

Artículo

Análisis de la importancia de los criterios de evaluación y el reconocimiento académico docente universitario como indicadores de la calidad educativa en España

Analysis of the importance of assessment criteria and the academic recognition of university professors as indicators of education quality in Spain

David Hortigüela Alcalá^{a,*}, Vanesa Ausín Villaverde^b,
Vanesa Delgado Benito^b y Víctor Abella García^b

^a Departamento de Didácticas Específicas, Facultad de Educación, Universidad de Burgos, Burgos, España

^b Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Burgos, Burgos, España

Recibido el 27 de enero de 2016; aceptado el 31 de octubre de 2016

Disponible en Internet el 21 de febrero de 2017

Resumen

La estructura de las titulaciones bajo parámetros de calidad educativa es un hecho de relevancia en el sistema universitario español. En el presente estudio se contrasta la percepción de los estudiantes y profesores sobre la relación existente entre los criterios de evaluación empleados en las asignaturas y la categoría profesional de los docentes. Utilizamos una metodología cualitativa a través de la técnica de grupos de discusión y observamos que los docentes asocian la calidad de la titulación con la categoría profesional del profesor, mientras que los alumnos atienden a la implicación en el aula y la disponibilidad de los profesores como los factores más determinantes.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Calidad educativa; Criterios de evaluación; Categoría profesional; Percepción del estudiante; Percepción del profesor

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: dhortiguela@ubu.es (D. Hortigüela Alcalá).

Abstract

Educational quality is factor of particular relevance to the Spanish university system. This study contrasts the perceptions of students and professors regarding the relationship between the evaluation criteria and the professional level or status of the professors. The study employed a qualitative methodology involving focus groups. The results show that teachers associate quality with professional status, while students identify classroom involvement and the availability of professors as the most decisive factors determining the quality of teaching.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Educational quality; Assessment criteria; Professional category; Student perception; Teacher perception

Introducción

En los últimos años el sistema universitario ha experimentado cambios sustanciales tanto en estructura como en el planteamiento de la docencia, afectando directamente al tipo de profesorado, a las metodologías empleadas y a unos sistemas de valoración docente en los que prima fundamentalmente el ámbito de la investigación por encima de la calidad educativa percibida por los estudiantes (Neves, Pereira y Nata, 2012). Esto conlleva una reconfiguración del concepto global de la formación universitaria, la manera de impartir los contenidos, la forma como los estudiantes demuestran las competencias adquiridas y el modo como éstas son evaluadas (Buxarraís, Esteban y Mellen, 2015). Como indican McLaren y Kenny (2015), definitivamente se ha roto el modelo académico tradicional universitario, donde eran muchos los estudiantes que se reunían en un aula física a una determinada hora para recibir una lección magistral por parte del docente, basada fundamentalmente en la exposición de contenidos teóricos y en la recolección de apuntes por parte del alumno. Este proceso normalmente se traducía en la realización de un examen con un peso trascendental en la nota y que requería de la memorización —en muchos casos sin una comprensión elevada— de los apuntes escritos en las clases teóricas. Esto derivaba en que no siempre era necesaria la asistencia, y el periodo formativo a lo largo de las asignaturas resultaba prácticamente inexistente si el estudiante era capaz de memorizar en dos semanas todos los contenidos impartidos a lo largo del semestre (Gubera y Aruguete, 2013). Actualmente este procedimiento ha cambiado en gran parte, ya que se utilizan plataformas virtuales, docencia no semipresencial u *on-line* y el trabajo asociado a la evaluación es más individualizado para cada alumno, de manera que no se aplica el examen como el único instrumento de evaluación con el porcentaje más elevado de la calificación (Smith, 2011).

Sin embargo, no todos los cambios pedagógicos y formativos experimentados en los últimos años en la docencia universitaria se relacionan con la valoración y el reconocimiento del profesorado en su categoría profesional (Christie, Miller, Cooke y White, 2015). Siguen primando los méritos científicos, los reconocimientos y el impacto que tienen los manuscritos publicados en determinadas revistas, a veces no correlacionados con la accesibilidad y la utilidad que pueden tener éstas en el ámbito educativo (Jung y Horta, 2015). Este hecho, unido a las limitaciones presupuestarias y a la precariedad que sufre el novel profesorado universitario español, provoca, en algunos casos, que el docente dedique menos esfuerzos a la preparación de clases y a la

realización de propuestas formativas innovadoras y coherentes con el proceso de enseñanza (Del Arco, Camats, Flores, Alaminos y Blázquez, 2011).

Es por ello que, sobre todo en la formación de futuros maestros, lo fundamental radica en el hecho de que los estudios constituyentes de las facultades de educación se estructuren a partir de secuencias pedagógicas coordinadas que permitan una continuidad y una progresión de los contenidos impartidos y de la metodología empleada (Uzuner-Smith y Englander, 2015). Este hecho, junto con la coordinación docente y la implantación de sistemas evaluativos formativos que garanticen la implicación y la motivación del alumnado hacia las tareas, se convierten en dos de los principales retos de la formación inicial del profesorado (Hortigüela, Pérez-Pueyo y López-Pastor, 2015); por otra parte, Herrington y Summers (2014) señalan que uno de los cambios más significativos en los últimos años en el sistema universitario ha sido la diversidad de profesorado que existe en la actualidad, cada vez mejor formado, con mayor capacidad de movilidad, con disponibilidad y autonomía pero, en contraparte, con una inestabilidad laboral manifiesta y preocupante. Esta tipología del docente, como norma general, presenta un mayor interés sobre la incidencia que las nuevas metodologías académicas tienen en el aprendizaje del alumno, tratando de que el conocimiento generado pueda ser extrapolado a contextos profesionales futuros (Hortigüela, Pérez-Pueyo y Fernández-Río, 2015). Asociado a estas metodologías se encuentra el rol relevante que presenta el sistema de evaluación empleado en la generación de conocimientos que puedan ser aplicados a otros contextos, de suerte que los de carácter formativo son los que generan mejores resultados que los tradicionales (Hortigüela, Pérez-Pueyo y Salicetti, 2015).

Bajo esta situación podemos preguntarnos: ¿a qué llamamos calidad educativa?, ¿qué aspectos priman a la hora de valorar el reconocimiento del profesorado?, ¿se le da la importancia suficiente a la coherencia que rige el sistema de evaluación de las asignaturas?, ¿existe relación entre el reconocimiento y la categoría del docente y el aporte que éste realiza al ámbito de la docencia? Éstas son algunas de las cuestiones que es necesario plantearse para lograr un equilibrio entre los tres vértices angulares del proceso formativo universitario: 1) docencia; 2) investigación, y 3) reconocimiento académico (Else y Crookes, 2015).

Para poder analizar estas variables y los factores asociados influyentes en ellas es necesario articular procedimientos de investigación que favorezcan la indagación y el conocimiento profundo de lo que sucede. Para ello hay que conocer la realidad del contexto en el que se desenvuelve la práctica, atender a la valoración de los agentes implícitos, normalmente alumnos y profesores, que han intervenido en el proceso educativo, y delimitar instrumentos para recolectar los datos que favorezcan la saturación informativa a través de la configuración de categorías definitorias. En este sentido, las metodologías de investigación cualitativas son altamente recomendables para comprender los fenómenos educativos y transformar la realidad social existente, en este caso en el ámbito universitario (Savenye y Robinson, 2005).

Por tanto, utilizando este enfoque y bajo el modelo establecido de acreditación del profesorado universitario que apenas valora la calidad de la docencia impartida, cabe preguntarnos qué piensan los docentes y los estudiantes sobre su experiencia en el proceso formativo. Así, el principal objetivo de esta investigación es contrastar las valoraciones y percepciones de los alumnos y los maestros en la formación inicial del profesorado acerca de qué factor influye más en la calidad educativa: si una claridad en los criterios de evaluación a través de las metodologías empleadas en las asignaturas que se imparten, o el prestigio académico y la relevancia investigadora que tenga el profesor responsable de la materia.

Material y métodos

Participantes

Los participantes de la investigación son, por un lado, 43 alumnos que estudian el cuarto curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Burgos y, por otro, ocho profesores que imparten docencia en dicha titulación. Los alumnos se dividen en 26 mujeres y 17 hombres, con una edad de 21.34 ± 2.98 años. A todos ellos les restan únicamente entre tres y cinco asignaturas para finalizar la titulación, lo que indica el conocimiento y la trayectoria que tienen en ella. Los profesores son cinco mujeres y tres hombres, de diferentes áreas de estudio y con una media de experiencia en la titulación de 15.53 años; su media de edad es de 46.54 ± 7.83 años. El muestreo ha sido intencionado, seleccionando a los docentes por criterios de accesibilidad, de representatividad en cuanto a la comisión de la titulación y la variedad en las áreas, así como los ámbitos de trabajo.

El hecho de atender a la diversidad de percepciones existentes entre alumnos y profesores deriva en una mayor riqueza y contraste de los datos. Además, todos los docentes y estudiantes tienen amplia experiencia en la titulación, lo que otorga mayor rigor y mayor coherencia en sus respuestas.

Instrumento

Se ha empleado el grupo de discusión estructurado como instrumento de recogida de la información, uno realizado con profesores y otro con los alumnos. El dirigido a los estudiantes, y debido a su mayor número de integrantes, se enfocó bajo la técnica de dinámicas grupales para el intercambio de ideas (Condy, Chigona, Gachago e Ivala, 2012). Todas las cuestiones realizadas en los dos grupos de discusión se vinculan directamente con el objetivo de la investigación, realizándose preguntas más específicas para extraer la información de la manera más veraz posible (Hsiung, 2008). A continuación se observan las principales interrogantes realizadas al grupo de estudiantes:

Cuestiones realizadas en el grupo de discusión del alumnado

-
1. ¿Qué es para vosotros la calidad educativa? ¿De qué depende?
 2. ¿Es la metodología y la evaluación de las asignaturas un factor clave? ¿Por qué?
 3. ¿Consideráis que los profesores se preocupan de la metodología y de la evaluación utilizadas?
 4. ¿Son los profesores de mayor experiencia o prestigio los que mejor enseñan? ¿Qué influye en este hecho?
 5. ¿Cuáles creéis que son las mejores cualidades que ha de tener un docente que forma a futuros maestros? ¿Por qué?
 6. ¿Cuál es el perfil del profesorado que otorga mayor importancia a la realización de una evaluación formativa y a la delimitación de criterios coherentes de evaluación?
 7. ¿Por qué consideráis que a veces los docentes no dan la suficiente importancia a la innovación en la enseñanza?
 8. ¿Cómo percibís la motivación del docente hacia la impartición de clases? ¿Qué se podría mejorar?
-

El grupo de discusión con los alumnos se realizó de manera presencial en un aula de la Facultad de Educación, con una duración de 90 min; se grabó en vídeo para su posterior visualización y una mejora en la recolección de los datos; se formaron seis grupos comprendidos entre seis y ocho integrantes cada uno, llevando a cabo el procedimiento estandarizado de la entrevista grupal abierta; se delimitó un responsable por grupo que hacía la función de portavoz tras la recogida de

ideas en cada una de las preguntas. Antes de pasar a la siguiente pregunta se establecía un debate estructurado entre todos los grupos, lo que favorecía el intercambio de ideas y la triangulación, e incluso la saturación de la información. Con ello se pretende argumentar de manera constructiva cada una de las cuestiones planteadas, apoyándose cada participante en su experiencia y en la repercusión que tiene el contenido según su vivencia personal (Newhart, 2015).

El grupo de discusión con los docentes también se llevó a cabo de manera presencial, empleándose un seminario formativo para abordar las cuestiones vinculadas a la temática del estudio. A continuación enunciamos las preguntas planteadas en el grupo de discusión de los profesores:

Cuestiones realizadas en el grupo de discusión de los docentes

-
1. ¿Consideráis que existe actualmente una calidad educativa en la titulación? ¿Qué factores influyen en la misma?
 2. ¿Qué rol tiene la metodología que empleáis en las asignaturas para el aprendizaje? ¿Y la evaluación?
 3. ¿Consideráis que queda lo suficientemente clara la diferencia entre la evaluación y la calificación? ¿Es conocedor el alumno de los criterios empleados? ¿Se le deja participar en los procesos evaluativos?
 4. El prestigio y/o reconocimiento docente ¿mejora la calidad de la docencia y de la titulación? ¿Por qué?
 5. El hecho de que un profesor sea fijo o estable en la universidad ¿garantiza una mejor enseñanza? ¿Por qué?
 6. En la enseñanza a futuros docentes ¿influye más el conocimiento que tenga el docente o el modo en el que lo transmite a los alumnos?
 7. ¿Hasta qué punto la innovación es importante en la enseñanza? ¿El profesorado realiza la suficiente formación permanente?
 8. En líneas generales: el profesorado ¿se encuentra motivado a la docencia? ¿Por qué?
-

Se observa que las preguntas realizadas mantienen una estructura y un contenido similar al grupo de discusión de los alumnos, modificándose el tipo de planteamiento en función del rol que tiene el profesorado en la docencia. Este grupo de discusión también fue grabado en vídeo y tuvo una duración de 90 min. Los investigadores planteaban una cuestión y los docentes iban participando aleatoriamente, reconduciendo el hilo argumental cuando las valoraciones se alejaban del eje del estudio.

Diseño y procedimiento

Son tres fases las que estructuran la investigación:

Fase 1. Establecimiento de las líneas del estudio y contacto con alumnos y profesores: se definió la temática del estudio, el objetivo fundamental del mismo y se analizaron las posibilidades metodológicas acerca de la realización de un grupo de discusión con cada uno de los grupos. También se estableció la temporalización del estudio y se contactó con los participantes, a quienes resultó de interés la temática y su rol a desempeñar.

Fase 2. Puesta en práctica de los grupos de discusión y recapitulación de los datos: se realizaron los grupos de discusión y se generaron las categorías del estudio. A partir de ahí se introdujeron los datos en el programa de computación y se realizó una comparación, triangulación y especificación de cada una de las temáticas abordadas.

Fase 3. Análisis de los resultados, establecimiento de las conclusiones y reflexión crítica del proceso: se extrajeron los extractos de texto más significativos y se ubicaron dentro de cada categoría de análisis a partir de la codificación de cada uno de los instrumentos; se establecieron

las principales conclusiones del estudio y los investigadores reflexionaron sobre el aporte de la investigación y las futuras líneas para mejorar los procesos de enseñanza.

Todos los participantes eran conscientes de su importancia en el desarrollo de la investigación, destacando desde el comienzo la relevancia en la veracidad de sus respuestas. Se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de los datos, destacando que serían únicamente utilizados con fines científicos. En los dos grupos de discusión se generó un clima de debate positivo y de confianza para argumentar y exponer libremente las diferentes posturas adoptadas.

Análisis empleado

La metodología de investigación ha sido de corte cualitativo, enfocada a la comprensión de los fenómenos educativos para elaborar procesos de mejora en la enseñanza y el aprendizaje (Svensson y Doumas, 2013). Para ello se da voz a los agentes participantes, en este caso alumnos y profesores, quienes a través de sus valoraciones y experiencia aportan realismo a la situación acontecida; se aplican procesos de fiabilidad, de validez y de replicabilidad mediante técnicas de contraste, de triangulación y de saturación de la información a partir de la generación de categorías comunes a los grupos de discusión utilizados; se emplea un paradigma fenomenológico interpretativo para conocer en profundidad el contexto de estudio, sin pretender la obtención de resultados generables y estandarizados (Yilmaz, 2013). El hecho de que participen alumnos y profesores otorga una mayor riqueza al proceso, ya que permite atender a diversas concepciones sobre el trasfondo del estudio, lo que garantiza una multidisciplinariedad en la contribución a los objetivos definidos (Bourgeault, 2012).

Al haberse generado un gran volumen de información en la investigación, ésta ha sido articulada y estructurada bajo los principios de la *Grounded Theory* (Strauss y Corbin, 2002). Se han utilizado procedimientos internos para codificar la información de manera segmentada, abierta y axial. Esto permite la agrupación, por bloques, de diferentes temáticas, mostrando los extractos de texto más significativos y con mayor incidencia en cada categoría a través de su contabilización.

Generación de categorías y su categorización

Se ha empleado el programa de computación de datos WEFT QDA, en el que tras integrar toda la información se generaron tres categorías de análisis comunes a los dos grupos de discusión. Se alcanza de este modo una coherencia a lo largo de todo el estudio, obteniendo una linealidad entre los objetivos de éste y el análisis de resultados. Las categorías son:

1. *Categoría y reconocimiento académico del docente*: se abordan aspectos relacionados con la relación existente entre el prestigio y el rango del profesor y la influencia que este hecho tiene el ámbito docente. Se indaga sobre si la mayor experiencia o relevancia académica provoca que la calidad de la docencia sea mayor.
2. *Coherencia en la evaluación y en la metodología empleada*: se analiza el grado de importancia que se otorga a las estrategias didácticas utilizadas en el aula y especialmente a la coherencia y secuencia de los criterios de evaluación aplicados a las asignaturas.
3. *Factores influyentes en la calidad educativa*: se estudian cada una de las variables influyentes en la docencia, la implicación del alumnado, la variedad de técnicas de enseñanza utilizadas y la forma de organizar y estructurar la asignatura a lo largo del proceso.

Codificación de instrumentos de recogida de datos

Con el fin de vincular, dentro de cada categoría, el fragmento de texto mostrado al instrumento de recogida de datos utilizado, se han empleado varios acrónimos. Para el grupo de discusión de los alumnos se utiliza «GDA», y para el de profesores, «GDP».

Resultados

La información obtenida en los dos grupos de discusión ha sido distribuida y asignada en las tres categorías del estudio. A través de la codificación y la saturación de los datos se ha empleado la técnica de patrones cruzados de texto, presentando los más significativos y los que mejor reflejan el contenido abordado.

Categoría y reconocimiento académico del docente (231 extractos de texto)

Los alumnos indican que existen grandes diferencias entre unos docentes y otros en función de su categoría y de su reconocimiento en la universidad, sobre todo a nivel de disponibilidad y de seguimiento de los trabajos:

Todos sabemos que hay profesores en esta facultad que están más pendientes de congresos, viajes, tesis doctorales. . . que lo que es dar clases [. . .].

Se nota que a muchas de las clases no se les ha dedicado el tiempo necesario de preparación, ya que los apuntes son exactamente iguales que otros años [. . .].

Muchas veces las clases se aplazan y luego verdaderamente no vuelven a impartirse.

Es habitual que algunos profesores te pidan cosas y luego tarden mucho tiempo en contestarte a un email, si es que lo hacen [. . .] lo mismo pasa con las tutorías, ya que a veces [los profesores] ni están en el despacho.

Realmente a nosotros como futuros maestros no nos importa cuánto investiguen los profesores si no que nos enseñen bien (GDA).

Sin embargo, entre los profesores existe más discrepancia sobre la influencia que tiene el prestigio docente con la realidad del aula:

La categoría académica que tiene un docente sin duda repercutirá en una mejora del aula, ya que tiene más conocimiento de la temática, experiencia o investigaciones que le hacen más conocedor de las clases.

No creo que tener más sexenios de investigación te haga mejor docente, de hecho, a veces, te hace desconectar de lo que es la realidad educativa actual y no innovar lo suficiente en relación a las demandas que tienen los alumnos (GDP).

Por lo tanto, se comprueba que el alumnado es consciente de esta situación, ya que no asocia una mayor categoría del docente con la calidad de la docencia impartida. De hecho, los alumnos perciben que una mayor orientación del profesor hacia la investigación puede derivar en un mayor descuido en la preparación, el diseño y la calidad de las clases. Aunque algunos de los docentes coinciden en esta idea, otros relacionan el nivel investigador que tenga el profesor con

una mayor comprensión de la disciplina y, por ende, en una mejor transmisión del conocimiento a los docentes.

Coherencia en la evaluación y en la metodología empleada (263 extractos de texto)

A pesar de que la mayoría de los estudiantes coinciden en la importancia que tiene desarrollarse con metodologías activas y procedimientos de evaluación que permitan la implicación y la toma de decisiones a lo largo de las asignaturas, otros lo ven como algo que conlleva más trabajo, y por lo tanto se le debe dedicar más tiempo:

Lo importante es que sepas preparar una unidad, tengas recursos para el aula, sepas diseñar una clase y gestionar el trabajo [..].

La información está en Internet, no creo que haya que memorizarlo todo [...].

Es fundamental que se nos deje participar en clase y decidamos según nuestra motivación y trabajo.

Hay profesores que llevan poco tiempo en la facultad y con ellos aprendes más que con cualquiera.

Es verdad que cuando te proponen métodos de enseñanza más nuevos aprendes mucho, pero también lleva más trabajo [..].

Si todos los profesores hicieran lo mismo en su asignatura, sería imposible aprobar todas (GDA).

Cuatro de los ocho profesores afirman que en la formación inicial del profesorado es clave que las metodologías sean actuales, variadas y que sobre todo se utilicen procedimientos de evaluación que no se estructuren únicamente con un examen asociado a una calificación. Sin embargo, la otra mitad de los docentes no consideran que este factor sea tan imprescindible, alegando que la docencia no ha de modificarse y no hay por qué adaptarse al alumno; en todo caso, el alumno debe adaptarse a la manera como el docente imparte la clase:

Los modelos educativos y la realidad escolar han cambiado mucho en los últimos años, no parece lógico que se sigan empleando métodos de enseñanza de décadas pasadas [..]. El alumno tiene otras necesidades, otras capacidades y otros medios, con lo que ineludiblemente la innovación forma parte de nuestra responsabilidad.

El problema que tenemos en la universidad hoy en día es que parece que hay que adaptarse a lo que quieran los alumnos, parece que estamos enseñando a niños de guardería [..].

¿Resulta ahora que es más importante la forma de evaluar que lo que enseñemos como tal? Me parece que estamos perdiendo el rumbo y eso se observa cuando cada año los alumnos salen peor formados y con menos conocimiento (GDP).

Por lo tanto, los alumnos conciben el rol de la metodología como clave para el aprendizaje, no consideran tan importante la cantidad de materia como la manera de enseñarla. También la asocian con una mayor responsabilidad y carga de trabajo. Sin embargo, entre los docentes chocan dos planteamientos contrapuestos: por un lado la necesidad de innovar en el plano metodológico y por otro la escasa exigencia que actualmente se tiene en la universidad.

Factores influyentes en la calidad educativa (247 extractos de texto)

En el grupo de discusión llevado a cabo con los alumnos se observa que los estudiantes valoran más positivamente y con una motivación más elevada las clases que se vinculan a aspectos reales de aula, ya que son demandas profesionales que necesitan adquirir como futuros maestros:

¿De qué sirve que un profesor sepa mucho sobre una temática y dé una lección magistral que luego no se corresponda con un trabajo adecuado y coherente por nuestra parte? El Youtube está lleno de charlas que puedes ver tranquilamente en casa [. . .].

Creo que la educación universitaria hoy en día tiene que ir más allá del conocimiento que tenga un profesor, ya que toda la información está en Google.

Necesitamos casos prácticos para saber cómo gestionar una clase, qué estrategias se pueden aplicar, cómo adaptar tareas a un niño con discapacidad [. . .] (GDA).

La mayoría de los profesores consideraban que la calidad educativa debía basarse en la practicidad de la enseñanza.

No considero que unas asignaturas tengan que ser más prácticas que otras solamente por el hecho de ubicarse en un curso u otro. La practicidad depende de la metodología que utilice el profesor y del tipo de propuestas que plantee [. . .].

Yo no digo que el conocimiento teórico no sea importante, claro que lo es, pero no podemos estructurar las clases únicamente a partir de teorías o de leyes que después tengan que ser memorizadas sin ninguna aplicación real (GDP).

Sin embargo, no todos los docentes mantenían esta posición argumental:

Me hace mucha gracia eso de que hay que enseñar a los estudiantes de forma práctica [. . .].

Lo que quieren es estudiar cada vez menos y no memorizar contenidos, que aunque muchos piensan que hoy en día no son necesarios, siguen siendo fundamentales en cualquier maestro que se precie. Sobre todo en las asignaturas de primer curso creo que es ineludible que seamos más teóricos y luego ya en la de cursos más avanzados se buscará ese carácter más práctico (GDP).

Los alumnos muestran un consenso a la hora de indicar que la practicidad y la relación de las asignaturas con la realidad laboral futura es lo más interesante. Entre los profesores de nuevo surgen dos posturas: una que apuesta por la aplicabilidad de lo que se enseña y otra que se fundamenta en la relevancia que han de tener las bases teóricas.

Discusión

Con relación a la primera categoría referente al reconocimiento académico del docente, se ha observado que los alumnos valoran de manera negativa el hecho de que algunos maestros no dediquen el tiempo necesario a la cátedra, planteando clases poco preparadas y realizando un escaso seguimiento fuera del aula mediante tutorías, o a través de correos electrónicos, etc. En este sentido, [Flannery y McGarr \(2014\)](#) exponen la necesidad de establecer propuestas metodológicas que vayan más allá de la generación de un conocimiento que solamente pueda ser

trabajado en horario escolar, y para ello es primordial que el docente otorgue un seguimiento a los planteamientos establecidos. Si en la formación inicial del profesorado no predicamos con el ejemplo a través de una actitud positiva, es imposible que el alumno entienda la enseñanza como un proceso formativo a lo largo de la vida (Valencic-Zuljan, Zuljan y Pavlin, 2011). Sin embargo, los resultados del presente estudio demuestran que algunos profesores del grupo de discusión no creen que la calidad educativa se relacione con la implicación del docente en clase, sino con la categoría o reconocimiento investigativo que se tenga. Para Yin, Lu y Wang (2014) esto es un grave error que permanece demasiado extendido, ya que es habitual observar en el ámbito universitario cómo, debido al poco reconocimiento que tiene la docencia en la acreditación del profesorado, éste dedica sus esfuerzos a la publicación de material científico que en algunos casos poco tiene que ver con las propuestas reales del aula. Esta idea muestra una linealidad con lo que establecen otros profesores en la presente investigación, argumentando que en ocasiones el único rol de investigador puede conllevar una desconexión con la realidad educativa actual. Por lo tanto, parece necesario encontrar el equilibrio entre la calidad de la docencia y la investigación derivada de la misma, ya que es la única manera de progresar en las dos dimensiones (Rezende, 2011).

Respecto a la segunda categoría, relativa a la coherencia de la evaluación y de la metodología empleadas, los alumnos afirman que es favorable para el aprendizaje vivenciar este tipo de formación, ya que permite involucrarse más aunque consecuentemente conlleve una mayor carga de trabajo que los enfoques de carácter tradicional (Hortigüela et al., 2015b). No obstante, esta percepción del estudiante no se asocia con la realidad de las horas invertidas que deberían tener las asignaturas, convirtiéndose en una queja usual que solamente surge al compararlo con otras materias con menor carga (Romero, Fraile, López-Pastor y Castejón, 2014). En este sentido, los alumnos de la presente investigación valoraron la importancia que tiene el hecho de que se les permita la participación y la decisión en el aula por encima de la única memorización de contenidos. Como indican Ferris y O'Flynn (2015) esto es clave, ya que si el estudiante no puede intervenir en su proceso de aprendizaje será imposible que adquiera la competencia de autonomía. En este sentido, metodologías como el *flipped classroom* han demostrado resultados de implicación del alumnado más elevados respecto a las clases magistrales, que sin ser desterradas no aparecen como el eje fundamental de la docencia (Smart, Witt y Scott, 2012). Del mismo modo, los alumnos no vinculan el hecho de que un docente que tenga mayor experiencia en la universidad se asocie con un mayor aprendizaje. Esta unanimidad generada en los estudiantes contrasta con la mostrada hacia los docentes en el grupo de discusión, ya que solamente la mitad de ellos ven como importante delimitar procedimientos de evaluación variados y adecuados a metodologías participativas en el aula, confundiendo este hecho con la falta de autonomía y la formación del alumnado. Esto se relaciona con la creencia, todavía extendida, de que un docente universitario ha de recitar contenidos que el alumno tiene que copiar y memorizar, y en función de este hecho se obtendrá una mayor o menor calificación (Bosanquet, Cahir, Jacenyik-Trawoger y McNeill, 2014). Los otros docentes del estudio afirmaron que las metodologías han de adaptarse a la realidad escolar, con la responsabilidad de innovar para ajustarse a las características de los alumnos. En este sentido, algunas experiencias (Kunnari y Iiomäki, 2016) reflejan que los procesos de innovación educativos, trabajados de manera coordinada entre los docentes, pueden conllevar cambios positivos sustanciales en el aprendizaje del estudiante.

La tercera categoría de análisis, relacionada con los factores influyentes en la calidad educativa, reafirma que los estudiantes prefieren la vivencia de aprendizajes contextualizados en el aula escolar antes que las ponencias magistrales, las cuales se alejan de lo que implica ser docente a través de la adquisición de estrategias metodológicas concretas. Wallace (2014) afirma que los profesores responsables de la formación inicial del profesorado deberían estar en contacto

con las diferentes etapas que integran la realidad educativa; cuando esta circunstancia no ocurre, resulta lógico que se produzca un alejamiento entre estos dos aspectos, a no ser que se mantenga una actualización. De nuevo entre los docentes se produce un contraste de valoraciones, ya que unos relacionan el contacto y el acercamiento hacia los centros educativos con la calidad y la utilidad del aprendizaje que puedan obtener los estudiantes, mientras que otros lo vinculan con el desprestigio que actualmente tiene la formación teórica. Para [Kandiko, Hay y Weller \(2013\)](#) esto supone una confusión pedagógica, ya que en los contextos educativos de aprendizaje es inviable separar teoría y práctica, y toca a esta última generar los procesos de innovación-acción necesarios para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, algunos docentes del estudio indicaron que la practicidad de los contenidos ha de asociarse a la metodología empleada en el aula, buscando una aplicación real ligada con lo aprendido. Otros, sin embargo, relacionan el cambio hacia la practicidad con un menor trabajo de los estudiantes y con la necesidad de consolidar conocimientos teóricos, sobre todo desde los primeros cursos. Autores como [Lebec y Kesteloot \(2015\)](#) apuntan que es fundamental, en la formación universitaria, la teoría asociada directamente con la práctica, y se vuelve necesario que para ello el docente conozca experiencias de éxito que pueda reproducir en su contexto específico.

Conclusiones

Con relación al objetivo del estudio, se ha observado que los alumnos atribuyen la calidad educativa a la predisposición y a la motivación del docente hacia la asignatura, siempre y cuando se determinen procedimientos de evaluación y de calificación estructurados a partir de criterios claros y con metodologías abiertas que favorezcan la implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, entre los docentes no existe tal grado de acuerdo, quedando de manifiesto la posición argumental de que la categoría y el prestigio académico e investigador del profesor son indicadores reales de una mayor calidad en la docencia.

El principal aporte de la investigación ha sido contrastar, mediante protocolos de extracción de datos cualitativos, las valoraciones que tienen los docentes y profesores de la titulación de maestro en educación primaria acerca de los parámetros influyentes en la calidad educativa. En concreto, se ha profundizado en la coherencia de la importancia metodológica y evaluativa y en el prestigio académico del docente, algo que aporta datos significativos a la literatura existente sobre la temática. Para ello se ha empleado el instrumento del grupo de discusión, de gran relevancia en el ámbito de la investigación cualitativa y que ha favorecido estructurar el estudio en las tres categorías emergentes generadas. Desde esta investigación se permite al lector reflexionar sobre dos aspectos estrechamente ligados en el ámbito universitario como son la investigación y la docencia, responsabilidades que repercuten directamente en el alumnado. La investigación presenta algunas limitaciones; en primer lugar únicamente se atiende a una titulación, por lo que podría ser de especial interés ampliar los participantes a otras carreras como, por ejemplo, la de maestro en educación infantil; del mismo modo, y con el fin de comprobar el posible cambio de percepción que experimentan los alumnos a lo largo de los cursos, sería conveniente plantearse en el futuro el contraste de datos entre los estudiantes de primer curso y de cuarto curso.

Esta investigación se considera de especial interés para todos aquellos docentes comprometidos con la importancia que han de tener los modelos pedagógicos empleados en el aula en la calidad educativa percibida por el alumno; también para todos aquellos responsables académicos e institucionales encargados de la regulación y la estructura de las titulaciones, así como de la formación del profesorado, ya que se incita a la reflexión sobre aspectos de tanta trascendencia en la innovación educativa. Queda, por lo tanto, de manifiesto la diversidad de valoraciones, en

muchos casos contrapuestas, existentes entre alumnos y profesores sobre la formación recibida, por lo que parece lógico y necesario otorgar un peso más equilibrado al ámbito de la docencia con relación al de la investigación.

Referencias

- Bosanquet, Agnes, Cahir, Jayde, Jacenyik-Trawoger, Christa y McNeill, Margot (2014). From speed dating to intimacy: Methodological change in the evaluation of a writing group. *Higher Education Research and Development*, 33(4), 635–648.
- Bourgeault, Ivy Lynn (2012). Critical issues in the funding of qualitative research. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 7(1), 1–7.
- Buxarrais, María Rosa, Esteban, Francisco y Mellen, Teodor (2015). The state of ethical learning of students in the Spanish University System: Considerations for the European Higher Education Area. *Higher Education Research and Development*, 34(3), 472–485.
- Christie, Belinda A., Miller, Kelly K., Cooke, Raylene y White, John G. (2015). Environmental sustainability in higher education: What do academics think? *Environmental Education Research*, 21(5), 655–686.
- Condy, Janet, Chigona, Agnes, Gachago, Daniela y Ivala, Eunice (2012). Pre-service students' perceptions and experiences of digital storytelling in diverse classrooms. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 278–285.
- Del Arco, Isabel, Camats, Ramon, Flores, Óscar, Alaminos, Francisco Antonio y Blázquez, Josep (2011). An induction programme for Bologna first-year bachelor's degree students in Spain. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 445–462.
- Else, Fabienne C. y Crookes, Patrick A. (2015). The online presence of teaching and learning within Australian University websites. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(4), 363–373.
- Ferris, Helena y O'Flynn, Dermot (2015). Assessment in medical education; What are we trying to achieve? *International Journal of Higher Education*, 4(2), 139–144.
- Flannery, Marie y McGarr, Oliver (2014). Flexibility in higher education: An Irish perspective. *Irish Educational Studies*, 33(4), 419–434.
- Gubera, Chip y Aruguete, Mara S. (2013). A comparison of collaborative and traditional instruction in higher education. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 16(4), 651–659.
- Herrington, Carolyn D. y Summers, Katherine P. (2014). Global pressures on education research: Quality, utility, and infrastructure. *Asia Pacific Education Review*, 15(3), 339–346.
- Hortigüela, David, Pérez-Pueyo, Ángel y Fernández-Río, Javier (2015). Influencia de las experiencias vivenciadas por el alumnado en el desempeño de futuras competencias docentes. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 19, 25–41.
- Hortigüela, David, Pérez-Pueyo, Ángel y López-Pastor, Víctor M. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1–5.
- Hortigüela, David, Pérez Pueyo, Ángel y Salicetti, Alejandro (2015). ¿Cómo percibe el alumnado universitario de educación física la evaluación recibida? Contraste de dos metodologías diferentes. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 66–70.
- Hsiung, Ping-Chun (2008). Teaching reflexivity in qualitative interviewing. *Teaching Sociology*, 36(3), 211–226.
- Jung, Jisun y Horta, Hugo (2015). The contribution of East Asian countries to internationally published Asian higher education research: The role of system development and internationalization. *Higher Education Policy*, 28(4), 419–439.
- Kandiko, Camille, Hay, David y Weller, Saranne (2013). Concept mapping in the humanities to facilitate reflection: Externalizing the relationship between public and personal learning. *Arts and Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 12(1), 70–87.
- Kunnari, Irma y Ilomäki, Liisa (2016). Reframing teachers' work for educational innovation. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(2), 167–178.
- Lebec, Michael T. y Kesteloot, Lauren (2015). Overcoming content-associated challenges using attention-focused methods. *Journal on Excellence in College Teaching*, 26(3), 25–56.
- McLaren, Helen y Kenny, Paul (2015). Motivating change from lecture-tutorial modes to less traditional forms of teaching. *Australian Universities' Review*, 57(1), 26–33.
- Neves, T., Pereira, M. J. y Nata, P. (2012). One-dimensional school rankings: A non-neutral device that conceals and naturalises inequalities. *International Journal on School Disaffection*, 9(1), 7–22.

- Newhart, Daniel W. (2015). To learn more about learning: The value-added role of qualitative approaches to assessment. *Research & Practice in Assessment*, 10, 5–11.
- Rezende, Flavia (2011). Dynamics of identity in the academic field and implications to science students' identity formation. *Cultural Studies of Science Education*, 6(1), 187–192.
- Romero, Rosario, Fraile, Antonio, López-Pastor, Víctor M. y Castejón, Javier (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 1–18.
- Savenye, Wilhelmina C. y Robinson, Rhonda S. (2005). Using qualitative research methods in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 16(2), 65–95.
- Smart, Karl, Witt, Christine y Scott, James P. (2012). Toward learner-centered teaching: An inductive approach. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 392–403.
- Smith, Karen. (2011). Cultivating innovative learning and teaching cultures: A question of garden design. *Teaching in Higher Education*, 16(4), 427–438.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Svensson, Lennart y Dumas, Kyriaki (2013). Contextual and analytic qualities of research methods exemplified in research on teaching. *Qualitative Inquiry*, 19(6), 441–450.
- Uzuner-Smith, Sedef y Englander, Karen (2015). Exposing ideology within university policies: A critical discourse analysis of faculty hiring, promotion and remuneration practices. *Journal of Education Policy*, 30(1), 62–85.
- Valencic-Zuljan, Milena, Zuljan, Darjo y Pavlin, Savo (2011). Towards improvements in teachers' professional development through the reflective learning paradigm — The case of Slovenia. *Hacettepe University Journal of Education*, 41(1), 485–497.
- Wallace, Sue (2014). When you're smiling: Exploring how teachers motivate and engage learners in the further education sector. *Journal of Further and Higher Education*, 38(3), 346–360.
- Yilmaz, Kaya (2013). Comparison of quantitative and qualitative research traditions: Epistemological, theoretical, and methodological differences. *European Journal of Education*, 48(2), 311–325.
- Yin, Hongbiao, Lu, Genshu y Wang, Wenyan (2014). Unmasking the teaching quality of higher education: Students' course experience and approaches to learning in China. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8), 949–970.