

81. IDENTIFICACIÓN DE PERFILES DOCENTES A PARTIR DE LOS DISCURSOS DE PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA.¹

J. Clares López, J. Gil Flores.

Introducción

A partir de la Declaración de Bolonia, firmada en 1999, se ha generado un proceso de armonización y convergencia de los sistemas europeos de educación universitaria, que se concreta en la construcción del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Ello implica una serie de cambios que habrán de tener lugar en el sistema universitario, y en particular en la actuación del profesorado, afectando a su forma de planificar la docencia, la metodología de enseñanza, los sistemas y técnicas de evaluación empleados y el modo de ejercer la tutoría y el apoyo al aprendizaje de los estudiantes (Álvarez y otros, 2004). Las exigencias que derivan de estos cambios podrían establecerse en tres ejes fundamentales:

- Centrar la enseñanza en el desarrollo de competencias académico-profesionales, enfocadas no sólo a la adquisición de conocimientos, sino también de las habilidades, actitudes y valores que resultan útiles y son demandados para el desempeño en el mercado laboral.
- Configurar una variedad de oportunidades de aprendizaje, de tal manera que la metodología de enseñanza, en lugar de reducirse a la transmisión de conocimientos en clases presenciales, incluya otras situaciones en las que el alumnado pueda aprender de modo autónomo (seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos o tutelados, etc.).
- Diversificar los procedimientos de evaluación, estableciendo sistemas en los que se integran diferentes técnicas, entre las que pierden protagonismo los exámenes de lápiz y papel, en favor de otras técnicas orientadas a la evaluación continua y formativa (realización de trabajos, técnicas de observación, matrices de valoración, portafolios, diarios, autoevaluación, evaluación por pares, etc.)

Para afrontar el nuevo escenario configurado por el EEES, resulta por tanto clave la actuación del profesorado. De éste se esperan una serie de competencias docentes acordes con el tipo de enseñanza y aprendizaje universitario que se propugna.

La investigación sobre competencias docentes ha contado con una dilatada trayectoria, tanto en niveles universitarios como no universitarios. Algunos de estos estudios se han centrado en analizar las competencias del profesorado (Smith y Simpson, 1995; Tigelaar y otros, 2004), dibujando un marco de competencias percibidas o atribuidas al profesorado universitario. En otros casos se han analizado las competencias deseables para el profesor en la educación superior, con la finalidad de establecer un modelo de referencia en función del cual llevar a cabo la evaluación de la docencia (Roelofs y Sanders, 2007).

En nuestro contexto nacional, puede citarse la propuesta realizada por Zabalza (2003), quien atribuye al profesorado universitario las siguientes competencias: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejar las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse y relacionarse

¹ Este trabajo recoge resultados parciales del proyecto "Perfiles docentes para el EEES: diseño de un recurso virtual de ayuda al profesorado universitario para el desarrollo de competencias docentes", aprobado por el MEC en la convocatoria de Proyectos de I+D 2006.

con los alumnos, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, identificarse con la institución y trabajar en equipo.

La formación y desarrollo profesional del profesorado constituye una pieza clave para conseguir las competencias docentes exigidas por el nuevo marco definido por el EEES. Dicha formación habría de partir de una definición de los perfiles docentes requeridos para la enseñanza universitaria, y una caracterización de los mismos de acuerdo con las competencias exigidas.

En este sentido, el proyecto de investigación en el que se inserta el presente trabajo se ha planteado como objetivos el análisis de las competencias docentes de los profesores universitarios y la elaboración y validación empírica de un recurso informatizado que les sirva de ayuda para el desarrollo de las competencias exigidas por el EEES. Centrándonos en la primera de las metas, se ha partido de una identificación previa de los tipos de profesorado que requiere la enseñanza universitaria. Nuestro propósito ha sido determinar los tipos de profesorado que demanda la enseñanza actual y los perfiles atribuidos a los mismos, recurriendo para ello a las opiniones del profesorado, expresadas a través de reuniones grupales. Concretamente, los resultados aquí mostrados se circunscriben al ámbito institucional de la Universidad de Sevilla.

Método

La recogida de información se ha apoyado en la metodología de investigación mediante grupos de discusión, también denominados grupos focales. Las principales decisiones que vienen a concretar el desarrollo de esta metodología se han adoptado siguiendo las pautas que suelen aparecer en la literatura al respecto (Ibáñez, 1986; Krueger, 1991; Callejo, 2001; Suárez, 2005).

Los grupos de discusión constituyen una técnica de recogida de datos que consiste en reunir a un grupo de entre ocho y doce personas, con el fin de celebrar una discusión libre acerca de un tema, con la presencia de un moderador. Atendiendo a la posible existencia de diferentes modos de entender los perfiles docentes por parte del profesorado de distintas áreas de enseñanza universitaria, se han constituido tres grupos de discusión, integrados por profesores y profesoras de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Experimentales y Humanidades.

En cada uno de los grupos han participado entre seis y once sujetos, teniendo en cuenta los criterios habituales para determinar el tamaño de los grupos, de tal manera que queden garantizados el desarrollo fluido de la reunión y la producción del discurso: por debajo de cinco o seis miembros, la discusión puede agotarse pronto, al tiempo que un grupo de más de doce o catorce personas puede resultar complejo a la hora de moderar la discusión, y haría difícil conseguir una disposición espacial de los participantes en la que todos ellos puedan tener un contacto visual entre sí.

En cuanto a la composición de los grupos, se ha buscado un equilibrio entre la homogeneidad y la heterogeneidad de los participantes. Los grupos deben ser homogéneos, pues la espontaneidad y la revelación de opiniones y experiencias se ven favorecidas cuando los sujetos se encuentran entre personas que comparten sus mismas características o se ven envueltas en las mismas situaciones. Todos los participantes en los grupos han tenido en común el ser profesorado universitario de una misma área de enseñanza, pero difieren en su categoría profesional, y también en las titulaciones en las que imparten docencia. La composición de los tres grupos, en lo que respecta a la categoría docente de sus miembros, queda recogida en la tabla 1.

Tabla 1: Composición de los grupos de discusión

CATEGORÍA DOCENTE	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencias Experimentales	Humanidades
Catedráticos de Universidad	-	1	-
Profesores Titulares	8	3	4
Ayudantes Doctores	-	-	1
Profesores Contratados Doctores	2	4	-
Profesores Colaboradores	1	-	-
Profesores Asociados	-	1	1
Ayudantes	-	1	-
Total	11	10	6

Para el desarrollo de las reuniones se han utilizado espacios que reúnen las condiciones adecuadas para que un grupo de personas puedan discutir sobre un tema: mobiliario apropiado, ausencia de ruidos, bajo riesgo de interrupciones. Las discusiones grupales tuvieron lugar a lo largo del mes de marzo de 2008. La duración de las mismas fue de en torno a una hora y media, estando fijadas tanto la hora de inicio como la hora de finalización.

Determinados el tamaño y la composición de los grupos, y fijados el lugar y fecha de la reunión, el siguiente paso consistió en la captación del profesorado participante. La captación consiste en localizar a personas concretas que reúnan las características requeridas para formar parte del grupo y conseguir que acudan a la reunión. En el momento de la captación, se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones:

- La localización de participantes se hizo recurriendo a redes informales, contactando con profesores o profesoras que reunieran el perfil requerido para cada grupo. En la medida de lo posible, se intentó que los participantes no se conocieran entre sí, entendiendo que entre personas que no tienen una relación previa es más fácil la expresión libre y espontánea de las propias opiniones.
- Una norma habitual en la captación de participantes en grupos de discusión es informar sobre el ámbito en el que se sitúan el estudio, sin concretar exactamente el tema sobre el que se discutirá. De esa forma se evita que los participantes acudan con un discurso prefabricado. En el momento del contacto (personal o telefónico) se explicó la finalidad del proyecto de investigación, pidiendo a los sujetos que participaran en una reunión de profesores de su área de enseñanza, en la que se que se debatiría sobre temas relacionados con la docencia.
- Con la intención de ofrecer algún tipo de contrapartida por el esfuerzo que supone la participación en el grupo, se asumió el compromiso de facilitar al profesorado participante las conclusiones del estudio, y se ofreció la posibilidad de proporcionar, si así lo requerían, algún documento acreditativo de su colaboración en el proyecto.

La producción del discurso requiere la intervención del moderador, que debe facilitar el desarrollo de la reunión. En el grupo de discusión, el moderador no formula preguntas; se limita a plantear el tema y dejar que los participantes vayan abordando libremente los aspectos que consideren más interesantes. Tras recibir a los participantes, el moderador del grupo inició la reunión introduciendo el tema sobre el que se centraría la discusión grupal. En la intervención inicial se aprovechó además para aclarar la necesidad de la grabación en audio y para estructurar el desarrollo de la reunión.

Aunque la discusión de los grupos discurrió libremente, el moderador perseguía unos

objetivos que se concretan en la obtención de información sobre determinados aspectos del tema estudiado. Para garantizar que éstos se alcanzaran, se elaboró un listado de temas auxiliares, que serían planteados en el caso de que los participantes no los aborden en el curso de su discusión libre, incluyendo aspectos tales como las funciones a desarrollar, las competencias docentes características, las competencias que habrían de desarrollar en su alumnado, las metodologías didácticas empleadas o los procedimientos de evaluación que ponen en práctica.

El análisis de los discursos se realizó siguiendo estrategias cualitativas, basadas en el análisis de contenido. Se extrajeron los significados relativos a cada uno de los temas objeto de estudio, sintetizando los mismos y utilizando citas textuales para ilustrarlos.

Resultados

El análisis de los discursos generados durante las reuniones de los tres grupos de discusión revela un planteamiento común en cuanto a no establecer, en principio, una rígida diferenciación de perfiles docentes, entendiéndose que la figura del profesor debe aglutinar una multiplicidad de facetas y funciones que le permitan afrontar las exigencias que plantea su trabajo. Es decir, por encima de cualquier diferenciación, se apuesta por un único tipo de profesor, al que se califica como “*profesor/a competente*”, o también “*profesor/a multifunción*”. Es más, se llega a considerar que el pretender clasificar al profesorado supone de alguna manera encorsetarlo y limitar sus posibilidades de actuación.

No obstante, y a pesar de este planteamiento inicial, cabría inferir de las opiniones vertidas por el profesorado participante una posibilidad de diferenciación, que vendría determinada por las distintas funciones que el profesorado asume en el ejercicio de su labor diaria, identificándose tanto las que se incluyen en el ámbito de la enseñanza como las que desbordan este marco y aluden a otras áreas de actuación del profesorado universitario. Así, se llegan a diferenciar como tareas propias del profesorado la docencia, docencia práctica, investigación y también la coordinación y gestión.

De un modo sintético, trataremos de presentar en las páginas que siguen las principales ideas expresadas por los profesores y profesoras universitarios que han participado en los grupos.

a) *Un modelo único: el profesor competente*

Los discursos generados en el grupo de Ciencias Sociales y Jurídicas y en el grupo de Ciencias Experimentales han subrayado la idea de un modelo único de profesor. Aun entendiéndose que la figura del profesor es única, y no cabe diferenciar tipos de profesores, se asume la multiplicidad de estilos docentes y formas de abordar la enseñanza. Cada profesor tiene su propia forma de enseñar y resulta peculiar frente a otros profesores, llegándose a afirmar que podrían existir tantos tipos de profesorado como docentes que ejercen su trabajo en nuestra universidad. Salvando esta realidad diversa, se opta por considerar cuál sería el modelo deseable de profesor, al que se ha identificado como *profesor competente*.

Una primera caracterización de este tipo de profesor se hace definiéndolo como aquel o aquella que “*forma a una persona capaz de desenvolverse en diferentes situaciones personales, sociales, profesionales*”, aludiendo por tanto a diferentes tipos de competencias exigibles a los titulados universitarios para el desempeño laboral. En esta idea subyace el planteamiento de que la formación universitaria implica la adquisición de una serie de competencias, que incluyen aspectos técnicos (saber, saber hacer) y personales (saber ser, saber estar). Y ello estaría en la línea de una concepción de la enseñanza orientada a la adquisición de competencias, que constituye uno de los principios básicos del nuevo marco

de la enseñanza universitaria definido por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

- Funciones

Un profesor competente, desde la perspectiva asumida por los participantes en las discusiones grupales, ejercería funciones docentes entre las que se destacan las que enumeramos a continuación:

- Detección de necesidades y demandas del alumnado, con el fin de adaptar a ellas el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como punto de partida para la planificación de la docencia, se contempla el conocimiento de los estudiantes en lo que respecta a sus experiencias e intereses. Se entiende que sólo si se parte de sus necesidades se puede generar un *“aprendizaje con garantías”*.

“Hay que conocer a los estudiantes, su ocio, su vida, sus valores (...) se necesita saber cómo son, estar más cerca”.

- Motivación del alumnado. Considerando que una buena parte del alumnado que accede al sistema universitario no se encuentra suficientemente motivado, una de las funciones del profesor es motivar e ilusionar a sus alumnos, logrando interesarlos por la materia y por el campo profesional para el que se están formando.

La motivación del alumno pasaría por conocer previamente cuáles son sus experiencias y sus necesidades para, a partir de ahí, *“plantear cosas estimulantes”, “que vean las salidas profesionales”*.

La motivación del alumnado se vería favorecida cuando se les ayuda a comprender *“las habilidades que hacen falta para el desempeño laboral”*, y se procura mostrar la conexión entre los contenidos impartidos y la realidad social y profesional *“buscando ejemplos prácticos en el mercado de trabajo, usando ejemplos de la vida real”*.

Además, la motivación del alumnado se ha vinculado a la propia motivación del docente, la cual se considera una condición previa. Al profesor corresponde, por tanto, *“ilusionarse e ilusionar a un alumnado que llega desmotivado”*.

- Acción tutorial sobre el alumnado. En los discursos de grupo ha quedado reflejada la creciente importancia que el profesorado atribuye a la orientación y a la acción tutorial, como elemento importante de cara a conseguir una enseñanza universitaria de calidad. Las funciones del profesorado en este campo pasan por una *“acción tutorial planificada y organizada”*, que supera el reduccionismo que ha caracterizado a las prácticas tradicionales basadas en la consideración de un espacio horario para la atención al alumnado, sin un contenido definido.
- Adaptación a la diversidad del alumnado. La presencia de esta función en el profesorado universitario se justifica por la aparición de un creciente número de estudiantes procedentes de otros países, en parte motivado por el fenómeno de la inmigración y en parte por la movilidad estudiantil que viene produciéndose en los últimos años a través de programas de intercambio, y que se verá favorecida en el marco del sistema de créditos europeos (ECTS).
- Reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entre las opiniones vertidas se encuentra el papel del profesor como profesional reflexivo, que analiza su propia práctica y plantea mejoras en la misma. Frente a las formas de enseñanza

que se promueven desde la institución universitaria, el profesorado debe participar activamente en el debate sobre *“qué hacer y cómo hacerlo”*. Se entiende que esta reflexión ha de ser compartida, y que ayudará además al profesorado a paliar *“el sentimiento de soledad docente e investigadora”* que embarga a un importante número de docentes.

• Competencias docentes

Muy unido a las funciones anteriores, el grupo de discusión generó un discurso en torno a las competencias que debería desarrollar el profesorado universitario, entre las cuales se encuentran algunas vinculadas al ámbito de las actitudes, las relaciones personales y los conocimientos y habilidades. A continuación hacemos un recorrido por las principales ideas recogidas al respecto:

- Ser consciente de la importancia de la función docente: *“hay que subrayar que el profesor tiene que ser consciente de la importancia de su función docente, la labor docente es la hermana menor de nuestra trayectoria”*.
- Saber relacionar la materia con la práctica profesional: *“hacer comprender para qué sirve, utilizando ejemplos de la vida real”*.
- Saber planificar la docencia: *“es muy importante la planificación, aunque los nombres raros pueden aburrir a la gente, por ejemplo, competencias, guías docentes...”*
- Reflexión sobre la práctica: *“el profesor debe llevar un trabajo reflexivo que es difícil hacerlo cuando tienes que llevar una guía-corsé de tu trabajo”*.
- Proyección internacional: *“hay que salir fuera y ver lo que se hace, mirar lo que hacen otros, intercambiar experiencias”*.
- Empatía: *“tiene que mostrar empatía hacia el alumnado”* *“no olvidar lo que esperaba una como alumna”*.
- Capacidad para ilusionar: *“ilusionarse e ilusionar a un alumnado que llega desmotivado”*.
- Conocimiento de la materia que imparte, y de las materias de su área de conocimiento.
- Conocimiento de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.
- Dominio de idiomas: Conocimientos de lengua para comunicarse con el alumnado procedente de otros contextos nacionales.

• Metodologías de enseñanza

Las opiniones del profesorado participante acerca de las metodologías que caracterizan la actuación de un profesor o profesora competente apuntan hacia los métodos que promueven la actividad del alumnado. En la concepción de la docencia que se explicita en los discursos, parecen haber sido superados los métodos de la enseñanza tradicional, basada en la lección magistral, que conferían al estudiante el papel de receptor de informaciones. Se ha destacado aquí la necesidad de utilizar metodologías de enseñanza que fomenten el aprendizaje autónomo por parte de alumnado, las que permitan a éste *“aprender a aprender”*, en lugar de las que llevan a *“contar lo que ya está en los libros”*, y que facilitan el desarrollo del sentido crítico o la capacidad de trabajo en equipo.

• Competencias a transmitir

Al tratar sobre las competencias que el profesorado debería desarrollar en sus alumnos, más que hacer referencia a competencias específicas de una materia o conjunto de materias afines, se ha hablado de competencias genéricas o transversales, las cuales podrían ser alcanzadas a través del estudio de una buena parte de las materias presentes en una

titulación. Así, se han mencionado las siguientes:

- Espíritu crítico. El desarrollo del sentido crítico implica formas de conocimiento más elevadas que el simple recuerdo de información. Lograr niveles elevados de aprendizaje en sus estudiantes es algo característico del profesor competente, que *“debe saber fomentar el espíritu crítico en el alumnado”*.
- Trabajo en equipo. El trabajo en grupo representa una de las vías fundamentales para el desarrollo de la competencia social en el alumnado, la cual forma parte de los perfiles profesionales vinculados a una gran mayoría de titulaciones universitarias.
- Responsabilidad. En el ámbito de las actitudes y los valores, se ha hecho referencia a la necesidad de que el profesorado sea capaz de *“enseñar a ser responsables en su aprendizaje individual y grupal”*. Esta responsabilidad sobre el propio aprendizaje enlaza con la pretensión de formar ciudadanos y profesionales activos, capaces de seguir aprendiendo de forma autónoma en respuesta a las exigencias del contexto social y profesional en el que han de desenvolverse.

- Instrumentos o medios

Por último, en cuanto a los instrumentos, medios o equipos que tendría que manejar el profesorado, las personas participantes en el grupo de discusión hicieron hincapié en la utilización de las tecnologías de la información y comunicación, a las que consideran un recurso más para la enseñanza que habrá de integrarse con otros medios didácticos utilizados tradicionalmente en la educación superior.

“...sin que sean únicas o el centro del proceso de enseñanza, utilizarlos con otras herramientas, como la pizarra”.

b) La diferenciación funcional

Sin que lleguen a constituir figuras diferenciadas de profesorado, se ha destacado en los grupos la multiplicidad de funciones que se integran en la labor del docente. La división clásica entre docencia e investigación se presenta como las dos caras de una misma moneda, y por tanto como roles indisolubles que son asumidos por el profesorado:

“No se concibe un profesor universitario que no realice investigación. Del mismo modo no se concibe un profesor universitario que no consiga comunicar a sus alumnos los contenidos de sus asignaturas y fomentar el desarrollo de las competencias a conseguir”.

En los grupos se ha reflexionado sobre este doble plano de la labor del profesorado universitario, destacándose una vez más la idea de que el sistema ha priorizado tradicionalmente la investigación, en detrimento de la docencia y la innovación docente. Como ejemplo de ello, se señala la diferente repercusión que en el estatus o en la promoción profesional tienen las evaluaciones del rendimiento docente y de la actividad investigadora. Dando por sentada la convergencia de docencia e investigación, se plantea la posible existencia de categorías de profesores que, sin ser excluyentes, suponen conceder más relevancia a una u otra de estas funciones.

- La investigación como perfil principal del profesor. Cabría considerar que determinados docentes sean, ante todo, investigadores y, como tales, desarrollarían su labor prioritariamente en el campo de la investigación. La docencia de este profesorado podría ir dirigida a materias claramente vinculadas con sus tareas investigadoras, y especialmente en los estudios de postgrado, como es el caso de los estudios de Doctorado y Máster.

Entre las ventajas que supondría disponer de profesorado con este perfil, se indica que *“facilitaría la implicación en sus investigaciones y coordinaría investigaciones llevadas a cabo por los propios alumnos”*.

- La docencia como perfil principal del profesor. La existencia de profesorado dedicado prioritariamente a la docencia es una posibilidad mencionada en los grupos. Este tipo de profesorado podría poseer una mayor formación didáctica, habiendo desarrollado competencias para la motivación del alumnado y su implicación en el proceso de aprendizaje. Incluso la actividad investigadora de este tipo de profesorado se concibe vinculada a la propia docencia, centrándose en aspectos relacionados con la enseñanza de las materias que imparten.

A las dos categorías de docentes, identificados con la investigación y la docencia, cabe añadir perfiles menos marcados en la conciencia colectiva del profesorado universitario:

- La coordinación. Pensar en la figura de un coordinador docente viene determinado, entre otras argumentaciones posibles, por la importancia concedida en los planteamientos actuales a la enseñanza y aprendizaje de competencias transversales o genéricas. A este perfil de profesorado correspondería una idea clara sobre el perfil profesional y el conjunto de competencias que la titulación pretende desarrollar, una amplia perspectiva de las diferentes materias del departamento o área, y una reconocida capacidad de negociación.
- Por último, las tareas de gestión no constituyen en sí mismas el soporte para una categoría docente, si bien representarían una de las facetas claramente diferenciadas en el profesorado. Para facilitar el desarrollo de las tareas de gestión, se plantea la necesidad de reducir la asignación de docencia.

En particular, en el grupo de Ciencias Experimentales se ha incluido además el perfil del profesor de prácticas. A esta figura correspondería un conocimiento amplio de la docencia, el manejo de técnicas experimentales, conocimiento de técnicas de primeros auxilios, o conocimiento sobre la peligrosidad real de los productos de laboratorio con los que se trabaja.

Para terminar, el profesorado ha llamado la atención sobre la necesidad de una mejora en las condiciones en que se lleva a cabo su trabajo. Entendido como un *“profesor multifunción”*, el ejercicio real de este profesor requeriría, a juicio de los participantes en las discusiones grupales, una serie de factores que facilitarían su tarea docente, tales como un menor número de alumnado en las aulas, menor carga de asignaturas, motivación del profesorado para aprender y renovarse, o reconocimiento del tiempo dedicado a las tutorías como parte de la docencia.

Conclusión

El análisis de los discursos grupales ha revelado las dificultades que existen para compartimentalizar la figura del profesor en tipos rígidamente delimitados. A juicio del profesorado universitario, la docencia conlleva la asunción de funciones diversas, destacándose en particular las que tienen que ver con la atención al alumnado (respuesta a sus necesidades, motivación, acción tutorial, atención a la diversidad) y con la reflexión sobre la propia enseñanza.

Más que separar tipos de profesorado en función de la actividad docente, la posibilidad de una diferenciación entre perfiles de profesorado universitario se contempla a partir de la separación de distintos roles que éste asume. Desde esta perspectiva, emerge la tradicional distinción entre docencia e investigación, e incluso se manejan otras facetas tales como la coordinación o la gestión.

Referencias

ÁLVAREZ, V. Y OTROS (2004). *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS.

CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

IBÁÑEZ, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y práctica*. Madrid: Siglo XXI.

KRUEGER, R. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

ROELOFS, E. Y SANDERS, P. (2007). Towards a framework for assessing teacher competence, *European Journal of Vocational Training*, 40 (1), 123-139.

SMITH, K.S. Y SIMPSON, R.D. (1995). Validating Teacher Competencies for Faculty members in Higher Education: A national study using the Delphi method, *Innovative Higher Education*, 19 (3), 223-234.

SUÁREZ, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.

TIGELAAR, E.H. Y OTROS (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in Higher Education, *Higher Education: the International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 48 (2), 253-268).

ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.