

Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación

Puede resultarnos extraño tener que aceptar que, pese a los muchos estudios realizados, no existe en la actualidad un consenso amplio sobre lo que es un “buen profesor”. Y esta afirmación es, si cabe, más cierta al referirnos al profesor universitario, pues los desacuerdos comenzarían a aparecer al concretar las finalidades de la enseñanza universitaria. Este hecho nos muestra por qué la evaluación del profesorado universitario es un tema abierto, a debate permanente, en lo referido al conjunto de cuestiones metodológicas que orientan y guían su realización.

Palabras clave: evaluación de profesores universitarios, programa DOCENTIA, profesor eficaz, profesionalización docente.

Evaluation University Teaching: A Methodological Approach and some Contributions from Investigation

We have discussed on other occasions that, however paradoxal it may seem, there is no agreement as to what to be a “good teacher” it means. This applies to all educational levels, but it is even more relevant to teaching at a university level, since there is not even a consensus on the aims of university education. Therefore, it comes as no surprise that teaching evaluation remains a problem not devoid of important limitations of a theoretical (diversity of aims and lack of an ideal teacher model) as well as a practical nature (lack of an integral and coherent methodological proposal).

Ed016

Francisco Javier
Tejedor Tejedor

Catedrático de Métodos de
Investigación.
Universidad de Salamanca
tejedor@usal.es

In this article we shall review the fundamentals of university teaching evaluation processes, highlighting the most relevant expert contributions and approaching the current methodological proposal (*Programa DOCENTIA* of the Spanish National Agency of Quality Evaluation and Accreditation, ANECA, adopted by the Spanish universities).

Keywords: university teaching evaluation, DOCENTIA Program, efficient lecturer, teaching professionalisation.

1. LA UNIVERSIDAD ACTUAL: A LA CALIDAD POR LA EVALUACIÓN

La reunión de ministros signatarios celebrada en Bergen en 2005 aprobó el documento *Criterios y directrices para la garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* elaborado por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). En dicho documento se recoge como criterio importante de la garantía de calidad de la institución la exigencia de disponer los medios y recursos para garantizar la cualificación y competencia del profesorado. El desarrollo de este criterio expresa que las instituciones deben asegurarse de que los procedimientos de contratación del personal docente incluyen los medios para verificar que todo el personal nuevo dispone, cuando menos, de un nivel mínimo de competencia... Deben darse oportunidades al personal docente para que desarrolle sus capacidades. Deben proporcionarse oportunidades para que mejoren sus habilidades los profesores de bajo rendimiento... Deben disponerse los medios que permitan darles de baja de sus funciones docentes si se demuestra que continúan siendo ineficaces... (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005). Se recogen opiniones que numerosos autores han venido expresando en los últimos años (Apodaca y Lobato, 1997; Beltrán, 1996; Bordás y Borrell, 1998; López Mojarro, 1999; Mora, 1991).

La asunción de estas recomendaciones a nivel estatal queda recogida en las correspondientes normativas, planteándose la necesidad de la evaluación de la actividad docente del profesorado como uno de los pilares básicos de la estrategia para la mejora de la calidad. En España, diversos artículos de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU) y la Ley Orgánica 4/2007 que modifica la LOU han abordado el tema. Del mismo modo en el Real Decreto en el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales se exige, en los procesos de verificación de las propuestas de las nuevas titulaciones, un sistema de garantía de la calidad que incluya la especificación de procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y del profesorado.

Nos parece interesante, en lo referente a las garantías de la calidad de las instituciones universitarias, presentar aquí de forma extractada el contenido del art. 31 del Título V de la LOU:

- La garantía de la calidad tiene como objetivos: la medición del rendimiento, transparencia en la gestión, mejora de la actividad docente e investigadora, información a la administración e información a la sociedad.

- Los objetivos se conseguirán mediante la *evaluación, certificación y acreditación* de las titulaciones oficiales de grado y de postgrado, los títulos propios, las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado y la gestión de los centros
- Las funciones de evaluación, certificación y acreditación corresponden a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), las agencias de evaluación de las Comunidades Autónomas y a otras agencias estatales y autonómicas que puedan crearse.

La dimensión operativa de estas pautas normativas contribuye, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a conformar lo que podemos denominar “Planificación estratégica para la mejora de la calidad”, que viene caracterizada por los siguientes considerandos (Cuadro 1).

Cuadro 1.

Planificación estratégica para la mejora de la calidad de las universidades

- Adoptar los criterios y directrices de la Agencia Europea de Calidad.
- La calidad debe estar fundamentada en mecanismos y procesos de evaluación, certificación y acreditación.
- Desarrollar una metodología común para evaluar la calidad.
- Desarrollar sistemas de garantía de la calidad para conseguir excelencia. Habrá que homologar estos sistemas de garantía de calidad.
- Destacar la importancia de desarrollar la cooperación entre agencias nacionales reconocidas
- La ANECA debe ser la responsable de homologar títulos y conceder acreditaciones.
- Diseñar los planes para el desarrollo del EEES en cada universidad.
- Favorecer la movilidad de alumnos y profesores.
- Formar al profesorado en la implantación de nuevas metodologías de aprendizaje y evaluación.
- Favorecer el aprendizaje autónomo, la adquisición de conocimientos y competencias que potencien la formación permanente y la inserción laboral de los titulados.

Estas responsabilidades, tanto las derivadas de las recomendaciones europeas como las derivadas de las normativas estatales que se han generado, ha determinado la puesta en marcha de diversos programas de la ANECA, todos ellos relacionados con los planteamientos de mejora de la calidad:

- Verificación y acreditación de titulaciones: Programa VERIFICA.
- Evaluación de profesorado:
 - Para la contratación.
 - Para la acreditación nacional: Programa ACADEMIA.
 - Para la evaluación en las propias universidades: Programa DOCENTIA.
- Supervisión de la calidad de las instituciones: Programa AUDIT.

El programa que más va a relacionarse con la concepción que hoy tenemos del término “evaluación del profesorado” será el programa DOCENTIA. Desde este programa se ofrece a las universidades un modelo y unos procedimientos para supervisar la calidad del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento. Será comentado posteriormente.

Pero junto a este conjunto normativo que trata de regular los procesos de acreditación y evaluación del profesorado es necesario revisar las propuestas pedagógicas implícitas en el proceso de cambio que vivimos actualmente, que reclama nuevos planteamientos en las prácticas evaluativas del profesorado. Nos estamos refiriendo, claro, a lo que podemos entender como “Nuevas funciones del profesorado (y redefinición de otras no tan nuevas) en el marco del EEES” (Benito y Cruz, 2006; Gros y Romaña, 2004; Soriano, 2004; Valcárcel, 2003; Villar Angulo, 2004; Zabalza, 2003). Estas nuevas funciones del profesorado se convierten en competencias exigidas a los profesores y van a determinar, por tanto, los comportamientos objeto de evaluación. Se presentan, de forma esquemática, en el Cuadro 2.

Cuadro 2.

Funciones y competencias requeridas al profesorado en el marco del EEES

Funciones/tareas	Competencias
<p>Organizador-Gestor</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Desarrollar guías de aprendizaje ■ Organizar el proceso de E-A ■ Diseñar situaciones de aprendizaje ■ Clarificar las tareas a desarrollar ■ Organizar los grupos de trabajo 	<p>Personalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Liderazgo ■ Autocontrol ■ Confianza en uno mismo ■ Flexibilidad ■ Responsabilidad ■ Resistencia al estrés ■ Sensibilidad interpersonal ■ Motivación por el logro ■ Persistencia ■ Búsqueda de excelencia
<p>Facilitador de aprendizajes</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Mostrar consideración y respeto a sus alumnos ■ Favorecer el trabajo en grupo ■ Presentar desafíos y retos a sus alumnos ■ Mostrar entusiasmo en su tarea ■ Animar a realizar proyectos/trabajos ■ Estimular el interés de los alumnos ■ Motivar a la actividad académica ■ Usar las nuevas tecnologías 	<p>Gestión</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Planificación y organización ■ Proyección hacia alumnos ■ Compromiso con la organización ■ Capacidad de negociación ■ Respeto a los compañeros

Cuadro 2. (continuación)

Funciones y competencias requeridas al profesorado en el marco del EEES

Funciones/tareas	Competencias
<p>Tutor</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Motivar y alentar la implicación de los alumnos en su aprendizaje ■ Guiar el desarrollo de las actividades ■ Supervisar experiencias de aprendizaje ■ Diagnosticar problemas de aprendizaje ■ Orientar a nivel individual y de grupo ■ Conformar actitudes y valores 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gestión de recursos ■ Toma de decisiones ■ Influencia en el entorno ■ Resolución de conflictos
<p>Evaluador</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Integrar la evaluación en el proceso de E-A ■ Informar sobre objetivos de la evaluación ■ Establecer criterios claros de evaluación ■ Diversificar las pruebas (ajustándose a la diversidad de actividades) ■ Informar enseguida de los resultados ■ Posibilitar las tareas correctivas 	<p>Acción docente</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Adaptabilidad y orientación al cambio ■ Habilidades de comunicación ■ Dominio de Nuevas Tecnologías ■ Trabajo en equipo ■ Capacidad de aprender ■ Innovación y creatividad ■ Iniciativa y optimismo

2. CLARIFICACIÓN DEL CONCEPTO ACTUAL “EVALUACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO”

El término “evaluación del profesorado” en el contexto universitario actual engloba diferentes concepciones que conviene clarificar a fin de ir acotando el campo de referencia en nuestro trabajo. Cuando menos consideramos necesario diferenciar los conceptos de “evaluación de la docencia” (en el marco de la evaluación institucional), “acreditación del profesorado” y “evaluación del profesorado”.

La “evaluación de la docencia o de la enseñanza”, en el marco de la evaluación institucional, se realizó en las universidades españolas con carácter piloto desde 1992 a 1994 y, con carácter sistemático, desde 1995 hasta 2007 (Consejo de Universidades, 1993; 1996; Jornet, 1999; Tejedor, 1997). Aunque se trataba, lógicamente, de evaluar la enseñanza y las actividades de los profesores ante los alumnos, nunca se ha desarrollado considerando al profesor de forma individual sino que sus planteamientos se dirigían hacia la estructura de la actividad docente, relacionada con las diferentes titulaciones y pensada para obtener información, a través de los correspondientes indicadores, de criterios tales como: contexto de la titulación, metas y objetivos, programa de formación, recursos humanos, instalaciones y recursos materiales, desarrollo de la enseñanza, resultados académicos y propuestas de mejora y autoevaluación.

Si hablamos aquí de esta perspectiva es porque en algún momento se llegaron a confundir estas actividades con las prácticas propiamente dichas de evaluación de profesores que se estaban desarrollando en diferentes universidades, a partir casi exclusivamente de la aplicación de cuestionarios de evaluación docente a los alumnos. Incluso en alguna ocasión, el desarrollo de evaluación institucional supuso el abandono de los procesos de evaluación del profesorado. Por tanto, únicamente queremos aquí dejar constancia de que en modo alguno los programas de evaluación institucional pueden considerarse como prácticas de evaluación de profesores, sobre todo por la referencia conjunta y no personalizada de la tarea desarrollada por los profesores de la titulación evaluada.

Por “acreditación de profesorado” entendemos el proceso mediante el cual los profesores universitarios logran el plácet para el desempeño de la función docente. Esta acreditación puede obtenerse:

- Para la incorporación inicial al trabajo como profesor en una universidad (como ayudante doctor, como colaborador o como contratado doctor), con carácter laboral. Esta acreditación puede obtenerse en las Agencias Autonómicas o en la Agencia Nacional (ANECA).
- Para la adquisición de la condición de profesor ordinario (titular o catedrático), de carácter funcional. Esta acreditación sólo puede obtenerse en la ANECA.

Este proceso de acreditación se viene realizando desde su implantación en el marco normativo recogido en los capítulos I y II del Título X de la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 6/ 2001) y en las modificaciones incorporadas por la Ley orgánica 4/2007 que modifica la LOU.

En los procesos de acreditación en las diferentes categorías se utilizan criterios de evaluación relacionados con las diversas actividades del profesor universitario:

- Investigación, incluyendo publicaciones, participación en congresos, realización de proyectos, dirección de trabajos de postgrado, movilidad para la formación, becas obtenidas.
- Docencia, con atención a las clases impartidas, a las actividades formativas desarrolladas y a la participación en proyectos de innovación.
- Gestión, con referencia a los cargos personales desempeñados.

La valoración de las actividades desarrolladas en relación con cada uno de esos criterios se pondera de forma diferente según el tipo de acreditación a la que aspire el profesor candidato.

Las universidades, especialmente las públicas, en sus propios estatutos y normativas, ejerciendo su potestad de autonomía, pueden establecer diferentes estrategias de reconocimiento de los títulos de acreditación a la hora de hacer efectiva la incorporación definitiva de los profesores acreditados a la función docente, si bien dichas estrategias están en parte condicionadas por las exigencias de aceptación de las normativas establecidas por

las respectivas comunidades autónomas, de obligado cumplimiento para obtener la correspondiente financiación de las plantillas de carácter laboral y funcional del profesorado incorporado.

Así pues, parece razonable reservar el término “acreditación del profesorado” a estos distintos procesos dirigidos a posibilitar la incorporación del profesor al desempeño de sus tareas docentes. Estos procesos, en su vertiente de contratación laboral, han venido a sustituir a las Comisiones de Contratación que cada una de las universidades tenía nombradas para incorporar los distintos tipos de profesores. En su vertiente de acceso a la condición de funcionario, el proceso actual de acreditación ha venido a sustituir a las antiguas oposiciones o concursos para el acceso a los cuerpos de profesor titular o catedrático y, más recientemente, a las pruebas de habilitación a los distintos cuerpos.

Por supuesto que consideramos el tema de la acreditación de un interés extraordinario que merece, sin duda, una atención profunda, tanto en lo referente a la normativa como a los procedimientos o a los resultados del proceso. Pero en esta ocasión queremos centrarnos en el concepto propio, específico, de “evaluación del profesorado”, que pasamos a comentar.

3. EVALUACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: REFLEXIONES INICIALES

Ya hemos comentado en anteriores ocasiones que, por paradójico que pueda parecer, todavía no existe acuerdo respecto a lo que es un “buen profesor” (Tejedor, 2003). Y esta afirmación siendo cierta para cualquier nivel educativo, todavía lo es mucho más al referirnos a la educación superior ya que ni siquiera existe acuerdo unánime sobre las finalidades de la enseñanza universitaria. No es de extrañar, por tanto, como afirmábamos ya hace años en el informe del primer proceso de evaluación a profesores universitarios en España (Aparicio, Sanmartín y Tejedor, 1982), que la evaluación del profesorado sea todavía un problema con importantes limitaciones, tanto teóricas (diversidad de finalidades y carencia de un modelo de profesor ideal) como prácticas. Lo que sí vamos teniendo cada día más claro respecto a la evaluación del desempeño docente es que:

a) Se trata de un proceso que debe orientarse a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza a fin de contribuir progresivamente a su mejora.

El objetivo principal de mantener un programa de evaluación docente es aumentar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, solo que frecuentemente no quedan suficientemente claras para los actores participantes las variables e indicadores a evaluar y su función en la relación educativa (Osoro, 1995; Tejedor, 1990; Yorke, 1987).

La consecución de este objetivo básico del proceso de evaluación del profesorado (estimación del nivel de calidad de la enseñanza a fin de contribuir progresivamente a su mejora), implica en realidad un doble reto:

- En primer lugar, obtener información objetiva, fiable y válida, del quehacer docente del profesor por lo cual nos preocupamos de diseñar adecuadamente instrumentos, ampliar

ESTUDIOS
EVALUACIÓN DEL
PROFESORADO
UNIVERSITARIO: ENFOQUE
METODOLÓGICO Y ALGUNAS
APORTACIONES DE LA
INVESTIGACIÓN

las fuentes informativas, contextualizar los resultados en relación con variables intervinientes.

- En segundo lugar, utilizar dichos resultados para el diseño de estrategias de formación del profesorado.

b) Se pretende informar al profesor para ayudarlo a cambiar.

Parece cada día más clara la idea de que la evaluación puede ser una herramienta útil, un instrumento poderoso, aunque, hoy por hoy, a nivel institucional no eficazmente empleado. Para conseguir esa utilidad es necesario que pasen a darse dos condiciones generales:

- Que predomine el componente endógeno (y no sólo en el aspecto metodológico).
- Que no sea concebida como un fin en sí misma sino como un mecanismo de innovación.

Cuando se acepta que el propósito general de la evaluación es avanzar progresivamente en la mejora (innovación), la evaluación entonces se configura como un proceso orientado a la acción, a la toma de decisiones, con dos consecuencias:

- La evaluación ha de ser parte integral del planteamiento innovador (no un dispositivo subordinado), lo que exige la participación de las partes implicadas en todas las fases del proceso.
- Debe intentar valorar los diversos elementos del proceso educativo con el principal objetivo de informar al propio proceso de las condiciones para su transformación y mejora.

En la actualidad, una vez asumida por la comunidad universitaria la realización de los procesos de evaluación y perfilado con claridad el proceso técnico a seguir –con algunas precauciones técnicas a la hora de obtener y valorar la calidad de la información obtenida (Pascual y Gaviria, 2004)–, la preocupación fundamental es llegar a conseguir un aprovechamiento óptimo de los resultados para hacer rentable la inversión realizada y, sobre todo, para conseguir mostrar ante alumnos y profesores la utilidad del procedimiento. Estamos convencidos de que el reto actual en la dinámica evaluativa es conseguir que los miembros de la comunidad universitaria (profesores y alumnos) perciban la utilidad del trabajo desarrollado.

c) Se trata de conseguir una utilidad efectiva del conjunto del proceso como recurso de promoción y perfeccionamiento docente.

Las propuestas formativas que se formulen deben surgir del hecho de considerar como finalidades inseparables del proceso de evaluación del profesorado los siguientes:

- La mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.
- La revisión de la actuación del profesor para detectar habilidades y deficiencias que ayuden a planificar actividades formativas.
- El desarrollo profesional del docente, posibilitándole capacidad de respuesta a las demandas cambiantes.

El concepto de desarrollo profesional va más allá de la formación inicial y permanente y debe entenderse como un proceso planificado en el que deberían considerarse varias actividades de desarrollo además de actividades de formación y evaluación, y en que no sólo se pretende mejorar conocimientos y destrezas sino también generar actitudes positivas hacia la actividad profesional (González Sanmamed, 1995; Popkewitz, 1990; Villar Angulo, 1990).

El desarrollo profesional es un proceso complejo que debe enfocarse hacia distintos referentes, que pueden sintetizarse en dos: cambios actitudinales y cambios en la práctica docente. Para que cualquier actividad de formación permanente facilite el desarrollo profesional de los docentes debe atender a distintos aspectos, entre los que destacamos:

- Clarificación del perfil del docente que se desea conformar.
- Compromiso, individual y colectivo, con la actividad.
- Combinación de los referentes teóricos y prácticos (reflexión sobre la práctica).
- Programación concebida como actividad continuada (no puntual).
- Dinámica colaborativa entre los implicados en el proceso formativo.
- El profesor implicado exige que se le aporten ideas útiles para implicarse en procesos de innovación e investigación sobre su quehacer docente.

El tipo de profesionalización docente que hoy se perfila, en el marco de la comunidad postmoderna, es la síntesis de varios elementos, entre los que destacamos:

- Análisis sistemático de la propia práctica (reflexión sobre la acción desarrollada en el aula).
- Actitud de perfeccionamiento permanente.
- Dominio de un conjunto de competencias docentes.
- Capacidad para tomar decisiones adecuadas.

d) La evaluación permite investigar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque no hay recetas universales, se sabe que hay comportamientos docentes que ayudan mejor que otros a conseguir los objetivos propuestos, lo que nos pone en relación con uno de los principales temas de investigación relacionados con la evaluación del profesorado: la eficacia docente (Brown y Atkins, 1988; Wittrock, 1986).

Para ser eficaces los profesores deberán enfrentarse a los problemas concretos aplicando principios generales y conocimientos derivados de la investigación, adaptándolos a su tarea específica y al tipo de alumnos con los que trabaje. No pueden darse "recetas" de valor universal ya que no se sabe de ningún método que sea más efectivo que otros en todos los aspectos a considerar. Lo que sí puede afirmarse es que determinados comportamientos docentes pueden asociarse claramente con la consecución de objetivos deseables: motivación y satisfacción de los alumnos, aprendizajes psicológicamente adecuados y profesional y socialmente útiles, entre otros.

A lo largo del tiempo, la eficacia se ha entendido de formas muy distintas. Las sucesivas tipologías sugeridas han contribuido a un lento desarrollo de la investigación del papel del

profesor en la enseñanza. Medley (1979) identificó cinco conceptualizaciones sucesivas del profesor eficaz:

- Poseedor de ciertos rasgos de personalidad deseables.
- Usuario de métodos eficaces.
- Creador de un buen clima de aula.
- Dominador de un conjunto de competencias: claridad expositiva, flexibilidad, entusiasmo, orientación a la tarea, enseñanza indirecta, crítica severa y oportunidades dadas al alumno para participar en los procesos de aprendizaje.
- Capacitado para tomar decisiones, no sólo en función del dominio de competencias sino de la utilización adecuada de éstas en la situación específica de enseñanza en que se encuentre; la eficacia se va a relacionar con dos tipos de comportamientos del profesor (Brophy y Good, 1986). Los comportamientos instructivos (classroom instructional strategies) y los comportamientos referidos a la organización y control (classroom management strategies). Los profesores eficaces serían ahora aquellos capaces de prevenir los problemas de organización y control del aula para poder realizar mejor la instrucción o para utilizar mejor el tiempo disponible. Se va a exigir al profesor eficaz que sea capaz de producir cambios perdurables.

Actualmente sería necesario añadir una nueva conceptualización que denominamos “profesor total o profesor auténtico”, perfil que podemos entender surge a partir de los nuevos roles que se le atribuyen –y de la redefinición de los viejos– en el marco de las reformas previstas en el nuevo EEES.

4. ALGUNAS APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Cada día parece más claro que no existe un método de enseñanza universitaria ideal, que se ajuste a todo tipo de alumnos y objetivos educativos, y que la eficacia docente depende fundamentalmente de la capacidad del profesor para tomar decisiones y ajustar su enseñanza a las circunstancias y contexto en que se desarrolla. Por eso el aspecto fundamental de la evaluación de la docencia universitaria es definir qué es la docencia efectiva. El concepto puede cambiar para los diferentes contextos evaluadores, pudiendo hacerse hincapié en unos u otros aspectos. En realidad, lo que se busca es la determinación de la efectividad docente como un constructo de referencia que nos permita definir con claridad qué cualidades, conductas o rasgos debe cumplir el profesor excelente. El problema es que no existe una definición unívoca.

En cualquier caso, se intenta llegar a una definición de docencia efectiva, de profesor eficaz, a partir de la cual podamos definir una serie de ítems o indicadores que describan adecuadamente esas características. Estos ítems estarán adscritos a una serie de dimensiones

o características globales del comportamiento docente. Es importante, pues, vincular en un primer momento (el de la evaluación) las características del “buen docente” con los indicadores que van a ser evaluados, incluidos bien como dimensiones o ítems en el cuestionario que se aplique a los alumnos bien como los aspectos que sean valorados por las autoridades académicas o por el propio profesor. En un segundo momento habrá que considerar esas características con el contenido de la oferta formativa.

Muchos autores han realizado propuestas sobre los perfiles deseables del buen profesor. González Such (1997) recoge la mayoría de las aportaciones realizadas hasta entonces, que pueden vincularse con los siguientes atributos básicos: claridad en la presentación, conocimiento de la materia, interés por la materia, preparación de la actividad docente, motivación y accesibilidad. Las técnicas utilizadas para definir estos atributos básicos o dimensiones han sido muy variadas, todas ellas vinculadas con estrategias para determinar la validez de los cuestionarios de evaluación: análisis factorial, matriz multirasgo-multimétodo, estudios correlacionales respecto a distintos criterios y análisis cualitativos (por ejemplo, entrevistas o grupos de discusión).

A pesar de la relativa disparidad, se producen, creemos, importantes concordancias, que representan los comportamientos docentes relevantes para mejorar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad: factores que pueden aumentar la motivación, el rendimiento y la satisfacción de los alumnos; factores sobre los que el profesor pueda reflexionar en relación con su propia práctica docente y que puedan orientar el diseño de estrategias formativas, convencidos de que éste es el mejor camino para el perfeccionamiento del profesorado.

Si nos acercamos a la descripción de la metodología didáctica empleada realmente en la universidad (Tejedor, 1998; 2003), encontramos un predominio claro de los métodos expositivos y una participación poco fluida entre los alumnos, por lo que podemos afirmar que la enseñanza en la universidad es básicamente tradicional, con predominio de método expositivo. El desarrollo tecnológico que ha impregnado todas las esferas profesionales todavía no tiene plena acogida en el nivel superior de la enseñanza.

Habiendo contrastado (García-Valcárcel, 1991; 1992) que es el “modelo interactivo”, frente al expositivo, el que más favorablemente influye en el rendimiento, motivación y satisfacción de los alumnos, recomendamos prestar la debida atención a las siguientes conductas docentes, características de este modelo:

- La presentación de los objetivos de la asignatura, lo que significa orientar a los alumnos sobre lo que se les va a exigir a lo largo del curso y de qué manera. La planificación de objetivos y actividades con los alumnos aumentará su motivación.
- Debe considerarse qué capacidades cognitivas se están desarrollando en los alumnos (memorización, comprensión, aplicación de los conocimientos a situaciones nuevas, análisis crítico de los hechos, síntesis creativas, evaluación o emisión de juicios fundamentados) y su importancia en el contexto social en que nos encontramos.

ESTUDIOS
EVALUACIÓN DEL
PROFESORADO
UNIVERSITARIO: ENFOQUE
METODOLÓGICO Y ALGUNAS
APORTACIONES DE LA
INVESTIGACIÓN

- La motivación de los alumnos y su rendimiento serán mayores si el profesor: se muestra cercano a los alumnos, es accesible, les orienta y asesora cuando se lo piden; se adapta a su nivel de conocimientos; intenta ser objetivo poniendo de relieve distintos puntos de vista o teorías sobre un determinado tema, mostrándose tolerante ante otras opiniones.
- En cuanto al desarrollo del programa, si bien es importante tener fijados unos puntos mínimos, conviene ser flexible para adaptarse a las circunstancias del momento, así como tener en cuenta los intereses, necesidades y experiencias de los alumnos. El tipo de actividades que se lleven a cabo deberán estar en función de los objetivos que se pretendan.
- Será importante incorporar progresivamente los recursos que posibilitan las nuevas tecnologías, lo que ampliará las posibilidades de diversificar las actividades de aprendizaje.
- Será fundamental ampliar el concepto de evaluación, muchas veces identificado con la calificación (que supone un juicio sobre el rendimiento de los alumnos) y utilizar la evaluación como un instrumento de control del proceso de enseñanza, de modo que se revisen todos los elementos del proceso (objetivos, contenidos, actividades, recursos) y se introduzcan los cambios pertinentes para su perfeccionamiento.

El tema de la evaluación es especialmente inquietante porque estamos convencidos de que puede convertirse en un importantísimo factor de perfeccionamiento didáctico al hacer referencia a todos los elementos del diseño curricular (objetivos, contenidos, actividades, recursos, relaciones de comunicación o contexto). Existen en la actualidad graves problemas y deficiencias en relación a las prácticas evaluativas que se traducen en un deterioro de la calidad de la enseñanza universitaria (Tejedor, 1998).

Si asumimos los planteamientos metodológicos implícitos en las propuestas del EEES (González y Wagenaar, 2003; Prieto, 2004; Villa, 2004) es indudable que en la enseñanza universitaria se hace necesaria una renovación metodológica que asuma el modelo de profesor interactivo, que apueste por un trabajo más colaborativo entre los profesores y una mayor presencia de las nuevas tecnologías en los procesos instructivos.

- Podemos añadir otras orientaciones generales para favorecer la renovación metodológica:
- Disminuir el tiempo dedicado por el profesor a la transmisión de contenidos y perfeccionar las técnicas expositivas para aumentar la eficacia de dicha transmisión.
 - Ampliar las fuentes de información accesibles a los alumnos y producción de material didáctico mediante el que se oriente el trabajo personal de los alumnos.
 - Aumentar el tiempo dedicado a discusión de conceptos y problemas, así como al trabajo individual o grupal de los estudiantes.
 - Establecer procedimientos de evaluación y autoevaluación del aprendizaje de los alumnos de forma continua buscando medidas correctoras.

Los profesores deben intentar conseguir:

- Un óptimo desarrollo de las capacidades, habilidades y actitudes necesarias para acceder, explorar, construir, reconstruir y utilizar el conocimiento.
- Un producto que no sólo satisfaga las expectativas personales y sociales sino que las supere favoreciendo un desarrollo integral armónico.
- Un aprendizaje autónomo, independiente, por parte del alumno.

Para asegurar un aprendizaje independiente en los alumnos conviene considerar los comportamientos docentes que indicamos a la hora de crear el ambiente de aprendizaje (Sander, 2005):

- Se centran en el estudiante y no en el profesor.
- Fomentan un enfoque profundo del aprendizaje, obligando al estudiante a que se implique activamente en el tema.
- Estimulan a los estudiantes a que reflexionen sobre el aprendizaje, aprendiendo de lo que les ha salido bien y considerando lo que no ha funcionado.
- Incluyen a todos los estudiantes, proporcionando métodos de enseñanza y ambientes de aprendizaje que alcancen a todos.

Para fomentar este aprendizaje independiente se han investigado estrategias específicas de enseñanza/aprendizaje como el Problem Based Learning (Schwartz, Mennin y Webb, 2001).

Terminamos este apartado con un resumen, en términos de metaanálisis (referencial), en relación con tres aspectos importantes cara a establecer las características deseables en el profesor universitario:

A. La investigación ha encontrado relación, no en términos unívocos cualitativa ni cuantitativamente, entre el buen rendimiento de los alumnos y las variables que destacamos en el Cuadro 3.

Cuadro 3.

Metaanálisis (referencial) de conductas docentes que se relacionan de forma claramente significativa con el buen rendimiento académico de los estudiantes universitarios

- La planificación de objetivos y actividades con los alumnos
 - La adaptación al nivel de los alumnos
 - El entusiasmo en la presentación de los temas
 - El establecimiento de cauces de participación
 - La flexibilidad para adaptarse a las circunstancias del momento
 - La consideración de los intereses y necesidades de los alumnos
 - La orientación (ayuda) al alumno necesitado
 - La adecuación de la estrategia evaluativa a la acción docente
-

B. Conductas docentes que se asocian con una mayor eficacia, y que conforman lo que podemos denominar “perfil docente de excelencia” (Cuadro 4).

Cuadro 4.

Metaanálisis (referencial) de conductas del profesor que se asocian con una mayor eficacia docente

1) Preparación de la actividad

- Revisión de los requisitos previos para el aprendizaje
 - Revisión de programas (evitar solapamientos)
 - Preparación del material de uso
-

2) Proceso informativo

- Estructuración de los contenidos
 - Fluidez y adecuación en el ritmo de la lección
 - Presentación activa de los contenidos
 - Diversidad de tareas
 - Cesión de responsabilidad al alumno
 - Seguimiento del trabajo autónomo
 - Agrupamiento flexible del grupo
 - Entusiasmo
-

3) Comunicación interactiva

- Nivel adecuado y claridad en las preguntas
 - Suficiente tiempo de espera a las respuestas
 - Confirmación positiva a las respuestas correctas
 - Explicación acerca de la incorrección en las respuestas erróneas
 - Se procura evitar el miedo al error
-

4) Trabajo autónomo del alumno

- Previamente justificado
 - Ajustado a la tarea desarrollada
 - Creativo y variado
 - Evaluado rápidamente
-

5. ENFOQUE METODOLÓGICO ACTUAL DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

La puesta en marcha de un sistema de evaluación del profesorado debe consistir en la aplicación de un proceso continuo y sistemático dirigido a la mejora de la calidad de la enseñanza, lo que se logrará a partir de propuestas concretas que favorezcan un auténtico desarrollo profesional de los docentes de la institución. Se apuesta por la adopción de un modelo comprensivo de evaluación que tome en consideración tanto las diferentes etapas del desarrollo profesional como la atención al conjunto de funciones y actividades que conlleva la figura del profesor eficaz, en los términos anteriormente expuestos.

Se asume la necesidad de que dicha función evaluadora esté basada en una serie de principios básicos asumidos por la colectividad: participación en el diseño, transparencia en la aplicación, racionalidad y profesionalidad en la estrategia y utilidad de los resultados que deberán estar encaminados a la mejora del profesorado (Universidad de Cádiz, 2002).

La puesta en marcha de un sistema de evaluación requiere, desde nuestro punto de vista, reflexiones previas en torno a los considerandos que a continuación citamos:

- Determinar el modelo de profesor que se quiere, estableciendo los comportamientos que se consideran deseables para después analizar en qué medida la conducta del profesor satisface el referente de calidad establecido.
- Establecer los criterios básicos que deben orientar el proceso evaluativo: negociación previa con las diferentes audiencias; operatividad de la estrategia evaluativa (responsables de la gestión del proceso, recursos necesarios...); perfil del docente que queremos formar (indicadores y datos a recoger); consecuencias del proceso.

Aunque a lo largo de estos años los planes que han seguido las universidades para realizar la evaluación de su profesorado no han diferido en su operatividad básica, creemos que todos ellos se han desarrollado de forma independiente, con criterios y pautas propias de cada universidad. Por eso consideramos interesante la iniciativa de la ANECA relacionada con el programa DOCENTIA, que propone un modelo de evaluación de profesores universitarios, construido sobre las propuestas metodológicas de lo que podemos considerar prácticas tradicionales de la evaluación del profesorado universitario (Tejedor, 2003) y que están empezando a aplicar las universidades a fin de favorecer a sus profesores, por tratarse de un modelo homologado que será reconocido en los procesos de acreditación de la propia ANECA.

Los objetivos específicos que se plantean en la formulación del programa, en la adaptación que propone la Universidad de Salamanca (2008), serían los siguientes:

- Desarrollar un sistema de evaluación de la actividad docente del profesorado, acreditado por ANECA, que garantice la cualificación del profesorado como elemento fundamental de su sistema de garantía de la calidad.
- Disponer de información sobre el estado de calidad de la docencia que sea útil para la mejora, tanto a los profesores como a los responsables de la gestión.
- Estimular la reflexión didáctica y la innovación metodológica y apoyar nuestra adaptación al EEES.

- Incentivar la mejora de la actividad docente del profesorado mediante el reconocimiento de sus esfuerzos y la calidad de su trabajo.
- Reconocer la excelencia en el ejercicio continuado de la función docente.
- Reconocer la implicación del profesorado en tareas de investigación docente y gestión de la calidad.
- Disponer de información contrastada, fiable y comparable para los procesos de selección y promoción del personal académico.

La adaptación del modelo que se propone, que se presenta en la tabla 1, considera cuatro dimensiones como objeto de evaluación de la actividad docente: 1) Planificación de la docencia, 2) Desarrollo de la docencia, 3) Resultados, y 4) Mejora e Innovación. Estas cuatro dimensiones tienen como referente de contexto el tipo de vinculación laboral con la universidad y las condiciones de trabajo del profesor.

Las dimensiones establecidas se ajustan a las cuatro fases que tradicionalmente se consideran en un proceso de mejora continua: 1) Planificar, que consiste en definir las actuaciones que se llevarán a cabo; 2) Hacer, que consiste en la implantación y puesta en marcha de los planes; 3) Comprobar, que consiste en medir los resultados conseguidos tras la implantación; y 4) Revisar, que consiste en identificar, en función de los resultados de la evaluación, los aspectos que deben ser modificados en la planificación de nuevos periodos. Estas dimensiones se desagregan, a efectos prácticos, en un total de 10 subdimensiones con el siguiente orden de exposición:

- 1.1. Programación Docente: Se valora el esfuerzo realizado por el profesor/a para preparar los programas de sus asignaturas y adaptarlos a las directrices de la titulación.
- 1.2. Actividades de organización y coordinación docente: Se valoran los esfuerzos realizados por el profesor para organizar la docencia y coordinar a los profesores de una misma asignatura o de asignaturas afines.
- 2.1. Consecución del encargo docente: Se valora el cumplimiento, por parte del profesor, de los procedimientos y obligaciones establecidas.
- 2.2. Fortalecimiento de asignaturas: Se valoran las actividades desarrolladas por el profesor para fortalecer tanto el contenido como la forma en que imparte las asignaturas.
- 2.3. Ampliación de tareas: Se valoran las actividades complementarias a la docencia específica de las asignaturas que desarrolla el profesor.
- 3.1. Consecución de objetivos formativos y satisfacción de los estudiantes: Se valora el rendimiento obtenido por los estudiantes del profesor respecto a los objetivos formativos previstos y en la satisfacción de los estudiantes con la actividad docente del profesor.
- 4.1. Formación recibida: Se valora la formación recibida por el profesor sobre aspectos de renovación docente y calidad de la enseñanza.
- 4.2. Innovación-Proyectos: Se valora la participación del profesor en proyectos de innovación docente financiados en convocatorias competitivas o en otras actividades relacionadas con la mejora docente.

- 4.3. Innovación-Materiales: Se valora la preparación, por parte del profesor, de materiales que ayudan al seguimiento y aprovechamiento de la asignatura por parte de los estudiantes.
- 4.4. Innovación-Reconocimiento: Se valora el reconocimiento externo recibido por el profesor/a a su actividad docente.

5.1. Fuentes de información

Para evaluar las dimensiones y subdimensiones del modelo, se considerarán tres fuentes de información:

5.1.a. El profesor

El profesor elaborará dos documentos:

- Un autoinforme de actividades docentes referido al conjunto de las asignaturas impartidas en titulaciones oficiales en el periodo evaluado. A través de este autoinforme, el docente proporcionará información de carácter cuantitativo y evidencias sobre sus actividades docentes que serán utilizadas para evaluar algunas subdimensiones del modelo conforme a los pesos establecidos en el Cuadro 5.
- Un autoanálisis de la práctica docente en el que aportará reflexiones y valoraciones sobre su propia práctica docente y que será utilizado para valorar las cuatro dimensiones del modelo conforme a los pesos establecidos en el Cuadro 5). El docente deberá analizar su actividad y su entorno en cada una de estas dimensiones, detectar puntos fuertes y débiles, y realizar propuestas de mejora. Se pretende que las propuestas de mejora realizadas en un periodo sean tenidas en cuenta a la hora de evaluar su autoanálisis en el siguiente periodo.

5.1.b. Los responsables académicos

Los Decanos/as y/o Directores/as de los Centros en los que ha impartido docencia el profesor/a, así como el Director/a del Departamento y los Coordinadores/as de los postgrados en los que participe, elaborarán informes en los que manifiesten su valoración respecto a la tres primeras dimensiones del modelo: planificación, desarrollo y resultados. Se tratará de una valoración global del conjunto de asignaturas impartidas por el profesor/a y ha de estar basada en las evidencias disponibles.

Los Decanos/as y/o Directores/as de los Centros y los Directores/as de los Departamentos podrán estar asistidos por la Comisión de Docencia o de Calidad del respectivo Centro/Departamento a la hora de elaborar sus informes. No obstante, para ello el procedimiento debe haber sido aprobado, según el caso, por la Junta de Centro o el Consejo de Departamento.

En aquellos casos en que el Decano/a o Director/a de Centro o el Director/a de Departamento concurra a la convocatoria, el presente informe será emitido por un Vicedecano o Subdirector de Centro y por el Subdirector del Departamento, respectivamente.

Cuadro 5.

Modelo de evaluación: peso de las dimensiones, subdimensiones y fuentes de información

	Profesor/a		Responsables académicos	Alumnos	Puntos
	Autoinforme actividades docentes	Autoanálisis práctica docente			
1. Planificación					
1.1. Programación Docente		5	5		20
1.2. Actividades de organización y coordinación docente	5		5		
2. Desarrollo					
2.1. Consecuencias del encargo docente		5	5		25
2.2. Enriquecimiento de asignaturas	5				
2.3. Ampliación de tareas	5		5		
3. Resultados					
3.1. Consecución de objetivos y satisfacción de los estudiantes		5	5	15	25
4. Mejora e innovación					
4.1. Formación recibida	7	5			30
4.2. Innovación proyectos	3				
4.3. Innovación materiales	12				
4.4. Innovación reconocimiento	3				
Total puntos	40	20	25	15	100

5.1.c. Los Estudiantes

La opinión de los estudiantes se recabará a partir de las encuestas de satisfacción sobre la actuación docente del profesorado que la Universidad llevará a cabo bianualmente para titulaciones de grado, master universitario y doctorado. Se considerarán los resultados de las diferentes asignaturas impartidas por el/la profesor/a en los cursos incluidos en el periodo de evaluación.

5.2. Protocolo de evaluación

Se combinan los cuatro criterios generales propuestos por la ANECA:

- *Adecuación* (ajuste de las actuaciones del profesor a los requisitos establecidos por la Universidad). Se establecen una serie de aspectos que el docente debe abordar en cada subdimensión y su valoración depende tanto de la medida en que el profesor/a aborda estos aspectos como de la forma en que razona y argumenta sus actuaciones al respecto.
- *Satisfacción* (satisfacción de agentes implicados –estudiantes y responsables académicos– con la actividad del profesor). Algunas subdimensiones se valoran teniendo en cuenta la satisfacción de los responsables académicos y de los estudiantes con la actividad del profesor.
- *Eficiencia* (evaluación de los logros del profesor en función de los recursos de los que éste dispone). En todas las dimensiones, los logros del docente se valoran teniendo en cuenta su encargo docente, que refleja la disponibilidad de un recurso esencial: el tiempo.
- *Orientación a la innovación docente* (introducción de cambios y espíritu de mejora). Algunas subdimensiones valoran la innovación, la introducción de mejoras, y el espíritu emprendedor de los docentes.

5.3. Resultados de la evaluación

El propósito de la evaluación es generar una valoración global de la actividad docente del profesorado en un periodo de 4 cursos. Dicha valoración podrá tomar tres niveles:

- *Positiva*
Deberán superarse los siguientes cuatro requisitos, sin que ninguno de ellos pueda suplir la deficiencia de otro:
 - Mínimo de 40 puntos en total.
 - Haber completado todos los apartados del autoanálisis de la práctica docente y no puntuar por debajo de 3 en ninguno de ellos.
 - No puntuar por debajo de 3 en ningún apartado valorado a través de los informes de los responsables académicos y no puntuar por debajo de 4 en el apartado 2.1 “Consecución del encargo docente”.
 - Puntuar por encima de 9 en los aspectos valorados a través de las encuestas realizadas a los alumnos.
- *Excelente*
Superar los requisitos de la evaluación positiva y obtener un mínimo de 70 puntos en total con un mínimo de 15 puntos en la dimensión Mejora e Innovación.
- *No positiva*
Si no se supera alguno de los requisitos necesarios para obtener una evaluación positiva.

ESTUDIOS
EVALUACIÓN DEL
PROFESORADO
UNIVERSITARIO: ENFOQUE
METODOLÓGICO Y ALGUNAS
APORTACIONES DE LA
INVESTIGACIÓN

6. CONSECUENCIAS DESEABLES DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

La consecuencia realmente deseable de la puesta en marcha de un proceso de evaluación del profesorado sería simplemente una: que se cumplan los objetivos y finalidades para los que se ha diseñado. Y no olvidemos que el objetivo de la evaluación del profesor universitario es la mejora de la calidad de la enseñanza, por lo que todo plan de evaluación debe enmarcarse dentro de un sistema completo de desarrollo profesional del docente. Esta consecuencia que parece tan obvia y evidente no se ha conseguido en la mayoría de las experiencias realizadas hasta ahora. Y ello debido a las siguientes razones principales:

- La finalidad inicial, de carácter básicamente formativo, de ayuda para el profesor, fue utilizada por las autoridades académicas para la asignación de los tramos docentes (cumpliendo las exigencias marcadas por el Decreto de retribuciones docentes de 1989). Este hecho focalizó toda la actividad evaluadora minimizando la repercusión del proceso en cualquier otra finalidad.
- Las autoridades académicas, salvo honrosas excepciones, no cumplieron las recomendaciones previas a la puesta en marcha del plan de evaluación, exigibles para lograr que el proceso fuese asumido por el colectivo de profesores: justificado, informado, consensuado en su estrategia de aplicación y en sus finalidades.
- No se completaron las fuentes de información sugeridas, limitándose en la mayoría de los casos a la aplicación de cuestionarios a los alumnos, no siempre preparados y analizados en los términos técnicos exigibles.
- El proceso se daba por concluido con el reconocimiento de los tramos, olvidando la finalidad principal del proceso: la planificación de la ayuda para la mejora del profesorado (diseño de cursos formativos, estímulos para la realización de proyectos de innovación entre otras). Es cierto que la mayoría de las universidades ha venido realizando a lo largo de estos últimos años actividades formativas para el profesorado pero no vinculadas a los resultados de la evaluación ni orientadas a la ayuda personal, lo que prácticamente elimina los efectos positivos del proceso de evaluación.

Nos gustaría que en la nueva etapa que ahora comienza, que vinculamos con la puesta en marcha del Programa DOCENTIA en las universidades, no se volvieran a cometer los errores de gestión que acabamos de mencionar. Perspectiva inicialmente optimista es la que percibimos cuando nos encontramos en la declaración citada de la Universidad de Salamanca (2008) los siguientes procesos vinculados a los resultados del sistema de evaluación:

- Oferta de planes de formación docente e innovación docente, adecuados a las necesidades personales, departamentales o universitarias en general.
- Procesos de selección y promoción del profesorado: los resultados de la evaluación servirán para valorar la actividad docente en los concursos de acceso a las distintas plazas docentes.
- Incentivos retributivos para el profesorado, en los términos que se acuerden en cada comunidad y sin menoscabo de anulación de derechos adquiridos.

- Incentivos a centros y departamentos, en términos presupuestarios y de movilidad académica (permisos para estancias).
- Reconocimiento especial de calidad docente, impulsando el reconocimiento público de la excelencia en el ejercicio continuado de la función docente.■

Fecha de recepción del original: 30 octubre de 2008

Fecha de recepción de la versión definitiva: 20 de enero de 2009

ESTUDIOS

EVALUACIÓN DEL
PROFESORADO

UNIVERSITARIO: ENFOQUE
METODOLÓGICO Y ALGUNAS
APORTACIONES DE LA
INVESTIGACIÓN

REFERENCIAS

- Aparicio, J. J., Sanmartín R. y Tejedor, F. J. (1982). *La enseñanza universitaria vista por los alumnos: Un estudio para la evaluación de los profesores en la enseñanza superior*. Madrid: O.E.I.
- Apodaca, P. y Lobato, C. (1997). *Calidad en la Universidad. Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Beltrán, F. (1996). La calidad, más allá de criterios y estándares. En G. Quintás (Ed.), *Reforma y evaluación de la Universidad* (pp. 133-164). Valencia: Universitat de Valencia.
- Benito, A. y Cruz, A. (2006). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bordás, I. y Borrell, N. (1998). Calidad y Universidad. Docencia, recursos y motivación, factores de calidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, Número extraordinario, 291-303.
- Brophy, J. E. y Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New York: MacMillan.
- Brown, G. y Atkins, M. (1988). *Effective Teaching in higher education*, London: Methuen & Co. Ltd.
- Consejo de Universidades. (1993). *Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario*. Madrid: Secretaría General, Consejo de Universidades.
- Consejo de Universidades. (1996). *Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las Universidades*. Madrid: Secretaría General, Consejo de Universidades.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2005). *Criterios y directrices para la garantía de la calidad en el EEES*. Madrid: ANECA.
- García Valcárcel, A. (1991). El comportamiento de los profesores universitarios en el aula. *Studia Pedagógica*, 23, 135-153.
- García-Valcárcel, A. (1992). Características del buen profesor universitario según estudiantes y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 31-50.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao, Universidad de Deusto. Extraído el 11 de febrero de 2009, de http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_Spanish_version.pdf
- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: P.P.U.
- González Such, J. (1999). Estudio de un instrumento para la evaluación del profesorado universitario. Valencia: Universidad de Valencia.
- Gros, B. y Romaña, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Jornet J. M. (1999). *Evaluación de la calidad de la docencia*. Jornadas sobre Evaluación. Granada: Universidad de Granada.
- López Mojarro, M. (1999). *A la calidad por la evaluación*. Madrid: Escuela Española.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio*. Barcelona: P.P.U.
- Medley, D. (1979). The effectiveness of teachers. En P. Peterson y H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings and implications* (pp. 183-198). Berkeley: McCutchan.

- Mora, J. G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Secretaría General de Universidades.
- Osoro, J. M. (1995). *Los indicadores de rendimiento en la evaluación institucional universitaria*. Zaragoza: ICE, Universidad de Zaragoza.
- Pascual, I. y Gaviria, J. L. (2004). El problema de la fiabilidad en la evaluación de la eficiencia docente en la universidad: Una alternativa metodológica. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 359-376.
- Popkewitz, T. S. (1990). Profesionalización y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 184, 105-110.
- Prieto, L. (2004). La alineación constructiva en el aprendizaje universitario. En J. C. Torre y E. Gil (Eds.), *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 111-142). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Sander, P. (2005). La investigación sobre nuestros alumnos, en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 3(1), 113-130. Extraído el 23 de diciembre de 2008, de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/5/espagnol/Art_5_36.pdf
- Schwartz, P., Mennin, S. y Webb, G. (2001). *Problem-Based Learning: Case studies, experience and practice*. London: Kogan Page.
- Soriano, M. M. (2004). El profesor universitario ante los retos de hoy: sus competencias laborales. *Revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, 30.
- Tejedor, F. J. (1990). Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesorado universitario. *Revista española de Pedagogía*, 86, 259-279.
- Tejedor, F. J. (1997). La evaluación institucional en el ámbito universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 208, 413-428.
- Tejedor, F. J. (Ed.). (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 153-182.
- Universidad de Cádiz. (2002). *Conclusiones generales del taller La evaluación del profesorado universitario*. Cádiz: Universidad de Cádiz. Extraído el 11 de marzo de 2009, de <http://dialogo.ugr.es/contenidos/last02/03-ig-evalua.htm>
- Universidad de Salamanca. (2008). *Manual de procedimiento del programa Docentia*. Extraído el 23 de diciembre de 2008, de <http://qualitas.usal.es/html/61.htm>
- Valcárcel, M. (2003). *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea de educación superior*. Córdoba: Proyecto MEC. Extraído el 11 de febrero de 2009, de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/130/114>
- Villa, A. (2004). Convergencia europea y actualización del profesorado. En J. C. Torre y E. Gil (Eds.), *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 271-320). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Villar Angulo, L. M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Villar Angulo, L. M. (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Wittrock, M. C. (1986). *Handbook of research on teaching*, New York: MacMillan.

ESTUDIOS
 EVALUACIÓN DEL
 PROFESORADO
 UNIVERSITARIO: ENFOQUE
 METODOLÓGICO Y ALGUNAS
 APORTACIONES DE LA
 INVESTIGACIÓN

ESTUDIOS
FRANCISCO JAVIER
TEJEDOR TEJEDOR

- Yorke, D. (1987). Indicators of institutional achievement: some theoretical and empirical considerations, *Higher Education*, 16(1), 3-20.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.