

EL PROFESOR DE HOY Y DEL MAÑANA, ¿CUESTIÓN DE COMPETENCIAS?

LÓPEZ CÁMARA, Ana Belén
GONZÁLEZ LÓPEZ, Ignacio
ESLAVA SUANES, M^a Dolores

Universidad de Córdoba
Córdoba, España

anabelen@uco.es, ignacio.gonzalez@uco.es, m62essum@uco.es

Resumen

La síntesis que se expresa mediante la declaración de cambio de perspectiva desde la actividad del profesor hasta el aprendizaje de los estudiantes requiere de una concreción que puede efectuarse mediante la selección y definición del conjunto de actividades que deben desarrollar los estudiantes en base al logro de unas determinadas competencias. Frente a una concepción de la enseñanza que centra la mayor parte de las actividades sobre las clases teóricas, los títulos de grado impulsan un enfoque más plural del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo presenta la opinión vertida por un grupo de estudiantes universitarios sobre las dimensiones competencias que contribuyen a construir el perfil de un buen docente universitario.

Abstract

The synthesis that is expressed by the declaration of change of perspective from the activity of the teacher up to the learning of students requires a realization that it may be effected by the selection and definition of the set of activities that must develop the students on the

basis of the achievement of certain powers. Compared to a concept of education that focuses the bulk of the activities on the theoretical classes, the degree titles are driving a more pluralistic approach the teaching-learning process. This work presents the view shed by a group of university students about the skills that contribute to build the profile of a good university teaching.

Palabras clave

Educación Superior, procesos de enseñanza – aprendizaje, competencias docentes, análisis factorial, profesorado universitario

Keywords

Higher Education, teaching and learning processes, teaching skills, factor analysis, university teachers

Introducción

¿Por qué una formación en competencias? La respuesta es sencilla, porque implica un proceso de cambio en la forma de pensar, sentir y actuar del estudiante, estimulándolo a pensar, hablar y hacer. Es decir, el alumno se convierte en el protagonista de su propio proceso formativo.

La necesidad de llevar a cabo una formación en competencias en la universidad supone, entre otras, una mayor transparencia de los perfiles profesionales, en los programas de estudio y un especial énfasis en los resultados de aprendizaje, cambiar a un enfoque educativo más orientado a quien aprende y respuestas a las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente (González & Wagenaar, 2003). Todo ello provocará una serie de cambios que se pueden concretar en una enseñanza basada en el aprendizaje del alumnado; una enseñanza basada en torno a problemas, casos y proyectos; un trabajo personalizado y una evaluación por realización y demostración.

Ante estas premisas, el docente precisa de un cambio, básicamente de mentalidad, dada la permanencia en el tiempo de modelos centrados en la enseñanza y de métodos docentes meramente transmisivos donde el rol del estudiante ha sido tradicionalmente inactivo.

Con este trabajo se ha buscado definir las competencias docentes que las universidades consideran esenciales para definir el rol del profesorado y a partir de su análisis, sirvan para establecer un sistema de indicadores de evaluación de la calidad docente.

Ante la necesidad de buscar una definición de lo que se entiende por competencia, revisamos las aportaciones del proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2003), que establece los elementos clave para su concreción y que Perrenoud (2004) sistematiza en la siguiente definición: una competencia es un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que ha

de ser capaz de movilizar una persona de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un contexto determinado.

Todo ello provocó una serie de cambios que se concretaron en una enseñanza basada en el aprendizaje del alumnado, una formación universitaria que debe integrar armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los egresados y egresadas una integración en el mercado de trabajo, y que hemos dejado reflejado en la ilustración 1 a partir de lo aportado por Lasnier (2000).

Ilustración 1. Elementos del modelo de formación (Lasnier, 2000)

Elementos	Formación por competencias
Aprendizaje	Conocimientos aplicados: saber hacer Conocimientos globalizados Aprendizaje globalizado de conocimientos, destrezas y actitudes Influido por constructivismo Adquirido por actividades prácticas
Estudiante	Ve más fácilmente los resultados a alcanzar (global) Motivación intrínseca Consignas generales para favorecer la iniciativa
Enseñanza	Enseñanza interactiva Enfoque global Actividades en función de competencias
Evaluación	Exigente / Más bien subjetiva (juicio) Integra enseñanza, aprendizaje y evaluación Por tareas integradoras de aprendizaje Por comparación con los criterios de éxito: criterial Más bien cualitativa / Integración de capacidades / Fácil exactitud Sobre dominio de las competencias y estrategias de aprendizaje

El eje central de este estudio es la evaluación de la calidad docente del profesorado universitario, por lo que aquí señalamos las dimensiones competenciales más relevantes a poseer y que son (Tardif, 2004; Knight, 2006; Palomares, 2007; y Zabalza, 2009):

- La planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje
- La relevancia de los contenidos
- La comunicación didáctica
- Las tecnologías aplicadas a la educación
- El diseño de una metodología
- La función tutorial
- La evaluación democrática

Es necesario, a partir de estas dimensiones, que las desglosemos en unidades más específicas de competencia que describan las tareas concretas que contemplan la realización de cada actividad docente, es decir, concretar el conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de trabajo. Entre las diferentes taxonomías de

competencias hacemos propia la de Perrenoud (2004), que cita las siguientes: organización y dinamización de situaciones de aprendizaje, gestión de los progresos en el aprendizaje, empleo de las tecnologías de la información y la comunicación, implicación de los estudiantes en su aprendizaje y esfuerzo, trabajo en equipo y formación de los estudiantes en el trabajo en grupo, afrontamiento de los deberes y dilemas éticos de la profesión, y gestión de su propia formación continua.

Como mostramos en la ilustración 2, una vez definido el rol del profesorado universitario en torno a las competencias que el alumnado debe adquirir en su paso por la Universidad, estaríamos en disposición de evaluar dicha actividad docente, teniendo en cuenta la triple dimensión de su trabajo. Esto conlleva evaluar su actividad instructiva, pasando por su actividad investigadora y hasta su labor de gestión. Zabalza (2007, p. 106) relata de una manera sintética las tres grandes dimensiones en las que se configura el rol docente y que, por tanto, estiman el compendio de competencias constitutivo de la figura del profesor o la profesora.

Ilustración 2. Dimensiones que configuran el rol docente para su evaluación
(Zabalza, 2007)



Para llevar a cabo la evaluación del profesorado nos hemos acercado al Modelo Europeo de Gestión de la Calidad (Consejo de Universidades, 1998, p. 22), ya que sigue una ordenación sistemática de los factores más críticos para el buen funcionamiento de toda institución (ver ilustración 3). Se trata de un modelo orientado hacia el alumnado y hacia los resultados de aprendizaje que permite la adaptación a diferentes contextos o situaciones y hace una propuesta de mejora continua e innovación a partir de la retroalimentación de los resultados de la autoevaluación, con la consiguiente valoración de las fortalezas de la organización.




Ilustración 3. Modelo Europeo de Gestión de calidad (EFQM)
(Consejo de Universidades, 1998)



Una concreción del Modelo Europeo de Gestión de la calidad en el estado español para evaluar la labor docente del profesorado universitario se concreta en estos tres programas (ver ilustración 4):

- Programa de Evaluación del Profesorado, PEP, para la contratación de figuras de profesorado universitario contratado.
- Programa de Acreditación Nacional o también conocido como Programa ACADEMIA, para el acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios.
- Programa DOCENTIA, herramienta que permite a las universidades evaluar la labor docente del profesorado universitario.

Ilustración 4. La evaluación del profesorado universitario español (ANECA, 2012)

Proceso de Evaluación ANECA		Objetivo
Profesorado	 Programa de Evaluación del Profesorado para la contratación (PEP)	Evaluación del profesorado contratado
	 Programa de Acreditación Nacional para acceso a los cuerpos docentes Universitarios (ACADEMIA)	Evaluación del profesorado funcionario
Institucional	 Programa de Apoyo para la Evaluación Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA)	Certificación de la calidad de la docencia

Revelamos de un modo más detallado, a partir de la información contenida en la ilustración 5, los elementos de análisis y valoración de la calidad docente según el programa DOCENTIA (ANECA, 2007), en torno a estas tres dimensiones: planificación de la docencia, desarrollo de la enseñanza y los resultados obtenidos. Una evaluación favorable en cada uno de ellos implica que el profesor o profesora cumple con garantías los diferentes elementos involucrados y es considerado un o una docente de calidad.

Para finalizar esta introducción consideramos interesante hacer hincapié en que, además de los aspectos que recoge el programa DOCENTIA, el establecimiento de un sistema de eva-

luación del profesorado exige constituir con exactitud las áreas de responsabilidad del docente en el contexto institucional y sus funciones más importantes. Estas áreas han de ofrecer un marco para crear con la mayor claridad posible las obligaciones y actividades a cumplir por el profesorado y cuál es su significado en el contexto del desarrollo general de la docencia en el centro.

Ilustración 5. Programa DOCENTIA (ANECA, 2007)

Dimensiones	Elementos	
I. Planificación de la docencia	1. Organización y coordinación docente	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidades de organización • Coordinación con otras actuaciones docentes
	2. Planificación de la enseñanza y del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de aprendizaje previstos • Actividades de aprendizaje previstas • Criterios y métodos de evaluación • Materiales y recursos docentes
II. Desarrollo de la enseñanza	3. Desarrollo de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas • Procedimientos de evaluación aplicados
III. Resultados	4. Resultados en términos de objetivos formativos 5. Revisión y mejora de la actividad docente: formación e innovación	

Ante ello, Tejedor y Jornet (2008, p. 4) razonaron que el modelo global de evaluación del subsistema profesorado tiene que estar relacionado, cuando menos, con los siguientes aspectos y fuentes de información:

- Evaluación de la actividad instructiva (aula y tutorías). Autoinforme del profesor, opinión de las autoridades académicas del centro y opinión de los alumnos.
- Evaluación de la actividad investigadora, a partir de indicadores relacionados con la calidad, la cantidad y la utilidad social y académica (incorporación de los resultados de investigación y de las aportaciones metodológicas a la actividad instructiva).
- Evaluación de la actividad departamental.
- Evaluación, con carácter complementario, de la actividad relacionada con la prestación de servicios a la comunidad (universitaria, profesional y social).
- Evaluación de las condiciones de trabajo del profesor. Para obtener una valoración realista, sin sesgo, deberán considerarse las condiciones académicas, personales e institucionales en las que se desarrolla el trabajo del profesor evaluado. Esto incluye su status profesional, organización académica, disponibilidad de recursos para docencia e investigación, programas de formación docente de la institución y características de los alumnos, con el fin de contextualizar ampliamente el proceso de evaluación del profesorado en sentido amplio.

En definitiva, como apunta Tejada (2009, p. 10) podemos decir “que el docente ha de planificar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas, elaborando y utilizando medios y recursos didácticos, promoviendo la calidad de la formación y la actualización didáctica”.

Método

Como hemos mencionado en un principio, la finalidad perseguida por este trabajo consiste en establecer un modelo de indicadores de calidad docente del profesorado universitario que ejerce su labor en la universidad de la convergencia europea. El procedimiento seguido para su resolución ha supuesto llevar a cabo cuatro fases de trabajo:

1. Construcción del primer modelo del protocolo de evaluación competencial del profesorado universitario a partir de las herramientas procedentes de 53 unidades y servicios de calidad de 32 universidades públicas españolas.
2. Validación del modelo competencial resultante por parte de un grupo de expertos y expertas procedentes de las universidades de Córdoba, Sevilla, Huelva, Jaime I de Castellón y Salamanca, dando lugar a un segundo modelo evaluativo mediante la técnica Delphi.
3. Aplicación experimental del modelo de evaluación a estudiantes de las mencionadas universidades, dando lugar a un tercer borrador.
4. Análisis efectuado por el Laboratorio de Innovación-Formación y Educación de la Universidad de Ginebra donde se valoró el protocolo del perfil competencial del buen docente resultante de las fases anteriores, dando lugar al modelo definitivo.

En este trabajo presentamos los resultados correspondientes a la tercera fase, a partir de la transformación del modelo resultante de la validación del grupo Delphi en un protocolo de ítems de valoración escalar, donde se valoró el grado de acuerdo con los diferentes elementos competenciales en una escala aditiva de cinco puntos por parte de un grupo de 1316 estudiantes de las universidades de Córdoba (35.6%), Salamanca (13.5%), Huelva (19.3%), Sevilla (19.7%) y Jaime I de Castellón (11.9%). El 36.2% eran varones mientras que el 63.8% eran mujeres y pertenecían en porcentajes similares a las cinco áreas de conocimiento a las que se atribuyen sus titulaciones (humanidades, ciencias jurídico-sociales, ciencias de la salud, ciencias experimentales y técnicas). El instrumento, formado por 40 ítems respondía a las siguientes dimensiones informativas: diseño de los programas/guías docentes de la asignatura, metodología docente, actividades prácticas, recursos didácticos, planificación docente, sistemas de evaluación, cumplimiento de las obligaciones y actitud del profesorado. Resaltar que el estudio de consistencia interna reveló un valor total de Alfa en la escala de 0.969, lo que reveló un alto nivel de fiabilidad del instrumento para la magnitud objeto de estudio a partir de todos sus elementos constitutivos. Asimismo, la realización de una prueba de discriminación de ítems a partir de una prueba de t de Student para muestras independientes tras distribuir a los elementos en tres grupos a partir de la suma total de los ítems entre los grupos que puntuaron alto y bajo en los elementos, indicó que el 100% posee un poder de discriminación aceptable, lo que presupone que el modelo posee indicios de validez.

Debido al elevado número de variables con el que trabajamos y la gran cantidad de información aportada por el instrumento y con el objeto de responder a los objetivos formulados en este trabajo, empleamos para su tratamiento la técnica del análisis factorial dada su capacidad para estudiar las relaciones existentes entre las variables propuestas y advertir una estructura dimensional entre ellas. Este es el procedimiento analítico que se expone en este trabajo.

Resultados

La puesta en marcha del Análisis Factorial de carácter exploratorio comenzó con una primera fase de extracción de componentes, el cual se llevó a cabo a partir del método de extracción de componentes principales. Dado que el principal objetivo es explicar la varianza común entre las variables (comunalidad) con el menor número de factores (parsimonia) debemos, en primer lugar, comprobar a través del estudio de las comunalidades que el total de la variabilidad de nuestra matriz será explicada por todos los componentes extraídos. El análisis aportó valores superiores 0.455, lo que nos lleva a afirmar que todas las variables contenidas en el estudio son explicadas por los componentes extraídos.

Seguidamente, fue necesario maximizar la explicación de esa varianza con el menor número de factores posibles, aspecto que determinará el total de elementos a extraer. Partiendo de la regla de conservar aquellos componentes cuyos autovalores son mayores que la unidad, obtuvimos un total de 5 factores con una explicación total de la varianza de un 59.891%.

Un segundo momento supuso llevar a cabo la rotación de los elementos. A partir del método varimax, que logra extraer de forma ortogonal el valor de la correlación de la varianza en el factor (correlación cero entre los factores). Determinando las relaciones existentes entre cada factor y las variables de estudio conoceremos el contenido de cada factor y favoreceremos su interpretación. Como resultado de la rotación hemos obtenido la matriz de componentes rotados formada por cinco componentes. Para interpretarlos, examinamos las saturaciones que en cada uno de ellos muestran cada uno de los elementos que los configuran.

Se han considerado como elementos integrantes de cada uno de los factores obtenidos aquellos que aportan una carga factorial superior a 0,040 (García Jiménez, Gil Flores & Rodríguez Gómez, 2000). Estos mismos autores explican que el número mínimo de variables que debe configurar un factor debe ser mayor de tres, dado que con un número más reducido es claro que matemáticamente encontraremos un único factor que aglutine la información de las correlaciones entre variables. Es por ello que aquellos elementos que saturan en más de un factor han sido considerados en aquellos componentes donde su aportación factorial es más alta.

La tabla 1 muestra los elementos ordenados para cada factor en cuanto a su correlación con el mismo, el porcentaje de varianza explicado por cada uno de ellos así como la consistencia interna de los mismos (valores alfa de Cronbach).

Tabla 1. Matriz de componentes rotados

Elementos	Componente				
	1	2	3	4	5
Fomento de la participación en clase y motivación del alumnado	,704				
Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje	,694				

Elementos	Componente				
	1	2	3	4	5
Seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado	,689				
Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado	,644				
Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva	,614				
Creación de un clima de trabajo y participación	,579				
Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje	,570				
Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	,557				
Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)	,548				
Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje del alumnado	,534				
Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas	,490				
Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la materia	,490				
Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula	,489				
Evaluación coherente con los objetivos, contenidos, metodología y actividades del curso	,467				
Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica las competencias a desarrollar por la asignatura	,405				
Vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión		,758			
Adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión		,730			
Adecuación de los objetivos con el perfil profesional de la titulación		,711			
Utilidad de las prácticas para el desarrollo de competencias profesionales		,555			
Adecuación de la metodología de enseñanza con las diferentes tareas de aprendizaje		,554			
Adecuación de las prácticas al contexto teórico de la asignatura		,525			

Sección 3: Aprendizaje, formación y desarrollo

Elementos	Componente				
	1	2	3	4	5
Adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas		,519			
Adecuación del número de prácticas al desarrollo de la asignatura		,496			
Existencia de sistemas de coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas en el programa		,435			
Respeto hacia el alumnado			,756		
Interés por la asignatura por parte del docente			,713		
Actitud receptiva en su relación con el alumnado			,565		
Promoción de una comunicación fluida y espontánea			,536		
Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes			,533		
Uso de recursos adecuados (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje				,785	
Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes				,738	
Adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura				,672	
Relación entre los distintos bloques temáticos de la materia				,576	
Organización y presentación de los materiales adecuada (explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)				,490	
Coherencia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y las actividades realizadas				,442	
Organización en la exposición, destacando los contenidos más importantes				,437	
Información del sistema de evaluación al finalizar el curso					,797
Información del sistema de evaluación durante la docencia					,780
Información del sistema de evaluación al comienzo del curso					,576
Porcentaje de varianza explicada	18,25	13,24	11,31	9,76	7,32
Alfa de Cronbach	,932	,904	,917	,834	,762

Conclusiones

Responder a la pretensión planteada en este trabajo ha supuesto poner en marcha un proceso de trabajo sistemático que ha dado lugar a diferentes borrador del perfil competencial del docente universitario considerado de calidad. Los párrafos posteriores recogen las evidencias manifestadas por el alumnado participante en este estudio al que se solicitó la valoración de un modelo previamente construido y validado en fases anteriores. Los resultados del análisis factorial han dado lugar a un modelo de competencias formado por cinco dimensiones que se han definido del siguiente modo:

- La primera dimensión extraída lleva por nombre Metodología Docente y se podría definir, de forma resumida, como el modo de desarrollar la práctica diaria, dicho de otra forma, responde al cómo puedo proceder con mi alumnado en un contexto y favorecer su formación.
- La segunda dimensión ha sido denominada Diseño de los programas/Guías docentes, que es entendida como cualquier recurso que el profesorado prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículum para facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, o facilitar la evaluación.
- En tercer lugar, definimos la siguiente dimensión como Actitud del profesorado, configurada por las creencias, pensamientos e ideas que influyen en su labor docente y que guían y orientan su labor profesional.
- La cuarta dimensión es la llamada Coherencia interna de los recursos didácticos, entendida como cualquier recurso que el profesor o profesora emplee en el diseño o desarrollo del currículum para aproximar o facilitar los contenidos.
- Finalmente, la quinta dimensión, Información sobre los Sistemas de evaluación, es el conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información relevante para medir o describir la realidad educativa y sobre esta descripción formular un juicio de valor con un criterio o patrón para tomar decisiones.

Los factores aquí extraídos son acordes con las evidencias encontradas previamente por Casero (2008) quien, anticipándose a la implantación de los títulos de grado configurados a partir de los parámetros derivados de la convergencia europea, estableció como dimensiones de valoración de la actividad docente para ser considerada de calidad las siguientes: cumplimiento de las obligaciones, programa, conocimiento/interrelación con la materia, metodología, evaluación y satisfacción.

En definitiva, podemos definir el modelo docente deseable desde la perspectiva del alumnado como el profesional que desarrolla su actividad empleando recursos, metodologías y estrategias en un contexto de enseñanza-aprendizaje en el que la planificación, la gestión del tiempo y del espacio y la interacción con el alumnado juegan un papel importante.

Referencias bibliográficas

ANECA (2007). Programa de evaluación de profesorado para la contratación. Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/551398/pep_2010_07_ppios_070515.pdf

- ANECA (2012). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2012*. Recuperado de <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2013/Estado-de-la-evaluacion-de-la-calidad-de-las-universidades-espanolas>
- Casero, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 25-44.
- Consejo de universidades (1998). Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de evaluación. Madrid: Consejo de Universidades.
- García Jiménez, E.; Gil Flores, J. & Rodríguez Gómez, G. (2000). *Análisis Factorial*. Madrid: La Muralla / Salamanca: Hespérides.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Knight, P. (2006). El profesorado de educación superior: formación para la excelencia. Madrid: Narcea.
- Lasnier, F (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin
- Palomares-Montero, D.; García-Aracil, A. & Castro Martínez, E. (2008). Evaluación de las instituciones de educación superior: revisión bibliográfica de sistema de indicadores. *Revista española de documentación científica*, 31 (2), 205-229.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje. Barcelona: Graó.
- Ruiz Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad. *Educación XX1*, 8, 87-102.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (2), 1-15.
- Tejedor, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 157-182.
- Tejedor, F.J. & Jornet, J.M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidotejedorjornet.html>.
- Tiana Ferrer, A. (1998). Indicadores educativos. Qué son y qué pretenden. *Cuadernos de Pedagogía*, 256, 51-53.
- Zabalza, M.A. (2007). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2009). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.