



LA ENTREVISTA CUALITATIVA COMO TÉCNICA DE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.

*(The qualitative interview as a technique for university teaching
evaluation)*

por

M^a José Mayorga Fernández
(serfara@uma.es)

[Article record](#)

[About authors](#)

[HTML format](#)

[Ficha del artículo](#)

[Sobre los autores](#)

[Formato HTML](#)

Abstract

The present article analyses the strategic role played by the educational vector in the alleviation of poverty at the present time. For that purpose, it articulates in three sections: in the first one, it analyses the most significant actions undertaken by international organizations on the fight against poverty. Secondly, it reviews the discourses of educational reforms during the 1990's, and the emerging topics of attention and interest within the latter.

Finally, in the third section, it offers an overview of the state of the question regarding poverty in Latin America and how this is affecting education, social expenditure cuttings, the situation of subemployment; while socio-cultural and family origin prove to be strong determinants. In view of this results, the conclusion deals with educational proposals, which react critically and pursue a higher degree of awareness and sensibilisation towards these problems, coinciding with the evaluation guidelines of the 'Education For All' plans.

Keywords

Education, poverty, educational reform, international organism

Resumen

El presente artículo analiza el rol estratégico que juega el vector educativo en el alivio de la pobreza en el escenario actual. Para ello se articula en tres apartados: en primer lugar analiza cuáles son las acciones que surgen desde los organismos internacionales más significativos en la lucha contra la pobreza para pasar, en segundo, a revisar cuáles han sido, durante en la década de los años noventa, los discursos subyacentes a las reformas educativas, así como los tópicos emergentes de atención e interés dentro de las mismas.

Finalmente, en la tercera parte, se plantea cuál es el estado de la cuestión que gira en torno a la pobreza en Latinoamérica y cómo está afectando a la educación, al recorte en gastos sociales, a la situación de un creciente subempleo, a la vez que el origen sociocultural y familiar supone un fuerte condicionante. A la vista de estos resultados, la conclusión aborda las propuestas educativas que reaccionan críticamente y se encaminan a una mayor sensibilización y concienciación sobre estos últimos problemas, coincidiendo con las directrices de evaluación de los planes de 'Educación para Todos'.

Descriptores

Educación, pobreza, reforma educativa, organismos internacionales

Introducción

El trabajo que a continuación se presenta forma parte de un estudio más amplio puesto en práctica en la Universidad de Málaga, en el cual se realizó una evaluación de la actividad docente del profesorado para potenciar la calidad en educación

A pesar de la discrepancia existente en los últimos años respecto a la utilización de técnicas de evaluación cualitativas o cuantitativas en la evaluación docente, en este estudio se decidió focalizar el interés en las técnicas cualitativas y, más concretamente, en la entrevista de evaluación, empleándose la entrevista cualitativa como técnica de evaluación docente.

Ésta polémica fue muy debatida en épocas anteriores. La evaluación cuantitativa, generalmente, es realizada mediante una evaluación externa, evaluando resultados medibles. Por otro lado, la evaluación cualitativa es, normalmente, realizada por el propio profesorado e intenta conseguir un conocimiento y mejora del proceso; existen multitud de ventajas e inconvenientes con respecto al uso de cada una de estas evaluaciones (Tójar, 1999).

A lo largo de la historia, se puede observar cómo se ha ido sucediendo el predominio de una modalidad u otra de evaluación, ya que dependiendo del paradigma de investigación predominante se ha puesto en marcha un tipo de investigación, criticando los métodos y finalidades de la otra (Tójar, 2001).

Últimamente, en ciencias sociales se prefiere una evaluación más cualitativa cuando se considera que la evaluación cuantitativa no es capaz de proporcionar una visión global de la realidad a investigar. Se suele considerar relevante que en las instituciones interactúan personas, las cuales son muy diferentes e influyen de forma distinta, es decir, se postula que la evaluación cuantitativa no puede recoger la diversidad de escenarios a evaluar, ni la cultura que emerge de los mismos. Pero

cuando lo que se pretende conocer es la situación en la que se encuentra todo un sistema educativo y, más concretamente, todo el profesorado de una región, lo que se emplea es una evaluación cuantitativa. Con esto, lo que se quiere decir es que la evaluación cualitativa sí es muy necesaria, porque al evaluar instituciones también se evalúa a las personas que están en su interior, al igual que la cuantitativa que proporciona una visión externa del contexto de investigación. No hay que centrarse en los extremos, debido a que “muchas veces, la valoración del dato cuantitativo ha anulado prácticamente el compromiso o la validez del cualitativo” (Vieira, 1997: 451).

Actualmente, esta disyuntiva ya se ha superado, y se emplea tanto un tipo como otro de evaluación, dependiendo de los focos de interés en los que se centra la investigación, es decir, se elige una determinada metodología en función de las circunstancias (Martín-Moreno, 1996), e incluso se pueden emplear ambas modalidades de evaluación en una misma investigación: “*La evaluación de las universidades no sólo consiste en una recopilación de datos sobre su desempeño, sino que también conlleva la elaboración de juicios de valor sobre aspectos relevantes de la institución. Por eso, es una labor de carácter cuantitativo y cualitativo*” (Aguilar, 2002: 10).

La entrevista es una técnica cualitativa que permite recoger una gran cantidad de información de una manera más cercana y directa entre investigador y sujeto de investigación. La entrevista cualitativa “*se trata de una conversación con un alto grado de institucionalización y artificiosidad, debido a que su fin o intencionalidad planeada determina el curso de la interacción en términos de un objetivo externamente prefijado (no obstante, al permitir la expansión narrativa de los sujetos, se desenvuelve como una conversación cotidiana)*” (Sierra, 1998: 297).

Lo que se ha pretendido con esta investigación era conocer la realidad desde la perspectiva de los propios sujetos, empleando para ello una técnica de análisis cualitativa como la entrevista; concediéndoles a ellos mismos el protagonismo de la investigación: "*Las entrevistas constituyen una fuente de significado y complemento para el proceso de observación. Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad*" (Del Rincón *et al.*, 1995: 334).

Marco metodológico

El objeto último que se pretendió conseguir con esta investigación, fue conocer en qué medida la entrevista cualitativa se puede considerar como una técnica valiosa para la evaluación docente universitaria, proporcionando resultados aceptables respecto a la misma. Para ello se seleccionó una muestra de 6 profesores de la Universidad de Málaga, mediante un muestreo de tipo intencional.

La entrevista que se puso en práctica fue una entrevista "formal", ya que el investigador se puso en contacto "formalmente" con los sujetos que iban a ser entrevistados, solicitando el día y la hora en la que se iba a realizar la entrevista.

Desde el punto de vista metodológico se planificó una entrevista semi-estructurada, ya que se fundamentaba "*en la producción de un discurso continuo dotado de una cierta línea argumental, aunque esencialmente fragmentario*" (Sierra, 1998: 311), es decir, la entrevista se fue adecuando a las respuestas que el sujeto entrevistado iba proporcionando de acuerdo a la investigación. De esta forma, el sujeto entrevistado tuvo mayor libertad y el entrevistador se limitaba a dirigir el discurso, aunque aparentemente era el entrevistado el que conducía la conversación. "*En las interviews no dirigidas (non directive interviews) el sujeto conserva la iniciativa*

durante la entrevista, limitándose el indagador a ayudarle a precisar su pensamiento y a orientar la interview de modo que entre de lleno en el asunto" (Duverger, 1996: 295).

Se planteó una entrevista normalizada: "*en ella el entrevistador guía hábilmente la conversación, pero estimula al entrevistado a hablar libre y largamente sobre temas pertinentes. El entrevistador retiene el control de manera que se cubran sistemáticamente todos los aspectos de los antecedentes personales del entrevistado, pero la información se obtiene de manera no directiva*" (Fear, 1979: 31); por ello, el entrevistador sólo intervino para obtener información más precisa o específica.

Durante el proceso de la entrevista se obtuvo información espontánea, debido a que las distintas entrevistas se desarrollaron en un clima agradable. Poco a poco se fue produciendo el *rapport* ya que el entrevistado se sentía lo suficientemente seguro como para contestar a las preguntas con la mayor sinceridad posible. Pero, además, el entrevistador tuvo la pericia necesaria para obtener la información que precisaba y, por supuesto, supo interpretarla y otorgarle un significado en relación al contexto del sujeto entrevistado; porque la información que va a proporcionar la entrevista es de dos tipos: descriptiva y evaluativa (Fear, 1979).

Procedimiento de recogida de información

La entrevista que se elaboró para la recopilación de información estaba constituida por un total de 49 cuestiones. Esas preguntas estaban organizadas sobre la base de los siguientes ámbitos de análisis:

- 1.- El programa de la asignatura; qué tipo de programa era, si el alumnado lo conocía al principio de curso, etc.
- 2.- Los objetivos que se planteaban en esa asignatura; si los conocían el alumnado, si estaban relacionados con otros elementos de la propia materia, etc.

3.- Los contenidos, puesto que son un elemento fundamental para conseguir la motivación, tanto del alumnado como del profesorado, además de permitir un mayor reconocimiento o prestigio de la asignatura, entre otras cosas, se analizaban cuestiones relativas al solapamiento de contenidos, adaptación de esos contenidos a las exigencias del mercado laboral,...

4.- Por otra parte, la metodología que se plantea en cualquier materia es determinante del buen desarrollo de la misma, y del acercamiento entre profesores y alumnos; por lo que se intentó conocer si el alumnado participaban en la determinación de esa metodología, si era una metodología abierta a posibles cambios, o por el contrario era cerrada a cualquier innovación,...

5.- En cualquier investigación que intente conocer el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, para mejorarlo, no se puede dejar a un lado la evaluación; evaluación tanto del profesorado como del alumnado, porque ambos agentes tienen que trabajar de forma conjunta en el desarrollo de la enseñanza. Algunas cuestiones que se planteaban estaban relacionadas con el conocimiento que tenían tanto profesores como alumnos de la evaluación, de cómo se iba a poner en práctica,...

6.- Por último, se cuestionaron aspectos relativos al clima del aula. En muchos casos, conociendo ese clima se puede vislumbrar qué es lo que está pasando, y cómo se puede intentar mejorar esa situación, o por lo menos cambiarla si existe la percepción de que no marcha adecuadamente. En esta dimensión se tuvieron en cuenta aspectos como la comunicación existente entre los distintos agentes implicados, qué tipo de interacción se producía o no entre ellos, si tenían alguna motivación especial hacia esa asignatura, o qué era lo que podría motivarles,...

Las conversaciones fueron grabadas, previa autorización de las personas implicadas, en una cinta de audio mediante una grabado-

ra. La finalidad de dicha grabación era evitar la pérdida de información, así como conseguir una transcripción precisa de la información.

Una vez recopilada la información, se pasó a la transcripción de las cintas, mediante un procesador de texto.

El tiempo total de grabación fue de 6h y 37', lo cual llevó a un tiempo de transcripción de 19h y 30'.

Una vez transcritas las entrevistas se codificaron. En primer lugar se categorizó la información en base a las características que se hacía referencia en las propias entrevistas. Posteriormente a cada línea se le otorgó un número, de tal forma que la información estuviera organizada y localizada. Es decir, para fundamentar la información con citas textuales de los participantes, se indicaba número de línea en que empezaba la frase y en la que terminaba, así como la página en que estaba situada en relación a todo el texto.

A cada uno de los profesores se le realizó una entrevista semi-estructurada donde se obtuvo información de primera mano, sobre todas aquellas cuestiones, consideradas de interés que fueron seleccionadas para la investigación.

Análisis de la entrevista

Para una mejor comprensión de la información, ésta se estructuró sobre la base de un esquema tal y como aparece en la tabla 1:

1.- Encabezado: Donde se incluyó información identificativa.

- Entrevista al profesor nº
- Titulación a la que pertenece
- Fecha en la que se realizó la entrevista
- Hora de la entrevista
- Lugar en el que se realizó

2.- Cuerpo: Donde se incluyó la información obtenida de cada profesor. Esta información se estructuró en base a las categorías de análisis que se presentan a continuación:

- Nº de asignaturas (Nag)
- Años impartiendo la misma asignatura (Aag)
- Criterios que emplean para el reparto de la docencia (CD)
- Cambios que realizan en el programa de su asignatura (CBp)
- Aspectos relacionados con la negociación del programa (Neg)
- Nivel de consecución de los objetivos planteados (Obj)
- Tipo de conexión con otras asignaturas, solapamientos (Cx)
- Aspectos relacionados con la metodología empleada (Mg)
- Relación teoría-práctica (Rt-p)
- Conocimientos previos sobre la asignatura (CP)
- Comentar la marcha de la asignatura, con el alumnado o con otros profesores. Y si comentan las dificultades que encuentran en la docencia (CM)
- Aspectos relacionados con la evaluación de el alumnado (EvA)
- Aspectos relacionados con la evaluación del profesor (EvP)
- Cuestiones relacionadas con el aceptar críticas o sugerencias de el alumnado (Sg)
- Razones por las que se dedica a la docencia (Rdc)
- Pertenencia a algún grupo de investigación, y relación entre el tiempo dedicado a la docencia y el tiempo dedicado a la investigación (GI)
- Aspectos relacionados con la formación permanente (FP)
- Aspectos relacionados con los recursos de los que dispone (RC)
- Cuestiones sobre el alumno ideal (CAi)
- Cuestiones sobre el profesor ideal (CPi)
- Cómo se definirían como docente (Dfp)
- Si estaban satisfechos con su profesión (Sch)

Tabla 1: Esquema – guión de la entrevista

En primer lugar, se recopilaron las opiniones de los profesores entrevistados que hacían referencia a la titulación de origen de cada

uno de ellos, el número de asignaturas que tenían en el cuatrimestre o curso académico, los años que llevaban ejerciendo como profesor, el número de alumnos matriculados en

su o sus asignaturas, el nivel de asistencia de los mismos, y los años que llevaba, cada profesor, impartiendo las mismas asignaturas. También se analizaron los criterios que se usaban en los diferentes departamentos para el reparto de la docencia.

El programa de la asignatura fue otra cuestión de interés, por ello se consideró si los diferentes profesores introducían cambios en su programa docente, si negociaban con sus alumnos dicho programa, y se les preguntó, también, cómo podían obtener sus alumnos esos programas.

La coherencia de la asignatura, así como su desarrollo fueron otros de los aspectos planteados, por lo que se comentaba si los diferentes profesores habían conseguido en el desarrollo de sus asignaturas los objetivos que se plantearon en un principio; si las expectativas iniciales de sus alumnos se habían ido cumpliendo, y por supuesto, si existía conexión entre sus asignaturas y otras asignaturas de sus mismos departamentos o de diferentes departamentos, así como los solapamientos que se pudiesen estar produciendo entre las mismas.

El planteamiento metodológico que cada profesor planteaba en su asignatura, es fundamental para la marcha de la misma, por lo que se plantearon una serie de cuestiones o estrategias metodológicas que podrían ser de interés. Éstas eran: el tipo de tareas que realizaba el profesor, si en las diferentes asignaturas se realizaban debates, o no, y si los diferentes alumnos participaban en la dinámica de la clase; si el profesor estaba preocupado por partir del nivel de conocimientos en el que se encontraban sus alumnos, por lo que se plantearon cuestiones relativas a los conocimientos previos, o simplemente ellos establecían el nivel; si los propios alumnos mostraban interés por aprender, desde el punto de vista de cada profesor; si las diferentes asignaturas eran teóricas o prácticas, o si existía una adecuada coordinación entre el aspecto teórico y el práctico, y,

sobre todo, si dichas asignaturas estaban relacionadas con la futura práctica profesional. Además se tenía en cuenta, si el profesor era una persona abierta, que comentaba la marcha de la asignatura con sus alumnos; si poseía los recursos necesarios para impartir su docencia; así como al tipo de evaluación al que se sometía, tanto al alumnado como al profesorado.

La conexión y colaboración entre los distintos profesores, de un área o de un departamento, son fundamentales para que se establezca un clima de aprendizaje óptimo. Por ello, se analizó si estos profesores compartían docencia con otros compañeros de profesión, y si comentaban con dichos compañeros las dificultades que se encontraban en dicha profesión, así como con el alumnado, es decir, si participan a sus alumnos las dificultades que ellos tenían en el desarrollo de su docencia, y sobre todo, si estos profesores aceptaban las críticas o sugerencias que dichos alumnos les pudiesen sugerir.

La docencia y la investigación, son aspectos que están muy conectados en el ámbito universitario, debido a que son complementarios de la actuación del profesor. Por este motivo, se les preguntó a estos profesores si ellos pertenecían a algún grupo de investigación, y a qué dedicaban más tiempo, a la docencia o a esa investigación. La formación permanente de estos profesores también es determinante, por lo que en muchos casos dichos profesores se sirven de la investigación para reciclarse y actualizar sus conocimientos, cuestionando a estos profesores sobre el tipo de formación permanente que realizaban.

En muchas ocasiones se dice que la docencia es una profesión para la que hay que tener vocación. Según esta opinión aquellas personas que no tienen vocación y deciden ser docentes no van a desempeñar bien su labor. Pero como estas cuestiones no están fundamentadas en la mayoría de los casos, en esta ocasión se les preguntó a los diferen-

tes profesores que explicaran la razón de por qué se habían dedicado a la docencia. Pero en la docencia también influyen muchos otros factores, no sólo el interés o motivación del profesor hacia la enseñanza, también influye, de manera determinante, el tipo de alumnos con los que se encuentran, por lo que se les preguntó, cuál sería desde su punto de vista el alumno ideal, así como el profesor ideal. También se les pidió que ellos mismos se definiesen como docentes, para ver la percepción que ellos tenían de su propia labor y, por supuesto, se intentó averiguar si estaban satisfechos o no con su profesión.

Resultados

Se ha podido averiguar que todos estos profesores son veteranos en la docencia, debido a que llevaban entre 8 y 16 años impartiendo clases, lo cual les permite tener una amplia formación práctica en el desarrollo de una clase.

Conocer los criterios que se emplean en los diferentes departamentos para el reparto de la docencia es un indicador de interés en la evaluación docente, debido a que permite conocer, aunque sea de manera indirecta las relaciones que se establecen entre los distintos profesores, si son relaciones de amistad o colaboración, o por el contrario existen rivalidades y discrepancias entre los profesores.

Al plantear a estos profesores qué criterios empleaban para el reparto de la docencia, se aprecia como para la mayoría de ellos el principal criterio es la antigüedad en el departamento. Aunque algunos profesores no lo indican directamente, como es el caso del profesor nº 3, “pues aquí, en éste (...), en el área de ecología hay cuatro catedráticos, cuatro titulares, y ahora dos ayudantes, no (...), entonces el criterio que se ha seguido, más bien (...), es bueno (...) estos cuatro catedráticos, ehhh (...) por tradición han llevado siempre las asignaturas troncales,... ehhh (...) a medida que ha ido aumentando el número de carreras, licenciaturas (...), al princi-

pio nada más que había biológicas, y dos más, ingeniería química y ciencias ambientales, pues estos catedráticos han tomado las troncales de ecología general, y los titulares o han apoyado en parte de las troncales o directamente han tomado optativas” (p 1: 24-31).

El otro criterio que se empleaba para el reparto de la docencia, además de la antigüedad, era el perfil del profesor por el que accedió a la plaza (siendo el caso de los profesores nº 4 y 5). Al adaptar la docencia al perfil profesional del profesor se observa como, prácticamente, todos los años los profesores tienen las mismas asignaturas (profesor nº 5), a no ser que en el departamento se considere el área como una unidad de conocimiento, donde los profesores tienen que ser especialistas de cada una de las materias, para lo cual es necesario que vayan cambiando, cada cierto tiempo, de docencia, como es el caso del departamento del profesor nº 4. “Yo creo que es bueno, (...) por lo menos en cierto,... (...) dentro de un mismo perfil, donde hay diferentes asignaturas, que estuviéramos rotando (...), yo ya he dado tres en los años que llevo en la docencia” (p 9: 279-281).

Conocer en qué medida los profesores hacen partícipes a sus alumnos en la negociación de los elementos del programa de la asignatura, resulta de gran interés, debido a que mientras mayor negociación, y por tanto, implicación por parte de el alumnado, mayor compromiso con la asignatura.

La negociación del programa es reducida o prácticamente inexistente. La mayoría de los profesores no dedican tiempo a principio de curso a este aspecto. En algunos casos no lo hacen porque consideran que la negociación no es necesaria debido a que el alumnado no poseen los conocimientos necesarios para ello, como señala el profesor nº 5. "Cuando he negociado (...) me he dado cuenta de la inmadurez de conocimientos que tienen buena parte del alumnado (...), incluso algunos me decían (...), yo creo que con buen criterio

(...), <pero nosotros ¿qué sabemos de la asignatura? ¿qué sabemos que es lo interesante?> pues yo decía (...), años atrás (...), bueno puedo daros, <sordos, (...) en mi asignatura (...), sordos, ciegos, motóricos, psíquicos, o trastornos profundos del desarrollo, ¿qué queréis?>. Bueno hasta ahí llegaban, <pues mira tal>, pero ahí nunca se ponían de acuerdo. <Pues yo quiero sordos> pero en función de qué criterios (...), <porque yo tengo un primo sordo y tal> y ahí estábamos y no me parecía serio" (p 2: 54-62).

Otros profesores no negocian el programa porque el alumnado son poco participativos, como es el caso del profesor nº 4 y de la profesora nº 8. "Lo que sucede es que dichos alumnos son muy poco participativos, por lo que no intervienen en dicha negociación, negociación sería mucho decir" (profesora nº 8, p 2: 58-59).

Todo docente explicita e implícitamente, a principio de curso, se plantea unos objetivos a conseguir con sus alumnos. En la mayoría de los casos, al plantear esta cuestión a los docentes, afirman que los objetivos que se plantearon se han conseguido pero no indican en qué medida ni cómo, deduciéndose que son más bien apreciaciones subjetivas por parte del profesorado, debido a que no han realizado evaluaciones abiertas.

Aunque en algunos casos, como por ejemplo el profesor nº 4, los objetivos se plantean a nivel departamental e incluso llegaron a alcanzar un objetivo común. "este año llevamos ya (...), me parece que son diez reuniones, de todos los profesores de tercero, bueno (...), todos los profesores de tercero que quieren (...), que son el noventa por ciento, hay que pasan de ello,... (...) para unificar el seminario, porque una faceta de crear el seminario específico es una parte mínima de otro (...), y hacemos un seminario único común, con lo que logramos una integridad de las asignaturas" (p 2: 52-56).

Según otros profesores el nivel de consecución de los objetivos se aprecia en la me-

didada en que ellos van observando la asistencia y participación continua de los mismos. "a mí eso me parece un indicativo de que se encuentra la linealidad de un tema con otro, no, que tal vez sea lo más difícil, no, que la gente pueda ir progresando en el conocimiento desde los primeros temas hasta los últimos" (profesora nº 8, p 7: 211-214).

Para evaluar tanto una titulación, en general, como al profesorado en particular, es fundamental conocer en qué medida existe conexión entre las distintas materias, o por el contrario se pueden estar produciendo solapamientos entre las mismas.

En la docencia universitaria existe una problemática socialmente conocida, y es el individualismo del profesorado universitario. En algunos casos no se producen solapamientos entre asignaturas no porque exista conexión entre los docentes, sino porque son asignaturas muy específicas donde se analizan aspectos muy concretos, como es el caso del profesor nº 3. En otros casos, evitan esos solapamientos mediante la estrecha coordinación y colaboración entre el profesorado.

Pero en otros casos, a pesar de que los profesores afirman que no hay solapamientos entre asignaturas, tampoco se hacen reuniones entre profesores, ni se determina qué es lo que cada cual va a poner en práctica en su materia. "Por esa dimensión caótica que tiene la facultad de educación y magisterio, y ese (...) esa desestructuración de todo, (...) se da también entre los compañeros y compañeras (...) que no hay un acuerdo entre lo que van a dar cada uno. Incluso los planes de estudio están fatalmente elaborados (...), de forma que las asignaturas se parecen mucho (...) y hasta se repiten, como puede haber,... didáctica I, didáctica II y didáctica III, o asignaturas que no tienen nada que aportar y que tienen dos o tres alumnos nada más. Pero bueno en el campo de la Educación Especial están las Bases Psicológicas de la Educación Especial, donde los compañeros dan lo que les da la gana. Y Bases Pedagógicas, donde da-

mos también lo que nos da la gana, (...) sin ningún tipo de contacto. Y con algunos de ellos sí me he reunido yo (...) y parcelamos eso que te estoy diciendo de (...), pero que en la práctica ni se ha respetado ni nada (...), ni tampoco está clara la diferencia entre Bases Psicológicas y Pedagógicas," (profesor nº 5, p 6: 175-187).

Los profesores individualmente revisan los programas de otros compañeros para valorar en qué medida se pueden estar repitiendo contenidos.

La metodología planteada en clase es fundamental, debido a que en ocasiones esa metodología va a condicionar el nivel de motivación de el alumnado. Una vez entrevistados a estos profesores se aprecia que la manera en que suelen transmitir los conocimientos a sus alumnos es mediante la clase magistral, de tal forma que el profesorado es el que expone los contenidos a sus alumnos, y dichos alumnos son los que toman apuntes, o utilizan otras estrategias para captar la atención del profesorado. Pero independientemente de que planteen una metodología magistral intentan que sus alumnos participen, mediante la realización de debates como señala el profesor nº 5, aunque la participación es limitada según el profesor nº 4, incluso cuando se analizan temas de interés y actualidad. el alumnado participan más en las clases magistrales que cuando se les plantea otro tipo de metodología. "Este año ha habido profesores que han planteado la docencia eliminando las clases magistrales (...), y leyendo el otro día la evaluación (...), que la he leído solamente yo (...), que es una cosa privada, que se la voy a devolver a ellos nada más como un elemento de autocrítica (...), veía de esa profesora (...), y los comentarios que no querían a esa profesora, cuando es una de las mejores profesoras que tenemos aquí, cuando daba las clases magistrales" (profesor nº 4, p 6: 169-174).

Al intentar conocer en qué medida las asignatura de estos profesores poseen un

equilibrio entre la teoría y la práctica de las mismas, se presenta un inconveniente, y es la manera de entender la práctica para algunos profesores. Como por ejemplo en el caso del profesor nº 3 que considera que su asignatura es práctica porque es entendida como una aplicación real de la teoría. "práctica porque estás aplicando un conocimiento previo de distintos campos (...) y estás además aplicando un procedimiento administrativos que es los estudios de impacto ambiental (...) la ley tal y como está desarrollada y con su reglamento (...), la aplicación de algo, no (...), entonces (...) son por sí clases aplicadas, pero evidentemente si no hay una base teórica detrás ni una justificación de lo que se está haciendo pues no se avanza" (profesor nº 3, p 6: 173-179).

En otros casos los profesores reconocen que la teoría es más extensa que la práctica, aunque intentan hacerla lo más práctica posible. A pesar de ello, también suelen confundir las prácticas de una asignatura con el prácticum de una titulación específica.

Pero la teoría sigue siendo el eje vertebrador de cualquier asignatura, porque como señala el profesor nº 6 "bueno sí sobre todo en las prácticas, en la teoría no tanto, pero la teoría es muy necesaria, porque sino no se pueden hacer las prácticas" (p 3: 94-95).

Para comprender en qué medida el alumnado puede ser partícipe de una asignatura concreta, hay que tener en cuenta los conocimientos previos que ellos poseen sobre la misma. Si un profesor parte del nivel en el que se encuentran sus alumnos, los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje serán más favorecedores, que si ese nivel no es considerado. Por esta razón se intentó conocer si estos profesores al plantear sus asignaturas tenían en cuenta el conocimiento que ya poseían sus alumnos.

Algunos profesores informalmente, al principio de cada tema, les suelen plantear cuestiones sobre contenido, para de esta manera poder continuar profundizando en di-

chos contenidos, sin crear lagunas en el aprendizaje. "Pues hago preguntas para saber más o menos un poco... (...) y si luego les digo que las nuevas tecnologías se pueden usar como una transversal (...), pues les pregunto antes si saben que es una transversal, entonces hago un poco un barrido a través de preguntas, dependiendo el tema, porque hay otros temas que (...) que por la costumbre visual no hace falta que les pregunte nada" (profesor nº 7, p 4: 100-105). Otros profesores el primer día de clase plantean preguntas generales sobre el contenido de la asignatura, para obtener una idea del conocimiento de la misma.

El profesor nº 4, por su parte, induce los conocimientos que sus alumnos poseen sobre un tema concreto, mediante las reuniones que hace con otros profesores del departamento para evitar solapamientos.

Comentar con el alumnado la marcha de la asignatura, interesarse por ellos, por cómo perciben la realidad del aula, es algo que potencia, y posibilita la interacción profesor-alumno, y que favorece un clima óptimo para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En algunos casos estos comentarios se realizan informalmente, y no reciben mucha respuesta por parte de el alumnado. "En algunas ocasiones los ponemos hasta en situaciones que, bueno sí (...), es como el que está con una pistola y si me contesta o no (...), ya te digo que les hemos preguntado varios profesores la misma cuestión, y todos coincidimos que (...), una dejadez, es así (...), el grupo humano este año ha marchado así" (profesor nº 4, p 20: 650-654).

Otros profesores como en el caso del profesor nº 5, no realiza comentarios de este tipo con sus alumnos, debido a que ha tenido malas experiencias en años anteriores.

La profesora nº 8 por su parte se preocupa más en que sus alumnos no pierdan el hilo conductor de la asignatura que en conocer la

marcha de la misma. "sí me parece importante que ellos vean que todo tiene una conexión, no (...), que no son contenidos así sueltos (...), no son conceptos aislados (...), sino que de alguna manera eso tiene su lógica" (p 11: 359-362).

Respecto a los compañeros, estos profesores coinciden al indicar que sí suelen comentarles las dificultades con las que se encuentran en sus asignaturas. Situaciones relativas sobre todo a la falta de motivación y participación por parte del alumnado. Esos comentarios los suelen realizar, al igual que con el alumnado, de manera informal y con aquellos profesores o compañeros con los que poseen relaciones de amistad.

"yo lo comento (...), evidentemente, y sobre todo temas no relacionados con el contenido (...), en general, (...) aunque sí también lo he hecho, pero más bien, (...) comentarios sobre la participación del alumno, sobre la falta de, la, es decir,... (...) me comentan también otros la falta de, cierta indisciplina de el alumnado, (...) la poca ver... (...) en el caso de biológicas este año, la poca disponibilidad de aprender (...), el pasotismo que parece que ha habido en una determinada asignatura y eso se comenta, no (...), pero son comentarios que no se hacen de manera formal, (...) y en reuniones de departamento, sino que son conversaciones de pasillo y en el bar tomando café" (profesor nº 3, p 16-17: 535-542).

Tal y como se plantean en la actualidad las exigencias sociales hay que señalar que existe un creciente interés por obtener títulos, y títulos con la mayor calificación posible. Por ello, a muchos alumnos lo que realmente les preocupa es la evaluación de las diferentes asignaturas.

Todos estos profesores realizan evaluaciones adaptadas al contenido de las asignaturas que han impartido. Suelen realizar exámenes y trabajos, bien independientemente o complementándose. Pero a pesar de las posibles exigencias no suelen suspender muchos alumnos. "los que han ido fallando (...) van fallando en todas las asignaturas y lo notas, ehh (...) que tienen todavía asignaturas

ehh (...) que tienen todavía asignaturas de primero, segundo, y tercero, y las notas (...), pero mayoritariamente son gente estudiosa, que sabe (...), vamos que, ... (...) por lo tanto tienes muy poco fracaso; los fracasos son por problemas personales, muerte del padre y problemas económicos, por estados, ... (...) vamos por salud mental, algún problema que tengan” (profesor nº 4, p 12: 400-405).

Aunque la evaluación sea con un examen, o no, pocos alumnos van a revisarlo para analizar en qué aspectos han fallado y, por tanto, tendrían que mejorar. Pero según el profesor nº 5, sí suelen acudir alumnos a que el profesor les suba la nota.

“Sabes que pasa (...), que hay muchas cosas que (...) hay muchas cosas que ellos oyen y dicen <hay que bonito, claro (...), claro que sí (...), claro que sí (...)>, pero luego no saben muy bien que eso tiene una sistematización que se la tienen que estudiar (...), entonces hay unas determinadas personas (...), que a lo mejor son una o dos por examen (...), que se lo han pasado muy bien en las clases (...), que se han relajado mucho (...), y que en el examen han sacado, ... (...) no han suspendido, ... (...) pero han sacado un seis, seis y medio y tal (...)” (profesora nº 8, p 10: 311-318).

Todos estos profesores han sido evaluados alguna vez por la propia universidad, y algunos de ellos siguen autoevaluándose. Aunque consideren que tal y como está planteada la evaluación no tiene mucho sentido. “sí vamos (...) considero necesario que se evalúe al profesor y que haya personas detrás (...) que en realidad cuando se está evaluando se está buscando ayudarnos, ¿no?, ¿no? (...) se está buscando el (...) no ayudarnos. Si se plantea como lo segundo, no ayudarnos, es decir, fiscalizar nuestra labor y (...) que esto suponga que a un profesor que esté funcionando bien se le incentiva y al que no esté funcionando bien se le desincentiva, incluso se le castiga (...) bueno, pues si este modelo incluso se aplicara, pues yo no estoy (...), yo

vamos también estaría de acuerdo, porque hay que tener en cuenta que (...) que estamos (...), esto es una empresa grande (...), esto es un centro público y hay que mantener una calidad y si hay profesores que no llegan a una calidad mínima, a esos profesores hay que llamarles la atención, hay que darles la oportunidad para que mejore” (profesor nº 3, p 8: 258-269).

Otros profesores han decidido no evaluarse más, debido a las secuelas que les ha dejado la evaluación, como es el caso del profesor nº 5 "se ha utilizado para criticar al profesor de forma desmedida (...), como si fuera el profesor el chivo expiatorio de los problemas de ese grupo de clase con todos los demás profesores, de la facultad (...), y entonces renuncié a ello porque yo me he llevado muchos disgustos con esas evaluaciones sobre mi persona y sobre mi asignatura que en ocasiones he visto bastante cruel" (p 10: 331-336).

En total tres de los seis profesores entrevistados autoevalúan su docencia una vez al final del cuatrimestre, o curso, mediante un cuestionario de opinión aplicado a sus alumnos.

Averiguar en qué medida el profesorado está abierto a las sugerencias y opiniones de sus alumnos es otra de las cuestiones que se intentó valorar.

Estos profesores afirman estar abiertos a las cuestiones que sus alumnos les plantean, lo que sucede es que estos alumnos no suelen realizar ese tipo de comentarios; bien por el miedo a la sanción en la evaluación, o simplemente porque no encuentran dificultades en las distintas asignaturas que se les plantean.

En ocasiones que considera que la docencia es una profesión para la que se necesita y requiere gran vocación para no acabar “quemado” profesionalmente. Por esta razón se planteó a estos profesores si ellos habían decidido ser docentes, porque se sentían muy

identificados con la profesión. La mitad de estos profesores, concretamente los profesores nº 3, 4 y 5 se dedicaron a la docencia por circunstancias de la vida, no eligiendo ellos esa profesión de manera intencionada. Estaba trabajando en, salud pública, en la delegación de salud, (...) y tuve la oportunidad de meterme en el departamento de epidemiología, y me empezó a gustar (...), y que era relacionado ahora con la asignatura que doy, y así empezó la docencia, y empezó a gustarme (...) gustarme, y fui descubriendo muchas cosas, lo que podíamos aportar unos y otros, lo que podían aportar la gente de fuera, es decir,.. (...) fue por una pura casualidad de aquel amigo, aquel catedrático era amigo mío” (profesor nº 4, p 16: 524-530).

Al resto de los profesores, al profesor nº 6, nº 7 y la profesora nº 8 sí les gustaba la docencia y tenían claro que querían desempeñar esta profesión. “He realizado trabajos de diversa (...), de diversa índole (...), sí había una (...), un sueño de principio que yo lo que quería era aprender (...), y pensé cuando se me ocurrió lo de la docencia (...), cuando estudiaba Psicología, que la mejor manera de aprender era enseñar” (profesor nº 6, p 5: 148-151).

En la universidad existe una estrecha conexión entre la docencia y la investigación, debido a que esas son dos de las principales tareas a las que se tiene que dedicar el profesorado. Para conocer en qué medida estos profesores estaban implicados en cada una de esas tareas se les preguntó si pertenecían a algún grupo de investigación, así como el tiempo que dedicaban a la docencia y el tiempo que dedicaban a la investigación.

Según el profesor nº 4 “ambas cosas tienen que ir unidas (...), yo no,... (...) si no investigas no puedes mucho (...)” (p 19: 621-622).

Todos estos profesores han pertenecido (como los profesores nº 4 y 5) o pertenecen a grupos de investigación. A pesar de ello, aparentemente algunos profesores dedican más tiempo

a la docencia que a la investigación, una vez que han estabilizado su situación laboral.

“Hasta hace unos meses le dedicaba más tiempo a la investigación (...), debido a que me estaba preparando para la titularidad (...), pero ahora, ya estoy más tranquilo (...), y puedo dedicar más tiempo a la docencia (...), pero como te decía antes, sigo perteneciendo a ese grupo de investigación y estamos investigando” (profesor nº 6, p 6: 170-174).

Mientras que otros, como es el caso del profesor nº 7, aunque afirma dedicar prácticamente el mismo tiempo a una tarea que a otra, deja entrever que le interesa más la investigación que la docencia. “Prácticamente igual, lo que pasa es que la docencia, es más como si ya la tuviera aprendida, no, entonces lo único que hay que hacer es estar al día, ir actualizándose, ... y la investigación es la que te ayuda a conseguir esa actualización, ir descubriendo esas cosas nuevas que tú luego vas ha enseñar” (p 9: 275-279).

La necesidad de actualización y de formación permanente es fundamental en cualquier profesión, no sólo en la docencia. Por ello, hay que conocer la importancia que estos profesores le otorgan. La mayoría de los profesores universitarios tienen inquietudes de formación muy específicas, por ello, en muchos casos tienen que realizarla por su cuenta. Los cursos que se plantean, por parte de las universidades, no responden a las necesidades reales del profesorado, como indica el profesor nº 3. La formación permanente “tiene que ser en base a las necesidades reales y con un grupo que previamente (...), que si es un grupo institucional que lleva esto (...), que tenga un buen conocimiento de la situación real de nuestra universidad en nuestro caso, ¿no?. Y estos dos elementos igual no se dan, es decir, gente que esté dispuesta a aprender poniéndose al día no solamente en aspectos técnicos, porque eh... aprendemos a funcionar con programas de ordenador, (...) nos pueden enseñar programas informáticos en nuestro caso hemos aprendido por nosotros mismos la mayoría de los programas, no, no

no (...) tenemos necesidad de asistir a cursos, porque el uso que le damos lo podemos aprender con los programas tal como vienen hoy (...), sino también toda la parte didáctica y de (...) de análisis de la realidad social, porque para que esto, yo tengo que estar constantemente (...) cada año siguiendo el desarrollo social, tengo que estar al día en los cambios legislativos, en lo que hay detrás de las leyes de educación, (...) pero luego también cómo se aplican, y por lo tanto eh... (¿Qué es lo que quiere la Universidad de Málaga?> a mí me gustaría recibir del rector, que me digan qué tipo de alumnos quieren, (...) qué queremos para el alumnado, es decir, me lo preguntan a mí, pero a mí no me lo dicen tampoco, yo puedo estar en desacuerdo o puedo estar de acuerdo con eso, pero a mí me gustaría escuchar más por parte de esta institución y por lo tanto un seguimiento mayor y una oferta de formación permanente realista que responda a distintos niveles, porque no todos los profesores están a lo (...), tienen las mismas necesidades, ni todos tienen la misma grado de compromiso” (p 19: 602-624).

Otros profesores, debido a las exigencias de sus asignaturas, necesitan de una actualización constante y continuada, para poder proporcionar al alumnado una formación completa y actualizada.

Pero para plantear una asignatura, también es necesario que los profesores posean una serie de recursos para la docencia. Ya que, aunque no existe una relación dialéctica entre la idoneidad de los recursos y la obtención de unos resultados óptimos de la enseñanza, sí es un factor que puede estar influyendo.

Algunos de estos profesores consideran que sí poseen los recursos adecuados para impartir la docencia, como es el caso del profesor nº 4, ahora bien, habría que analizar qué recursos son y cómo se utilizan. Para otros profesores existe una gran escasez de

recursos, lo cual dificulta el buen desarrollo de la asignatura. En ocasiones el problema radica en la gran inversión económica que genera tener los recursos adecuados.

"al tratarse de nuevas tecnologías (...), sobre todo de informática no es que sobren los medios técnicos (...), a principio de curso, hay que rellenar una hoja solicitando los días que se va a necesitar el aula de informática, pero (...) en muchas ocasiones tampoco es suficiente (...), yo creo que a el alumnado a lo mejor les gustaría realizar más prácticas con los ordenadores,... (...) pero es el problema que te he dicho antes, son muchos temas, un contenido muy extenso (...), para las pocas horas de clases que tenemos, (...) y son temas necesarios, ... que hay que dar" (profesor nº 7, p 8-9: 264-271).

Las concepciones que los profesores tienen sobre las características que deben poseer sus alumnos, así como las que deben tener ellos mismos, son cuestiones que hay que plantearse al evaluar al profesorado. Por que en la medida que la realidad se acerque a esas concepciones mayor será su motivación y satisfacción hacia la docencia.

Según el profesor nº 3, un buen alumno sería : “una persona que quiere formarse (...), que quiere aprender a aprender (...), es decir, tiene la disposición para aprender y que además tiene (...), está siguiendo una, (...) una evolución progresiva, eh... (de avance del conocimiento, pero yo valoro mucho la actitud” (p 15: 473-477).

Además, el buen alumno debe saber estar en cada momento (profesor nº 5).

Estos profesores también coinciden, en gran medida, en las características que debe tener un buen profesor.

El profesor ideal sería una persona abierta, que domina la asignatura, que estudia, “pero por otro lado una persona que nunca se crea (...) eh... (que por muy sabio que sea, por muy especialista que sea eh... (que se

crea pues que tenga la verdad absoluta (...), por lo tanto una persona que tiene que ser humilde” (profesor nº 3, p 18: 586-587).

Un buen profesor tendría que ser una persona consciente de su situación, consciente de que el conocimiento no está en sus manos, sino que el conocimiento es algo efímero, que está en continuo cambio.

Pero a pesar de ello, todos coinciden al señalar de que no existe un profesor ideal como unas características concretas, sino que el buen profesor es el que mejor sabe adaptarse a las exigencias de su asignatura, de sus alumnos, de la institución a la que pertenece,...

Por tanto, al definirse como docentes lo hacen en un sentido abierto. Por ejemplo, la profesora nº 8 es una persona “abierta, creo que soy un poco, payasa (...), en el buen sentido de la palabra (...), creo que intento animarles un poco la vida (...), hacer que se lo pasen bien” (p 13: 420-422). Es una persona cercana, con la que sus alumnos pueden hablar, “me gusta sentir a la gente (...), comunicación (...), entonces ahora estoy disfrutando mucho, porque tengo grupos pequeños y me permite eso” (p 13: 430-432).

Y lo han demostrado debido a que han contestado sin reparo a las distintas cuestiones que se les plantearon.

Todos ellos, independientemente de las dificultades con las que se han encontrado en su profesión, afirman estar satisfechos con su profesión, con un alto nivel de autorrealización profesional. “Es lo que quería hacer (...), y he estado luchando hasta que lo he conseguido” (profesor nº 6, p 6: 176-177).

Conclusiones

La entrevista es una de las técnicas más idóneas que se pueden emplear para recopilar información cuando se ha de realizar una investigación social.

En esta investigación, mediante la entrevista se pudo obtener información de primera mano del profesorado, aunque claro está, en algunos casos esa información es conveniente corroborarla con otras técnicas. Pero, a pesar de ello, se pudo obtener información valiosa sobre las opiniones, percepciones e intenciones del profesorado.

El *rapport* se estableció en los primeros minutos de la conversación, con lo cual la entrevista se desarrolló en un clima cordial y distendido, por lo que las cuestiones fueron surgiendo sin que se produjera una situación de evaluación, sin tensiones, y sin la sensación de interrogatorio. Para que ese *rapport* se estableciera sin problemas, y desaparecieran los posibles nervios, que pudieran tener los profesores ante la situación de entrevista, al principio de la misma, el entrevistador se encargó de explicarles, de manera general, en qué iba a consistir y cuál era la finalidad de la investigación. Además de recordarles, por supuesto, el carácter confidencial y anónimo de los datos.

Se puede considerar que la finalidad de la investigación se ha conseguido, debido a que la entrevista cualitativa se ha empleado como una técnica valiosa en la evaluación de la docencia universitaria.

Con independencia de que la entrevista sea una técnica adecuada para evaluar la actividad docente en el aula, hay que resaltar, como ya se ha comentado anteriormente, la necesidad de que exista una complementariedad de técnicas de recogida de datos. De tal forma, que se pueda realizar una triangulación tanto de agentes como de técnicas, obteniendo una visión complementaria de la realidad.

Además, la entrevista cualitativa formal, planteada en este estudio se podría complementar con una entrevista informal, de tal forma que se pudiese triangular la información.

Una estrategia que se planteó en esta investigación, y que resultó de gran utilidad, fue incluir preguntas indirectas y reconducidas sobre el tema de investigación, independientemente de que se plantearan otras cuestiones más abiertas y directas. De esta forma los profesores a medida que iban reconstruyendo el discurso iban corroborando sus propias respuestas.

A pesar de que en las distintas entrevistas se plantearan un elevado número de cuestiones a investigar, debido a su modalidad, no fueron excesivamente extensas, entre otras cosas debido a la pericia del entrevistador. Con ello se pretendió, por un lado, eliminar la redundancia en la conversación y, por otro, evitar el cansancio y la sensación de pérdida de tiempo de los sujetos que estaban siendo entrevistados.

Una de las dificultades que se plantearon al emplear este tipo de técnicas fue concretar las citas con las personas que iban a ser entrevistadas. Debido a que estos profesionales poseían compromisos y obligaciones a los que tenían que atender. Por ello se plantearon las entrevistas de tal forma que a los participantes se les proporcionó total disponibilidad, tanto de tiempo como de espacio, es decir, el entrevistador se adaptó a las posibilidades de los sujetos a entrevistar.

En resumen, se puede insistir en la adecuación de la técnica de la entrevista para identificar y comprender pequeñas variaciones personales que dan sentido y carácter a la actividad docente de cada profesional de la educación, y en este caso, del profesorado universitario.

Bibliografía

Aguilar Hernández, M. (2002). *La evaluación institucional de las universidades. Tendencias y desafíos*. Consultado en

http://www.6congreso.ucr.ac.cr/eval_inst.html el 2 de Septiembre de 2003.

Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dyckinson.

Duverger, M. (1996). *Métodos de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Ariel Sociología.

Fear R. (1979). *La entrevista de evaluación*. Buenos Aires: Piados.

Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.

Martín-Moreno, Q. (1996). Evaluación de la innovación educativa. En XI Congreso Nacional de Pedagogía, Tomo I, pp 557-584. San Sebastián: SEP/UPV.

Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo (coord) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, p. 207-276. México: Addison Wesley Longman.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Tójar, J. C. (1999). Indicadores de evaluación de la innovación educativa en la universidad. Pp 187-199. En *consejo de universidades, indicadores en la universidad: información y decisiones. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Secretaría General Técnica, centro de publicaciones (MEC).

Tójar, J. C. (2001). *Planificar la investigación educativa: una propuesta integrada*. Buenos Aires: Fundec.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Vieira, J. T. (1997). Evaluación institucional: objetivos y criterios. *Revista Española de Pedagogía*, LV, 208, 445-458.

ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES

María José Mayorga Fernández (serfara@uma.es): Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Málaga (España), cuya dirección es Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Teatinos, s/n Málaga. Sus principales líneas de trabajo están relacionadas con la evaluación educativa, los indicadores de calidad y las técnicas de investigación.

ARTICLE RECORD / FICHA DEL ARTÍCULO

Reference / Referencia	Mayorga Fernández, María José (2003). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. <i>Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa</i> , v. 10, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.htm . Consultado en (poner fecha).
Title / Título	La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. [<i>The qualitative interview as a technique for university teaching evaluation</i>]
Authors / Autores	María José Mayorga Fernández
Review / Revista	Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa (RELIEVE), v. 10, n. 1
ISSN	1134-4032
Publication date / Fecha de publicación	2004 (Reception Date: 2003 Sept. 10; Approval Date: 2004 January 14; Publication Date: 2004 January 21)
Abstract / Resumen	<i>In this paper the relevance of the qualitative interview as a technique to identify and to understand the university teaching is shown. Leaving of a coherent methodological frame, the process of information collection applying interviews to 6 university teachers that collaborated in the investigation is shown in a detailed way. The analyses are not carried out with comparative interest when being educational realities with apparent differences. In spite of it, the results are shown of parallel way and the shades around 22 analysis categories are shown. Among the most outstanding conclusions in methodological type, adaptation of the interview to investigate the small personal variations that give sense and character to the educational activity of each educational professional, and in this case, of the university teacher is considered.</i> En este trabajo se muestra la relevancia de la entrevista cualitativa como una técnica para identificar y comprender la docencia universitaria. Partiendo de un marco metodológico <i>coherente</i> , se muestra minuciosamente el proceso de recogida de información aplicando entrevistas a 6 profesores universitarios que colaboraron en la investigación. Los análisis no se realizan con interés comparativo al tratarse de realidades educativas con diferencias manifiestas. A pesar de ello los resultados se muestran de manera paralela y se aprecian los matices en torno a 22 categorías de análisis. Entre las conclusiones más relevantes de tipo metodológico, se encuentra la adecuación de la entrevista para investigar las pequeñas variaciones personales que dan sentido y carácter a la actividad docente de cada profesional de la educación, y en este caso, del profesorado universitario.
Keywords / Descriptores	<i>Interview, qualitative research, teacher evaluation, teaching evaluation.</i> Entrevista, investigación cualitativa, evaluación del profesorado, evaluación de la docencia.
Institution / Institución	Universidad de Málaga (España)
Publication site / Dirección	http://www.uv.es/RELIEVE
Language / Idioma	Español (Title, abstract and keywords in english)

**Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa
(RELIEVE)**

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).