando análisis de frecuencias absolutas y relativas de los eventos, usando el programa SPSS versión 15.
5. Microanálisis: mediante el análisis secuencial, con el programa SDIS-GSEQ, v. 5.1. (Bakeman y Quera, 1996).
6. Entrevistas, por medio de análisis de contenido.

CAPÍTULO 7

RESULTADOS

7.1. Resultados relativos a datos de metodología de encuestas.

En primer lugar se pasa a presentar el análisis de datos correspondiente a la metodología de encuestas: los datos relativos al *Cuestionario sobre Orientación Docente del Profesor Universitario* (CODPU), tanto en las muestras generales de ambos países como en las muestras de profesorado objeto de observación. Asimismo, se analizan la escala de satisfacción del alumnado de estas dos muestras de profesores.

7.1.1. *Cuestionario sobre Orientación Docente del Profesor Universitario* (CODPU) en la muestra general. ULL.

Con el objetivo de determinar si los estilos docentes centrados en el profesor o en el alumnado son diferentes, según se miden en el referido instrumento, se han comparado los datos obtenidos en el profesorado de la ULL en función de las siguientes variables clasificatorias: sexo, grado académico del profesor (diplomado, licenciado o doctor), tipo de contrato (contratado o funcionario), rama del conocimiento en la que imparten su docencia y edad, realizando para ello pruebas de MANOVA para todas las variables atributivas señaladas. En la tabla 7.1.1..I se muestran las medias y desviaciones típicas en función de cada agrupamiento, y los valores de λ de Wilks multivariados y de F para las pruebas univariadas.

Como se puede comprobar, en razón de los valores significativos de las dos variables dependientes (centrado en el alumno o en el profesor), estas escalas componen una única variable. Sólo hay diferencias significativas en el agrupamiento por sexo, donde las mujeres puntúan más que los varones en el estilo de docencia centrado en el profesor.

Se ha comprobado la fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach, obteniéndose una puntuación de 0,857. La fiabilidad de los ítems referidos al profesor es 0,762 y al alumnado de 0,726.

Tabla 7.1.1.1. Resultados del Cuestionario sobre Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU) en razón de variables atributivas. ULL

	N	Centrado en el alumno Media (DT)	Centrado en el profesor Media (DT)	£ de Wilks	F Alumno	F Profesor
Varón	71	66,75 (8,38)	67,00 (8,15)	0,11**	6,95**	1,15
Mujer	55	70,36 (6,54)	68,49 (7,22)			
Diplomado	3	72,33 (4,51)	71,67 (0,58)	5,33**	1,43	0,67
Licenciado	16	70,81 (6,59)	68,88 (7,35)			
Doctor	107	67,83 (7,99)	67,36 (7,91)			
Contratado	42	69,10 (6,75)	67,28 (7,49)	2,67*	0,57	0,18
Funcionario	85	67,96 (8,28)	67,92 (7,93)			
Artes y H.	26	66,58 (7,25)	67,58 (8,55)	0,318*	1,18	0,55
Ar. e Ing	22	70,55 (9,25)	69,23 (9,549)			
Ciencias	19	65,89 (8,29)	66,42 (7,68)			
CC. Ju y S	36	68,06 (6,89)	66,86 (6,66)			
CC. Salud	24	70,63 (7,26)	68,75 (6,91)			
25-39 años	19	67,47 (8,24)	66,89 (7,19)			
40-54 años	75	68,65 (6,61)	67,48 (7,06)			
55-69 años	32	68,19 (10,25)	68,84 (9,65)			

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

7.1.2. Análisis factorial del Cuestionario sobre Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU). ULL

Con el objetivo de confirmar el número de factores que conforman el Cuestionario de Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU), se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax. El análisis extrajo diez factores con valor propio superior a 1, como se puede apreciar en la tabla número 7.1.2.1. El resultado permite afirmar una solución unifactorial, como se desprende también del gráfico de sedimentación (véase ilustración número 7.1.2.1.). Por esta razón, poco aporta a la diferenciación de estilos docentes del profesorado, no pudiendo afirmarse que haya dos estilos docentes diferenciados.

Tabla 7.1.2.I. Varianza total explicada

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Autovalor	% de la varianza	% acumulado
1	8,689	24,135	24,135
2	3,155	8,763	32,898
3	2,414	6,706	39,604
4	1,687	4,687	44,291
5	1,495	4,153	48,445
6	1,465	4,069	52,514
7	1,266	3,516	56,030
8	1,210	3,361	59,391
9	1,054	2,929	62,320
10	1,007	2,797	65,117

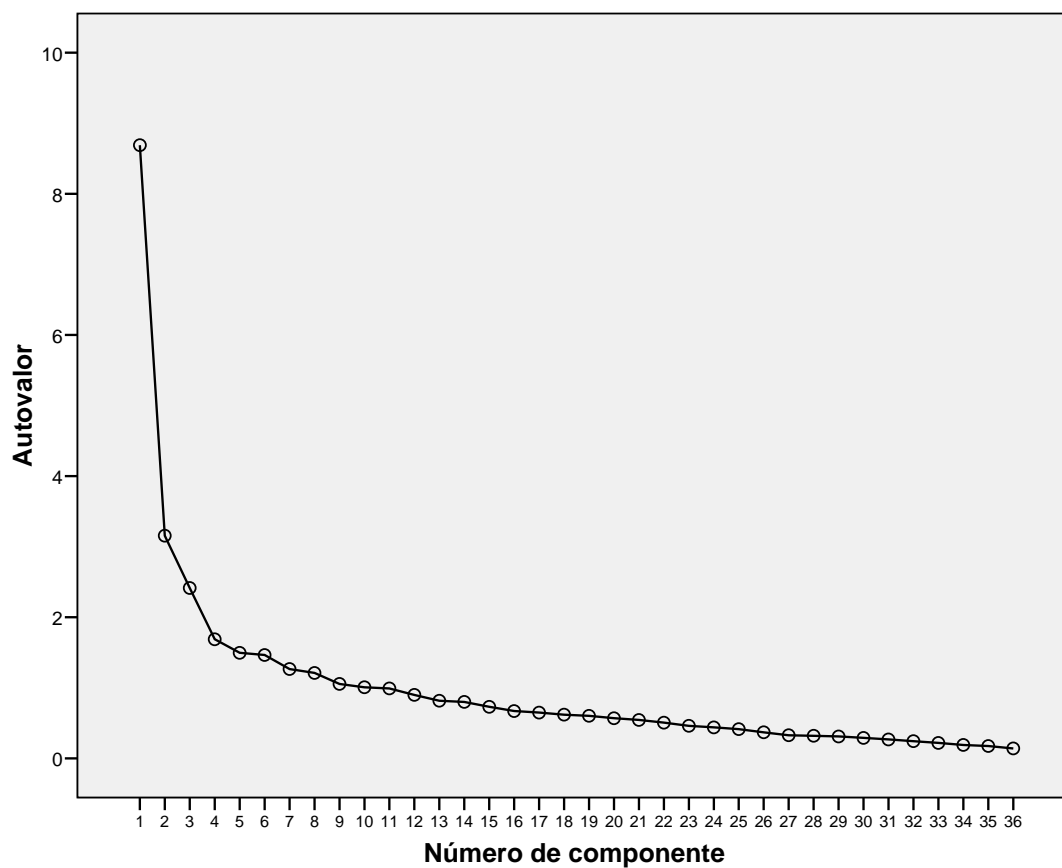


Ilustración 7.1.2.I. Gráfico de sedimentación. ULL

7.1.3. Cuestionario sobre Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU) en la muestra de universidades mexicanas.

Con la muestra de profesorado mexicano se procedió a realizar los mismos análisis que en la de profesorado de la Universidad de La Laguna, esto es, para comprobar la existencia de diferencias con respecto a sexo, grado académico del profesor (diplomado, licenciado o doctor), nombramiento (profesor de asignatura, técnico académico a medio tiempo y completo, profesor de carrera a medio tiempo y completo) y edad, se realizaron los correspondientes contrastes de MANOVA. Los resultados se muestran en la tabla 7.1.3.1.

Tabla 7.1.3.1. Resultados del Cuestionario sobre Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU) en razón de variables atributivas. Universidades Mexicanas

	N	Centrado en el alumno Media (DT)	Centrado en el profesor Media (DT)	£ de Wilks	F	
					Alumno	Profesor
Varón	50	69,98 (8,5)	69,76 (9,5)	0,978	0,39	2,40
Mujer	71	70,86 (6,8)	71,85 (5,2)			
Licenciado	5	68,60 (17,4)	65,60 (15,7)	0,958	0,24	2,32
Maestría	71	71,16 (6,3)	71,85 (6,3)			
Doctor	44	69,80 (8,0)	70,00 (7,5)			
Pr. Asignat.	44	70,91 (4,9)	71,27 (6,1)	0,961	1,87	1,91
T. Acad.	27	72,19 (8,3)	72,55 (5,9)			
Profesor C.	48	68,90 (8,7)	69,35 (8,4)			
25-39 años	37	70,92 (6,1)	71,13 (7,2)	0,941	1,42	3,60*
40-54 años	57	69,38 (7,4)	69,47 (7,5)			
55-77 años	27	72,26 (9,2)	73,96 (6,2)			

Nota: Pr. Asignat. = Profesor de Asignatura; T. Acad.= Técnico Académico; Profesor C.= Profesor de carrera.

En este caso, a diferencia de los resultados para la muestra de profesorado de la ULL, el contraste multivariado no es significativo. Tampoco lo son los univariados, con excepción de la edad, donde hay diferencias entre el profesorado de 40 a 57 años y el mayor, que son los que puntúan más en este factor (diferencia de medias por la prueba de Tukey = 4,48, $p < 0,05$).

La coeficiente de fiabilidad calculada mediante el Alfa de Cronbach fue de 0,825. Tomando sólo los ítems impares, esto es, referidos al profesor, el coeficiente fue de 0,718, y con los pares, referidos al alumnado, 0,638.

7.1.4. Análisis factorial del *Cuestionario sobre Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU) en profesorado mexicano.*

Igual que en la muestra de profesorado de la Universidad de La Laguna, y para confirmar el número de factores que conforman el Cuestionario de Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU), se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax. El análisis extrajo diez factores con valor propio superior a 1, como se puede apreciar en la tabla número 7.1.4.I. El resultado permite afirmar una solución unifactorial, como se desprende también del gráfico de sedimentación (véase ilustración número 7.1.4.I.). Como en el caso anterior, se puede afirmar que el cuestionario no parece poder diferenciar estilos docentes del profesorado.

Tabla 7.1.4.I. Varianza total explicada

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Autovalor	% de la varianza	% acumulado
1	8,133	22,590	22,590
2	3,005	8,346	30,936
3	2,384	6,622	37,558
4	1,795	4,986	42,544
5	1,711	4,754	47,298
6	1,664	4,622	51,921
7	1,317	3,658	55,578
8	1,232	3,422	59,001
9	1,187	3,298	62,299
10	1,107	3,074	65,373
11	1,036	2,877	68,251

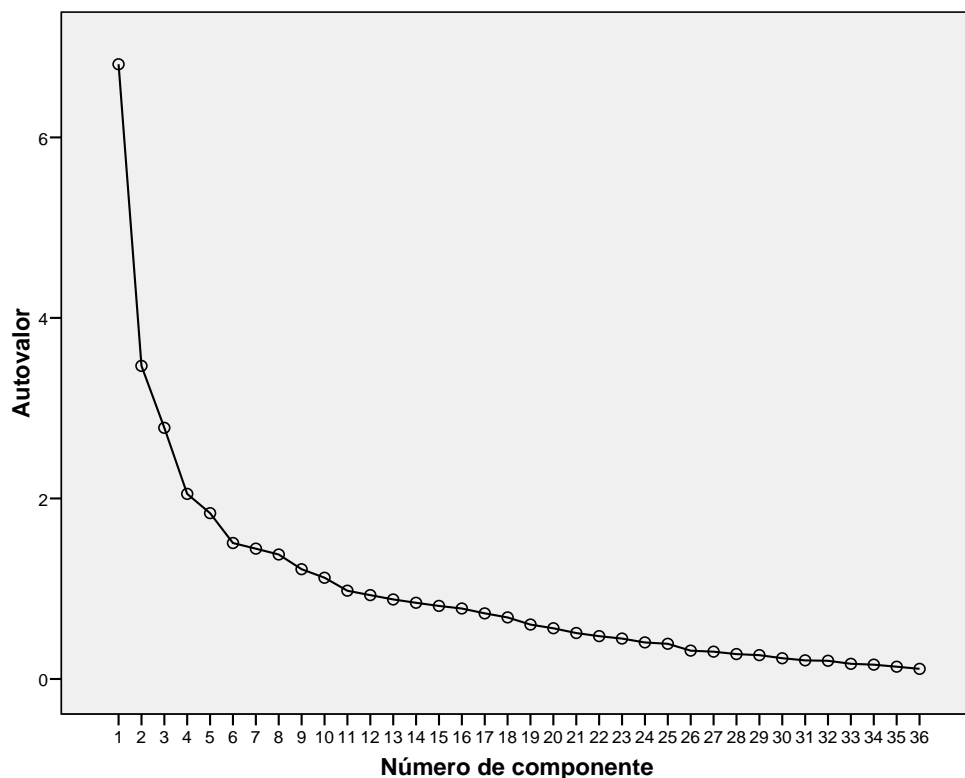


Ilustración 7.1.4.1. Gráfico de sedimentación. Profesorado Mexicano.

7.1.5. Cuestionario sobre Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU) en la muestra objeto de estudio.

Los profesores de la ULL y de la UdG que fueron observados, completaron el cuestionario de Orientación Docente del Profesor Universitario (Feixas, 2006).

Los resultados se muestran en la tabla 7.1.5.1. Una puntuación alta en cada una de las subescalas marca el estilo docente del profesor. Como se puede ver, no hay diferencias importantes, siendo las puntuaciones muy similares en todos los profesores.

Los resultados muestran que, tomando los valores descriptivos, no hay prácticamente ninguna diferencia como grupo, ni entre el tipo de estilo basado en el profesor o en el alumno, ni diferencias debidas a la Universidad de referencia. Por ello, no es preciso realizar un contraste probabilístico.

Tabla 7.1. 5.1. Resultados del Cuestionario sobre Orientación Docente del Profesor Universitario Profesores ULL y UdG

Profesor	ULL		Profesor	UdG	
	Foco alumno	Foco profesor		Foco alumno	Foco profesor
1	83	78	1	60	59
2	74	79	2	70	72
3	68	70	3	68	64
4	69	63	4	70	73
5	70	71	5	72	75
6	79	75	6	78	77
7	66	64	7	72	71
8	60	52			
9	72	73			
10	66	72			
Descriptivos	Media (DT) 70,7 (6,7)	Media (DT) 69,7 (8,1)		Media (DT) 70,0 (5,4)	Media (DT) 70,1 (6,3)

7.1.6. Cuestionario de satisfacción del alumnado del profesorado objeto de estudio

Una vez finalizada la observación, se solicitó al alumnado de cada profesor que respondiera una escala de satisfacción, como ha quedado expuesto en el apartado de Procedimiento. El cuestionario cuenta con dos bloques de preguntas, el primero referido a la satisfacción con la asignatura y el segundo con el profesor. A continuación se exponen los resultados de la evaluación del profesorado sometido a observación por parte de su alumnado, por cada universidad, y la comparación de ambas, tomando globalmente los datos de satisfacción del alumnado en cada universidad.

7.1.6.1. Muestra de profesorado observado de la ULL

En la tabla número 7.1.6.1.I. se presentan las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones obtenidas en la satisfacción del estudiantado con la asignatura y con el profesor. Hay que hacer notar que la escala no es la misma, con lo que no se pueden comparar directamente. El número de informantes difiere, en ocasiones de una forma muy llamativa, porque la cantidad de alumnos por profesor no es homogénea.

Tabla 7.1.6.1.I. Descriptivos de satisfacción del alumnado ULL

Profesor	Asignatura		Profesor		N
	Media	DT	Media	DT	
1	17,82	2,43	11,88	2,83	34
2	17,14	3,16	11,04	2,69	74
3	18,14	4,60	9,29	2,75	7
4	17,43	2,94	11,71	3,90	7
5	18,80	3,27	13,60	1,52	5
6	19,13	1,55	14,75	1,91	8
7	16,59	3,02	9,03	2,85	69
8	17,95	1,80	10,86	2,17	21
9	16,80	2,35	13,56	2,66	50
10	17,37	2,90	10,25	2,88	106

Para comprobar si hay diferencias significativas entre el alumnado de los distintos profesores, se calculó un análisis multivariado de la varianza (MANOVA), obteniéndose un valor en la λ de Wilks de 0,741, $p < 0,001$, comprobando previamente si había homogeneidad de las varianzas, mediante la prueba M de Box, que no resultó significativa (M de Box= 37,23; $F=1,27$; $p=0,154$). No resultó significativa la diferencia de medias en la satisfacción con la asignatura ($F_{9,331}=1,51$; $p=0,143$).

En cambio, sí hay diferencias significativas en la satisfacción con el profesor. ($F_{9,331}=12,41$; $p < 0,001$). Para comprobar entre qué profesores se encontraban las diferencias, se realizó el contraste de Tukey. Las diferencias entre pares significativos,

con la diferencia de medias y el error típico se muestran en la tabla número 7.1.6.1.2. Sólo se presentan los pares entre los que se dan diferencias significativas.

Tabla 7.1.6.1.2. Diferencias en la satisfacción del alumnado ULL con el profesor

I	PROFESORES (J)				
	6	7	8	9	10
1	--	2,85** (0,57)	--	--	--
2	-3,71* (1,02)	2,01** (0,46)	--	--	-2,51*** (0,50)
3	5,46** (1,43)	--	--	--	-4,27** (1,12)
5	--	4,57* (1,28)	--	--	--
6	--	5,72*** (1,03)	3,89* (1,14)	4,49*** (1,02)	--
7	--	--	--	--	-4,53*** (0,51)
8	--	--	--	--	-2,71** (0,72)
9	--	--	--	--	-3,30*** (0,47)

Nota: Diferencias I-J. *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

De entre todos, la mejor valorada es la profesora número 6, seguida de los profesores 5 y 9. Los profesores 3 y 7 son los que menos puntuación alcanzan.

7.1.6.2. Muestra de profesorado observado de la UdG

En la UdG se realizaron los mismos análisis, mostrándose en la tabla número 7.1.6.2.1 las medias y desviaciones típicas obtenidas, tanto en la satisfacción con la asignatura como con el profesor.

Tabla 7.1.6.2.1. Descriptivos de satisfacción del alumnado UdG

Profesor	Asignatura		Profesor		N
	Media	DT	Media	DT.	
1	17,76	3,03	5,88	0,93	25
2	19,00	3,42	5,61	1,03	28
3	17,82	2,99	6,24	1,33	34
4	17,00	5,10	6,00	1,00	13
5	20,84	1,57	4,88	0,88	25
6	19,66	2,26	5,14	1,36	29
7	15,43	5,05	4,71	1,44	14

El análisis multivariado de la varianza arrojó un valor de λ de Wilks de 0,667, $p < 0,001$, comprobando previamente si había homogeneidad de las varianzas, mediante la prueba M de Box, que resultó significativa (M de Box= 61,59; $F=3,28$; $p < 0,01$).

Tanto las diferencias en valoración de la satisfacción con la asignatura como con el profesor resultaron significativas: $F_{6,161}=5,97$; $p < 0,001$ y $F_{6,161}=5,86$; $p < 0,001$, respectivamente. En las tablas 7.1.6.2.2 y 7.1.6.2.3 se presentan los contrastes a posteriori, a través de la prueba de Tukey.

**Tabla 7.1.6.2.2. Diferencias en la satisfacción del
alumnado UdG con la asignatura**

PROFESORES (J)			
I	5	6	7
1	-3,08* (0,91)	--	--
2	--	--	3,57* (1,06)
3	-3,02** (0,85)	--	--
4	-3,98* (1,11)	--	--
5	--	--	5,41*** (1,08)
6	--	--	4,23** (1,05)

La asignatura que más satisface al alumnado es la que imparte el profesor número 5, que produce diferencias significativas con las que imparte el profesor número 1, el número 3, la número 4 y el número 7. La asignatura que menos satisfactoria resulta es la del profesor número 7, teniendo diferencias significativas con la del profesor 5, como se ha dicho, así como con la de la 2 y con la del 6.

**Tabla 7.1.6.2.3. Diferencias en la satisfacción del
alumnado UdG con el profesor**

PROFESORES (J)			
I	5	6	7
1	1,00* (0,33)	--	1,17* (3,88)
3	1,36*** (0,31)	1,10** (0,29)	1,52** (0,37)

7.1.6.3. Comparación entre Universidades

Con objeto de determinar si había diferencias entre Universidades, tanto a nivel de valoración de la asignatura como del profesor, se realizó un MANOVA, dando un resultado significativo ($F_{2,547} = 270,85; 546; p < 0.001$), así como en los contratos individuales, tanto en asignatura ($F_{1,547} = 19,63, p < 0.001$) como en profesor ($F_{1,547} = 472,37, p < 0.001$). Resultan más satisfactorias las asignaturas para el alumnado de la UdG, y están más satisfechos con su profesorado el estudiantado de la ULL. Los descriptivos se encuentran en la tabla número 7.1.6.3.1.

Tabla 7.1.6.3.1. Comparación entre Universidades

	UNIVERSIDAD	Media	DT	N
Asignatura	ULL	17,25	2,85	381
	UdG	18,52	3,50	168
Profesor	ULL	10,95	3,11	381
	UdG	5,54	1,26	168

7.2. Estudio de la calidad del dato

7.2.1.1. Depuración del instrumento

7.2.1.1.1. Fiabilidad

Se ha informado en la literatura sobre un amplio abanico de índices disponibles para el cálculo de la fiabilidad, sin que haya consenso sobre cuál se debería utilizar (Blanco, 2003; citado por Castellano, Mendo, Segura, Fontetxa y Bueno, 2010).

En este trabajo se ha optado por usar la Teoría de la Generalizabilidad, por constituir una herramienta idónea, que permite hacer análisis más exhaustivos sobre las facetas que afectan al estudio observacional. Desde esta teoría se asume que existen otras fuentes de variación, además de las diferencias individuales, pudiendo integrarlas para su estudio en una única estructura global (Blanco, 1991). De este modo, podemos identificar qué componentes aportan una mayor variabilidad al diseño, de manera diferenciada y en interacción con otras facetas, así como tomar decisiones para mejorarlo. Estas ventajas de la TG no se dan en otros índices de uso habitual en los estudios de metodología observacional, pues no permiten agotar todas las posibles fuentes de variación que aparecen en tales diseños (Blanco, 1991).

La Teoría de la Generalizabilidad (TG; Cronbach, Gleser, Nanda y Rajaratnam, 1972), como se acaba de señalar, asume que existen múltiples fuentes de variación (denominadas *facetas*), que provienen de diferentes agentes (individuos, observadores, sesiones, días, técnicas, etc.) y las integra en una estructura global (Blanco, Castellano y Hernández-Mendo, 2000). Uno de sus objetivos es identificar los componentes de varianza que explican el error, para entonces implementar estrategias que reduzcan su influencia en el proceso de medida (Blanco, 2001), llevándose a cabo a través de cuatro fases o planes (Blanco, 1993, 2001):

- *Plan de Observación*: identificación, selección y organización de los datos.
- *Plan de Estimación*: elección del modelo de estimación adecuado (efectos aleatorios o mixtos), determinado por el muestreo elegido para los niveles de cada faceta.
- *Plan de Medida*: se precisa qué faceta o facetas constituyen interés de estudio. En esta fase se distingue entre facetas de diferenciación (objetos de medida) y de generalización (instrumentos de medida o condiciones de observación, según

Cronbach et al., 1972). Siguiendo el principio de simetría, toda faceta puede ser atribuida a una u otra condición.

- *Plan de Optimización*: en función de los análisis previos se decide la mejor adecuación en los procedimientos de medida.

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

Se describe a continuación el procedimiento concreto llevado a cabo en el análisis de la fiabilidad.

El *Plan de observación* diseñado para el cálculo de la fiabilidad consta de tres facetas: (A) Agentes, con dos niveles (Profesor y alumno), (O) Observadores, con ocho niveles (O₁, O₂, O₃, O₄, O₅, O₆, O₇, O₈) y (C) Códigos, con 18 niveles (18 códigos).

El *Plan de Estimación* se basa en la elección de un modelo de efectos aleatorios con un diseño multifaceta cruzado OxAxC.

Para el estudio de fiabilidad de las pruebas del entrenamiento de la Universidad de La Laguna, el *Plan de Medida* seguido es AC/O, donde la faceta de diferenciación son los agentes y los códigos, siendo la faceta a generalizar los observadores.

Se pasa a detallar los resultados obtenidos a partir de los procedimientos de análisis de fiabilidad especificados.

En la tabla número 7.2.1.1.1 se presenta los resultados de la primera prueba de fiabilidad del entrenamiento, realizada en la segunda sesión, codificando mediante papel y lápiz.

El coeficiente de fiabilidad obtenido es muy alto, alcanzando valores cercanos a 1, comprobándose también que el porcentaje de variabilidad explicado por la faceta observadores es mínimo, tanto tomada de manera individual como en interacción con el resto de las facetas del diseño. Este resultado es deseable en cualquier estudio de generalizabilidad, ya que sugiere que en estudios posteriores podría reducirse el número

de observadores sin que por ello tenga que verse afectada la precisión en la generalización (Blanco, 1989).

Tabla 7.2.1.1.1.1. Plan de estimación aleatorio (OxAxC) y de Medida (AC/O) de la primera prueba de fiabilidad del entrenamiento (ocho observadores).

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	7	3,45292	0,00155	0,05220	0,0
A	1	150,28409	0,35475	0,71203	2,8
C	21	68,27219	-1,11588	2,02567	0,0
OA	7	3,38799	0,07815	0,07313	0,6
OC	147	1,66551	-0,00155	0,13657	0,0
AC	21	86,12933	10,55759	3,17486	83,4
OAC	147	1,66860	1,66860	0,19332	13,2

Coefficiente G relativo= 0,98
 Coeficiente G absoluto= 0,98

En la cuarta sesión del entrenamiento se llevó a cabo la segunda prueba de fiabilidad del entrenamiento, cuyos resultados se muestran en la tabla número 7.2.1.1.1.2.

Tabla 7.2.1.1.1.2. Plan de estimación aleatorio (OxAxC) y de Medida (AC/O) de la segunda prueba de fiabilidad del entrenamiento (8 observadores)

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	7	10,34050	0,16729	0,11672	0,9
A	1	370,23011	1,44844	1,72831	7,9
C	21	83,46659	-1,93120	2,61455	0,0
OA	7	3,31453	0,02748	0,07244	0,1
OC	147	2,37537	-0,16729	0,20875	0,0
AC	21	114,70035	13,99880	4,22809	76,3
OAC	147	2,70994	0,16729	0,31396	14,8

Coefficiente G relativo= 0,98
 Coeficiente G absoluto= 0,98

Estos resultados harían pensar que el instrumento es suficientemente bueno y dar por finalizado el entrenamiento. No obstante, el proceso de depuración de un protocolo de observación consta de varias etapas, en las que la toma de decisiones adquiere un papel fundamental.

El análisis de la calidad del dato en las primeras pruebas de fiabilidad constituye un paso crucial en la construcción de un instrumento, pero no es el único criterio a tomar en cuenta en este proceso. Es necesario reflexionar sobre la relevancia de las categorías y la información que aportan al objeto de estudio. En este sentido, el entrenamiento de observadores constituye una etapa muy valiosa en la depuración del sistema de categorías, ya que permite seleccionar las necesarias para completar todo el flujo de comportamientos que se pretende analizar y excluir aquellas que pueden aportar error al diseño de investigación observacional. La contrastación de su adecuación se complementa con los estudios de homogeneidad, que se presentaran a continuación.

Tras ver los resultados de las dos primera pruebas de fiabilidad, se comprobó que los coeficientes G relativos podían considerarse óptimos, con puntuaciones superiores a 0,90. No obstante, al realizar la prueba de homogeneidad entre las dos primeras versiones, la diferenciación entre categorías hizo necesario depurar de nuevo el instrumento, llevando a cabo un reentrenamiento para, posteriormente, calcular la fiabilidad entre observadores (véase tabla número 7.2.1.1.1.3). Tanto los resultados obtenidos en los *Planes de estimación y de medida*, como en los de homogeneidad, permiten concluir que el instrumento alcanza la adecuada bondad de medida, y se finaliza su depuración, siendo el instrumento definitivo el PROFUNDO_Uni, versión 3.

Tabla 7.2.1.1.1.3. Plan de estimación aleatorio (OxAxC) y de Medida (AC/O) de la tercera prueba de fiabilidad del entrenamiento (8 observadores)

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	7	1,22569	0,01622	0,01870	0,3
A	1	67,08681	0,18680	0,39107	3,2
C	17	32,55739	-0,48051	1,05023	0,0
OA	7	0,67411	-0,00502	0,01848	0,0
OC	119	0,73200	-0,01622	0,06804	0,0
AC	17	40,27798	4,93919	1,63353	83,6
OAC	119	0,76444	0,76444	0,09828	12,9

Coefficiente G relativo= 0,98

Coefficiente G absoluto= 0,98

7.2.1.1.2. Homogeneidad del instrumento de observación PROFUNDO_Uni

Una vez hecho el estudio de fiabilidad, se pasa a realizar el estudio de homogeneidad del sistema de categorías. El objetivo es analizar si las categorías que conforman el instrumento discriminan correctamente entre los comportamientos docentes que se pretenden analizar. En este caso, cuanto más se aproxima a cero el valor del coeficiente, mayor es la homogeneidad del instrumento (Castellano, Hernández-Mendo, Gómez de Segura, Fontetxa, y Bueno, 2000).

En la primera versión del instrumento, el mayor porcentaje de variabilidad lo aporta el componente categorías (67,7%), siendo muy bajo en la faceta observadores (0,4%). El coeficiente de generalizabilidad relativo es de 0.23, lo que indica que aún sería deseable depurar algunas de las categorías del instrumento. Los resultados se muestran en la tabla 7.2.1.1.2.1.

Tabla 7.2.1.1.2.1. Plan de estimación aleatorio OxC y de Medida O/C. Primera versión del instrumento (8 observadores).

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	7	8,15503	0,08588	0,17783	0,4
C	21	112,94399	13,33480	4,16416	67,7
OC	147	6,26558	6,26558	0,72591	31,8

Coeficiente G relativo= 0,23
Coeficiente G absoluto= 0,09

En el análisis de homogeneidad de la segunda versión del instrumento se obtienen resultados similares al anterior. En este caso, el coeficiente G relativo es de 0.46 (tabla número 7.2.1.1.2.2). Ello señala la necesidad de continuar en la labor de depuración del instrumento y en la diferenciación de las categorías del protocolo de observación.

Tabla 7.2.1.1.2.2. Plan de estimación aleatorio OxC y de Medida O/C. Segunda versión del instrumento (8 observadores).

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	7	19,73701	0,41504	0,42659	1,6
C	21	128,17316	14,69589	4,72702	57,1
OC	147	10,60606	10,60606	1,22879	41,2

Coeficiente G relativo= 0,46
 Coeficiente G absoluto= 0,27

En la tercera y definitiva versión del sistema de categorías, el coeficiente de Generalizabilidad relativo alcanza un valor de 0,00, por lo que se estima una bondad de las categorías altamente significativa (Gorospe, Mendo, Anguera y Martínez, 2005). Los resultados se presentan en la tabla número 7.2.1.1.2.3.

Tabla 7.2.1.1.2.3. Plan de estimación aleatorio OxC y de Medida O/C. Tercera versión del instrumento (8 observadores).

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	7	2,59559	-0,11292	0,08011	0,0
C	17	46,94485	5,30370	1,95746	54,0
OC	119	4,51523	4,51523	0,59806	46,0

Coeficiente G relativo= 0,00
 Coeficiente G absoluto= 0,00

7.2.1.2. Cálculo de la fiabilidad en la codificación de datos en la ULL

7.2.1.2.1. Optimización del número de sesiones

El siguiente paso, previo a la asignación a los observadores de sesiones grabadas para su codificación, es preciso determinar cuántas son necesarias y suficientes para mantener la calidad del dato, aspecto éste que se calcula también a través de la Teoría de la Generalizabilidad, optimizando el número de sesiones, según el procedimiento seguido por Blanco, Castellano y Hernández Mendo (2000). Este análisis (ver tabla

número 7.2.1.2.1.I), permite concluir que son suficientes un total de cinco sesiones para alcanzar un coeficiente de generalizabilidad de superior a 0,90, optándose por tanto por seleccionar, como garantía, seis sesiones por cada profesor, y dos más para el cálculo de la fiabilidad.

Tabla 7.2.1.2.1.I. Plan de optimización aleatorio del número de sesiones OC/S

Plan de optimización aleatorio del número de sesiones OC/S							
Facetas	Niveles	Tamaño	Opt. 1	Opt. 2	Opt. 3	Opt. 4	Opt. 5
Observadores	n= 8	N= ∞	8	8	8	8	8
Sesiones	n= 2	N= ∞	3	4	5	6	7
Códigos	n=14	N= ∞	14	14	14	14	14
Coeficiente G relativo		0,813	0,867	0,897	0,916	0,929	0,938
Coeficiente G absoluto		0,765	0,830	0,867	0,891	0,907	0,919

7.2.1.2.2. Selección de sesiones de fiabilidad del presente estudio y calidad del dato

Una vez realizado el entrenamiento, se eligieron las parejas de observadores para el registro de los vídeos. A los observadores que se incorporaron finalizado el entrenamiento global, (3 y 10), se les sometió a entrenamiento, realizando la prueba de fiabilidad con una observadora experta, obteniendo coeficientes de fiabilidad adecuados, como se puede ver en las tablas número 7.2.1.2.2.1 y 7.2.1.2.2.2.

Tabla 7.2.1.2.2.1. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Medida AC/O. Prueba de fiabilidad de la observadora experta con la observadora 3.

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	1	1,38889	0,00000	0,04562	0,0
A	1	16,05556	0,17157	0,37498	3,3
C	17	7,45752	-0,45098	0,96851	0,0
OA	1	1,38889	0,03431	0,06452	0,7
OC	17	0,77124	0,00000	0,17694	0,0
AC	17	9,26144	4,24510	1,50760	81,3
OAC	17	0,77124	0,77124	0,25022	14,8

Coeficiente G relativo= 0,92

Coeficiente G absoluto= 0,92

Tabla 7.2.1.2.2.2. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Medida AC/O. Prueba de fiabilidad de la observadora experta con el observador 10.

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	1	1,68056	0,00000	0,05479	0,0
A	1	17,01389	0,20915	0,39544	4,2
C	17	6,72958	-0,46078	0,88838	0,0
OA	1	1,68056	0,05065	0,07748	1,0
OC	17	0,76879	0,00000	0,17637	0,0
AC	17	8,57271	3,90196	1,39626	79,1
OAC	17	0,76879	0,76879	0,24943	15,6

Coeficiente G relativo= 0,91

Coeficiente G absoluto= 0,91

Para determinar el número de sesiones de fiabilidad entre observadores que se deben realizar, se ha seguido el criterio establecido por Patterson (1982) del 20% de sesiones codificadas, esto es, dos sesiones de fiabilidad.

Se forman cinco parejas de observadores, codificando cada una dos sesiones de una hora de duración, pertenecientes a dos profesores distintos. En las tablas 7.2.1.2.2.3 a 7.2.1.2.2.7 se presentan los resultados para cada pareja de observadores.

Tabla 4.2.1.2.2.3. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Medida AC/O. Primera prueba de fiabilidad de las observadoras 1 y 2.

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	1	8,00000	0,23366	0,19535	0,6
A	1	107,55556	1,35784	2,50833	3,7
C	17	55,29412	-2,19118	6,92325	0,0
OA	1	0,05556	-0,32516	0,10653	0,0
OC	17	5,44118	-0,23366	1,30300	0,0
AC	17	64,52614	29,30882	10,51131	79,6
OAC	17	5,90850	5,90850	1,91697	16,1

Coeficiente G relativo= 0,91

Coeficiente G absoluto= 0,91

Tabla 7.2.1.2.2.4. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Medida AC/O. Primera prueba de fiabilidad de las observadoras 3 y 4.

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	1	1,68056	0,01634	0,04620	0,5
A	1	23,34722	0,49346	0,53200	15,3
C	17	4,47467	-0,09967	0,54087	0,0
OA	1	1,12500	0,03758	0,05167	1,2
OC	17	0,41585	-0,01634	0,09922	0,0
AC	17	4,90605	2,22876	0,79918	69,1
OAC	17	0,44853	0,44853	0,14552	13,9

Coeficiente G relativo= 0,92

Coeficiente G absoluto= 0,92

Tabla 7.2.1.2.2.5 Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Medida AC/O. Primera prueba de fiabilidad de las observadoras 5 y 6.

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	1	2,00000	0,05882	0,04693	0,7
A	1	56,88889	1,22222	1,29635	14,0
C	17	11,47059	-0,57516	1,46506	0,0
OA	1	0,00000	-0,05556	0,01802	0,0
OC	17	0,88235	-0,05882	0,21634	0,0
AC	17	13,88889	6,44444	2,25891	73,9
OAC	17	1,00000	1,00000	0,32444	11,5

Coeficiente G relativo= 0,94

Coeficiente G absoluto= 0,94

Tabla 7.2.1.2.2.6. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Medida AC/O. Primera prueba de fiabilidad las observadoras 7 y 8.

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	1	1,38889	0,04085	0,03499	0,1
A	1	186,88889	2,68627	4,31807	5,5
C	17	67,74183	-5,89869	9,22993	0,0
OA	1	0,00000	-0,06863	0,02227	0,0
OC	17	1,15359	-0,04085	0,27418	0,0
AC	17	91,41830	45,09150	14,83136	91,9
OAC	17	1,23529	1,23529	0,40078	2,5

Coeficiente G relativo= 0,99

Coeficiente G absoluto= 0,99

Tabla 7.2.1.2.2.7. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Medida AC/O. Primera prueba de fiabilidad de las observadoras 9 y 10.

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	1	0,50000	0,00000	0,01625	0,0
A	1	5,55556	0,09314	0,12769	8,0
C	17	1,39869	-0,12745	0,19337	0,0
OA	1	0,50000	0,01634	0,02298	1,4
OC	17	0,20588	0,00000	0,04723	0,0
AC	17	1,90850	0,85131	0,31140	73,0
OAC	17	0,20588	0,00000	0,06680	17,6

Coefficiente G relativo= 0,89

Coefficiente G absoluto= 0,89

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la segunda prueba de fiabilidad (tablas número 7.2.1.2.2.8. a 7.2.1.2.2.12).

Tabla 7.2.1.2.2.8. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Medida AC/O. Segunda prueba de fiabilidad de las observadoras 1 y 2.

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	1	29,38889	0,49673	0,86560	0,2
A	1	826,88889	14,33987	19,00202	7,1
C	17	208,57516	-31,56536	32,34788	0,0
OA	1	12,50000	-1,39869	0,88469	0,0
OC	17	36,68301	-0,49673	8,53038	0,0
AC	17	335,83007	149,07680	54,82060	74,0
OAC	17	37,67647	37,67647	12,22386	18,7

Coefficiente G relativo= 0,90

Coefficiente G absoluto= 0,90

Tabla 7.2.1.2.2.9. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Medida AC/O. Segunda prueba de fiabilidad de las observadoras de las observadoras 3 y 4.

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	1	0,88889	0,01961	0,02248	0,0
A	1	696,88889	9,43464	16,13118	5,0
C	17	234,73203	-30,73529	34,70346	0,0
OA	1	0,22222	-0,02614	0,01605	0,0
OC	17	0,65359	-0,01961	0,15451	0,0
AC	17	357,71242	178,50980	58,02873	94,6
OAC	17	0,69281	0,69281	0,22478	0,4

Coefficiente G relativo= 1,00

Coefficiente G absoluto= 1,00

Tabla 7.2.1.2.2.10. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Medida AC/O. Segunda prueba de fiabilidad de las observadoras de las observadoras 5 y 6.

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	1	141,68056	2,22222	3,62368	0,2
A	1	1521,68056	-27,83660	41,33730	0,0
C	17	1739,43546	-193,61928	248,34456	0,0
OA	1	66,12500	0,30229	3,19270	0,0
OC	17	56,23938	-2,22222	13,42170	0,0
AC	17	2518,35703	1228,83660	408,65004	95,1
OAC	17	60,68382	60,68382	19,68843	4,7

Coefficiente G relativo= 0,98

Coefficiente G absoluto= 0,97

Tabla 7.2.1.2.2.11. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Medida AC/O. Segunda prueba de fiabilidad de las observadoras de las observadoras 7 y 8.

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	1	0,01389	0,00000	0,00138	0,0
A	1	10,12500	0,21895	0,23060	15,3
C	17	2,33088	0,00000	0,26763	0,0
OA	1	0,01389	-0,00490	0,00195	0,0
OC	17	0,10212	0,00000	0,02343	0,0
AC	17	2,33088	1,11438	0,37848	77,6
OAC	17	0,10212	0,10212	0,03313	7,1

Coefficiente G relativo= 0,96

Coefficiente G absoluto= 0,96

Tabla 7.2.1.2.2.12. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Medida AC/O. Segunda prueba de fiabilidad de los observadoras de las observadoras 9 y 10.

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	1	1,12500	0,01307	0,02990	0,7
A	1	11,68056	0,22876	0,26670	12,5
C	17	2,38971	-0,13235	0,30824	0,0
OA	1	0,68056	0,02778	0,03104	1,5
OC	17	0,15441	-0,01307	0,03854	0,0
AC	17	2,94526	1,38235	0,47868	75,4
OAC	17	0,18056	0,18056	0,05858	9,9

Coeficiente G relativo= 0,94
 Coeficiente G absoluto= 0,94

Como se puede observar, tanto en el primer como en el segundo video de fiabilidad, todas las parejas obtienen un resultado adecuado, con lo que la garantía del dato queda asegurada.

7.2.1.3. Fiabilidad del Entrenamiento UdG

7.2.1.3.1. Fiabilidad en el entrenamiento

Los observadores fueron ocho, a los que se sometió al mismo procedimiento que se siguió en la Universidad de La Laguna. En las tablas 7.2.1.3.1.1 a 7.2.1.3.1.3 se muestran los resultados de las tres pruebas de fiabilidad del entrenamiento.

Tabla 7.2.1.3.1.1. Plan de estimación aleatorio (OxAxC) y de Medida (AC/O) de la primera prueba de fiabilidad del entrenamiento (ocho observadores).

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	1	1,24603	0,00957	0,02199	0,1
A	1	32,00000	-0,36940	0,26542	0,0
C	17	55,81618	-1,88299	2,07844	0,0
OA	1	0,92063	-0,04278	0,02697	0,0
OC	17	1,67145	-0,00957	0,15282	0,0
AC	17	85,96324	10,53408	3,48638	86,1
OAC	17	1,69059	1,69059	0,21735	13,8

Coeficiente G relativo= 0,98
 Coeficiente G absoluto= 0,98

Tabla 7.2.1.3.1.2. Plan de estimación aleatorio (OxAxC) y de Medida (AC/O) de la segunda prueba de fiabilidad del entrenamiento (ocho observadores).

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	1	2,19643	0,03729	0,03137	0,4
A	1	88,88889	0,13906	0,52716	1,5
C	17	47,02859	-1,34139	1,68598	0,0
OA	1	0,92857	0,01657	0,02473	0,2
OC	17	0,55567	-0,03729	0,05401	0,0
AC	17	68,56536	8,49189	2,78071	91,2
OAC	17	0,63025	0,63025	0,08103	6,8

Coeficiente G relativo= 0,99
 Coeficiente G absoluto= 0,99

Tabla 7.2.1.3.1.3. Plan de estimación aleatorio (OxAxC) y de Medida (AC/O) de la tercera prueba de fiabilidad del entrenamiento (ocho observadores).

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	1	1,42659	0,03285	0,01947	0,2
A	1	68,05556	-0,30001	0,46071	0,0
C	17	88,35294	-1,45571	2,88809	0,0
OA	1	0,30952	-0,02515	0,00976	0,0
OC	17	0,69655	-0,03285	0,06638	0,0
AC	17	111,70997	13,86846	4,53045	94,6
OAC	17	0,76225	0,76225	0,09800	5,2

Coeficiente G relativo= 0,99
 Coeficiente G absoluto= 0,99

Los valores obtenidos en el entrenamiento dan garantía de que los observadores dominan el instrumento de observación, con lo cual se pasa a entregar los videos de codificación.

7.2.1.3.2. Registro de las sesiones de fiabilidad y calidad del dato en la Universidad de Guadalajara.

Tras el entrenamiento y a la luz de los buenos resultados obtenidos, se procedió al reparto de las sesiones de codificación, empezando por una sesión de fiabilidad, siguiendo el mismo procedimiento que el realizado en la Universidad de la Laguna. En

esta ocasión, se crearon de forma aleatoria cuatro parejas de observadores para la codificación de las sesiones. Los resultados se presentan en las tablas 7.2.1.2.2.1 a 7.2.1.2.2.4.

Tabla 7.2.1.2.2.1. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Medida AC/O. Primera prueba de fiabilidad de las observadoras 1 y 2.

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	1	1,68056	0,04575	0,04089	0,1
A	1	190,12500	0,94608	4,53869	1,2
C	17	105,62173	-12,85294	15,35690	0,0
OA	1	0,12500	-0,05882	0,02208	0,0
OC	17	1,09232	-0,04575	0,26130	0,0
AC	17	157,12500	77,97059	25,48976	97,3
OAC	17	1,18382	1,18382	0,38408	1,5

Coefficiente G relativo= 0,99

Coefficiente G absoluto= 0,99

Tabla 7.2.1.2.2.2. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Medida AC/O. Primera prueba de fiabilidad de las observadoras 3 y 4.

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	1	7,34722	0,09804	0,20019	0,1
A	1	268,34722	2,09641	6,33305	2,1
C	17	128,65441	-16,27124	18,88546	0,0
OA	1	4,01389	-0,05882	0,20374	0,0
OC	17	4,87663	-0,09804	1,14149	0,0
AC	17	193,93546	94,43137	31,47125	92,9
OAC	17	5,07271	5,07271	1,64581	5,0

Coefficiente G relativo= 0,97

Coefficiente G absoluto= 0,97

Tabla 7.2.1.2.2.3. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Medida AC/O. Primera prueba de fiabilidad de las observadoras 5 y 6.

Plan de estimación aleatorio OxAxC. Plan de Medida AC/O. Primera prueba de fiabilidad.					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	1	1,68056	0,02941	0,04114	0,1
A	1	70,01389	-0,07190	1,71563	0,0
C	17	35,53350	-9,11275	6,51561	0,0
OA	1	0,68056	0,03105	0,03095	0,1
OC	17	0,06291	-0,02941	0,02223	0,0
AC	17	72,04330	35,96078	11,68698	99,5
OAC	17	0,12173	0,12173	0,03950	0,3

Coefficiente G relativo= 1,00
 Coeficiente G absoluto= 1,00

Tabla 7.2.1.2.2.4. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Medida AC/O. Primera prueba de fiabilidad de los observadores 7 y 8.

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	1	40,50000	1,18954	0,92148	2,1
A	1	107,55556	0,34804	2,60693	0,6
C	17	59,47712	-9,98366	9,58519	0,0
OA	1	0,05556	-0,37582	0,12296	0,0
OC	17	4,44118	-1,18954	1,32029	0,0
AC	17	101,79085	47,48529	16,54968	85,0
OAC	17	6,82026	6,82026	2,21279	12,2

Coefficiente G relativo= 0,93
 Coeficiente G absoluto= 0,92

A continuación se muestran los resultados obtenidos en las cuatro parejas de observadores de la Universidad de Guadalajara en el segundo registro de fiabilidad de cofidicación. Los resultados se muestran en las tablas 7.2.2.1.2.5 a 7.2.2.1.8.

Al igual que en la primera sesión de fiabilidad, los resultados alcanzan los estándares establecidos.

Tabla 7.2.1.2.2.5. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Medida AC/O. Segunda prueba de fiabilidad de las observadoras 1 y 2.

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	1	3,12500	-0,02614	0,12388	0,0
A	1	253,12500	3,76144	5,83817	5,9
C	17	60,03676	-14,30719	10,68952	0,0
OA	1	4,01389	0,02778	0,19278	0,0
OC	17	3,56618	0,02614	0,81216	0,0
AC	17	117,21324	56,84967	19,02304	88,6
OAC	17	3,51389	3,51389	1,14006	5,5

Coefficiente G relativo= 0,97

Coefficiente G absoluto= 0,97

Tabla 7.2.1.2.2.6. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Medida AC/O. Segunda prueba de fiabilidad de las observadoras 3 y 4.

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	1	0,12500	0,00000	0,00530	0,0
A	1	62,34722	1,38889	1,41854	17,9
C	17	11,56618	-0,23203	1,38134	0,0
OA	1	0,12500	-0,00817	0,00750	0,0
OC	17	0,27206	0,00000	0,06241	0,0
AC	17	12,49428	6,11111	2,02732	78,6
OAC	17	0,27206	0,27206	0,08827	3,5

Coefficiente G relativo= 0,98

Coefficiente G absoluto= 0,98

Tabla 7.2.1.2.2.7. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Medida AC/O. Segunda prueba de fiabilidad de las observadoras 5 y 6.

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	1	0,01389	0,00000	0,00071	0,0
A	1	13,34722	-0,89379	0,51008	0,0
C	17	34,37663	-2,79412	4,62889	0,0
OA	1	0,01389	-0,00163	0,00100	0,0
OC	17	0,04330	0,00000	0,00993	0,0
AC	17	45,55310	22,75490	7,38969	99,8
OAC	17	0,04330	0,04330	0,01405	0,2

Coefficiente G relativo= 1,00

Coefficiente G absoluto= 1,00

Tabla 7.2.1.2.2.8. Plan de estimación aleatorio OxAxC y de Medida AC/O. Segunda prueba de fiabilidad de los observadores 7 y 8.

Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% de Variabilidad Total
O	1	1,12500	0,02941	0,02763	0,1
A	1	36,12500	-0,21732	0,91287	0,0
C	17	23,99428	-5,15033	4,11274	0,0
OA	1	0,12500	-0,03922	0,01601	0,0
OC	17	0,77206	-0,02941	0,18399	0,0
AC	17	44,65441	21,91176	7,24516	96,2
OAC	17	0,83088	0,83088	0,26957	3,6

Coefficiente G relativo= 0,98

Coefficiente G absoluto= 0,98

Como conclusión general, los resultados obtenidos tanto en el equipo de observadores de la Universidad de La Laguna como el de la Universidad de Guadalajara se consideran suficientemente adecuados, por lo que se puede afirmar que la calidad del dato en cuanto a fiabilidad, así como en lo relativo a homogeneidad, está garantizada, en la fase de entrenamiento y depuración del instrumento. Lo mismo cabe afirmar en lo relativo a la fiabilidad en la fase de codificación de los datos objeto de esta investigación.

7.2.2. Estudio descriptivo de la observación

7.2.2.1. Macroanálisis

El primer abordaje a los datos observacionales consiste en la descripción y el estudio de las relaciones observadas a través de medidas globales, en este caso frecuencias absolutas y relativas.

La media de eventos obtenidos y desviación típica es de 395,5 y 398,9 para las clases teóricas de la ULL, 319,9 y 319,9 para las prácticas, y 636,9 y 203 en el caso de la UdG. Como se puede comprobar, hay una altísima variabilidad, especialmente en la muestra del profesorado de la ULL. En general, en este grupo las clases prácticas son más activas.

En la tabla 7.2.2.2.1 se muestra el número de eventos codificados para cada profesor, exponiendo el número de sesiones y, para el profesorado ULL, el tipo de clase (teoría y prácticas).

Tabla 7.2.2.2.1. Número de eventos codificados

ULL	Sesiones						Teoría		Prácticas		Total
	1	2	3	4	5	6	Sesión	Eventos	Sesión	Eventos	
1	24	24	117	61	16	29	4	93	2	178	271
2	22	30	15	59	35	54	5	156	1	59	215
3	5	22	11	124	8	14	5	60	1	124	184
4	109	18	36	22	19	13	5	108	1	109	217
5	77	144	53	45	31	253	5	350	1	253	603
6	65	106	84	204	146	215	5	755	1	65	820
7	315	207	222	241	190	105	2	295	4	985	1280
8	76	33	50	94	19	24	3	76	3	220	296
9	158	381	282	408	255	472	4	1167	2	789	1956
10	143	65	418	61	101	525	5	895	1	418	1313
UdG											
1	145	142	127	75	122	173	--	--	--	--	784
2	161	173	89	169	94	208	--	--	--	--	894
3	137	138	111	106	94	102	--	--	--	--	688
4	139	135	141	76	134	155	--	--	--	--	780
5	161	31	39	88	38	71	--	--	--	--	428
6	129	154	243	128	79	104	--	--	--	--	837
7	98	52	68	90	56	149	--	--	--	--	513

7.2.2.2. Frecuencias de aparición de eventos (Profesorado ULL).

En las tablas 7.2.2.2.1 a 7.2.2.2.6 se muestran frecuencias absolutas y relativas.

Tabla 7.2.2.2.1. Frecuencias absolutas de eventos codificados de los Profesores de la ULL. Clases Teóricas

Códigos	Profesores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
PA	20	10	5	9	5	20	5	10	21	27
OD	12	15	3	12	3	41	17	10	31	26
OA	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-
EP	26	39	20	33	69	190	55	14	219	172
RA	6	7	5	11	21	27	6	12	133	51
RF	1	7	4	5	31	64	42	3	78	82
FP	5	50	3	7	124	172	69	3	239	251
CN	1	1	-	-	-	-	8	1	5	10
GU	2	-	-	-	-	10	-	-	2	-
RN	-	-	-	-	-	6	1	-	-	-
PE	4	15	8	8	21	43	7	9	199	89
RP	2	4	3	10	73	152	60	5	183	150
DA	1	-	-	-	-	-	9	1	3	7
PIG	1	3	5	8	1	9	-	3	24	6
AIG	-	-	-	-	-	5	-	3	5	1
X	2	2	3	1	-	11	-	1	1	1
Y	9	3	1	4	2	4	16	1	24	22
Z	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	93	156	60	108	350	755	295	76	791	895

Tabla 7.2.2.2.2. Frecuencias absolutas de eventos codificados de los Profesores de la ULL. Clases Prácticas

Códigos	Profesores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
PA	8	3	1	7	3	3	31	15	-	2
OD	11	4	3	5	13	2	36	9	34	5
OA	2	-	-	-	1	4	-	-	7	-
EP	28	10	17	16	46	5	153	44	131	93
RA	36	2	29	13	10	4	107	26	50	80
RF	8	3	16	7	10	6	66	19	68	25
FP	7	16	7	21	55	6	180	26	169	59
CN	-	2	-	1	-	-	11	-	2	-
GU	13	-	-	-	27	-	9	1	34	-
RN	2	-	-	-	18	-	71	-	12	-
PE	39	2	41	12	22	11	105	47	72	91
RP	12	11	9	20	36	16	161	26	131	46
DA	-	1	-	-	-	-	12	-	2	-
PIG	-	2	-	2	1	-	-	1	32	8
AIG	-	-	-	-	1	5	-	3	22	5
X	4	2	1	-	3	1	12	2	6	-
Y	7	1	-	5	7	2	28	1	19	3
Z	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	178	59	124	109	253	65	982	220	791	417

Tabla 7.2.2.3. Frecuencias relativas de eventos codificados de los Profesores de la ULL. Clases Teóricas.

Códigos	Profesores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
PA	.22	.06	.08	.08	.01	.03	.02	.13	.02	.03
OD	.13	.10	.05	.11	.01	.05	.06	.13	.03	.03
OA	.01	-	-	-	-	-	-	-	-	-
EP	.28	.25	.33	.31	.20	.25	.19	.18	.19	.19
RA	.06	.04	.08	.10	.06	.04	.02	.16	.11	.06
RF	.01	.04	.07	.05	.09	.08	.14	.04	.07	.09
FP	.05	.32	.05	.06	.35	.23	.23	.04	.20	.28
CN	.01	.01	-	-	-	-	.03	.01	-	.01
GU	.02	-	-	-	-	.01	-	-	-	-
RN	-	-	-	-	-	.01	-	-	-	-
PE	.04	.10	.33	.07	.06	.06	.02	.12	.17	.10
RP	.02	.03	.07	.09	.21	.20	.20	.07	.16	.17
DA	.01	-	-	-	-	-	.03	.01	-	.01
PIG	.01	.02	-	.07	-	.01	-	.04	.02	.01
AIG	-	-	-	-	-	.01	-	.04	-	-
X	.02	.01	.01	.01	-	.01	-	.01	-	-
Y	.10	.02	-	.04	.01	.01	.05	.01	.02	.02
Z	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabla 7.2.2.2.4. Frecuencias relativas de eventos codificados de los Profesores de la ULL. Clases Prácticas.

Códigos	Profesores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
PA	.04	.05	.01	.06	.01	.05	.03	.07	-	-
OD	.06	.07	.02	.05	.05	.03	.04	.04	.04	.01
OA	.01	-	-	-	-	.06	-	-	.01	-
EP	.16	.17	.14	.15	.18	.08	.16	.20	.17	.22
RA	.20	.03	.23	.12	.04	.06	.11	.12	.06	.19
RF	.04	.05	.13	.06	.04	.09	.07	.09	.09	.06
FP	.04	.27	.06	.19	.22	.09	.18	.12	.21	.14
CN	-	.03	-	.01	-	-	.01	-	-	-
GU	.07	-	-	-	.11	-	.01	-	.04	-
RN	.01	-	-	-	.07	-	.07	-	.02	-
PE	.22	.03	.33	.11	.09	.17	.11	.21	.09	.22
RP	.07	.19	.07	.18	.14	.25	.16	.12	.17	.11
DA	-	.02	-	-	-	-	.01	-	-	-
PIG	-	.03	-	.02	-	-	-	-	.04	.02
AIG	-	-	-	-	-	.08	-	.01	.03	.01
X	.02	.03	.01	-	.01	.02	.01	.01	.01	-
Y	.04	.02	-	.05	.03	.03	.03	-	.02	.01
Z	.01	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Se ha marcado en negrilla aquellas frecuencias relativas superiores a 0,10, para comparar el número de eventos por profesor y tipo de docencia en cada código.

Los códigos referidos a la *Función de Organización*, tanto en *Planificación Académica* (PA) como en *Organización del Contexto Didáctico* (OD), son más frecuentes en las clases teóricas que en las prácticas, si bien, salvo en los profesores 1 y 8, su frecuencia es escasa. En las prácticas son menos frecuentes, no llegando a alcanzar una frecuencia relativa de 0,10 en ningún caso. En las clases teóricas, ningún profesor de esta Universidad (a excepción del profesor 1 en las clases prácticas, pero con una frecuencia muy pequeña) distribuye a su alumnado con fines docentes, por lo que no se produce ningún evento del tercero de los códigos de esta función.

Las conductas más frecuentemente emitidas por el profesorado son *Explicación del Profesor* (EP), especialmente en clases teóricas. En cambio, la otra conducta de la Función de Comunicabilidad Docente, *Respuesta al Alumnado* (RA), es menos frecuente que la anterior, y se da más en clases prácticas. Esta conducta es especialmente relevante en lo relativo a buenas prácticas, pues supone que el profesor da adecuada retroalimentación a las preguntas de su alumnado.

En lo que respecta a la Función Motivadora, todos los profesores emiten la conducta de *Fomento de la Participación* (FP), incentivando que el alumnado se integre en la intervención en clase, tanto en teoría como en prácticas. En lo que respecta al *Refuerzo* (RF), si bien aparece en todos los profesores, es bastante menos frecuente.

Las *Contingencias Negativas* (CN) son poco frecuentes y sólo las emiten algunos profesores, lo que pone de manifiesto un buen comportamiento en clase por parte de los alumnos, que no exige medidas correctoras.

Las conductas relativas a la Función de Asesoría, tanto *Revisión no Verbal* (RN) como *Guías* (GU) se producen con una escasa frecuencia, siendo prácticamente inexistentes en las clases teóricas y de baja frecuencia en las prácticas, que es donde, efectivamente, tienen más sentido.

Las conductas de la Función de Interacción que suponen una participación adecuada del alumnado, *Participación del Estudiante* (PE), codificadas cuando la iniciativa parte del alumnado, preguntando o comentando, y *Responde al Profesor* (RP), que supone contestar a las preguntas del profesor, se presentan tanto en clases teóricas como prácticas, pero son más frecuentes en estas últimas.

Esta función está formada por otras tres conductas, una de las cuales es inadecuada por parte del alumnado, *Disrupciones del Alumnado* (DA). Aparece en las sesiones codificadas de cuatro de los diez profesores en las clases teóricas, y en dos de ellos en las prácticas. Sin embargo, la frecuencia relativa es prácticamente despreciable, pues alcanza un valor de 0,03 en el caso de frecuencia mayor.

Las interacciones generales, tanto emitidas por el profesor (PIG) como por el alumnado (AIG), requieren un comentario adicional. Si bien no se pueden considerar inadecuadas de forma taxativa, es importante tenerlo en cuenta, pues, en la medida en que tales participaciones se alejan del contenido de la clase, restan tiempo real al desarrollo de la misma. En sesiones de clase muy activas, donde se emiten una gran cantidad de códigos, esto es, hay un ritmo docente ágil y dinámico, la presencia de estas interacciones no resulta demasiado inadecuada, pues incluso puede suponer una suerte de contraste estimular, que sirva para relajar la tensión, retomándose posteriormente el contenido de la clase. Sin embargo, cuando se da con una frecuencia demasiado elevada, o en clases con menos actividad, es un punto a considerar y se puede recomendar al profesor que lo tenga en cuenta y procure disminuirlo.

En este estudio, si bien las *Interacciones Generales del Profesor* (PIG) aparecen en siete de los diez profesores evaluados en clases teóricas, y en cuatro en prácticas, son en general de baja frecuencia, no llegando en ningún caso a superar una frecuencia relativa de 0,10. Las *Interacciones Generales del Alumnado* (AIG), en cambio, son más frecuentes en las clases prácticas, donde aparecen en cuatro de los diez profesores frente a dos en teoría. Como en el caso anterior son de baja frecuencia.

Finalmente, las Conductas Instrumentales, que no constituyen funciones docentes, sirven para continuar el flujo de comportamiento, como se comentó en el capítulo anterior. Tanto en teoría como en prácticas aparecen, con baja tasa, conductas inobservables (Y), explicables por razones técnicas, al no contar más que con una cámara de video, que imposibilita grabar al profesor si éste se desplaza por la clase, pues incluso siguiéndole, como fue el caso general, hubo momentos en que fue imposible conseguir un registro que permitiera la codificación. En cuanto a *Otros comportamientos* (X), si bien se dan, tanto en teoría como en prácticas, la frecuencia relativa es muy baja. Por último, el código *Sale del Aula* (Z), sólo se presenta en un profesor en prácticas, y con una frecuencia relativa que no merece tomarlo en consideración (0,01).

A continuación se muestran las frecuencias absolutas y relativas del profesorado de la UdG.

Tabla 7.2.2.2.5. Frecuencias absolutas de eventos codificados de los Profesores de la UdG

Códigos	Profesores						
	1	2	3	4	5	6	7
PA	7	15	10	11	6	3	9
OD	69	89	57	51	39	55	9
OA	6	7	1	4	--	3	--
EP	166	87	144	128	74	117	79
RA	34	35	45	66	19	26	22
RF	17	14	30	40	8	6	10
FP	206	127	75	163	106	163	83
CN	--	31	29	2	--	5	8
GU	1	3	2	7	6	1	--
RN	14	136	37	3	18	113	25
PE	74	88	112	119	42	78	112
RP	179	116	71	139	87	145	51
DA	--	31	28	2	--	5	9
PIG	3	25	28	5	4	21	21
AIG	--	1	1	1	1	--	4
X	5	19	7	17	6	47	42
Y	1	67	9	21	10	46	21
Z	--	2	--	1	2	3	7
Total	782	893	686	780	428	837	512

Tabla 7.2.2.2.6. Frecuencias relativas de eventos codificados de los Profesores de la UdG

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

La forma de impartir docencia en la UdG es diferente a la de la ULL, fundamentalmente en la ausencia de distinción entre clases teóricas y prácticas, pues ambos contenidos se desarrollan dentro de la misma sesión de clase.

En lo que respecta a la Función de Organización, son más frecuentes los códigos de *Organización del Contexto Didáctico* (OD), relativos a estructurar materiales dentro de la sesión de clase (montar el cañón, encender el ordenador, buscar algún programa, repartir materiales, etc.) que los otros dos, *Planificación Académica* (PA), correspondiente a informaciones más transversales (avisos respecto a exámenes, entrega de trabajos, etc.) y *Organización del Alumnado* (OA), que supone la movilización del estudiantado con fines docentes. Éste último es el menos frecuente de los tres, solo presente en tres de los siete profesores, con una frecuencia relativa muy escasa.

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

Algo similar ocurre con los códigos correspondientes a la Función Motivadora. *Refuerzo* (RF) se da en todos los profesores, pero con una tasa baja. En cambio, *Fomento de la Participación* (FP) es la conducta, en general, más frecuente de entre las que emite el profesor, mayor aún que *Explicación del Profesor* (EP).

Como en el caso del profesorado ULL, las *Contingencias Negativas* (CN) se presentan con poca frecuencia, y solo se emiten por parte de cuatro de los siete profesores.

En cuanto a la Función de Asesoría, las *Guías* (GU) solo se dan, con una frecuencia relativa muy escasa (0,01) en dos profesores. La *Revisión no Verbal* (RN), la emiten seis de los siete profesores, con tasa baja, salvo los profesores 2 y 6.

En cuanto a las conductas de interacción adecuadas del alumnado, *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP) se dan en todas las clases, presentando, en general, una mayor frecuencia la segunda.

Las *Disrupciones del Alumnado* (DA) se constatan en las clases de cuatro de los siete profesores. Sin embargo, la frecuencia relativa no merece consideración, pues alcanza un valor de 0,04 en el caso de frecuencia mayor.

Mientras las *Interacciones Generales del Alumnado* (AIG) solo se presentan en una de las aulas estudiadas, las *Interacciones Generales del Profesor* (PIG) se producen en todos los casos menos uno, aunque, sin embargo con baja frecuencia.

En cuanto a la categoría instrumental, *Sale de Clase* (Z) solo se encuentra en el profesor 7, mientras que las otras dos conductas se dan en prácticamente las codificaciones de todos los profesores, si bien siguen siendo conductas de baja tasa.

7.2.3. Microanálisis

Además de la información extraída en el macroanálisis, la metodología observacional permite llevar a cabo un estudio del comportamiento de un grupo, que refleja un continuo de forma ordenada en el tiempo, destacando al sujeto objeto de estudio o focal, en este caso el profesor, así como su interacción con el entorno, el alumnado. Con este tipo de análisis se estudian las relaciones de contingencia temporal entre conductas, permitiendo desvelar las reglas que regulan su mecánica interna. La forma más habitual de este tipo de enfoque es a través del análisis secuencial, que intenta determinar de qué forma cambian las probabilidades de ocurrencia de conductas en función de que previamente se hayan dado otras, así como determinar patrones de conductas estadísticamente significativos.

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

En el presente estudio se ha considerado conducta criterio toda aquella cuya frecuencia relativa sea superior a 0.02, tomando como criterio cualquier código con frecuencia superior a cero. Se registra el comportamiento tanto del profesor como de sus alumnos, así como las categorías instrumentales, que permiten seguir el flujo continuo de comportamiento, y siempre tomando en cuenta al profesor: X cuando emite conductas que no se relacionan con sus funciones docentes; Y, cuando no se puede observar al profesor porque sale fuera de cámara; o Z, en el caso de que el docente se ausente del aula.

Los resultados de los análisis secuenciales se presentan en tablas siguientes, profesor por profesor, mostrando la primera columna las funciones docentes, en la segunda las conductas antecedentes y en las siguientes las consecuentes, excitatorias e inhibitorias, en primer y segundo retardo, apareciendo, entre paréntesis, las puntuaciones Z obtenidas, con una significación menor a $p < 0,05$.

7.2.3.1. Muestra de profesorado de la ULL

El profesorado de la ULL diferencia entre clases teóricas y prácticas, también denominadas, tras la reforma de planes de estudios, docencia en grupo grande y mediano, por lo que se ha analizado por separado cada modalidad docente.

Se presentan a continuación los resultados obtenidos para cada profesor, en sesiones globales, agrupando las sesiones codificadas en teoría y en prácticas.

PROFESOR 1

Los registros del Profesor 1 corresponden a una asignatura obligatoria, impartida en el cuarto curso de una carrera de grado de la Rama de Arquitectura e Ingeniería, con 33 alumnos. Se han codificado cuatro sesiones teóricas y dos prácticas.

El conjunto de clases teóricas registradas ha producido 93 eventos, mientras que en las clases prácticas asciende a 178, mostrando, por tanto, que la actividad desarrollada por el profesor y secundada por su alumnado es mucho mayor en el caso de las sesiones prácticas que en las teóricas. Los resultados del análisis secuencial de las clases teóricas se muestran en la tabla número 7.2.3.1.1.

Tabla 7.2.3.1.1 Análisis secuencial de las clases teóricas del Profesor 1 de la ULL

Conducta Criterio		Conducta Consecuente			
		Retardo 1		Retardo 2	
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio
FCD	EP	PA (4,24)	EP (-3,38)	EP (3,28) PE (2,05)	PA (-2,62)

Las clases teóricas de este profesor son muy poco interactivas, ya que sólo se dan patrones significativos con respecto al código de *Explicación del Profesor* (EP), que es seguido por *Planificación Académica* (PA), esto es, el profesor comenta aspectos entre sesiones, tales como exámenes, contenidos a largo plazo, etc. Este tipo de

conductas inhibe la *Explicación del Profesor*, obviamente porque son conductas incompatibles, apareciendo, no obstante, en el segundo retardo, así como preguntas por parte del alumnado, *Participación del Estudiante* (PE). Se inhibe la *Planificación Académica* (PA).

Por tanto, la secuencia sería: el profesor explica, hace una prospección sobre lo que se va a seguir haciendo en clase, y explica de nuevo o bien el alumnado participa por su propia iniciativa.

Las dos clases prácticas codificadas presentan un estilo docente muy diferente. Las prácticas comienzan con una presentación multimedia de la tarea a realizar. El alumnado pregunta dudas y va realizando la tarea propuesta de forma individual. El profesor va por las mesas resolviendo las dudas. Los resultados se muestran en la tabla número 7.2.3.1.2.

Tabla 7.2.3.1.2. Análisis secuencial de las clases prácticas del Profesor 1 de la ULL.

Conducta Criterio		Conducta Consecuente			
		Retardo 1		Retardo 2	
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio
FO	PA	OA (3,13)	--	--	--
	OD	Y (2,70)	--	--	--
FCD	EP	FP (3,08) GU (7,11)	EP (-2,48) RA (-2,89)	--	--
	RA	PE (5,94)	RA (-3,37)	RA (5,10)	--
FM	RF			Y (3,13)	--
	FP	RP (6,99)			--
FA	GU	EP (6,32)		GU (8,89)	--
FI	PE	RA (8,65) RF (3,73)	GU (-1,98) PE (-3,73)	PE (3,81) RP (3,22)	RA (-2,61)
	RP	RA (2,67)			
CI	Y	OD (4,82)			

En la Función de Organización se dan patrones significativos en dos de los tres códigos integrantes. La *Planificación Académica* (PA) va seguida por *Organización del Alumnado* (OD), esto es, como conducta antecedente el profesor informa de actividades a desarrollar entre sesiones, y a continuación distribuye al alumnado con criterios docentes. La segunda conducta de esta función, *Organización del Contexto Docente* (OD), va seguida por *Conducta Inobservable* (Y). En ninguna de las dos conductas antecedentes se producen patrones en el segundo retardo.

En los dos códigos pertenecientes a la Función de Comunicabilidad Docente se dan patrones significativos. *Explicación del Profesor* (EP) elicitó dos tipos de comportamientos, *Fomento de la Participación* (FP), muy adecuado tras una explicación, y *Guía* (GU), que resulta un tipo de conducta específica de prácticas, donde se expone cómo hacer la actividad propuesta. Se inhibe la *Explicación del Profesor* (EP) antagónica con las consecuentes, y *Respuesta al Alumnado* (RA), explicable, pues no se ha dado una pregunta previa por parte de ellos.

La otra conducta relativa a esta función, la *Respuesta al Alumnado* (RA), va seguida de *Participación del Estudiante* (PE), intervención por propia iniciativa del alumnado, inhibiéndose *Respuesta al Alumnado* (RA), que aparece de nuevo en el segundo retardo, sin duda como contestación a la intervención previa de los estudiantes. No hay conductas inhibitorias de segundo retardo.

El *Refuerzo* (RF) sólo es seguido por una *Conducta Inobservable* en segundo retardo, sin que se den conductas inhibitorias significativas.

El otro comportamiento, perteneciente a la Función Motivadora, es el *Fomento de la Participación* (FP), a la que sigue una conducta adecuada en este contexto, *Responde al Profesor* (RP). No hay más patrones significativos para esta conducta antecedente.

De las dos conductas relativas a la Función de Asesoría, solo *Guía* (GU) produce patrón significativo, yendo seguida en primer retardo por *Explicación del Profesor* (EP) y, en segundo retardo, de nuevo *Guía* (GU).

En la Función de Interacción, sólo surgen patrones significativos en las conductas adecuadas en este contexto, *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP).

A la primera le siguen dos conductas por parte del profesor que significan buenas prácticas docentes, en la medida que dan retroalimentación al alumnado (*Respuesta al Alumnado*, RA) o bien fomenta su participación con un *Refuerzo* (RF), garantizando que dichas intervenciones se repitan en el futuro. Se inhibe *Guía* (GU), incompatible con las conductas consecuentes a la participación del alumnado, así como *Participación del Estudiante*. En el segundo retardo se dan interacciones con sus estudiantes, tanto por iniciativa del alumno (PE) como respondiendo al profesor (RP). Se inhibe la *Respuesta al Alumnado* (RA) por parte del profesor.

La conducta *Responde al Profesor* va seguida por *Respuesta al Alumnado* (RA). No se dan más patrones en segundo retardo, ni inhibitorios en primer o segundo retardo.

El único código, de entre las categorías instrumentales, que resulta en un patrón significativo es *Conducta Inobservable*, al que sigue *Organización del Contexto Didáctico* (OD), lo cual es esperable porque la preparación del material hace que se mueva por la clase y no se le pueda registrar.

PROFESOR 2

Se han codificado cinco clases teóricas y una práctica, de una asignatura obligatoria de cuarto curso de grado, con 73 alumnos. Los resultados del análisis secuencial de las clases teóricas, con un total de 156 eventos, se muestran en la tabla número 7.2.3.1.3.

En la Función de Organización se dan patrones significativos en *Planificación Académica* (PA), si bien sólo en el segundo retardo, siendo la conducta consecuente aquí de nuevo *Planificación Académica* (PA). La *Organización del Contexto Didáctico* (OD) va seguida por *Planificación Académica* (PA) en el primer retardo, resultando inhibitoria el *Fomento de la Participación* (FP). En el segundo retardo le sigue de nuevo *Organización del Contexto Didáctico* (OD), sin que se produzca un patrón significativo de conductas inhibitorias en este retardo.

En la función de Comunicabilidad Docente hay patrones significativos en *Explicación del Profesor* (EP), que va seguida de *Planificación Académica* (PA), así como de *Fomento de la Participación* (FP), que es especialmente adecuada tras la conducta antecedente, pues abre la posibilidad que el alumnado participe. Se inhibe la *Explicación del Profesor* (EP), obviamente, al estar emitiendo comportamientos alternativos. No hay patrones significativos de segundo retardo.

Tabla 7.2.3.1.3. Análisis secuencial de las clases teóricas del Profesor 2 de la ULL.

Conducta Criterio		Conducta Consecuente			
		Retardo 1		Retardo 2	
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio
FO	PA			PA (3,97)	
	OD	PA (4,59)	FP (-2,72)	OD (5,61)	
FCD	EP	PA (2,33) FP (4,81)	EP (-3,69)		
	RF	EP (4,80)			
FM	FP	PE (3,74) RP (3,03)	PA (-2,18) OD (-2,18)	RA (2,35) RF (3,18) FP (2,36)	EP (-2,46)
	FI	PE	RA (4,47) RF (4,47)		

En la Función Motivadora tanto el *Refuerzo* (RF), como el *Fomento de la Participación* (FP), producen patrones significativos cuando se consideran como conducta criterio. Al *Refuerzo* (RF) le sigue *Explicación del Profesor* (EP), lo que contribuye a continuar el ritmo de la clase, sin que hayan conductas inhibitorias en ninguno de los retardos, ni conductas excitatorias en el segundo.

La conducta *Fomento de la Participación* (FP), tomada como criterio, va seguida por interacciones del alumnado, tanto por su propia iniciativa, *Participación del Estudiante* (PE) como *Responde al Profesor* (RP). Inhibe conductas pertenecientes a la Función de Organización, *Planificación Académica* (PA) y *Organización del Contexto Didáctico* (OD). En el segundo retardo se da *Respuesta del Profesor* (RA), claramente elicitada por la participación previa del alumnado; *Refuerzo* (RF), muy adecuada en este contexto; y, de nuevo, *Fomento de la Participación* (FP). Inhibe *Explicación del Profesor* (EP).

La Función de Interacción produce patrones significativos en uno de sus cinco códigos: *Participación del Estudiante* (PE), que va seguida o bien por *Respuesta al Alumno* (RA) o por *Refuerzo* (RF), ambas convenientes como réplica al estudiantado.

No se dan conductas inhibitorias en ninguno de los retardos, ni conductas excitatorias en el segundo.

Sólo se ha codificado una clase práctica (véase tabla número 7.2.3.1.4), consistente en ejemplos del tema a tratar por medio de fotografías, con presentación multimedia. Se han producido un total de 59 eventos, dándose únicamente patrones significativos en la conducta *Responde al Profesor* (RP), que va seguida por *Respuesta al Alumnado* (RA). No hay conductas inhibitorias en este retardo. En el segundo, de nuevo aparece *Responde al Profesor* (RP), y como inhibitoria el *Fomento de la Participación* (FP).

Tabla 7.2.3.1.4. Análisis secuencial de las clases prácticas del Profesor 2 de la ULL.

Conducta Criterio		Conducta Consecuente			
		Retardo 1		Retardo 2	
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio
FI	RP	RA (3,01)		RP (2,49)	FP (-2,27)

PROFESOR 3

El profesor número 3 pertenece a la Rama de Artes y Humanidades, habiéndose codificado cinco clases teóricas (total 60 eventos) y una práctica (124 eventos), de una asignatura optativa de segundo ciclo de licenciatura, con ocho alumnos. Los resultados del análisis secuencial de las clases teóricas se muestran en la tabla número 7.2.3.1.5.

Tabla 7.2.3.1.5. Análisis secuencial de las clases teóricas del Profesor 3 de la ULL.

Conducta Criterio		Conducta Consecuente			
		Retardo 1		Retardo 2	
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio
FCD	EP	PE (2,09) PIG (2,49)	EP (-3,60)		
FI	PE	RA (5,68)			

Las clases teóricas tienen un formato claramente de clase magistral, pues los recursos que se utilizan, a juzgar por aquellos que producen patrones significativos son, en Comunicabilidad Docente, la *Explicación del Profesor* (EP), que va seguido por dos conductas, una adecuada por parte del alumnado, que es *Participación del Estudiante* (PE), esto es, intervenciones por iniciativa de estos, así como un comportamiento menos correcto, interacciones generales por parte del profesor (PIG), lo cual significa digresiones respecto al tema que se está desarrollando en esa clase y resta contenidos. Se inhibe la *Explicación del Profesor* (EP), que resulta incompatible con las conductas anteriores. No hay patrones significativos en segundo retardo.

En lo que respecta a la Función de Interacción Docente, sólo produce patrones significativos la *Participación del Estudiante* (PE), que es seguida por *Respuesta al Alumno* (RA), que es la adecuada como forma de dar retroalimentación.

La actividad desarrollada en la clase práctica consiste en comentarios y debate de un artículo científico, focalizado en las aportaciones y preguntas del alumno moderadas y complementadas por el profesor. Los resultados del análisis secuencial de esta modalidad docente se muestran en la tabla número 7.2.3.1.6. En ella se puede observar el uso de más recursos docentes, pues dos códigos más muestran patrones significativos. La *Explicación del Profesor* (EP) va seguida, como en las clases teóricas, por *Participación del Estudiante* (PE), así como por *Fomento de la Participación* (FP), especialmente adecuado para promover que el alumnado contribuya con preguntas y comentarios al desarrollo de la clase, dentro de un estilo docente más constructorista y centrado en el alumno. Se inhibe la *Respuesta al Alumno* (RA), obvio si no ha habido preguntas por parte de ellos.

Cuando la conducta criterio es *Respuesta al Alumnado* (RA), es seguida por *Participación del Estudiante* (PE), lo cual indica que se establece un diálogo docente. Se inhibe la *Respuesta al Alumnado* (RA) y el *Refuerzo* (RF). En segundo retardo se da de nuevo *Respuesta al Alumnado* (RA), claramente elicitado por la *Participación del Estudiante* (PE), pero se inhibe ésta.

En las clases prácticas también se incluye el *Fomento a la Participación* (FP), que forma parte de las funciones docentes motivacionales. Va seguido de la *Respuesta del Alumno*, sin otras conductas ni inhibitorias ni de segundo retardo.

Tabla 7.2.3.1.6. Análisis secuencial de las clases prácticas del Profesor 3 de la ULL.

Conducta Criterio		Conducta Consecuente			
		Retardo 1		Retardo 2	
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio
FCD	EP	FP (3,44)	RA (-2,45)		
		PE (2,43)			
FM	RA	PE (5,15)	RA (-3,40)	RA (5,09)	PE (-2,55)
			RF (-2,37)		
FI	PE	RA (6,65)	PE (-5,40)	PE (6,81)	RA (-3,82)
		RF (3,92)	RP (-2,15)		RF (-2,98)

En las funciones de interacción al igual que en las clases teóricas, se da la *Participación del Estudiante* (PE), que es seguida por *Respuesta al Alumno* (RA), y por *Refuerzo* (RF), lo cual es especialmente adecuado en este contexto, pues produce retroalimentación y, al reforzar, garantiza que se vuelva a dar esta conducta del alumnado en el futuro. En este primer retardo se inhiben las dos conductas positivas emitidas por el alumnado, *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP). No obstante, en el segundo retardo hay de nuevo *Participación del Estudiante* (PE), inhibiéndose *Respuesta al Alumno* (RA) y *Refuerzo* (RF).

PROFESOR 4

El profesor número 4 pertenece a la Rama de Artes y Humanidades. Se han codificado cinco sesiones teóricas, resultando en 108 eventos y una práctica, de 109 eventos, de una asignatura optativa de cuarto curso de licenciatura, con siete alumnos. Los resultados del análisis secuencial, englobando las clases teóricas, se muestran en la tabla 7.2.3.1.7.

En la Función de Organización sólo se dan patrones significativos en el segundo, *Organización del Contexto Didáctico* (OD), al que le sigue *Planificación Académica* (PA).

Tabla 7.2.3.1.7. Análisis secuencial de las clases teóricas del Profesor 4 de la ULL.

Conducta Criterio		Conducta Consecuente			
		Retardo 1		Retardo 2	
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio
FO	OD	PA (3,43)			
		OD (3,46)	EP (-3,79)		
FCD	EP	FP (2,64)	RA (-2,20)	EP (3,27)	
		PIG (3,07)	RP (-2,08)		
	RA			RA (3,04)	EP (2,32)
FM	FP	RP (7,04)		RF (4,71)	
	PE	RA (2,56)	EP (-1,98)		
RF (4,47)					
FI	RP	RA (5,31)			
		RF (2,35)			

La Función de Comunicabilidad Docente muestra patrones significativos en los dos códigos de la misma. Al primero le siguen dos comportamientos adecuados, congruentes como consecuencia de una explicación: *Fomento de la Participación* (FP) y *Participación del Estudiante* (PE), así como una conducta menos apropiada, *Interacciones Generales del Profesor* (PIG), pues suponen comentarios que no tienen que ver con los contenidos de clase y, por tanto, pueden restar tiempo a la docencia. En este primer retardo resultan conductas inhibitorias *Explicación del Profesor* (EP), *Respuesta al Alumnado* (RA) y *Responde al Profesor* (RP), todas ellas obvias, porque son incompatibles con las conductas realizadas. En el segundo retardo, continúa la *Explicación del Profesor* (EP).

El segundo código, *Respuesta al Alumnado* (RA), no presenta patrones significativos en el primer retardo, pero sí en el segundo, continuando con la misma conducta. Inhibe la *Explicación del Profesor* (EP).

La Función Motivadora, que incluye *Refuerzo* (RF) y *Fomento de la Participación* (FP), sólo presenta un patrón significativo en este segundo caso, que se ve seguida por la *Responde al Profesor* (RP). En el segundo retardo se da un *Refuerzo* (RF), muy adecuado como retroalimentación a la *Responde al Profesor* (RP). No hay conductas inhibitorias.

Las conductas pertenecientes a la Función de Interacción que producen patrones significativos son las contribuciones adecuadas del alumnado. A la *Participación del Estudiante* (PE) le sigue *Respuesta al Alumnado* (RA) y *Refuerzo* (RF), ambas conductas adecuadas en este contexto. Inhibe la *Explicación del Profesor* (EP). No hay patrones significativos en el segundo retardo.

La otra conducta que presenta un patrón significativo es *Responde al Profesor* (RP), a la que sigue *Respuesta al Alumnado* (RA), lo que indica una buena práctica por parte del profesor, al dar la adecuada retroalimentación a las dudas del alumnado. No hay más conductas que produzcan un patrón, ni inhibitorias ni consecuentes de segundo retardo.

Se ha codificado una clase práctica consistente en un comentario de texto basado en un artículo científico, guiando el profesor las aportaciones de sus estudiantes por medio de preguntas. Los resultados del análisis secuencial se recogen en la tabla 7.2.3.1.8.

El patrón comportamental observado en la sesión de prácticas difiere del que se ha visto en las clases teóricas, puesto que se dan patrones significativos en más conductas antecedentes, de diversas funciones: *Planificación Académica* (PA), *Refuerzo* (RF) y también *Conducta Inobservable* (Y), que aparece también como consecuente, lo que permite suponer que el hecho de entregar material hace que se mueva por el aula impidiendo ser registrado.

En la Función de Organización se produce un patrón significativo en *Planificación Académica* (PA), que va seguido por una *Conducta Inobservable* (Y) en el primer retardo. La *Organización del Contexto Didáctico* (OD) solo es seguida de forma significativa por esta misma conducta en el segundo retardo, así como por *Conducta Inobservable* (Y).

Tabla 7.2.3.1.8. Análisis secuencial de las clases prácticas del Profesor 4 de la ULL.

Conducta Criterio		Conducta Consecuente			
		Retardo 1		Retardo 2	
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio
FO	PA	Y (3,50)			
	OD			OD (2,00) Y (3,90)	
FCD	EP	PA (2,21) OD (2,97)	RP (-2,03)		
	RF	EP (4,63)			
FM	FP	RP (7,70)	EP (-2,01) FP (-2,46)	RF (4,63)	EP (-2,02) RP (-2,40)
	PE	RA (4,37)			
FI	RP	RA (2,81) RF (4,81)	RP (-2,32)		
	CI	Y		OD (4,45)	

En la Función de Comunicabilidad Docente se dan patrones significativos cuando la conducta criterio es *Explicación del Profesor* (EP), a la que le siguen, en el primer retardo, conductas de organización docente: *Planificación Académica* (PA) y *Organización del Contexto Didáctico* (OD). Se inhibe la conducta *Responde al Profesor* (RP) y no hay patrones significativos en el segundo retardo.

En la Función Motivadora se dan patrones significativos en las dos conductas que la integran. Al *Refuerzo* (RF) le sigue *Explicación del Profesor* (EP), lo cual significa que retoma el ritmo del contenido docente, sin que haya otras conductas significativas. El *Fomento de la Participación* (FP) va seguida por *Responde al Profesor* (RP) en primer retardo, inhibiéndose *Explicación del Profesor* (EP) y *Fomento de la Participación* (FP). En el segundo retardo se produce un *Refuerzo* (RF), resultando inhibitorias *Explicación del Profesor* (EP) y *Responde al Profesor* (RP).

Como en el caso de las clases teóricas, las conductas que aparecen pertenecientes a la Función de Interacción son *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP). A la primera conducta le sigue *Respuesta al Alumnado* (RP), sin que se den más conductas significativas. A la segunda le siguen *Respuesta al Alumnado* (RP) y *Refuerzo* (RF) en primer retardo, ambas especialmente adecuadas en este contexto e indicativas de buenas prácticas docentes, inhibiéndose *Responde al Profesor* (RP).

Por último, la *Conducta Inobservable* (Y) va seguida en segundo retardo por *Organización del Contexto Didáctico* (OD), lo que pone de manifiesto lo que se mencionaba antes: al organizar material y moverse por la clase, el profesor no es captado por la cámara y no se puede codificar su comportamiento.

PROFESOR 5

Para este profesor, perteneciente a la Rama de Ciencias, se han codificado cinco clases teóricas y una práctica, con 350 y 253 eventos, respectivamente, de una asignatura optativa de cuarto curso de licenciatura, con cinco alumnos. Los resultados del análisis secuencial del total de las clases teóricas se presentan en la tabla número 7.2.3.1.9.

En la función de Comunicabilidad Docente se dan patrones significativos tanto en *Explicación del Profesor* (EP) como en *Respuesta al Alumnado* (RA), seguido por dos códigos, uno emitido por el profesor, *Fomento de la Participación* (FP), conducta que es especialmente adecuada tras una explicación, tanto para permitir que el alumnado se integre como para saber si ha comprendido lo que se explica, y otro por parte del alumnado, *Participación del Estudiante* (PE). Inhibe tres conductas del profesor: *Explicación del Profesor* (EP), *Respuesta al Alumnado* (RA) y *Refuerzo* (RF), así como *Responde al Profesor* (RP), por parte del alumnado, todas antagónicas con la conducta consecuente. En el segundo retardo se da *Respuesta al Profesor* (RP), que claramente ha sido elicitada por la conducta de *Fomento a la Participación* (FP) emitida en el retardo previo. Se inhibe un *Fomento a la Participación* (FP).

La segunda conducta de esta función de Comunicabilidad Docente, *Respuesta al Alumnado* (RA) va seguida por *Participación del Estudiante* (PE) y por *Explicación del Profesor* (EP), lo cual quiere decir que o bien el alumnado pregunta o comenta, o bien el

profesor retoma los contenidos y sigue explicando. No hay códigos inhibitorios en el primer retardo. En el segundo retardo vuelve a presentarse *Respuesta al Alumnado* (RA), como reacción a la pregunta previa del alumnado, y se inhibe la *Explicación del Profesor* (EP).

Tabla 7.2.3.1.9. Análisis secuencial de las clases teóricas del Profesor 5 de la ULL.

Conducta Criterio		Conducta Consecuente				
		Retardo 1		Retardo 2		
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio	
FCD	EP		EP (-4,01)			
			FP (7,44)	RA (-2,30)		
			PE (2,84)	RF (-2,84)		
	RA			RP (-4,35)		
			EP (2,94)		RA (3,64)	EP (-2,22)
			PE (2,59)			
FM	RF		EP (5,91)	RP (-3,00)		
				RA (-3,04)		
	FP		RP (12,39)	RF (-4,33)	RF (5,86)	EP (-2,08)
				FP (-5,15)	FP (2,91)	RP (-4,71)
FI	PE		EP (-2,26)			
			RA (9,22)	RP (-2,43)	PE (2,67)	
	RP		PE (-2,43)	EP (2,76)		
		RF (9,49)	RP (4,94)	RP (3,07)	RF (-3,03)	

La Función Motivadora está integrada por *Refuerzo* (RF) y por *Fomento de la Participación* (FP). Tras el *Refuerzo* (RF) se da una *Explicación del Profesor* (EP) y se inhibe, como es obvio, *Respuesta al Alumnado* (RP), pues no ha preguntado previamente. Al *Fomento de la Participación* le sigue *Responde al Profesor* (RP), que es la conducta que conforma el patrón adecuado tras un fomento de participación para dinamizar el proceso de enseñanza. Inhibe conductas antagónicas por parte de la

profesora: *Respuesta al Alumnado* (RA), *Refuerzo* (RF) y la misma conducta criterio, *Fomento de la Participación* (FP). En segundo retardo aparece *Refuerzo* (RF), adecuado tras la conducta de responder al profesor por parte del alumno, y *Fomento de la Participación* (FP), lo que sugiere que el profesor de nuevo invita al alumnado a contribuir con preguntas y comentarios al desarrollo de la clase. Aparecen como conductas inhibitorias *Explicación del Profesor* (EP) y por parte del alumno *Responde al Profesor* (RP).

La función de Interacción produce patrones significativos en conductas de interacción adecuadas en el aula: *Participación del Estudiante* (PE) y *Respuesta al Profesor* (RP). A la primera le sigue *Respuesta al Alumnado* (RA), resultando inhibitoria *Explicación del Profesor* (EP), así como *Respuesta al Profesor* (RP), pues no hay pregunta inicial del docente. En el segundo retardo se vuelve a dar *Participación del Estudiante* (PE), muy conveniente para esta secuencia, pues significa que el alumnado participa con sus preguntas y comentarios. No hay conductas inhibitorias.

El código *Respuesta al Profesor* (RP) es seguido por *Refuerzo* (RF), lo cual significa una buena práctica docente, al estimular al alumnado a que reitere este comportamiento en el futuro e inhibe *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP). En el segundo retardo se da *Explicación del Profesor*, lo cual pone de manifiesto un ritmo ágil de clase y *Responde al Profesor* (RP), que señala que el alumnado sigue respondiendo a preguntas previas. Se inhibe *Refuerzo* (RF).

En lo que respecta a la clase práctica codificada, los resultados aparecen recogidos en la tabla número 7.2.3.1.10. Curiosamente, se dan casi tantos eventos en esta única sesión práctica (253) como en el total de clases teóricas codificadas (350). La tarea a realizar es implementar un modelo por ordenador. El profesor explica el procedimiento a seguir previamente y va resolviendo dudas planteadas por los alumnos.

Como se puede apreciar, las funciones docentes utilizadas difieren con respecto a las clases teóricas, pues algunos códigos, como *Organización del Contexto Didáctico* (OD), *Guía* (GU) y *Revisión no Verbal* (RN), conductas especialmente indicadas en clases prácticas, producen patrones significativos, mientras que no lo hacen *Respuesta al Alumnado* (RA) y *Refuerzo* (RF), que sí tienen patrones significativos en las clases teóricas.

Tabla 7.2.3.1.10. Análisis secuencial de la clase práctica del Profesor 5 (ULL)

Conducta Criterio		Conducta Consecuente				
		Retardo 1		Retardo 2		
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio	
FO	OD	EP (2,73)		OD (4,81)		
				Y (3,03)		
FCD	EP	OD (3,81)	EP (-3,02)	EP (2,10)		
		FP (4,15)		RP (-2,98)		RP (3,15)
		PE (3,02)				
FM	FP	RP (9,77)	GU (-2,37)	RA (2,24)	RN (-2,30)	
			RN (-2,30)	FP (3,40)		
FA	GU	RN (6,46)		GU (5,40)		
FI	RN	GU (4,87)	EP (-2,05)	RN (3,57)		
		Y (3,77)				
FI	PE	RA (2,47)	RP (-1,98)			
		RF (2,47)				
		GU (1,96)				
CI	Y	RA (5,20)	RP (-2,61)			
		RF (3,35)				
		RN (3,77)				

En la función de Organización se produce un patrón significativo cuando la conducta criterio es la *Organización del Contexto Didáctico* (OD), que va seguida por *Explicación del Profesor* (EP). No hay conductas inhibitorias ni en primer ni segundo retardo, pero en este último se producen *Organización del Contexto Didáctico* (OD) y *Conducta Inobservable* (Y).

En la Función de Comunicabilidad Docente solo hay patrones significativos cuando la conducta criterio es *Explicación del Profesor* (EP), a la que le sigue *Organización del Contexto Didáctico* (OD), *Fomento de la Participación* (FP) y *Participación del Estudiante* (PE), siendo estos dos últimos códigos especialmente adecuados en este contexto. Se inhibe *Explicación del Profesor* (EP) y *Responde al Profesor* (RP), que en cambio aparecen como consecuentes en segundo retardo, sin que se den aquí conductas inhibitorias.

En la Función Motivadora, el *Fomento de la Participación* (FP) va seguido por *Responde al Profesor* (RP), inhibiendo conductas de la Función de Asesoría, incompatibles en este contexto. En el segundo retardo, el profesor emite *Respuesta al Alumnado* (RA), como una forma de mantener el diálogo establecido previamente, o bien da de nuevo *Fomento de la Participación* (FP), resultando en una frecuencia menor al azar la *Revisión No Verbal* (RN).

Las conductas propias de Asesoría, presentan ambas patrones significativos, lo cual es especialmente adecuado en las clases prácticas, pues se relacionan con mostrar *cómo* hacer una determinada actividad (*Guía*, GU), o bien con revisar la forma en que la desarrollan (*Revisión no Verbal*, RN). La primera va seguida por *Revisión no Verbal* (RN) en primer retardo y *Guía* (GU) en el segundo, sin que haya conductas inhibitorias significativas en ninguno de los dos. Por su parte, la *Revisión no Verbal* (RN) va seguida por *Guía* (GU) y *Conducta Inobservable* (obvia si se mueve por el aula en su actividad de asesoría) en el primer retardo, inhibiéndose la *Explicación del Profesor* (EP), y de nuevo le sigue en el segundo retardo *Revisión no Verbal* (RN). Este enlace entre *Guía* (GU) y *Revisión no Verbal* (RN) es muy adecuado para la clase práctica, donde el profesor pauta y revisa la actividad a desarrollar.

En la Función de Interacción, al igual que en las clases teóricas, hay patrones significativos en *Participación del Estudiante* (PE), que va seguida por tres tipos de conductas por parte del profesor: *Respuesta al Alumnado* (RA), *Refuerzo* (RF) y *Guía* (GU). Se inhibe *Responde al Profesor* (RP). No hay patrón significativo en segundo retardo.

En cuanto al código *Responde al Profesor* (RP), va seguido por dos conductas especialmente relevantes para la retroalimentación al alumnado, *Respuesta al Alumnado* (RA) y *Refuerzo* (RF), inhibiéndose *Responde al Profesor* (RP). Tampoco hay patrones significativos en segundo retardo.

La única conducta instrumental que resulta en un patrón significativo es *Conducta Inobservable* (Y), que va seguida de *Revisión no Verbal* (RN), lo cual resulta claramente comprensible si el profesor se desplaza por la clase y sale de cámara.

PROFESORA 6

La Profesora número 6 pertenece a la Rama de Ciencias. Se han codificados cinco sesiones teóricas, con un total de 755 eventos y una clase práctica de 65. La asignatura impartida es una optativa de quinto curso de licenciatura, con ocho alumnos. Los resultados del análisis secuencial de las clases teóricas se muestran en la tabla 7.2.3.1.11.

En la Función de Organización sólo se dan patrones significativos en los dos primeros códigos. A la *Planificación Académica* (PA) le sigue *Organización del Contexto Didáctico* (OD), mientras que se inhibe *Responde al Profesor* (RP). No hay un patrón significativo en el segundo retardo.

Cuando se toma como conducta antecedente la *Organización del Contexto Didáctico* (OD), va seguida por *Explicación del Profesor* (EP), siendo inhibitoria *Responde al Profesor* (RP). Este patrón resulta muy conveniente, pues significa que se prepara el material y se inicia la clase. En segundo retardo sigue de nuevo una *Organización del Contexto Didáctico* (OD) que inhibe *Responde al Profesor* (RP), coherente al no haber habido preguntas previas por parte de éste.

La Función de Comunicabilidad Docente muestra patrones significativos en las dos conductas que incluye tomadas como antecedente. A *Explicación del Profesor* (EP) le siguen tres conductas emitidas por la profesora, *Planificación Académica* (PA), *Organización del Contexto Didáctico* (OD) y *Fomento de la Participación* (FP), así como una por parte del alumnado, *Participación del Estudiante* (PE). Inhibe cuatro conductas en este retardo: *Explicación del Profesor* (EP), *Respuesta al Alumnado* (RA), *Refuerzo* (RF) y *Responde al Profesor* (RP), que se da, no obstante, en el segundo retardo, donde se inhiben *Planificación Académica* (PA), *Refuerzo* (RF) y *Fomento de la Participación* (FP).

La conducta *Respuesta al Alumnado* (RA) va seguida o bien por *Explicación del Profesor* (EP) o por *Participación del Estudiante* (PE), ambas indicativas de buena práctica docente, porque, o bien se continúa con el contenido de clase, o bien el

alumnado interviene con comentarios o preguntas. Se inhibe *Responde al Profesor* (RP), dándose en el segundo retardo *Planificación Académica* (PA).

Tabla 7.2.3.1.11 Análisis secuencial de las clases teóricas de la Profesora 6 (ULL)

Conducta Criterio		Conducta Consecuente			
		Retardo 1		Retardo 2	
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio
FO	PA	OD (4,00)	RP (-2,27)		
	OD	EP (4,67)	RP (-3,21)	OD (2,88)	EP (-2,95)
FCD	EP	PA (2,83)	EP (-8,76)		PA (-2,01)
		OD (2,64)	RA (-3,05)	RP (11,13)	RF (-2,41)
		FP (14,86)	RF (-4,21)		FP (-6,81)
	PE (4,46)	RP (-7,11)			
	RA	EP (3,29)	RP (-2,16)	PA (4,15)	
FM	RF	PE (2,94)			
		EP (5,45)	RF (-2,07)		
			OD (-1,97)		
			EP (-3,59)	EP (3,08)	
	FP	RP (21,77)	RA (-2,87)	RA (2,30)	PE (-1,96)
			RF (-4,53)	RF (9,24)	RP (-7,02)
			FP (-8,08)		
	PE (-2,53)				
FI	PE	RA (9,85)	RP (-3,34)		
		RF (1,97)			
	RP	EP (5,12)	FP (-2,88)	FP (4,66)	
	RA (2,76)	PE (-3,37)	PE (2,83)	RF (-4,19)	
	RF (11,53)	RP (-6,88)			

Hay patrones significativos en los dos códigos pertenecientes a la Función Motivadora. Al *Refuerzo* (RF) le sigue una *Explicación del Profesor* (EP), que a su vez, en este retardo, inhibe el *Refuerzo* (RF). No se dan patrones significativos en el segundo retardo.

El *Fomento de la Participación* (FP) va seguida por la conducta adecuada para este código, *Responde al Profesor* (RP), pues supone la réplica exacta a promover por parte del profesor la intervención de sus alumnos. Además, el alto valor que adquiere el retardo (21,77) indica que es prácticamente la única conducta que se da en ese retardo, pues inhibe seis conductas. En el segundo retardo elicitaba tres conductas de la profesora, perfectamente coherentes en este contexto: *Explicación del Profesor* (EP), *Respuesta al Alumnado* (RA) y *Refuerzo* (RF). Inhibe *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP).

Las conductas pertenecientes a la Función de Interacción que producen patrones significativos en aquellas conductas que corresponden a las contribuciones adecuadas del alumnado. A la *Participación del Estudiante* (PE) le sigue *Respuesta al Alumnado* (RA) y *Refuerzo* (RF). Inhibe *Responde al Profesor* (RP). No hay patrones significativos en el segundo retardo.

La otra conducta que presenta un patrón significativo es *Respuesta al Profesor* (RP), que resulta en *Explicación del Profesor* (EP) y *Respuesta al Alumnado* (RA), lo que indica una buena práctica por parte del profesor, al dar la adecuada retroalimentación a las dudas del alumnado y *Refuerzo* (RF). Se inhiben *Fomento de la Participación* (FP), *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP). En el segundo retardo las conductas que constituyen el patrón son *Fomento de la Participación* (FP) y *Participación del Estudiante* (PE), inhibiéndose el *Refuerzo* (RF).

La clase práctica, consistente en un debate, produce un patrón de comportamientos muy diferente, como se puede apreciar en la tabla número 7.2.3.1.12. Al ser el alumnado el protagonista, sólo las conductas emitidas por éstos resultan patrones significativos. A la *Participación del Estudiante* (PE) le sigue *Respuesta al Alumnado* (RA) y *Fomento de la Participación* (FP), con lo cual la profesora establece la adecuada retroalimentación e incentiva al alumnado a seguir participando.

La conducta *Responde al Profesor* (RP) va seguida por *Conducta Inobservable*, obvio al moverse la profesora por el aula. Se inhibe *Responde al Profesor* (RP), lógico si no ha habido una pregunta previa.

Tabla 7.2.3.1.12. Análisis secuencial de la clase práctica de la Profesora 6 (ULL)

Conducta Criterio		Conducta Consecuente			
		Retardo 1		Retardo 2	
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio
FI	PE	RA (1,98)			
		FP (2,47)	RP (-1,96)		
	RP	Y (2,1)	RP (-1,96)		

PROFESOR 7

El Profesor número 7 pertenece a la Rama de Ciencias Jurídicas y Sociales. Se han codificado dos sesiones teóricas, siendo el total de eventos 295 (véase tabla número 7.2.3.1.13) y cuatro prácticas, con 982 eventos. La asignatura en la que se han realizado los registros corresponde a una materia básica de rama del primer curso de grado, con 69 alumnos.

En la Función de Organización sólo se dan patrones significativos en dos de sus códigos. A la *Planificación Académica* (PA) le sigue *Organización del Contexto Didáctico* (OD), y en segundo retardo de nuevo *Planificación Académica* (PA).

Cuando la conducta antecedente o criterio es la *Organización del Contexto Didáctico* (OD), le sigue *Disrupciones de los Alumnos* (DA), así como *Conducta Inobservable* (Y), esto es, es imposible codificar la conducta del profesor porque no se le ha podido registrar. Resulta inhibitoria *Responde al Profesor* (RP). En segundo retardo las conductas que siguen son *Organización del Contexto Didáctico* (OD) y *Disrupciones de los Alumnos* (DA). Con clases numerosas, es razonable que si el profesor está pendiente de preparar el material para la clase, el alumnado moleste.

Tabla 7.2.3.1.13 Análisis secuencial de las clases teóricas del Profesor 7 (ULL)

Conducta Criterio		Conducta Consecuente				
		Retardo 1		Retardo 2		
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio	
FO	PA	OD (5,73)		PA (3,68)		
	OD	DA (2,31)	RP (-2,04)	OD (3,79)		
		Y (5,93)		DA (2,30)		
FCD	EP	PA (2,45)				
		FP (6,94)	EP (-3,85)			
		PE (2,72)	RF (-2,85)	CN (2,40)	RF (-1,96)	
		DA (2,08)	RP (-4,06)	RP (5,37)	FP (-3,70)	
		Y (2,07)				
FM	RF	EP (7,08)	RF (-2,80)	FP (2,93)	EP (-2,87)	
	FP		OD (-2,15)			
				RF (-3,78)	RA (3,56)	EP (-2,69)
			RP (13,55)	FP (-5,12)	RF (9,27)	RP (-4,71)
				Y (-2,23)		
PE			PE (4,67)			
FI	RP		OD (-1,97)		OD (-1,98)	
		RA (2,92)	EP (-2,94)			
		RF (11,99)	RP (-4,29)	EP (5,26)	RF (-3,48)	
			Y (-2,04)		Y (-1,98)	
CI	DA	CN (14,30)		OD (3,98)		
		Y (2,31)		EP (2,07)		
CI	Y	OD (6,43)		DA (2,42)		
		EP (2,26)	RP (-1,97)	Y (6,41)		

La Función de Comunicabilidad Docente muestra patrones significativos en la *Explicación del Profesor* (EP), a la que siguen distintos comportamientos. Los emitidos por el profesor son *Planificación Académica* (PA), *Fomento de la Participación* (FP) y *Conducta Inobservable* (Y). Por parte del alumno se dan dos comportamientos: uno adecuado, *Participación del Estudiante* (PE), y otro inadecuado, *Disrupciones de los Alumnos* (DA). Se inhiben *Explicación del Profesor* (EP), *Refuerzo* (RF) y *Responde al Profesor* (RP). En el segundo retardo se dan respuestas relacionadas con las conductas que aparecen en el primer retardo: *Contingencia Negativa* (CN), como respuesta a la disrupción del alumnado y *Responde al Profesor* (RP), vinculada con el *Fomento de la Participación* (FP). Se inhiben *Refuerzo* (RF) y *Fomento de la Participación* (FP).

La Función Motivadora presenta un patrón significativo en las dos conductas que incluye. Al *Refuerzo* (RF) le sigue *Explicación del Profesor* (EP), que a su vez, en este retardo, inhibe el *Refuerzo* (RF). En el segundo retardo se produce *Fomento de la Participación* (FP) y se inhibe *Explicación del Profesor* (EP).

El *Fomento de la Participación* (FP) va seguida por *Responde al Profesor* (RP), que supone la réplica exacta a promover, por parte del profesor, la intervención de sus alumnos. Además, dado que el valor que adquiere el retardo es alto (13,55) y que se inhiben cuatro códigos, ésta es prácticamente la conducta que se da en ese retardo. En el segundo aparecen *Respuesta al Alumnado* (RA) y *Refuerzo* (RF), claramente elicítadas por la conducta *Responde al Profesor* (RP), lo que señala dos buenas prácticas docentes, dar retroalimentación al responder y completar los comentarios del alumnado, y premiar su participación con refuerzo social. Se inhiben *Explicación del Profesor* (EP) y *Responde al Profesor* (RP), incompatibles con las respuestas emitidas en ese segundo retardo.

En tres de las conductas pertenecientes a la Función de Interacción se producen patrones significativos. La *Participación del Estudiante* (PE), que si bien no le sigue ninguna conducta en el primer retardo, vuelve a aparecer de nuevo en el segundo retardo. No hay conductas inhibitorias ni en primer ni en segundo retardo. *Responde al Profesor* (RP) va seguida de *Respuesta al Alumnado* (RA) y *Refuerzo* (RF), como se ha dicho muy adecuadas en este contexto. Inhibe *Organización del Contexto Didáctico* (OD), *Explicación del Profesor* (EP), *Responde al Profesor* (RP) y *Conducta Inobservable* (Y). En el segundo retardo se comprueba que se sigue con el ritmo de la clase, pues aparece *Explicación del Profesor* (EP) y resultan inhibitorias *Organización*

del Contexto Didáctico (OD), Refuerzo (RF) y Conducta Inobservable (Y), pues al estar explicando es más fácil registrar su comportamiento que cuando se desplaza por el aula.

A las *Disrupciones del Alumnado* (DA) le sigue una *Contingencia Negativa* (CN), esto es, reprimendas o reconvenciones por parte del profesor, y *Conducta Inobservable* (Y). En el segundo retardo, completan el patrón *Organización del Contexto Didáctico* (OD) y *Explicación del Profesor* (EP), lo cual indica que tras la contingencia verbal se retoma la clase inmediatamente.

El único código instrumental que produce un patrón significativo es *Conducta Inobservable* (Y), seguido por *Organización del Contexto Didáctico* (OD) y *Explicación del Profesor* (EP), inhibiendo *Responde al Profesor* (RP). En el segundo retardo le sigue *Disrupciones del Alumnado* (DA) y *Conducta Inobservable* (Y).

Las clases prácticas consisten en completar actividades siguiendo un manual. El alumnado dispone de un tiempo para realizar los problemas planteados, finalizando con una puesta en común con explicaciones y comentarios del profesor. Los patrones significativos difieren con respecto a las clases prácticas, incorporando más códigos significativos. En la tabla 7.2.3.1.14 se exponen los resultados.

Hay patrones significativos en *Planificación Académica* (PA) y en *Organización del Contexto Didáctico* (OD). Al primero le siguen en el primer retardo *Organización del Contexto Didáctico* (OD) y *Revisión No verbal* (RN). Inhibe *Respuesta al Alumnado* (RA) y *Responde al Profesor* (RP). En el segundo retardo se da *Planificación Académica* (PA) y *Revisión No Verbal* (RN). No hay conductas inhibitorias en este retardo.

A la *Organización del Contexto Didáctico* (OD) le sigue *Planificación Académica* (PA), *Explicación del Profesor* (EP) y *Revisión No Verbal* (RN). Inhibe *Responde al Profesor* (RP). No se dan conductas en el segundo retardo.

En la Función de Comunicabilidad Docente se producen patrones significativos en sus dos conductas. A *Explicación del Profesor* (EP) le siguen *Planificación Académica* (PA), *Fomento de la Participación* (FP), *Revisión No Verbal* (RN) y *Participación del Estudiante* (PE), inhibiéndose *Explicación del Profesor* (EP), *Respuesta al Alumnado* (RA), *Refuerzo* (RF) y *Responde al Profesor* (RP). En segundo retardo, y elicitada por el *Fomento de la Participación*, aparece *Responde al Profesor* (RP), siendo inhibidas *Explicación del Profesor* (EP) y *Refuerzo* (RF).

Tabla 7.2.3.1.14. Análisis secuencial de las clases prácticas del Profesor 7 (ULL)

Conducta Criterio		Conducta Consecuente			
		Retardo 1		Retardo 2	
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio
FO	PA	OD (3,94)	RA (-1,97)	PA (2,40)	
		RN (2,67)	RP (-2,49)	RN (2,75)	
	OD	PA (6,07)			
		EP (2,29)	RP (-2,62)		
FCD	EP	RN (2,41)			
		PA (4,80)	EP (-5,76)		
	FP (7,61)	RA (-4,40)	RP (7,49)	RF (-2,16)	
	RN (2,05)	RF (-3,60)		FP (-4,89)	
FM	RA	PE (3,93)	RP (-5,46)		
		RN (3,30)	RA (-3,82)		EP (-2,44)
	PE (6,53)	RF (-2,93)	RA (7,69)	RF (-2,12)	
	RP (-3,17)				
FM	RF	EP (5,56)	RF (-2,25)	RP (4,21)	
		FP (4,98)	RP (-3,36)		
	FP	PA (-2,14)			
		OD (-2,35)			PA (-2,04)
		EP (-3,38)		EP (3,42)	RA (-3,06)
		RA (-4,64)		RF (14,49)	RN (-3,18)
		RP (26,50)		FP (3,32)	PE (-2,72)
		RF (-3,64)			RP (-6,11)
FP (-6,97)					
RN (-2,21)					
PE (-4,84)					

Tabla 7.2.3.1.14. Continuación

Conducta Criterio		Conducta Consecuente			
		Retardo 1		Retardo 2	
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio
FA	RN	OD (2,41)	RA (-3,05)		
		PE (6,18)	RF (-2,34)	RA (5,74)	EP (-2,70)
		Y (7,42)	RN (-2,43)	RN (3,33)	
			RP (-3,52)		
FI	PE		EP (-3,78)		
			FP (-3,22)		RA (-2,79)
		RA (24,14)	RN (-3,01)	RN (2,17)	RF (-2,91)
			PE (-3,74)	PE (6,29)	RP (-2,28)
	RP		RP (-4,22)		
		EP (3,83)	OD (-2,14)		RA (-2,35)
		RF (14,93)	RN (-2,52)	FP (4,01)	RF (-3,37)
		FP (1,98)	PE (-2,54)	RP (2,26)	RN (-2,87)
CI	Y		RP (-6,11)		
		EP (2,19)		PE (2,08)	
		RN (5,49)	RP (-2,28)	Y (5,10)	

En la Función Motivadora se dan, en las clases prácticas, patrones significativos para las dos conductas correspondientes. Así, al *Refuerzo* (RF), en primer retardo, le siguen *Explicación del Profesor* (EP) y *Fomento de la Participación* (FP). Se inhiben *Refuerzo* (RF) y *Responde al Profesor* (RP), que aparece, no obstante, en segundo retardo, sin que se den en éste conductas inhibitorias.

El *Fomento de la Participación* va seguido por *Responde al Profesor* (RP) que, en este caso, tiene un valor de retardo mayor (26,50), siendo la conducta preponderante, como se comprueba al inhibir ocho conductas. En el segundo retardo se dan *Explicación del Profesor* (EP), *Refuerzo* (RF) y *Fomento de la Participación* (FP), inhibiéndose cinco conductas, tres del profesor y las dos interactivas positivas del alumnado.

En estas clases prácticas aparece un patrón significativo para una de las conductas de la Función de Asesoría, la *Revisión no Verbal* (RN), especialmente indicada cuando se han propuesto actividades al alumnado para su ejecución. Le sigue *Organización del Contexto Didáctico* (OD), *Participación del Estudiante* (PE) y *Conducta Inobservable* (Y). Se inhiben *Respuesta al Alumnado* (RA), *Refuerzo* (RF), *Revisión No Verbal* (RN) y *Responde al Profesor* (RP). En segundo retardo, en cambio, se producen *Respuesta al Alumnado* (RA) y de nuevo *Revisión No Verbal* (RN), con lo cual queda claro que el profesor sigue supervisando las tareas de sus estudiantes, sobre todo porque se inhibe la *Explicación del Profesor* (EP).

En las clases prácticas no se dan interrupciones por parte del alumnado, probablemente porque están más centrados en las actividades a desarrollar. En cambio, aparecen las dos conductas adecuadas de interacción con el profesor, *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP). A la primera le sigue *Respuesta al Alumnado* (RA), con un muy alto valor del residual (24,14), lo cual explica que se inhiban diversas conductas, poniendo de manifiesto que el profesor da la adecuada retroalimentación a sus estudiantes. En el segundo retardo le sigue *Revisión No Verbal* (RN) por parte del profesor y de nuevo *Participación del Estudiante* (PE), lo cual indica que la clase tiene un ritmo ágil, con preguntas del alumnado, respuestas por parte del profesor, supervisando este, las tareas que los estudiantes llevan a cabo.

A *Responde al Profesor* (RP) le siguen tres conductas por parte del profesor: *Explicación del Profesor* (EP), *Refuerzo* (RF) y *Fomento de la Participación* (FP), inhibiendo dos conductas emitidas por el profesor, *Organización del Contexto Didáctico* (OD) y *Revisión No Verbal* (RN), así como las del alumnado *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP), claramente antagónicas con las emitidas. En segundo retardo se da de nuevo *Fomento de la Participación* (FP) y *Responde al Profesor* (RP), claramente promovido por el fomento del primer retardo. Se inhiben *Respuesta al Alumnado* (RA), *Refuerzo* (RF) y *Revisión No Verbal* (RN).

De nuevo, se producen patrones significativos en relación al código *Conducta Inobservable* (Y), que va seguido por *Explicación del Profesor* (EP) y *Revisión No Verbal* (RN) en el primer retardo, inhibiéndose *Responde al Profesor* (RP). En el segundo retardo se da *Participación del Estudiante* (PE) y *Conducta Inobservable* (Y). No hay conductas inhibitorias en este retardo.

PROFESORA 8

La profesora número 8 pertenece a la Rama de Ciencias Jurídicas y Sociales. Se han codificado tres sesiones teóricas y tres prácticas, con 76 eventos y 220 respectivamente. Los registros de conducta se han llevado a cabo en la docencia que imparte en una clase obligatoria de tercer curso de licenciatura, con 21 alumnos. Los resultados del análisis secuencial de las clases teóricas se presentan en la tabla 7.2.3.1.15.

Tabla 7.2.3.1.15 Análisis secuencial de las clases teóricas de la Profesora 8 (ULL)

Conducta Criterio		Conducta Consecuente			
		Retardo 1		Retardo 2	
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio
FCD	EP	PE (3,38)			
	RA	RA (4,46)			
FI	PE	RA (5,30)			

Las clases teóricas muestran un patrón identificable con el modelo de clase magistral con participación del alumnado. Sólo resultan significativos patrones comportamentales en tres códigos, dos correspondientes a la Función de Comunicabilidad Docente, *Explicación del Profesor* (EP) y *Respuesta al Alumnado* (RA) y el tercero a la de Interacción, *Participación del Estudiante* (PE).

La *Explicación del Profesor* (EP) va seguida, en primer retardo, por *Participación del Estudiante* (PE), lo que señala una interacción entre ambos, haciendo el alumnado preguntas o comentarios por iniciativa propia. No se dan conductas inhibitorias ni de segundo retardo. La *Respuesta al Alumnado* (RA) produce sólo un patrón significativo en el segundo retardo, donde de nuevo vuelve a aparecer.

En la Función de Interacción solo la *Participación del Estudiante* (PE) produce un patrón significativo, siendo seguida por *Respuesta al Alumnado* (RA), lo cual indica una buena práctica docente, al ofrecer retroalimentación, contestando a las preguntas o comentarios del estudiantado.

En las clases prácticas se observa una mayor actividad (220 eventos codificados en tres clases prácticas, frente a 76 en tres clases teóricas), apareciendo más funciones docentes, como la de Organización y la Motivadora. A continuación se detallan los resultados, que se muestran en la tabla 7.2.3.1.16.

Tabla 7.2.3.1.16. Análisis secuencial de las clases prácticas de la Profesora 8 (ULL)

Conducta Criterio		Conducta Consecuente			
		Retardo 1		Retardo 2	
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio
FO	PA	OD (2,06)			
	OD	EP (5,23)		PA (2,21) OD (2,99)	
FCD	EP	PA (3,25)	EP (-3,64)		
		FP (2,63)	RA (-2,66)	EP (2,71)	FP (-2,63)
		PE (4,13)	RF (-2,24)	RP (2,05)	PE (-3,00)
			RP (-2,13)		
FM	FP	RA	PE (4,95)	RA (-1,96)	RA (3,88) RF (2,08)
				EP (-2,22)	
		RP (12,80)	RA (-2,01)	RF (1,98)	RP (-2,02)
			FP (-2,01)	FP (5,84)	
FI	PE		PE (2,86)		
			PA (-1,96)		
		RA (6,78)	FP (-2,86)	PE (5,72)	RF (-2,36)
		RF (5,18)	PE (-3,27)		
RP	RP		RP (-2,86)		
		RF (2,75)			
		FP (5,08)	RP (-2,01)		

En la Función de Organización se dan patrones significativos en dos de sus códigos. A la *Planificación Académica* (PA) le sigue, con una probabilidad que supera el azar, *Organización del Contexto Didáctico* (OD), sin que aparezcan otros patrones significativos, ni inhibitorios ni de segundo retardo.

Cuando la conducta antecedente o criterio es la *Organización del Contexto Didáctico* (OD) le sigue *Explicación del Profesor* (EP), y en segundo retardo se continúa con la organización, pues hay un patrón significativo al ir seguida de *Organización del Contexto Didáctico* (OD) y de *Planificación Académica* (PA).

Como en el caso de las clases teóricas, las dos conductas pertenecientes a la función de Comunicabilidad Docente producen patrones significativos. A la *Explicación del Profesor* (EP) le siguen *Planificación Académica* (PA), *Fomento de la Participación* (FP), que es especialmente adecuado en este contexto al incentivar la intervención del alumnado, y *Participación del Estudiante* (PE). Se inhiben cuatro conductas de la profesora: *Explicación del Profesor* (EP), *Respuesta al Alumnado* (RA), *Refuerzo* (RF) y una del alumnado, *Responde al Profesor* (RP), que resultan incompatibles con las emitidas. En el segundo retardo la profesora explica (EP) o bien responde a la preguntas o comentarios (RA) emitidos por el alumnado en el retardo anterior. Se inhiben el *Fomento de la Participación* (FP) y *Participación del Estudiante* (PE).

La *Respuesta al Alumnado* (RA), segunda conducta de esta función, va seguida por *Participación del Estudiante* (PE), en un adecuado círculo de diálogo docente. Inhibe la *Respuesta al Alumnado* (RA), que se vuelve a dar en el segundo retardo, además de *Refuerzo* (RF).

En la Función Motivadora, sin patrones significativos en las clases teóricas, aparecen ahora en el *Fomento de la Participación* (FP), que es seguida por la conducta apropiada en este entorno, su contraparte por parte del alumnado, *Responde al Profesor* (RP), claramente señalando un patrón, pues inhibe, en este retardo, cuatro conductas: *Explicación del Profesor* (EP), *Respuesta al Alumnado* (RA), *Fomento de la Participación* (FP) y *Participación del Estudiante* (PE). En segundo retardo se dan dos conductas especialmente indicadas para hacer que el alumnado siga interviniendo, que son el *Refuerzo* (RF) y un nuevo *Fomento de la Participación* (FP). Se inhibe la

conducta *Responde al Profesor* (RP), que resulta incompatible con las conductas emitidas.

La Función de Interacción en clases prácticas señala patrones significativos en las dos conductas adecuadas de intervención del alumnado: *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP). La primera va seguida por *Respuesta al Alumnado* (RA) y *Refuerzo* (RF), que son las conductas que marcan una buena práctica docente. Inhibe *Planificación Académica* (PA), *Fomento de la Participación* (FP), *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP), todas ellas incompatibles con las elicidadas en este primer retardo. En el segundo, continúa el diálogo docente, con una nueva participación por su propia iniciativa de sus estudiantes, *Participación del Estudiante* (PE), inhibiéndose el *Refuerzo* (RF).

La conducta *Responde al Profesor* (RP), última antecedente que produce patrón significativo, va seguida por *Refuerzo* (RF), inhibiendo *Responde al Profesor* (RP).

PROFESOR 9

El profesor número 9, del que se codificaron cuatro sesiones teóricas y dos prácticas, con 1167 y 791 eventos registrados respectivamente, pertenece a la Rama de Ciencias de la Salud. Las sesiones observadas corresponden a su docencia en una asignatura obligatoria de segundo curso de grado, con 53 alumnos. Los resultados aparecen en la tabla número 7.2.3.1.17.

Sólo se dan patrones significativos en dos códigos de la Función de Organización. A la *Planificación Académica* le sigue, en el primer retardo, la *Participación del Estudiante* (PE) o las *Interacciones Generales del Profesor* (PIG), resultando inhibitoria *Responde al Profesor* (RP), lo cual resulta lógico al no haber habido una pregunta previa de éste. En el segundo retardo, esto es, la conducta que se emite a continuación se da *Planificación Académica* (PA) y *Organización del Contexto Didáctico* (OD), inhibiéndose de nuevo *Responde al Profesor* (RP).

A *Organización del Contexto Didáctico* (OD) le sigue *Explicación del Profesor* (EP), esto es, una vez organizado el material, el profesor continúa con las explicaciones de contenido, o bien se registra una *Conducta Inobservable* (Y). Resulta como conducta inhibitoria *Respuesta al Alumnado* (RA), mientras que en el segundo retardo resulta *Organización del Contexto Didáctico* (OD). No hay conductas que produzcan un patrón inhibitorio significativo en el segundo retardo.

Tabla 7.2.3.1.17 Análisis secuencial de las clases teóricas del Profesor 9 ULL

Conducta Criterio		Conducta Consecuente			
		Retardo 1		Retardo 2	
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio
FO	PA	PE (2,63)	RP (-1,98)	PA (2,71)	RP (-1,98)
		PIG (4,02)		OD (2,17)	
FCD	OD	EP (3,56)	RA (-1,97)	OD (8,85)	
		Y (7,45)			
	EP	OD (3,07)	EP (-7,79)		OD (-2,06)
		FP (6,48)	RA (-5,60)	RA (10,53)	FP (-4,14)
		PE (13,24)	RF (-4,36)	RP (4,59)	PE (-5,14)
			RP (-6,18)		
	RA		RA (-4,07)		
		EP (7,00)	RF (-3,25)	RA (5,00)	EP (-3,67)
		PE (6,55)	FP (-2,49)	PE (4,65)	
	RF		RP (-4,73)		
EP (6,53)		RA (-2,88)	PE (2,16)		
FP (2,99)		RF (-2,43)	RP (2,55)	EP (-2,54)	
		RP (-2,94)			
FM	FP		OD (-2,33)		PA (-2,33)
			EP (-5,42)		
			RA (-6,16)	EP (3,14)	OD (-2,70)
		RP (27,04)	RF (-4,31)	RF (11,13)	RA (4,34)
			FP (-4,20)	FP (5,87)	PE (-5,84)
			PE (-5,65)		RP (-4,42)
		PIG (-1,98)			

Tabla 7.2.3.1.17 Continuación.

Conducta Criterio		Conducta Consecuente				
		Retardo 1		Retardo 2		
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio	
FI	PE	RA (24,51)	OD (-2,00)			
			EP (-4,14)		RA (-3,06)	
			FP (-2,94)	EP (5,05)	RF (-3,81)	
			PE (-5,29)	PE (6,57)	FP (-2,39)	
			RP (-6,62)		RP (-3,20)	
			Y (-2,13)			
	RP			PA (-1,98)		
				OD (-2,37)		
				EP (4,62)		
				RA (-4,22)	FP (3,38)	RA (-5,25)
				RF (14,88)	RP (5,46)	RF (-3,92)
				PE (-5,76)		
				FP (3,61)		
				RP (-6,29)		
PIG			Y (-2,03)			
			PA (2,46)	PE (-2,23)	PA (4,12)	
			EP (2,97)	RP (-2,12)	PIG (5,27)	
Y					Y (2,44)	
			OD (9,06)	PE (-2,08)	PA (4,37)	
			PIG (2,46)	RP (-1,98)	OD (2,17)	
				Y (5,87)	RP (-1,98)	

La Función de Comunicabilidad Docente muestra patrones significativos en los dos códigos que pertenecen a ella. Al primero le siguen dos conductas emitidas por el profesor, *Organización del Contexto Didáctico* (OD) y *Fomento de la Participación* (FP), así como una por los alumnos, *Participación del Estudiante* (PE). En este retardo se inhiben tres conductas del profesor, *Explicación del Profesor* (EP), *Respuesta al Alumnado* (RA) y *Refuerzo* (RF) y una del alumnado, *Responde al Profesor* (RP). En el segundo retardo y por efecto de las preguntas tanto del alumnado como del profesor,

aparecen dando un patrón significativo *Respuesta al Alumnado* (RA) y *Responde al Profesor* (RP).

Cuando la conducta antecedente o criterio es *Respuesta al Alumno* (RA), le sigue *Explicación del Profesor* (EP) y *Participación del Estudiante* (PE). Se inhiben tres conductas del profesor, que son antagónicas con explicar: *Respuesta al Alumno* (RA), *Refuerzo* (RF) y *Fomento de la Participación* (FP), y por parte del alumnado *Responde al Profesor* (RP). En el segundo retardo siguen a la conducta antecedente *Respuesta al Alumno* (RA) y *Participación del Estudiante* (PE), inhibiéndose *Explicación del Profesor* (EP).

En La Función Motivadora, se da patrón significativo en sus dos códigos. Al *Refuerzo* (RF) le sigue *Explicación del Profesor* (EP) y *Fomento de la Participación* (FP), con lo que se pone de manifiesto que el profesor, tras reforzar a sus estudiantes, o bien retoma el ritmo de la clase y sigue explicando, o bien incentiva al alumnado para que participe. Se inhiben *Respuesta al Alumnado* (RA), *Refuerzo* (RF) y *Fomento de la Participación* (FP). En el segundo retardo la conducta antecedente es seguida por conductas interactivas del alumnado, tanto preguntando como respondiendo (*Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP), respectivamente). En este retardo se inhibe la *Explicación del Profesor* (EP).

La segunda conducta perteneciente a la Función Motivadora es *Fomento de la Participación* (FP), dándose un patrón muy relevante al ir seguida por *Responde al Profesor* (RP), ya que el valor del residual es muy alto (27,04) y se inhiben siete conductas. En el segundo retardo le siguen *Explicación del Profesor* (EP), *Refuerzo* (RF) y *Fomento de la Participación* (FP), inhibiéndose cinco comportamientos.

Las conductas pertenecientes a la Función de Interacción que producen patrones significativos son las dos conductas adecuadas por parte del alumnado, *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP), así como las *Interacciones Generales del Profesor* (PIG).

A la *Participación del Estudiante* (PE) le sigue, en un enlace también muy consistente, *Respuesta al Alumnado* (RA), que es la conducta óptima cuando las preguntas del alumnado son el código antecedente, siendo un indicador de buenas prácticas del profesor al ofrecer retroalimentación al alumnado. Como en el caso del *Fomento de la Participación*, se inhiben varias conductas, seis en esta ocasión. En el

segundo retardo o bien se continúa con el ritmo de la clase emitiendo el docente la conducta *Explicación del Profesor* (EP) o bien hay una nueva intervención del alumnado, *Participación del Estudiante* (PE). Se inhiben *Respuesta al Alumnado* (RA), *Refuerzo* (RF), *Fomento de la Participación* (FP) y *Responde al Profesor* (RP).

Cuando la conducta antecedente es *Responde al Profesor* (RP), le siguen *Explicación del Profesor* (EP), *Refuerzo* (RF) y *Fomento de la Participación* (FP), resultando inhibitorios seis códigos. En el segundo retardo se da *Fomento de la Participación* (FP) y, alentado por el fomento del anterior retardo, *Responde al Profesor* (RP), resultando inhibitorias *Respuesta al Alumnado* (RA) y *Refuerzo* (RF).

Las *Interacciones Generales del Profesor* (PIG), producen un patrón significativo, yendo seguido por *Planificación Académica* (PA) y *Explicación del Profesor* (EP). Dado el alto número de eventos, que pone de manifiesto que las clases son de una gran actividad, y puesto que se retoman las conductas docentes, este código, que en general puede considerarse una mala práctica docente, no tiene mayor relevancia, e incluso puede suponer un contraste estimular positivo para mantener la atención del alumnado. Inhibe las conductas de participación del alumnado (*Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP)), dándose en el segundo retardo *Planificación Académica* (PA), *Interacciones Generales por parte del Profesor* (PIG) y *Conducta Inobservable* (Y). No hay un patrón significativo inhibitorio en este retardo.

El único código instrumental que sirven a efectos de análisis para poder mantener el flujo continuo de conductas es *Conducta Inobservable* (Y), que es seguida por *Organización del Contexto Didáctico* (OD) e *Interacciones Generales por parte del Profesor* (PIG), inhibiéndose las dos conductas de interacción del alumnado. En el segundo retardo le sigue *Planificación Académica* (PA), *Organización del Contexto Didáctico* (OD) y *Conducta Inobservable* (Y), inhibiéndose *Responde al Profesor* (RP)

Las clases prácticas se dan en un aula diferente a las teóricas, y consisten en el desarrollo por parte de los alumnos de procedimientos prácticos de tareas a desempeñar en su trabajo. Los resultados del análisis secuencial se muestran en la tabla 7.2.3.1.18.

Tabla 7.2.3.1.18. Análisis secuencial de las clases prácticas del Profesor 9 (ULL)

Conducta Criterio		Conducta Consecuente			
		Retardo 1		Retardo 2	
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio
FO	OD	EP (3,97)		OD (5,66)	
		PE (2,39)	FP (-2,24)	RA (2,06)	RP (-2,18)
		Y (4,81)			
FCD	EP	OD (4,95)	EP (-4,76)		
		FP (2,90)	RA (-3,23)	RA (5,45)	PE (-2,27)
		PE (8,10)	RF (-3,81)	AIG (2,89)	
		PIG (2,33)	RP (-4,76)		
	RA	EP (4,63)		OD (3,63)	EP (-1,98)
		PE (4,31)	RP (-3,24)	RA (4,89)	RF (-2,19)
	RF	EP (4,72)	RA (-2,23)	FP (2,64)	EP (-3,15)
		FP (3,27)	RF (-2,18)	RP (3,34)	RF (-2,19)
		RN (2,05)	RP (-3,15)		
FM	FP		OD (-3,10)		
			EP (-3,94)		
			RA (-3,80)		
			RF (-4,48)	RF (11,93)	PE (-2,82)
		RP (21,30)	GU (-2,67)		PIG (-2,56)
			PE (-3,72)		AIG (-2,36)
			PIG (-2,12)		
	AIG (-2,41)				
FA	GU	GU (6,54)		GU (6,53)	
		RN (5,01)	RP (-2,17)	RN (2,13)	
	RN			Y (3,65)	
		RF (2,05)		OD (2,13)	
		GU (6,45)		RN (9,10)	

Tabla 7.2.3.1.18. Continuación

Conducta Criterio		Conducta Consecuente				
		Retardo 1		Retardo 2		
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio	
FI	PE	RA (19,58)	EP (-2,29)	EP (4,03)	RA (-2,31)	
			PE (-2,81)	PE (3,21)	RF(-2,28)	
			RP (-3,95)			
	RP	RF (14,29)	OD (-2,17)			RA (-2,86)
			PE (-3,29)	PE (2,03)		RF (-2,81)
			RP (-5,31)	RP (2,41)		GU (-2,65)
			PIG (-2,56)			AIG (-2,01)
	PIG	AIG (15,93)	RP (-2,08)	PIG (8,90)	RP (-2,08)	
	AIG	PIG (14,43)	RP (-2,11)	PIG (3,42)		
				AIG (10,27)		
CI	Y	OD (6,16)				

La Función de Organización produce como patrones significativos *Organización del contexto Docente* (OD), yendo seguida por *Explicación del Profesor* (EP), *Participación del Estudiante* (PE) y por *Conducta Inobservable* (Y), congruente en este contexto pues si el profesor se mueve es normal que salga de cámara. Se inhibe el *Fomento de la Participación* (FP). En el segundo retardo se da de nuevo *Organización del contexto Docente* (OD), así como *Respuesta al Alumnado* (RP), enlazada con la pregunta previa del estudiantado. Se inhibe *Responde al Profesor* (RP), lo que es obvio al no haber preguntado éste.

La función de Comunicabilidad Docente produce patrones significativos en sus conductas. A las *Explicaciones del Profesor* (EP) le siguen *Organización del Contexto Didáctico* (OD), *Fomento de la Participación* (FP) y *Participación del Estudiante* (PE), así como *Interacciones Generales del Profesor* (PIG). Resultan inhibidos *Explicación del Profesor* (EP), que es claramente incompatible con las conductas elicidadas,

Respuesta al Alumnado (RA), *Refuerzo (RF)* y *Respuesta al Profesor (RP)*. En cambio, en el segundo retardo, y probablemente elicitedo por la participación previa del alumno, se da una *Respuesta al Alumnado (RA)*, e *Interacciones Generales del Alumnado (AIG)*, como respuesta a la interacción general previa del profesor. Se inhibe la *Participación del Alumnado (PE)*.

La *Respuesta al Alumnado (RA)* produce a continuación *Explicación del Profesor (EP)* y *Participación del Estudiante (PE)*, lo cual indica un ritmo de clase ágil, con retroalimentación adecuada por parte de profesor, explicaciones y nuevas preguntas por parte de sus estudiantes. En este primer retardo se inhibe *Respuesta al Profesor (RP)*. En el segundo retardo se da *Organización del Contexto Didáctico (OD)*, *Respuesta al Alumno (RA)*, devolviendo la pregunta previa, y se inhiben *Explicación del Profesor (EP)* y *Refuerzo (RF)*.

La Función Motivadora presenta eventos significativos tanto en fomentar la participación como en reforzar al estudiantado. A este registro le siguen tres conductas: *Explicación del Profesor (EP)*, *Fomento de la Participación (FP)* y *Revisión No Verbal (RN)*. En el segundo retardo se vuelve a dar el *Refuerzo (RF)*, así como respuestas tanto al profesor como al alumnado (*RP* y *RA*, respectivamente). En el segundo retardo se da *Fomento de la Participación (FP)* y *Responde al Profesor (RP)*, sin duda como reacción al fomento del primer retardo. Se inhibe *Explicación del Profesor (EP)* y *Refuerzo (RF)*.

En cuanto al *Fomento de la Participación (FP)*, va seguido por *Respuesta al Profesor (RP)*, con un conjunto de conductas que resultan inhibidas. En segundo retardo se produce *Refuerzo (RF)*, inhibiéndose tanto las interacciones generales de profesor y alumnos (*PIG* y *AIG*, respectivamente), como la *Participación del Estudiante (PE)*.

En la Función de Asesoría se dan patrones significativos en los dos códigos: *Guía (GU)* y *Revisión No Verbal (RN)*. A la primera le sigue también una *Guía (GU)*, pues el profesor, sucesivamente, va explicando cómo hacer en un proceso largo, lo que queda recogido en encadenar una guía que elicitaba otra; el segundo patrón es *Revisión No Verbal (RN)*, especialmente adecuada en este contexto. Se inhibe *Responde al Profesor (RP)*, lo que es natural por no haber pregunta previa. En el segundo retardo aparece de nuevo *Guía (GU)* y *Revisión No Verbal (RN)*, dándose una *Conducta Inobservable (Y)*, fruto de moverse por el aula revisando las actividades propuestas.

La *Revisión No Verbal* (RN) va seguida por *Guías* (GU) y por *Refuerzo* (RF), ambas conductas especialmente indicadas en este contexto. En el segundo retardo se dan *Organización del Contexto Didáctico* (OD) y, de nuevo, *Revisión No Verbal* (RN). No hay conductas inhibitorias ni en primer ni en segundo retardo.

En cuanto a las conductas de interacción, hay patrones significativos en tres de los códigos pertenecientes a esta función. Por una parte, hay *Participación del Alumnado* (PE), que va seguido por la *Respuesta al Alumnado* por parte del profesor (RA), conducta considerada de buenas prácticas docentes, al contribuir a la retroalimentación al alumnado. Inhibe *Explicación del Profesor* (EP), *Participación del Estudiante* (PE) y *Respuesta al Profesor* (RP). En el segundo retardo vuelve a haber *Participación del Estudiante* (PE), así como *Explicación del Profesor* (EP), lo cual sugiere que se retoma el contenido de la clase. Se inhiben en este retardo la *Respuesta al Alumnado* por parte del profesor (RA), *Refuerzo* (RF) y *Respuesta al Profesor* (RP).

La *Respuesta al Profesor* (RP) va seguida por un *Refuerzo* (RF), de nuevo indicador de buena práctica docente, pues garantiza que el alumnado continúe respondiendo en el futuro. Se inhiben *Organización del Contexto Didáctico* (OD), *Explicación del Profesor* (EP), *Respuesta al Profesor* (RP) e *Interacciones Generales del Profesor* (PIG). En el segundo retardo se da *Participación del Estudiante*, tanto por su propia iniciativa (PE) como en *Respuesta al Profesor* (RP).

El tercer código, como ya se ha dicho, resulta más discutible en el contexto del aula, pues las interacciones generales, sean del profesor o del alumnado, restan tiempo a los contenidos docentes, pero igualmente carecen de relevancia, al ser clases prácticas muy activas, donde hacer una pequeña digresión puede ser considerada como una forma de relajar el ambiente y permitir retomar contenidos. En este caso, se dan ambas. En primer lugar, la *Interacción General del Profesor* (PIG) elicitada en el primer retardo la *Interacción General de los Alumnos* (AIG). En el segundo retardo se dan de nuevo *Interacciones Generales del Profesor* (PIG). En ambos retardos se inhibe *Responde al Profesor* (RP), lógico en este contexto.

En cuanto al otro tipo de interacción general, la que parte de los alumnos, a la *Interacción General de los Alumnos* (AIG), le sigue una *Interacción General del Profesor* (PIG). Se inhibe la *Respuesta al Profesor* (RP), y en el segundo retardo continúan las interacciones generales (AIG y PIG). No hay conductas inhibitorias en este retardo.

En cuanto a las Conductas Instrumentales, solo se da *Conducta Inobservable* (Y), que va seguida un comportamiento esperable en este contexto: una *Organización del Contexto Didáctico* (OD) en el primer retardo. No hay conductas inhibitorias en ninguno de los retardos ni conductas excitatorias en el segundo retardo.

PROFESOR 10

El profesor 10 pertenece a la rama de Ciencias de la Salud. Se han codificado cinco sesiones teóricas y una práctica, con 895 y 417 eventos respectivamente. Las sesiones observadas corresponden a la docencia de una asignatura básica de rama de primero de grado con 110 alumnos. Los resultados se muestran en la tabla 7.2.3.1.19.

En la Función de Organización se dan patrones significativos en *Planificación Académica* (PA) que va seguida por *Explicación de Profesor* (EP), en primer retardo, y *Planificación Académica* (PA) en el segundo, donde se inhibe la *Respuesta al Profesor* (RP). La *Organización del Contexto Didáctico* (OD) va seguida por *Planificación Académica* (PA), *Explicación del Profesor* (EP) y *Conducta Inobservable* (Y) en el primer retardo, inhibiéndose *Responde al Profesor* (RP). En el segundo retardo sigue *Planificación Académica* (PA) y *Organización del Contexto Didáctico* (OD), sin que haya conductas inhibitorias.

La Función de Comunicabilidad Docente muestra patrones significativos en las dos conductas que incorpora. A *Explicación del Profesor* (EP) le siguen tres conductas emitidas por el profesor, *Planificación Académica* (PA), *Organización del Contexto Didáctico* (OD) y *Fomento de la Participación* (FP), así como *Participación del Estudiante* (PE) por parte del alumnado. Inhibe cuatro conductas en este retardo: *Explicación del Profesor* (EP), *Responde al Alumnado* (RA), *Refuerzo* (RF) y *Responde al Profesor* (RP). En el segundo retardo, resultan en patrón significativo *Explicación del Profesor* (EP), *Responde al Alumnado* (RA), y *Responde al Profesor* (RP) y como inhibitorios *Fomento de la Participación* (FP) y *Participación del Estudiante* (PE).

La conducta *Responde al Alumnado* (RA) va seguida por *Participación del Estudiante* (PE), adecuadas, ya que el alumnado interviene con comentarios o preguntas, tras la retroalimentación del profesor. Se inhiben *Refuerzo* (RF) y *Responde al Profesor* (RP), claramente antagónicas con la conducta emitida, dándose en el segundo retardo interacciones por parte del profesor, *Responde al Alumnado* (RA) y del

alumnado, *Participación del Estudiante* (PE), resultando inhibitorias *Explicación del Profesor* (EP) y *Refuerzo* (RF).

La Función Motivadora presenta un patrón significativo en sus dos códigos. En el primer retardo, a *Refuerzo* (RF) le sigue *Explicación del Profesor* (EP), inhibiéndose *Responde al Alumnado* (RA) y *Responde al Profesor* (RP). En el segundo retardo le sigue *Fomento de la Participación* (FP) y *Responde al Profesor* (RP). Se inhiben *Explicación del Profesor* (EP), *Responde al Alumnado* (RA) y *Refuerzo* (RF).

El *Fomento de la Participación* (FP) va seguida por la conducta adecuada para este código, *Responde al Profesor* (RP), pues, como se ha dicho, supone la réplica exacta a promover por parte del profesor la intervención de sus alumnos. Además, el alto valor que adquiere el retardo (19,33), así como la cantidad de conductas que resultan inhibitorias, siete, indica que es un patrón muy definido. En el segundo retardo se dan *Refuerzo* (RF) y *Fomento de la Participación* (FP), perfectamente adecuadas y coherentes en este contexto. Inhibe *Responde al Alumnado* (RA), *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP).

La Función de Interacción arroja patrones significativos en las dos conductas relacionales adecuadas del alumnado. A la *Participación del Estudiante* (PE) le sigue *Responde al Alumnado* (RA), conducta correcta en este contexto e indicadora de buena práctica docente. Inhibe *Responde al Profesor* (RP). En el segundo retardo, va a continuación *Participación del Estudiante* (PE), sin que se den conductas inhibitorias. La otra conducta que presenta un patrón significativo es *Respuesta al Profesor* (RP), a la que sigue *Refuerzo* (RF), que vuelve a mostrar un patrón indicativo de buena práctica docente, ya que al felicitar al alumnado se dan dos efectos positivos: éstos saben que lo han hecho bien y garantiza que en el futuro se produzca una interacción por su parte. Resultan inhibitorias *Responde al Alumnado* (RA), *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP). En el segundo retardo, el patrón es significativo para las conductas interactivas del alumnado, *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP), inhibiéndose las conductas del profesor *Responde al Alumno* (RA) *Refuerzo* (RF), incompatibles al ser el agente en este retardo el alumnado.

Tabla 7.2.3.1.19. Análisis secuencial de las clases teóricas del Profesor 10 (ULL)

Conducta Criterio		Conducta Consecuente					
		Retardo 1		Retardo 2			
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio		
FO	PA	EP (6,66)		PA (9,05)	RP (-2,26)		
				Y (2,00)			
	OD	PA (2,79)		PA (2,95)			
FCD	EP	OD (3,42)	RP (-2,20)	OD (1,98)			
				Y (7,30)			
				PA (6,44)	EP (-7,02)	EP (2,37)	FP (-3,63)
	RA	PE (7,29)	RF (-2,31)	RP (-2,87)	RA (5,70)	PE (-3,06)	
					FP (5,04)	RF (-4,58)	RP (2,26)
	RF	EP (6,96)	RA (-2,31)	RP (-3,28)	RA (7,59)	EP (-2,44)	
					PE (9,47)	RP (-5,32)	PE (2,90)
RF (-2,31)					FP (2,14)		EP (-2,51)
FM	FP	RP (19,33)	RF (-4,82)	RA (-2,31)	RA (-2,32)		
				RP (-3,28)	RP (2,62)	RF (-3,00)	
				OD (-2,37)			
	PE	RA (19,43)	RP (-4,41)	RA (-4,53)	EP (-3,11)		
					RF (9,94)	RA (-2,93)	
					FP (2,78)	PE (-3,39)	
FI	RP	RF (14,51)	PE (-4,11)	FP (-2,52)	RP (-2,88)		
				PE (-4,63)			
				Y (-2,45)			
CI	Y	OD (8,35)	FP (-2,28)	PE (6,85)			
				RA (-2,10)	EP (1,98)	RA (-2,89)	
				RP (-5,95)	RP (3,65)	RF (-3,29)	
			RP (-2,01)	Y (8,55)	FP (-2,29)		
			RP (-2,01)		RP (-2,01)		

El único código instrumental que arroja un patrón significativo es *Conducta Inobservable* (Y), que va seguido de *Organización del Contexto Didáctico* (OD), lo cual resulta coherente, pues, emitiendo esta conducta, es habitual que el profesor se mueva y dificulte su registro. Se inhiben *Fomento de la Participación* (FP) y *Responde al Profesor* (RP), siguiéndole, en segundo retardo, de nuevo *Conducta Inobservable* (Y), resultando inhibitorias *Fomento de la Participación* (FP) y *Responde al Profesor* (RP).

Se ha codificado una clase práctica, que se lleva a cabo en una sala de disección, en grupo pequeño de diez alumnos más un jefe de mesa, donde el profesor explica por medio de maquetas las partes de los órganos estudiados, mientras los alumnos realizan anotaciones o complementan sus apuntes para la explicación posterior a sus compañeros. El uso de las funciones docentes en esta clase práctica se ve ligeramente modificado con respecto a las teóricas (véase tabla 7.2.3.1.20). La Función de Organización no arroja patrones significativos, pero sí que aparecen interacciones generales por parte del profesor (PIG), al contrario que en las clases teóricas. Se pasa a continuación a describir los patrones comportamentales obtenidos.

La *Explicación del Profesor* (EP) va seguida por *Fomento de la Participación* (FP) y *Participación del Estudiante* (PE), inhibiéndose tres conductas emitidas por el profesor, *Explicación del Profesor* (EP), *Respuesta al Alumnado* (RA) y *Refuerzo* (RF) y una del alumnado, *Responde al Profesor* (RP). En el segundo retardo le sigue conductas interactivas de profesor y alumno, *Respuesta al Alumnado* (RA) y *Responde al Profesor* (RP), inhibiéndose *Explicación del Profesor* (EP), *Fomento de la Participación* (FP) y *Participación del Estudiante* (PE).

La segunda conducta de la Función de Comunicabilidad Docente, *Respuesta al Alumnado* (RA), va seguida por *Explicación del Profesor* (EP), y *Participación del Estudiante* (PE), lo cual señala que el profesor, tras la respuesta dada al alumnado, retoma el ritmo de la clase y continúa con la explicación de contenidos, o bien surge una nueva o pregunta por parte del alumnado. Se inhiben *Respuesta al Alumnado* (RA), *Refuerzo* (RF) y *Responde al Profesor* (RP). En segundo retardo continúa dándose *Respuesta al Alumnado* (RA), claramente elicitada por la *Participación del Estudiante* (PE), siendo inhibitoria *Explicación del Profesor* (EP).

Como en las clases teóricas, las dos conductas pertenecientes a la Función Motivadora ofrecen patrones significativos. Al *Refuerzo* (RF) le sigue en primer retardo

Explicación del Profesor (EP), mientras que *Respuesta al Alumnado (RA)* es inhibitoria. No hay patrón significativo en el segundo retardo.

Tabla 7.2.3.1.20. Análisis secuencial de las clases prácticas del Profesor 10 (ULL)

Conducta Criterio		Conducta Consecuente				
		Retardo 1		Retardo 2		
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio	
FCD	EP		EP (-5,78)		EP (-2,38)	
		FP (7,51)	RA (-5,26)	RA (6,75)	FP (-4,05)	
		PE (8,34)	RF (-2,73)	RP (6,02)	PE (-5,14)	
			RP (-3,42)			
	RA			RA (-4,81)		
		EP (5,79)		RF (-2,50)	RA (3,48)	EP (-4,66)
PE (4,14)			RP (-3,48)			
RF	EP (4,71)		RA (-1,97)			
FM	FP		RA (-4,01)		RA (-2,59)	
			RF (-2,08)	EP (3,36)	PE (-2,99)	
		RP (17,35)	FP (-2,54)	RF (5,04)	RP (-2,46)	
			PE (-4,01)			
FI	PE		EP (-5,45)		RA (-4,93)	
		RA (17,11)	FP (-3,67)	EP (6,80)	RF (-2,71)	
		RF (3,81)	PE (-5,66)	PE (3,82)	FP (-1,97)	
			RP (-3,77)		RP (-3,40)	
	RP	EP (4,46)	RA (-2,29)			
	RF (6,13)	PE (-3,39)	PE (3,43)	RA (-3,09)		
		RP (-2,52)				
	PIG	AIG (12,87)		PIG (10,05)		

Fomento de la Participación (FP) va seguida por *Responde al Profesor* (RP), inhibiéndose en este caso cuatro conductas. En el segundo retardo le siguen *Explicación del Profesor* (EP) y *Refuerzo* (RF), siendo inhibitorias conductas de interacción de profesor y alumnos: *Respuesta al Alumnado* (RA), *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP).

La Función de Interacción presenta patrones significativos en tres códigos. A la *Participación del Estudiante* (PE) le sigue *Respuesta al Alumnado* (RA) y *Refuerzo* (RF), conductas muy indicadas como contrapunto a la conducta emitida por el alumnado. Se inhiben dos conductas del profesor: *Explicación del Profesor* (EP) y *Fomento de la Participación* (FP), y dos del alumno: *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP). En segundo retardo, van a continuación *Explicación del Profesor* (EP) y *Participación del Estudiante* (PE), siendo inhibitorias *Respuesta al Alumnado* (RA), *Refuerzo* (RF), *Fomento de la Participación* (FP) y *Responde al Profesor* (RP).

Por su parte, *Responde al Profesor* (RP) como antecedente va seguida por *Explicación del Profesor* (EP) y *Refuerzo* (RF), ambas muy adecuadas para este código. Se inhiben *Respuesta al Alumnado* (RA), *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP). En el segundo retardo le sigue *Participación del Estudiante* (PE), inhibiéndose *Responde al Profesor* (RP).

La última conducta antecedente que arroja un patrón significativo son la *Interacciones Generales del Profesor* (PIG), que es seguida por *Interacciones generales del alumnado* (AIG), y, en segundo retardo, de nuevo *Interacciones generales del profesor* (PIG) sin que se den conductas inhibitorias en ninguno de los dos retardos. Como solo se ha codificado una sesión de prácticas no se puede determinar si este patrón es habitual en las mismas. Por regla general, este tipo de interacciones, como ya se ha comentado, ajenas a los contenidos de la clase, resultan inadecuadas. Sin embargo, pese al patrón significativo, cabe señalar dos cuestiones. Por una parte, su frecuencia relativa es muy pequeña (0,02); por otra, en una clase tan activa como la que estamos comentando, una digresión puede ser considerada un cambio estimular, que ayuda a mantener el interés del alumnado.

7.2.3.1.1. Muestra de profesorado de la Universidad de Guadalajara (México).

La organización y estructura de la docencia en la Universidad mexicana de Guadalajara (UdG), difiere de la de la ULL en la medida de que los sistemas educativos de España y México presentan diferencias, como ha quedado descrito en el capítulo 2.. En el desempeño docente en esta Universidad no hay diferenciación entre práctica y teoría. Todo el profesorado estudiado imparte su docencia en asignaturas obligatorias de quinto semestre. Se pasa a continuación a exponer los resultados del análisis secuencial para esta muestra.

PROFESOR 1

El profesor número 1 imparte la materia Introducción a la Psicología Social, para un conjunto de 31 alumnos. El número de eventos que se han obtenido de las seis sesiones codificadas es de 782. Los resultados del análisis secuencial se muestran en la tabla número 7.2.3.2.1.

En la Función de Organización sólo aparecen patrones significativos cuando la conducta criterio considerada es *Organización del Contexto Didáctico* (OD), que va seguida por dos conductas, *Fomento de la Participación* (FP) y *Participación del Estudiante* (PE). Inhibe, obviamente, la *Responde al Profesor* (RP), pues exigiría que hubiera habido una pregunta por su parte, así como la propia *Organización del Contexto Didáctico* (OD). No se da en el segundo retardo ninguna conducta que resulte significativa.

Cuando la *Explicación del Profesor* (EP) se considera como conducta criterio, le sigue, en el retardo uno, *Fomento de la Participación* (FP), *Organización del Contexto Didáctico* (OD) y *Participación del Estudiante* (PE), lo que significa que tales explicaciones por parte del profesor conducen a que a continuación haga una pregunta para incentivar la participación del alumnado, manipule algún recurso didáctico (ordenador, libro, papeles, etc.), o bien que el alumnado haga preguntas por iniciativa propia. De forma obvia, se dan con menos frecuencias de las que cabría esperar por azar, tanto *Responde al Alumnado* (RA), *Responde al Profesor* (RP), ya que no tiene cabida en este contexto, como *Explicación del Profesor* (EP). En cambio, en el segundo retardo, y probablemente como efecto del *Fomento de la Participación* (FP), hay *Responde al Profesor* (RP). En este segundo retardo resultan inhibidas las

conductas *Fomento de la Participación* (FP) y *Organización del Contexto Didáctico* (OD), por parte del profesor, y *Participación del Estudiante* (PE) por parte del alumnado. Como se puede observar, resultan inhibidas las mismas conductas que resultaron significativas en el primer retardo, probablemente por una secuenciación rápida que conlleva que, en ese segundo momento, no se repita lo que ya surge como consecuente en el primer retardo.

Tabla 7.2.3.2.1. Análisis secuencial de las clases del Profesor 1 (UdG)

Conductas Criterio		Conductas Consecuentes			
		Retardo 1		Retardo 2	
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio
FO	OD	FP (3,01)	OD (-2,58)		
		PE (2,04)	RP (-2,23)		
FCD	EP	OD (5,22)	EP (-7,44)		OD (-2,33)
		FP (9,15)	RA (-3,07)	RP (7,42)	FP (-3,96)
	PE (6,76)	RP (-7,42)		PE (-2,56)	
	RF	EP (6,87)	RP (-2,27)	OD (4,15)	
FM	FP		OD (-2,66)		
			EP (-4,03)		
		RP (22,48)	RA (-2,35)	EP (5,13)	
			RF (-2,48)	FP (3,73)	RP (-7,97)
FA	RN				
				RN (3,54)	
FI	PE	EP (3,42)	FP (-4,29)		
		RA(10,06)	PE (-2,92)	PE (3,85)	RP (-3,11)
		RF (4,52)	RP (-4,92)		
		RN (5,23)			
FI	RP	EP (6,53)	PE (-3,47)		EP (-2,42)
		RF (2,40)	RP (-8,29)	RP (3,45)	RN (-2,06)
		FP (4,23)			

Analizando los códigos que juegan una función motivadora, *Refuerzo* (RF) y *Fomento de la Participación* (FP), ambos producen patrones significativos. Cuando la conducta criterio es *Refuerzo* (RF), el profesor explica de nuevo (EP) y se inhibe la conducta *Responde al Profesor* (RP) por parte del alumno. Esto significa que se marca un ritmo adecuado en la clase, donde el profesor motiva al alumno a través de un refuerzo, pero a continuación continua con la explicación de contenidos. En el segundo retardo le sigue *Organización del Contexto Didáctico* (OD).

El *Fomento de Participación* (FP) tiene una adecuada acogida por parte del alumnado, porque se produce *Responde al Profesor* (RP), dándose un valor residual muy alto (22,48), inhibiendo cinco conductas cuyo agente es el profesor: *Organización del Contexto Didáctico* (OD), *Respuesta al Alumnado* (RA), *Explicación del Profesor* (EP), *Refuerzo* (RF), *Fomento de la Participación* (FP) y una por parte del alumnado, la *Participación del Estudiante* (PE), que, como se ha dicho, es una intervención por iniciativa propia, lo que significa que el alumno se ciñe a lo que el profesor está preguntando. En el segundo retardo, el profesor retoma la explicación de los contenidos (EP), o bien continua preguntando al alumnado, en un *Fomento de la Participación* (FP), lo que reafirma el ritmo ágil y adecuado con el que este profesor conduce la clase. Inhibe, de forma obvia, *Responde al Profesor* (RP).

En la Función de Asesoría solo se producen patrones significativos cuando se toma como conducta criterio *Revisión No Verbal* (RN), siendo seguida por el mismo código en segundo retardo.

En la Función de Interacción solo se dan patrones significativos en las dos conductas adecuadas de los alumnos, tanto *Participación del Estudiante* (EP) como *Responde al Profesor* (RP). En el primer caso se dan diversas conductas por parte del profesor: *Explicación del Profesor* (EP), *Respuesta al Alumnado* (RA), *Refuerzo* (RF) o *Revisión No Verbal* de las tareas (RN). Al mismo tiempo, se inhibe *Responde al Profesor* (RP), puesto que éste no ha preguntado, el *Fomento de la Participación* (FP), ya que el alumno está participando, o bien la propia conducta de *Participación del Estudiante* (PE). En el retardo dos, en cambio, vuelven a participar los estudiantes (PE), y se sigue inhibiendo *Responde al Profesor* (RP).

La conducta criterio *Responde al Profesor* (RP) va seguida de *Explicación del Profesor* (EP), *Fomento de la Participación* (FP) y *Refuerzo* (RF), es decir, el profesor explica, abre el diálogo de nuevo, plantea la posibilidad de incentivar a participar al

alumnado o bien da un *Refuerzo* (RF). Se inhiben la conducta del alumnado, tanto preguntando (PE) como respondiendo (RP). En un segundo retardo le sigue la misma conducta criterio, *Responde al Profesor* (RP) y se dan dos conductas inhibitorias, *Explicación del Profesor* (EP) y *Revisión No Verbal* (RN).

PROFESORA 2

La profesora número 2 imparte la materia Introducción a la Psicología Educativa, para un conjunto de 32 alumnos. El número de eventos que se han obtenido de las seis sesiones codificadas es de 893. Los resultados del análisis secuencial se muestran en la tabla número 7.2.3.2.2.

En la Función de Organización se producen patrones significativos en dos de sus tres códigos. En el primer retardo, tras dar instrucciones de carácter general *Planificación Académica* (PA), la profesora explica (EP), o bien hay intervenciones por parte del alumnado por su propia iniciativa (PE). En el segundo retardo, le siguen *Explicación del Profesor* (EP) y *Respuesta al Alumnado* (RA), conducta lógica pues sigue a una pregunta por parte de los estudiantes. Ni en un retardo ni en otro se dan conductas inhibitorias.

La *Organización del Contexto Docente* (OD) va seguida por *Revisión No Verbal* (RN), que parece indicar el estilo de enseñanza colaborativa, donde se señalan tareas al alumnado que debe desarrollar. Se inhibe, en el primer retardo, *Organización del Contexto Didáctico* (OD), así como *Responde al Profesor* (RP), obviamente, pues no ha habido preguntas por su parte. En el segundo retardo se vuelve a dar *Organización del Contexto Docente* (OD) y resultan inhibitorios los códigos *Explicación del Profesor* (EP), *Fomento de la Participación* (FP) y *Participación del Estudiante* (PE).

En la función de Comunicabilidad Docente se dan patrones significativos en sus dos códigos. A *Explicación del Profesor* (EP) le siguen *Fomento de la Participación* (FP) y *Participación del Estudiante* (PE) y se inhiben *Explicación del Profesor* (EP), que es claramente incompatible con las conductas elicidadas, así como *Respuesta al Alumnado* (RA), *Revisión No Verbal* (RN) y *Responde al Profesor* (RP). En el segundo retardo, y como réplica al fomento previo, sigue *Responde al Profesor* (RP), inhibiéndose *Organización del Contexto Didáctico*, *Revisión No Verbal* y *Participación del Estudiante* (PE).

A la *Respuesta al Alumnado* (RA) le sigue *Participación del Estudiante* (PE), inhibiendo *Responde al Profesor* (RP).

Tabla 7.2.3.2.2. Análisis secuencial de las clases de la Profesora 2 (UdG)

Conducta Criterio		Conducta Consecuente			
		Retardo 1		Retardo 2	
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio
FO	PA	EP (3,99)		PA (7,57)	
		PE (2,21)		RA (3,22)	
FO	OD	RN (9,06)	OD (-3,26) RP (-3,81)	OD (10,43)	EP (-2,48) FP (-2,40) PE (-2,50)
			EP (-3,22)		OD (-2,86)
FCD	EP	FP (9,26)	RA (-1,98)	RP (8,59)	RN (-2,88)
		PE (3,57)	RN (-2,23) RP (-3,79)		PE (-2,12)
	RA	PE (4,37)	RP (-2,33)		
	RF	PA (3,70) EP (2,40)		RF (6,01)	
FM	FP		OD (-3,70) EP (-2,70) RA (-1,96)		RN (-3,50)
		RP (27,80)	FP (-4,95) CN (-2,31) RN (-4,84) PE (-3,70) Y (-3,10)	EP (7,65) FP (6,04)	RP (-4,41) DA (-2,30)
FC	CN	PA (3,53)		RF (2,22)	
		RN (2,23) PE (4,88)		DA (2,91) X (2,09)	

Tabla 7.2.3.2.2. Continuación.

Conducta Criterio		Conducta Consecuente				
		Retardo 1		Retardo 2		
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio	
FA	RN		EP (-2,84)			
			RA (-2,52)		OD (-3,17)	
		OD (10,70)	FP (-3,20)	CN (3,77)	EP (-2,54)	
		DA (3,80)	RN (-5,25)	RN (13,64)	FP (-4,03)	
		Y (8,94)	CN (-2,37)		RP (-3,17)	
		RP (-4,83)				
	PE		RA (14,31)	PE (-3,24)		
			RF (2,40)	RP (-3,79)	PE (4,36)	
				Y (-2,79)		
	FI	RP		CN (-2,18)		
EP (8,36)			RN (-3,42)	FP (4,44)	CN (-2,19)	
RF (2,57)			RP (-4,44)	RP (4,44)	RN (-4,01)	
FP (5,34)		DA (-2,18)				
			FP (-2,31)	PA (3,51)		
DA		CN (29,90)	RN (-2,38)	RN (2,21)		
			RP (-2,19)	PE (4,85)		
PIG		PA (2,50)				
		X (2,26)	RP (-1,96)			
		Y (2,41)				
X				DA (3,08)		
				Y (3,37)		
CI	Y		FP (-3,10)		EP (-2,33)	
			PE (-1,96)	OD (3,31)	FP (-2,32)	
		RN (9,95)	RP (-2,91)	Y (9,52)	RN (-2,09)	
			Y (-2,42)		RP (-2,86)	

La Función Motivadora presenta eventos significativos en los dos códigos que lo integran. A *Refuerzo* (RF) le siguen dos conductas, o bien *Planificación Académica* (PA) o *Explicación del Profesor* (EP). En el segundo retardo se vuelve a dar *Refuerzo* (RF), sin que haya conductas inhibitorias ni en primer ni en segundo retardo.

En cuanto a *Fomento de la Participación* (FP), va seguido por *Respuesta al Profesor* (RP), con un alto valor del residual (27,80), así como siete conductas inhibidas, poniendo de manifiesto una vez más la alta conexión entre ambas conductas. En segundo retardo se produce *Explicación del Profesor* (EP) y *Fomento de la Participación* (FP), inhibiéndose, *Revisión no verbal* (RN) y *Responde al Profesor* (RP), pero también *Disrupciones del Alumnado* (DA).

La Función de Control se operativiza en un solo código, *Contingencia Negativa* (CN), que va seguida por *Planificación Académica* (PA), *Revisión No Verbal* (RN) y *Participación del Estudiante* (PE). En el segundo retardo aparece *Refuerzo* (RF), *Disrupciones del Alumnado* (DA) y un código instrumental, *Otras Conductas* por parte de la profesora (X). El patrón que aquí aparece merece un comentario: de una parte no parece discutible impartir refuerzo tan próximo a una reprimenda verbal. De otra, la aparición de una nueva disrupción por parte del alumnado pone en evidencia el efecto de dicha reprimenda en la conducta de éste.

En la Función de Asesoría solo se muestra significativa *Revisión No Verbal* (RN), sin que aparezcan patrones significativos cuando la conducta criterio es *Guía* (GU). La *Revisión No Verbal* (RN) es especialmente relevante en el comportamiento de esta profesora, al ser su conducta más frecuente. Va seguida por tres códigos: *Organización del Contexto Didáctico* (OD), *Disrupciones del Alumnado* (DA), probablemente derivado de estar más atenta a las tareas individuales; asimismo, al pasear por la clase supervisando, sale de cámara y se produce el código *Conducta Inobservable* (Y). Inhibe seis conductas, cinco pertenecientes a la de la profesora (obviamente antagónicas con la conducta emitida) y una al alumnado, *Responde al Profesor* (RP), también una conducta inhibida obvia. En el segundo retardo se da una *Contingencia Negativa* (CN), como respuesta a la disrupción previa del alumnado y *Revisión No Verbal* (RN). Se dan cuatro respuestas inhibitorias.

En la Función de Interacción se dan patrones significativos en todos los códigos pertenecientes a ella. Por una parte, *Participación del Estudiante* (PE) va seguido por *Respuesta al Alumnado* (RA) y por *Refuerzo* (RF), conductas ambas indicadoras de buenas prácticas, al contribuir a la retroalimentación al alumnado.

Inhibe *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP), obviamente, y *Conducta Inobservable* (Y). En el segundo retardo vuelve a haber *Participación del Estudiante* (PE).

Responde al Profesor (RP) va seguida de tres conductas igualmente adecuadas por parte de la profesora: *Explicación del Profesor* (EP), *Refuerzo* (RF), y *Fomento de la Participación* (FP). Se inhiben controles y interrupciones (CN y DA), lo que hace pensar que las preguntas del alumnado y las respuestas que genera por parte de la profesora centran adecuadamente la atención de los estudiantes, así como también *Revisión no Verbal* (RN) y *Responde al Profesor* (RP). En el segundo retardo se vuelve a producir otro *Fomento de la Participación* (FP), así como también *Responde al Profesor* (RP). Los códigos inhibidos son *Contingencia Negativa* (CN) y *Revisión No Verbal* (RN).

Las interrupciones del alumnado van seguidas por *Contingencia Negativa* (CN), inhibiéndose el *Fomento de la Participación* (FP), *Revisión No Verbal* (RN) y *Responde al Profesor* (RP), dándose, en segundo retardo, *Planificación Académica* (PA), *Revisión No Verbal* (RN) y *Participación del Estudiante* (PE). No hay conductas inhibitorias en el segundo retardo.

Las interacciones generales que emite la profesora (PIG) van seguidas por diversos comportamientos: *Planificación Académica* (PA), así como las conductas instrumentales *Conducta Inobservable* (Y) y *Otros Comportamientos* (X). Se inhibe *Responde al Profesor* (RP) y no hay comportamientos significativos en el segundo retardo.

En cuanto a códigos instrumentales, *Otras Conductas* (X) no produce patrón significativo en el primer retardo, pero si en el segundo, yendo seguida por *Interrupciones del Alumnado* (DA) y *Conducta Inobservable* (Y).

El código *Conducta Inobservable* (Y) va seguido, en el primer retardo, por *Revisión No Verbal* (RN), inhibiéndose *Fomento de la Participación* (FP), *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP), así como *Conducta*

Inobservable (Y). En segundo retardo se produce *Organización del Contexto Didáctico* (OD) y de nuevo se producen dificultades para registrar la conducta de la profesora (Y) y se inhiben cuatro conductas, *Fomento de la Participación* (FP), *Explicación del Profesor*, *Revisión No Verbal* (RN) y *Responde al Profesor* (RP).

PROFESOR 3

El profesor número 3 imparte la materia Introducción a la Psicología Social, para un conjunto de 35 alumnos. El número de eventos que se han obtenido de las seis sesiones codificadas es de 686. Los resultados del análisis secuencial se muestran en la tabla número 7.2.3.2.3.

En la Función de Organización sólo hay patrones significativos en *Organización del Contexto Docente* (OD), que va seguida en el primer retardo por dos códigos, *Revisión No Verbal* (RN) e *Interacciones Generales del Profesor* (PIG). Inhibe en este retardo la *Participación del Estudiante* (PE) y *Organización del Contexto Didáctico* (OD). En el segundo retardo se produce *Organización del Contexto Didáctico* (OD) e inhibe *Respuesta al Alumnado* (RA), obviamente, pues no ha habido preguntas del profesor.

La función de Comunicabilidad docente extrae patrones significativos en sus dos códigos. A *Explicación del Profesor* (EP), le siguen *Fomento de la Participación* (FP) y *Participación del Estudiante* (PE), pero también *Disrupciones del Alumnado* (DA). Probablemente las explicaciones realizadas dan un cierto margen a que el alumnado haga preguntas, pero también a que se relaje un tanto la disciplina. Se inhiben conductas antagónicas, como son la misma conducta criterio, *Explicación del Profesor* (EP), *Respuesta al Alumnado* (RA), *Contingencia negativa* (CN) y *Respuesta al Alumnado* (RP). En el segundo retardo, siguen *Respuesta al Alumnado* (RA) y *Contingencia Negativa* (CN), pero también *Refuerzo* (RF), que no tendría que darse en este contexto, pues nada indica que el comportamiento de la clase lo haga merecedor del mismo. Se inhiben, en este segundo retardo, tanto *Disrupciones del Alumnado* (DA), como como *Participación del Estudiante* (PE).

Tras la *Respuesta al Alumnado* (RA) prosigue con la *Explicación del Profesor* (EP), lo cual demuestra que se lleva un buen ritmo de la clase. Se da también *Participación del Estudiante* (PE), lo cual significa que el estudiantado demanda más información. Inhibe el *Fomento de la Participación* (FP). En el segundo retardo se da

de nuevo *Respuesta al Alumnado* (RA), así como *Participación del Estudiante* (PE). Se inhibe *Responde al Profesor* (RP).

Tabla 7.2.3.2.3. Análisis secuencial de las clases del Profesor 3 (UdG)

Conducta Criterio		Conducta Consecuente				
		Retardo 1		Retardo 2		
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio	
FO	OD	RN (4,84)	OD (-2,24)	OD (4,65)	RA (-2,08)	
		PIG (2,56)	PE (-2,74)			
FCD	EP	FP (2,97)	EP (-6,82)	RA (2,97)	PE (-4,35)	
		PE (10,85)	RA (-3,51)	RF (2,24)		
		DA (4,94)	CN (-2,78)	CN (4,73)		DA (-2,21)
			RP (-4,18)			
	RA	EP (5,50)	FP (-2,44)	RA (3,89)	RP (-2,32)	
		PE (4,01)		PE (3,35)		
	RF	EP (5,35)		PE (3,54)		
FM	FP	RP (21,75)	EP (-4,44)			
			FP (-3,22)			
			RN (-2,19)			
			PE (-2,41)			
FC	CN	EP (5,54)	PE (-2,44)	DA (4,70)		
FA	RN		RP (-2,10)			
			CN (-2,44)			
			RA (11,10)	PE (-5,12)	EP (2,65)	FP (-3,03)
			PE	RF (5,59)	RP (-3,94)	PE (4,10)
		RN (3,63)	DA (-2,39)			
FI	RP	FP (4,10)	RP (-3,03)	RP (3,92)	EP (-2,17)	
	DA	CN (25,68)	EP (-2,79)	EP (5,22)	PE (-2,40)	
	PIG	OD (2,87)		PIG (4,95)		
		EP (2,42)				

Los códigos relativos a motivar al alumnado se encuentran presentes, tanto *Refuerzo* (RF) como el *Fomento de la Participación* (FP). A *Refuerzo* le sigue *Explicación del Profesor* (EP), lo cual significa que mantiene un buen ritmo de clase, retomando la explicación de contenido. En el segundo retardo le sigue *Participación del Estudiante* (PE). No hay conductas inhibitorias ni en primer ni en segundo retardo.

Al código *Fomento de la Participación* (FP) le sigue la conducta esperable en ese caso, *Responde al Profesor* (RP). Inhibe *Explicación del Profesor* (EP), *Revisión No Verbal* (RN), *Participación del Estudiante* (PE) y el *Fomento de la Participación* (FP). No se da patrón significativo en el segundo retardo.

En cuanto a la conducta de *Contingencia Negativa* (CN) le sigue en primer retardo *Explicación del Profesor* (EP), lo cual significa un comportamiento adecuado, al regresar al contenido docente. Se ve inhibida la *Participación del Estudiante* (PE). No obstante, el control no parece tener un efecto a corto plazo, pues en el segundo retardo se vuelven a dar *Disrupciones del Alumnado* (DA).

En la Función de Asesoría, sólo *Revisión No Verbal* (RN) produce patrón significativo, en segundo retardo, *Responde al Profesor* (RP).

En la Función de Interacción todos los códigos producen patrones significativos. *Participación del Estudiante* (PE) va seguida por tres conductas por parte del profesor, dos de ellas congruentes por la conducta emitida por el alumno: *Respuesta al Alumnado* (RA) o bien *Refuerzo* (RF); en cambio, la conducta consecuente *Revisión No Verbal* (RN) parece un poco incongruente, pues aunque se puede considerar una forma de respuesta, no permite que el alumnado reciba retroalimentación a su duda o comentario. Las conductas que se inhiben son, por parte del profesor, *Contingencia Negativa* (CN) y, por parte del alumnado, tanto interacciones positivas (PE y RP) como disrupciones. En el segundo retardo se da una *Explicación del Profesor* (EP) y *Participación del Estudiante* (PE), inhibiéndose el *Fomento de la Participación* (FP) y *Contingencia Negativa* (CN).

Responde al Profesor (RP) va seguida por *Fomento de la Participación* (FP). Se inhibe la conducta criterio, *Responde al Profesor*, (RP) que, en cambio, resulta consecuente en el segundo retardo. En este se inhibe la *Explicación del Profesor* (EP).

La conducta *Disrupción del Alumno* (DA) va seguida por *Contingencia Negativa* (CN), inhibiendo tanto *Explicación del Profesor* (EP) como *Participación del Estudiante* (PE) en el primer retardo. En el segundo, el profesor explica (EP), pero la *Participación del Estudiante* (PE) continúa estando inhibida.

Por último, las *Interacciones Generales del Profesor* (PIG) van seguidas por dos conductas, *Organización del Contexto Docente* (OD) y *Explicación del Profesor* (EP). En segundo retardo, se da de nuevo *Interacciones Generales del Profesor* (PIG).

PROFESORA 4

La profesora número 4 imparte la materia *Introducción a la Psicología de Educación Especial*, con 35 alumnos. El número de eventos que se han obtenido de las seis sesiones codificadas es de 780. Los resultados del análisis secuencial se muestran en la tabla número 7.2.3.2.4.

En los códigos relativos a la *Función de Organización* sólo resulta con patrones significativos *Organización del Contexto Didáctico* (OD), que elicitaba dos conductas, *Refuerzo* (RF), que parece incongruente en este contexto, ya que no se ha dado previamente alguna conducta del alumnado que haga pensar en que se le debe premiar, y *Conducta Inobservable* (Y), código éste lógico si se está haciendo alguna tarea que incluye moverse por el aula y quedar fuera de cámara. Se inhibe *Respuesta al Alumnado* (RA), coherentemente, porque no ha habido pregunta de éstos.

En la *función de Comunicabilidad Docente* se generan patrones significativos en las dos conductas que la integran. *Explicación del Profesor* (EP) es seguido por dos conductas de la profesora: *Organización del Contexto Docente* (OD) y *Fomento de la Participación* (FP), conducta que es especialmente adecuada tras una explicación, tanto para permitir que el alumnado se integre, como para saber si ha comprendido lo que se explica y, por parte del alumnado, *Participación del Estudiante* (PE). Inhibe tanto las conductas de *Explicación del Profesor* (EP), *Respuesta al Alumnado* (RA) como *Responde al Profesor* (RP), antagónicas con las conductas consecuentes. En el segundo retardo se da, por parte de la profesora, *Respuesta al Alumnado* (RA), enlazado con la conducta precedente de *Participación del Estudiante* (PE), así como, al moverse por el aula y quedar fuera de cámara, *Conducta Inobservable* (Y). Se inhibe el *Fomento de la Participación* (FP), al responder al alumnado.

Tabla 7.2.3.2.4. Análisis secuencial de las clases de la Profesora 4 (UdG)

Conducta Criterio		Conducta Consecuente			
		Retardo 1		Retardo 2	
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio
FO	OD	RF (2,28)	RA (-2,22)		
		Y (3,44)			
FCD	EP	OD (2,25)	EP (-4,87)	RA (6,12)	FP (-4,29)
		FP (4,59)	RA (-3,71)	Y (2,97)	
	RA	PE (8,41)	RP (-5,42)		
		EP (7,36)	RA (-2,58)		
FM	FP	PE (3,56)	RF (-1,97)		
			RP (-3,61)		
			EP (-4,18)		
	PE	RA (-3,71)	RF (3,45)		RA (-3,10)
		RP (21,73)	RF (-3,32)	FP (5,30)	RP (-5,28)
			FP (-7,31)	X (2,27)	
FI	PE	RA (17,52)	FP (-3,11)	EP (5,31)	OD (-2,16)
			PE (-4,75)	PE (5,79)	RA (-2,53)
	RP	RP (-5,25)	RP (-3,92)		
		RF (5,47)	RA (-2,94)		EP (-2,47)
CI	X	FP (6,27)	PE (-2,13)	RP (7,40)	RA (-2,29)
			RP (-6,05)		PE (-2,17)
	Y	EP (2,13)			
	Y	Y (3,98)			
	Y	OD (2,66)	RP (-2,11)		

En cuanto a la otra conducta relativa a la Función de Comunicabilidad Docente, *Respuesta al Alumnado* (RA), va seguida por *Explicación del Profesor* (EP) y *Participación del Estudiante* (PE), lo cual pone de manifiesto un ritmo ágil de enseñanza, al continuar con el contenido de la clase, o bien con nuevas dudas y

comentarios del alumnado. Se inhiben *Respuesta al Alumnado* (RA), el *Refuerzo* (RF) y *Responde al Profesor* (RP). No hay patrones significativos en segundo retardo.

Sólo se dan patrones significativos en el código *Fomento de la Participación* (FP) de la Función Motivadora, que va seguido por *Responde al Profesor* (RP), e inhibe conductas antagónicas a la misma emitidas por la profesora: explica y responde al alumnado (EP y RA, respectivamente), así como *Refuerzo* (RF) y *Fomento de la Participación* (FP), pero también las intervenciones por iniciativa propia del alumnado, *Participación del Estudiante* (PE), probablemente porque las preguntas y comentarios de la profesora centran su atención en el contenido que está transmitiendo. En segundo retardo aparecen los códigos *Refuerzo* (RF) y *Fomento de la Participación* (FP), ambos adecuados tras la conducta de responder al profesor por parte del alumno, así como *Otras Conductas* (X), no tan conveniente en este contexto. Aparecen como conductas inhibitorias *Respuesta al Alumnado* (RA) y *Responde al Profesor* (RP).

La Función de Interacción produce patrones significativos en dos de los cuatro códigos: *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP). En lo que respecta al primero, le sigue *Responde al Alumno* (RA), resultando inhibitoria *Fomento de la Participación* (FP), así como *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP), todas ellas antagónicas con la respuesta de la docente. En el segundo retardo, la profesora explica (EP) y se da también una *Participación del Estudiante* (PE), muy conveniente para esta secuencia, pues significa que el alumnado interviene con preguntas y comentarios. Se inhiben *Organización del Contexto Docente* (OD), *Respuesta al Alumnado* (RA) y *Responde al Profesor* (RP).

El código *Responde al Profesor* (RP) es seguido por dos conductas, indicativas de buenas prácticas por parte de la profesora, pues facilita la retroalimentación: *Fomento de la Participación* (FP), enlazando la respuesta que da el alumnado a nuevas preguntas y comentarios, y *Refuerzo* (RF), que contribuye a un buen clima de la clase y a motivar al estudiantado. Se inhibe la *Respuesta al Alumnado* (RA), así como también *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP). En el segundo retardo se da de nuevo *Responde al Profesor* (RP), resultando inhibidas *Explicación del Profesor* (EP), *Respuesta al Alumnado* (RA) y *Participación del Estudiante* (PE).

También aparecen patrones significativos en dos de los tres códigos de la categoría instrumental: *Otros Comportamientos* (X) y *Conducta Inobservable* (Y). Al primero le siguen *Explicación del Profesor* (EP) y *Conducta Inobservable* (Y). Si bien

se recomienda evitar comportamientos no relacionados con las funciones docentes, se comprueba que, al ser seguida por explicaciones, se retoma el ritmo de la clase. En cambio, el hecho de no poder ser observada es menos conveniente en este contexto, pues no se puede comprobar si está de nuevo realizando conductas docentes. No hay conductas en segundo retardo, ni inhibitorias, en ninguno de los dos retardos.

La *Conducta Inobservable* (CI) va seguida de *Organización del Contexto Didáctico* (OD) e inhibe la *Responde al Profesor* (RP), lógicas ambas, pues estar fuera de cámara puede ser debido a que esté preparando el material, y como no ha preguntado, es coherente que la conducta *Responde al Profesor* (RP) se dé con una probabilidad menor de lo que cabría esperar por azar.

PROFESOR 5

El profesor número 5 imparte la materia Introducción a la Psicología Educativa, para un conjunto de 30 alumnos. El número de eventos que se han obtenido de las seis sesiones codificadas es de 428. Los resultados del análisis secuencial se muestran en la tabla número 7.2.3.2.5.

En la Función de Organización sólo hay patrones significativos en *Organización del Contexto Didáctico* (OD), que es seguida por *Revisión No Verbal* (RN), resultando inhibitoria *Organización del Contexto Didáctico* (OD). No hay patrones significativos en el segundo retardo.

Las dos conductas relativas a la Función de Comunicabilidad Docente muestran patrones significativos. A *Explicación del Profesor* (EP) le siguen *Fomento de la Participación* (FP) y *Participación del Estudiante* (PE). Se inhiben en este retardo *Explicación del Profesor* (EP), *Respuesta al Alumnado* (RA), obviamente incompatibles con las conductas consecuentes, y *Responde al Profesor* (RP), también esperable, pues no se han dado preguntas por parte de éste. En segundo retardo, donde sí que acaba de haber participaciones del alumno y del profesor, se dan tanto *Respuesta al Alumnado* (RA) como *Responde al Profesor* (RP), así como de nuevo *Explicación del Profesor* (EP), retomando por tanto la línea argumental de contenido. Se inhiben *Fomento de la Participación* (FP) y *Participación del Estudiante* (PE).

Tabla 7.2.3.2.5. Análisis secuencial de las clases del Profesor 5 (UdG)

Conducta Criterio		Conducta Consecuente				
		Retardo 1		Retardo 2		
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio	
FO	OD	RN (3,61)	RP (-2,93)			
FCD	EP	FP (6,16)	EP (-4,22)	EP (1,97)	FP (-3,14)	
		PE (4,39)	RA (-1,99)	RA (2,39)	PE (-2,15)	
	RA		RP (-4,34)	RP (3,66)		
		EP (2,88)	FP (-2,58)	RA (2,77)	RP (-2,10)	
FM	RF			PE (2,07)		
				RF (4,80)		
FM	FP		OD (-3,11)			
			RA (-2,04)		RN (-1,97)	
		RP (16,69)	FP (-6,89)	FP (6,80)	PE (-2,78)	
			RN (-2,51)		RP (-5,82)	
FA	RN	OD (4,03)				
		Y (2,49)				
FI	PE	RA (10,43)	FP (-2,77)			
		RF (2,68)	PE (-2,24)	PE (4,94)	FP (-3,49)	
FI	RP	RN (4,27)	RP (-3,43)			
			RN (-2,21)			
		EP (2,45)	PE (-2,68)	RP (4,69)	RA (-2,29)	
		FP (5,03)	RP (-5,33)			

La *Respuesta al Alumnado* (RA) como conducta antecedente va seguida por *Explicación del Profesor* (EP), siendo inhibida el *Fomento de la Participación* (FP). En el segundo retardo se dan o bien *Explicación del Profesor* (EP) o *Respuesta al Alumnado* (RA).

La Función Motivadora incluye *Refuerzo* (RF) y *Fomento de la Participación* (FP), dándose patrones significativos en ambos casos, si bien en la primera, *Refuerzo* (RF), sólo aparece de nuevo *Refuerzo* (RF) en el segundo retardo, sin conductas inhibitorias en ninguno de los dos retardos.

El *Fomento de la Participación* (FP) va seguido por la conducta adecuada en este contexto, *Responde al Profesor* (RP). Se inhiben *Organización del Contexto Didáctico* (OD), *Respuesta al Alumnado* (RA) y *Revisión No Verbal* (RN) por parte del profesor, y *Participación del Estudiante* (PE) por parte del alumnado, así como la misma conducta criterio, *Fomento de la Participación* (FP), que, en cambio, aparece como conductas excitatoria en segundo retardo, resultando inhibidas *Revisión No Verbal* (RN), *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP).

En la Función de Asesoría sólo se dan patrones significativos cuando *Revisión No Verbal* (RN) se toma como antecedente. Le siguen tanto *Organización del Contexto Didáctico* (OD) como *Conducta Inobservable* (Y), coherente con su movimiento por la clase repasando las actividades del alumnado.

En la Función de Interacción sólo producen patrones significativos las interacciones adecuadas del alumnado. A la *Participación del Estudiante* (PE) le siguen conductas de retroalimentación del profesor, como *Respuesta al Alumnado* (RA) o *Refuerzo* (RF), así como *Revisión no Verbal* (RN), un poco menos adecuada en este contexto, donde el alumnado, al preguntar, requiere una respuesta verbal y no solo supervisión no verbal. Se inhibe *Fomento de la Participación* (FP) y *Respuesta al Alumnado* (RA), así como *Participación del Estudiante* (PE), conductas incompatibles en este contexto. En el segundo retardo, vuelve a darse *Participación del Estudiante* (PE), siendo inhibido el *Fomento de la Participación* (FP).

A *Responde al Profesor* (RP) le sigue explicaciones o fomento (EP o FP, respectivamente), muy adecuadas en este contexto, pues se retoma el ritmo de clase. Inhibe en el primer retardo *Revisión no Verbal* (RN), *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP), que es de nuevo consecuente en el segundo retardo, siendo inhibitoria en éste la *Respuesta al Alumnado* (RA), obvia al no haber habido una pregunta previa.

PROFESOR 6

El profesor número 6 imparte la materia Introducción a la Psicología Social, con 35 alumnos. El número de eventos que se han obtenido de las seis sesiones codificadas es de 793. Los resultados del análisis secuencial se muestran en la tabla número 7.2.3.2.6.

En la Función de Organización sólo se producen patrones significativos en la *Organización del Contexto Didáctico* (OD), al que le siguen en primer retardo *Revisión No Verbal* (RN), *Interacciones Generales del Profesor* (PIG) y *Conducta Inobservable* (Y). Resultan inhibitorias *Responde al Profesor* (RP), *Organización del Contexto Didáctico* (OD) y *Participación del Estudiante* (PE), en el primer retardo. En el segundo, le siguen *Organización del Contexto Didáctico* (OD) y *Otros Comportamientos* (X), resultando inhibitorias *Explicación del Profesor* (EP) *Fomento de la Participación* (FP) y *Responde al Profesor* (RP).

La Función de Comunicabilidad Docente, produce patrones significativos en los dos códigos que la forman. A la *Explicación del Profesor* (EP) le siguen el *Fomento de la Participación* (FP) y *Participación del Estudiante* (PE), congruentes en este contexto. Inhibe conductas incompatibles, como son *Explicación del Profesor* (EP), *Responde al Profesor* (RP) y *Otros Comportamientos* (X). En el segundo retardo, en cambio, y de forma congruente con el fomento previo, le sigue *Responde al Profesor* (RP), siendo inhibidas *Organización del Contexto Didáctico* (OD) y *Revisión No Verbal* (RN).

La *Respuesta al Alumnado* (RA) va seguida de *Explicación del Profesor* (EP) y de *Participación del Estudiante* (PE), inhibiéndose la conducta *Responde al Profesor* (RP) y *Fomento de la Participación* (FP).

La Función de Motivación produce patrones secuenciales significativos en *Fomento de la Participación* (FP), que genera, en el primer retardo, la conducta adecuada, *Responde al Profesor* (RP), inhibiéndose ocho conductas, como es habitual ante valores de retardo elevados (25,83). En el segundo retardo se da *Explicación del Profesor* (EP), lo que de nuevo sugiere que éste sigue un conveniente ritmo de la clase, así como otra vez *Fomento de la Participación* (FP) y *Respuesta al Alumnado* (RA). Se dan como conductas inhibitorias *Revisión No Verbal* (RN), *Responde al Profesor* (RP) y *Otros Comportamientos* (X).

Tabla 7.2.3.2.6. Análisis secuencial de las clases del Profesor 6 (UdG)

Conducta Criterio		Conducta Consecuente			
Funciones	Códigos	Retardo 1		Retardo 2	
		Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio
FO	OD	RN (9,38)	OD (-3,28)	OD (10,55) X (2,52)	EP (-3,04)
		PIG (2,14)	RP (-4,10)		FP (-2,97)
		Y (2,05)	PE (-2,44)		RP (-2,01)
FCD	EP	FP (7,89)	EP (-3,53)	RP (7,10)	OD (-2,61)
		PE (5,49)	RP (-3,29)		RN (-2,74)
			X (-2,32)		
	RA	EP (2,75)	RP (-2,38)		
		PE (4,69)	FP (-2,04)		
			OD (-3,89)		
FM	FP		EP (-3,15)	EP (6,98)	RN (-4,20)
			FP (-5,44)	FP (6,09)	RP (-5,00)
		RP (25,83)	RN (-5,03)	RA (1,96)	X (-3,40)
FA	RN		PE (-3,92)		
			Y (-3,18)		
			RA (-2,55)		
FA	RN	OD (11,90)	FP (-3,89)		EP (-2,42)
		Y (9,10)	RN (-4,62)	RN (15,84)	FP (-4,75)
		X (9,41)	RP (-4,84)		RP (-3,44)
FI	PE	RA (11,35)	PE (-2,78)	PE (3,71)	RN (-2,87)
		RN (3,69)	RP (-3,73)		
			RN (-4,27)		
FI	RP	EP (7,44)	RP (-5,06)	RP (4,52)	RN (-3,73)
		FP (5,25)	OD (-1,96)		EP (-2,47)
		RA (2,88)	X (-3,17)		
CI	PIG	OD (4,22)			
		RN (2,68)	RP (-1,98)		
		X (2,80)			
CI	X		EP (-2,85)		FP (-2,30)
		RN (9,48)	FP (-2,33)	X (7,69)	RP (-2,40)
			RP (-3,24)		
CI	Y	RN (10,58)	RP (-3,06)	Y (10,39)	Y
		X (3,03)			

En la Función de Asesoría se dan patrones significativos en *Revisión No Verbal* (RN), siguiéndole *Organización del Contexto Didáctico* (OD), *Otros Comportamientos* (X) y *Conducta Inobservable* (Y). Inhibe las conductas del profesor *Fomento de la Participación* (FP) y *Revisión No Verbal* (RN), así como *Responde al Profesor* por parte del alumno (RP). En el segundo retardo se da *Revisión No Verbal* (RN), inhibiéndose *Explicación del Profesor* (EP), *Fomento de la Participación* (FP) y *Responde al Profesor* (RP).

La Función de Interacción muestra patrones significativos en tres de sus códigos. A la *Participación del Estudiante* (PE) le siguen *Respuesta al Alumnado* (RA) y *Revisión No Verbal* (RN). Se inhiben la *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP), dándose en el segundo retardo *Participación del Estudiante* (PE), donde se inhibe la *Revisión No Verbal* (RN).

Tras *Responde al Profesor* (RP) siguen tres conductas muy convenientes en este contexto por parte del profesor: *Explicación del Profesor* (EP), *Fomento de la Participación* (FP) y *Respuesta al Alumnado* (RA), lo que pone de manifiesto que el ritmo de la clase es activo y fluido, con preguntas, respuestas y explicaciones, en una correcta interacción entre el profesor y su alumnado. Se inhibe *Organización del Contexto Didáctico* (OD), *Revisión No Verbal* (RN), *Responde al Profesor* (RP) y *Otros Comportamientos* (X), siguiendo en segundo retardo *Responde al Profesor* (RP), donde se inhiben *Revisión No Verbal* (RN) y *Explicación del Profesor* (EP).

Las interacciones generales, como se ha venido comentando, no son conductas adecuadas, por cuanto llevan a restar contenido docente a la sesión de clase. En este caso, esta interacción va seguida en primer retardo de *Organización del Contexto Didáctico* (OD), *Revisión No Verbal* (RN) y *Otros Comportamientos* (X), resultando inhibitoria la *Responde al Profesor* (RP).

En cuanto a la categoría instrumental, se presenta patrón significativo en dos de sus códigos: *Otros Comportamientos* (X), que es seguido, en primer retardo, por *Revisión No Verbal* (RN), resultando inhibitorias *Explicación del Profesor* (EP), *Fomento de la Participación* (FP) y *Responde al Profesor* (RP). En segundo retardo se da *Otros Comportamientos* (X), inhibiéndose *Fomento de la Participación* (FP) y *Responde al Profesor* (RP).

A *Conducta Inobservable* (Y), le sigue *Revisión No Verbal* (RN) y *Otros Comportamientos* (X), y se inhibe *Responde al Profesor* (RP). En el segundo retardo es excitatoria *Conducta Inobservable* (Y), sin que se den conductas inhibitorias.

PROFESOR 7

El profesor número 7 imparte la materia Introducción a la Psicología Educativa, para un conjunto de 18 alumnos. El número de eventos que se han extraído de las seis sesiones codificadas es de 512. Los resultados del análisis secuencial se muestran en la tabla número 7.2.3.2.7.

La Función de Organización sólo produce un patrón significativo cuando se considera como conducta criterio *Organización del Contexto Didáctico*, siguiéndole *Planificación Académica* (PA), *Disrupciones de los Alumnos* (DA), o bien no se puede registrar su conducta (Y), porque se encuentra fuera de cámara. En el segundo retardo se da *Planificación Académica* (PA), control de la disrupción por medio de *Contingencia Negativa* (CN) y *Refuerzo* (RF). Esta última conducta resulta paradójica en este contexto, pues no hay conductas antecedentes del alumnado que los haga merecedores de este premio verbal. No hay conductas inhibitorias ni en primer ni en segundo retardo.

La Función de Comunicabilidad Docente, muestra patrones significativos sólo en *Explicación del Profesor* (EP), al que siguen dos comportamientos: *Fomento de la Participación* (FP) y *Participación del Estudiante* (PE), ambos congruentes como consecuencia de una explicación. Se ven inhibidas conductas antagónicas por parte del profesor: *Explicación del Profesor* (EP), *Respuesta al Alumnado* (RA), *Revisión No Verbal* (RN) y *Otros Comportamientos* (X). En el alumnado se inhibe *Responde al Profesor* (RP), también coherente al no haber pregunta previa de éste. En el segundo retardo, se da *Respuesta al Alumnado* (RA), elicitado por la pregunta previa del alumnado, *Explicación del Profesor* (EP) y se inhibe *Participación del Estudiante* (PE).

La Función Motivadora sólo presenta patrón significativo en *Fomento de la Participación* (FP), siendo seguida por *Responde al Profesor* (RP). Inhibe *Explicación del Profesor* (EP), *Fomento de la Participación* (FP), *Revisión No Verbal* (RN) y *Conducta Inobservable* (Y). En el segundo retardo, como una secuencia lógica, retoma las explicaciones de contenido de la clase (EP), y de nuevo se da un *Fomento de la Participación* (FP), inhibiéndose *Responde al Profesor* (RP).

Tabla 7.2.3.2.7. Análisis secuencial de las clases del Profesor 7 (UdG)

Conducta Criterio		Conducta Consecuente			
		Retardo 1		Retardo 2	
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio
FO	OD	PA (2,14)		PA (4,66)	
		DA (2,14)		RF (1,98)	
		Y (2,95)		CN (2,30)	
FCD	EP		EP (-4,09)		
			RA (-2,03)		
		FP (2,55)	RN (-2,17)	EP (4,72)	PE (-3,89)
		PE (8,74)	RP (-3,18)	RA (5,22)	
			X (-1,96)		
FM	FP		EP (-2,62)		
			FP (-4,37)	EP (1,96)	
		RP (16,24)	RN (-2,27)	FP (4,77)	RP (-2,56)
			Y (-1,96)		
FC	CN	PA (5,02)			
		PIG (3,19)			
FA	RN	RF (2,23)		RF (2,21)	
		DA (2,42)	PE (-2,22)	CN (2,62)	EP (-2,22)
		X (6,65)		RN (8,26)	
FI	PE	EP (4,01)			
		RA (8,49)	PE (-6,34)	PE (4,22)	RA (-2,51)
		RF (2,15)	RP (-4,00)		
		X (3,01)			
FI	RP	EP (2,07)			
		FP (3,52)	RP (-2,52)	RP (5,29)	
	DA			PA (4,66)	
		CN (21,23)		DA (2,13)	
	PIG	AIG (7,15)		PIG (2,92)	

Tabla 7.2.3.2.7. Continuación

Conducta Criterio		Conducta Consecuente			
		Retardo 1		Retardo 2	
Funciones	Códigos	Excitatorio	Inhibitorio	Excitatorio	Inhibitorio
CI	X	RN (8,27)	X (-2,0)	PIG (2,15)	
	Y	OD (3,06)		X (5,26)	

La *Contingencia Negativa* (CN), que corresponde a la Función de Control y se codifica cuando el profesor llama la atención a sus estudiantes tras claras disrupciones por su parte, es seguida por *Planificación Académica* (PA) y por *Interacciones Generales del Profesor* (PIG). No hay patrones inhibitorios ni de segundo retardo.

En la Función de Asesoría se da patrón significativo cuando la conducta tomada como antecedente es *Revisión No Verbal* (RN), siguiéndole tres tipos de códigos: *Refuerzo* (RF), *Disrupciones de los Alumnos* (DA) y *Otras Conductas* (X). Probablemente, el dirigir la atención a la actividad particular de los alumnos produce que el resto de la clase relaje la disciplina. La conducta antecedente (RN) inhibe la *Participación del Estudiante* (PE), mientras que en el segundo retardo se da *Contingencia Negativa* (CN), producidos por la disrupción previa, y *Refuerzo* (RF), que no parece muy adecuado en este contexto, así como *Revisión No Verbal* (RN). Inhibe la *Explicación del Profesor* (EP).

Las conductas pertenecientes a la Función de Interacción que producen patrones significativos son tres. Por una parte, las contribuciones por iniciativa del alumnado, *Participación del Estudiante* (PE), van seguidas de *Explicación del Profesor* (EP), *Fomento de la Participación* (FP) y *Refuerzo* (RF), todas ellas conductas adecuadas en este contexto o bien *Otros Comportamientos* (X), que no lo es, puesto que realizar conductas sin contenido docente no resulta adecuado en general, y menos tras una participación de los estudiantes, pues supone un desinterés por parte del profesor. Se inhiben *Participación del Estudiante* (PE) y *Responde al Profesor* (RP), dándose en el segundo retardo, *Participación del Estudiante* (PE), donde se inhibe la *Respuesta al Alumnado* (RA), lógica al no haber pregunta previa.

El código *Responde al Profesor* (RP), va seguido por *Explicación del Profesor* (EP) y *Fomento de la Participación* (FP), inhibiéndose *Responde al Profesor* (RP), que aparece de nuevo como consecuente en el segundo retardo, donde no hay conductas inhibitorias. Las *Disrupciones de los Alumnos* (DA) van seguidas por *Contingencia Negativa* (CN), que es el patrón adecuado correspondiente. En el segundo retardo se da *Planificación Académica* (PA) o *Interacciones Generales del Profesor* (PIG), y de nuevo *Disrupciones de los Alumnos* (DA), lo que pone de manifiesto que las contingencias negativas no han tenido el efecto de eliminar los comportamientos inadecuados del estudiantado. No hay conductas inhibitorias significativas.

Las *Interacciones Generales del Profesor* (PIG) producen un patrón significativo en el primer retardo, yendo seguidas por *Interacciones Generales del alumnado* (AIG).

Los códigos instrumentales que muestran patrones de comportamiento significativos son *Otros Comportamientos* (X) y *Conducta Inobservable* (Y). Al primero le sigue *Revisión No Verbal* (RN), inhibiéndose *Otros Comportamientos* (X), en el primer retardo, *Interacciones Generales del Profesor* (PIG) y (X) en el segundo retardo, *Otros Comportamientos* mientras que *Conducta Inobservable* (Y) va seguida de *Organización del Contexto Didáctico* (OD).

7.2.3.2. Comparativa de los resultados obtenidos para todo el profesorado de la ULL y UdG

Con objeto de poder comparar los patrones obtenidos en el comportamiento docente del profesorado estudiado, se presentan en las siguientes tablas los patrones que se dan en el primer retardo, por funciones, en las dos universidades. En los profesores de la ULL se ha señalado el tipo de titulación en la que imparten docencia: G, grado y L, Licenciatura.

Los patrones correspondientes a la Función de Organización, tanto en clases teóricas como prácticas del profesorado de la ULL, se muestra en la tabla 7.2.3.3.1.

Tabla 7.2.3.3.1. Códigos antecedentes de la función de Organización y conductas consecuentes en el primer retardo. Profesorado ULL

Pr.	FUNCIÓN DE ORGANIZACIÓN					
	PA		OD		OA	
	Teoría	Prácticas	Teoría	Prácticas	Teoría	Prácticas
1 - G	--	OA	--	Y	--	-
2 - G	--	--	PA	--	--	--
3 - L	--	--	--	--	--	--
4 - L	--	Y	PA	--	--	--
5 - L	--	--	--	EP	--	--
6 - L	OD	--	EP	--	--	--
7 - G	OD	OD - RN	DA - Y	PA - EP - RN	--	--
8 - L	--	OD	--	EP	--	--
9 - G	PE - PIG	--	EP - Y	EP - PE - Y	--	--
10 - G	EP - PG	--	EP - Y	--	--	--

Nota. G: docencia en titulaciones de grado. L: docencia en titulaciones de Licenciatura

Como se puede observar, este profesorado alcanza patrones de conducta significativos cuando las conductas antecedentes son *Planificación Académica* (PA) y *Organización del Contexto Didáctico* (OD), tanto en las clases teóricas como en las prácticas, pero no en todos los profesores, ni con la misma estructura, lo cual significa que no se puede hablar de patrones generalizados en este contexto. En ningún caso la *Organización del Alumnado* (OA) se ha utilizado como estrategia docente. No se puede afirmar que el impartir clase en grado o en licenciatura produzca un patrón diferenciador en los códigos que componen esta función.

En la tabla número 7.2.3.3.2 se presentan los códigos antecedentes y consecuentes correspondientes a la Función de Organización, emitidos por el profesorado de la UdG. Como se puede observar, los patrones significativos más comunes aparecen en el código de *Organización del Contexto Didáctico* (OD). Esto quiere decir que todos los profesores participantes hacen uso de esta estrategia, si bien los patrones resultantes son distintos en cada caso. El código consecuente más común es *Revisión no Verbal* (RN), que aparece en cuatro de los profesores. La *Planificación*

Académica (PA) sólo produce patrones significativos en un docente. Como en el profesorado de la ULL, no hay ningún patrón en *Organización del Alumnado* (OA)

Tabla 7.2.3.3.2. Códigos antecedentes de la función de Organización y conductas consecuentes en el primer retardo. Profesorado UdG

Profesor	FUNCIÓN DE ORGANIZACIÓN		
	PA	OD	OA
1	--	FP – PE	--
2	EP - PE	RN	--
3	--	RN – PIG - Y	--
4	--	RF - Y	--
5	--	RN	--
6	--	RN – PIG - Y	--
7	--	PA – DA – Y	--

En la Función de Comunicabilidad Docente del Profesorado de la ULL, en clases teóricas (véase tabla 7.2.3.3.3.), nueve de los diez profesores presentan patrones de comportamiento significativos en *Explicación del Profesor* (EP), siendo común en la mayoría que se dé un *Fomento de la Participación* (FP), lo cual pone de manifiesto que el profesorado encuentra importante hacer intervenir a sus estudiantes como una forma de corroborar que se entienden las explicaciones presentadas. Además, se constata que el alumnado tiene una adecuada contribución, pues, igualmente en siete de los casos, se presenta como conducta consecuenta el código *Participación del Estudiante* (PE). En lo que respecta a la conducta *Responde al Alumnado* (RA), no tiene un patrón tan general: en cuatro casos va seguido por *Participación del Estudiante* (PE), y en tres por *Explicación del Profesor* (EP). En las clases prácticas la estructura es similar.

Tabla 7.2.3.3.3. Códigos antecedentes de las Funciones de Comunicabilidad Docente y conductas consecuentes en el primer retardo. Profesorado ULL.

FUNCIÓN DE COMUNICABILIDAD DOCENTE				
Pr.	EP		RA	
	Teoría	Prácticas	Teoría	Prácticas
1 - G	--	FP - GU	--	PE
2 - G	PA - FP	--	--	--
3 - L	PE - PIG	FP - PE	--	PE
4 - L	FP - PIG	PA - OD	--	--
5 - L	FP - PE	OD - FP - PE	EP - PE	--
6 - L	PA - OD - FP - PE	--	EP - PE	--
7 - G	PA - FP - PE - DA - Y	PA - FP - RN - PE	--	RN - PE
8 - L	PE	PA - FP - PE	--	PE
9 - G	OD - FP - PE	OD - FP - PE - PIG	EP - PE	EP - PE
10 - G	PA - OD - FP - PE	FP - PE	PE	EP - PE

Nota. G: docencia en titulaciones de grado. L: docencia en titulaciones de Licenciatura

En la tabla número 7.2.3.3.4 se presentan los patrones resultantes de la Función Motivadora en la muestra del profesorado de la ULL. En seis de los profesores al código *Refuerzo* (RF) le sigue *Explicación del Profesor* (EP) en las clases teóricas y en cuatro en las prácticas, lo cual señala que, tras el refuerzo al alumno, el profesorado continúa con los contenidos docentes.

El otro código de esta función, *Fomento de la Participación* (FP), produce un patrón significativo y común, pues siempre le sigue como consecuente *Responde al profesor* (RP), lo cual significa que el profesorado consigue su objetivo de hacer participar a sus estudiantes.

Como en la función anterior, no parece haber diferencias entre profesores por el tipo de titulación (grado o licenciatura) en la que imparten docencia.

Tabla 7.2.3.3.4. Códigos antecedentes de las Función Motivadora y conductas consecuentes en el primer retardo. Profesorado ULL.

Pr.	FUNCIÓN MOTIVADORA			
	RF		FP	
	Teoría	Prácticas	Teoría	Prácticas
1 - G	--	RF	--	RP
2 - G	EP	--	PE - RP	--
3 - L	--	--	--	RP
4 - L	--	--	RP	RP
5 - L	EP	EP	RP	RP
6 - L	EP	--	RP	--
7 - G	EP	--	RP	RP
8 - L	--	EP - FP	--	RP
9 - G	EP - FP	--	RP	RP
10 - G	EP	EP - FP - RN	RP	RP

En la tabla número 7.2.3.3.5 se muestran las Funciones de Comunicabilidad Docente y Motivadora del profesorado de la UdG. En la primera, todos los profesores presentan patrones de comportamiento significativos en *Explicación del Profesor* (EP), siendo común que se dé un patrón significativo de ir seguido por *Fomento de la Participación* (FP), lo cual pone de manifiesto que el profesorado encuentra importante hacer intervenir a sus estudiantes como una forma de corroborar que se entienden las explicaciones presentadas. Además, se constata que el alumnado tiene una adecuada contribución, ya que, en todos los casos, se presenta como conducta consecuenta. La conducta *Responde al Alumnado* (RA) no tiene un patrón tan general: en cinco casos va seguido por *Participación del Estudiante* (PE), y en tres por *Explicación del Profesor* (EP).

En el código de la función motivadora, el *Refuerzo* (RF) produce en cinco de los profesores *Explicación del Profesor* (EP), lo cual pone de manifiesto que, tras el refuerzo al alumno, el profesorado continúa con los contenidos docentes.

El otro código de esta función, *Fomento de la Participación* (FP), produce un patrón significativo y común, pues le sigue, en todos los casos, como conducta consecuente *Responde al Profesor* (RP), lo cual significa que el profesorado consigue su objetivo de hacer participar a sus estudiantes.

Tabla 7.2.3.3.5. Códigos antecedentes de las Funciones de Comunicabilidad Docente y Motivadora y conductas consecuentes en el primer retardo. UdG

Profesor	FUNCIÓN DE COMUNICABILIDAD DOCENTE		FUNCIÓN MOTIVADORA	
	EP	RA	RF	FP
1	OD – FP - PE	--	EP	RP
2	FP - PE	PE	PA - EP	RP
3	FP – PE - DA	EP - PE	EP	RP
4	OD -FP – PE	EP - PE	--	RP
5	FP - PE	EP	--	RP
6	FP - PE	EP - PE	--	RP
7	FP - PE	--	--	RP

La Función de Control no produce patrones comportamentales cuando la conducta antecedente es la contingencia negativa en el profesorado de la ULL. Esta conducta es poco frecuente, de hecho, inexistente en nueve de los diez profesores, debido a que el alumnado presenta pocas interrupciones, de darse, tanto en clases teóricas como en prácticas.

En la tabla número 7.2.3.3.6 se presenta la función Asesoría de este profesorado, que solo alcanza patrones significativos en las clases prácticas pero en una minoría de profesores.

Como en las funciones anteriores, no parece que haya diferencias, en la generación de patrones de los códigos que la componen, por el tipo de titulación.

Tabla 7.2.3.3.6. Códigos antecedentes de la Función de Asesoría y conductas consecuentes en el primer retardo. Profesorado ULL.

Pr.	FUNCIÓN DE ASESORÍA			
	GU		RN	
	Teoría	Prácticas	Teoría	Prácticas
1 - G	--	EP	--	--
2 - G	--	--	--	--
3 - L	--	--	--	--
4 - L	--	--	--	--
5 - L	--	RN	--	GU - Y
6 - L	--	--	--	--
7 - G	--	--	--	OD - PE - Y
8 - L	--	--	--	--
9 - G	--	GU - RN	--	RF - GU
10 - G	--	--	--	--

Nota. G: docencia en titulaciones de grado. L: docencia en titulaciones de Licenciatura

En la tabla número 7.2.3.3.7 se muestran los patrones obtenidos en las conductas antecedentes correspondientes a las funciones de Control y Asesoría en el profesorado de la UdG. Como se puede comprobar, cuatro de los siete profesores dan la pertinente contingencia negativa a las interrupciones de su alumnado, produciendo un patrón de comportamiento que es específico para cada profesor. Es importante señalar que en las clases de los profesores 1, 4 y 5 no se dan interrupciones por parte del alumnado, con lo que supone que la disciplina necesaria para llevar adelante la sesión de clase se consigue al impartir contenidos motivantes, y a un ritmo que impide malos comportamientos del alumnado.

El código *Guía* (GU) no produce secuencia significativa en el comportamiento de ninguno de los profesores, mientras que, en lo que respecta a *Revisión no Verbal* (RN) se da una variedad de patrones en función de cada profesor.

Tabla 7.2.3.3.7. Códigos antecedentes de las Funciones de Control y Asesoría y conductas consecuentes en el primer retardo. Profesorado UdG.

Profesor	FUNCIÓN DE CONTROL	FUNCIÓN DE ASESORÍA	
	CN	GU	RN
1	--	--	--
2	PA – RN - PE	--	OD – DA - Y
3	EP	--	--
4	--	--	--
5	--	--	OD - Y
6	--	--	OD – DA –Y - X
7	PA - PIG	--	RF – DA - X

A continuación se presentan las conductas antecedentes correspondientes a la Función de Interacción. Éstas son de tres tipos: a) adecuadas por parte del alumnado, esto es, *Participación del Estudiante* (PE) o *Respuesta al Profesor* (RP), b) inadecuadas por parte del alumno, *Disrupciones del Alumnado* (DA); y c) interacciones generales, tanto del profesor (PIG) como del alumnado (AIG). Este tipo de interacciones generales, como se ha comentado anteriormente, cuando producen un patrón no son convenientes, pues restan tiempo de actividad efectiva en el aula.

Los resultados de los patrones correspondientes a la función de Interacción de la muestra de Profesorado ULL, se presentan para las interacciones del primer tipo en la tabla número 7.2.3.3.8, y para los del segundo y tercero en la 7.2.3.3.9.

Tabla 7.2.3.3.8. Códigos antecedentes de la Función de Interacción y conductas consecuentes en el primer retardo. Profesorado ULL.

Pr.	FUNCIÓN DE INTERACCIÓN (1)			
	PE		RP	
	Teoría	Prácticas	Teoría	Prácticas
1 - G	--	RA - RF	--	RA
2 - G	RA - RF	--	--	RA
3 - L	RA	RA - RF	--	--
4 - L	RA - RF	RA	RA - RF	RA - RF
5 - L	RA	RA - RF - GU	RF	RA - RF
6 - L	RA - RF	RA - FP	EP - RA - RF	Y
7 - G	--	RA	RA - RF	EP - RF - FP
8 - L	RA	RA - RF	--	RF - FP
9 - G	RA	RA	EP - RF - FP	RF
10 - G	RA	RA - RF	RF	EP - RF

Nota. G: docencia en titulaciones de grado. L: docencia en titulaciones de Licenciatura

En ocho de los diez casos estudiados en las clases teóricas, y en nueve de diez en las prácticas, la *Participación del Estudiante* (PE) genera, en todos los profesores, *Respuesta al Alumnado* (RA), dándose también, aunque en menor medida, *Refuerzo* (RF). Ambos patrones señalan una buena práctica docente, pues dan la conveniente retroalimentación al alumnado, reforzando además este comportamiento, con lo cual es esperable que se mantenga en el futuro.

La conducta *Responde al Profesor* (RP) produce un patrón significativo de conducta en los profesores, si bien más homogéneo en prácticas que en teoría. En todos los casos donde en teoría hay un patrón significativo va seguido de *Refuerzo* (RF) por parte del profesor, así como en seis de las clases de prácticas del profesorado estudiado. Otro patrón compartido (en tres aulas en teoría y cuatro en prácticas) es continuar con la interacción por parte del profesor, emitiendo la conducta *Respuesta al Alumnado* (RA).

También se retoma en algunos casos el ritmo de la clase, sea con *Explicación del Profesor* (EP) o *Fomento de la Participación* (FP).

En lo que respecta a las interacciones no adecuadas, (véase tabla 7.2.3.3.9), sólo en un caso, en clases teóricas, hay un patrón significativo subsiguiente a la *Disrupciones del Alumnado* (DA), que resulta en la emisión de *Contingencia Negativa* (CN). En lo que respecta a interacciones generales, se dan sólo en la conducta observada de dos profesores en prácticas, y uno en teoría, en el caso de las *Interacciones Generales del Profesor* (PIG) y, sólo en prácticas, en las del alumnado (AIG). Este tipo de diálogo, resulta de interés porque puede reducir el contenido real de la clase. No obstante, son conductas de baja frecuencia (entre 0,01 y 0,04 de frecuencia relativa), y coincide con el hecho de que son clases muy dinámicas, con un número alto de eventos registrados, por lo que no parece relevante, y puede interpretarse más como un cambio estimular, que adquiere, en este contexto, un papel motivador.

Tabla 7.2.3.3.9. Códigos antecedentes no adecuados de la función de Interacción y conductas consecuentes en el primer retardo. Profesorado ULL

Pr.	FUNCIÓN DE INTERACCIÓN					
	DA		PIG		AIG	
	Teoría	Prácticas	Teoría	Prácticas	Teoría	Prácticas
1 - G	--	--	--	--	--	--
2 - G	--	--	--	--	--	--
3 - L	--	--	--	--	--	--
4 - L	--	--	--	--	--	--
5 - L	--	--	--	--	--	--
6 - L	--	--	--	--	--	--
7 - G	CN - Y	--	--	--	--	--
8 - L	--	--	--	--	--	--
9 - G	--	--	PA - EP	AIG	--	PIG
10 - G	--	--	--	AIG	--	--

Nota. G: docencia en titulaciones de grado. L: docencia en titulaciones de Licenciatura

En ninguno de los códigos de interacción, se producen patrones que permitan informar de diferencias entre los docentes que imparten clase en grado o en licenciatura.

En la tabla número 7.2.3.3.10 se presentan los patrones que surgen de las conductas antecedentes correspondientes a la Función de interacción del profesorado de la UdG. En todos los casos hay *Participación del Estudiante* (EP) que genera, de forma global, en todos los profesores, *Respuesta al Alumnado* (RA). La mayoría (salvo los docentes número 4 y 6) refuerzan este comportamiento. Ambos patrones señalan una buena práctica docente, pues dan la conveniente retroalimentación al alumnado, reforzando además este comportamiento, con lo cual es esperable que se mantenga en el futuro.

Tabla 7.2.3.3.10. Códigos antecedentes de la Función de Interacción y conductas consecuentes en el primer retardo. Profesorado UdG

Profesor	FUNCIÓN DE INTERACCIÓN				
	PE	RP	DA	PIG	AIG
1	EP – RA – RF - RN	EP – RF - FP	--	--	--
2	RA - RF	EP – RF - FP	CN	PA- X - Y	--
3	RA – RF- RN	FP	CN	OD - EP	--
4	RA	RF - FP	--	--	--
5	RA – RF - RN	EP - FP	--	--	--
6	RA - RN	EP – FP - RA	--	OD – RN –X	--
7	EP – RA – RF - X	EP - FP	CN	AIG	--

La conducta *Responde al Profesor* (RP) produce igualmente un patrón significativo de conducta en los profesores. En todos los casos le sigue un *Fomento de la Participación* (FP). También se produce *Refuerzo* (RF) o *Explicación del Profesor* (EP). Esto quiere decir que se anima al alumnado a participar, incentivando dicha

participación, y se le refuerza. El continuar con una explicación es también adecuado, pues permite seguir el ritmo de la clase.

En aquellos casos que se dan disrupciones, el patrón que sigue es la emisión de *Contingencia Negativa* (CN), esto es, reprobaciones verbales a su comportamiento inadecuado. En lo que respecta a interacciones generales, si bien no hay patrón cuando se emiten por parte del alumnado, si aparecen cuando es el profesor el que produce este tipo de comunicación. Sólo se da en tres profesores, produciendo una variedad de comportamientos consecuentes.

Las categorías instrumentales, que sirven para analizar el flujo continuo de comportamientos, son: *Otros Comportamientos* (X), *Conducta Inobservable* (Y) y *el Profesor Sale del Aula* (Z). Este último código no presenta patrón significativo en el profesorado de la ULL ni en el de la UdG. En la tabla número 7.2.3.3.11 se presentan los patrones que se generan de dichas categorías, en todo el profesorado estudiado.

Tabla 7.2.3.3.11. Códigos antecedentes de las Categorías Instrumentales y conductas consecuentes en el primer retardo. Profesorado ULL y UdG

CATEGORÍAS INSTRUMENTALES						
PROFESOR ULL	Y		PROFESOR UdG	X	Y	
	Teoría	Prácticas				
1 - G	--	Y	1	--	--	
2 - G	--	OD	2	--	RN	
3 - L	--	--	3	--	--	
4 - L	--	--	4	EP - Y	OD	
5 - L	--	--	5	--	RN	
6 - L	--	RN	6	RN	RN - X	
7 - G	OD - EP	--	7	RN	OD	
8 - L	--	EP - RN				
9 - G	OD - PIG	--				
10 - G	OD	OD				

Nota. G: docencia en titulaciones de grado. L: docencia en titulaciones de Licenciatura

Como se puede ver, sólo la *Conducta Inobservable* (Y) produce patrón significativo en tres de los profesores de la ULL en teoría y cuatro en prácticas, siendo seguido de *Organización del Contexto Didáctico* (OD), o *Revisión no Verbal* (RN), lo que resulta comprensible, porque la dificultad de registrar su comportamiento es mayor si se desplaza por la clase, como parece ponerse de manifiesto en las conductas consecuentes que se generan. Tampoco aparecen diferencias que distingan al profesorado en función del tipo de titulación, esto es, grado o licenciatura.

En el caso del profesorado de la UdG hay patrones para *Otros Comportamientos* (X) en dos profesores, mientras que, en cinco, hay algún tipo de conducta consecuente a la *Conducta Inobservable* (Y), sea *Revisión no Verbal* (RN) u *Organización del Contexto Didáctico* (OD), lo cual es coherente, porque la dificultad de registrar su comportamiento es mayor si se desplaza por la clase, como parece indicar las conductas consecuentes que se generan. En uno de los profesores hay como consecuente la *Disrupción del Alumnado* (DA).

7.2.4. Conducta del profesorado y buenas prácticas docentes.

Una primera parte de la observación permite hacer una comprobación del tipo de comportamientos más frecuentes del profesor, que tienen que ver con buenas prácticas educativas. En las tablas número 7.2.4.1 y 7.2.4.2 se listan los materiales empleados y los comportamientos desarrollados por los profesores de la ULL y de la UdG, respectivamente. Se ha señalado con una cruz cuando el profesorado utiliza o hace la conducta correspondiente.

El profesorado se apoya para dar sus clases en distintos materiales, que van desde las presentaciones multimedia, apuntes, uso del puntero láser para señalar, la tradicional pizarra, o bien materiales adicionales propios del contenido de la docencia que está desarrollando, especialmente en clases prácticas.

En el profesorado de la ULL, todos utilizan presentaciones multimedia. Esto se ve facilitado porque en todas las aulas es una dotación común. La posición varía entre profesores. Pueden desplazarse por la clase, estar de pie, sentados o una combinación. También todos miran a su alumnado cuando explican, aunque algunos también miran la presentación o las notas.

Tabla 7.2.4.I. Materiales y comportamientos usados por el profesorado ULL

Profesor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Materiales										
<i>Power Point</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Notas	--	--	x	x	--	--	--	--	x	--
Puntero láser	x	--	--	--	x	--	--	--	--	--
Pizarra	--	--	--	--	--	x	x	--	--	x
Otros materiales	--	--	--	--	--	--	--	--	x	x
Lee de apuntes o portátil	--	--	x	--	--	--	--	--	--	--
Posición										
De pie	x	x	x	x	x	x	x	--	--	x
Se desplaza	--	--	--	--	--	x	x	--	x	--
Sentado	--	x	x	--	--	--	--	x	--	--
Mirada										
Al alumnado	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Otros sitios	x	--	x	x	x	--	--	--	--	--
Llama por el nombre	--	--	--	--	--	x	--	--	x	--

El profesorado de la UdG utiliza en menor medida las presentaciones multimedia, pues las aulas no cuentan, por lo general, con esta dotación. Algunos profesores centran la clase en la exposición del alumnado. También en ocasiones hacen uso del móvil con fines no claramente docentes.

La posición en que dan las clases no presenta un patrón general, igual que ocurre en el profesorado de la universidad canaria. Asimismo, todos acostumbran mirar al alumnado, y casi la mitad de profesores se dirigen a ellos por su nombre. Esta práctica viene facilitada por la obligatoriedad de pasar lista de asistencia al inicio de la clase.

Los manuales de buenas prácticas docentes señalan que entre éstas se encuentran dar la clase preferentemente de pie, y tener precaución si se desplazan, para no quedar fuera del campo de visión del alumnado que está ubicado en una zona alejada del desplazamiento del profesor. Asimismo, la mirada al alumnado es considerada fundamental, y también el dirigirse al estudiantado por su nombre. Evidentemente, esto está condicionado por el número de alumnos y por las costumbres de la Universidad,

como puede ser, como se ha comentado, pasar lista en voz alta, lo que facilita aprender el nombre del alumnado.

Tabla 7.2.4.2. Materiales y comportamientos del profesorado UdG

Profesor	1	2	3	4	5	6	7
Materiales							
<i>Power Point</i>	x	--	x	x	--	--	x
Exposición estudiantes	--	--	--	--	--	x	x
Notas	--	--	--	--	--	--	--
Pizarra	--	--	--	x	--	--	--
Materiales	--	--	x	x	--	--	--
Lee	x	--	--	x	--	--	--
Otros dispositivos no docentes	--	--	--	--	--	x	x
Posición							
De pie	x	x	x	x	--	--	--
Se desplaza	--	x	--	x	--	x	--
Sentado	x	--	--	x	x	x	x
Mirada							
Al alumnado	x	x	x	x	x	x	x
Otros sitios	--	--	--	x	--	--	x
Llama por el nombre	--	--	--	x	x	x	--
Patrón PE -RP	20/34	28/35	34/45	59/66	15/19	14/26	21/22

No obstante, las buenas prácticas docentes se pueden cuantificar también en patrones de comportamiento. Así, podemos señalar que se da buena práctica cuando:

- a) El profesor da adecuada retroalimentación, respondiendo a preguntas directas del alumnado
- b) Refuerza su participación
- c) Tras la explicación de contenido, fomenta la participación del alumnado.

Por lo tanto, todas estas actividades de buenas prácticas corresponden a patrones comportamentales, y que ha quedado apesado a través del instrumento de observación

que aquí se presenta. Se expone, por tanto, a continuación, la retroalimentación que da el profesor al alumnado, y que, en la categorización que aquí se maneja, corresponde al patrón *Participación del Estudiantado* (PE) y *Respuesta al Alumno* (RA), mostrando el dígito de la izquierda las veces que la conducta consecuente sigue a la antecedente, y en el de la derecha, las veces que se emite la consecuente. En la tabla 7.2.4.3 se presenta este patrón para el profesorado de la ULL y de la UdG. Los otros patrones, en la medida que se han considerado como una triangulación para el análisis de la validez concurrente, se consideran en el apartado siguiente, relacionados con las respuestas a la entrevista.

Tabla 7.2.3. Patrón *Participación del Estudiantado* (PE) – *Responde al alumno* (RA)

ULL										
Profesor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Teoría	4/6	4/7	5/5	3/11	11/21	13/27	--	7/12	122/133	45/51
Prácticas	27/36	--	24/29	6/13	3/10	2/4	84/107	16/26	43/50	74/80

UdG							
	1	2	3	4	5	6	7
	20/34	28/35	34/45	59/66	15/19	14/26	21/22

7.3. Entrevistas y su relación con patrones conductuales

De las entrevistas realizadas al profesorado se han elegido aquellas preguntas que permiten contrastar la conducta realizada y la percepción que tiene el profesorado de su comportamiento. Se ha respetado la respuesta dada por cada profesor.

7.3.1. Profesorado de la ULL

Las verbalizaciones relativas a la utilización de refuerzo se muestran en la tabla número 7.3.1.1.

Tabla 7.3.1.1. Utilización de refuerzos (ULL)

Pr.	¿Utiliza los refuerzos habitualmente en su labor docente?
1	En las clases teóricas explicas el tema pero hay poco tiempo para nada. Las cuatro clases restantes son prácticas y es donde realmente realizas intercambio de información, en esas es la que hay más relación con el alumnado.
2	Los refuerzos que hago son de motivar en clase a que investiguen, léanse esto. En Internet que informa, aunque no dice todo lo cierto, métanse a ver que dice sobre un tema. Cuando al principio de clase surgió el debate sobre el tema del liberalismo... le interesaron, era un tema que trabajaron, buscaron y se vio que era de cosecha propia, no copiaron.
3	No sé...eso me lo tienes que decir tú. Yo no sé, hago lo que hago, no me doy cuenta, te aseguro que si los hago son de manera deliberada, verbalmente.
4	No me doy cuenta, no soy consciente de si los utilizo...
5	Me remito a los vídeos, mi percepción es que sí. Efectivamente estimulo, refuerzo, animo a los alumnos, ¿no?
6	Yo creo que intento refuerzos verbales en todo momento, ¿lo han entendido? O tal...si no me satisface muchas veces les digo pues cuéntalo tú a ver si tus compañeros lo entienden de otra manera. Y también, no verbales, si están cometiendo un pequeñito error, a una persona le digo que está bien, bien, bien para que continúe y cuando ya esté reforzado todo muy bien y le corrijo.
7	Yo creo que sí, les insisto mucho, los animo, los incentivo y además trato de que, a pesar de que la respuesta sea disparatada, intento verle algo positivo de manera que no desanime al alumno a partir de ahí en preguntar e intervenir. Creo que sí, pero....
8	Cuando la cosa va bien claro que lo felicito, cuando responde de forma adecuada alguna pregunta, sí, sí... ¿tú ves esas camisetas que están ahí detrás? Son las que me sobraron de un premio al mejor comentario. A veces hace uno “boberías” de esas.
9	Refuerzo los planteamientos que considero que son positivos, por ejemplo en el ejercicio de enseñar algunos procedimientos; sí, refuerzo lo que considero que es positivo. Valoro que vayan más allá en cosas que incluso yo no he planteado, pero que son interesantes para lo que se está haciendo e intento debatir de las cosas que consideran que a lo mejor yo no comparto y que reflexionemos al respecto de si son o no adecuadas en esos casos. Verbal y gestual...yo incorporo muchísimo más lo gestual.
10	Desde anécdotas, la entonación, moverme por el aula, hacer paradas, preguntar.... Sí todo, claro, el aprendizaje depende de la carga afectiva de cada momento y de cómo eso cambia. Lo que quiero reforzar lo refuerzo.

Para determinar refuerzo que el profesorado da a su alumnado, se presentan a continuación los patrones relacionados con refuerzo, esto es, cuando el docente realiza un refuerzo verbal ante las intervenciones del alumnado, sea por su propia iniciativa o respondiéndole (tabla 7.3.1.2). Como en la presentación de patrones del apartado anterior, el primer dígito corresponde a la frecuencia en que la conducta consecuente sigue a la antecedente, mientras que el segundo se refiere al número de veces que se da la consecuente en el conjunto de eventos.

Tabla 7.3.1.2. Patrones relacionados con el refuerzo del profesor (ULL)

<i>Pregunta del Estudiante (PE) – Refuerzo (RF)</i>										
Profesor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Teoría	--	4/7	2/4	3/5	--	7/64	--	2/3	--	--
Prácticas	6/8	--	12/16	--	3/10	--	--	13/19	--	13/25

<i>Responde al profesor (RP) - Refuerzo (RF)</i>										
Profesor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Teoría	--	--	--	2/5	27/31	48/64	31/42	--	58/78	60/82
Prácticas	--	3/3	--	6/7	--	--	54/66	6/19	53/68	12/25

Como se puede observar, todos los profesores refuerzan la participación de su alumnado, sea en teoría o en prácticas, por propia iniciativa o como respuesta al profesor, incluso los profesores 3 y 4, que verbalizan no saber si refuerzan o no. Ahora bien, el número de refuerzos emitidos difiere de forma muy relevante: desde tres hasta 78, siendo los profesores que reconocen reforzar los que más eventos de este tipo presentan.

La siguiente cuestión que se ha recogido en la entrevista es la referente al control comportamental, esto es, el uso de contingencias negativas, tales como reprimendas, ante el comportamiento inadecuado del alumnado. En la tabla número 7.3.1.3 se muestran las respuestas dadas por el profesorado de la ULL sobre esta cuestión, y en 7.3.1.4 los patrones comportamentales relacionados con el uso de control, que va precedido por interrupciones del alumnado. Si bien el profesorado afirma utilizarlo, sólo en un caso es preciso hacerlo, debido al comportamiento del alumnado.

Tabla 7.3.1.3. Utilización de contingencias negativas (ULL)

Pr	¿Llama la atención a los alumnos con frecuencia?
1	No... Me quedo en silencio y ya está. Ésa es la mejor llamada de atención
2	Sí, hago llamadas de atención. Señores, el que no atiende o si siguen hablando les hago un examen. Ahora mismo les pido en un folio nombre y apellido. Los que vinieron la semana pasada lo han leído...entonces se callan.
3	Porque es a alguien que esté hablando...me molesta, en fin le llamo la atención.
4	Sí alguna que otra vez,...
5	Cuando es necesario lo hago sin duda. Lo que ocurre es que en mi experiencia eso me ha pasado rara vez. Sí, pero a lo mejor en eso soy un poco más débil. Bueno no están viniendo, no tal...al ser una asignatura optativa y a lo mejor al ser eso, es que es a las 8 de la mañana y que yo pienso que tampoco forzarlos a ir. Por otro lado, lo de la asistencia obligatoria a clase, no me entra tampoco. Porque yo pienso que si crees que por ver videos, leer, sabes más que viniendo a mis clases me da igual. Tú coges los conocimientos de donde te guste más; ahora, por otro lado, pienso que si escuchas algo es diferente que cuando estas en clase... por lo que forzar la voz, lo forzamientos no me gustan mucho...
6	Sí, los comportamientos en grupos grandes...Ya por sí, objetivamente no son condiciones, las mejores para dar clase. Además, no sólo esto, en EEUU las clases magistrales pueden ser grupos mayores y en las clases prácticas se parten en grupos pequeños, incluso alguna atención personalizada por parte del profesor. Sn embargo, los comportamientos son distintos. El problema viene de la base educativa.
7	Yo voy notando, tanto en el curso pasado como en este, que los noto más de instituto. Tengo que recordarles, sobre todo en primero, que esto no es el instituto, que están en la universidad, que no tienen que estar en clase si no están callados y atendiendo...En fin, si hago llamadas de atención y a veces me sacan de quicio. Y cuando tengo que plantar alguna “mosca”, la planto. Y tengo efecto, ya ese día tengo la cosa controlada.
8	No, creo que sí llamo la atención de los elementos que no entiendo, no comprendo o plantean los alumnos como crítica para saber, porque no sé en qué sentidos lo plantean y después que se discuta al respecto y si es algo que no hay que discutir porque es muy evidente, que concretemos, ¿vale?
9	Sí, a veces lo hago. Intento evitarlo, pero sí lo hago, sí, al final de la clase lo hago. Puede que si me está molestando mucho puede que lo haga a mitad de la clase... si tengo que hacerlo lo hago al final de la clase.
10	

Tabla 7.3.1.4. Patrones relacionados con las contingencias negativas (ULL)

<i>Disrupción del Alumnado (DA) – Contingencia Negativa (CN)</i>										
Profesor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Teoría	--	--	--	--	--	--	7/8	--	--	--
Prácticas	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Se les preguntó también si consideraban que había participación en clase. Sus verbalizaciones se presentan en la tabla número 7.3.1.5.

Tabla 7.3.1.5. Percepción del grado de participación del alumnado. ULL

Pr.	¿En qué medida participan sus alumnos en clase?
1	Participan más en prácticas, pues te pueden hacer la pregunta personalmente. Puede enterarse su compañero o no, pero tiene más... se pierde la timidez. Y entonces es mucho más fluido. Claro, desde el punto de vista de nuestras asignaturas todas de expresión gráfica, las prácticas te refuerzan digamos en la comunicación con el alumno.
2	Es más participativo en los grupos pequeños. Creo que en los grupos grande hay miedo escénico y tienen miedo a que al hacer una pregunta se rían.
3	Eso lo he notado con el tiempo, ha ido a menos la participación. No sé el motivo, y lo he comentado con otros compañeros, tanto el interés de la asignatura como la asistencia, como el grado de participación, ha ido degradándose en los últimos cinco o seis años, curso tras curso. Cada vez la gente asiste menos, tengo la sensación que les interesa menos lo que le estás contando y, desde luego, no sabes si se han enterado o no porque no preguntan nada. Es una optativa y eso la gente se mete porque es de 12 créditos.
4	Yo creo que todas las asignaturas que yo doy tanto .. como .. son campos temáticos que les resulta totalmente ajenos ["han visto otra película de romanos"]. Entonces es muy difícil que puedan tener una participación
5	Es pequeño, sobre todo en las teóricas, pero esto tiene una causa sistémica. Los alumnos de la licenciatura no han sido formados en el sentido de que participen activamente, porque el modelo de licenciatura era más bien de clase magistral, dando poco espacio a la intervención a los alumnos. En el Grado me imagino que esto puede cambiar si se hace bien.
6	Ellos intentan...están muy preparados para ser “convidados de piedra”, que es también la mayoría del profesorado, es mi opinión, mi experiencia...llegar a clase, dar una clase magistral, tu estar callado, cogiendo apuntes... Ellos están en una situación cómoda. Lo que digo al principio de curso, ellos están muy distantes e intentan que sea yo la que hable, ellos ahí que cojan apuntes, viendo el <i>power point</i> y adiós mi clase.
7	En grupo pequeño, claramente se da mayor participación. A parte de que uno puede dirigirse de una manera más personal con cada uno de ellos, está viendo, está comprobando.
8	A veces.
9	En los Talleres y seminarios es grande, aunque el tiempo era muy corto este año, en los talleres y seminarios, y por tanto había que dar un contenido en un Taller, y creo que era inadecuado tal y como estaban organizados. Es mayor en la práctica que en la teoría, aunque en las clases que fueron teóricas también hay una participación alta, porque eran sobre todo conceptuales y, claro, solo una cantidad de alumnos participa, desde el punto de vista de actividad en clase, pero sí hubo debate y, en muchas ocasiones, retraso el avance de los contenidos por el debate, precisamente.
10	El grado de participación es pequeño. La juventud hoy está viviendo en un entorno en que se le da todo, tiene una casa donde vivir. No está preocupados porque pueden vivir en casa de sus padres, cuando un adulto puede estar trabajando, cotizando, pagando los estudios. Creo que no han madurado lo suficiente lo que cuestan sus estudios para que se lo tomen de forma festiva. Por otro lado, está la incertidumbre sobre cuál va a ser su futuro. Falta de madurez e incertidumbre sobre lo que va a pasar después de estudiar si se consigue trabajar o no. Nuestra sociedad tampoco ofrece una recompensa al esfuerzo y este es un país que tiene más licenciados parados.

En general, el profesorado coincide en afirma baja participación del alumnado, salvo el profesor número 9. Consideran que las intervenciones de sus estudiantes se dan más en teoría que en prácticas.

Se preguntó también si existían diferencias entre clases teóricas y prácticas, así como el nivel de participación que considera que se da en unas y otras. Las verbalizaciones del profesorado se encuentran en la tabla número 7.3.1.6.

Tabla 7.3.1.6. Diferencias entre clases teóricas y prácticas.

Pr.	¿Establece diferencias entre las clases teóricas y las prácticas? ¿Dónde espera mayor participación del alumnado?
1	En las clases teóricas dice que todo lo que es la materia y en la clase práctica digamos que ahí ya hay más... Se supone que en las clases prácticas hay mayor participación del alumnado
2	Existe una relación. La participación se da más en las prácticas; de hecho me han dicho que el trabajo práctico prefieren hacerlo conmigo que en casa. A veces no lo hacemos todo porque no da tiempo, lo que yo quisiera y lo que ellos quisieran, pero si hay que estructurar la asignatura.
3	Sí, todas las actividades formativas de esta asignatura están diseñadas previamente, y como ya lleva muchos años te aseguro que puedo ir al día, puedo saber que se da al día siguiente. Más participación en la práctica, por supuesto.
4	Sí, hombre, claro, en la práctica no tienen más remedio que participar. Pero a mí siempre me resulta un poco decepcionante. porque es que, digamos, todas las prácticas que les doy, sin mirar la bibliografía que les doy, con que fueran a la biblioteca y abrieran los tres libros, lo verían más reflejado. Pero en lugar de eso se ponen a buscar en internet, que les lleva más tiempo que ir a la biblioteca y buscar esos tres libros y la información es mucho mejor en esos tres libros que lo que puedan encontrar en internet. Y no lo hacen.
5	Hay pocas clases prácticas; en ellas el alumnado participa más que en las teóricas. Yo expongo el tema en teoría y se puede dar alguna pregunta por parte del alumno.
6	Sí hay relación obviamente. En la práctica porque ellos son los que ejecutan. Ellos están trabajando y te llaman para preguntarte, parecen hormiguitas.
7	Siempre, la práctica está totalmente relacionada con la teoría. En los grupos pequeños es donde se da mayor participación que en el grupo grande de las teorías.
8	Sí, están relacionadas. Cada bloque de temas tiene una práctica específica y también tiene un glosario que es otra actividad práctica específica. Están distribuidas porque no puedes tener, no puedo dar las cuatro horas teóricas a la semana, tengo que tener dos teóricas y una práctica, siempre unidas. Siempre meter una de glosario, una tutoría de aula, pero no puedo “tupirlos” a teoría. En la parte práctica, por supuesto, son más participativos.
9	Es muy superior, y en las clases que fueron teóricas también hay una participación alta, porque eran sobre todo conceptuales y, claro, solo una cantidad de alumnos participa, desde el punto de vista de actividad en clase pero sí hubo debate y en muchas ocasiones retraso el avance de los contenidos, por el debate precisamente
10	Si, por supuesto. Generalmente en las clases prácticas, se les prepara para que ellos, los alumnos que son los responsables de mesa, desarrollan la práctica al resto de compañeros.

En todos los casos, el profesorado coincide con que la participación del alumnado es mayor en las clases prácticas que en las teóricas.

Varios son los patrones que permiten apresar la participación del alumnado, bien sea tras alguna verbalización del profesor: cuando éste explica (*Explicación del Profesor - Participación del Estudiante*), responde a las preguntas de su alumnado (*Responde al alumno - Participación del Estudiante*) o fomenta su participación (*Fomento de la Participación - Responde al profesor*). Cuando el patrón se inicia en el alumno, puede darse *Participación del Estudiante - Responde al Alumno*, que se presentó en el apartado 7.2.4, o bien cuando interviene tras la pregunta del profesor: *Responde al profesor - Responde al alumno*. Los resultados se presentan en la tabla número 7.3.1.7.

Tabla 7.3.1.7. Patrones relacionados con la participación del alumnado (ULL)

<i>Explicación del Profesor (EP) - Participación del Estudiante (PE)</i>										
Profesor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Teoría	--	--	5/8	--	9/21	23/43	4/7	5/9	133/199	50/89
Prácticas	--	--	10/41	--	9/22	--	30/105	19/47	36/72	49/91
<i>Responde al profesor (RP) - Responde al alumno (RA)</i>										
Profesor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Teoría	--	--	--	6/11	--	11/27	4/6	--	--	--
Prácticas	--	2/2	--	6/13	7/10	--	--	--	--	--
<i>Responde al alumno (RA) - Participación del Estudiante (PE)</i>										
Profesor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Teoría	--	--	--	--	4/21	5/43	--	--	44/199	20/89
Prácticas	21/39	--	21/41	--	--	--	31/105	15/47	13/72	31/91
<i>Fomento de la Participación (FP) - Responde al profesor (RP)</i>										
Profesor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Teoría	--	4/4	--	6/10	5/21	135/152	53/60	--	172/183	138/150
Prácticas	5/12	--	3/9	16/20	30/36	--	148/161	23/26	119/131	45/46

Las afirmaciones del profesorado tienden a coincidir con los patrones observados. Efectivamente, es más frecuente la participación en las clases prácticas que en las teóricas, salvo en el caso del profesor número 9, en cuya clase, no obstante, es donde se da mayor participación del alumnado. De todos los patrones conductuales que implican la participación del alumnado, el que resulta más frecuente es el fomento de la participación por parte del profesorado.

Justamente a este aspecto se dedica la siguiente pregunta planteada en la entrevista, esto es, qué estrategias utiliza el profesor para animarles a participar. En la tabla 7.3.1.8 se presentan las verbalizaciones del profesorado sobre este particular.

Tabla 7.3.1.8. Estrategias del profesorado para incentivar la participación (ULL)

Pr	¿Utiliza algún tipo de estrategia para que el alumnado participe en el desarrollo de las clases?
1	<i>No hay respuesta a esta pregunta</i>
2	Siempre les digo que todos hacemos tonterías, todos, y si desconocemos un tema, la tontería puede ser más grande desde mi punto de vista. El resto de compañeros está a la misma altura. Digan lo que digan, burradas, no pasa nada...las corregimos, las debatimos y punto. Es una manera que hago para que participen.
3	No...yo creo que lo único que me falta es repartirle el bocadillo. Les pongo imágenes, les doy apuntes, les enseño la web...estrategias tengo. Lo que he notado es que hay una polarización de alumnos. Los alumnos buenos son cada vez más buenos y los alumnos mediocres son los que tienden a más malos, es lo que sería la sensación.
4	<i>No hay respuesta a esta pregunta</i>
5	Sí... y normalmente cuando se le hacen este tipo de preguntas o planteamientos, un tanto educativos, responden. Lo que ocurre es que terminado el estímulo termina la respuesta. Esa respuesta no se mantiene de forma autónoma. Como yo empiezo, picando poco a poco, mi experiencia es que al final se cambian las tornas y son ellos los que empiezan; se ven una evolución, van controlando y corrigiendo. A veces es muy difícil la disciplina, porque a raíz de los comentarios salen otros paralelos, pero este año en el segundo cuatrimestre también tuve las prácticas... Las prácticas cuando íbamos en el aula y ellos se iban al fondo del aula, y la primera vez que me di cuenta muy bien. La segunda vez, me senté yo en el aula, con ellos, y era otra vez haciendo una especie de separación... ¡uy! ¿qué pasa? Al final conseguí acercarlos y que ellos empiecen a explicarse las cosas que pasaban en prácticas solo a través de mis preguntas. Al final hice que una chica que era muy proactiva hiciera de mí, de modo que ellos hicieran las preguntas en clase y me gustó la experiencia. Además que ellos se entienden más cuando se explican entre ellos.

Tabla 7.3.1.8. Continuación

Pr	¿Utiliza algún tipo de estrategia para que el alumnado participe en el desarrollo de las clases?
7	En la forma que yo hago las prácticas, les dejo un tiempo, claro, porque lo ideal es que vengan con la práctica hecha o intentada. Por lo menos les dejo un tiempo, que trabajen en grupo, siempre trato de decir que trabajen en grupo que es cuando se aprende mucho más.
8	Yo hago para que se pregunte y...si la cosa está que no hay nadie que quiere preguntar, sobre todo en la clase de las 9 de la mañana, pues pregunto directamente, o a los que están hablando para ponerlos en evidencia, qué opinan y de paso les planto la “mosca”.
9	Yo procuro que el alumno participe.... En los Talleres realmente es más dado porque son más interactivos. Pero en las clases prácticas utilizo cualquier tipo de metodología. Además, yo me muevo siempre en una parte de desequilibrar a los extremos y es una manera que yo uso personal. Es decir, a veces soy muy drástico con algunas cuestiones para incitar que ellos planteen cuestiones. Es decir, que me muevo en un desequilibrio cognitivo siempre por las decisiones, por un lado o en otro. Para intentar despertar un poco de curiosidad, de actividad por parte de ellos en clase, pero utilizo luego mis estrategias de metodología de enseñanza de cualquier tipo. Es decir, si puedo ayudarme de vídeos, de otro tipo de ayuda, es decir metodológicamente desde vídeos que son de Internet, proyecciones de <i>power point</i> , de vídeos elaborados por mí, a textos que planteo para que haya duda...utilizo todo esto con la única finalidad de que reflexionen al respecto a lo que estamos haciendo. De hecho, en la web, en la aula virtual hay de todo eso también.
10	Les hago preguntas, les cuento anécdotas, a veces hasta utilizo algunos chistes para explicar algo, a veces se acuerdan más de los chistes que de los contenidos. Claro, utilizo lo que puedo y lo que esté en mi mano para reforzar esos conocimientos y para atraer la atención.

Cuatro de los profesores afirman incentivar la participación a través de hacer preguntas a sus estudiantes. Tres de ellos señalan el uso de otras estrategias: actividades para realizar las prácticas, presentaciones multimedia, aula virtual, etc.

Los patrones extraídos en relación al fomento de la participación son aquellos donde esta conducta es la consecuente, sea de la explicación del profesor o tras una participación del alumnado, resultados que se muestran en la tabla número 7.3.1.9. El primer caso es el que produce patrón significativo en casi todos los profesores. En este caso, salvo el profesor número 7, estos patrones son más frecuentes en teoría que en prácticas. Los resultados son concordantes con las afirmaciones del profesorado. En los

profesores 1, 3 y 4 no aparece un patrón significativo asociado al fomento de la participación (tampoco es muy frecuente esta conducta en ellos, véase tablas 7.2.2.3.3. y 7.2.2.3.4, para las frecuencias relativas de este comportamiento en las clases teóricas y prácticas, respectivamente), mientras que en el caso de los demás, que afirman realizar preguntas y usando diversas estrategias para incentivarlos, se aprecia un patrón para esta conducta. Cabe señalar que en el caso del profesor 3, que dice utilizar diversas estrategias, no se presenta dicho patrón. Tampoco es igual de frecuente en todos, estando menos presente en la profesora número 8.

Tabla 7.3.1.9. Patrones relativos a promover la participación del alumnado (ULL)

<i>Explicación del Profesor (EP) – Fomento de la Participación (FP)</i>										
Profesor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Teoría	--	22/50	--	--	50/124	117/172	32/69	2/3	79/239	74/251
Prácticas	--	--	--	--	20/55	--	61/179	10/26	36/72	49/91
<i>Responde al profesor (RP) - Fomento de la Participación (FP)</i>										
Profesor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Teoría	--	--	--	--	--	--	37/42	--	26/239	--
Prácticas	--	--	--	--	5/10	--	38/179	11/26	25/169	--

La última pregunta de la entrevista que se puede relacionar con el comportamiento del profesorado es la relativa a la utilización de asesoría. Las respuestas emitidas se muestran en la tabla número 7.3.1.10. Sin embargo, es más difícil establecer una conexión, pues lo que han contestado tiene un carácter más general y menos objetivable que en los casos anteriores. Salvo los profesores 7 y 9, que se han centrado en las orientaciones que se dan dentro del aula y en la sesión de clase, el resto de profesores han respondido señalando que dan directrices generales, o bien más específicas, para el desarrollo de la asignatura. El profesor número 2 señala informarles para su práctica como profesionales una vez egresados.

Tabla 7.3.1.10. Formas en que el profesorado asesora a sus estudiantes (ULL)

Pr	Durante el desarrollo de las clases, ¿de qué manera orienta a sus alumnos?
1	Das las ideas iniciales, pones ejemplos concretos de otros cursos. Visibles no sólo en el aula virtual sino visibles aquí. Y entonces yo lo que trato es de establecer cierta competitividad por grupo. Es decir, el trabajo es individual, pero la información la distribuyes de forma cooperativa; entonces la entrega es individual pero la resolución puede ser colectiva. Estableciendo cierta competitividad entre grupos.
2	Sí les oriento, les doy los criterios para que presente los trabajos, como profesionales. Acabada la carrera entregan un trabajo como lo suelen presentar y no veas...no hay quien lo entienda. En la teoría, le digo lo que hay y luego vayan a su centro de interés para que lo hagan. Es una asignatura muy amplia. Le digo que lean, hay esto, investiguen por curiosidad y ver otras asignaturas que conectan con esta.
3	No, normalmente le pido a ellos que hagan una propuesta y sobre esa propuesta se dan una serie de pautas y vamos haciendo un proceso de corrección de esos errores a medida que ellos van haciendo las pautas.
4	En la guía que les doy están detallados los objetivos de cada bloque temático, un poquito de bibliografía, dos o tres libros. A lo mejor un aula virtual puede ayudarlos un poco más pero yo no sé muy bien utilizarla. No sé ni cómo prepararla
5	Bueno, hasta ahora cuando han tenido que hacer un trabajo de fin de curso les hago una propuesta de temas y les doy un guion para iniciar que expongan un contexto para abordar ese tema. A partir de ahí les sugiero bibliografía y poco más. Es verdad que antes les he dicho la estructura que espero del trabajo. Y normalmente ellos, como son alumnos de cuarto curso y se trata de hacer un trabajo en torno a algún tema que lo han estudiado anteriormente, el conocimiento del tema y la información sobre el mismo, si bien no le ayudo a buscarla.
6	Tengo que hacer una guía. Si les propongo un trabajo, decirle donde pueden encontrar bibliografía, darle pautas. Los conocimientos son muy amplios, se pierden; sí, un poco guiados sí son.
7	Las prácticas, que sería donde se puede uno más planificar, yo propongo el trabajo y dejo un tiempo para ver si ellos reaccionan. Siempre, además, insisto que cuando no sepan por dónde empezar que levanten la mano que yo me acerco. Conforme va avanzando el tiempo y voy yendo por los diferentes grupos, yo voy dando pistas, voy iniciando el trabajo para ver si eso incentiva o facilita que alguien pueda ya desarrollarlo, hasta que al final lo acaba uno haciendo siempre ...a pesar de que la mayoría de los grupos ya los tiene resueltos. A partir del 30 o 40% de las pistas que va uno dando pues ya lo tienen resuelto y uno lo termina.

Tabla 7.3.1.10. Continuación

Pr.	Durante el desarrollo de las clases, ¿de qué manera orienta a sus alumnos?
8	<p>Los primeros días les hago un guion de cómo se hace un comentario de texto. La primera práctica es cómo se hace, luego a partir de ahí tienen ellos que hacerlo, pero sí que se hace primero un guion de qué es un comentario de texto, ¿no?</p> <p>Ahora, hay problemas de comentarios de texto, por ejemplo la gente de tercero de carrera no tiene muy clara la diferencia de resumir y analizar. Analizar no sabe muy bien lo que es y es donde veo... Se suponen que de aquí a que acaben aprenderán.</p>
9	<p>Cuando vamos a realizar trabajos en aula le doy pautas para realizarlos y para establecer un enfoque del trabajo que hay que resolver. Le doy pistas, le doy todas las ayudas posibles para que encuentren soluciones. Si necesitan, por ejemplo, establecer diagnósticos enfermeros, le digo diferentes criterios para establecer diagnósticos enfermeros, que ya se han dado en teoría, diferentes ayudas donde hay diagnósticos enfermeros, donde puedan encontrarlo y que el trabajo en grupo lo que haga es reflexionar sobre eso. Le doy pautas, pistas, establezco la finalidad que hay que buscar y que desde la reflexión y contrastándolo con los grupos encuentren las soluciones, eso es lo que suelo hacer.</p>
10	<p>Sí, realizo preguntas, pongo ejemplos de los contenidos teóricos que voy desarrollando. Ellos tienen un cuaderno de trabajo que deben completar según vamos avanzando en el temario de las clases teóricas.</p>

En la tabla número 7.3.1.11 se recogen los patrones relacionados con las conductas de asesoría que el profesorado despliega en la sesión de clase, en concreto con la conducta *Guía*. Estos comportamientos son poco usuales, y solo se dan en las clases de cuatro profesores (1, 5, 7 y 9), en todos los casos en las clases prácticas. Estas asesorías producen dos tipos de patrones simétricos: o bien con explicaciones del profesor o con la otra conducta de la función de asesoría, *Revisión no Verbal*.

Tabla 7.3.1.11. Patrones relacionados con asesoría ULL (clases prácticas)

	Profesor			
	1	5	7	9
<i>Explicación del Profesor (EP) – Guía (GU)</i>	11/13		4/9	
<i>Guía (GU) -Explicación del Profesor (EP)</i>	10/28			
<i>Guía (GU) -Revisión no Verbal (RN)</i>		10/18		4/12
<i>Revisión no Verbal (RN) - Guía (GU)</i>		8/27		5/34

7.3.2. Profesorado de la UdG.

Las respuestas relativas al uso de refuerzo se presentan en la tabla 7.3.2.1. Salvo un profesor, que dice no reforzar, y otro que afirma hacerlo en la clase siguiente, todos consideran que refuerzan a sus alumnos, cinco verbalmente y en dos casos dando puntos.

Tabla 7.3.2.1. Utilización de refuerzos (UdG)

Profesor	¿Utiliza refuerzos habitualmente en su labor docente?
1	Pues no sé, si no verbalmente, muchas veces asiento con la cabeza, así como decir está bien o va bien, ¿no?
2	Por lo regular les pregunto a la clase siguiente sobre lo que vimos; a veces es verbal, a veces les pido diferentes ejercicios.
3	Intento utilizar palabras como bien, más o menos o con la cabeza asintiendo que se den cuenta pues a través del movimiento de la cabeza decir sí. Le doy un vistazo de que va por ahí la idea.
4	Pues sí, yo les digo ¡ay qué bueno! Pero aparte también les doy puntos. Yo dejo tareas o como retos. ¿Quién quiere?... Y cuando me lo entrega le digo: ¡ah... qué bueno que lo hiciste!
5	Por lo regular verbalmente y también a través de... este..., ellos hacen fichas de lectura y en las fichas de lectura hay comentarios por escrito.
6	El modelo que tenemos acá tiene que ver con que el alumno tome la parte activa de su proceso y, en ese sentido, cuando hay algún desliz o alguna necesidad de aclaración pues se hace alguna ampliación de lo que se había dicho por parte de los alumnos. Como reforzadores así conductuales no.
7	Los refuerzo, efectivamente. Los refuerzos que yo trato de echar mano, pues son verbales, pero también con actividades o tareas que les dejo que los muchachos realicen para de reforzar algunas cuestiones que tienen que ver pues con la temática que estemos abordando. Y también, en general, al área profesional. Sí, o sea, no me circunscribo a lo mío, sino que también trato de ejemplificar o hacer extensivo la problemática que ellos van a abordar o que estarán haciéndolo cuando ya se dediquen a su profesión.

Los patrones resultantes de aplicar refuerzo tras las intervenciones del alumnado se presentan en la tabla 7.3.2.2. En concordancia con sus afirmaciones, todos los profesores utilizan refuerzo. Aunque su frecuencia no es muy alta ni frente a las intervenciones del alumnado por iniciativa propia o como respuesta al profesor, y no parece haber diferencia en los refuerzos a estos dos tipos de conductas, salvo en la profesora 4, que es quien más refuerza, pero sólo las respuestas que emiten sus alumnos en contestación a la intervención de la profesora, y en el profesor 3, que, en cambio, refuerza la participación del estudiante por propia iniciativa.

Tabla 7.3.2.2. Patrones relacionados con el refuerzo del profesor (UdG)

<i>Participación del Estudiantado (PE) – Refuerzo (RF)</i>							
Profesor	1	2	3	4	5	6	7
	7/17	4/14	16/30	--	3/8	3/6	5/10
<i>Responde al profesor (RP) - Refuerzo (RF)</i>							
Profesor	1	2	3	4	5	6	7
	8/17	5/14	--	20/40	--	--	--

En relación a los controles que realizaban ante conductas inadecuadas del alumnado, solo dos de ellos afirman aplicar alguno ante comportamientos disruptivos. El resto, o informa que no los utiliza, o lo hace en pequeña medida. Las respuestas se presentan en la tabla 7.3.2.3. En cuanto a los patrones, sólo se dan conductas disruptivas produciendo patrón de contingencias negativas en las clases de los profesores 2, 3 y 7. En el caso de la profesora 4, no se ha observado interrupciones por parte de sus alumnos, por lo que no resulta preciso hacer llamadas de atención por su parte. En cambio, en los casos que sí se da el patrón, sólo la profesora 2 informa que usa contingencias negativas de forma clara. El profesor número 3 dice hacerlo de forma indirecta y el número 7 no informa aplicar ningún control.

Tabla 7.3.2.3. Utilización de contingencias negativas (UdG)

Profesor	¿Llama la atención a los alumnos con frecuencia?
1	No..., casi no.
2	Sí... En el encuadre pongo lo que se puede y lo que no se puede, ¿verdad?
3	Más o menos... Poco. Creo, porque de hecho hay muchos que se salen de mi clase. Este... o algunos están platicando y lo que intento más bien es acercarme a donde están platicando, como... No tanto les digo pero sí cuando están platicando me acerco y eso como que ya implica, un... Con la presencia ahí, ¿no?
4	Sí cuando están platicando, cuando están entrando y saliendo, cuando están contestando el teléfono, cuando no leyeron, cuando están en la computadora haciendo otra cosa,... sí.
5	Casi no, o sea, si se equivocaron en algo, sí. De comportamiento casi no. Yo me baso mucho en que ya están en la Universidad y que ellos solitos se tienen que controlar, ¿no?
6	No, no tampoco. Probablemente por ahí pueda darse una crítica pero no, no en ese momento, ni a favor ni en contra. Si todo el contenido corresponde a la temática, pues no hay ningún problema, si falta algún detalle ahí se interviene para ampliar esos detalles más que regañarlos o castigarlos, no.
7	Trato de mira... Trato de llevar la fiesta en paz porque por ahí... Mira cada grupo es diferente y hay grupos muy participativos, hay otros menos participativos, hay grupos demasiado sensibles a mi forma de ser... Sí, porque yo también reconozco que tengo una forma de ser muy particular, ¿no? Hay algunos grupos con los que me llevo de maravilla y...

Tabla 7.3.2.4. Patrones relacionados con las contingencias negativas (UdG)

<i>Disrupción del Alumnado (DA) – Contingencia Negativa (CN)</i>							
Profesor	1	2	3	4	5	6	7
	--	31/31	28/29	--	--	--	8/8

En lo que respecta a la participación (tabla número 7.3.2.5) todos consideran que, en mayor o menor medida, su alumnado participa. Parecen estar satisfechos con el

grado en que sus estudiantes intervienen, salvo el profesor número 1, que desearía que fuera mayor. Los profesores 4 y 7 señalan que la participación depende de los grupos; en ambos casos informan que los del semestre de estudio son más participativos que los de otros cursos.

Tabla 7.3.2.5. Percepción del grado de participación del alumnado (UdG)

Profesor	¿En qué medida participan sus alumnos en clase?
1	Pero yo siento pues, que sí hay un grado de participación, no tanto como yo quisiera, que se estuvieran quitando la palabra o debatiendo entre ellos.
2	Por lo que he visto, que es muy poquito, preguntan y quieren participar, pero ahorita así no podría contestar a ciencia cierta.
3	Decir más bien que son participativos. Creo que porque propicio que lo hagan pues. Incluso yo les pregunto: "A ver, ¿les quedó claro?". O un ejemplo de lo que estamos revisando.
4	Yo en relación incluso a otros grupos, veo a un grupo en este caso motivado, si... No todos. ¿Verdad? Participan siempre los mismos, pero creo que participan muchos alumnos.
5	Yo creo que es alto, hablaríamos... La intención del curso es que cada vez sea más, aunque a veces nos gana esta situación que no podemos quitarnos de encima de que somos el Maestro. Pero algo que me llama la atención es, por ejemplo, hay ocasiones en que yo no cierro la clase..., con lo que ellos dijeron fue suficiente para cerrar la clase. Hay ocasiones en que sí es necesario cerrar la clase, pero si habláramos de un porcentaje de participación de ellos, yo estaría más o menos hablando como de un 75%.
6	Tiene que ver eso, yo creo, que con el manejo de la clase. En principio se le reparte a cada quien su tema a desarrollar y a eso se le une su responsabilidad de presentar su material, que implica parte de la clasificación, su exposición, su manejo de la lectura y la parte de la investigación. Y, en este sentido, el planteamiento está aquí de si participa o no...
7	Sí. No es mucho mayor, es mayor. El estudiante lo veo en este caso, este es un grupo como mucho más participativo. Al menos se tratan de comprometer un poco más o un mucho más que lo que viví el ciclo pasado. Porque el grupo anterior fue parte de la rivalidad o de malos entendidos que hubo, porque traté de ponerlos a trabajar y ya no hubo ese entendimiento, ¿no?

En la tabla número 7.3.2.6 se muestran los patrones relacionados con la participación del alumnado. El patrón más relevante se presenta cuando el alumnado es incentivado a participar (*Fomento de la Participación– Responde al profesor*). Como se

puede ver, en todos los casos la respuesta del alumnado se concentra en contestar al fomento de participación de su profesorado. La participación del estudiante por propia iniciativa se da o bien tras la explicación del profesorado, o cuando éste ha respondido a un estudiante. El patrón es más frecuente en el primer caso, pues entre la mitad y un tercio donde se da el evento *Participación del Estudiante*, sigue a una explicación del profesor.

Tabla 7.3.2.6. Patrones relacionados con la participación del alumnado (UdG)

<i>Explicación del Profesor (EP) - Participación del Estudiante (PE)</i>							
Profesor	1	2	3	4	5	6	7
	38/74	18/88	65/112	50/119	17/42	27/78	46/111
<i>Responde al profesor (RP) - Responde al alumno (RA)</i>							
Profesor	1	2	3	4	5	6	7
	--	--	--	--	--	10/26	
<i>Responde al alumno (RA) – Participación del Estudiante (PE)</i>							
Profesor	1	2	3	4	5	6	7
	--	11/88	17/112	20/119	--	6/78	--
<i>Fomento de la Participación (FP) – Responde al profesor (RP)</i>							
Profesor	1	2	3	4	5	6	7
	163/179	114/116	62/71	123/139	82/87	141/145	49/51

En lo que respecta a las estrategias que utilizaban para facilitar la participación del alumnado, se agrupan en preguntas directas (en tres casos), creando un clima de confianza o motivador (en otros tres) y como parte de la actividad misma a desarrollar en el caso de otro profesor. Las respuestas del profesorado a esta pregunta se encuentran en la tabla número 7.3.2.7.

Tabla 7.3.2.7. Estrategias del profesorado para incentivar la participación (UdG)

Pr	¿Utiliza algún tipo de estrategia para que el alumnado participe en el desarrollo de las clases?
1	Pues hoy..., particularmente empecé a ser como más directivo. He agarrado la lista, miré los que estaban y dije: “Tú, ¿qué dice el artículo sobre esto...?”
2	Sí, en primer lugar en el encuadre, yo les recalco mucho que las burlas, las críticas o actitudes que hagan sentir mal al expositor o al que pregunta, este... tendrán puntaje malo porque es una de las situaciones por las que los alumnos no exponen. No tanto ni al miedo del Maestro ni porque no sepa, sino por la burla o la crítica.
3	Creo que de pronto la primera como generar un poquito de confianza para que ellos se sientan con la posibilidad de hablarlo sin el temor de que sean como... castigados. Porque, de pronto, para algunos Maestros, he observado que cuando el alumno habla, en vez de reforzar la participación, bueno hace reforzamiento pero negativo. [...] No sé yo si mi condición de joven también hace que facilite a ellos...
4	Les pregunto directamente. O sea, aquí se lanza la pregunta y quien la quiera contestar. Pero como parte de la estrategia de la clase es que todo el mundo tiene que venir leído, yo tengo que asegurarme que de veras que vienen leídos. Les hago preguntas directas... Y para asegurarme, pero también para propiciar que todo el mundo participe.
5	Hay ocasiones que este... lanzo como preguntas, ¿no?, al aire, o de repente así, a ver fulanito, ¿tú qué opinas?
6	Normalmente les digo..., al principio del semestre cuando trabajamos el encuadre de las clases, se dice que cada uno va a participar, o sea, presentando trabajos, haciendo investigación, haciendo sus lecturas. Y además, si veo algunos que son muy calladitos o están por ahí, les pregunto "... A ver aquí y en directo". Se nota que algunos son más reservados pero también son serios y estudiosos, entonces se propicia que todo el mundo participe. O sea, al final del semestre todos deben de haber participado un poco en la clase.
7	Sí, pues trato de motivarlos a que deben prepararse o estudiar ellos... porque si no pues... porque si la gente que se prepara o estudia le va como le va. Este, ¿qué se puede esperar de aquellos que no se preparan o estudian, no? Entonces yo les hago este tipo de reflexiones. Yo tengo una peculiaridad mira... no sé si será buena o mala. Yo tiendo a confrontar mucho a los jóvenes de hacerles ver, “a ver ok, estás tú muy padre aquí”, no... a reflexionar. “Pero y a ver, ¿ya te pusiste?” Voy a pensar que en dos años, dos años y medio, tú ya estás a punto de salir... ¿Y qué área te gusta? ¿No...? Pues tal área... Ok. ¿Y quién es el mejor de esta escuela en esa área? ¿Ya te le acercaste? ¿Ya le preguntaste? ¿O ya por fuera buscaste algún acercamiento para ir a hacer prácticas o alguna situación? Porque eso sería lo que... con lo que yo sé, yo haría, ¿no...? Tratar de participar en las áreas que me interesan pero me acerco a los que más saben, ¿no...? O a los al menos se les reconocen que son pioneros o son los expertos en ese campo.

Los patrones relacionados con el incentivo a la participación del alumnado se muestran en la tabla 7.3.2.8, dándose fomento a la participación tras la explicación del profesor o después de una respuesta del alumnado. El primer patrón es más frecuente en los profesores 1, 2, 3 y 7 y, para el resto del profesorado, es ligeramente más frecuente el otro.

Tabla 7.3.2.8. Patrones relativos a promover la participación del alumnado (UdG)

<i>Explicación del Profesor (EP) – Fomento de la Participación (FP)</i>							
Profesor	1	2	3	4	5	6	7
	89/206	41/127	25/75	45/162	38/106	54/162	20/82
<i>Responde al profesor (RP) - Fomento de la Participación (FP)</i>							
Profesor	1	2	3	4	5	6	7
	69/206	35/127	18/75	56/162	40/106	56/162	17/82

En cuanto a la forma en que orientan a los alumnos, no parece haber una perspectiva común, pues el conjunto de opiniones y de formas de orientar es bastante dispar, como se puede ver en la tabla número 7.3.2.9. Por una parte, se proponen actividades, se les aporta material, se les orienta con preguntas o se señala lo que va a ser motivo de evaluación. En un caso, (profesor 7), la orientación viene marcada por señalarles lo que va a ser su salida profesional.

Los profesores de la UdG emiten la conducta *Guía*, que es la que se puede relacionar de forma más clara con las asesorías que da el profesorado en el aula de clase, en una frecuencia muy baja (véase tablas 7.2.2.3.5 y 7.2.2.3.6), por lo que no es posible que se dé un patrón que pueda ser significativo en relación con alguna otra conducta (véase tabla número 7.2.3.3.7.), con lo que no hay una posible contrastación de las verbalizaciones de este profesorado.

Tabla 7.3.2.9. Formas en que el profesorado asesora a sus estudiantes (UdG)

Pr	Durante el desarrollo de las clases, ¿de qué manera orienta a sus alumnos?
1	Pues a veces ponemos actividades en clase sobre todo para cuestiones de recuperación de la información y reorganizarla, ¿no? Y de fomentarles que busquen algo más, es casi como que estamos en el seminario y estamos hablando y les digo: "Ah, pues es que hay un estudio que habla de esto... tal libro y de tal autor dice esto..., y a ver apréndanse de lo que vieron en Epistemología...
2	Eh... dependiendo del tipo de actividad que vaya a hacer y el tema. Depende mucho de eso porque hay temas que tienen que ser muy específicos, por ejemplo en conceptos, y hay otros que se pueden realizar de manera diferente ya sea por rifas o ya sea por preguntas, o llego y digo "fulanito de tal expone", o sea, directamente.
3	Primero intento introducir de lo que se trata el tema o el qué es lo que vamos a hacer, ¿no? Por ejemplo en el examen, les digo... Aunque sea una actividad de examen también están jugándose otras cosas. Les doy, ¿qué es a lo que quiero llegar con la actividad? Y ya empiezan a trabajar y voy junto con ellos, pues...
4	Para los trabajos, le traigo el material para que lo vean, les digo direcciones donde consultar o si necesitan alguna otra cosa, en el laboratorio. En clase le respondo a sus dudas, ya que previo les formulo preguntas o le indico la tarea a realizar, pongo ejemplos para que ellos sepan por dónde ir.
5	A veces les damos este... algunos "tips" y a veces con preguntas los hacemos que reflexionen para ver si ellos encuentran el camino. Si no se puede pues le dices más o menos por dónde.
6	Y dentro de esto también se les propicia..., bueno. Uno procura que ellos vean lo básico, lo que está en el campo en este momento en el estado del arte y lo que puede ser avanzada. Puede haber temas que no están totalmente desarrollados y se abre: "Busquen de ese tema y expónganlo". O sea que tengan posibilidad de ver material de mayor novedad, porque a veces los libros se pueden ir quedando rezagados.
7	Sí te digo en ese sentido, yo creo que si les trato de advertir a los jóvenes sobre cuál es el mercado profesional, cómo están las cosas de difíciles, sí y también la cuestión social a nivel general, ¿no? Por la que atravesamos como nación, como Estado y todo. Entonces por ese lado creo que trato de señalarles, ¡pues a ver muchachos! Eh... de ustedes van a salir pero... pues el hecho de que involucres en un mercado pues también requiere que tú te comprometas y te vayas preparando para entrar a ese mercado laboral.

7.4. Validez del instrumento de observación

Como en cualquier instrumento de medida, la garantía de la calidad del dato en los instrumentos de observación pasa también por comprobar su validez. Debido a que la determinación de ésta incorporaba análisis secuenciales y de triangulación con la entrevista, se ha optado por presentarlo de forma segregada en este apartado, en lugar de en el dedicado a fiabilidad y homogeneidad.

7.4.1. Validez de contenido

La validez de contenido hace referencia al grado en que los elementos de un instrumento son representativos y relevantes del constructo que se pretenda medir (Haynes, 2001) que, en el caso que nos ocupa, quiere decir que el instrumento se ha diseñado para medir el comportamiento del docente en su desempeño profesional.

Para garantizar la relevancia del sistema de categorías y formatos de campo empleados, el protocolo de observación se ha creado a partir del Modelo de Funciones Docentes (Hernández-Jorge, 2005), basado a su vez en el de Hernández (1991). Como se ha señalado en el apartado 2.4.4 de esta memoria, la relevancia de las funciones viene avalada por investigaciones diversas, que ponen de manifiesto que las conductas que se apresan con el instrumento tienen un valor docente y son de utilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje.

7.4.2. Validez concurrente

La validez concurrente alude al grado en que los datos recogidos por un instrumento de medida se relacionan coherentemente con otras medidas del mismo constructo, así como con otras variables relacionadas (Haynes, 2001).

En la medida que la evaluación del profesorado pasa por la determinación de su estilo de enseñanza, en esta investigación los profesores que formaron la muestra del estudio observacional completaron el Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU, Freixas, 2006), que venía avalado por investigaciones diversas, comprobando la adecuación de este instrumento, como se ha detallado en el apartado 4.3.2. No obstante, los resultados obtenidos no han permitido realizar ningún tipo de comparación, al comprobarse el carácter unifactorial de dicho cuestionario y, por tanto, la imposibilidad de diferenciar entre estilos del docente y su comportamiento más o menos constructivista.

El otro instrumento utilizado para la triangulación de los datos y la comprobación de la validez concurrente ha sido la entrevista semi estructurada, que se ha presentado en el punto 7.3. Como se ha expuesto previamente, si bien hay discrepancias, por lo general hay acuerdo entre lo que el profesorado piensa que hace o que ocurre en el contexto de su docencia, y lo que se ha recogido a través del instrumento de observación PROFUNDO_UNI , v2.

En cuanto a sus verbalizaciones sobre el uso del refuerzo, solo tres profesores dicen no usarlo, dos de la ULL (profesores 3 y 4) y uno de la UdG (profesor 6). Los demás, al contrario, afirman utilizarlo. Efectivamente, se comprueba tanto en la aparición de esta conducta en los datos descriptivos (presentados en las tablas 7.2.2.3.1 a 7.2.2.3.6), como en los patrones donde se presenta como consecuente, todo el profesorado lo utiliza (si bien los que afirman no hacerlo presentan una frecuencia menor).

En lo que respecta al uso de contingencias negativas, aunque también reconocen hacer uso de ellas, el profesorado de la ULL emite esta conducta con baja frecuencia, y no se da patrón significativo más que en un profesor. No obstante, el comportamiento observado en su alumnado no los hace merecedores de reprimendas. En el caso de la UdG, se emplea más, pero sólo se presentan patrones significativos en tres de ellos, de los cuales uno, (profesor 7), dice no emplearlos.

En cuanto a la participación del alumnado, los profesores consideran que sus estudiantes participan, pero menos de lo que desearían. Su participación se comprueba, siendo mayor cuando el profesorado les incentiva a hacerlo. Asimismo, hay coincidencia entre las verbalizaciones del profesorado y lo que se apresia en el instrumento de observación, pues participan más en las clases teóricas que en las prácticas. Los profesores de la UdG creen que sus alumnos participan, lo cual se ve corroborado por la conducta observada.

Finalmente, las asesorías se han relacionado con las orientaciones que el profesorado dice dar a sus estudiantes. Esto sólo se ha podido comprobar en la ULL, pues emiten, algunos profesores, la conducta *Guía*, fundamentalmente en prácticas. Ese comportamiento no se da en la UdG como para crear patrones significativos.

7.4.3. Validez ecológica

Haynes (2001) define la validez ecológica como el grado en que los resultados de un instrumento se pueden generalizar entre contextos.

En este sentido, este instrumento ha mostrado dos formas de generalización de contextos. En primer lugar, y puesto que ha supuesto la adaptación del Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO, v2; Rodríguez-Naveiras, 2011), que se ha empleado en la evaluación de la conducta del educador en un contexto de educación no formal, en concreto de su comportamiento en el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC; Borges y Hernández-Jorge, 2005), se puede afirmar su validez ecológica, pues en ambos casos ha mostrado que apresa los comportamientos de los docentes, en uno y otro contexto.

En segundo lugar, el instrumento de observación en su versión de Universidad se ha aplicado a la medida de los comportamientos de profesorado universitario en dos contextos en la ULL, clases teóricas y prácticas, mostrando que es aplicable en ambos procedimientos docentes.

Finalmente, y con objeto de comprobar la validación cruzada del instrumento, se ha observado profesorado de dos universidades, con sistemas educativos diferentes, mostrando que, en ambos casos, es capaz de reproducir adecuadamente las conductas del docente.

CAPÍTULO 8

DISCUSIÓN

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

El objetivo fundamental de este trabajo ha sido poner a punto un instrumento que permita evaluar el comportamiento del profesorado en su desempeño profesional, para cubrir uno de los aspectos relevantes y más válidos (Martínez 2013) en la determinación de la calidad del profesorado, su conducta real en el aula. El enfoque adecuado para ello, por cuanto lo que se trata es de valorar comportamientos, exige la utilización de la metodología más ajustada a tal fin, esto es, la observacional. No obstante, dicha metodología, rigurosa y muy rica en la información que extrae, resulta también compleja y cara en tiempo y esfuerzo, teniendo que contar con instrumentos de medida que apresen los comportamientos docentes y los conviertan en datos medibles, cuantificables y susceptibles de analizar. La finalidad de esta investigación es dar respuesta a esta necesidad.

El instrumento de observación PROFUNDO_Uni, v3 es heredero de uno previo, el Protocolo de Observación de Funciones Docentes en su segunda versión (PROFUNDO, v2; Rodríguez-Naveiras, 2011), que mostró la capacidad de evaluar la conducta del docente en contextos de educación no formal. Los resultados obtenidos a partir de su análisis permitieron considerar su utilidad en la evaluación del docente en la formación reglada, por lo que se procedió a la adaptación del instrumento, tratando de comprobar si era posible su uso en un contexto de educación universitaria.

Honestamente, pensamos que así es, lo que demostraría la validez ecológica de ambos instrumentos, basados en la operacionalización del Modelo de Funciones Docentes de Hernández-Jorge (2005), pues el PROFUNDO.v2 se ha podido adaptar a otro contexto, permitiendo evaluar el comportamiento del profesorado dentro del sistema educativo universitario, corroborando de este modo la hipótesis H.3.5.

El primer paso en cualquier investigación que trate sobre instrumentos de medida es garantizar su bondad psicométrica. Cuando se hace uso de la metodología observacional, esta obligación adquiere aquí mayor relevancia si cabe, puesto que, en la mayoría de los casos, los instrumentos de observación se crean *ad hoc* para la investigación a desarrollar, por lo que es imprescindible asegurar la bondad del dato recogido por ese instrumento y, en la medida de que los instrumentos de observación no suelen estar estandarizados, se exige poner a punto el instrumento desde la perspectiva de su bondad psicométrica. Por esta razón, la comprobación de las hipótesis H.1.1 y H.1.2 ha sido ineludiblemente el primer paso de esta investigación, seguido de la contrastación de la hipótesis H.2.1, la existencia de homogeneidad, que supone la discriminación correcta entre los comportamientos observados. Los resultados permiten concluir que se han alcanzado y superado los valores óptimos, tanto en fiabilidad, sea en el entrenamiento o ya en la codificación de los registros, como en los relativos a homogeneidad, quedando así garantizada la calidad del dato.

No obstante, es importante resaltar que no es una tarea fácil, sino que requiere un considerable esfuerzo. La adaptación del instrumento PROFUNDO, v2., desde su aplicación para evaluar la conducta de los educadores de un programa de intervención, en un contexto de educación no formal, al profesorado universitario, previamente seguido de su puesta a punto clarificando su fiabilidad y homogeneidad, resulta ardua hasta conseguir los estándares de bondad del instrumento, de forma que se pueda pasar a codificar los datos para su posterior análisis.

Por ello, y si se quiere que la evaluación de la conducta del docente forme parte de la valoración de la calidad del profesorado, parece más que conveniente dotar a la comunidad científica de instrumentos de observación de probada bondad, que se puedan usar tanto en investigaciones como en la práctica profesional, más que, como suele suceder demasiado a menudo cuando se emplea metodología observacional, se creen protocolos que sólo se utilizan en la investigación concreta para la que fueron creados. En la medida en que son instrumentos de medida, equiparables a tests psicológicos,

solo que midiendo el comportamiento, habría que ir contando con dichos instrumentos para su uso generalizado. De otra manera es como si cada vez que algún profesional quisiera medir, pongamos por caso, la inteligencia, tuviera que crear su propio test. La ineficiencia de tal medida es más que evidente.

Redundando en esta cuestión, es importante señalar el complejo proceso que supone la depuración y puesta a punto de un instrumento de observación. En el caso que nos ocupa fue necesario un primer periodo de entrenamiento de observadores, y dos reentrenamientos más, hasta obtener el instrumento definitivo. En este proceso, la retroalimentación dada por los observadores jugó un papel fundamental a la hora de clarificar y seleccionar los códigos más adecuados para el objetivo a alcanzar con este instrumento de medida. Hay que hacer constar que los reentrenamientos no iban dirigidos tanto al adiestramiento de los observadores cuanto a la obtención de un instrumento eficiente, capaz de apresar el desempeño docente observable de una forma parsimoniosa. Prueba de ello es la disparidad entre los datos obtenidos en fiabilidad y homogeneidad, pues mientras que en los primeros se alcanzaron valores más que adecuados desde los primeros momentos del entrenamiento, los coeficientes de los segundos no lograron un valor óptimo hasta la tercera versión del instrumento, que en ese momento se consideró definitiva. Si bien en este proceso se empleó alrededor de un mes, cuando se pasó a evaluar la conducta docente del profesorado de la Universidad de Guadalajara, el entrenamiento de observadores se limitó a cuatro sesiones, siguiendo el protocolo estandarizado por el equipo de investigación, puesto que al haber alcanzado el instrumento los cánones pertinentes de calidad, no exigía un procedimiento más prolijo, salvo la pertinente adaptación del instrumento al español de México. Por esa razón, como ya se ha comentado, abogamos por crear instrumentos como el que aquí se ha analizado y estandarizar su uso, si realmente si se quiere optar por la evaluación del docente también en función del su comportamiento del aula.

El segundo aspecto que se ha querido abordar es la validez del instrumento de observación. En este sentido, la hipótesis H.3.1 ha ido dirigida a la corroboración de la validez de contenido del instrumento. Las evidencias mostradas en torno a la relevancia de las acciones del desempeño docente recogidas en el Modelo de Funciones Docentes (Hernández-Jorge, 2005), que fundamenta el instrumento de observación aquí estudiado, tanto en la literatura, como en la coincidencia con criterios de calidad como el de Danielson (2008), de uso en los Estados Unidos, uno de los países más

preocupados por la calidad de los docentes, permite afirmar la validez de contenido del instrumento de observación.

La comprobación de la validez concurrente se ha abordado haciendo uso de metodología mixta, empleando tanto la de encuesta como la cualitativa. En la medida que las investigaciones pueden no ser unidimensionales, la combinación de metodologías parece ser la forma adecuada para responder a las preguntas que se hace el investigador. Esta complementación de métodos se ha utilizado para responder a las hipótesis H.3.2, referida a la concordancia entre conductas observables del profesor y estilos docentes, y la H.3.3, orientada a comprobar en qué medida las afirmaciones del profesorado recogidas a través de entrevistas concuerdan con sus conductas.

Para la corroboración de la primera de ellas se eligió el *Cuestionario de Orientaciones Docentes del Profesorado Universitario* (CODPU, Féixas, 2006), con los datos obtenidos a través de observación. El mencionado cuestionario parecía ajustarse al nuevo enfoque que ha supuesto la incorporación de la universidad española al proceso de Bolonia, donde se ha cambiado el foco de interés, pasando de centrarse en aprendizaje a focalizar en la enseñanza, puesto que el cuestionario está diseñado para medir la orientación docente del profesor bien hacia la enseñanza (profesor) o bien hacia el aprendizaje (alumno). La idea inicial era comprobar en qué medida uno u otro estilo caracterizaban más los modos de enseñanza estudiados a través del comportamiento del profesor. No obstante, los resultados obtenidos han sido desalentadores, tanto en la muestra de gran grupo del profesorado de la ULL, como en la como del profesorado mexicano perteneciente a 16 universidades de este país. En ambos casos, los resultados alcanzados por el análisis factorial arrojan una solución unifactorial, por lo que no avalan la posibilidad de discriminar entre los dos estilos postulados. Si observamos los resultados obtenidos por Laudadio (2012), si bien afirma obtener una solución de cuatro factores, la gráfica de sedimentación resulta igual que la obtenida en esta investigación en ambas muestras. Asimismo, tampoco la comparación de diversos valores de variables atributivas relevantes (sexo, edad, grado académico o profesional, rama de conocimiento) sobre estos estilos ha permitido establecer diferenciaciones. Tomando, por otra parte, las dos muestras observadas, la de la ULL y la de la UdG, las puntuaciones de uno y otro estilo son prácticamente idénticas. Por todo ello, ha sido imposible corroborar la hipótesis H.3.2 sobre validez concurrente, que

postulaba la concordancia entre la conducta observable del profesorado y sus estilos docentes.

Algo muy distinto ocurre cuando se combinan los resultados obtenidos a través de entrevistas con los patrones comportamentales relacionados, aspecto dirigido a la contrastación de la hipótesis H.3.3, donde se ha planteado la relación entre las afirmaciones del profesorado y su comportamiento. Los resultados obtenidos parecen confirmar esta hipótesis, ya que, en general, las verbalizaciones del profesorado relativas a su conducta y a la de sus alumnos parecen concordar con el comportamiento observado, si bien se ponen de manifiesto algunas discrepancias.

Se observa mayor concordancia entre afirmaciones relativas al refuerzo o al fomento de la participación, así como lo relativo a la intervención más activa del alumnado en las clases prácticas que en las teóricas. En cambio, la disparidad es mayor entre afirmaciones y comportamientos en aspecto relacionados con el control comportamental o castigo verbal, pues si bien muchos profesores consideran no tener inconveniente en reprender el comportamiento inadecuado de sus alumnos, en general, la baja tasa de las conductas disruptivas de éstos hace que el control comportamental suponga en sí mismo una conducta de baja frecuencia, lo que ha impedido contrastar las mencionadas afirmaciones con las conductas.

Otro aspecto que interesaba en esta investigación era comprobar si existían diferencias entre el estilo docente del profesor impartiendo titulaciones de grado o de licenciatura que en el momento de la realización de la recogida de datos de esta investigación estaban aún vigentes. Se ha desglosado, a su vez en dos hipótesis. La primera de ellas, H.4.1, donde se planteaba una mayor interacción entre profesor y alumnado en el caso de la docencia de grado que en las antiguas licenciaturas, no ha podido comprobarse, puesto que los resultados obtenidos no permiten afirmar diferencias de comportamiento ni de patrones comportamentales entre los docentes impartiendo unas u otras titulaciones. No obstante, ello no quiere decir que la docencia del profesorado estudiado se haya mantenido inalterable al pasar a impartir titulaciones de grado, pues el carácter transversal de esta investigación no permite comprobar si en las conductas concretas del *mismo profesor* se han producido modificaciones, adaptándose al cambio que ha supuesto la integración de nuestras titulaciones universitarias al proceso de Bolonia y al sistemas de créditos ECTS, puesto que el

abordaje adecuado para responder a esta cuestión supone realizar un estudio longitudinal, que no se ha realizado en este estudio, por no ser el objetivo del mismo.

Con lo que respecta a la hipótesis H.4.2, donde se postulaba que un estilo centrado en el alumno se relacionaría con conductas de promoción de la participación, no se ha podido contrastar pues, como se ha dicho, los resultados provenientes del CODPU no sostienen la existencia de estilos docentes diferenciales.

El siguiente grupo de hipótesis se dirigía a determinar las diferencias en el comportamiento del profesor en función del contexto. La primera de ellas, H.5.1, referida a la relación entre un tipo de docencia más constructivista, se refería a que este estilo docente estaría en función de impartir docencia en clases reducidas. Aunque la hipótesis no se ha podido confirmar, ello no impide que en investigaciones posteriores no deban plantearse las diferencias en el comportamiento del profesor debidas al número de alumnos que le han correspondido, a la vez que se pueda determinar cuáles son las variables que juegan un papel importante en tal caso.

La hipótesis H.5.2, que afirmaba la existencia de diferencias comportamentales del profesorado en función de su área de conocimiento, no ha sido corroborada. En este sentido, no se confirman las diferencias encontradas en la muestra universitaria italiana de Ghendi y Aquario (2008).

La última hipótesis de este bloque relacionado con el anterior, H.5.3, donde se afirma la existencia de diferencias de comportamiento entre clases teóricas y prácticas ha quedado confirmada. La docencia en clases prácticas, por una parte, presenta un mayor número de conductas emitidas tanto por profesor como por alumno, de tal manera que en las sesiones registradas en la mayoría de los profesores estudiados en la ULL (salvo los profesores número 2 y 6; y en este último caso por la particularidad de la tarea realizada, en concreto un debate entre el alumnado), el número de eventos recogidos en las clases prácticas es mayor al de los alcanzados en las clases teóricas. Igualmente, es más alto el número de patrones significativos, salvo en el caso de los profesores citados, que se relacionan claramente con la promoción de una intervención más activa del alumnado.

El siguiente bloque de hipótesis iba encaminado a diferenciar entre conductas emitidas por el profesor y por su alumnado. Se hipotetizaba (H.6.1), a la luz de la literatura (Zeng et al., 2009) que las conductas donde el profesor da información son las

más frecuentes, recogido en este instrumento en el código *Explicación del Profesor* (EP), lo cual se corrobora en todos los profesores, confirmándose la hipótesis, por lo que podría afirmarse la eficacia de estos profesores (Brophy y Everston, 1976). Diferenciando entre clases prácticas y teóricas, ocho de los diez profesores presentan una mayor frecuencia de conductas de explicación en las clases teóricas que en las prácticas.

La hipótesis H.6.2, referida a la mayor emisión de conductas de asesoría del profesorado en clase prácticas, queda en parte corroborado pues estas conductas resultan más frecuentes en prácticas que en teoría. No obstante, cabe resaltar que son conductas de baja frecuencia, y que no aparecen en absoluto en alguno de los profesores estudiados.

En cuanto a las conductas más frecuentes emitidas por el alumnado, las hipótesis H.6.3 y H.6.4 postulaban posibles diferencias entre códigos más frecuentemente emitidos por el alumnado en prácticas o en teoría, en el sentido que habría más participación por iniciativa propia por parte del alumno en las clases prácticas (*Participación del Estudiante*) o en respuesta a su profesorado en clases teóricas (*Responde al profesor*). No se ha confirmado ninguna de ellas. Los resultados muestran que este tipo de comportamiento difiere en función del profesor estudiado.

El séptimo bloque de hipótesis planteaba aspectos relacionales apresados a través de patrones conductuales. Estos análisis, abordados en este trabajo por medio del análisis secuencial de retardos (Bakeman y Quera, 1996), es uno de los más ricos que se pueden realizar en metodología observacional, desde nuestro punto de vista, pues es la forma de captar la relación que se da entre comportamientos y que permite juzgar la idoneidad de los mismos. Con ello se pueden estudiar aspectos como la adecuada retroalimentación de las intervenciones del alumnado, el uso conveniente de refuerzos, así como el manejo de contingencias negativas, que deben seguir a las conductas disruptivas de los estudiantes, o bien la respuesta al profesor cuando incentiva la participación del alumnado.

La hipótesis H.7.1, dirigida a comprobar si las clases teóricas se caracterizan por la mayor aparición del patrón *Participación del Estudiante - Respuesta al Alumno* no se confirma, pues se da por igual en clases teóricas y en prácticas. No obstante, los resultados muestran que este patrón es consistente y se da prácticamente en todos los profesores observados, tanto en clases teóricas como en las prácticas. Por lo cuál, se

puede afirmar que los profesores estudiados hacen uso de la retroalimentación del alumnado, que es uno de los aspectos considerados como acciones de buenas prácticas docentes, corroborando así la hipótesis H.7.4.

La segunda hipótesis planteada en este bloque, H.7.2, que señalaba la aparición de más patrones que implican participación del alumnado (cuando la conducta antecedente es *Participación del Estudiante* o *Responde al Profesor*) en las clases prácticas, no se comprueba en su totalidad: la primera conducta se da por igual en ambos tipos de clase y, en el caso de la segunda, aunque es cierto en las sesiones grabadas de algunos profesores, se da en ambas modalidades docentes.

Varias cuestiones resultan importantes resaltar en cuanto a los patrones comportamentales observados en el profesorado estudiado en la Universidad de La Laguna. En lo que respecta a la Función de Organización, que supone la preparación del contexto docente tanto en la disposición del material, establecimiento normativo o movilización del alumnado desde una perspectiva docente, produce algunos patrones que son más frecuentes cuanto la conducta antecedente es la *Organización del Contexto Docente* (OD). La organización del alumnado, en cambio, no parece ser un comportamiento que genere patrones de ningún tipo.

Por otra parte, presentan tasas altas en la Función de Comunicabilidad Docente y en la Función Motivadora, si bien no con la misma frecuencia es las dos conductas que se incluyen en ambas funciones: la frecuencia es mayor en *Explicación del Profesor* (EP) y en *Fomento de la participación* (FP), que a su vez genera el patrón más estable, siendo seguida esta conducta por *Respuesta al Profesor*. En cuanto a la conducta del alumnado, tienen alta tasa las intervenciones de éstos, sea por propia iniciativa o como respuesta a las preguntas del profesorado.

La literatura ha mostrado el valor que tiene las investigaciones que comparan diversos sistemas educativos. El proceso de enseñanza-aprendizaje que, afortunadamente, en nuestros días alcanza a la mayoría de la población mundial, supone una fuente de interés y preocupación para las sociedades desarrolladas, por lo que la contrastación de sistemas educativos de países y desempeño docente de su profesorado redundan en un mayor conocimiento en torno a la Educación. En este sentido, desde principio de la década, son comunes los estudios de amplio alcance internacional, entre los que cabe señalar el estudio PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, OECD, 2006) relativo a la educación no universitaria.

Por esta razón en el presente estudio, el análisis comparado del desempeño docente del profesorado de las Universidades de La Laguna y de Guadalajara, es la mayor aportación a esta investigación, en opinión de quien suscribe. Independientemente del valor formativo y crecimiento personal adquirido gracias a la movilidad en la formación doctoral, el estudio de las formas de comportarse de ambos colectivos de profesores amplía de forma sustancial el conocimiento sobre el hacer de los docentes.

Sin embargo es importante señalar que hay que tener un especial cuidado cuando se comparan entornos diferentes, más concretamente en lo que respecta al uso del lenguaje. En España y en México compartimos un idioma común, pero la misma riqueza lingüística hace que las palabras adquieran significados distintos y que los conceptos se expresen de forma diferente. Por lo tanto, si se han de emplear instrumentos de medida, es imprescindible garantizar su adaptación al español que se habla en cada sitio. Por esa razón, los cuatros instrumentos utilizados, el *Cuestionario de Orientación Docente del Profesorado Universitario* (CODPU; Féixas, 2006), el cuestionario de satisfacción del alumnado, la entrevista y el instrumento de observación PROFUNDO_Uni, v3, pasaron, antes de su aplicación, por una cuidadosa revisión por parte de los investigadores pertenecientes a la Universidad donde se realizó la estancia.

El último bloque de hipótesis se refiere al estudio de educación comparada, llevando a cabo una validación cruzada, contrastando la evaluación del desempeño docente del profesorado en el aula en las Universidades de La Laguna y de Guadalajara. La hipótesis H.8.1, que postulaba que el instrumento de observación usado puede ser aplicado a otro sistema educativo distinto al español, se ha corroborado suficientemente, al menos en la comparación de las formas de hacer del profesorado pertenecientes a las universidades estudiadas, pese a tener diferentes estructuras normativas y tradiciones distintas a la hora de impartir docencia. La generalidad de los códigos que recoge el instrumento de observación ha permitido caracterizar sin problema la conducta del profesorado de la universidad mexicana. La segunda hipótesis de este bloque, H.8.2, planteaba que estos modelos educativos distintos que acabamos de comentar, iban a repercutir en comportamientos diferentes, como así ha sido.

Estos resultados permiten afirmar que el instrumento de observación, PROFUNDO_Uni, v.3, resulta dúctil, al adaptarse a un entorno, también universitario,

pero en otro país y en otro sistema educativo. Ello posibilita profundizar en el conocimiento del hacer universitario.

Con respeto a los patrones comportamentales obtenidos, cabe señalar varias cuestiones que parecen relevantes. En primer lugar, se han observado patrones comunes entre el profesorado de ambas universidades, como es el constituido por los códigos “*Fomento de la participación - Respuesta al profesor*” como ejemplo más relevante. Otros aspectos comunes, en la Función de Organización Docente, son la ausencia de patrones comportamentales en *Organización del Alumnado*, así como el número menor en *Planificación Académica* con respecto a *Organización del Contexto Didáctico*, así como patrones en *Explicación del Profesor* en el comportamiento de todos los profesores. Igualmente son inexistentes los patrones para la conducta *Guía* en las clases teóricas de la Universidad de La Laguna y en la docencia de la Universidad de Guadalajara. Finalmente, ni en una ni en otra Universidad, se observan patrones que tengan como conducta antecedente *El profesor sale de clase*.

No obstante, las distintas formas de proceder en cada universidad se ponen de manifiesto, quedando claras algunas diferencias. En primer lugar, las modalidades de enseñanza que existen en el sistema universitario español en general, y en la Universidad de La Laguna en particular, diferenciando entre clases teóricas y clases prácticas, no se dan en el sistema universitario mexicano, lo cual supone que las clases impartidas por un profesor tienen menos variabilidad entre sí, mientras que, en la Universidad de La Laguna, distintas modalidades de docencia conllevan patrones distintos. En México, la docencia impartida por el profesorado que ha permitido ser observado, tiende menos a la exposición magistral por parte del profesor y esto se pone de manifiesto especialmente en algunos profesores, como la profesora número 2 y el profesor número 6, en cuyas clases el alumnado tiene mayor protagonismo. A la vista de los resultados obtenidos, se podría afirmar una mayor homogeneidad en cuanto a las frecuencias alcanzadas en los eventos codificados, pues mientras que en la Universidad de La Laguna el conjunto de clases teóricas varía considerablemente, llegando a igualar la media del número de eventos con su desviación típica, en la Universidad de Guadalajara los eventos codificados quedan en un rango más próximo. La homogeneidad abarca también al número de alumnos y a la titulación en la que imparten docencia, lo que puede explicar, al menos en parte, la menor variabilidad del número de eventos encontrada en el profesorado mexicano.

Por último, se ha podido observar una clara diferenciación en los patrones comportamentales obtenidos para cada uno de los profesores estudiados en cualquiera de las universidades estudiadas. Esta diferenciación pone de manifiesto que el instrumento, que ha mostrado tener bondad psicométrica, es capaz de apresar los comportamientos idiosincráticos de cada docente, lo cual refleja el valor que este instrumento tiene en la evaluación formativa del profesorado, y la repercusión que ello supone en el mejoramiento de las prácticas docentes, al poder analizar al detalle cuales son las fortalezas y debilidades del desempeño docente de cada profesor. Un ejemplo específico lo aporta el estudio de una sesión práctica en el caso de la profesora número 6 de la Universidad de La Laguna, ya que este registro corresponde a un debate y los patrones significativos obtenidos se ajustan totalmente a este tipo de actividad: participación casi exclusiva del alumnado, coordinación de la profesora sin apenas protagonismo, pero manteniendo la dirección de la clase a través del fomento de participación y refuerzo a las intervenciones del alumnado, lo cual pone de manifiesto la capacidad del instrumento para apresar la características del desempeño de cada profesor y de las actividades propuestas.

La facilidad del instrumento para diferenciar entre profesores, permite plantear que éste pudiera ser adecuado también para diagnosticar e intervenir en situaciones problemáticas que encara el profesorado universitario, traspasando la barrera de la evaluación, para ser útil en el diagnóstico en otro tipo de aspectos de otras situaciones problemáticas en la vida del docente. Así, es posible que se pudiera aplicar como una técnica más en el diagnóstico y el tratamiento del síndrome de Burnaut (Díaz, Borges y Valadéz, 2012), una de las situaciones conflictivas, por otra parte muy común en el docente, ya que al recoger diversas dimensiones, que van desde el sentimiento del profesor, la presión que puede ejercer la jefatura, la presión del entorno, incluye también una dimensión comportamental que puede ser analizada desde el desempeño real de la clase. Si el estrés proviene, en todo o en parte, del contexto de la clase (presión por parte del alumnado, imposibilidad de controlar la disciplina, interacción inadecuada con sus estudiantes, etc.) el instrumento que aquí se presenta puede ser útil desde dos puntos de vista: para el diagnóstico del síndrome desde una perspectiva conductual y para su tratamiento, al ofrecer una imagen clara de donde está el problema y, por tanto, ayudar a su solución.

Una vez contrastadas las hipótesis planteadas, hay algunas consideraciones a resaltar. En primer lugar, el eje central de esta investigación ha sido el instrumento de observación, mientras que las metodologías selectiva y cualitativa, así como los instrumentos de medida y los datos recopilados con estos enfoques se incorporaron con objeto de comprender mejor y apuntalar el instrumento de observación.

Sin querer decir que las medidas obtenidas a través de cuestionarios no sean útiles, no han aportado información importante a esta investigación. Ya se han comentado las dificultades derivadas del *Cuestionario de Orientación Docente del Profesorado Universitario* (CODPU; Féixas, 2006). El otro tipo de información apresada a través de cuestionarios ha sido la satisfacción de alumnado. Tomado en su conjunto, el estudiantado de ambas universidades difiere a la hora de valorar a sus profesores: mientras el alumnado de Universidad de Guadalajara puntúa más que el de la de La Laguna respecto a la materia que recibe, el de la ésta última valora mejor a sus profesores que sus homólogos mexicanos. Este resultado no tiene fácil explicación, porque probablemente hay variables que podrían ayudar a hacerlo, pero que no se han recabado en esta investigación, porque no era el motivo fundamental planteado.

No obstante, como se extrae de la revisión de la literatura, los resultados provenientes de las valoraciones del alumnado no siempre resultan convenientes, por lo que es necesario triangularlos con otras fuentes de información, debidos a los diversos sesgos que pueden presentar. Así, no cabe duda que la profesora número 6, que es la mejor valorada en la Universidad de La Laguna, resulta impecable en su desempeño docente, mostrando unos adecuados patrones comportamentales de enseñanza-aprendizaje. Lo mismo se puede decir del profesor número 7 que, no obstante, resulta con la menor valoración dentro de esta Universidad. Este profesor no presenta comportamientos diferenciadores, si exceptuamos que la suya es la única clase donde las interrupciones del alumnado son más frecuentes y se alcanza un patrón comportamental que lleva al establecimiento de control por parte del profesor. Sería necesario tomar en cuenta otras muchas variables: año en que se imparte la asignatura, tipo y dificultad de la misma, número de alumnos en el aula o carácter de la asignatura, para tener una visión completa del valor que tiene la evaluación del alumnado. Así, téngase en cuenta que la asignatura que imparte este profesor es una básica de rama, lo cual supone que el alumnado, al no ser central en su carrera, puede estar menos motivado a cursarla, pese a que es imprescindible para titular. Por tanto, este resultado

pone en cuestión la garantía de centrar en la calidad de su profesor en la valoración del alumnado, al menos sin complementar con otras fuentes de para medir su calidad.

Algunas cuestiones que se quieren resaltar tienen que ver con la selección de participantes y con las garantías éticas exigidas.

Uno de los grandes avances que se han realizado en la investigación con seres humanos es el cambio de perspectiva de *sujeto a participante*, y lo que ello conlleva en relación a su consideración ética. En este sentido, los protocolos éticos exigen que a quienes toman parte en una investigación se les solicite su consentimiento informado. En la investigación de encuestas queda avalado por el hecho mismo de completar voluntariamente un cuestionario o, en el caso de una perspectiva cualitativa, el permitir que se le entreviste, debiendo dejar el investigador claro en todo momento que se preservará la confidencialidad de la información recibida. Sin embargo, cuando se hace uso de la observación, el procedimiento es más complejo, máxime cuando toman parte, en un entorno natural como es el que nos ocupa, tanto profesores como alumnos. Por ello, en la presente investigación se ha partido siempre de solicitar el consentimiento informado a todos los integrantes del aula, sean profesores o alumnos, siguiendo la normativa establecida en los dos países donde se han recabado datos.

En lo que respecta a la selección de la muestra, cabe señalar que en la metodología observacional el foco central de esta investigación, dado su complejidad y el esfuerzo que requiere tanto la recogida de datos como su análisis, impide abarcar muestras muy numerosas, pero, en la medida de que aporta una información objetiva, permite la elaboración de un cuerpo de conocimiento sólido que habrá de enriquecerse a través de procedimientos más costosos en tiempo y esfuerzo, pero que garantizan la solidez del conocimiento adquirido.

La sección de participantes aquí es crucial, desaconsejándose, por razones de tamaño de la muestra, optar por procedimientos de muestreo probabilísticos, siendo el muestreo intencional uno de los más adecuados.

En esta ocasión, ese ha sido el sistema utilizado en la Universidad de La Laguna, donde se ha buscado intentar ampliar el abanico o espectro de variables relevantes. Para la elección del profesorado de esta Universidad se consideraron diversas variables: abarcar todas las ramas de conocimiento, incluir profesorado con docencia teórica y práctica, que los grupos que les correspondieran fueran de variado tamaño, balanceando

el hecho de que la docencia a impartir se diera en titulaciones conducentes a grado y a licenciatura. Por ello, pese a que el tamaño de la muestra (diez profesores) no se puede considerar de ninguna manera representativa del conjunto del profesorado de la Universidad de La Laguna, ni del profesorado en general, sí que ha permitido comprobar la utilidad del instrumento de observación y su aplicabilidad en los diversos contextos.

En la Universidad de Guadalajara, la mayor dispersión de campus hizo preferible homogeneizar más la muestra, eligiéndola entre el profesorado de Psicología que impartía clase en el mismo curso de la titulación (quinto semestre de la carrera), y daban clase a grupos de alumnos de tamaño bastante similar, pero abarcando a profesorado de distintas especialidades. Esto probablemente ha hecho que haya más similitud en cuanto al número de eventos registrados, como se ha comentado anteriormente.

La importancia creciente que se está dando en el intento definir lo que se puede considerar buenas prácticas, hace importante buscar indicadores precisos que permitan determinarlas. En la literatura se recogen diversos aspectos que van desde cuestiones relativas al contenido y planificación de la materia, consideraciones actitudinales, de respeto y fe en los alumnos y directamente comportamentales. En este sentido, el instrumento que aquí se presenta permite diferenciar patrones que señalan uno de los aspectos fundamentales de las buenas prácticas docentes, por cuanto redundan en la transmisión de conocimiento, esto es, la retroalimentación que se da al alumno, así como cuestiones motivacionales, como el uso de refuerzos, o el incentivar su participación. Creemos, por tanto, que la valoración de buenas prácticas resulta, de nuevo, multidimensional, donde tanto conductas como patrones de comportamientos son factores altamente relevantes para determinarlas.

A la luz de los resultados obtenidos en esta investigación se ponen de manifiesto algunas cuestiones sobre las que habría que reflexionar o sobre las que cabría establecer puntos de partida para otras investigaciones.

En primer lugar, el instrumento presentado permite apresar el abanico de comportamientos que realiza el profesor y su alumnado en el curso de una sesión de clase, pero no alcanza a recoger el “cómo” se llevan a cabo los comportamientos que comportan funciones docentes. Con el PROFUNDO_Uni, v3 se puede saber que el profesor explica, responde a su alumnado, refuerza, etc., pero no *de qué forma* lo hace,

esto es, si explica con ejemplos, da refuerzos verbales o gestuales, llama la atención de forma suave o reprende de forma contundente, etc. Por tanto, es necesario desarrollar un segundo instrumento, diseñado para que pueda poner el foco en el siguiente nivel de observación. Este nuevo instrumento debería poder incluir códigos que recabaran información sobre el conjunto de buenas prácticas que tiene que ver con la forma de proceder del profesorado. En concreto, se trataría de recoger las habilidades docentes del profesor. La elaboración y puesta a punto de este instrumento se ha contemplado por parte de nuestro grupo de investigación y esperamos poder realizar esta tarea más pronto que tarde.

Por otra parte, la valoración que se puede hacer del profesorado evaluado es buena o muy buena, tanto en los patrones de conducta extraídos como en la detección de buenas prácticas docentes. En algunos casos, se observan algunos comportamientos que convendría reducir o eliminar, como es el caso de la realización de otros comportamientos, que impiden impartir los contenidos previstos, o el hecho de que haya refuerzos muy cercanos a haber dado un control comportamental. El adecuado desempeño docente de la muestra estudiada no es, por otra parte, sorprendente, porque todos los profesores que han participado lo han hecho de forma voluntaria, sabiéndose seguros y orgullosos de impartir una docencia de calidad, como los resultados obtenidos han permitido respaldar. Una cosa bien distinta hubiera pasado si se hubiera podido elegir a profesores mal valorados por su alumnado, o de los que se conocen malas prácticas docentes, para los cuales este instrumento puede ser de especial utilidad, pues no solo permite atender al diagnóstico de prácticas docentes inadecuadas o discutibles, sino también señalar las oportunas recomendaciones para la mejora del desempeño del profesor en cuestión.

En este sentido, una importante aportación del PROFUNDO_Uni, v.3, a nuestro entender, es la contribución a la evaluación formativa o de proceso, siendo, por lo tanto, un instrumento útil y necesario para cumplir la meta fundamental de una evaluación, que es contribuir a la mejora del sistema educativo, no tanto señalando deficiencias sino mostrando soluciones correctivas. En la medida en que la valoración del comportamiento del profesor queda claramente especificada y se obtienen las frecuencias de aparición de conductas relevantes en el desempeño docente, como ha quedado expuesto al garantizar la validez de contenido, a la vez que se extraen patrones comportamentales de interacción, se pueden detectar conductas adecuadas e

inadecuadas y dar directrices muy claras sobre donde habría que incidir para mejorar el desempeño docente del profesor evaluado.

Capítulo 9

Conclusiones

El objetivo principal de la tesis ha sido adaptar el Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO, v.2, Rodríguez-Naveiras, 2011), realizando uno adecuado para la evaluación del comportamiento en el aula del profesorado universitario, PROFUNDO_Uni, v3, comprobando su bondad psicométrica y analizando la conducta del profesorado, tanto a nivel de macro como de microanálisis, en las muestras del profesorado de la Universidad de La Laguna y en la de Guadalajara.

La investigación ha empleado metodología mixta (selectiva, cualitativa y, fundamentalmente, observacional), para comprobar y garantizar la calidad del dato, y se ha llevado a cabo una validación cruzada con el objetivo de garantizar su aplicabilidad en otro sistema educativo universitario.

Las conclusiones a las que se ha llegado son:

1. El instrumento de observación PROFUNDO_Uni, v3 ha mostrado garantizar la calidad del dato en lo que se refiere a fiabilidad del instrumento de medida, calculada con la Teoría de la Generalizabilidad, sea en la depuración del instrumento o en las dos sesiones de fiabilidad realizadas durante la codificación de los registros, en las Universidades de La Laguna y Guadalajara.
2. El instrumento de observación PROFUNDO_Uni, v3 ha mostrado la homogeneidad de su sistema de categorías, calculada con la Teoría de la Generalizabilidad, dando el último análisis valores próximos a cero.
3. Se comprueba que el instrumento de observación PROFUNDO_Uni, v3 presenta validez de contenido, pues la literatura apoya la validez teórica del Modelo de Funciones Docentes (Hernández-Jorge, 2005) en que se sustenta.

4. El *Cuestionario de Orientación Docente del Profesorado Universitario* (CODPU, Féixas, 2006) arroja un único factor, por lo que no permite establecer estilos docentes diferenciales y, por tanto, no es posible comprobar validez concurrente entre dicho cuestionario y el instrumento de observación estudiado.
5. Se pone de manifiesto que el instrumento de observación PROFUNDO_Uni, v3 muestra validez de constructo, al concordar las conductas del profesorado, medidas a través de éste, con los resultados de sus entrevistas.
6. Los instrumentos de observación PROFUNDO, v2 y PROFUNDO_Uni,v3 presentan validez ecológica, al permitir medir la conducta del docente en contextos de educación formal y no formal.
7. No se observan diferencias en la conducta del profesorado de la Universidad de La Laguna en función del área de conocimiento, ni en el tipo de titulación en que imparte su docencia (grado o licenciatura).
8. Se comprueba un comportamiento diferencial entre la modalidad de clase teórica y práctica en la Universidad de La Laguna.
9. El instrumento de observación PROFUNDO_Uni, v3 ha mostrado validez cruzada, al permitir la medida de la conducta del profesorado en dos universidades de países distintos, con sistemas educativos diferentes.
10. Las conductas más frecuentes entre el profesorado de la Universidad de La Laguna y el de Guadalajara son *Explicación del Profesor* y *Fomento de la Participación*.
11. La conducta más frecuente del alumnado en las dos Universidades es *Responde al profesor*, seguida de *Participación del Estudiante*.
12. El instrumento permite captar la idiosincrasia del desempeño docente de cada profesor, teniendo así valor de evaluación formativa, dando la posibilidad de establecer recomendaciones de mejora, de ser el caso.
13. Hay un patrón compartido en todo el profesorado estudiado: *Fomento de la Participación* seguido de *Responde al Profesor*, que supone potenciar la intervención del alumnado y clases más participativas.

Capítulo 9. Conclusiones

14. El instrumento de observación PROFUNDO_Uni, v3 permite valorar un indicador de buenas prácticas docentes, al apresar la retroalimentación a las intervenciones del alumnado con el patrón conductual *Participación del Estudiante- Responde al Alumno*.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Abdoulaye A. (2003). *Conceptualisation et Dissemination des «BonnesPratiques» en Éducation: Essai d'une Approche Internationale à Partir d'enseignements Tirés d'un Projet*. Geneve: Bureau International d'Education.
- Abello, D., Hernández, C. y Hederich, C. (2011). Estilos de enseñanza en docentes universitarios, propuesta y validación de un modelo teórico e instrumental. *Pedagogía y saberes*, 35, 141-154.
- Abramowitz, A.J., O'Leary, S.G., Futersak, M.W. (1988). The relative impact of long and short reprimands on children's off-task behavior in the classroom. *Behavior Therapy*, 29(2), 243-247.
- Adamson, B. (2012). International comparative studies in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 641-648.
- Aguiar-Barrera, M., Barragán-Gómez, A., Vera-Soria, F. Radillo-Enríquez, M. Carreño-Angulo, M. y Rosales, L. (2012). Una experiencia de evaluación de profesores. *Revista de Educación y Desarrollo*, 21, 39-48
- Aguilar, M.J. y Ander-Egg, E. (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Aigner, D. y Thum, F. (1986). On student Evaluation of teaching Ability. *The Journal of Economic Education*, 17 (4), 243-265.
- Alber, S. R., Heward, W. L., & Hippler, B. J. (1999). Training middle school students with learning disabilities to recruit positive teacher attention. *Exceptional Children*, 65, 253-270.
- Aleamoni, L.M. (1987). Student rating myths versus research facts. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 111-119.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje: teorías y estrategias*. Barcelona: Edebé

Referencias

- Alonso, F. y Méndez, R. M^a. (1999). Modelos de enseñanza de los profesores y enfoques de aprendizaje de los estudiantes: Un estudio sobre su relación en la Universidad de Santiago de Compostela. *Adaxe, 14-15*, 131-147.
- Anderson, L.M., Evertson, C.M. y Brophy, J.W. (1979). An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups. *The Elementary School Journal, 79*, 193-222.
- Anguera, M. T. (1978). *Metodología de La observación en Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
- Anguera, M.T. (1988). *Observación en la Escuela*. Barcelona: Graó.
- Anguera, M.T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M.T. Anguera y J. Gomez Benito: *Metodología de la investigación en las Ciencias del Comportamiento* (pp. 125-236). Murcia: Universidad de Murcia.
- Anguera, M.T. (2008). Evaluación de programas desde la metodología cualitativa. *Acción Psicológica, 5*, (2), 87-101.
- Anguera, M.T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la Psicología. *Papeles del Psicólogo, 3*(1), 122-130.
- Anguera, M.T., Blanco, A. y Losada, J.L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento, 3* (2), 135-160.
- Anguera M. T., Blanco, A., Losada, J.L. y Hernández, A. (2000). La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos. *Revista Digital Efdportes, 5*. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/>
- Anguera, M.T., Chacón, S. y Blanco, A. (2008). *Evaluación de programas sociales y sanitarios*. Madrid: Síntesis.
- Appling, S., Neuman, P. y Berk, R. (2001). Using a faculty evaluation triad to achieve evidence-based teaching. *Nursing and Health Care Perspectives, 22*, 247-251.
- Ato, M., Portela, A., Nieto, J. M., y Varela, A. (1992). Evaluación de la docencia por los alumnos de la Universidad de Murcia mediante cuestionario estructurado. *Anales de Psicología, 8* (1-2), 157-172.

Referencias

- Báez, B. (1986). *Evaluación psicoeducativa de centros escolares: estrategias docentes, contexto organizativo y productividad*. Tesis doctoral no publicada. Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. Universidad de La Laguna
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Bakeman, R. (1978). Untangling streams of behaviour: Sequential analyses of observation data. En G.P. Sackett (ed.), *Observing Behavior. Vol II: Data Collection and Analysis Methods* (pp. 63-78). Baltimore: University Park Press.
- Bakeman, R. y Gottman, J.M. (1989). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Morata: Madrid.
- Bakeman, R. y Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción. Análisis Secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-Ma.
- Barbier, J .M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Becker, W. C., y Gersten, R. (1982). A follow-up of follow through: Meta-analysis of the later effects of the Direct Instruction Model. *American Educational Research Journal*, 19, 75-93.
- Beltrán, J., García-Alcañiz, E., Motaleda, M., Calleja, F. G. y Santiuste, V. (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- Benedict, A., Thomas, R., Kimerling, J. y Leko, C. (2013). Trends in Teacher Evaluation. What Every Special Education Teacher Should Know. *Teaching Exceptional Children*, 45(5), 60-68.
- Benedito, V. (1983). La docencia en la Universidad, cualidades, formación y evaluación del profesor universitario. *REIS: Revista española de Investigación sociológica*, 24, 143-162.
- Berán, T. y Violato, C. (2005). Rating of university teacher instruction: how much do student and course characteristics matter? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 593-601.

Referencias

- Berger, K. (2009). *Psicología del desarrollo. Adultez y Vejez*. España: Médica Panamericana.
- Berk, R. (2005) Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *Internacional Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17, 48-62.
- Berliner, D. (1989). The Place of Process-Product Research in Developing the Agenda for Research on Teacher Thinking. *Educational Psychologist*, 24(4). DOI: 10.1207/s15326985ep2404_1
- Bianchinni, S., Lissoni, F. y Pezzoni, M. (2013). Instructor characteristics and students' evaluation of teaching effectiveness: evidence from an Italian engineering school. *European Journal of Engineering Education*, 38(1), 38-57.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea
- Blanco, A., Castellano, J. y Hernández- Mendo, A. (2000) Generalizabilidad de las observaciones de la acción del juego en el fútbol. *Psicothema*, 12, 81-86.
- Blanco, A., Sastre, S. y Escolano, E. (2010). Desarrollo ejecutivo temprano y Teoría de la Generalizabilidad: bebés típicos y prematuros. *Psicothema*, 22(2), 221 - 226.
- Boekaerts, M. (2002). *Motivación para aprender*. Bruselas: Academia Internacional de Educación
- Borgobello, A., Peralta, N. y Roselli, N. (2010). El estilo docente universitario en relación al tipo de clase y a la disciplina enseñada. *LIBERABIT: Lima (Perú)*, 16 (1), 7-16.
- Boston, M. D. y Smith, M.S. (2009). Transforming Secondary Mathematics Teaching. Increasing the Cognitive Demands of Instructional Tasks Used Teachers' Classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*, 40(2), 119-156.
- Bouchard, T. J. Jr. (1976). Field research methods: Interviewing, questionnaires, participant observation, systematic observation, unobtrusive measures. En M. D. Dunnette (ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.

Referencias

- Bozu, Z. y Canto, P (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2, (2), 87-97.
- Broden, M., Bruce, C, Mitchell, M., Carter, V., y Hall, R.H. (1970). Effects of teacher attention on attending behavior of two boys at adjacent desks. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3, 205-211.
- Brophy, J. y Evertson, C. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Brophy, J., y Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.), 328–375). New York: Macmillan
- Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 8-22.
- Cadenas, M., Rodríguez, M. y Díaz, M. (2012). Los equipos de entrenamiento: una muestra para el estudio de los sesgos en la fiabilidad entre parejas de observadores. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 2(2), 41-46.
- Cameron, C. E., Connor, C. M., y Morrison, F. J. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology*, 43, 61–85.
- Campbell, D. T., y Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81–105.
- Capelleras, J.L. (2002). *Factores condicionantes de la calidad de la Enseñanza Universitaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona
- Carreras, M., Guil, R. y Mestre, J. (1999). Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (2), 1-20.
- <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm>

Referencias

- Carrillo, M., Leal, M., Alcocer, M. y Morgan, J. (2010). Percepción del estudiante sobre el trabajo en el aula: El caso de una carrera universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 1, 13-20.
- Casanova, H. (1999). Educación Superior en América Latina: Políticas y Gobierno. *Revista española de educación comparada*, 5, 155-176.
- Castellano, J., Hernández-Mendo, A., Gómez de Segura, P., Fontetxa, E. y Bueno, I. (2000). Sistema de codificación y análisis de la calidad del dato en el fútbol de rendimiento. *Psicothema*, 12(4), 635-641.
- Castro, S. y Guzmán, B. (2006). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. *Revista de Investigación*, 58, 82-102.
- Castro, W. F. y Godino, J. D. (2011). Metodos mixtos de investigación en las contribuciones a los simposios de la SEIEM (1997-2010). En M. Marín et al (Eds), *Investigación en Educación Matemática XV* (pp. 99). Ciudad Real: SEIEM.
- Cerezo, H. (2006). Corrientes pedagógicas contemporáneas. *Odiseo: Revista electrónica de Pedagogía*, 4(7), 1-19.
- Chen, J., Brown, G., Hattie, J. y Millward, P. (2012). Teachers' conceptions of excellent teaching and its relationships to self-reported teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 936-947. doi:10.1016/j.tate.2012.04.006
- Cheng, Y. y Tsui, K. (1999). Multimodels of teacher effectiveness: Implications for research. *Journal of Educational Research*, 92 (3), 141-150.
- Cid Sabucedo, A. (2001). Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: una perspectiva holística. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 19,181-208.
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. y Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15(2), 1-29. Disponible en:
http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm

Referencias

- Clarke, A. y Birt, L. (1982). Evaluative reviews in universities: the influence of public policies. *Higher Education*, 11 (1), 1-26.
- Clayson, D. (2005). Within-class variability in the student teacher evaluations: examples and problems. *Decision Sciences Journal in Innovative Education*, 3, 109-124.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J. y Sutton, I. L. (2006). A model incorporating the rationale and purpose for conducting mixed-methods research in special education and beyond. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4(1), 67-100.
- Cosser, M. (1998). Towards the design of a system of peer review of teaching for the advancement of the individual within the university. *Higher Education*, 35, 143–162.
- Cothran, D.J., y Kulinna, P.H. (2008). Teachers' knowledge about and use of teaching models. *Physical Educator*, 65, 122–133.
- Craft, M.A., Alber, S.R. y Heward, W.L. (1998). Teaching elementary students with developmental disabilities to recruit teacher attention in a general education classroom: Effects on teacher praise and academic productivity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(3), 399-415.
- Creswell, J. y Garrett, A. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28, 321-333.
- 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.
- Cruse, D. (1987). Student evaluations and university professor: Caveat professor. *Higher education*, 16, 723-737.
- Cruz, M. (2007). *Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cruz, M. y Santacruz, A. (2002). *Caracterización de la práctica docente de los profesores de la carrera de psicología de la Universidad de*

Referencias

- Guadalajara. Maestría en ciencias de la Salud. Tesis no publicada. Zapopan.
- Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. *Studies in Higher Education, 13*, 293-297.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: a framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (1998). Teachers and Teaching: Testing Policy Hypotheses from a National Commission Report. *Educational Researcher, 27* (1), 5-15.
- Day, C., Sammons, P. y Gu, Q. (2008). Combining Qualitative and Quantitative Methodologies in Research on Teachers' Lives, Work, and Effectiveness: From Integration to Synergy. *Educational Researcher, 37*(6), 330-342. DOI: 10.3102/0013189X08324091.
- Herrero, J. D., Pérez Cañaveras, R. M., Gómez Torres, M. J., Vizcaya Moreno, M. F. y Mora Pascual, J. M. (2007). Buenas prácticas en la evaluación de la docencia y del profesorado universitario. En Martínez, M.A., Ruiz, V. y Carrasco, E. (eds.) *La multidimensionalidad de la educación universitaria*, Vol. I (pp. 155-182). Marfil: Universidad Alicante.
- De Juanas, A. (2009). Construcción del cuestionario "Características de la Docencia Universitaria de Calidad desde el punto de vista de los Alumnos" (CDUCA). *Revista de Psicología y Educación, 1*(4), 101-126.
- De León, I. J. (2006). Los estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación, 57*, 69-94.
- De Pry, R. y Sugai, G. (2002). The effect of active supervision and Pre-correction on Minor Behavioral incidents in a sixth grade general education classroom. *Journal of Behavioral Education, 11*(4), 255-267.
- Dede, S. y Baskan, G. (2011). Theoretical basis of comparative education and suggestion of a model: Comparative education council in Turkish education system. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 3536-3542. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.04.331

Referencias

- Denscombe, M. (2008). A Research Paradigm for the Mixed Methods Approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 2 (3), 270-283. DOI 10.1177/1558689808316807
- Díaz, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz, M., Borges, A. y Valadez, M. (2012, noviembre). *La evaluación de la conducta del docente: una propuesta para el diagnóstico del Burnout*. VII Congreso Internacional de Salud Mental, 22 al 24 de Noviembre, Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- Driscoll, D.L., Appiah-Yeboah, A.S., Philip, y Rupert, D. J., (2007). Merging Qualitative and Quantitative Data in Mixed Methods Research: How To and Why Not. *Ecological and Environmental Anthropology* (University of Georgia), Paper 18. <http://digitalcommons.unl.edu/icwdmee/18>
- Dybdahl, C., Shaw, D. y Edwards, D. (1997). Teacher testing: Reason or rhetoric. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 248-254.
- Epper, R. M. y Bates, A. W. (2004): *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona: UOC.
- Escudero, T., Pino, J. y Rodríguez, C. (2010). Evaluación del profesorado universitario para incentivos individuales: Revisión metaevaluativa *Revista de Educación*, 351, 513-537.
- Expósito López, J., Olmedo Moreno, E. y Fernández-Cano, A. (2004). Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos. *RELIEVE*, 10(2), 185-209. Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_2.htm

Referencias

- Feixas, M. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor Universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 97-118.
- Felton, J. Mitchell, J. y Stinson, M. (2010). Web-based student evaluations of professors: the relations between perceived quality, easiness and sexiness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (1), 91-108. DOI: 10.1080/0260293032000158180.
- Fenstermacher, G., y Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186-213.
- Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Ferreira, H. y Pedrazzi, G. (2009). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. Madrid: CEP.
- French-Lazovik, G. (1981). Peer Review: Documentary Evidence in the Evaluation of Teaching. In J. Millman (ed.), *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills: Sage.
- Fullerton, H. (1999). Observation of teaching. En: H. Fry, S. Ketteridge y S. Marshall (Eds) *A handbook for teaching and learning in higher education*. (pp. 220-234). Londres: Kogan Page.
- Gaitán, C., Campos, R., García, L., Granados, L., Jaravillo, J. y Manquera, J. (2005). *Prácticas Educativas y procesos de formación e educación superior*. Colombia: Javegraf.
- Gallardo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista española de Pedagogía*, 241, 425-446.
- Gallardo, B., Sánchez, F., Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-16.
- García, J. M. (1997). Valoración de la competencia docente del profesor universitario. Una aproximación empírica. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), 81-108.

Referencias

- García, J.M. y Congosto, E. (2000). Evaluación y calidad del profesorado. En T. González (Eds.). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico* (p. 127-157). Málaga: Aljibe, S.L
- García-Sánchez, J.N. (2000). *De la Psicología de la Instrucción a las Necesidades curriculares*. Barcelona: Oikos-tau.
- García Valcárcel, A. (1993). Análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 194, 27-53.
- Gargallo, B. y Jiménez, M. A. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Teoría de la educación*, 19, 167-189.
- Garrett, A. (1972). *Interviewing: Its principles and methods*. New York: Family Service Association of America.
- Gate, N.L. y Needels, M. C. (1989). Process-product research on teaching: A review of criticisms. *Elementary School Journal*, 89, 253-300.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- Ghedín, E. y Aquario, D. (2008). Moving towards multidimensional evaluation of teaching in higher education: A study across four faculties. *Higher Education*, 56, 583-597. DOI: 10.1007/s10734-008-9112-x
- Gitomer, D., McCaffrey, D., Hamre, B., Panta, R. y Qi, Y. (2012). An argument approach observation protocol validity. *Educational Assessment*, 17(2-3), 62-87.
- Gok, T. (2011) An Evaluation of Student Response Systems from the Viewpoint of Instructors and Students. *Turkish Online Journal of Educational Technology -TOJET*, 10 (4), 67-83.
- González, T. (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- 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.

Referencias

- Gow L. y Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning, *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Greenwood, C. R., Terry, B., Marquis, J. y Walker, D. (1994). Confirming a performance-based instructional model. *School Psychology Review*, 23(4), 652-668.
- Grigorenko, E. y Sternberg, R. (1995). Styles of thinking in the school. *European Journal of High Ability*, 6(2), 201-219. DOI:10.1080/093744594006021.
- Guedín, E. y Aquario, D. (2008). Moving towards multidimensional evaluation of teaching in higher education: A study four faculties. *High Education*, 56, 583-597.
- Guisasola, J., Pintos, M.E. y Santos, T. (2001). Formación continua del profesorado, investigación educativa e innovación en la enseñanza de las ciencias: una experiencia de formación continua del profesorado en el País Vasco y Cantabria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 207-222.
- Haefell, D. (1981). Teacher interviews. En J. Millman (ed.) *Handbook of teacher evaluation* (pp. 41-37). Beverly Hills, C.A.: Sage.
- Harber, C., y Serf, J. (2006). Teacher education for a democratic society in England and South Africa. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 986-997.
- Hansen, L., McCollum, M., Paulsen, S., Cyr, T., Jarvis, C., Tate, G. y Altieri, R. (2007) Evaluation of an Evidence-based Peer Teaching Assessment Program. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 71(3), 45.
- Hatzipanagos, S. y Lygo-Baker, S. (2006). Teaching observations: promoting development through critical reflection. *Journal of Further and Higher Education*. 30 (4), 421-431.
- Hernández, P. y Báez B. (1982, abril). *Intervención psicoeducativa: Autoestima, conducta de estudio y rendimiento académico*. VII Congreso Nacional de Psicología. Santiago de Compostela.

Referencias

- Hernández, P. (1991). *Psicología de la Educación: corrientes actuales y teorías aplicadas*. Méjico: Trillas.
- Hernández, P. y García, L. A. (1997). *Enseñar a pensar. Un reto para los profesores*.NOTICE. Tenerife: Tafor.
- Hernández, P., Hernández-Jorge, C., Capote, C. y García, J.F. (2004, Mayo). *Los mejores y peores profesores percibidos por los alumnos a través de los paradigmas psicoinstruccionales*. Comunicación Presentada en el IV Congreso de Psicología y Educación. Almería.
- Hernández, P. (2006). *Educación del Pensamiento y las Emociones*. Tenerife: Tafor/Narcea.
- Hernández-Jorge, C. (2005). *Habilidades de comunicación para profesionales*. Tenerife: ARTE: Comunicación visual.
- Hernández, C., Lara, B., Ortega, M., Martínez, M. y Rubio, I. (2010). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la licenciatura en didáctica del francés. *Revista de Educación y Desarrollo*, 15, 35-46.
- Herrero, M. L. (1997), La importancia de la observación en el proceso educativo *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-4. Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/orienta.htm>
- Hogenraad, R., McKenzie, D. P., y Péladeau, N. (2003). Force and influence in content analysis: The production of new social knowledge. *Quality & Quantity*, 37, 221-238.
- Houtveen, A. A. M., Booij, N., de Jong, R. y van de Grift, W. J. C. M. (1999). Adaptive instruction and pupil achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), 172–192.
- Humphrey, D. C., y Weschler, M. E. (2005, Septiembre). Insights into alternative certification: Initial findings from a national study. *Teachers College Record.*, from <http://www.tcrecord.org> ID Number 12145.
- Imbernón, (2013). Taller: *Estrategias de participación en el aula*. Curso impartido en la Universidad de La Laguna.

Referencias

- Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: the standards- based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 127-140.
- Ingvarson, L. y Kleinhenz, E. (2006) *Standards for advanced teaching: A review of national and international developments*. Australia: The Australian Institute for teaching and school Leadership.
- Jansen, E. y Bruinsma, M. (2005). Explaining Achievement in Higher Education. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 235-252.
- Johnson, R. B., y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. y Turner, L.A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133, DOI: 10.1177/1558689806298224.
- Jones, J. (1981). Can we teach social development in a social work curriculum? *International Social Work*, 24 (4), 29-31.
- Jones, J. y Pandey, R. (1981). *Social development conceptual, methodological, and policy issues*. New York: St. Martin's Press.
- Juste, R. (2000) La evaluación de programas educativos: conceptos básicos y problemáticos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
- Justicia, F. (1996): El profesor: los procesos de pensamiento. En A.Barca, J.A. González-Pienda, R. González y J. Escoriza (Eds.). *Psicología de la Instrucción*. Vol. 3: Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar (pp.77-99). Barcelona: EUB.
- Kagan, J. (1992). *Unstable ideas: Temperament, cognition, and self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching, *Learning and Instruction*, 7, 225-275.

Referencias

- Kember, D. y Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effects on the quality of student learning. *Journal of Higher Education*, 65(1), 59-74.
- Kember, D. y Leung, D.Y.P. (2011). Disciplinary Differences in Student Ratings of Teaching Quality. *Research in Higher Education*, 52 (3), 278-299. DOI: 10.1007/s11162-010-9194-z.
- Kesten, A. (2012). The Evaluation of Community Service-Learning Course interms of Prospective Teachers' and Instructors' Opinions. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 2139-2148.
- Kilimci, S. (2009). Teacher Training in Some EU Countries and Turkey: How similar are they? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1975–1980.
- Kozma, R. (1991). Learning with media. *Review of Educational Research*. 61(2), 179-212.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Sage Publications, Beverly Hills, CA.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Grijalbo.
- Lane, K., Wehby, J. y Menzies, H. (2003). Social skills instruction for students at risk for antisocial behaviour. The effects of sall-group instruction. *Behavioral Disorders*, 28, 229-248.
- Larsson, S. (1983). Paradoxes in teaching. *Instructional Science*, 12(4), 355-365.
- Laudadío, J. (2012). Evaluación de estilos de enseñanza en la universidad: estudio preliminar de las propiedades psicométricas del cuestionario sobre la orientación docente del profesorado universitario (CODPU). *Interdisciplinaria*, 29(1), 79-93.
- Lee, B., Cawthon, S. y Dawson, K. (2013). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 30, 84-98. DOI: 10.1016/j.tate.2012.10.010

Referencias

- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., y Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 729-741.
- Ley 2/2002, de 27 de marzo, *se crea la Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria*, BOC, nº 45, 8 marzo de 2002.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, *por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*, BOE, nº 89, 13 abril 2007.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, *de Universidades*, BOE, nº 307, 24 diciembre 2001.
- López- Aguado, M. y Sillero, F. (2004). Estilos de aprendizaje y características del buen profesor universitario. En VVAA, *Actas del IV Congreso Internacional de Psicología y Educación "Calidad Educativa"* (p. 1162-1171). Almería: UAL.
- López de la Llave, A. y Pérez- Llantada, M.C. (2004). *Evaluación de programas en Psicología Aplicada (salud, intervenciones sociales, deporte, calidad)*. Madrid: Dykinson.
- López, F. y Torres, A. (1991). Categorización del comportamiento en investigación observacional: Historia de un caso. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, Número Monográfico*, 17, (3), 7-21.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1999). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marqués, P. (2002). Buenas Prácticas Docentes. *Revista DIM*, 19. Disponible en <http://peremarques.pangea.org/bpracti.htm>. [1/03/2013].
- Marsh, H.y Roche, L. (1993). The use of students' evaluations and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness. *American Educational Research Journal*, 30, 217-251.
- Marsh, H.W. (1984). Student's evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.

Referencias

- Marsh, H.W. (1987). Student's evaluations of teaching. En M.J. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 253-388). Oxford: Pergamon.
- Martín, A (2007). El profesor Universitario como docente. En C. Reyes (coord) *El espacio europeo de educación superior: algunas cuestiones claves* (p.43-65). Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones UPGC.
- Martín, B. y Rodríguez, D. (2012). La evaluación de la formación universitaria semipresencial y en línea en el contexto del EEES mediante el uso de los informes de actividad de la plataforma Moodle. *RIED*, 15(1), 159-178.
- 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
- Mateo, J. (2008). *Mediación y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla, D.L.
- Mateo, J. Y Martínez, F. (2008). *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. Barcelona: Octaedro.
- Mayorga, M. J. y López, A. (2005). Observar para evaluar al profesorado: una experiencia práctica. *Revista de Educación*, 7, 167-181
- Mckeachie, W. (1997). Student rating: the validity of use. *American Psychologist*, 52, 1218-1225.
- Medley, D., Coker, H. y Soar, R. (1984). *Measurement-Based Evaluation of Teacher Performance: An Empirical Approach*. New York: Longman.
- Medley, F. W. (1979). Identify needs and setting goals. *The ACTFL Foreign Language Education Series*, 10, 1-32.
- Milanowski, A., Heneman, H. y Kimball, S (2011) . *Teaching Assessment for teacher human capital management: learning from the current state of the art*. WCER Working paper. Disponible en <http://www.acer.wisc.edu/Publications/workingPapers/papers.php>

Referencias

- Miller, A. (1991). Personality types, learning styles and educational goals. *Educational Psychology, 11*, 217-238.
- Ministerio de Educación y Ciencias (Febrero-2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. Documento-Marco. Disponible en: <http://www.unav.es/profesores/documentacion/documentomarco.pdf> [3/02/2011]
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E. y James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research, 96*(2) 116-127.
- Miztel, H.E. (1960). Teacher effectiveness. En C.W. Harris (ed.), *Encyclopedia of educational research*, (1481-1486). New York: Macmillan.
- Molerio, O., Otero, I. y Achón, Z. (2007). Aprendizaje y desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Educación, 44*(3), 1-9.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa* Madrid: Síntesis.
- Montero, J., Montero, J. (2011). *Programa Software Augen, v. β*. Computer Business Solutions.
- Mora, J. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones educativas*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Moreno, L., Viciano, J. y Pierón, M. (2006). Análisis de los instrumentos de observación empleados para el registro de variables temporales en educación física. *Educación física, 84* (2), 22-31.
- Morrison, T. L. (1979). Classroom structure, work involvement, and social climate in elementary school classrooms. *Journal of Educational Psychology, 71*(4), 471-477.
- Muntaner, C. (1999). Teaching social inequalities in health: barriers and opportunities: leading article. *Scandinavian Journal of Public Health, 27*(3), 161-165.

Referencias

- Muros, J. Som A. y Aznar, B. (2008 Abril). *Intervención sobre la adquisición intelectual y ubicación en niños de primero de ESO utilizando para ello distintos estilos de enseñanza*. IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física. Córdoba.
- Murray, H. (1984). The impact formative and summative evaluation of teaching in North American Universities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 9, 117-132
- Muskens, G. (1985). Mathematical analysis of content. Quality & Quantity. *International Journal of Methodology*, 19, 99-103.
- Nelson, J. Johnson, A. y Marchand -Martella, M. (1996). Effects of direct instruction, cooperative learning, and independent learning practices on the classroom behavior of students with behavioral disorders: A comparative analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4, 53-62.
- Nunes, T. y Bryant, P. (1996). *Children doing mathematics*. Oxford: Blackwell.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA*.
- O'Leary, K.D. y Becker, W.C. (1968). The effects of the intensity of a teacher's reprimands on children's behavior. *Journal of School Psychology*, 7(1), 8-11.
- Onwuegbuzie, A. J. y Leech, N. L. (2005). On becoming a pragmatic researcher: The importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(5), 357-387.
- Onwuegbuzie, A., Witcher, A., Collins, K., Filer, J., Wiedmaier, C. y Moore, C. (2007). Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis. *American Educational Research Journal*, 44(1), 113-160.

Referencias

- Ortiz, M. (2007). Prácticas Docentes Universitarias y la Construcción de Contextos para el aprendizaje. *Revista Electrónica Nova Scientia*, 4(1), 237 – 256.
- Pacheco, E. y Blanco, M. (2002). En busca de la "metodología mixta" entre un estudio de corte cualitativo y el seguimiento de una cohorte en una encuesta retrospectiva. *Estudios demográficos y urbanos*, 17(3), 485-521.
- Palomares, A. (2007). *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454.
- Paredes, J. y de la Herrán, A. (2010). *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.
- Patterson, G.R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- Peirano, C. (2006) *Evaluación docente en América Latina*. Santiago de Chile: GTD-PREAL.
- Perea, A., Alday, L. y Castellano, J. (2004, noviembre). *Software para la observación deportiva match vision studio*. III Congreso Vasco Del Deporte. Socialización y Deporte / Kirolaren III Euskal Biltzarra. Vitoria.
- Petty, T. y Hartshome, R. (2012). University supervisor perspectives of the remote observation of graduate interns. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(3), 143-163.
- Pianta, R. C. (2003). *Standardized observations from pre-K to 3rd grade: A mechanism for improving access to high-quality classroom experiences and practices during the p-3 years* (Working paper). New York: Foundation for Child Development.
- 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.

Referencias

- Pinelo, T. (2008). Estilos de Enseñanza de los Profesores de la Carrera de Psicología. *Remo*, 13(5), 17-24.
- Pons, J. (2010). *Políticas Educativas y Buenas Prácticas con Tic*. Barcelona. Graó de Irif.
- Porter, A. C. y Brophy, J. (1988). Synthesis of research on good teaching: Insights from the work of the Institute for Research on Teaching. *Educational Leadership*, 45 (8), 74-85.
- Powell, H., Mihalas, St., Onwuegbuzie, A.J., Suldo, S. y Daley, C. (2008). Mixed methods research in school psychology: A mixed methods investigation of trends in the literature. *Psychology in the Schools*, 45(4), 291-309. DOI: 10.1002/pits.20296
- Pozo, C., Giménez. M. y Bretones, B. (2009). La evaluación de la calidad docente en el nuevo marco de la EEES. Un estudio sobre la encuesta de opinión del Programa Docencia-Andalucía. *Revista de Educación*, 11, 43-64.
- Pozo, C., Reboloso, E. y Fernández, B. (2000). The ideal teacher: Implications for student evaluation of teacher effectiveness. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2 (3), 253-263.
- Pressley, M., Wood, E., Woloshyn, V., King, M. y Menke, D. (1992). Encouraging mindful use of prior knowledge; attempting to construct explanatory answers facilitates learning. *Educational Psychologist*, 27(1), 91-109.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge
- Ratanen, P. (2013). The number of feedbacks needed for reliable evaluation. A multilevel analysis of the reability, stability and generalizability of students' evaluation of teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(2), 224-239.
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado, BOE nº 303, 20 diciembre 2005.

Referencias

- Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. BOE, nº 294, de 9 de diciembre de 1995.
- Real Decreto 1391/2003, de 17 de noviembre, *por el que deroga el Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades*. BOE, nº 285, de 28 noviembre 2003.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, *por la que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, BOE, nº 260, 30 octubre 2007.
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, *por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado*, BOE, nº 21, 25 enero 2005.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, *por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, BOE, nº 161, 3 julio 2010.
- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, *por la que se regulan las enseñanzas oficiales de Doctorado*, BOE, nº 35, 10 de febrero 2011.
- Remmers, H. y Brandburg, G. (1972). Experimental Data on the Purdue Rating Scale for Instructors. *Educational Administration and Supervision*, 13, 519-527.
- Rihoux, B. y Grimm, H. (2006), *Innovative Comparative Methods for Policy Analysis. Beyond the Quantitative-Qualitative Divide*. Nueva York: Springer/ Kluwer.
- Rittle-Johnson, B., Siegler, R. y Alibali, M. (2001). Developing conceptual understanding and procedural skill in mathematics: An iterative process. *Journal of Educational Psychology*, 93, 346–362.
- Rivas, F y Descals, A. (1997). MISE: cuestionario para el estudiante y Cuestionario para el Profesorado. En Rivas, F. (ed.), *El proceso de Enseñanza/aprendizaje en la situación educativa* (pp. 279-288). Barcelona: Ariel, Psicología.
- Rodríguez, M., Cadenas, M. y Díaz, M. (2011). Estimación del tiempo de registro óptimo para la observación de las funciones docentes del

Referencias

- profesor universitario. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 1(1), 10-15.
- Rodríguez Espinar, S. (1993). Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. Otro punto de vista. *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Evaluación comprensiva del profesorado universitario. *Educación Médica*, 6, 25-30.
- Rodríguez Pulido, J. (2007). Aproximación hacia los aspectos fundamentales de la convergencia europea. En Reyes, C.I. (coord.). *El Espacio Europeo Superior: algunas cuestiones claves*, (pp. 17-42). Gran Canarias: Servicios Publicaciones UPGC.
- Rodríguez-Naveiras, E. (2011). PROFUNDO: *Un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna. Soportes Audiovisuales e Informáticos.
- Romero Godoy, P. (2008). *La evaluación institucional en el contexto universitario. Una experiencia de calidad*. Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
- Rosenshine, B. y Furst, N. (1973). The use of direct observation to study teaching. En R. M. Travers (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 122-183). Chicago: Rand McNally.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching Functions in Instructional Programs. *The Elementary School Journal*, 83(4), 335-351.
- Rossi, P.H. y Freeman, H.E. y Lipsey, M.W (1998). *Evaluation. A Systematic Approach*. 6ª edn. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Rossmann, G. B. y Wilson, B. L. (1985). Numbers and words: Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. *Evaluation Review*, 9, 627-643.
- Rueda Beltrán, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en las universidades de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación*

Referencias

- Educativa*, 1(3). Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art1.pdf. [01/02/2012]
- Sackett, G.P. (1979). The lag sequential analysis of contingency and cyclicality in behavioral interaction research. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development*, (pp. 623-649). Nueva York: Wiley.
- Sackett, G.P. (1980). Lag sequential analysis as a data reduction technique in social interaction research. En D.B. Sawin, R.C. Hawkins, L.O. Walker and J.H. Penticuff (Eds.) *Exceptional infant. Psychosocial risks in infant-environment transactions* (pp. 300-430). Nueva York: Brunner/Mazel.
- Sackett, G.P. (1987) Analysis of sequential social interaction data: Some issues, recent developments, and a causal inference model. En J.D. Osofsky (Ed.) *Handbook of infant development*, (855-878). Nueva York: Wiley.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (2002) Identifying academics' orientations to assessment practice. *Higher Education*, 43, 173-201.
- Sanchis, A. y Codes, G. (2005). *El camino a Europa del profesorado universitario*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Santrock, J. (2006). *Psicología del Desarrollo. El ciclo Vital*. Madrid: McGraw Hill
- Schuldheisz, J.M., y van der Mars, H. (2001). Active supervision and students' physical activity in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 75-90.
- Shanker, A. (1996). Quality Assurance: what must be done to strengthen the teaching profession. *Phi Delta Kappan*, 78, 220-224.
- Shevlin, M., Banyard, P., Davies, M. y Griffiths M. (2000). The validity of student evaluation of teaching in higher education: Love me, love my lectures? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(4), 397-408.

Referencias

- Shortland, S. (2004). Peer observation: a tool for staff development or compliance? *Journal of Further and Higher Education*, 28 (2), 219–228.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. y Sugai, G. (2008). Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education and treatment of children*, 31(3), 351-380.
- Smith, G. y Paule, L. (1984). Student's ratings professors: the teaching style contingency for latino/a professors. *Journal of Latinos and education*, 4, 115-136.
- Snider, V.E. y Roehl, R. (2007). Teachers' beliefs about pedagogy and related issues. *Psychology in the Schools*, 44(8), 873-886.
- Sobrado Fernández, L. M. (1991). Evaluación de la docencia universitaria. *Revista de Ciencias de la Educación*, 153-169.
- Spitzlinger, R. (2010). *Mixed Method Research - Qualitative Comparative Analysis*. Germany: GRIN Verlag.
- Stodolsky, S. (1984). Teacher evaluation: The limits of looking. *Educational Researcher*, 13, 11-22.
- Stratton, P. (2005). A model to coordinate understanding of active autonomous learning. *Journal of Family Therapy*, 27 (3), 217–236, DOI: 10.1111/j.1467-6427.2005.00313.x
- Sugai, G. y Homer, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24, 23-50.
- Sutherland, K.S. y Wehby, J.H. (2001). The effect of self-evaluation on teaching behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Special Education*, 35(3), 2-8.
- Sylva, K., Hurry, J., Mirelman, H., Burrell, A. y Riley, J. (1999). Evaluation of a focused literacy teaching programme in reception and year classes: Classroom observation. *British Educational Research Journal*, 25, 617–635.

Referencias

- Taylor, B.M., Pearson, P.D., Clark, K. y Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary grade reading instruction in low-income schools. *Elementary School Journal*, 101,121–166
- Teddlie, C. y Yu, F. (2007). Mixed Methods Sampling: A Typology With Examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1,77-100. DOI: 10.1177/2345678906292430
- Tejada, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En B. Jiménez (Ed.) (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp. 25-56). Madrid: Síntesis, S.A.
- The Observer [Software] (1993). Sterling, VA, Noldus Information Technology [www.noldus.nl]
- Pattern Vision (2001). Theme Coder (software) Retrieved January, 15. Disponible en <http://www.patternvision.com>.
- Thorne, G., Scott, C. y Beaird, J. (1976). *Assessing faculty performance: Final project report*. Monmouth, Oregon: Oregon State System of Higher Education, Teaching Research Division.
- Topping, K. y Ferguson, N. (2005). Effective literacy teaching behaviours. *Journal of Research in Reading*, 28, (2), 125–143.
- Topping, K.J. (2005) Trends in Peer Learning. *Education Psychology*, 25(6), 631-645.
- UNESCO (2000). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre Educación superior*. Informe final, Santiago de Chile, CPU.
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana y Evaluación Educativa*, 1(2), 7-22. Disponible en <http://www.rinace.net/rie/numeros/voll-num2/art1.pdf>.
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2006). *Docentes en Latinoamericano hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.

Referencias

- Valcárcel, M. (2004). La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior. Disponible en http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf.
- Valencic, M. (2007). Student's conceptions of knowledge, the role of the teacher and learner as important factors in a didactic school reform. *Educational Studies*, 33(1), 29-40.
- Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127-152.
- Van Tassel-Baska, J., Quek, C. y Feng, X. (2007). The development and use of a structure teacher observation scale to assess differentiated best practice. *Roeper Review*, 29, 84-92.
- Vasquez-Rizo, F. y Galabán-Coello, J. (2012). Evaluating Postgraduate teachers: variables and influencing factors. *Educación y Educadores*, 15(3), 445-460
- Veldman, L., Tartwijk, J., Brekelmans, M. y Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-65. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.005>
- Villa, A. (1994). *Evaluación Docencia Universitaria (EDU)*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Villa, A. y Morales, P. (1993). *La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Wang, M.C. (1994). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Wankat, P. C. y Oreovitz, F. S. (1993). *Teaching engineering*. Nueva York: McGraw- Hill.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., y Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.

Referencias

- Witcher, A. E., Onwuegbuzie, A. J., y Minor, L. C. (2001). Characteristics of effective teachers: Perceptions of preservice teachers. *Research in the Schools*, 8 (2), 45–57.
- Witkin, H., Oltman, P., Raskin, E., & Karp, S. (1971). *A manual for the Embedded Figures Test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Wolford, P.L., Heward, W.L. y Alber, S.R. (2001). Teaching middle school students with learning disabilities to recruit peer assistance during cooperative learning group activities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(3), 161-173.
- Yin, R. K. (2006). Mixed methods research: Are the methods genuinely integrated or merely parallel? *Research in the Schools*, 13(1), 41-47.
- You, Z. y Jia, F. (2004). Do they learn differently? An investigation of the pre-service teachers from US and China. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 836-845.
- Young, J., Hall, C. y Clarke, T. (2007). Challenges to university autonomy in initial teacher education programmes: the cases of England, Manitoba and British Columbia. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 81-93.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zadeh, N., Gharakhani, D. y Afrougheh, S. (2011) The Study of Confidence in University Students' Evaluation of Faculty Members. *European Journal of Scientific Research*, 66, (2), 274.
- Zeng, H. Z., Leung, R., Wenhao L. y Hipscher, M. (2009). Physical Education in Urban High School Class Settings: Features and Correlations between Teaching Behaviors and Learning Activities. *Early Winter*, 66(4), 636-645.
- Zohar, A. (2006). The Nature and Development of Teachers' Metastrategic Knowledge in the Context of Teaching Higher Order Thinking. *The journal of the learning sciences*, 15(3), 331–377.

ANEXOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

D/D^a _____,
con DNI _____, manifiesto que he sido informado/a de los objetivos del proyecto de investigación conducente a la Tesis Doctoral titulada *“Evaluación de las conductas docentes en la Universidad”* dirigida por la Dra. África Borges del Rosal, Profesora Titular de Metodología del Departamento de Psicobiología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Laguna.

He sido informado/a que la grabación será utilizada exclusivamente con fines de investigación. Que dado el carácter científico no existe de menoscabo en la honra o reputación por la citada actividad y la misma no es contraria a mis intereses y de conformidad con lo establecido en el artículo 3.1 de la Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, y 162.1º del Código civil.

He sido informado/a que la participación en este estudio es totalmente voluntaria.

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que estará sometido a y con las garantías de la Ley Orgánica 15/99, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. Cualquier dato que se pueda publicar en revistas científicas no revelará en ningún caso su identidad. Usted podrá en cualquier momento ejercer su derecho de acceso, rectificación, cancelación y oposición en los términos legalmente establecidos ante el responsable del Fichero, la Dra. África Borges del Rosal, Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna, Campus de Guajara s/n, 38071 – La Laguna, Santa Cruz de Tenerife.

Tomando ello en consideración, **OTORGO** mi **CONSENTIMIENTO** a que se realice la grabación y que los datos obtenidos sean utilizados para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

La Laguna, a de de 2010.

Fdo. D/D^{ña}: _____



**ANEXO II: CONSENTIMIENTO INFORMADO PROFESORES Y ALUMNOS
MÉXICO**

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD/

DIVISIÓN DE DISCIPLINAS PARA EL DESARROLLO, PROMOCIÓN Y PRESERVACIÓN DE LA SALUD

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA APLICADA

A QUIEN CORRESPONDA:

Por medio de la presente **acepto** participar en el proyecto de investigación titulado "*Validación cruzada de un instrumento de observación para evaluar la conducta del docente universitario*", dirigido por la Dra. María de los Dolores Valadez Sierra y el Mtro. Rogelio Zambrano Guzmán ambos Profesores de Tiempo Completo adscritos al Departamento de Psicología Aplicada del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, y la Dra. África Borges del Rosal. Profesora Titular de Metodología del Departamento de Psicobiología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Laguna.

Asimismo, manifiesto:

1) Que he sido informado/a que el objeto del estudio es realizar una validación cruzada, demostrando la validez del instrumento de observación "Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad" (PROFUNDO_UNI), replicando los resultados obtenidos en el profesorado de la Universidad de La Laguna con el profesorado de la Universidad de Guadalajara.

2) Que he sido informado/a que la grabación será utilizada exclusivamente con fine de investigación, que dado el carácter científico no existe menoscabo en la honra o reputación por la citada actividad y la misma no es contraria a mis intereses. Que el proyecto atiende lo conducente a la normativa del Estado Mexicano a través de la Norma Oficial Mexicana NOM168-SSA 1-1998 y el Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud, artículos 13, 14, 15, 16 y 17 en el entendido que no se trata de trabajo de investigación invasivo, de experimentación o de intervención médica y no implica riesgos para los participantes, y de conformidad con lo establecido en el artículo 3.1 de la Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, y 162.1º del Código Civil Español.



**ANEXO II: CONSENTIMIENTO INFORMADO PROFESORES Y ALUMNOS
MÉXICO**

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD/
DIVISIÓN DE DISCIPLINAS PARA EL DESARROLLO, PROMOCIÓN Y PRESERVACIÓN DE LA SALUD
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA APLICADA

3) Que he sido informado/a que la participación en este estudio es totalmente voluntaria por lo que entiendo que conservo el derecho de retirarme del estudio en cualquier momento en que considere conveniente.

4) Que he sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que estará sometido a y con las garantías de la Ley Orgánica 15/99, de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal del Estado Español; cualquier dato que se pueda publicar en revistas científicas no revelará en ningún caso mi identidad, y podré en cualquier momento ejercer mi derecho de acceso, rectificación, cancelación y oposición en los términos legalmente establecidos ante los responsables.

Los responsables del proyecto se comprometen a contestar cualquier pregunta y a aclarar cualquier duda sobre el estudio así como cualquier otro asunto relacionado con la investigación de forma personal o telefónicamente en la sede del Departamento de Psicología Aplicada del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara con domicilio en Sierra Nevada # 950 Col. Independencia Guadalajara, Jalisco, teléfono 10585200 extensión 33650.

En consideración a lo antes expuesto, **OTORGO MI CONSENTIMIENTO** a que se realice la grabación y que los datos obtenidos sean utilizados para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

En la ciudad de Guadalajara, Jalisco a 09 de Octubre de 2012.

Datos del curso	Nombre, Código y Firma del profesor



**ANEXO II: CONSENTIMIENTO INFORMADO PROFESORES Y ALUMNOS
MÉXICO**

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD/
DIVISIÓN DE DISCIPLINAS PARA EL DESARROLLO, PROMOCIÓN Y PRESERVACIÓN DE LA SALUD
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA APLICADA

Anexo: Firma del alumnado.

Consentimiento Informado de los alumnos acerca de la investigación *"Validación cruzada de un instrumento de observación para evaluar la conducta del docente universitario"*.

Curso:

N°	Nombre	Código	Firma

**Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario
(CODPU) de Mónica Feixas (2006)**

Instrucciones generales:

Este cuestionario pretende conocer su orientación o enfoque docente. Lea detenidamente cada una de las afirmaciones que componen el mismo y conteste a cada una de ellas marcando con una “x” la casilla correspondiente a la opción que considere más adecuada en función del grado de acuerdo o desacuerdo que tenga con respecto a la afirmación en cuestión.

Las opciones de respuesta son cinco que van desde “*Totalmente de acuerdo*” (5) a “*Totalmente en desacuerdo*” (1)

Observe los siguientes ejemplos:

	Totalmente de acuerdo.				Totalmente en desacuerdo.
	5	4	3	2	1
1. Nunca veo la televisión.					X
2. Me gusta la playa.	X				

Antes de comenzar con el cuestionario responda a las siguientes cuestiones generales.

Puede comenzar. Gracias por su colaboración.

Aspectos generales:

1. Género: Masculino Femenino

2. Edad:

3. Titulación: Diplomado Licenciado Doctor

4. Categoría profesional:
 Catedrático Universidad Profesor Titular Universidad
 Catedrático Escuela Universitaria Profesor Titular Escuela Universitaria
 Profesor Asociado Ayudante Doctor
 Investigador Colaborador Científico
 Otros

5. Titulaciones donde imparte su docencia:
 Ingeniería y Arquitectura
 Ciencias Sociales y Jurídicas
 Ciencias de la Salud
 Arte y Humanidades
 Ciencias

6. Departamento:

7. Experiencia Docente:
- Años de experiencia docente universitaria:
- Años de experiencia docente no universitaria:

8. Curso o cursos en los que imparte su docencia:

9. Asignaturas que imparte:

Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU) de Mónica Feixas (2006)					
	Total acuer				Total desac
	5	4	3	2	1
1. Soy paciente y sensible a las preocupaciones de los estudiantes.					
2. Procuo que los estudiantes acaben el curso con unos buenos apuntes.					
3. Me interesa saber qué y cómo aprenden los estudiantes.					
4. Me gusta ser el/la protagonista de la clase.					
5. Me preocupa cómo puedo ayudar a aprender a los estudiantes.					
6. Me preocupa la opinión y la impresión que pueda causar en los estudiantes.					
7. Me preocupa cómo cubrir las necesidades educativas de cada estudiante.					
8. Me preocupa que los estudiantes no adquieran los principales conceptos de la asignatura.					
9. Justifico a mis estudiantes la razón de mis decisiones docentes.					
10. Hago todo lo posible para poder abordar todo el programa.					
11. Animo a los estudiantes a hacer tutorías para hablar de sus dificultades con la asignatura.					
12. Hago uso de la oratoria para cautivar a los estudiantes.					
13. Tutorizo muchos trabajos fuera de clase.					
14. Las preguntas de los estudiantes me permiten probar que conozco el material con profundidad.					
15. Analizo el punto de partida de los estudiantes.					
16. Debo estar preparado/a para responder a cualquier pregunta que me hagan sobre la asignatura.					
17. Enseño a los estudiantes a reestructurar sus conocimientos para entender la asignatura desde diferentes perspectivas.					
18. Tengo unos buenos libros de texto en los que basar el contenido de la asignatura.					
19. Creo que la experiencia de los estudiantes es tan importante como la mía.					
20. Mi experiencia profesional es esencial para ayudar a los estudiantes a entender el contenido de la asignatura.					
21. Mi planificación es flexible, la adapto a las características e intereses particulares de la mayoría de los estudiantes.					
22. Planifico la asignatura sobre la base de mi conocimiento, intereses y suposiciones de lo que creo que conviene a los estudiantes.					

	Totalmente de acuerdo.				Totalmente en desacuerdo.
	5	4	3	2	1
23. Utilizo una metodología que me da información acerca de cómo aprenden los estudiantes.					
24. Preparo las clases priorizando los conocimientos que domino.					
25. Pregunto a los estudiantes sobre sus experiencias para poder relacionarlas con la asignatura.					
26. Los estudiantes hacen mínimas contribuciones por falta de experiencia profesional.					
27. Planifico la asignatura pensando que mis estudiantes tienen pocos conocimientos de la materia.					
28. Trabajo diferentes metodologías para poder llegar a todos los estudiantes aunque eso suponga no poder acabar el temario.					
29. Una asignatura debe presentar muy bien los objetivos específicos a lograr por los estudiantes de cara a la evaluación.					
30. Cedo parte del tiempo de clase para discutir los cambios de concepción y comprensión de la asignatura y para cuestionar sus ideas.					
31. La evaluación se basa en conocer si han comprendido y adquirido los principales conceptos explicados.					
32. Compruebo lo que han aprendido durante el semestre.					
33. Mi relación con los estudiantes es distante.					
34. Conversamos en clase sobre aspectos de la materia que estudiamos, especialmente las dificultades que comportan.					
35. Los estudiantes se muestran pasivos en clase, solo se dedican a tomar nota de lo que explico.					
36. Procuero que los estudiantes generen sus propias ideas y sus propios apuntes en lugar de copiar los míos.					

**Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario
(CODPU) de Mónica Feixas (2006)**

Instrucciones generales:

Este cuestionario pretende conocer su orientación o enfoque docente. Lea detenidamente cada una de las afirmaciones que componen el mismo y conteste a cada una de ellas marcando con una “x” la casilla correspondiente a la opción que considere más adecuada en función del grado de acuerdo o desacuerdo que tenga con respecto a la afirmación en cuestión.

Las opciones de respuesta son cinco que van desde “*Totalmente de acuerdo*” (5) a “*Totalmente en desacuerdo*” (1)

Observe los siguientes ejemplos:

	Totalmente de acuerdo.				Totalmente en desacuerdo.
	5	4	3	2	1
1. Nunca veo la televisión.					X
2. Me gusta la playa.	X				

Antes de comenzar con el cuestionario responda a las siguientes cuestiones generales.

Puede comenzar. Gracias por su colaboración.

Aspectos generales:

1. Género: Masculino Femenino

2. Edad:

3. Grado máximo de estudios:
 - Licenciatura
 - Maestría
 - Doctorado

4. Nombramiento:
 - Profesor de Carrera Tiempo Completo
 - Profesor de Carrera Medio Tiempo
 - Técnico Académico Tiempo Completo
 - Técnico Académico Medio Tiempo
 - Profesor de Asignatura
 - Otros: _____

5. Carrera donde imparte su docencia:

6. Departamento:

7. Experiencia Docente:
 - Años de experiencia docente universitaria:
 - Años de experiencia docente no universitaria:

8. Asignaturas que imparte en el CUCS:

Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU) de Mónica Feixas (2006)					
	Totalmente acuerdo.				Totalmente desacuerdo.
	5	4	3	2	1
1. Soy paciente y sensible a las preocupaciones de los estudiantes.					
2. Procuero que los estudiantes acaben el curso con unos buenos apuntes.					
3. Me interesa saber qué y cómo aprenden los estudiantes.					
4. Me gusta ser el/la protagonista de la clase.					
5. Me preocupa cómo puedo ayudar a aprender a los estudiantes.					
6. Me preocupa la opinión y la impresión que pueda causar en los estudiantes.					
7. Me preocupa cómo cubrir las necesidades educativas de cada estudiante.					
8. Me preocupa que los estudiantes no adquieran los principales conceptos de la asignatura.					
9. Justifico a mis estudiantes la razón de mis decisiones docentes.					
10. Hago todo lo posible para poder abordar todo el programa.					
11. Animo a los estudiantes a hacer tutorías para hablar de sus dificultades con la asignatura. *					
12. Hago uso de la oratoria para cautivar a los estudiantes.					
13. Tutorizo muchos trabajos fuera de clase.					
14. Las preguntas de los estudiantes me permiten probar que conozco el material con profundidad.					
15. Analizo el punto de partida de los estudiantes.					
16. Debo estar preparado/a para responder a cualquier pregunta que me hagan sobre la asignatura.					
17. Enseño a los estudiantes a reestructurar sus conocimientos para entender la asignatura desde diferentes perspectivas.					
18. Tengo unos buenos libros de texto en los que basar el contenido de la asignatura.					
19. Creo que la experiencia de los estudiantes es tan importante como la mía.					
20. Mi experiencia profesional es esencial para ayudar a los estudiantes a entender el contenido de la asignatura.					
21. Mi planificación es flexible, la adapto a las características e intereses particulares de la mayoría de los estudiantes.					
22. Planifico la asignatura sobre la base de mi conocimiento, intereses y suposiciones de lo que creo que conviene a los estudiantes.					

* La tutoría se entiende como asesoría extraclase que se brinda al alumnado para revisar trabajos, etc.

Anexo IV: Cuestionario de Orientación Docente del Profesorado en Universidad México

	Totalmente de acuerdo.				Totalmente en desacuerdo.
	5	4	3	2	1
23. Utilizo una metodología que me da información acerca de cómo aprenden los estudiantes.					
24. Preparo las clases priorizando los conocimientos que domino.					
25. Pregunto a los estudiantes sobre sus experiencias para poder relacionarlas con la asignatura.					
26. Los estudiantes hacen mínimas contribuciones por falta de experiencia profesional.					
27. Planifico la asignatura pensando que mis estudiantes tienen pocos conocimientos de la materia.					
28. Trabajo diferentes metodologías para poder llegar a todos los estudiantes aunque eso suponga no poder acabar el temario.					
29. Una asignatura debe presentar muy bien los objetivos específicos a lograr por los estudiantes de cara a la evaluación.					
30. Cedo parte del tiempo de clase para discutir los cambios de concepción y comprensión de la asignatura y para cuestionar sus ideas.					
31. La evaluación se basa en conocer si han comprendido y adquirido los principales conceptos explicados.					
32. Compruebo lo que han aprendido durante el semestre.					
33. Mi relación con los estudiantes es distante.					
34. Conversamos en clase sobre aspectos de la materia que estudiamos, especialmente las dificultades que comportan.					
35. Los estudiantes se muestran pasivos en clase, solo se dedican a tomar nota de lo que explico.					
36. Procuero que los estudiantes generen sus propias ideas y sus propios apuntes en lugar de copiar los míos.					

* Se entiende por temario, el programa de la asignatura.

En concordancia a la Legislación Mexicana, los datos registrados en este instrumento se utilizarán única y exclusivamente para los fines del proyecto de investigación **“Evaluación de las conductas docentes en Educación Superior (PROFUNDO-UNI)”** y por lo tanto no se entregarán por ningún medio impreso o electrónico a nadie que los pueda utilizar para fines distintos a los mencionados.

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO

1. Información General:

- a) Titulación: _____ e) Edad: _____
b) Centro/ Facultad: _____ f) Sexo: V M
c) Curso: _____
d) Nombre de la asignatura: _____
g) ¿Es la primera vez que cursa esta asignatura? Sí No
h) Número de asignaturas matriculadas en este cuatrimestre: _____

2. Valora el grado de satisfacción de las siguientes afirmaciones.

(Siendo 1 nada satisfecho y 5 muy satisfecho).

1 2 3 4 5

- 2.1 Las guías docentes de las asignaturas/programas son accesibles y están disponibles.
- 2.2. Las guías docentes de las asignaturas/programas recogen los contenidos la metodología, evaluación, bibliografía, etc.
- 2.3. La asignatura/programa está organizada adecuadamente.
- 2.4. Los créditos asignados a la asignatura /programa guardan relación con el volumen de trabajo necesario para superarlo.

3. ¿ Existe relación entre las clases teóricas y las clases prácticas? Sí No

En caso negativo, ¿Por qué? _____

4. Cuando se inicia la clase, el/la profesor/a:

- 4.1. Hace un resumen de la materia dada el día anterior. Sí No
- 4.2. Hace preguntas para recordar con los alumnos/as lo dado hasta la fecha. Sí No
- 4.3. Explica que apartados de la asignatura/programa se va a dar en esa clase. Sí No
- 4.4. Directamente empieza la clase. Sí No

5. En la clase, el/la profesor/a atiende a las dudas.....:

- 5.1. En el momento de plantearla. Sí No
- 5.2. Al finalizar la explicación que está llevando a cabo. Sí No
- 5.3. Espera a escuchar las dudas de otros compañeros y luego responde. Sí No
- 5.4. Las dudas sólo se responden al finalizar la clase. Sí No
- 5.5. Si hay dudas, hay que ir al despacho a resolverlas. Sí No

6. El /la profesor/a demuestra que domina los contenidos que imparte, porque :

- a) No necesita leer ningún documento para explicar la materia.
- b) Se vale de ejemplos de su experiencia profesional.
- c) Indica distintos libros/manuales/revistas donde consultar la materia.
- d) Se apoya en material elaborado para la presentación de su clase (Power point, fotocopias..etc).
- e) Integra distintos contenidos a la asignatura/programa.

7. Durante la clase, el/la profesor/a...

- 7.1. Hace participar a los/as alumnos/as en las clases. Sí No
- 7.2. Hace preguntas directamente al alumnado. Sí No
- 7.3. Hace preguntas generales al grupo. Sí No
- 7.4. No hace ninguna pregunta. Sí No
- 7.5. Se limita a impartir los contenidos y resolver alguna duda. Sí No

8. ¿El/la profesor/a cuenta con las herramientas necesarias para desarrollar adecuadamente esta asignatura/programa?

Sí No

En caso afirmativo, ¿Cuáles? _____

9. ¿Crees que el aula facilita la actividad docente?

Sí No

En caso negativo, ¿Por qué? _____

10. A lo largo del curso has utilizado el horario de tutorías de el /la profesor/a? Sí No

-En caso afirmativo, ¿para qué lo utilizaste? (se puede marcar más de uno)

- a) Consultar dudas de los contenidos de la asignatura
- b) Consultar dudas sobre trabajos de prácticas
- c) Consultar calificaciones de trabajos, exámenes...
- d) Otros: ¿Cuál? _____

-En caso negativo, ¿por qué no has asistido?

- a) El/la profesor/a no estaba en su despacho.
- b) No es obligatorio asistir al despacho para aprobar la asignatura/programa.
- c) El horario de tutorías es incompatible con el horario de clase.
- d) Otras: ¿Cuál? _____

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO

1. Información General:

- a) Carrera: _____ b) Edad: _____
c) Centro Universitario _____ d) Género: M F
e) Nombre de la materia: _____
f) ¿Es la primera vez que cursa esta asignatura? Sí No
g) Número de asignaturas inscritas en este ciclo escolar: _____

2. Valora el grado de satisfacción de las siguientes afirmaciones.

(Siendo 1 nada satisfecho y 5 muy satisfecho).

1 2 3 4 5

- 2.1.** El programa de la materia se presenta al inicio de la misma.
- 2.2.** El programa de la asignatura contiene: objetivos, temas o contenidos, metodología, evaluación, bibliografía, etc.
- 2.3.** La materia está organizada adecuadamente.
- 2.4.** Existe una relación entre los créditos asignados a la materia con el volumen de trabajo necesario para superarla.

3. ¿Considerar que existe un adecuado equilibrio entre los ejercicios de aula y fuera de ella (visitas de observación, etc) con los contenidos teóricos de la materia? Sí No

En caso negativo, ¿Por qué? _____

4. Cuando se inicia la clase, el/la profesor/a:

- 4.1.** Hace un resumen de la materia dada el día anterior. Sí No
- 4.2.** Hace preguntas para recordar con los alumnos/as lo dado hasta la fecha. Sí No
- 4.3.** Explica que apartados de la materia se va a dar en esa clase. Sí No
- 4.4.** Directamente empieza la clase. Sí No

5. En la clase, el/la profesor/a atiende a las dudas..... (Elegir la opción más frecuente en el profesor/a)

- a) En el momento de plantearla.
- b) Al finalizar la explicación que está llevando a cabo.
- c) Espera a escuchar las dudas de otros compañeros y luego responde.
- d) Las dudas sólo se responden al finalizar la clase.
- e) Si hay dudas, una vez finalizada la clase, se resuelven fuera del salón de clase.

6. El /la profesor/a demuestra que domina los contenidos que imparte, porque: (Elegir la opción que consideres más relevante)

- a) No necesita leer ningún documento para explicar la materia.
- b) Se vale de ejemplos de su experiencia profesional.
- c) Indica distintos libros/manuales/revistas donde consultar la materia.
- d) Se apoya en material elaborado para la presentación de su clase (Power point, fotocopias..etc).
- e) Integra contenidos de otras materias a su clase.

7. Durante la clase, el/la profesor/a...

- a) Hace participar a los/as alumnos/as en las clases.
- b) Hace preguntas directamente al alumnado.
- c) Hace preguntas generales al grupo.
- d) No hace ninguna pregunta.
- c) Se limita a impartir los contenidos y resolver alguna duda.

8. ¿El/la profesor/a cuenta con los materiales y equipos mecánicos necesarios para desarrollar adecuadamente la materia? Sí No

En caso afirmativo, ¿Cuáles? _____

9. ¿Crees que el aula facilita la actividad docente? Sí No

En caso negativo, ¿Por qué? _____

10. A lo largo del curso has solicitado Asesoría al profesor/a fuera de clase? Sí No

-En caso afirmativo, ¿para qué lo utilizaste?

- a) Consultar dudas de los contenidos de la materia.
- b) Consultar dudas sobre trabajos de aula.
- c) Saber mis cumplimientos en la materia
- d) Otros: ¿Cuál? _____

-En caso negativo, ¿por qué no lo utilizaste?

- a) No localicé al profesor.
- b) No es obligatorio ir a asesoría.
- c) El horario de asesoría es incompatible con el horario de clase.
- d) Otras: ¿Cuál? _____

ENTREVISTA FUNCIONES DOCENTES:

Aspectos generales:

1. Género: Masculino Femenino
2. Edad:
3. Especialidad o Rama de Conocimiento:.....
4. Carrera:.....
5. Departamento:
6. Curso o cursos en el que imparte clase:.....
7. Asignaturas que imparte:

8. Titulación:
 - Diplomatura
 - Licenciatura
 - Curso Especialización
 - Experto
 - Master
 - DEA
 - Doctorado
9. Categoría Profesional:
 - Catedrático Universidad - Ayudante Doctor
 - Catedrático Escuela Universitaria - Colaborador Científico
 - Profesor Asociado - Investigador
 - Profesor Titular Universidad - Otro:.....
 - Profesor Titular Escuela Universitaria
10. Formación complementaria. ¿Cuál?:

11. Experiencia Docente:
 - Años de experiencia docente universitaria:

Anexo VII: Entrevista Funciones Docentes España

- Años de experiencia no universitaria:
12. ¿Ejerce docencia en alguna otra etapa educativa? ¿ Otro contexto formal o no formal?
13. Asiste con regularidad a actividades de perfeccionamiento para profesorado:
- Cursos.
 - Seminarios.
 - Congresos.
 - Otros:
14. ¿Qué proporción aproximada de tiempo destina a cada tarea en el cuatrimestre?
- Docencia:..... Investigación:..... Gestión:..... Formación:.....=100 %
15. ¿Cómo docente qué necesidad detecta en el desempeño de su labor?
16. Si ha impartido clases en el antiguo Plan de estudios y en el actual, ¿qué tipos de cambios aprecia con el Plan Bolonia?
- Con respecto a su docencia
 - Con respecto a nivel administrativa
 - Con respecto al alumnado: tipo, intereses, motivación....
17. ¿Le ha supuesto otra forma de planificar con la llegada del nuevo plan de estudios?
18. ¿Utiliza la planificación y evaluación de los contenidos que se plasman en las guías docentes?
19. ¿Da todos los contenidos que se plasman en de la Guía Docente?
20. ¿Los estudiantes utilizan con frecuencia los horarios de tutorías?
21. Los horarios de tutoría, ¿cree que son suficientes?
22. ¿Cómo percibe la enseñanza universitaria en la actualidad? ¿y el aprendizaje?
23. ¿Utiliza los refuerzos habitualmente en su labor docente?

24. En caso de utilizarlo, ¿en qué circunstancias acostumbra a emplearlo?, ¿qué tipo de refuerzo emplea? (verbal: bien...no verbal: gesto de afirmación...)
25. Durante las clases, ¿llama la atención a los alumnos con frecuencia?
26. ¿El grado de participación de los alumnos en clase es grande o pequeña? ¿Qué opina sobre el papel del alumno en el desarrollo de las clases? (participativo, con iniciativa, sin motivación...)
27. ¿Utiliza algún tipo de estrategia para que el alumnado participe en el desarrollo de las clases? En caso afirmativo, ¿Cuál/es?
28. ¿Dimensiona bien las horas de clase? Con las horas de clase establecidas ¿desarrolla el temario, o por el contrario le falta más tiempo?
29. ¿Establece diferencias entre las clases Teóricas y las Prácticas? ¿Dónde espera mayor participación del alumnado?
30. Durante el desarrollo de las clases, ¿de qué manera orienta a sus alumnos? (da pautas, pistas... para la realización de una actividad Teoría o Práctica)

ENTREVISTA FUNCIONES DOCENTES:

Aspectos generales:

1. Género: Masculino Femenino

2. Edad:

3. Grado máximo de estudios:
 - Licenciatura
 - Maestría
 - Doctorado

4. Nombramiento:
 - Profesor de Carrera Tiempo Completo
 - Profesor de Carrera Medio Tiempo
 - Técnico Académico Tiempo Completo
 - Técnico Académico Medio Tiempo
 - Profesor de Asignatura
 - Otros: _____

5. Carrera donde imparte su docencia:

6. Departamento:

7. Experiencia Docente:
 - Años de experiencia docente universitaria:
 - Años de experiencia docente no universitaria:

8. Asignaturas que imparte en el CUCS:

9. ¿Ejerce docencia en alguna otra etapa educativa? ¿En otro contexto formal o no formal?
10. Realiza con regularidad estrategias de formación y actualización para profesorado:
 - Cursos.
 - Seminarios.
 - Congresos.
 - Otros:
11. ¿Qué proporción aproximada de tiempo destina a cada tarea en el semestre?
Docencia:..... Investigación:.....Gestión:.....Formación:.....Tutoría:.....=100 %
12. ¿Cómo docente qué necesidad detecta en el desempeño de su labor?
13. ¿Utiliza la planificación y evaluación de los contenidos que se plasman en los programas?
14. ¿Los estudiantes le solicitan asesorías fuera de clase?
 - ¿Qué tipo de asesoría les pide?
15. ¿Utiliza los refuerzos habitualmente en su labor docente?
 - En caso de utilizarlo, ¿en qué circunstancias acostumbra a emplearlo?, ¿qué tipo de refuerzo emplea? (verbal: bien...no verbal: gesto de afirmación...)
16. Durante las clases, ¿llama la atención a los alumnos con frecuencia?
17. ¿El grado de participación de los alumnos en clase es grande o pequeña? ¿Qué opina sobre el papel del alumno en el desarrollo de las clases? (participativo, con iniciativa, sin motivación...)
18. ¿Utiliza algún tipo de estrategia para que el alumnado participe en el desarrollo de las clases? En caso afirmativo, ¿Cuál/es?
19. ¿Dimensiona bien las horas de clase? Con las horas de clase establecidas ¿desarrolla el temario, o por el contrario le falta más tiempo en el semestre?
20. Durante el desarrollo de las clases, ¿de qué manera orienta a sus alumnos? (da pautas, pistas... para la realización la actividad).
21. ¿Cómo percibe la enseñanza universitaria en la actualidad? ¿y el aprendizaje?.

Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad (PROFUNDO_Uni, versión 1.)

MACROCATEGORÍA 1: FUNCIÓN DE ORGANIZACIÓN

CRITERIO: ORGANIZACIÓN EXTERNA. Todas las intervenciones verbales o no verbales del profesor regulando las condiciones materiales de la clase (desplazamientos del alumnado, indicaciones de inicio o fin de la actividad, indicaciones relativas a la colocación de los materiales y formación de grupos). Se consideran en esta categoría todas las intervenciones en las que el profesor, con ayuda o no, manipula o coloca los materiales del aula, materiales de exposición (proyector, ordenador, etc.), o a los alumnos. También se incluyen comentarios o indicaciones del profesor referentes a horarios de prácticas, estructura de las prácticas, fechas de entrega de trabajos, etc.

Códigos:

(OD) ORGANIZACIÓN DEL CONTEXTO DIDÁCTICO.

1. **¿Qué es?:** El profesor (sólo o con ayuda) prepara el material didáctico (fotocopias, apuntes, etc.), coloca el material de exposición (proyector, ordenador, etc.), etc. También se incluye en este código la planificación de prácticas, horarios de clase, entrega de trabajos, etc., de manera oral por parte del profesor, además se codifican dentro de dicho código las indicaciones del profesor referentes al inicio o fin de la clase o práctica.
2. **Concurrencia:** Este código puede ser concurrente con todos los demás. Ejemplos de concurrencia: **Organización del Alumnado (OA)**, p.e.: “*El profesor reparte fotocopias al tiempo que les indica a los alumnos que se coloquen en grupos de tres*”, **Explicación del Profesor (EP)**, p.e.: “*El profesor reparte fotocopias al tiempo que explica el qué hay que hacer en una práctica*”.
3. **Cómo se registra:** Este código se registra desde que se inicia hasta que termina. Las conductas intermedias se codifican aunque la organización del contexto didáctico no haya terminado. Ejemplo: “*El profesor reparte fotocopias y hace un control grupal.*”

4. **Ejemplos:** “El profesor reparte fotocopias a los alumnos...”; “El profesor dispone el material audiovisual necesario para la clase”, el profesor comenta: “El horario de los grupos de prácticas se han modificado, los horarios son....”, “La prácticas consisten en leer los textos y hacer un comentario de los mismos aportando sus opiniones al respecto”, el profesor indica: “Venga, vamos a empezar”, “Bueno y con esto terminamos”, etc.
5. **No pertenecen a este código:** **Contingencia negativa individual (CI)** p.e.: “El profesor le dice a un alumno que coja sus apuntes y se siente delante (después de una interrupción del alumno)”, **Contingencia Negativa Grupal (CG)** p.e.: “El profesor le dice al grupo que abran el libro y se pongan a leer (contingente a una interrupción de los alumnos), **Guía Individual (GI)** p.e.: “El profesor le indica a un alumno durante la práctica, que coja la calculadora y abra el libro por la página 49”, **Guía Grupal (GG)** p.e.: “El profesor en la práctica les indica a los alumnos que cojan toallas y jabón PH neutro”.

(OA) ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO.

1. **¿Qué es?:** Indicaciones relativas a la organización de los alumnos, formación de grupos, control de los desplazamientos, etc. Este código puede darse de manera verbal o no verbal.
2. **Concurrencia:** este código puede ser concurrente con todos los demás. Ejemplos de concurrencia: **Organización del Contexto Didáctico (OD)**, p.e.: “El profesor indica a los alumnos que se pongan en grupos de tres al tiempo que reparte fotocopias”. **Explicación del profesor (EP)**, p.e.: “El profesor indica a los alumnos mediante gestos que se dividan en dos grupos al tiempo que realiza una explicación teórica”.
3. **Cómo se registra:** Desde que el profesor inicia la organización de los alumnos hasta que finaliza, las conductas intermedias se codifican aunque la organización del alumnado no haya terminado.
4. **Ejemplos:** “El profesor indica a los alumnos que se coloquen en grupos para realizar una actividad”; “Pónganse de dos en dos”, “En esta actividad tenemos que formar grupos de...”, etc.
5. **No pertenecen a este código:** **Contingencia Negativa Individual (CI)**, p.e.: “Pepe por favor vuelve a tu asiento”, “ponte delante (después de percatarse el

profesor de que ese alumno no para de hablar)”, **Contingencia Negativa Grupal (CG)**, p.e.: “el grupo que está detrás se ponen aquí delante por favor (después de darse cuenta el profesor de que no paran de molestar)”. Una forma de diferenciarlos el que el **tono negativo usado en las contingencias negativas**.

MACROCATEGORÍA 2: FUNCIÓN DE COMUNICABILIDAD DOCENTE

CRITERIO: CONDUCTAS DE DIRECCIÓN DE LAS ACTIVIDADES. Es la exposición de contenidos teóricos relacionados con la materia, tanto individual como grupal, que el profesor realiza con los alumnos en el aula. También hace referencia a la explicación del **qué** de la práctica o actividad.

Códigos:

(EP) EXPLICACIÓN DEL PROFESOR:

1. **¿Qué es?:** Indicaciones, instrucciones o exposiciones teóricas del profesor (**verbal**), referidas a un alumno en concreto o al grupo completo. **Responde al qué de la práctica o actividad (explicación teórica de la misma), o al contenido teórico de la materia.** También se codifica como **Explicación del Profesor** cuando el profesor hace una demostración a un alumno concreto o al grupo de lo que debe hacer en la práctica o actividad.
2. **Cómo se registra:** Este código se comienza a registrar cuando el profesor inicia la explicación teórica, y se finaliza cuando el profesor termina dicha explicación. Si se dan conductas intermedias éstas se codifican, por ejemplo: “*el profesor está explicando a un alumno un apartado del temario y de repente se percató de que los demás están hablando muy alto, por tanto, para la explicación e inicia una Contingencia Negativa Grupal para llamar la atención al resto de los alumnos*”.
3. **Ejemplos:** “*La práctica que vamos a llevar a cabo es sobre el baño en cama*”, “*El tema de hoy trata sobre la microeconomía, la microeconomía es....*”, “*En aquella época las mujeres se casaban muy jóvenes y con hombres mayores que ellas que tuvieran la capacidad de mantenerlas*”, “*En esta práctica vamos a aprender cómo hacer el cálculo de la oferta y la demanda*”, etc.
4. **No pertenecen a este código: Guía Individual (GI)** p.e.: “*La cabeza del paciente se coge mejor así...*”, “*ahora tienes que seguir con las piernas...*”,

“primero coge esa probeta, ahora llénala de agua, y ahora mézclala con el contenido de esta otra probeta”, etc., Guía Grupal (GG) p.e.: “chicos primero despejen “X”, y cuando tengan el valor de “X” dibujen la gráfica”, etc.

(RA) RESPUESTA AL ALUMNO.

1. **¿Qué es?:** Respuestas concretas del profesor a la pregunta de un alumno en concreto, durante la exposición del contenido teórico o del qué de la actividad o práctica (explicación teórica de la misma). **Desde el momento en que la Respuesta al Alumno se amplíe pasa a ser Explicación del Profesor.** Se codificará también como **respuesta al alumno**, cualquier interacción **no verbal** del profesor ante la pregunta de un alumno.
2. **Concurrencia:** este código puede ser concurrente con el código **Explicación del Profesor (EP)**, p.e.: *“El profesor está explicando mientras un alumno levanta la mano y el profesor, sin parar su explicación, le indica al alumno con un gesto que espere (respuesta no verbal)”*.
3. **Cómo se registra:** Este código se registra cuando el profesor se dirija a uno de los alumnos para responderle una pregunta relacionada con la parte teórica de la materia o con el qué de la práctica o actividad (explicación teórica de la misma). Se registra desde que el profesor empieza la respuesta concreta a la pregunta que se le ha hecho hasta que la termina, si continúa explicando más allá de lo que se le ha preguntado pasa a ser una Explicación del Profesor. Si se dan conductas intermedias éstas se codifican, por ejemplo: *“el profesor está resolviendo una duda a un alumno y de repente aplica una Contingencia Negativa Individual a otro porque no para de hablar”*, se dará por finalizada la Respuesta al Alumno, se codificará la Contingencia Negativa Individual y si el profesor sigue resolviendo la duda del alumno anterior se codificará de nuevo Respuesta al Alumno.
4. **Ejemplos:** *“La elasticidad es...” (un alumno pregunta previamente por el concepto “elasticidad”), “Es decir, la oferta y la demanda son las reglas que...(un alumno le pregunta por si podría repetir lo último que ha dicho), “En la práctica de hoy vamos a ver a qué hay que atender para poner sistemas de protección a los obreros...(un alumno le ha preguntado previamente por qué se va a hacer en la práctica), “Un profesor está explicando contenido teórico al*

grupo (exposición grupal) y un alumno levanta la mano para hacer una pregunta (se dirige al profesor) el profesor le hace un gesto con la mano que indica que espere a que termine la explicación (respuesta al alumno) y continúa explicando al grupo (exposición grupal)”, etc.

- 5. No pertenecen a este código: Guía Individual (GI)**, p.e.: “*La cabeza del paciente se coge mejor así...*”, “*ahora tienes que seguir con las piernas...*”,
Guía Grupal (GG), p.e.: “*Tienen que aplicar primero la fórmula de la elasticidad y luego...*”(el profesor responde a preguntas del alumno indicándole cómo seguir o cómo hacer la actividad o práctica y no responde con un contenido teórico o con el qué de la actividad o práctica (contenido teórico de la misma).

MACROCATEGORÍA 3: FUNCIÓN MOTIVADORA.

CRITERIO: REFUERZO. Supone la valoración positiva verbal del profesor, contingente a la realización de una actividad o comportamiento del alumno o del grupo.

Código:

(RI) REFUERZO INDIVIDUAL.

1. **¿Qué es?:** El profesor elogia al alumno, lo pone como ejemplo a seguir, parafrasea lo aportado por el alumno para reafirmarlo, hace referencia a lo buen estudiante que es, a lo bien que trabaja, etc. En este código es importante el **ÉNFASIS** que el profesor da a la conducta del alumno. Suele ser contingente a una conducta del alumno. No pertenecen a este código todas aquellas coletillas verbales del profesor que no van dirigidas a reforzar al alumno y en las que no se pone énfasis alguno (“vale”, “bien seguimos”, “de acuerdo”, “bien”).
2. **Cómo se registra:** Es una conducta que puede ser instantánea (¡¡Bien!!) o con duración, en este caso se registrará desde que el profesor inicia el refuerzo hasta que termina de hacerlo.
3. **Ejemplos:** “¡¡Esa pregunta es muy interesante!!”, “¡¡Buen trabajo!!”, “¡¡El ejercicio está correcto!!”, “¡¡Muy bien!!”, “Buena aportación” (dirigiéndose a un alumno en concreto), “Miren que bien lo ha hecho el compañero”, “Ana hoy

estás trabajando muy bien”, “Juan eres un buen alumno, se ve que te gusta esta materia”, etc.

4. **No pertenecen a este código: Guía Individual (GI)**, p.e.: *“Durante la práctica el profesor observa la actividad que está realizando un alumno y verbaliza: vale, muy bien seguimos, de acuerdo ahora tienes que realizar...”*. Supone una guía dentro de la actividad o práctica, **sin poner énfasis** como lo haría para un refuerzo.

(RG) REFUERZO GRUPAL.

1. **¿Qué es?:** Se registrarán aquí el mismo tipo de conductas descritas en el código anterior (Refuerzo Individual), pero **referidas al grupo completo**. En este código es importante el **ÉNFAISIS** que el profesor da a la conducta del grupo. Suele ser contingente a una conducta del grupo. No pertenecen a este código todas aquellas coletillas verbales del profesor que no van dirigidas a reforzar al grupo y en las que no se pone énfasis alguno (“vale”, “bien seguimos”, “de acuerdo”, “bien”).
2. **Cómo se registra:** Es una conducta que puede ser instantánea (¡¡Bien!!) o con duración, en este caso se registrará desde que el profesor inicia el refuerzo hasta que termina de hacerlo.
3. **Ejemplos:** *“Muy bien”, “Este grupo de clase trabaja muy bien”, “Buen trabajo chicos”, etc.*
4. **No pertenecen a este código: Guía Grupal (GI)**, p.e.: *“Durante la actividad el profesor observa la actividad que está realizando el grupo y verbaliza; bien, seguimos, ahora deben...”*. Supone una guía dentro de la actividad o práctica, **sin poner énfasis** como lo haría para un refuerzo.

(FI) FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN INDIVIDUAL:

1. **¿Qué es?:** Se registrarán aquí todas las preguntas, comentarios, reflexiones, planteamientos o gestos (se ha de ver muy claro que el gesto va dirigido a incitar la participación del alumno) dirigidos a incitar a **un alumno en concreto** a participar. También incluye todas aquellas preguntas dirigidas a comprobar si el alumno ha entendido correctamente el qué de la práctica o actividad (contenido teórico de la misma) o si conoce el contenido teórico.

2. **Cómo se registra:** puede ser una conducta instantánea (gesto con las manos para pedir que el alumno hable), o duradera en este caso se registrará desde que el profesor comienza a formular una pregunta, planteamiento, comentario o reflexión para incitar al alumno a participar, hasta que deja una pausa o tiempo prudencial para que el alumno participe.
3. **Ejemplos:** “¿Qué opinas sobre esto?”, “¿Qué te parece lo que el autor dice en el artículo?”, “¿Has visto esta película?”, “¿Por qué crees que te digo que el procedimiento no es correcto?”, “Dime de qué otra manera se puede solucionar este problema...”, “Venga ahora hazlo tú” “¿Lo has entendido?” “¿Tienes alguna duda?”, “el profesor mueve las manos con un gesto que indica al alumno que hable o participe”, “A ver que opinas tu sobre esto, imagínate que... (a continuación deja una pausa para el alumno responda)”, etc.
4. **No pertenecen a este código: Guía individual (GI), p.e.:** “¿Cómo lo llevas?”, “¿Has terminado?”, etc., (son preguntas que se hacen durante la realización de una actividad o práctica).

(FG) FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN GRUPAL:

1. **¿Qué es?:** Se registrarán aquí todas las preguntas, comentarios, reflexiones, planteamientos o gestos (se ha de ver muy claro que el gesto va dirigido a incitar la participación de los alumnos) dirigidos a incitar **al grupo** a participar. También incluye todas aquellas preguntas dirigidas a comprobar si el grupo ha entendido correctamente el qué de la práctica o actividad (contenido teórico de la misma) o si conoce el contenido teórico.
2. **Cómo se registra:** puede ser una conducta instantánea (gesto con las manos para pedir que el grupo hable), o duradera en este caso se registrará desde que el profesor haga la pregunta o comentario para incitar al grupo a participar hasta que termina de hacerlo.
3. **Ejemplos:** “¿Qué opinan sobre esto?”, “¿Qué les parece lo que el autor dice en el artículo?”, “¿Alguien ha visto esta película?”, “¿Por qué creen que les digo que el procedimiento no es correcto?”, “¿Creen que puede haber otra manera de solucionar el problema...”, “¿Qué conclusiones han sacado?”, “A ver que opinan ustedes sobre esto, imagínense que.... (a continuación deja una pausa prudencial para que los alumnos participen), etc.

5. **No pertenecen a este código: Guía Grupal (GI)**, p.e.: “¿Cómo lo llevan?”, “¿Han terminado?” “¿Saben cómo lo tienen que hacer?”, etc., (son preguntas que se hacen durante la realización de una actividad o práctica).

MACROCATEGORÍA 4: FUNCIÓN DE CONTROL COMPORTAMENTAL O DE REGULACIÓN DEL GRUPO.

CRITERIOS: CONTINGENCIAS NEGATIVAS. Intervenciones en que el **profesor critica o amenaza al grupo, contingentes con una conducta inadecuada de los alumnos**. También se recogen todos los comportamientos del profesor que tenga que ver con órdenes de control, cambios en el volumen de la voz, silencios...etc. Es muy importante el **TONO NEGATIVO** del profesor al aplicar este código. **SIEMPRE SON CONTINGENTES A UNA CONDUCTA NEGATIVA O INADECUADA DE LOS ALUMNOS.**

Códigos

(CI) CONTINGENCIA NEGATIVA INDIVIDUAL.

1. **¿Qué es?:** Se registran todos los **comportamientos del profesor dirigidos a un alumno concreto que se relacionen con la crítica, amenaza o castigo**. Se trata de conductas verbales usándose con frecuencia la ironía o el sarcasmo, aunque también se dan conductas no verbales (golpe en la mesa, mantenimiento del silencio), en este caso han de ser **MUY EXPLÍCITAS** para ser registradas como contingencias negativas. Es muy importante el **tono negativo** del profesor al usar este código. **Siempre es contingente a una conducta negativa del alumno**.
2. **Cómo se registra:** puede ser una conducta instantánea (golpe en la mesa), o con duración, en este caso se registrará desde que el profesor inicia la contingencia negativa hasta que termina de hacerla.
3. **Ejemplos:** “Cállese por favor”, “Apague el móvil”, “No moleste”, “Si tiene ganas de hablar salga por favor”, “Siéntese”, “El profesor permanece en silencio mientras mira a un alumno que no para de hablar”, “Usted, siéntese en la fila de delante por favor”(dirigiéndose a un alumno que no para de hablar), etc.

4. **No pertenecen a este código: Guía Individual (GI)**, p.e.: si no es contingente a un comportamiento negativo del alumno, “¿ya terminaste?”.

(CG) CONTINGENCIA NEGATIVA GRUPAL.

1. **¿Qué es?:** Se registran todos los **comportamientos del profesor dirigidos a al grupo que se relacionen con la crítica, amenaza o castigo.** Se trata de conductas verbales usándose con frecuencia la ironía o el sarcasmo, aunque también se dan conductas no verbales (golpe en la mesa, mantenimiento del silencio), en este caso han de ser MUY EXPLÍCITAS para ser registradas como contingencias negativas. Es muy importante el **tono negativo** del profesor al usar este código. Siempre es contingente a una conducta negativa del grupo.
2. **Cómo se registra:** puede ser una conducta instantánea (golpe en la mesa), o con duración, en este caso se registrará desde que el profesor inicia la contingencia negativa hasta que termina de hacerla.
3. **Ejemplos:** “*Quedarse quieto hasta que el grupo se calle*”, “*Quedarse en silencio*”, “*Bajar el volumen de la voz*”, “*Ustedes verán, yo esto ya me lo sé*”, “*Esto cae en el examen que lo sepan*”, “*Si no termino el tema hoy, lo doy por dado, y va a examen*”, “*¿Qué son, niños pequeños?*” “*Cállense*”, “*Dar una palmada*”, “*Golpe en una mesa*” “*A ver ¿se sientan ya?*”, etc.
4. **No pertenecen a este código: Guía Grupal (GG)**, p.e.: “*Este ejercicio se hace en silencio (procedimiento)*”, cuando no se da de forma contingente a un comportamiento disruptivo del alumnado.

MACROCATEGORÍA 5: FUNCIÓN DE ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO.

CRITERIO: GUÍA, ASESORÍA Y RETROALIMENTACIÓN.

Indicaciones o instrucciones del profesor, referidas al grupo o a un alumno concreto, para **responder al cómo se está realizando una actividad o práctica.**

(GI) GUÍA INDIVIDUAL.

1. **¿Qué es?:** **Indicaciones o instrucciones del profesor**, referidas a un **alumno concreto**, para responder al procedimiento, al **cómo** se realiza la actividad o

- práctica, a menudo con preguntas (del tipo ¿cómo lo llevas?, ¿qué tal te va saliendo?, etc.). En este código el profesor puede ayudar físicamente al alumno a la realización de la actividad como forma de guiarle en la misma.
2. **Cómo se registra:** este código se registrará siempre que el profesor de una explicación referida al cómo de la actividad o práctica a un alumno, asesore o guíe su conducta. Durante la realización de la misma el profesor puede cambiar de comportamiento, con lo cual se dará por finalizado este código para aplicar el nuevo y posteriormente si se vuelve al guía individual se empieza a codificar de nuevo.
 3. **Ejemplos:** “¿Qué tal te va saliendo?”, “Debes mirarlo desde aquí...” “Coge la cabeza del paciente y ahora...”, “ahora tienes que seguir con las piernas...”, “¿Cómo lo llevas?, etc.
 4. **No pertenecen a este código: Explicación del Profesor (EP)**, p.e.: antes de comenzar la actividad o práctica, “En la práctica de hoy vamos a desarrollar el modelo que hemos visto en la teoría, comenzaremos por.....” (explicación de lo que se va a hacer en la práctica), en mitad de la práctica, “el profesor explica al grupo lo que hay que hacer en la práctica a la vez que él mismo lo lleva a cabo” (demostración por parte del profesor).

(GG) GUÍA GRUPAL.

1. **¿Qué es?: Indicaciones o instrucciones del profesor**, referidas al grupo, para responder al procedimiento, al **cómo** se realiza la actividad o práctica, a menudo con preguntas (del tipo ¿cómo lo llevan?, ¿qué tal les va saliendo?, etc.). En este código el profesor puede ayudar físicamente al alumno a la realización de la actividad como forma de guiarle en la misma.
2. **Cómo se registra:** este código se registrará siempre que el profesor de una explicación referida al cómo de la actividad o práctica al grupo, asesore o guíe su conducta. Durante la realización del mismo el profesor puede cambiar de comportamiento, con lo cual se dará por finalizado este código para aplicar el nuevo y posteriormente si se vuelve al guía grupal se empieza a codificar de nuevo.

3. **Ejemplos:** “¿Han terminado?”, “¿cómo lo llevan?”, “Cojan la cabeza del paciente y ahora...” “Ahora sigan con las piernas...”, “No olviden mezclar bien los líquidos...”, etc.
4. **No pertenecen a este código: Explicación del Profesor (EP)**, p.e.: antes de comenzar la actividad o práctica, “En la práctica de hoy vamos a desarrollar el modelo que hemos visto en la teoría, comenzaremos por.....” (explicación de lo que se va a hacer en la práctica), en mitad de la práctica, “el profesor explica al grupo lo qué hay que hacer en la práctica a la vez que él mismo lo lleva a cabo” (demostración por parte del profesor).

CRITERIO: REVISIÓN NO VERBAL DE LA TAREA. El **profesor supervisa la actividad o práctica de los alumnos** en **SILENCIO**, sin interrumpir verbalmente su actividad.

Código:

(RN) REVISIÓN NO VERBAL.

1. **¿Qué es?:** Se registra siempre que el **profesor atiende** o dirija la mirada de **forma no verbal a la actividad o práctica** que están realizando los alumnos. Este código se codifica siempre que se vea de forma clara.
2. **Como se registra:** Este código se empieza a registrar desde que el profesor comience a supervisar o revisar de forma no verbal la actividad o práctica que están realizando los alumnos, y se termina de codificar cuando finalice su revisión. Durante la realización del mismo el profesor puede cambiar de comportamiento, con lo cual se dará por finalizado este código para aplicar el nuevo y posteriormente si se vuelve a revisión no verbal se empieza a codificar de nuevo.
3. **Ejemplos:** “Los alumnos están realizando la actividad y el profesor se va desplazando para mirar lo que están haciendo”, etc.
4. **No pertenecen a este código: Guía Individual (GI)**, p.e.: “¿Cómo lo llevas?”, “¿Has terminado?”, etc., **Guía Grupal (GG)**, p.e.: “¿Qué tal lo llevan?”, “¿me dejan ver lo que han hecho?”, “¿han terminado?”, etc.

MACROCATEGORÍA 6: FUNCIÓN DE INTERACCIÓN.

CRITERIO: INTERVENCIÓN DE LOS ALUMNOS. Cualquier comunicación (verbal) que inicie alguno de los alumnos dirigida al profesor, interactuando con él.

Códigos.

(IP) INICIATIVA DEL ALUMNO AL PROFESOR:

1. **¿Qué es?:** Se registra siempre que el alumno se dirija al profesor por iniciativa propia para exponer alguna idea u opinión. El alumno puede dirigirse al profesor por medio de algún gesto (levantando la mano). REFERIDA A LA ACTIVIDAD Ó AL CONTENIDO TEÓRICO QUE SE ESTÁ EXPLICANDO.
2. **Concurrencia:** Este código puede ser concurrente con todos los demás referidos al profesor. Ejemplos de concurrencia: **Explicación del Profesor (EP):** “*El profesor está realizando una explicación teórica y al mismo tiempo un alumno levanta la mano para dirigirse a él*”.
3. **Cómo se registra:** Desde que el alumno inicia su exposición hasta que la finaliza, y SIEMPRE que esté referida a la actividad ó contenido teórico. También se registra cualquier gesto o comportamiento no verbal que intente captar la atención del profesor.
4. **Ejemplos:** “*Yo pienso que la película nos está queriendo transmitir que...*”, “*No creo que ese aspecto influya mucho en la oferta y la demanda porque...*”, “*En mi opinión, considero que....*”, “*El alumno levanta la mano para dirigirse al profesor*”, etc.
5. **No pertenece a este código: Interacciones Generales (IG),** p.e.: “*Yo creo que deberíamos ir de chuletada*”, “*tengo una idea sobre cómo organizar el amigo invisible de este año*”, etc. Se trata de intervenciones por parte del alumno pero no referidas a la actividad o práctica ni al contenido teórico de la materia. **Pregunta al Profesor (PP),** p.e.: “*¿puede explicar eso de nuevo?*”, “*no he entendido lo último, ¿lo puede repetir?*”, “*¿Qué es elasticidad?*”, “*¿Cómo se si la demanda va creciendo?*”, etc. **Responde al Profesor (RP),** p.e.: “*yo creo que el autor pretende reflejar...*”, “*mi grupo de prácticas es el uno*”, etc. el profesor

previamente ha hecho una pregunta, el alumno no interviene por iniciativa propia.

(IC) INICIATIVA DEL ALUMNO AL COMPAÑERO:

1. **¿Qué es?:** Se registra siempre que un alumno **se dirija a uno o varios compañeros para expresar su opinión acerca de lo que se está debatiendo (el alumno se dirige a los compañeros y no al profesor).** Se ha de dar en un ambiente de aula donde el profesor está dirigiendo un debate y además forma parte del mismo.
2. **Cómo se registra:** Desde que se inicia la exposición del alumno dirigida a uno o varios compañeros hasta que finaliza. Siempre que se dirija a los compañeros.
3. **Ejemplos:** “Yo no estoy de acuerdo contigo porque creo que la película nos ha querido transmitir que...”, “en referencia a lo que has dicho creo que...”, “Estoy de acuerdo con todos ustedes porque yo también pienso que...”, etc.
4. **No pertenece a este código: Interacciones Generales (IG),** p.e: “Estoy de acuerdo contigo en que deberíamos irnos de chuletada”, “Volviendo a lo que has dicho del amigo invisible estoy pensando que deberíamos...”, el alumno se dirige a los compañeros para expresar su opinión pero no está relacionado con lo que se está viendo o trabajando en clase.

(RP) RESPONDE AL PROFESOR.

1. **¿Qué es?:** Se registra siempre que el **alumno responda ante una pregunta, planteamiento, comentario, etc. del profesor REFERIDO A LA ACTIVIDAD Ó CONTENIDO TEÓRICO.**
2. **Cómo se registra:** Desde que se inicia la respuesta del alumno hasta que finaliza y SIEMPRE referida a la actividad ó contenido teórico.
3. **Ejemplo:** “yo creo que el autor pretende reflejar...” (el profesor le ha preguntado previamente su opinión sobre el texto), “mi grupo de prácticas es el uno” (el profesor ha preguntado previamente cuál es su grupo de prácticas).
4. **No pertenece a este código: Interacciones Generales (IG),** p.e: “Estuve estudiando el fin de semana...” (el profesor le ha preguntado por el fin de semana), “ahora tenemos clase con...” (el profesor ha preguntado con quién

tienen clase luego), etc. no tienen que ver con la actividad ni con el contenido teórico de la materia. **Iniciativa del Alumno al Profesor (IP)**, p.e.: *“Yo pienso que la película nos está queriendo transmitir que...”*, *“No creo que ese aspecto influya mucho en la oferta y la demanda porque...”*, *“En mi opinión, considero que....”*, etc. el alumno se dirige al profesor por iniciativa propia sin que éste le haya preguntado.

(PP) PREGUNTA AL PROFESOR.

1. **¿Qué es?:** Se refiere las preguntas hechas por los alumnos dirigidas al profesor que tienen que ver con la actividad o práctica, o con el contenido teórico de la materia.
2. **Cómo se registra:** desde que el alumno comienza a hacer la pregunta al profesor hasta que termina de hacerla.
3. **Ejemplos:** *“¿puede explicar eso de nuevo?”*, *“no he entendido lo último, ¿lo puede repetir?”*, *“¿Qué es elasticidad?”*, *“¿Cómo se si la demanda va creciendo?”*, etc.
4. **No pertenece a este código: Interacciones Generales (IG)**, p.e.: *“¿podríamos hacer una cena de navidad?”*, *“¿va a dar clase en el puente de diciembre?”*, etc. No se refieren a la actividad o práctica ni al contenido teórico de la materia.

(DA) DISRUPCIONES DE LOS ALUMNOS.

1. **¿Qué es?:** Se refieren a **comportamientos verbales o no verbales de los alumnos, que tienden a interrumpir la dinámica de la sesión y que llaman la atención del profesor para aplicar una contingencia negativa.** Estos comportamientos pueden venir de un alumno en concreto (**individual**), o de todo el grupo (**grupal**). **Se codifican SIEMPRE que capten la atención del profesor y éste aplique una contingencia negativa.**
2. **Concurrencia:** Este código puede ser concurrente con todos los demás códigos referentes al profesor. Ejemplo de concurrencia: **Organización del contexto didáctico (OD)**, p.e.: *“El profesor está repartiendo fotocopias al tiempo que los alumnos no paran de hablar, de manera que el profesor para y aplica una Contingencia Grupal Negativa (CG)”*. **Explicación del Profesor (EP)**, p.e.: *“El profesor está explicando al tiempo que los alumnos no paran de hablar, de*

manera que el profesor para su explicación y aplica una Contingencia Grupal Negativa (CG)”.

3. **Como se registra:** Cuando el alumno o el grupo capte la atención del profesor por la conducta que está o están realizando y suponga la aplicación de una contingencia negativa, se codifica el inicio y el final de la misma.
4. **Ejemplos:** *“Reírse a carcajadas mientras se está realizando la actividad”, “realizar preguntas no convenientes u oportunas”, “hablar en voz alta mientras el profesor explica”, “pasarse notas”, etc.*
5. **No pertenece a este código: Interacciones Generales (IG), p.e.:** *“Estoy de acuerdo contigo en que deberíamos irnos de chuletada”, “Volviendo a lo que has dicho del amigo invisible estoy pensando que deberíamos...”, “¿podríamos hacer una cena de navidad?”, “¿va a dar clase en el puente de diciembre?”, “Estuve estudiando el fin de semana...” (el profesor le ha preguntado por el fin de semana), “ahora tenemos clase con... (el profesor ha preguntado con quién tienen clase luego), etc.* No se refieren a la actividad o práctica ni al contenido teórico de la materia, y no interrumpen la dinámica de la clase captando la atención del profesor para aplicar una contingencia negativa.

CRITERIO: INTERVENCIÓN DE LOS ALUMNOS Y PROFESORES. Comunicación verbal entre profesor y ALUMNOS que no se refieren a la actividad o práctica ni al contenido teórico de la materia propiamente dicho.

Códigos:

(IG) INTERACCIONES GENERALES.

1. **¿Qué es?:** Se registran aquellas **interacciones** que **no se relacionan con la actividad o práctica ni con el contenido teórico de la materia.** Se dan entre profesor y alumno o alumnos.
2. **Como se registra:** Inicio y final de la interacción no referida a la actividad o práctica ni al contenido teórico de la materia.
3. **Ejemplos:** *“¿Qué tal has pasado la semana?”, “Guille te vi en los bares de La Laguna”, “¿De qué se disfrazaron en carnavales?” (del profesor al alumno o los alumnos), “Rosa ¿qué vas a hacer en el puente?”, “¿el martes que viene hay*

clase?”, ¿cuándo terminamos las prácticas?” (del alumno o alumnos al profesor), etc.

4. **No pertenecen este código: Iniciativa del Alumno al Profesor (IP), Responde al Profesor (RP), Pregunta al Profesor (PP).** Se refieren a la actividad o práctica o al contenido teórico de la materia.

CATEGORÍAS INSTRUMENTALES. Se refieren a **comportamientos SÓLO del profesor** ajenos a las funciones docentes, pero que se presentan en las clases y que son imprescindibles registrarlas para atender al flujo continuo de comportamientos.

(X) OTROS COMPORTAMIENTOS.

1. **¿Qué es?:** Forman parte de esta categoría todos los comportamientos del profesor que no corresponden a las funciones docentes.
2. **Como se registra:** Desde el inicio de la conducta hasta que finaliza y que no se corresponda con las funciones docentes.
3. **Ejemplos:** *“El profesor habla con alguien externo”; “el profesor mira el móvil”; “el profesor está inmerso en otra tarea mientras los alumnos desarrollan la actividad propuesta”, “el profesor se pone a hablar por el móvil”.*
4. **No corresponden a este código: Revisión No Verbal (RN),** p.e.: *“El profesor mira en silencio la actividad que están realizando los alumnos”, etc.* **Interacciones Generales (IG),** p.e.: *“Interacciones verbales dentro de la sesión no referidas a la práctica ni al contenido teórico entre profesor y alumno o alumnos”.* **Organización Contexto Didáctico (OD),** p.e.: *“Profesor en silencio preparando el material”.*

(Y) INOBSERVABLE

1. **¿Qué es?:** Se registra cuando es imposible observar la conducta del profesor, porque no está en el campo de visión de la cámara, apagan la luz, etc. También se registran aquí aquellos momentos en los que no se entiende lo que el profesor está diciendo. Si no se ve al profesor pero se le escucha claro y quede claro qué función se está llevando a cabo, se codifica dicha función y no Inobservable.

2. **Como se registra:** Desde que se deja de ver al profesor hasta que vuelve a aparecer en el vídeo, o desde el momento en el que no se entiende lo que dice hasta el momento en que se le pasa a entender.
3. **Ejemplos:** “*El profesor está detrás de la cámara*”, “*El profesor durante la sesión sale del campo de visión de la cámara*”, “*El profesor habla muy bajo y no se entiende lo que está diciendo*”, etc.
4. **No pertenece a este código: El profesor sale del aula (Z)**, por ejemplo: “*El profesor sale del aula al despacho*”.

(Z) EL PROFESOR SALE DEL AULA:

1. **¿Qué es?:** Se registra cuando el profesor ha salido del aula.
2. **Como se registra:** desde el momento en el que el profesor sale del aula hasta el momento en el que vuelve.
3. **Ejemplos:** “*El profesor se va a su despacho*”, “*el profesor sale al pasillo*”, etc.
4. **No pertenece a este código: Inobservable (Y)**, por ejemplo: “*El profesor está detrás de la cámara y no aparece en el campo de visión de ésta pero se le escucha hablando*”.

(D) DUDA

A la hora de codificar el vídeo si se nos plantean dudas en algún código, se codificará como D y se comentará con las profesoras del entrenamiento.

Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad (PROFUNDO_Uni, versión 2.)

MACROCATEGORÍA 1: FUNCIÓN DE ORGANIZACIÓN

CRITERIO: ORGANIZACIÓN INTERNA: Todas las intervenciones verbales del profesor referidas a la planificación de la enseñanza. Se consideran en esta categoría todas las intervenciones en las que el profesor hace referencia a la estructura del contenido de la asignatura, organización de horarios, material (de manera verbal) También se incluyen comentarios o indicaciones del profesor referentes a horarios de prácticas, estructura de las prácticas, fechas de entrega de trabajos, indicaciones sobre foros o aula virtual, etc.

Códigos:

(PA) PLANIFICACIÓN ACADÉMICA:

1. **¿Qué es?:** Todos aquellos comentarios e intervenciones verbales del profesor referidos a la planificación de prácticas, horarios de clase, entrega de trabajos, etc.
2. **Concurrencia:** Este código puede ser concurrente con todos los demás. Ejemplos de concurrencia: **Organización del Alumnado (OA)**, p.e.: *“El profesor reparte fotocopias al tiempo que les indica a los alumnos que se coloquen en grupos de tres”*, **Organización del Contexto Didáctico (OD)**, p.e.: *“El profesor indica a los alumnos que se pongan en grupos de tres al tiempo que reparte fotocopias”*.
3. **Cómo se registra:** Este código se registra desde que se inicia hasta que termina la verbalización del profesor. Las conductas intermedias se codifican aunque la planificación académica no haya terminado. Ejemplo: *“El profesor reparte fotocopias y al tiempo que comunica la fecha de entrega de trabajos.”*
4. **Ejemplos:** *“El profesor en mitad de la explicación: este tema lo veremos en la clase del lunes...”*; *“El material lo tienen colgado en el aula virtual”*; *“Estas fotocopias son para las prácticas”*, *“ Recuerden traer la bata para las*

prácticas” “El horario de los grupos de prácticas se han modificado, los horarios son....”; “Las prácticas van a estar estructuradas en tres bloques...”

5. **No pertenecen a este código: Contingencia negativa individual (CI)** p.e.: “El profesor le dice a un alumno que coja sus apuntes y se siente delante (después de una disrupción del alumno)”, **Contingencia Negativa Grupal (CG)** p.e.: “El profesor le dice al grupo que abran el libro y se pongan a leer (contingente a una disrupción de los alumnos), **Guía Individual (GI)** p.e.: “El profesor le indica a un alumno durante la práctica, que coja la calculadora y abra el libro por la página 49”, **Guía Grupal (GG)** p.e.: “El profesor en la práctica les indica a los alumnos que cojan toallas y jabón PH neutro”. **Organización del Contexto Didáctico (OD)** “Vamos a empezar”; “Con esto terminamos”, etc.

CRITERIO: ORGANIZACIÓN EXTERNA. Todas las intervenciones verbales o no verbales del profesor regulando las condiciones materiales de la clase (desplazamientos del alumnado, indicaciones de inicio o fin de la actividad, indicaciones relativas a la colocación de los materiales y formación de grupos). Se consideran en esta categoría todas las intervenciones en las que el profesor, con ayuda o no, manipula o coloca los materiales del aula, materiales de exposición (proyector, ordenador, etc.), o a los alumnos.

Códigos:

(OD) ORGANIZACIÓN DEL CONTEXTO DIDÁCTICO.

6. **¿Qué es?:** El profesor (sólo o con ayuda) prepara el material didáctico (fotocopias, apuntes, etc.), coloca el material de exposición (proyector, ordenador, etc.), etc. También se incluye las indicaciones del profesor referentes al inicio o fin de la clase o práctica.
7. **Concurrencia:** Este código puede ser concurrente con todos los demás. Ejemplos de concurrencia: **Organización del Alumnado (OA)**, p.e.: “El profesor reparte fotocopias al tiempo que les indica a los alumnos que se coloquen en grupos de tres”, **Explicación del Profesor (EP)**, p.e.: “El profesor reparte fotocopias al tiempo que explica el qué hay que hacer en una práctica”.

8. **Cómo se registra:** Este código se registra desde que se inicia hasta que termina. Las conductas intermedias se codifican aunque la organización del contexto didáctico no haya terminado. Ejemplo: *“El profesor reparte fotocopias y hace un control grupal.”*
9. **Ejemplos:** *“El profesor reparte fotocopias a los alumnos...”*; *“El profesor dispone el material audiovisual necesario para la clase”, el profesor comenta: “El horario de los grupos de prácticas se han modificado, los horarios son....”, “La prácticas consisten en leer los textos y hacer un comentario de los mismos aportando sus opiniones al respecto”, el profesor indica: “Venga, vamos a empezar”, “Bueno y con esto terminamos”, etc.*
10. **No pertenecen a este código:** **Contingencia negativa individual (CI)** p.e.: “El profesor le dice a un alumno que coja sus apuntes y se siente delante (después de una interrupción del alumno)”, **Contingencia Negativa Grupal (CG)** p.e.: “El profesor le dice al grupo que abran el libro y se pongan a leer (contingente a una interrupción de los alumnos), **Guía Individual (GI)** p.e.: “El profesor le indica a un alumno durante la práctica, que coja la calculadora y abra el libro por la página 49”, **Guía Grupal (GG)** p.e.: “El profesor en la práctica les indica a los alumnos que cojan toallas y jabón PH neutro”.

(OA) ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO.

1. **¿Qué es?:** Indicaciones relativas a la organización de los alumnos, formación de grupos, control de los desplazamientos, etc. Este código puede darse de manera verbal o no verbal.
2. **Concurrencia:** este código puede ser concurrente con todos los demás. Ejemplos de concurrencia: **Organización del Contexto Didáctico (OD)**, p.e.: *“El profesor indica a los alumnos que se pongan en grupos de tres al tiempo que reparte fotocopias”*. **Explicación del profesor (EP)**, p.e.: *“El profesor indica a los alumnos mediante gestos que se dividan en dos grupos al tiempo que realiza una explicación teórica”*.
3. **Cómo se registra:** Desde que el profesor inicia la organización de los alumnos hasta que finaliza, las conductas intermedias se codifican aunque la organización del alumnado no haya terminado.

4. **Ejemplos:** “El profesor indica a los alumnos que se coloquen en grupos para realizar una actividad”; “Pónganse de dos en dos”, “En esta actividad tenemos que formar grupos de...”, etc.
5. **No pertenecen a este código: Contingencia Negativa Individual (CI)**, p.e.: “Pepe por favor vuelve a tu asiento”, “ponte delante (después de percatarse el profesor de que ese alumno no para de hablar)”, **Contingencia Negativa Grupal (CG)**, p.e.: “el grupo que está detrás se ponen aquí delante por favor (después de darse cuenta el profesor de que no paran de molestar)”. Una forma de diferenciarlos es el **tono negativo usado en las contingencias negativas**.

MACROCATEGORÍA 2: FUNCIÓN DE COMUNICABILIDAD DOCENTE

CRITERIO: CONDUCTAS DE DIRECCIÓN DE LAS ACTIVIDADES. Es la exposición de contenidos teóricos relacionados con la materia, tanto individual como grupal, que el profesor realiza con los alumnos en el aula. También hace referencia a la explicación del **qué** de la práctica o actividad.

Códigos:

(EP) EXPLICACIÓN DEL PROFESOR:

1. **¿Qué es?:** Indicaciones, instrucciones o exposiciones teóricas del profesor (**verbal**), referidas a un alumno en concreto o al grupo completo. **Responde al qué de la práctica o actividad (explicación teórica de la misma), o al contenido teórico de la materia.** También se codifica como **Explicación del Profesor** cuando el profesor hace una demostración a un alumno concreto o al grupo de lo que debe hacer en la práctica o actividad. La utilización de **soporte físico** durante la explicación (pizarra, power point, folio, material didáctico) también se considera parte de la explicación.
2. **Cómo se registra:** Este código se comienza a registrar cuando el profesor inicia la explicación teórica, y se finaliza cuando el profesor termina dicha explicación. Si se dan conductas intermedias éstas se codifican, por ejemplo: “*el profesor está explicando a un alumno un apartado del temario y de repente se percata de que los demás están hablando muy alto, por tanto, para la explicación e inicia una Contingencia Negativa Grupal para llamar la atención al resto de los alumnos*”.

3. **Ejemplos:** *“La práctica que vamos a llevar a cabo es sobre el baño en cama”, “El tema de hoy trata sobre la microeconomía, la microeconomía es...”, “En aquella época las mujeres se casaban muy jóvenes y con hombres mayores que ellas que tuvieran la capacidad de mantenerlas”, “En esta práctica vamos a aprender cómo hacer el cálculo de la oferta y la demanda”, “El profesor explica la fórmula de la oferta y la demanda mientras escribe en la pizarra”, “El profesor utiliza el ratón para encontrar la diapositiva y seguir con la explicación”, “El profesor utiliza un folio para representar la médula espinal...”, etc.*
4. **No pertenecen a este código: Guía Individual (GI)** p.e.: *“La cabeza del paciente se coge mejor así...”, “ahora tienes que seguir con las piernas...”, “primero coge esa probeta, ahora llénala de agua, y ahora mézclala con el contenido de esta otra probeta”, etc.*, **Guía Grupal (GG)** p.e.: *“chicos primero despejen “X”, y cuando tengan el valor de “X” dibujen la gráfica”, etc.*

(RA) RESPUESTA AL ALUMNO.

1. **¿Qué es?:** Respuestas concretas del profesor a la pregunta de un alumno en concreto, durante la exposición del contenido teórico o del qué de la actividad o práctica (explicación teórica de la misma). **Desde el momento en que la Respuesta al Alumno se amplíe pasa a ser Explicación del Profesor.** Se codificará también como **respuesta al alumno**, cualquier interacción **no verbal** del profesor ante la pregunta de un alumno.
2. **Concurrencia:** este código puede ser concurrente con el código **Explicación del Profesor (EP)**, p.e.: *“El profesor está explicando mientras un alumno levanta la mano y el profesor, sin parar su explicación, le indica al alumno con un gesto que espere (respuesta no verbal)”*.
3. **Cómo se registra:** Este código se registra cuando el profesor se dirige a uno de los alumnos para responderle una pregunta relacionada con la parte teórica de la materia o con el qué de la práctica o actividad (explicación teórica de la misma). Se registra desde que el profesor empieza la respuesta concreta a la pregunta que se le ha hecho hasta que la termina, si continúa explicando más allá de lo que se le ha preguntado pasa a ser una Explicación del Profesor. Si se dan conductas intermedias éstas se codifican, por ejemplo: *“el profesor está*

resolviendo una duda a un alumno y de repente aplica una Contingencia Negativa Individual a otro porque no para de hablar”, se dará por finalizada la Respuesta al Alumno, se codificará la Contingencia Negativa Individual y si el profesor sigue resolviendo la duda del alumno anterior se codificará de nuevo Respuesta al Alumno.

4. **Ejemplos:** *“La elasticidad es...” (un alumno pregunta previamente por el concepto “elasticidad”), “Es decir, la oferta y la demanda son las reglas que...(un alumno le pregunta por si podría repetir lo último que ha dicho), “En la práctica de hoy vamos a ver a qué hay que atender para poner sistemas de protección a los obreros...(un alumno le ha preguntado previamente por qué se va a hacer en la práctica), “Un profesor está explicando contenido teórico al grupo (exposición grupal) y un alumno levanta la mano para hacer una pregunta (se dirige al profesor) el profesor le hace un gesto con la mano que indica que espere a que termine la explicación (respuesta al alumno) y continúa explicando al grupo (exposición grupal)”, etc.*
5. **No pertenecen a este código: Guía Individual (GI), p.e.:** *“La cabeza del paciente se coge mejor así...”, “ahora tienes que seguir con las piernas...”*, **Guía Grupal (GG), p.e.:** *“Tienen que aplicar primero la fórmula de la elasticidad y luego...”(el profesor responde a preguntas del alumno indicándole cómo seguir o cómo hacer la actividad o práctica y no responde con un contenido teórico o con el qué de la actividad o práctica (contenido teórico de la misma).*

MACROCATEGORÍA 3: FUNCIÓN MOTIVADORA.

CRITERIO: REFUERZO. Supone la valoración positiva verbal del profesor, contingente a la realización de una actividad o comportamiento del alumno o del grupo.

Código:

(RI) REFUERZO INDIVIDUAL.

1. **¿Qué es?:** El profesor elogia al alumno, lo pone como ejemplo a seguir, parafrasea lo aportado por el alumno para reafirmarlo, hace referencia a lo buen estudiante que es, a lo bien que trabaja, etc. En este código es

importante el **ÉNFASIS** que el profesor da a la conducta del alumno. Suele ser contingente a una conducta del alumno. No pertenecen a este código todas aquellas coletillas verbales del profesor que no van dirigidas a reforzar al alumno y en las que no se pone énfasis alguno (“vale”, “bien seguimos”, “de acuerdo”, “bien”). Tampoco se registran como refuerzos no verbales los asentimientos con la cabeza o gestos similares.

2. **Cómo se registra:** Es una conducta que puede ser instantánea (¡¡Bien!!) o con duración, en este caso se registrará desde que el profesor inicia el refuerzo hasta que termina de hacerlo.
3. **Ejemplos:** “¡¡Esa pregunta es muy interesante!!”, “¡¡Buen trabajo!!”, “¡¡El ejercicio está correcto!!”, “¡¡Muy bien!!”, “Buena aportación” (dirigiéndose a un alumno en concreto), “Miren que bien lo ha hecho el compañero”, “Ana hoy estás trabajando muy bien”, “Juan eres un buen alumno, se ve que te gusta esta materia”, etc.
4. **No pertenecen a este código: Guía Individual (GI)**, p.e.: “Durante la práctica el profesor observa la actividad que está realizando un alumno y verbaliza: vale, muy bien seguimos, de acuerdo ahora tienes que realizar...”. Supone una guía dentro de la actividad o práctica, **sin poner énfasis** como lo haría para un refuerzo.

(RG) REFUERZO GRUPAL.

1. **¿Qué es?:** Se registrarán aquí el mismo tipo de conductas descritas en el código anterior (Refuerzo Individual), pero **referidas al grupo completo**. En este código es importante el **ÉNFASIS** que el profesor da a la conducta del grupo. Suele ser contingente a una conducta del grupo. No pertenecen a este código todas aquellas coletillas verbales del profesor que no van dirigidas a reforzar al grupo y en las que no se pone énfasis alguno (“vale”, “bien seguimos”, “de acuerdo”, “bien”). Tampoco se registran como refuerzos no verbales los asentimientos con la cabeza o gestos similares.
2. **Cómo se registra:** Es una conducta que puede ser instantánea (¡¡Bien!!) o con duración, en este caso se registrará desde que el profesor inicia el refuerzo hasta que termina de hacerlo.

3. **Ejemplos:** *“Muy bien”, “Este grupo de clase trabaja muy bien”, “Buen trabajo chicos”, etc.*
4. **No pertenecen a este código: Guía Grupal (GI), p.e.:** *“Durante la actividad el profesor observa la actividad que está realizando el grupo y verbaliza; bien, seguimos, ahora deben...”*. Supone una guía dentro de la actividad o práctica, **sin poner énfasis** como lo haría para un refuerzo.

(FI) FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN INDIVIDUAL:

1. **¿Qué es?:** Se registrarán aquí todas las preguntas, comentarios, reflexiones, planteamientos o gestos (se ha de ver muy claro que el gesto va dirigido a incitar la participación del alumno) dirigidos a incitar a **un alumno en concreto** a participar. También incluye todas aquellas preguntas dirigidas a comprobar si el alumno ha entendido correctamente el qué de la práctica o actividad (contenido teórico de la misma) o si conoce el contenido teórico. Se añaden también todas aquellas preguntas del profesor dirigidas a aclarar lo que ha dicho un alumno.
2. **Cómo se registra:** puede ser una conducta instantánea (gesto con las manos para pedir que el alumno hable), o duradera en este caso se registrará desde que el profesor comienza a formular una pregunta, planteamiento, comentario o reflexión para incitar al alumno a participar, hasta que deja una pausa o tiempo prudencial para que el alumno participe.
3. **Ejemplos:** *“¿Qué opinas sobre esto?”, “¿Qué te parece lo que el autor dice en el artículo?”, “¿Has visto esta película?”, “¿Por qué crees que te digo que el procedimiento no es correcto?”, “Dime de qué otra manera se puede solucionar este problema...”, “Venga ahora hazlo tú” “¿Lo has entendido?” “¿Tienes alguna duda?”, “el profesor mueve las manos con un gesto que indica al alumno que hable o participe”, “A ver qué opinas tu sobre esto, imagínate que... (a continuación deja una pausa para el alumno responda)”, “¿Dime?”, “Repíteme por favor”, “¿Eh?, ¿Cómo?”, “¿Qué dijiste?” etc.*
4. **No pertenecen a este código: Guía individual (GI), p.e.:** *“¿Cómo lo llevas?”, “¿Has terminado?”, etc., (son preguntas que se hacen durante la realización de una actividad o práctica).*

(FG) FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN GRUPAL:

1. **¿Qué es?:** Se registrarán aquí todas las preguntas, comentarios, reflexiones, planteamientos o gestos (se ha de ver muy claro que el gesto va dirigido a incitar la participación de los alumnos) dirigidos a incitar **al grupo** a participar. También incluye todas aquellas preguntas dirigidas a comprobar si el grupo ha entendido correctamente el qué de la práctica o actividad (contenido teórico de la misma) o si conoce el contenido teórico. Se añaden también todas aquellas preguntas del profesor dirigidas a aclarar lo que han dicho los alumnos.
2. **Cómo se registra:** puede ser una conducta instantánea (gesto con las manos para pedir que el grupo hable), o duradera en este caso se registrará desde que el profesor haga la pregunta o comentario para incitar al grupo a participar hasta que termina de hacerlo.
5. **Ejemplos:** “¿Qué opinan sobre esto?”, “¿Qué les parece lo que el autor dice en el artículo?”, “¿Alguien ha visto esta película?”, “¿Por qué creen que les digo que el procedimiento no es correcto?”, “¿Creen que puede haber otra manera de solucionar el problema...”, “¿Qué conclusiones han sacado?”, “A ver que opinan ustedes sobre esto, imagínense que.... (a continuación deja una pausa prudencial para que los alumnos participen), “¿Dime?”, “Repite por favor”, “¿Eh?, ¿Cómo?”, “¿Qué dijiste?” etc.
6. **No pertenecen a este código: Guía Grupal (GI)**, p.e.: “¿Cómo lo llevan?”, “¿Han terminado?” “¿Saben cómo lo tienen que hacer?”, etc., (son preguntas que se hacen durante la realización de una actividad o práctica).

MACROCATEGORÍA 4: FUNCIÓN DE CONTROL COMPORTAMENTAL O DE REGULACIÓN DEL GRUPO.

CRITERIOS: CONTINGENCIAS NEGATIVAS. Intervenciones en que el **profesor crítica o amenaza al grupo, contingentes con una conducta inadecuada de los alumnos**. También se recogen todos los comportamientos del profesor que tenga que ver con órdenes de control, cambios en el volumen de la voz, silencios...etc. Es muy importante el **TONO NEGATIVO** del profesor al aplicar este código. **SIEMPRE SON CONTINGENTES A UNA CONDUCTA NEGATIVA O INADECUADA DE LOS ALUMNOS.**

Códigos

(CI) CONTINGENCIA NEGATIVA INDIVIDUAL.

1. **¿Qué es?:** Se registran todos los **comportamientos del profesor dirigidos a un alumno concreto que se relacionen con la crítica, amenaza o castigo.** Se trata de conductas verbales usándose con frecuencia la ironía o el sarcasmo, aunque también se dan conductas no verbales (golpe en la mesa, mantenimiento del silencio), en este caso han de ser MUY EXPLÍCITAS para ser registradas como contingencias negativas. Es muy importante el **tono negativo** del profesor al usar este código. Siempre es contingente a una conducta negativa del alumno.
2. **Cómo se registra:** puede ser una conducta instantánea (golpe en la mesa), o con duración, en este caso se registrará desde que el profesor inicia la contingencia negativa hasta que termina de hacerla.
3. **Ejemplos:** *“Cállese por favor”, “Apague el móvil”, “No moleste”, “Si tiene ganas de hablar salga por favor”, “Siéntese”, “El profesor permanece en silencio mientras mira a un alumno que no para de hablar”, “Usted, siéntese en la fila de delante por favor”(dirigiéndose a un alumno que no para de hablar), etc.*
4. **No pertenecen a este código: Guía Individual (GI),** p.e.: si no es contingente a un comportamiento negativo del alumno, *“¿ya terminaste?”*.

(CG) CONTINGENCIA NEGATIVA GRUPAL.

1. **¿Qué es?:** Se registran todos los **comportamientos del profesor dirigidos a al grupo que se relacionen con la crítica, amenaza o castigo.** Se trata de conductas verbales usándose con frecuencia la ironía o el sarcasmo, aunque también se dan conductas no verbales (golpe en la mesa, mantenimiento del silencio), en este caso han de ser MUY EXPLÍCITAS para ser registradas como contingencias negativas. Es muy importante el **tono negativo** del profesor al usar este código. Siempre es contingente a una conducta negativa del grupo.
2. **Cómo se registra:** puede ser una conducta instantánea (golpe en la mesa), o con duración, en este caso se registrará desde que el profesor inicia la contingencia negativa hasta que termina de hacerla.
3. **Ejemplos:** *“Quedarse quieto hasta que el grupo se calle”, “Quedarse en silencio”, “Bajar el volumen de la voz”, “Ustedes verán, yo esto ya me lo sé”,*

“Esto cae en el examen que lo sepan”, “Si no termino el tema hoy, lo doy por dado, y va a examen”, “¿Qué son, niños pequeños?” “Cállense”, “Dar una palmada”, “Golpe en una mesa” “A ver ¿se sientan ya?”, etc.

4. **No pertenecen a este código: Guía Grupal (GG)**, p.e.: *“Este ejercicio se hace en silencio (procedimiento)”*, cuando no se da de forma contingente a un comportamiento disruptivo del alumnado.

MACROCATEGORÍA 5: FUNCIÓN DE ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO.

CRITERIO: GUÍA, ASESORÍA Y RETROALIMENTACIÓN.

Indicaciones o instrucciones del profesor, referidas al grupo o a un alumno concreto, para **responder al cómo se está realizando una actividad o práctica.**

(GI) GUÍA INDIVIDUAL.

1. **¿Qué es?: Indicaciones o instrucciones del profesor**, referidas a un **alumno concreto**, para responder al procedimiento, al **cómo** se realiza la actividad o práctica, a menudo con preguntas (del tipo ¿cómo lo llevas?, ¿qué tal te va saliendo?, etc.). En este código el profesor puede ayudar físicamente al alumno a la realización de la actividad como forma de guiarle en la misma.
2. **Cómo se registra:** este código se registrará siempre que el profesor de una explicación referida al cómo de la actividad o práctica a un alumno, asesore o guíe su conducta. Durante la realización de la misma el profesor puede cambiar de comportamiento, con lo cual se dará por finalizado este código para aplicar el nuevo y posteriormente si se vuelve al guía individual se empieza a codificar de nuevo.
3. **Ejemplos:** *“¿Qué tal te va saliendo?”, “Debes mirarlo desde aquí...” “Coge la cabeza del paciente y ahora...”, “ahora tienes que seguir con las piernas...”, “¿Cómo lo llevas?, etc.*
4. **No pertenecen a este código: Explicación del Profesor (EP)**, p.e.: antes de comenzar la actividad o práctica, *“En la práctica de hoy vamos a desarrollar el modelo que hemos visto en la teoría, comenzaremos por.....”* (explicación de lo que se va a hacer en la práctica), en mitad de la práctica, *“el profesor explica*

al grupo lo que hay que hacer en la práctica a la vez que él mismo lo lleva a cabo” (demostración por parte del profesor).

(GG) GUÍA GRUPAL.

1. **¿Qué es?: Indicaciones o instrucciones del profesor**, referidas al grupo, para responder al procedimiento, al **cómo** se realiza la actividad o práctica, a menudo con preguntas (del tipo ¿cómo lo llevan?, ¿qué tal les va saliendo?, etc.). En este código el profesor puede ayudar físicamente al alumno a la realización de la actividad como forma de guiarle en la misma.
2. **Cómo se registra:** este código se registrará siempre que el profesor de una explicación referida al cómo de la actividad o práctica al grupo, asesore o guíe su conducta. Durante la realización del mismo el profesor puede cambiar de comportamiento, con lo cual se dará por finalizado este código para aplicar el nuevo y posteriormente si se vuelve al guía grupal se empieza a codificar de nuevo.
3. **Ejemplos:** “¿Han terminado?”, “¿cómo lo llevan?”, “Cojan la cabeza del paciente y ahora...” “Ahora sigan con las piernas...”, “No olviden mezclar bien los líquidos...”, etc.
4. **No pertenecen a este código: Explicación del Profesor (EP)**, p.e.: antes de comenzar la actividad o práctica, “En la práctica de hoy vamos a desarrollar el modelo que hemos visto en la teoría, comenzaremos por.....” (explicación de lo que se va a hacer en la práctica), en mitad de la práctica, “el profesor explica al grupo lo que hay que hacer en la práctica a la vez que él mismo lo lleva a cabo” (demostración por parte del profesor).

CRITERIO: REVISIÓN NO VERBAL DE LA TAREA. El **profesor supervisa la actividad o práctica de los alumnos** en **SILENCIO**, sin interrumpir verbalmente su actividad.

Código:

(RN) REVISIÓN NO VERBAL.

1. **¿Qué es?:** Se registra siempre que el **profesor atiende** o dirija la mirada de **forma no verbal a la actividad o práctica** que están realizando los alumnos. Este código se codifica siempre que se vea de forma clara.
2. **Como se registra:** Este código se empieza a registrar desde que el profesor comience a supervisar o revisar de forma no verbal la actividad o práctica que están realizando los alumnos, y se termina de codificar cuando finalice su revisión. Durante la realización del mismo el profesor puede cambiar de comportamiento, con lo cual se dará por finalizado este código para aplicar el nuevo y posteriormente si se vuelve a revisión no verbal se empieza a codificar de nuevo.
3. **Ejemplos:** *“Los alumnos están realizando la actividad y el profesor se va desplazando para mirar lo que están haciendo”, etc.*
4. **No pertenecen a este código:** **Guía Individual (GI)**, p.e.: *“¿Cómo lo llevas?”*, *“¿Has terminado?”*, etc., **Guía Grupal (GG)**, p.e.: *“¿Qué tal lo llevan?”*, *“¿me dejan ver lo que han hecho?”*, *“¿han terminado?”*, etc.

MACROCATEGORÍA 6: FUNCIÓN DE INTERACCIÓN.

CRITERIO: INTERVENCIÓN DE LOS ALUMNOS. Cualquier **comunicación (verbal) que inicie alguno de los alumnos dirigida al profesor, interactuando con él.**

Códigos.

(PE) PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTADO:

1. **¿Qué es?:** Se registra siempre que el alumno **se dirija al profesor por iniciativa propia para exponer alguna idea u opinión. El alumno puede dirigirse al profesor por medio de algún gesto** (levantando la mano). **REFERIDA A LA ACTIVIDAD Ó AL CONTENIDO TEÓRICO QUE SE ESTÁ EXPLICANDO.**
2. **Concurrencia:** Este código puede ser concurrente con todos los demás referidos al profesor. Ejemplos de concurrencia: **Explicación del Profesor (EP):** *“El profesor está realizando una explicación teórica y al mismo tiempo un alumno levanta la mano para dirigirse a él”.*

3. **Cómo se registra:** Desde que el alumno inicia su exposición hasta que la finaliza, y SIEMPRE que esté referida a la actividad ó contenido teórico. También se registra cualquier gesto o comportamiento no verbal que intente captar la atención del profesor.
4. **Ejemplos:** “Yo pienso que la película nos está queriendo transmitir que...”, “No creo que ese aspecto influya mucho en la oferta y la demanda porque...”, “En mi opinión, considero que....”, “El alumno levanta la mano para dirigirse al profesor”, etc.
5. **No pertenece a este código: Interacciones Generales (IG)**, p.e.: “Yo creo que deberíamos ir de chuletada”, “tengo una idea sobre cómo organizar el amigo invisible de este año”, etc. Se trata de intervenciones por parte del alumno pero no referidas a la actividad o práctica ni al contenido teórico de la materia.
Pregunta al Profesor (PP), p.e.: “¿puede explicar eso de nuevo?”, “no he entendido lo último, ¿lo puede repetir?”, “¿Qué es elasticidad?”, “¿Cómo se si la demanda va creciendo?”, etc. **Responde al Profesor (RP)**, p.e.: “yo creo que el autor pretende reflejar...”, “mi grupo de prácticas es el uno”, etc. el profesor previamente ha hecho una pregunta, el alumno no interviene por iniciativa propia.

(IC) INICIATIVA DEL ALUMNO AL COMPAÑERO:

1. **¿Qué es?:** Se registra siempre que un alumno **se dirija a uno o varios compañeros para expresar su opinión acerca de lo que se está debatiendo (el alumno se dirige a los compañeros y no al profesor)**. Se ha de dar en un ambiente de aula donde el profesor está dirigiendo un debate y además forma parte del mismo.
2. **Cómo se registra:** Desde que se inicia la exposición del alumno dirigida a uno o varios compañeros hasta que finaliza. Siempre que se dirija a los compañeros.
3. **Ejemplos:** “Yo no estoy de acuerdo contigo porque creo que la película nos ha querido transmitir que...”, “en referencia a lo que has dicho creo que...”, “Estoy de acuerdo con todos ustedes porque yo también pienso que....”, etc.
4. **No pertenece a este código: Interacciones Generales (IG)**, p.e.: “Estoy de acuerdo contigo en que deberíamos irnos de chuletada”, “Volviendo a lo que has

dicho del amigo invisible estoy pensando que deberíamos...”, el alumno se dirige a los compañeros para expresar su opinión pero no está relacionado con lo que se está viendo o trabajando en clase.

(RP) RESPONDE AL PROFESOR.

1. **¿Qué es?:** Se registra siempre que el **alumno responde ante una pregunta, planteamiento, comentario, etc. del profesor REFERIDO A LA ACTIVIDAD Ó CONTENIDO TEÓRICO.**
2. **Cómo se registra:** Desde que se inicia la respuesta del alumno hasta que finaliza y SIEMPRE referida a la actividad ó contenido teórico.
3. **Ejemplo:** “yo creo que el autor pretende reflejar...” (el profesor le ha preguntado previamente su opinión sobre el texto), “mi grupo de prácticas es el uno” (el profesor ha preguntado previamente cuál es su grupo de prácticas).
4. **No pertenece a este código: Interacciones Generales (IG),** p.e: “Estuve estudiando el fin de semana...” (el profesor le ha preguntado por el fin de semana), “ahora tenemos clase con...” (el profesor ha preguntado con quién tienen clase luego), etc. no tienen que ver con la actividad ni con el contenido teórico de la materia. **Iniciativa del Alumno al Profesor (IP),** p.e.: “Yo pienso que la película nos está queriendo transmitir que...”, “No creo que ese aspecto influya mucho en la oferta y la demanda porque...”, “En mi opinión, considero que...”, etc. el alumno se dirige al profesor por iniciativa propia sin que éste le haya preguntado.

(DA) DISRUPCIONES DE LOS ALUMNOS.

1. **¿Qué es?:** Se refieren a **comportamientos verbales o no verbales de los alumnos, que tienden a interrumpir la dinámica de la sesión y que llaman la atención del profesor para aplicar una contingencia negativa.** Estos comportamientos pueden venir de un alumno en concreto (**individual**), o de todo el grupo (**grupal**). **Se codifican SIEMPRE que capten la atención del profesor y éste aplique una contingencia negativa.**
2. **Concurrencia:** Este código puede ser concurrente con todos los demás códigos referentes al profesor. Ejemplo de concurrencia: **Organización del contexto**

didáctico (OD), p.e.: “El profesor está repartiendo fotocopias al tiempo que los alumnos no paran de hablar, de manera que el profesor para y aplica una Contingencia Grupal Negativa (CG)”. **Explicación del Profesor (EP)**, p.e.: “El profesor está explicando al tiempo que los alumnos no paran de hablar, de manera que el profesor para su explicación y aplica una Contingencia Grupal Negativa (CG)”.

3. **Como se registra:** Cuando el alumno o el grupo capte la atención del profesor por la conducta que está o están realizando y suponga la aplicación de una contingencia negativa, se codifica el inicio y el final de la misma.
4. **Ejemplos:** “Reírse a carcajadas mientras se está realizando la actividad”, “realizar preguntas no convenientes u oportunas”, “hablar en voz alta mientras el profesor explica”, “pasarse notas”, etc.
5. **No pertenece a este código: Interacciones Generales (IG)**, p.e.: “Estoy de acuerdo contigo en que deberíamos irnos de chuletada”, “Volviendo a lo que has dicho del amigo invisible estoy pensando que deberíamos...”, “¿podríamos hacer una cena de navidad?”, “¿va a dar clase en el puente de diciembre?”, “Estuve estudiando el fin de semana...” (el profesor le ha preguntado por el fin de semana), “ahora tenemos clase con... (el profesor ha preguntado con quién tienen clase luego), etc. No se refieren a la actividad o práctica ni al contenido teórico de la materia, y no interrumpen la dinámica de la clase captando la atención del profesor para aplicar una contingencia negativa.

CRITERIO: INTERVENCIÓN DE LOS ALUMNOS Y PROFESORES.
Comunicación verbal entre profesor y ALUMNOS que no se refieren a la actividad o práctica ni al contenido teórico de la materia propiamente dicho.

Códigos:

(IG) INTERACCIONES GENERALES.

1. **¿Qué es?:** Se registran aquellas **interacciones** que **no se relacionan con la actividad o práctica ni con el contenido teórico de la materia.** Se dan entre profesor y alumno o alumnos.
2. **Como se registra:** Inicio y final de la interacción no referida a la actividad o práctica ni al contenido teórico de la materia.

3. **Ejemplos:** “¿Qué tal has pasado la semana?”, “Guille te vi en los bares de La Laguna”, “¿De qué se disfrazaron en carnavales?” (del profesor al alumno o los alumnos), “Rosa ¿qué vas a hacer en el puente?”, “¿el martes que viene hay clase?”, ¿cuándo terminamos las prácticas?” (del alumno o alumnos al profesor), etc.
4. **No pertenecen este código: Iniciativa del Alumno al Profesor (IP), Responde al Profesor (RP), Pregunta al Profesor (PP).** Se refieren a la actividad o práctica o al contenido teórico de la materia.

CATEGORÍAS INSTRUMENTALES. Se refieren a **comportamientos SÓLO del profesor** ajenos a las funciones docentes, pero que se presentan en las clases y que son imprescindibles registrarlas para atender al flujo continuo de comportamientos.

(X) OTROS COMPORTAMIENTOS.

1. **¿Qué es?:** Forman parte de esta categoría todos los comportamientos del profesor que no corresponden a las funciones docentes.
2. **Como se registra:** Desde el inicio de la conducta hasta que finaliza y que no se corresponda con las funciones docentes.
3. **Ejemplos:** “El profesor habla con alguien externo”; “el profesor mira el móvil”; “el profesor está inmerso en otra tarea mientras los alumnos desarrollan la actividad propuesta”, “el profesor se pone a hablar por el móvil”.
4. **No corresponden a este código: Revisión No Verbal (RN),** p.e.: “El profesor mira en silencio la actividad que están realizando los alumnos”, etc. **Interacciones Generales (IG),** p.e.: “Interacciones verbales dentro de la sesión no referidas a la práctica ni al contenido teórico entre profesor y alumno o alumnos”. **Organización Contexto Didáctico (OD),** p.e.: “Profesor en silencio preparando el material”.

(Y) INOBSERVABLE

1. **¿Qué es?:** Se registra cuando es imposible observar la conducta del profesor, porque no está en el campo de visión de la cámara, apagan la luz, etc. También se registran aquí aquellos momentos en los que no se entiende los que el

profesor está diciendo. Si no se ve al profesor pero se le escucha claro y quede claro qué función se está llevando a cabo, se codifica dicha función y no Inobservable.

2. **Como se registra:** Desde que se deja de ver al profesor hasta que vuelve a aparecer en el vídeo, o desde el momento en el que no se entiende lo que dice hasta el momento en que se le pasa a entender.
3. **Ejemplos:** *“El profesor está detrás de la cámara”, “El profesor durante la sesión sale del campo de visión de la cámara”, “El profesor habla muy bajo y no se entiende lo que está diciendo”, etc.*
4. **No pertenece a este código: El profesor sale del aula (Z)**, por ejemplo: *“El profesor sale del aula al despacho”.*

(z) EL PROFESOR SALE DEL AULA:

1. **¿Qué es?:** Se registra cuando el profesor ha salido del aula.
2. **Como se registra:** desde el momento en el que el profesor sale del aula hasta el momento en el que vuelve.
3. **Ejemplos:** *“El profesor se va a su despacho”, “el profesor sale al pasillo”, etc.*
4. **No pertenece a este código: Inobservable (Y)**, por ejemplo: *“El profesor está detrás de la cámara y no aparece en el campo de visión de ésta pero se le escucha hablando”.*

(D) DUDA

A la hora de codificar el vídeo si se nos plantean dudas en algún código, se codificará como D y se comentará con las profesoras del entrenamiento.

Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad (PROFUNDO_Uni, versión 3.)

MACROCATEGORÍA 1: FUNCIÓN DE ORGANIZACIÓN

CRITERIO: ORGANIZACIÓN INTERNA: Todas las intervenciones verbales del profesor referidas a la planificación de la enseñanza. Se consideran en esta categoría todas las intervenciones en las que el profesor hace referencia a la estructura del contenido de la asignatura, organización de horarios, material (de manera verbal). También se incluyen comentarios o indicaciones del profesor referentes a horarios de prácticas, estructura de las prácticas, fechas de entrega de trabajos, indicaciones sobre foros o aula virtual, etc.

Códigos:

(PA) PLANIFICACIÓN ACADÉMICA:

1. **¿Qué es?:** Todos aquellos comentarios e intervenciones verbales del profesor referidos a la planificación de prácticas, horarios de clase, entrega de trabajos, a lo que se va a hacer en la clase de teoría o de práctica, etc.
2. **Concurrencia:** Este código puede ser concurrente con todos los demás. Ejemplos de concurrencia: **Organización del Alumnado (OA)**, p.e.: “*El profesor reparte fotocopias al tiempo que les indica a los alumnos que se coloquen en grupos de tres*”, **Organización del Contexto Didáctico (OD)**, p.e.: “*El profesor indica a los alumnos que se pongan en grupos de tres al tiempo que reparte fotocopias*”.
3. **Cómo se registra:** Este código se registra desde que se inicia hasta que termina la verbalización del profesor. Las conductas intermedias se codifican aunque la planificación académica no haya terminado. Ejemplo: “*El profesor reparte fotocopias y al tiempo que comunica la fecha de entrega de trabajos.*”
4. **Ejemplos:** “*El profesor en mitad de la explicación: este tema lo veremos en la clase del lunes...*”; “*El material lo tienen colgado en el aula virtual*”; “*Estas fotocopias son para las prácticas*”, “*Recuerden traer la bata para las prácticas*” “*El horario de los grupos de prácticas se han modificado, los*

horarios son....”; “Las prácticas van a estar estructuradas en tres bloques...”, “Hoy trabajaremos el cálculo de la fiabilidad”, “En esta práctica vamos trabajar el baño en cama”, etc.

5. **No pertenecen a este código: Contingencia negativa (CN)** p.e.: “El profesor le dice a un alumno que coja sus apuntes y se siente delante (después de una interrupción del alumno)”, “El profesor le dice al grupo que abran el libro y se pongan a leer (contingente a una interrupción de los alumnos), **Guía (GU)** p.e.: “El profesor le indica a un alumno durante la práctica, que coja la calculadora y abra el libro por la página 49”, “El profesor en la práctica les indica a los alumnos que cojan toallas y jabón PH neutro”. **Organización del Contexto Didáctico (OD)** “Vamos a empezar”; “Con esto terminamos”, etc.

CRITERIO: ORGANIZACIÓN EXTERNA. Todas las intervenciones verbales o no verbales del profesor regulando las condiciones materiales de la clase (desplazamientos del alumnado, indicaciones de inicio o fin de la actividad, indicaciones relativas a la colocación de los materiales y formación de grupos). Se consideran en esta categoría todas las intervenciones en las que el profesor, con ayuda o no, manipula o coloca los materiales del aula, materiales de exposición (proyector, ordenador, etc.), o a los alumnos.

Códigos:

(OD) ORGANIZACIÓN DEL CONTEXTO DIDÁCTICO.

1. **¿Qué es?:** El profesor (sólo o con ayuda) prepara el material didáctico (fotocopias, apuntes, etc.), coloca el material de exposición (proyector, ordenador, etc.), etc. También se incluye las indicaciones del profesor referentes al inicio o fin de la clase o práctica.
2. **Concurrencia:** Este código puede ser concurrente con todos los demás. Ejemplos de concurrencia: **Organización del Alumnado (OA)**, p.e.: “*El profesor reparte fotocopias al tiempo que les indica a los alumnos que se coloquen en grupos de tres*”, **Explicación del Profesor (EP)**, p.e.: “*El profesor reparte fotocopias al tiempo que explica el qué hay que hacer en una práctica*”.
3. **Cómo se registra:** Este código se registra desde que se inicia hasta que termina. Las conductas intermedias se codifican aunque la organización del contexto

didáctico no haya terminado. Ejemplo: “*El profesor reparte fotocopias y hace un control grupal.*”

4. **Ejemplos:** “*El profesor reparte fotocopias a los alumnos...*”; “*El profesor dispone el material audiovisual necesario para la clase*”, el profesor comenta: “*El horario de los grupos de prácticas se han modificado, los horarios son....*”, “*La prácticas consisten en leer los textos y hacer un comentario de los mismos aportando sus opiniones al respecto*”, el profesor indica: “*Venga, vamos a empezar*”, “*Bueno y con esto terminamos*”, etc.
5. **No pertenecen a este código: Contingencia negativa (CN)** p.e.: “El profesor le dice a un alumno que coja sus apuntes y se siente delante (después de una interrupción del alumno)”, “El profesor le dice al grupo que abran el libro y se pongan a leer (contingente a una interrupción de los alumnos), **Guía (GU)** p.e.: “El profesor en la práctica les indica a los alumnos que cojan toallas y jabón PH neutro”, “El profesor le indica a un alumno durante la práctica, que coja la calculadora y abra el libro por la página 49”.

(OA) ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO.

1. **¿Qué es?:** Indicaciones relativas a la organización de los alumnos, formación de grupos, control de los desplazamientos, etc. Este código puede darse de manera verbal o no verbal.
2. **Concurrencia:** este código puede ser concurrente con todos los demás. Ejemplos de concurrencia: **Organización del Contexto Didáctico (OD)**, p.e.: “*El profesor indica a los alumnos que se pongan en grupos de tres al tiempo que reparte fotocopias*”. **Explicación del profesor (EP)**, p.e.: “*El profesor indica a los alumnos mediante gestos que se dividan en dos grupos al tiempo que realiza una explicación teórica*”.
3. **Cómo se registra:** Desde que el profesor inicia la organización de los alumnos hasta que finaliza, las conductas intermedias se codifican aunque la organización del alumnado no haya terminado.
4. **Ejemplos:** “*El profesor indica a los alumnos que se coloquen en grupos para realizar una actividad*”; “*Pónganse de dos en dos*”, “*En esta actividad tenemos que formar grupos de...*”, etc.

5. **No pertenecen a este código: Contingencia Negativa**, p.e.: *“Pepe por favor vuelve a tu asiento”, “el grupo que está detrás se ponen aquí delante por favor (después de darse cuenta el profesor de que no paran de molestar)”*. Una forma de diferenciarlos es el que el tono negativo usado en las contingencias negativas.

MACROCATEGORÍA 2: FUNCIÓN DE COMUNICABILIDAD DOCENTE

CRITERIO: CONDUCTAS DE DIRECCIÓN DE LAS ACTIVIDADES. Es la exposición de contenidos teóricos relacionados con la materia, tanto individual como grupal, que el profesor realiza con los alumnos en el aula. También hace referencia a la explicación del **qué** de la práctica o actividad.

Códigos:

(EP) EXPLICACIÓN DEL PROFESOR:

1. **¿Qué es?:** Indicaciones, instrucciones o exposiciones teóricas del profesor (**verbal**), referidas a un alumno en concreto o al grupo completo. **Responde al qué de la práctica o actividad (explicación teórica de la misma), o al contenido teórico de la materia.** También se codifica como **Explicación del Profesor** cuando el profesor hace una demostración a un alumno concreto o al grupo de lo que debe hacer en la práctica o actividad. La utilización de **soporte físico** durante la explicación (pizarra, power point, folio, material didáctico) también se considera parte de la explicación.
2. **Cómo se registra:** Este código se comienza a registrar cuando el profesor inicia la explicación teórica, y se finaliza cuando el profesor termina dicha explicación. Si se dan conductas intermedias éstas se codifican, por ejemplo: *“el profesor está explicando a un alumno un apartado del temario y de repente se percata de que los demás están hablando muy alto, por tanto, para la explicación e inicia una Contingencia Negativa para llamar la atención al resto de los alumnos”*.
3. **Ejemplos:** *“El baño en cama es un procedimiento que implica....”, “El tema de hoy trata sobre la microeconomía, la microeconomía es....”, “En aquella época las mujeres se casaban muy jóvenes y con hombres mayores que ellas que tuvieran la capacidad de mantenerlas”, “El tema de la oferta y la demanda de hoy trata sobre el cálculo de ambos aspectos, esto consiste en...”, “El profesor*

explica la fórmula de la oferta y la demanda mientras escribe en la pizarra”, “El profesor utiliza el ratón para encontrar la diapositiva y seguir con la explicación”, “El profesor utiliza un folio para representar la médula espinal...”, etc.

4. **No pertenecen a este código: Guía (GU)** p.e.: *“La cabeza del paciente se coge mejor así...”, “ahora tienen que seguir con las piernas...”, “chicos primero despejen “X”, y cuando tengan el valor de “X” dibujen la gráfica”, etc.*

(RA) RESPUESTA AL ALUMNO.

1. **¿Qué es?:** Respuestas concretas del profesor a la pregunta de un alumno en concreto, durante la exposición del contenido teórico o del qué de la actividad o práctica (explicación teórica de la misma). **Desde el momento en que la Respuesta al Alumno se amplíe pasa a ser Explicación del Profesor.** Se codificará también como **respuesta al alumno**, cualquier interacción **no verbal** del profesor ante la pregunta de un alumno.
2. **Concurrencia:** este código puede ser concurrente con el código **Explicación del Profesor (EP)**, p.e.: *“El profesor está explicando mientras un alumno levanta la mano y el profesor, sin parar su explicación, le indica al alumno con un gesto que espere (respuesta no verbal)”.*
3. **Cómo se registra:** Este código se registra cuando el profesor se dirige a uno de los alumnos para responderle una pregunta relacionada con la parte teórica de la materia o con el qué de la práctica o actividad (explicación teórica de la misma). Se registra desde que el profesor empieza la respuesta concreta a la pregunta que se le ha hecho hasta que la termina, si continúa explicando más allá de lo que se le ha preguntado pasa a ser una Explicación del Profesor. Si se dan conductas intermedias éstas se codifican, por ejemplo: *“el profesor está resolviendo una duda a un alumno y de repente aplica una Contingencia Negativa a otro porque no para de hablar”*, se dará por finalizada la Respuesta al Alumno, se codificará la Contingencia Negativa y si el profesor sigue resolviendo la duda del alumno anterior se codificará de nuevo Respuesta al Alumno.
4. **Ejemplos:** *“La elasticidad es...” (un alumno pregunta previamente por el concepto “elasticidad”), “Es decir, la oferta y la demanda son las reglas*

que...(un alumno le pregunta por si podría repetir lo último que ha dicho), “En la práctica de hoy vamos a ver a qué hay que atender para poner sistemas de protección a los obreros...(un alumno le ha preguntado previamente por qué se va a hacer en la práctica), “Un profesor está explicando contenido teórico al grupo (explicación del profesor) y un alumno levanta la mano para hacer una pregunta (participación del estudiantado)) el profesor le hace un gesto con la mano que indica que espere a que termine la explicación (respuesta al alumno) y continúa explicando al grupo (explicación del profesor)”, etc.

- 5. No pertenecen a este código: Guía (GU)**, p.e.: “La cabeza del paciente se coge mejor así...”, El profesor se acerca a un grupo de alumnos y les indica: “ahora tienen que seguir con las piernas...”, El profesor se dirige a los alumnos y les dice: “Tienen que aplicar primero la fórmula de la elasticidad y luego tienen que....”. En el caso de que el profesor indique al alumno cómo tiene que seguir haciendo la práctica previa pregunta del alumno, se codificará **Responde al Alumno (RA)** y no **Guía (GU)**. Ej: El alumno pregunta al profesor: “¿Ahora qué tengo que hacer?”, el profesor responde: “Ahora tienes que despejar X”.

MACROCATEGORÍA 3: FUNCIÓN MOTIVADORA.

CRITERIO: CONTINGENCIA POSITIVA. Supone la **valoración positiva verbal** del profesor, contingente a la realización de una actividad o comportamiento del alumno o del grupo.

Código:

(RF) REFUERZO.

1. ¿Qué es?: El **profesor elogia al alumno o a un grupo de ellos, lo/s pone como ejemplo a seguir, parafrasea lo aportado por el/los alumno/a para reafirmarlo, hace referencia a lo buen estudiante que es, a lo bien que trabajan, etc.** En este código es importante el **ÉNFASIS** que el profesor da a la conducta del/los alumno/s. Suele ser contingente a una conducta del/los alumno/s. No pertenecen a este código todas aquellas coletillas verbales del profesor que no van dirigidas a reforzar al/los alumno/s y en las que no se pone

- énfasis alguno (“vale”, “bien seguimos”, “de acuerdo”, “bien”). Tampoco se registran como refuerzos no verbales los asentimientos con la cabeza o gestos similares.
2. **Cómo se registra:** Es una conducta que puede ser instantánea (¡¡Bien!!) o con duración, en este caso se registrará desde que el profesor inicia el refuerzo hasta que termina de hacerlo.
 3. **Ejemplos:** “¡¡Esa pregunta es muy interesante!!”, “¡¡Buen trabajo!!”, “¡¡El ejercicio está correcto!!”, “¡¡Muy bien!!”, “Buena aportación” (dirigiéndose a un alumno en concreto), “Miren que bien lo ha hecho el compañero”, “Ana hoy estás trabajando muy bien”, “Juan eres un buen alumno, se ve que te gusta esta materia”, “Este grupo de clase trabaja muy bien”, “Buen trabajo chicos”, etc.
 4. **No pertenecen a este código: Guía (GU)**, p.e.: “Durante la práctica el profesor observa la actividad que está realizando un/os alumno/s y verbaliza: vale, muy bien seguimos, de acuerdo ahora tienes que realizar...”. Supone una guía dentro de la actividad o práctica, **sin poner énfasis** como lo haría para un refuerzo.

(FP) FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN:

1. **¿Qué es?:** Se registrarán aquí todas las preguntas, comentarios, reflexiones, planteamientos o gestos (se ha de ver muy claro que el gesto va dirigido a incitar la participación de un alumno o un grupo de ellos) dirigidos a incitar a **un alumno o alumnos** a participar. También incluye todas aquellas preguntas dirigidas a comprobar si un alumno o los alumnos han entendido correctamente el qué de la práctica o actividad (contenido teórico de la misma) o si conoce el contenido teórico. Se añaden también todas aquellas preguntas del profesor dirigidas a aclarar lo que ha dicho el alumnado. Un fomento de la Participación puede estar compuesto por varias preguntas seguidas, en este caso se codifica un solo fomento y no tantos como preguntas se han formulado.
2. **Cómo se registra:** puede ser una conducta instantánea (gesto con las manos para pedir que el alumno hable), o duradera en este caso se registrará desde que el profesor comienza a formular una pregunta, planteamiento, comentario o reflexión para incitar a un alumno o grupo de ellos a participar, hasta que deja una pausa o tiempo prudencial para que el alumno o el grupo participe.

3. **Ejemplos:** “¿Qué opinas sobre esto?”, “¿Qué les parece lo que el autor dice en el artículo?”, “¿Alguien ha visto esta película?”, “¿Por qué crees que te digo que el procedimiento no es correcto?”, “Dime de qué otra manera se puede solucionar este problema...”, “¿Qué conclusiones han sacado?”, “Venga ahora hazlo tú” “¿Lo han entendido?” “¿Tienes alguna duda?”, “el profesor mueve las manos con un gesto que indica al alumno que hable o participe”, “A ver qué opinan sobre esto... (a continuación deja una pausa para que el alumnado responda)”, “¿Dime?”, “Repitan por favor”, “¿Eh?, ¿Cómo?”, “¿Qué dijiste?”, “Los núcleos sensoriales están formados por..., ¿en la zona del oído?, ¿y en el olfato? (estas preguntas las realiza de forma consecutiva sin hacer pausas entre ellas. La pausa para que los alumnos participen la hace al final de todas estas preguntas.
4. **No pertenecen a este código: Guía (GU), p.e.:** “¿Cómo lo llevan?”, “¿Has terminado?”, etc., (son preguntas que se hacen durante la realización de una actividad o práctica).

MACROCATEGORÍA 4: FUNCIÓN DE CONTROL COMPORTAMENTAL O DE REGULACIÓN DEL GRUPO.

CRITERIOS: CONTINGENCIAS NEGATIVAS. Intervenciones en que el **profesor critica o amenaza al grupo, contingentes con una conducta inadecuada de los alumnos**. También se recogen todos los comportamientos del profesor que tenga que ver con órdenes de control, cambios en el volumen de la voz, silencios...etc. Es muy importante el **TONO NEGATIVO** del profesor al aplicar este código. **SIEMPRE SON CONTINGENTES A UNA CONDUCTA NEGATIVA O INADECUADA DE LOS ALUMNOS O A UNA DISRUPCIÓN DE LOS MISMOS.**

Códigos

(CN) CONTINGENCIA NEGATIVA.

1. **¿Qué es?:** Se registran todos los **comportamientos del profesor dirigidos a un alumno o al grupo que se relacionen con la crítica, amenaza o castigo**. Se trata de conductas verbales usándose con frecuencia la ironía o el sarcasmo, aunque también se dan conductas no verbales (golpe en la mesa, mantenimiento

del silencio), en este caso han de ser MUY EXPLÍCITAS para ser registradas como contingencias negativas. Es muy importante el **tono negativo** del profesor al usar este código. Siempre es contingente a una conducta negativa del alumnado o alumno concreto o a una interrupción de los mismos.

2. **Cómo se registra:** puede ser una conducta instantánea (golpe en la mesa), o con duración, en este caso se registrará desde que el profesor inicia la contingencia negativa hasta que termina de hacerla.
3. **Ejemplos:** *“Cállese por favor”, “Apague el móvil”, “No molesten”, “Si tienen ganas de hablar salgan por favor”, “Siéntese”, “El profesor permanece en silencio mientras mira a un alumno que no para de hablar”, “Bajar el volumen de la voz”, “Ustedes verán, yo esto ya me lo sé”, “Esto cae en el examen que lo sepan”, “Usted, siéntese en la fila de delante por favor”(dirigiéndose a un alumno que no para de hablar), “Esto no es un trabajo característico de alumnos de universidad, sólo han pasado a ordenador los apuntes de clase...(es una crítica referente a un mal trabajo hecho por los alumnos, emplea un tono negativo y de reprimenda en el discurso), etc.*
4. **No pertenecen a este código: Guía (GU)**, p.e.: si no es contingente a un comportamiento negativo del alumno o del grupo, *“¿ya has/han terminado?”*.

MACROCATEGORÍA 5: FUNCIÓN DE ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO.

CRITERIO: GUÍA, ASESORÍA Y RETROALIMENTACIÓN.

Indicaciones o instrucciones del profesor, referidas al grupo o a un alumno concreto, para **responder al cómo se está realizando una actividad o práctica.**

(GU) GUÍA.

1. **¿Qué es?: Indicaciones o instrucciones del profesor**, referidas a un **alumno o al grupo**, para responder al procedimiento, al **cómo** se realiza la actividad o práctica, a menudo con preguntas (del tipo ¿cómo lo llevas?, ¿qué tal te va saliendo?, etc.). En este código el profesor puede ayudar físicamente al alumno o al grupo a la realización de la actividad como forma de guiar en la misma.

2. **Cómo se registra:** este código se registrará siempre que el profesor de una explicación referida al cómo de la actividad o práctica, asesore o guíe. Durante la realización de la misma el profesor puede cambiar de comportamiento, con lo cual se dará por finalizado este código para aplicar el nuevo y posteriormente si se vuelve al guía se empieza a codificar de nuevo.

Ejemplos: “¿Qué tal va saliendo?, “Debes mirarlo desde aquí...” “Coge la cabeza del paciente y ahora...”, “ahora tienes que seguir con las piernas...”, “¿Cómo lo llevas?, “No olviden mezclar bien los líquidos...”, “Ahora vamos a mezclar dos producto...”, “chicos, ahora cojan el agua y añádanlo al tubo de ensayo...”, etc.

3. **No pertenecen a este código: Explicación del Profesor (EP)**, p.e.: antes de comenzar la actividad o práctica, “El tema que trataremos hoy en la práctica sobre las tumbas egipcias es un tema relevante en la historia de la civilización egipcia puesto que...” Previamente organiza lo que se va a trabajar en la práctica: “En la práctica de hoy vamos a hacer un texto sobre las tumbas egipcias, comenzaremos por leer la página 30 del libro”, esto se codifica como *Planificación académica (PA)*.

CRITERIO: REVISIÓN NO VERBAL DE LA TAREA. El **profesor supervisa la actividad o práctica de los alumnos** en **SILENCIO**, sin interrumpir verbalmente su actividad.

Código:

(RN) REVISIÓN NO VERBAL.

1. **¿Qué es?:** Se registra siempre que el **profesor atiende** o dirija la mirada de **forma no verbal a la actividad o práctica** que están realizando los alumnos. Este código se codifica siempre que se vea de forma clara.
2. **Como se registra:** Este código se empieza a registrar desde que el profesor comience a supervisar o revisar de forma no verbal la actividad o práctica que están realizando los alumnos, y se termina de codificar cuando finalice su revisión. Durante la realización del mismo el profesor puede cambiar de comportamiento, con lo cual se dará por finalizado este código para aplicar el

nuevo y posteriormente si se vuelve a revisión no verbal se empieza a codificar de nuevo.

3. **Ejemplos:** “Los alumnos están realizando la actividad y el profesor se va desplazando para mirar lo que están haciendo”, etc.
4. **No pertenecen a este código: Guía (GU)**, p.e.: “¿Cómo lo llevas?”, “¿Han terminado?”, etc.,

MACROCATEGORÍA 6: FUNCIÓN DE INTERACCIÓN.

CRITERIO: CONDUCTAS DEL ALUMNADO. Cualquier comunicación (verbal) que inicie alguno de los alumnos dirigida al profesor, interactuando con él.

Códigos.

(PE) PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTADO:

1. **¿Qué es?:** Se registra siempre que un alumno o un grupo se dirija al profesor para exponer alguna idea u opinión, hacer una pregunta, lee los textos. El alumno puede dirigirse al profesor por medio de algún gesto (levantando la mano).
También se considera PE cuando el alumno se dirija a otro compañero para tratar algún tema de la asignatura. REFERIDA A LA ACTIVIDAD Ó AL CONTENIDO TEÓRICO QUE SE ESTÁ EXPLICANDO.
2. **Concurrencia:** Este código puede ser concurrente con todos los demás referidos al profesor. Ejemplos de concurrencia: **Explicación del Profesor (EP):** “El profesor está realizando una explicación teórica y al mismo tiempo un alumno levanta la mano para dirigirse a él”.
3. **Cómo se registra:** Desde que el alumno inicia su exposición o pregunta hasta que la finaliza, y SIEMPRE que esté referida a la actividad ó contenido teórico. También se registra cualquier gesto o comportamiento no verbal que intente captar la atención del profesor.
4. **Ejemplos:** “Yo pienso que la película nos está queriendo transmitir que...”, “No creo que ese aspecto influya mucho en la oferta y la demanda porque...”, “En mi opinión, considero que....”, “El alumno levanta la mano para dirigirse al

profesor”, “¿puede explicar eso de nuevo?”, “no he entendido lo último, ¿lo puede repetir?”, “¿Qué es elasticidad?” etc.

5. **No pertenece a este código: Interacciones Generales (IG)**, p.e.: “Yo creo que deberíamos ir de chuletada”, “tengo una idea sobre cómo organizar el amigo invisible de este año”, etc. Se trata de intervenciones por parte del alumno pero no referidas a la actividad o práctica ni al contenido teórico de la materia. **Responde al Profesor (RP)**, p.e.: “yo creo que el autor pretende reflejar...”, “mi grupo de prácticas es el uno”, etc. el profesor previamente ha hecho una pregunta, el alumno no interviene por iniciativa propia.

(RP) RESPONDE AL PROFESOR.

1. **¿Qué es?:** Se registra siempre que el **alumno responda ante una pregunta, planteamiento, comentario, etc. del profesor REFERIDO A LA ACTIVIDAD Ó CONTENIDO TEÓRICO.**
2. **Cómo se registra:** Desde que se inicia la respuesta del alumno hasta que finaliza y SIEMPRE referida a la actividad ó contenido teórico.
3. **Ejemplo:** “yo creo que el autor pretende reflejar...” (el profesor le ha preguntado previamente su opinión sobre el texto), “mi grupo de prácticas es el uno” (el profesor ha preguntado previamente cuál es su grupo de prácticas).
4. **No pertenece a este código: Interacciones Generales (IG)**, p.e: “Estuve estudiando el fin de semana...” (el profesor le ha preguntado por el fin de semana), “ahora tenemos clase con...” (el profesor ha preguntado con quién tienen clase luego), etc. no tienen que ver con la actividad ni con el contenido teórico de la materia. **Participación del Estudiantado (PE)**, p.e.: “Yo pienso que la película nos está queriendo transmitir que...”(en un debate a otro compañero), “No creo que ese aspecto influya mucho en la oferta y la demanda porque...”, “Disculpe ¿puede repetir?” “¿Qué es elasticidad?”, etc. el alumno se dirige al profesor por iniciativa propia sin que éste le haya preguntado.

(DA) DISRUPCIONES DE LOS ALUMNOS.

1. **¿Qué es?:** Se refieren a **comportamientos verbales o no verbales de los alumnos, que tienden a interrumpir la dinámica de la sesión y que llaman la atención del profesor para aplicar una contingencia negativa.** Estos

comportamientos pueden venir de un alumno en concreto (**individual**), o de todo el grupo (**grupal**). **Se codifican SIEMPRE que capten la atención del profesor y éste aplique una contingencia negativa.**

2. **Concurrencia:** Este código puede ser concurrente con todos los demás códigos referentes al profesor. Ejemplo de concurrencia: **Organización del contexto didáctico (OD)**, p.e.: *“El profesor está repartiendo fotocopias al tiempo que los alumnos no paran de hablar, de manera que el profesor para y aplica una Contingencia Grupal Negativa (CG)”*. **Explicación del Profesor (EP)**, p.e.: *“El profesor está explicando al tiempo que los alumnos no paran de hablar, de manera que el profesor para su explicación y aplica una Contingencia Grupal Negativa (CG)”*.
3. **Como se registra:** Cuando el alumno o el grupo capte la atención del profesor por la conducta que está o están realizando y suponga la aplicación de una contingencia negativa, se codifica el inicio y el final de la misma.
4. **Ejemplos:** *“Reírse a carcajadas mientras se está realizando la actividad”, “realizar preguntas no convenientes e inoportunas”, “hablar en voz alta mientras el profesor explica”, “pasarse notas”, “Realizar trabajos de manera inadecuada”, etc.*
5. **No pertenece a este código: Interacciones Generales (IG)**, p.e.: *“Estoy de acuerdo contigo en que deberíamos irnos de chuletada”, “Volviendo a lo que has dicho del amigo invisible estoy pensando que deberíamos...”, “¿podríamos hacer una cena de navidad?”, “¿va a dar clase en el puente de diciembre?”, “Estuve estudiando el fin de semana...” (el profesor le ha preguntado por el fin de semana), “ahora tenemos clase con... (el profesor ha preguntado con quién tienen clase luego), etc.* No se refieren a la actividad o práctica ni al contenido teórico de la materia, y no interrumpen la dinámica de la clase captando la atención del profesor para aplicar una contingencia negativa.

CRITERIO: INTERVENCIÓN DE LOS ALUMNOS Y PROFESORES.
Comunicación verbal entre profesor y ALUMNOS que no se refieren a la actividad o práctica ni al contenido teórico de la materia propiamente dicho.

Códigos:

(IG) INTERACCIONES GENERALES.

1. **¿Qué es?:** Se registran aquellas interacciones que no se relacionan con la actividad o practica ni con el contenido teorico de la materia. Se dan entre profesor -alumno, o profesor-alumnos.
2. Como se registra: Inicio y final de la interaccion no referida a la actividad o practica ni al contenido teorico de la materia.
3. Ejemplos: “Que tal has pasado la semana?” , “Guille te vi en los bares de La Laguna” , “De que se disfrazaron en carnavales?(del profesor al alumno o los alumnos, “Rosa que vas a hacer en el puente?, “el martes que viene hay clase?, “cuando terminamos las practicas? (del alumno o alumnos al profesor), etc.
4. No pertenecen este código: Participación del Estudiantado (PE), esta se refieren a la actividad o práctica o al contenido teórico de la materia.

CATEGORÍAS INSTRUMENTALES. Se refieren a comportamientos **SÓLO del profesor** ajenos a las funciones docentes, pero que se presentan en las clases y que son imprescindibles registrarlas para atender al flujo continuo de comportamientos.

(X) OTROS COMPORTAMIENTOS:

1. **¿Qué es?:** Forman parte de esta categoría todos los comportamientos del profesor que no corresponden a las funciones docentes.
2. Como se registra: Desde el inicio de la conducta hasta que finaliza y que no se corresponda con las funciones docentes.
3. **Ejemplos:** “*El profesor habla con alguien externo*”; “*el profesor mira el móvil*”; “*el profesor está inmerso en otra tarea mientras los alumnos desarrollan la actividad propuesta*”, “*el profesor se pone a hablar por el móvil*”, etc.
4. **No corresponden a este código: Revisión No Verbal (RN)**, p.e.: “*El profesor mira en silencio la actividad que están realizando los alumnos*”, etc.
Interacciones Generales (IG), p.e.: “*Interacciones verbales dentro de la sesión no referidas a la práctica ni al contenido teórico entre profesor y alumno o*

alumnos". **Organización Contexto Didáctico (OD)**, p.e.: *"Profesor en silencio preparando el material"*.

(Y) INOBSERVABLE:

1. **¿Qué es?:** Se registra cuando es **imposible observar la conducta del profesor**, porque no está en el campo de visión de la cámara, apagan la luz, etc. También se registran aquí aquellos **momentos en los que no se entiende lo que el profesor está diciendo**. También, cuando **se dude entre dos códigos y no sea posible decantarse por uno u otro**.
Si no se ve al profesor pero se le escucha bien y queda claro qué función se está llevando a cabo, se codifica dicha función y no Inobservable (Y).
2. **Como se registra:** Desde que se deja de ver al profesor hasta que vuelve a aparecer en el vídeo, o desde el momento en el que no se entiende lo que dice hasta el momento en que se le pasa a entender, desde que se comienza a dudar entre dos códigos hasta que se vea claro de qué código se trata.
3. **Ejemplos:** *"El profesor está detrás de la cámara"*, *"El profesor durante la sesión sale del campo de visión de la cámara"*, *"El profesor habla muy bajo y no se entiende lo que está diciendo"*, *"Se duda entre si el profesor está llevando a cabo una función u otra"*, etc.
4. **No pertenece a este código:** **El profesor sale del aula (Z)**, por ejemplo: *"El profesor sale del aula al despacho"*.

(Z) EL PROFESOR SALE DEL AULA:

1. **¿Qué es?:** Se registra cuando el profesor ha salido del aula.
2. **Como se registra:** desde el momento en el que el profesor sale del aula hasta el momento en el que vuelve.
3. **Ejemplos:** *"El profesor se va a su despacho"*, *"el profesor sale al pasillo"*, etc.
4. **No pertenece a este código:** **Inobservable (Y)**, por ejemplo: *"El profesor está detrás de la cámara y no aparece en el campo de visión de ésta pero se le escucha hablando"*.

Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad (PROFUNDO_Uni, v.3, adaptado México.)

MACROCATEGORÍA 1: FUNCIÓN DE ORGANIZACIÓN

CRITERIO: ORGANIZACIÓN INTERNA: Todas las intervenciones verbales del profesor referidas a la planificación de la enseñanza. Se consideran en esta categoría todas las intervenciones en las que el profesor hace referencia a la estructura del contenido de la asignatura, organización de horarios, material (de manera verbal). También se incluyen comentarios o indicaciones del profesor referentes a horarios de prácticas, estructura de las prácticas, fechas de entrega de trabajos, indicaciones sobre foros o aula virtual etc.

Códigos:

(PA) PLANIFICACIÓN ACADÉMICA:

1. **¿Qué es?:** Todos aquellos comentarios e intervenciones verbales del profesor referidos a la planificación de prácticas, horarios de clase, entrega de trabajos, a lo que se va a hacer en la clase de teoría o de práctica, etc.
2. **Concurrencia:** Este código puede ser concurrente con todos los demás. Ejemplos de concurrencia: **Organización del Alumnado (OA)**, p.e.: “*El profesor reparte fotocopias al tiempo que les indica a los alumnos que se coloquen en grupos de tres*”, **Organización del Contexto Didáctico (OD)**, p.e.: “*El profesor indica a los alumnos que se pongan en grupos de tres al tiempo que reparte fotocopias*”.
3. **Cómo se registra:** Este código se registra desde que se inicia hasta que termina la verbalización del profesor. Las conductas intermedias se codifican aunque la planificación académica no haya terminado. Ejemplo: “*El profesor reparte fotocopias y al tiempo que comunica la fecha de entrega de trabajos.*”
4. **Ejemplos:** “*El profesor en mitad de la explicación: este tema lo veremos en la clase del lunes...*”; “*El material se les enviará por Internet, en dropbox, a su correo electrónico.....*”; “*Estas fotocopias son para las prácticas*”, “*Recuerden traer la bata para las prácticas*” “*El horario de los grupos de prácticas se han*

modificado, los horarios son....”; “Las prácticas van a estar estructuradas en tres bloques...”, “Hoy trabajaremos el cálculo de la fiabilidad”, “En esta práctica vamos trabajar el baño en cama”, etc.

5. **No pertenecen a este código: Contingencia negativa (CN)** p.e.: “El profesor le dice a un alumno que tome sus apuntes y se siente delante (después de una interrupción del alumno)”, “El profesor le dice al grupo que abran el libro y se ponga leer (contingente a una interrupción de los alumnos), **Guía (GU)** p.e.: “El profesor le indica a un alumno durante la práctica, que coja la calculadora y abra el libro por la página 49”, “El profesor en la práctica les indica a los alumnos que cojan toallas y jabón PH neutro”. **Organización del Contexto Didáctico (OD)** “Vamos a empezar”; “Con esto terminamos”, etc.

CRITERIO: ORGANIZACIÓN EXTERNA. Todas las intervenciones verbales o no verbales del profesor regulando las condiciones materiales de la clase (desplazamientos del alumnado, indicaciones de inicio o fin de la actividad, indicaciones relativas a la colocación de los materiales y formación de grupos). Se consideran en esta categoría todas las intervenciones en las que el profesor, con ayuda o no, manipula o coloca los materiales del aula, materiales para proyección (proyector, ordenador, etc.), o a los alumnos.

Códigos:

(OD) ORGANIZACIÓN DEL CONTEXTO DIDÁCTICO.

1. **¿Qué es?:** El profesor (sólo o con ayuda) prepara el material didáctico (fotocopias, apuntes, etc.), coloca el material de exposición (proyector, ordenador, etc.), etc. También se incluye las indicaciones del profesor referentes al inicio o fin de la clase o práctica.
2. **Concurrencia:** Este código puede ser concurrente con todos los demás. Ejemplos de concurrencia: **Organización del Alumnado (OA)**, p.e.: “*El profesor reparte fotocopias al tiempo que les indica a los alumnos que se coloquen en grupos de tres*”, **Explicación del Profesor (EP)**, p.e.: “*El profesor reparte fotocopias al tiempo que explica el qué hay que hacer en una práctica*”.
3. **Cómo se registra:** Este código se registra desde que se inicia hasta que termina. Las conductas intermedias se codifican aunque la organización del contexto

didáctico no haya terminado. Ejemplo: “*El profesor reparte fotocopias y hace un control grupal.*”

4. **Ejemplos:** “*El profesor reparte fotocopias a los alumnos...*”; “*El profesor dispone el material audiovisual necesario para la clase*”, el profesor comenta: “*El horario de los grupos de prácticas se han modificado, los horarios son....*”, “*La prácticas consisten en leer los textos y hacer un comentario de los mismos aportando sus opiniones al respecto*”, el profesor indica: “*Venga, vamos a empezar*”, “*Bueno y con esto terminamos*”, etc.
5. **No pertenecen a este código: Contingencia negativa (CN)** p.e.: “El profesor le dice a un alumno que tome sus apuntes y se siente delante (después de una interrupción del alumno)”, “El profesor le dice al grupo que abran el libro y se pongan a leer (contingente a una interrupción de los alumnos), **Guía (GU)** p.e.: “El profesor en la práctica les indica a los alumnos que tomen toallas y jabón PH neutro”, “El profesor le indica a un alumno durante la práctica, que tome la calculadora y abra el libro por la página 49”.

(OA) ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO.

1. **¿Qué es?:** Indicaciones relativas a la organización de los alumnos, formación de grupos, control de los desplazamientos, etc. Este código puede darse de manera verbal o no verbal.
2. **Concurrencia:** este código puede ser concurrente con todos los demás. Ejemplos de concurrencia: **Organización del Contexto Didáctico (OD)**, p.e.: “*El profesor indica a los alumnos que se pongan en grupos de tres al tiempo que reparte fotocopias*”. **Explicación del profesor (EP)**, p.e.: “*El profesor indica a los alumnos mediante gestos que se dividan en dos grupos al tiempo que realiza una explicación teórica*”.
3. **Cómo se registra:** Desde que el profesor inicia la organización de los alumnos hasta que finaliza, las conductas intermedias se codifican aunque la organización del alumnado no haya terminado.
4. **Ejemplos:** “*El profesor indica a los alumnos que se coloquen en grupos para realizar una actividad*”; “*Pónganse de dos en dos*”, “*En esta actividad tenemos que formar grupos de...*”, etc.

5. **No pertenecen a este código: Contingencia Negativa**, p.e.: *“Pepe por favor vuelve a tu asiento”, “el grupo que está detrás se ponen aquí delante por favor (después de darse cuenta el profesor de que no paran de molestar)”*. Una forma de diferenciarlos es el tono negativo usado en las contingencias negativas.

MACROCATEGORÍA 2: FUNCIÓN DE COMUNICABILIDAD DOCENTE

CRITERIO: CONDUCTAS DE DIRECCIÓN DE LAS ACTIVIDADES. Es la exposición de contenidos teóricos relacionados con la materia, tanto individual como grupal, que el profesor realiza con los alumnos en el aula. También hace referencia a la explicación del **qué** de la práctica o actividad.

Códigos:

(EP) EXPLICACIÓN DEL PROFESOR:

1. **¿Qué es?:** Indicaciones, instrucciones o exposiciones teóricas del profesor (**verbal**), referidas a un alumno en concreto o al grupo completo. **Responde al qué de la práctica o actividad (explicación teórica de la misma), o al contenido teórico de la materia.** También se codifica como **Explicación del Profesor** cuando el profesor hace una demostración a un alumno concreto o al grupo de lo que debe hacer en la práctica o actividad. La utilización de **soporte físico** durante la explicación (pizarrón, power point, hoja en blanco, material didáctico) también se considera parte de la explicación.
2. **Cómo se registra:** Este código se comienza a registrar cuando el profesor inicia la explicación teórica, y se finaliza cuando el profesor termina dicha explicación. Si se dan conductas intermedias éstas se codifican, por ejemplo: *“el profesor está explicando a un alumno un apartado del temario y de repente se percata de que los demás están hablando muy alto, por tanto, para la explicación e inicia una Contingencia Negativa, llamada de atención, al resto de los alumnos”*.
3. **Ejemplos:** *“El baño en cama es un procedimiento que implica....”, “El tema de hoy trata sobre la microeconomía, la microeconomía es....”, “En aquella época las mujeres se casaban muy jóvenes y con hombres mayores que ellas que tuvieran la capacidad de mantenerlas”, “El tema de la oferta y la demanda de hoy trata sobre el cálculo de ambos aspectos, esto consiste en...”, “El profesor*

explica la fórmula de la oferta y la demanda mientras escribe en la pizarra,
“El profesor utiliza el Mouse para encontrar la diapositiva y seguir con la explicación”, “El profesor utiliza una hoja para representar la médula espinal...”, etc.

4. **No pertenecen a este código: Guía (GU)** p.e.: *“La cabeza del paciente se toma mejor así...”, “ahora tienen que seguir con las piernas...”, “chicos primero despejen “X”, y cuando tengan el valor de “X” dibujen la gráfica”, etc.*

(RA) RESPUESTA AL ALUMNO.

1. **¿Qué es?:** Respuestas concretas del profesor a la pregunta de un alumno en concreto, durante la exposición del contenido teórico o del qué de la actividad o práctica (explicación teórica de la misma). **Desde el momento en que la Respuesta al Alumno se amplió pasa a ser Explicación del Profesor.** Se codificará también como **respuesta al alumno**, cualquier interacción **no verbal** del profesor ante la pregunta de un alumno.
2. **Concurrencia:** este código puede ser concurrente con el código **Explicación del Profesor (EP)**, p.e.: *“El profesor está explicando mientras un alumno levanta la mano y el profesor, sin parar su explicación, le indica al alumno con un gesto que espere (respuesta no verbal)”.*
3. **Cómo se registra:** Este código se registra cuando el profesor se dirige a uno de los alumnos para responderle una pregunta relacionada con la parte teórica de la materia o con el qué de la práctica o actividad (explicación teórica de la misma). Se registra desde que el profesor empieza la respuesta concreta a la pregunta que se le ha hecho hasta que la termina, si continúa explicando más allá de lo que se le ha preguntado pasa a ser una Explicación del Profesor. Si se dan conductas intermedias éstas se codifican, por ejemplo: *“el profesor está resolviendo una duda a un alumno y de repente aplica una Contingencia Negativa a otro porque no para de hablar”,* se dará por finalizada la Respuesta al Alumno, se codificará la Contingencia Negativa y si el profesor sigue resolviendo la duda del alumno anterior se codificará de nuevo Respuesta al Alumno.
4. **Ejemplos:** *“La elasticidad es...” (un alumno pregunta previamente por el concepto “elasticidad”), “Es decir, la oferta y la demanda son las reglas*

que...(un alumno le pregunta por si podría repetir lo último que ha dicho), “En la práctica de hoy vamos a ver a qué hay que atender para poner sistemas de protección a los obreros...(un alumno le ha preguntado previamente por qué se va a hacer en la práctica), “Un profesor está explicando contenido teórico al grupo (explicación del profesor) y un alumno levanta la mano para hacer una pregunta (participación del estudiantado)) el profesor le hace un gesto con la mano que indica que espere a que termine la explicación (respuesta al alumno) y continúa explicando al grupo (explicación del profesor)”, etc.

5. **No pertenecen a este código: Guía (GU)**, p.e.: “La cabeza del paciente se toma mejor así...”, El profesor se acerca a un grupo de alumnos y les indica: “ahora tienen que seguir con las piernas...”, El profesor se dirige a los alumnos y les dice: “Tienen que aplicar primero la fórmula de la elasticidad y luego tienen que....”. En el caso de que el profesor indique al alumno cómo tiene que seguir haciendo la práctica previa pregunta del alumno, se codificará **Responde al Alumno (RA)** y no **Guía (GU)**. Ej: El alumno pregunta al profesor: “¿Ahora qué tengo que hacer?”, el profesor responde: “Ahora tienes que despejar X”.

MACROCATEGORÍA 3: FUNCIÓN MOTIVADORA.

CRITERIO: CONTINGENCIA POSITIVA. Supone la **valoración positiva verbal** del profesor, contingente a la realización de una actividad o comportamiento del alumno o del grupo.

Código:

(RF) REFUERZO.

1. ¿Qué es?: El **profesor elogia al alumno o a un grupo de ellos, lo/s pone como ejemplo a seguir, parafrasea lo aportado por el/los alumno/a para reafirmarlo, hace referencia a lo buen estudiante que es, a lo bien que trabajan, etc.** En este código es importante el **ÉNFASIS** que el profesor da a la conducta del/los alumno/s. Suele ser contingente a una conducta del/los alumno/s. No pertenecen a este código todas aquellas coletillas verbales del profesor que no van dirigidas a reforzar al/los alumno/s y en las que no se pone

- énfasis alguno (“Ok”, “bien seguimos”, “de acuerdo”, “bien”). Tampoco se registran como refuerzos no verbales los consentimientos con la cabeza o gestos similares.
2. **Cómo se registra:** Es una conducta que puede ser instantánea (¡¡Bien!!) o con duración, en este caso se registrará desde que el profesor inicia el refuerzo hasta que termina de hacerlo.
 3. **Ejemplos:** “¡¡Esa pregunta es muy interesante!!”, “¡¡Buen trabajo!!”, “¡¡El ejercicio está correcto!!”, “¡¡Muy bien!!”, “Buena aportación” (dirigiéndose a un alumno en concreto), “Miren que bien lo ha hecho el compañero”, “Ana hoy estás trabajando muy bien”, “Juan eres un buen alumno, se ve que te gusta esta materia”, “Este grupo de clase trabaja muy bien”, “Buen trabajo chicos”, etc.
 4. **No pertenecen a este código: Guía (GU)**, p.e.: “Durante la práctica el profesor observa la actividad que está realizando un/os alumno/s y verbaliza: ok, muy bien seguimos, de acuerdo ahora tienes que realizar...”. Supone una guía dentro de la actividad o práctica, **sin poner énfasis** como lo haría para un refuerzo.

(FP) FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN:

1. **¿Qué es?:** Se registrarán aquí todas las preguntas, comentarios, reflexiones, planteamientos o gestos (se ha de ver muy claro que el gesto va dirigido a incitar la participación de un alumno o un grupo de ellos) dirigidos a incitar a **un alumno o alumnos** a participar. También incluye todas aquellas preguntas dirigidas a comprobar si un alumno o los alumnos han entendido correctamente el qué de la práctica o actividad (contenido teórico de la misma) o si conoce el contenido teórico. Se añaden también todas aquellas preguntas del profesor dirigidas a aclarar lo que ha dicho el alumnado. Un fomento de la Participación puede estar compuesto por varias preguntas seguidas, en este caso se codifica un solo fomento y no tantos como preguntas se han formulado.
2. **Cómo se registra:** puede ser una conducta instantánea (gesto con las manos para pedir que el alumno hable), o duradera en este caso se registrará desde que el profesor comienza a formular una pregunta, planteamiento, comentario o reflexión para incitar a un alumno o grupo de ellos a participar, hasta que deja una pausa o tiempo prudencial para que el alumno o el grupo participe.

3. **Ejemplos:** “¿Qué opinas sobre esto?”, “¿Qué les parece lo que el autor dice en el artículo?”, “¿Alguien ha visto esta película?”, “¿Por qué crees que te digo que el procedimiento no es correcto?”, “Dime de qué otra manera se puede solucionar este problema...”, “¿Qué conclusiones han sacado?”, “Venga ahora hazlo tú” “¿Lo han entendido?” “¿Tienes alguna duda?”, “el profesor mueve las manos con un gesto que indica al alumno que hable o participe”, “A ver qué opinan sobre esto... (a continuación deja una pausa para que el alumnado responda)”, “¿Dime?”, “Repitan por favor”, “¿Eh?, ¿Cómo?”, “¿Qué dijiste?”, “Los núcleos sensoriales están formados por..., ¿en la zona del oído?, ¿y en el olfato? (estas preguntas las realiza de forma consecutiva sin hacer pausas entre ellas. La pausa para que los alumnos participen la hace al final de todas estas preguntas.
4. **No pertenecen a este código: Guía (GU), p.e.:** “¿Cómo lo llevan?”, “¿Has terminado?”, etc., (son preguntas que se hacen durante la realización de una actividad o práctica).

MACROCATEGORÍA 4: FUNCIÓN DE CONTROL COMPORTAMENTAL O DE REGULACIÓN DEL GRUPO.

CRITERIOS: CONTINGENCIAS NEGATIVAS. Intervenciones en que el **profesor critica o amenaza al grupo, contingentes con una conducta inadecuada de los alumnos.** También se recogen todos los comportamientos del profesor que tenga que ver con órdenes de control, cambios en el volumen de la voz, silencios...etc. Es muy importante el **TONO NEGATIVO** del profesor al aplicar este código. **SIEMPRE SON CONTINGENTES A UNA CONDUCTA NEGATIVA O INADECUADA DE LOS ALUMNOS O A UNA DISRUPCIÓN DE LOS MISMOS.**

Códigos

(CN) CONTINGENCIA NEGATIVA.

1. **¿Qué es?:** Se registran todos los **comportamientos del profesor dirigidos a un alumno o al grupo que se relacionen con la crítica, amenaza o castigo.** Se trata de conductas verbales usándose con frecuencia la ironía o el sarcasmo, aunque también se dan conductas no verbales (golpe en la mesa, mantenimiento

- del silencio), en este caso han de ser MUY EXPLÍCITAS para ser registradas como contingencias negativas. Es muy importante el **tono negativo** del profesor al usar este código. Siempre es contingente a una conducta negativa del alumnado o alumno concreto o a una interrupción de los mismos.
2. **Cómo se registra:** puede ser una conducta instantánea (golpe en la mesa), o con duración, en este caso se registrará desde que el profesor inicia la contingencia negativa hasta que termina de hacerla.
 3. **Ejemplos:** “Cállese por favor”, “Apague el celular”, “No molesten”, “Si tienen ganas de hablar salgan por favor”, “Siéntese”, “El profesor permanece en silencio mientras mira a un alumno que no para de hablar”, “Bajar el volumen de la voz”, “Ustedes verán, yo esto ya me lo sé”, “Esto viene en el examen para que lo sepan”, “Usted, siéntese en la fila de delante por favor”(dirigiéndose a un alumno que no para de hablar), “Esto no es un trabajo característico de alumnos de universidad, sólo han pasado a ordenador los apuntes de clase...(es una crítica referente a un mal trabajo hecho por los alumnos, emplea un tono negativo y de reprimenda en el discurso), etc.
 4. **No pertenecen a este código: Guía (GU)**, p.e.: si no es contingente a un comportamiento negativo del alumno o del grupo, “¿ya has/han terminado?”.

MACROCATEGORÍA 5: FUNCIÓN DE ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO.

CRITERIO: GUÍA, ASESORÍA Y RETROALIMENTACIÓN.

Indicaciones o instrucciones del profesor, referidas al grupo o a un alumno concreto, para **responder al cómo se está realizando una actividad o práctica.**

(GU) GUÍA.

1. **¿Qué es?: Indicaciones o instrucciones del profesor**, referidas a un **alumno o al grupo**, para responder al procedimiento, al **cómo** se realiza la actividad o práctica, a menudo con preguntas (del tipo ¿cómo lo llevas?, ¿qué tal te va saliendo?, etc.). En este código el profesor puede ayudar físicamente al alumno o al grupo a la realización de la actividad como forma de guiar en la misma.

2. **Cómo se registra:** este código se registrará siempre que el profesor de una explicación referida al cómo de la actividad o práctica, asesore o guíe. Durante la realización de la misma el profesor puede cambiar de comportamiento, con lo cual se dará por finalizado este código para aplicar el nuevo y posteriormente si se vuelve al guía se empieza a codificar de nuevo.

Ejemplos: “¿Qué tal va saliendo?”, “Debes mirarlo desde aquí...” “Toma la cabeza del paciente y ahora...”, “ahora tienes que seguir con las piernas...”, “¿Cómo lo llevas?”, “No olviden mezclar bien los líquidos...”, “Ahora vamos a mezclar dos producto...”, “chicos, ahora tomen el agua y añádanlo al tubo de ensayo...”, etc.

3. **No pertenecen a este código: Explicación del Profesor (EP)**, p.e.: antes de comenzar la actividad o práctica, “El tema que trataremos hoy en la práctica sobre las tumbas egipcias es un tema relevante en la historia de la civilización egipcia puesto que....” Previamente organiza lo que se va a trabajar en la práctica: “En la práctica de hoy vamos a hacer un texto sobre las tumbas egipcias, comenzaremos por leer la página 30 del libro”, esto se codifica como *Planificación académica (PA)*.

CRITERIO: REVISIÓN NO VERBAL DE LA TAREA. El profesor supervisa la actividad o práctica de los alumnos en SILENCIO, sin interrumpir verbalmente su actividad.

Código:

(RN) REVISIÓN NO VERBAL.

1. **¿Qué es?:** Se registra siempre que el profesor atiende o dirija la mirada de forma no verbal a la actividad o práctica que están realizando los alumnos. Este código se codifica siempre que se vea de forma clara.
2. **Como se registra:** Este código se empieza a registrar desde que el profesor comience a supervisar o revisar de forma no verbal la actividad o práctica que están realizando los alumnos, y se termina de codificar cuando finalice su revisión. Durante la realización del mismo el profesor puede cambiar de comportamiento, con lo cual se dará por finalizado este código para aplicar el

nuevo y posteriormente si se vuelve a revisión no verbal se empieza a codificar de nuevo.

3. **Ejemplos:** “Los alumnos están realizando la actividad y el profesor se va desplazando para mirar lo que están haciendo”, etc.
4. **No pertenecen a este código: Guía (GU)**, p.e.: “¿Cómo lo llevas?”, “¿Han terminado?”, etc.,

MACROCATEGORÍA 6: FUNCIÓN DE INTERACCIÓN.

CRITERIO: CONDUCTAS DEL ALUMNADO. Cualquier comunicación (verbal) que inicie alguno de los alumnos dirigida al profesor, interactuando con él.

Códigos.

(PE) PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTADO:

1. **¿Qué es?:** Se registra siempre que un alumno o un grupo se dirija al profesor para exponer alguna idea u opinión, hacer una pregunta, lee los textos. El alumno puede dirigirse al profesor por medio de algún gesto (levantando la mano).
También se considera PE cuando el alumno se dirija a otro compañero para tratar algún tema de la asignatura. REFERIDA A LA ACTIVIDAD Ó AL CONTENIDO TEÓRICO QUE SE ESTÁ EXPLICANDO.
2. **Concurrencia:** Este código puede ser concurrente con todos los demás referidos al profesor. Ejemplos de concurrencia: **Explicación del Profesor (EP):** “El profesor está realizando una explicación teórica y al mismo tiempo un alumno levanta la mano para dirigirse a él”.
3. **Cómo se registra:** Desde que el alumno inicia su exposición o pregunta hasta que la finaliza, y SIEMPRE que esté referida a la actividad ó contenido teórico. También se registra cualquier gesto o comportamiento no verbal que intente captar la atención del profesor.
4. **Ejemplos:** “Yo pienso que la película nos está queriendo transmitir que...”, “No creo que ese aspecto influya mucho en la oferta y la demanda porque...”, “En mi opinión, considero que....”, “El alumno levanta la mano para dirigirse al

profesor”, “¿puede explicar eso de nuevo?”, “no he entendido lo último, ¿lo puede repetir?”, “¿Qué es elasticidad?” etc.

5. **No pertenece a este código: Interacciones Generales (IG)**, p.e.: “Yo creo que deberíamos ir de paseo o picnic”, “tengo una idea sobre cómo organizar el amigo invisible de este año”, etc. Se trata de intervenciones por parte del alumno pero no referidas a la actividad o práctica ni al contenido teórico de la materia. **Responde al Profesor (RP)**, p.e.: “yo creo que el autor pretende reflejar...”, “mi grupo de prácticas es el uno”, etc. el profesor previamente ha hecho una pregunta, el alumno no interviene por iniciativa propia.

(RP) RESPONDE AL PROFESOR.

1. **¿Qué es?:** Se registra siempre que el **alumno responda ante una pregunta, planteamiento, comentario, etc. del profesor REFERIDO A LA ACTIVIDAD Ó CONTENIDO TEÓRICO.**
2. **Cómo se registra:** Desde que se inicia la respuesta del alumno hasta que finaliza y SIEMPRE referida a la actividad ó contenido teórico.
3. **Ejemplo:** “yo creo que el autor pretende reflejar...” (el profesor le ha preguntado previamente su opinión sobre el texto), “mi grupo de prácticas es el uno” (el profesor ha preguntado previamente cuál es su grupo de prácticas).
4. **No pertenece a este código: Interacciones Generales (IG)**, p.e: “Estuve estudiando el fin de semana...” (el profesor le ha preguntado por el fin de semana), “ahora tenemos clase con...” (el profesor ha preguntado con quién tienen clase luego), etc. no tienen que ver con la actividad ni con el contenido teórico de la materia. **Participación del Estudiantado (PE)**, p.e.: “Yo pienso que la película nos está queriendo transmitir que...” (en un debate a otro compañero), “No creo que ese aspecto influya mucho en la oferta y la demanda porque...”, “Disculpe ¿puede repetir?” “¿Qué es elasticidad?”, etc. el alumno se dirige al profesor por iniciativa propia sin que éste le haya preguntado.

(DA) DISRUPCIONES DE LOS ALUMNOS.

1. **¿Qué es?:** Se refieren a **comportamientos verbales o no verbales de los alumnos, que tienden a interrumpir la dinámica de la sesión y que llaman la atención del profesor para aplicar una contingencia negativa.** Estos

comportamientos pueden venir de un alumno en concreto (**individual**), o de todo el grupo (**grupal**). Se codifican **SIEMPRE** que capten la atención del profesor y éste aplique una contingencia negativa.

2. **Concurrencia:** Este código puede ser concurrente con todos los demás códigos referentes al profesor. Ejemplo de concurrencia: **Organización del contexto didáctico (OD)**, p.e.: “*El profesor está repartiendo fotocopias al tiempo que los alumnos no paran de hablar, de manera que el profesor para y aplica una Contingencia Grupal Negativa (CG)*”. **Explicación del Profesor (EP)**, p.e.: “*El profesor está explicando al tiempo que los alumnos no paran de hablar, de manera que el profesor para su explicación y aplica una Contingencia Grupal Negativa (CG)*”.
3. **Como se registra:** Cuando el alumno o el grupo capte la atención del profesor por la conducta que está o están realizando y suponga la aplicación de una contingencia negativa, se codifica el inicio y el final de la misma.
4. **Ejemplos:** “*Reírse a carcajadas mientras se está realizando la actividad*”, “*realizar preguntas no convenientes e inoportunas*”, “*hablar en voz alta mientras el profesor explica*”, “*pasarse notas*”, “*Realizar trabajos de manera inadecuada*”, etc.
5. **No pertenece a este código: Interacciones Generales (IG)**, p.e.: “*Estoy de acuerdo contigo en que deberíamos irnos de paseo o picnic*”, “*Volviendo a lo que has dicho del amigo invisible estoy pensando que deberíamos...*”, “*¿podríamos hacer una cena de navidad?*”, “*¿va a dar clase en el puente de diciembre?*”, “*Estuve estudiando el fin de semana...*” (el profesor le ha preguntado por el fin de semana), “*ahora tenemos clase con...* (el profesor ha preguntado con quién tienen clase luego), etc. No se refieren a la actividad o práctica ni al contenido teórico de la materia, y no interrumpen la dinámica de la clase captando la atención del profesor para aplicar una contingencia negativa.

CRITERIO: INTERVENCIÓN DE LOS ALUMNOS Y PROFESORES.
Comunicación verbal entre profesor y ALUMNOS que no se refieren a la actividad o práctica ni al contenido teórico de la materia propiamente dicho.

Códigos:

(IG) INTERACCIONES GENERALES.

1. **¿Qué es?:** Se registran aquellas interacciones que no se relacionan con la actividad o practica ni con el contenido teorico de la materia. Se dan entre profesor -alumno, o profesor-alumnos.
2. Como se registra: Inicio y final de la interaccion no referida a la actividad o practica ni al contenido teorico de la materia.
3. Ejemplos: “Que tal has pasado la semana?” , “Guille te vi en los bares del centro” , “De que se disfrazaron en carnavales?(del profesor al alumno o los alumnos, “Rosa que vas a hacer en el puente?, “el martes que viene hay clase?, “cuando terminamos las practicas? (del alumno o alumnos al profesor), etc.
4. No pertenecen este código: Participación del Estudiantado (PE), esta se refieren a la actividad o práctica o al contenido teórico de la materia.

CATEGORÍAS INSTRUMENTALES. Se refieren a comportamientos **SÓLO del profesor** ajenos a las funciones docentes, pero que se presentan en las clases y que son imprescindibles registrarlas para atender al flujo continuo de comportamientos.

(X) OTROS COMPORTAMIENTOS:

1. ¿Qué es?: Forman parte de esta categoría **todos los comportamientos del profesor que no corresponden a las funciones docentes.**
2. Como se registra: Desde el inicio de la conducta hasta que finaliza y que no se corresponda con las funciones docentes.
3. **Ejemplos:** “*El profesor habla con alguien externo*”; “*el profesor mira el celular*”; “*el profesor está inmerso en otra tarea mientras los alumnos desarrollan la actividad propuesta*”, “*el profesor se pone a hablar por el móvil*”, etc.
4. **No corresponden a este código: Revisión No Verbal (RN)**, p.e.: “*El profesor mira en silencio la actividad que están realizando los alumnos*”, etc.
Interacciones Generales (IG), p.e.: “*Interacciones verbales dentro de la sesión no referidas a la práctica ni al contenido teórico entre profesor y alumno o*

alumnos”. **Organización Contexto Didáctico (OD)**, p.e.: “*Profesor en silencio preparando el material*”.

(Y) INOBSERVABLE:

1. **¿Qué es?:** Se registra cuando es **imposible observar la conducta del profesor**, porque no está en el campo de visión de la cámara, apagan la luz, etc. También se registran aquí aquellos **momentos en los que no se entiende lo que el profesor está diciendo**. También, cuando **se dude entre dos códigos y no sea posible decantarse por uno u otro**.
Si no se ve al profesor pero se le escucha bien y queda claro qué función se está llevando a cabo, se codifica dicha función y no Inobservable (Y).
2. **Como se registra:** Desde que se deja de ver al profesor hasta que vuelve a aparecer en el vídeo, o desde el momento en el que no se entiende lo que dice hasta el momento en que se le pasa a entender, desde que se comienza a dudar entre dos códigos hasta que se vea claro de qué código se trata.
3. **Ejemplos:** “*El profesor está detrás de la cámara*”, “*El profesor durante la sesión sale del campo de visión de la cámara*”, “*El profesor habla muy bajo y no se entiende lo que está diciendo*”, “*Se duda entre si el profesor está llevando a cabo una función u otra*”, etc.
4. **No pertenece a este código:** **El profesor sale del aula (Z)**, por ejemplo: “*El profesor sale del aula al despacho*”.

(Z) EL PROFESOR SALE DEL AULA:

1. **¿Qué es?:** Se registra cuando el profesor ha salido del aula.
2. **Como se registra:** desde el momento en el que el profesor sale del aula hasta el momento en el que vuelve.
3. **Ejemplos:** “*El profesor se va a su despacho*”, “*el profesor sale al pasillo*”, etc.
4. **No pertenece a este código:** **Inobservable (Y)**, por ejemplo: “*El profesor está detrás de la cámara y no aparece en el campo de visión de ésta pero se le escucha hablando*”.