

González López, Ignacio; López Cámara, Ana Belén (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 403-423.

# SENTANDO LAS BASES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE EVALUACIÓN A LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Ignacio González López y Ana Belén López Cámara

Departamento de Educación  
Universidad de Córdoba

## RESUMEN

*Al amparo del proyecto EA2009-0005 de la Dirección General de Universidades (Ministerio de Educación), este trabajo pretende advertir cuáles son las competencias docentes que las universidades españolas consideran esenciales para definir el rol del profesorado y, a partir de su análisis, establecer un sistema de indicadores de evaluación de la calidad docente. Para ello, y tras solicitar a las unidades de calidad de las universidades españolas los instrumentos actualmente en uso para llevar a cabo la evaluación docente, se analizaron los diferentes modelos recibidos a fin de extraer las dimensiones, las competencias y los indicadores de estimación de la calidad de la actividad docente del profesorado universitario, así como los sistemas de medición empleados para su valoración. Seguidamente, se elaboró un instrumento piloto de evaluación de las competencias docentes validado a través de la técnica Delphi de evaluación con la conformación de un grupo de expertos en materia de evaluación de la actividad docente de las Universidades de Córdoba, Salamanca, Jaume I de Castellón, Huelva y Sevilla.*

**Palabras clave:** Competencias docentes; Indicadores de calidad; Evaluación educativa; Educación superior.

---

### Correspondencia:

González López, Ignacio (ed1goloi@uco.es)

López Cámara, Ana Belén (abl2@hotmail.com)

Universidad de Córdoba, Departamento de Educación. Avda. San Alberto Magno, s/n – 14071 Córdoba.

## **FOUNDATION OF AN ASSESMENT MODEL OF TEACHING COMPETENCES AMONG UNIVERSITY TEACHERS**

### **ABSTRACT**

*Under project EA2009-0005 of the General Management of Universities (Ministry of Education), this paper aims to inform teachers about the competences Spanish universities define as essential to describe the role of teachers. From the analysis of these competences, we set up a system of indicators for the assessment of teaching quality. In order to do so and after asking the quality units of Spanish universities for the instruments currently in use to carry out teacher assessment, we analysed the different models received in order to extract the dimensions, competences and indicators for estimating the quality of the teaching activity of teachers. Also, measurement systems used for evaluation were analysed. A pilot instrument was set up for the assessment of teaching competences validated with the Delphi assessment technique in compliance with a group of experts on evaluating teaching from the University of Córdoba, Salamanca, Jaume I de Castellón, Huelva and Seville.*

*Key words:* Teaching skills; Quality indicators; Educational evaluation; Higher education.

### **I. INTRODUCCIÓN**

El proceso iniciado en Europa con la Declaración de la Sorbona (1998) y la Declaración de Bolonia (1999) en pos de una necesaria convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior de los países miembros de la Unión Europea se encuentra ubicado temporalmente en un momento de suma trascendencia para el desarrollo de un consenso generalizado respecto a la educación universitaria. Diez años después de la expresión pública de unos deseos y de unos pilares básicos sobre los que debía sustentarse la Educación Superior, en nuestro país ha tenido lugar la puesta en marcha de experiencias educativas relativas a créditos ECTS, la adopción de medidas encaminadas a la promoción de la movilidad, a la cooperación y la promoción de la dimensión europea de la enseñanza superior, la regulación de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable con el resto de los países miembros, etc.; pero, sin duda, aún queda mucho por hacer y en ese camino el profesorado universitario ha de convertirse en el peregrino que inicie los procesos de cambio, de ahí la importancia que se le otorga a su formación.

La evaluación de la acción docente constituye uno de los aspectos esenciales en los que se ha de incidir con el fin de obtener resultados exitosos en un proceso de enseñanza y aprendizaje que bascula de un polo al opuesto, pasando por infinidad de matices en cuanto al modelo educativo que se propone: alumnado como núcleo central del proceso, autogestión del aprendizaje, aprendizaje colaborativo, tareas de aprendizaje, evaluación acorde con la consecución de unas competencias generales y específicas, etc.

La adopción de un modelo de formación basado en competencias posibilitará al profesorado enfrentarse al camino que dio comienzo hace diez años con una maleta repleta de recursos, dispuestos para ser utilizados en cualquier momento; sin embargo, aún es necesario profundizar más en este elemento vinculado, no sólo a los elementos curriculares, sino también a la profesionalización de los estudios universitarios.

### **1.1. Hacia un modelo de formación basado en competencias**

El cambio de paradigma en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior que conlleva la Convergencia Europea exige que se tomen en consideración elementos como el propio concepto de crédito europeo y la organización de las enseñanzas universitarias en grados y postgrados, donde se deduce la necesidad de contemplar el proceso formativo de forma global. 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, el Espacio Europeo de Educación Superior pretende impulsar un enfoque más plural dando un mayor peso a otras modalidades presenciales y potenciando especialmente las no presenciales con el fin de que el sujeto tenga más oportunidades de ser él mismo el protagonista en la búsqueda del conocimiento.

Pero, ¿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. La necesidad de llevar a cabo una formación en competencias en la universidad supondrá, entre otras (González y Wagenaar, 2003 y 2005) 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.

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 era inactivo.

Para nuestros intereses en la preparación del profesorado y del alumnado, este modelo educativo hacia el que nos dirigimos y que lo convierten en un modelo más eficaz para los nuevos resultados esperados del aprendizaje es tratado por Fernández March, (2005) como un modelo centrado en el aprendizaje autogestionado por el alumnado y tutorizado por el docente, que enfoca el proceso de formación como trabajo cooperativo entre estudiantes y profesorado y que, por lo tanto, exige una nueva concepción de las tareas de aprendizaje, enseñanza y evaluación.

### **1.2. Las competencias del profesorado universitario: nuevo rol docente**

Es objetivo de este trabajo supone abordar las competencias asociadas a la función docente y los mecanismos mediante los cuales éstas son evaluadas. Así bien, tal y como indica Zabalza (2009), tomamos el concepto de competencia como un constructo molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad. Obviamente, cada actividad suele exigir la presencia de un número variado de competencias que pueden posteriormente ser desglosadas en unidades más específicas de competencia en las que se especifican las tareas concretas que están incluidas en la competencia global.

Son múltiples las taxonomías existentes pero, de entre todas ellas, nos centraremos en las aportadas por Perrenoud (2004), quien propone como nuevas competencias docentes 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, implicar a los estudiantes en su aprendizaje y esfuerzo, trabajo en equipo y formación de los estudiantes en el trabajo en grupo, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, y gestión de su propia formación continua.

Se trata de poner en práctica una formación que integre el espectro profesional y el ámbito cultural y social, contemplando en su puesta en marcha una serie de dimensiones que Rué (2004) sentencia como dominio de conocimientos propios de su ámbito formativo, desarrollo del conocimiento científico, habilidades de resolución de problemas, capacidad de trabajo en grupo, orientación ética del trabajo profesional y formación continua.

### **1.3. La evaluación de la actividad docente**

La docencia, considerada por muchos como la *unidad de producción* (Álvarez Rojo et al., 1999) de la institución universitaria, ha sido quizás el objeto de evaluación que más atención ha recibido durante los últimos años en las universidades españolas. La práctica totalidad de instituciones tienen en marcha sistemas de evaluación de la actividad docente, cuyo objetivo es valorar la calidad de la acción del profesorado e incentivar propuestas de mejora.

La implementación de estas propuestas no debe suponer la aplicación de una serie de pruebas llevadas a cabo puntualmente, sino un proceso continuo y sistemático encaminado, desde el punto de vista de Jornet et al. (1988), a ayudar a cada uno de los docentes en su desarrollo profesional y en la planificación de su carrera, así como contribuir a que la formación en ejercicio se ajuste a las necesidades reales del profesorado.

La calidad educativa de una institución no depende únicamente de la calidad de la actividad docente del profesorado, sin embargo, es la calidad de la docencia, tal y como señala Mateo (2000), el núcleo básico impulsor de la calidad del centro. Incluso Tejedor y Jornet (2008) llegan a anunciar como una finalidad inherente a los procesos de evaluación del profesorado la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

En el ámbito de la evaluación de la calidad de la educación dentro de las propuestas que siguen las Administraciones Públicas de nuestro país destacan cuatro modelos de evaluación dentro de cuyas dimensiones destaca la actividad docente del profesorado: VERIFICA, AUDIT, ACREDITA y DOCENTIA. Un análisis pormenorizado de los elementos que constituyen estos modelos y a partir de los estudios e investigaciones realizados por Marsh (1984), Mateo et al (1996) y Tejedor y García-Valcárcel (1996) vienen a determinar cuáles son los elementos a juzgar sobre su presencia o no en la constitución de un modelo de "buen profesor". Estos pueden concretarse, entre otros, en el estudio de la actividad instructiva (relaciones e interacciones con los alumnos, metodología didáctica, conocimiento de la materia, competencias de evaluación), la actividad investigadora (productividad) y la labor de gestión (actividad departamental e institucional).

En definitiva, la naturaleza y objetivo de estas propuestas, se centran en cinco aspectos que Tejedor (2003: 165) cita en los siguientes términos:

- a) Se trata de un proceso que debe orientarse a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza.
- b) Se trata de conseguir una utilidad efectiva del conjunto del proceso como recurso de perfeccionamiento docente.
- c) Se pretende informar al profesor para ayudarlo a cambiar.
- d) La evaluación permite investigar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- e) Aunque no hay recetas universales, se sabe que hay comportamientos docentes que ayudan mejor que otros a conseguir los objetivos propuestos.

Por ello, la puesta en marcha de un sistema de evaluación del profesorado exige establecer con precisión las áreas de responsabilidad del docente en el contexto institucional y sus funciones más importantes. Estas áreas han de servir de marco para establecer con la mayor precisión posible las obligaciones y actividades a cumplir por el profesorado y cuál es su sentido en el contexto del desarrollo general de la docencia en el centro.

## **2. OBJETIVOS**

Este trabajo supone una mirada del profesorado al interior de la institución, la imagen que percibe de la misma. Mejorar la calidad docente no pasa únicamente por mejorar un aumento de recursos, disminuir la ratio de alumnos, mejoras salariales, etc., sino que se asume que un profesorado motivado y satisfecho ejercerá su tarea con un alto índice de excelencia. Se trata de conocer, tal y como lo describe Tejedor (2003: 167), cuál es el modelo de profesor que se requiere para nuestros centros. Desde este posicionamiento y partiendo de los propósitos anteriores, establecemos los siguientes objetivos para nuestro estudio:

1. Efectuar un estudio documental sobre los diferentes sistemas de evaluación de la calidad educativa, con el fin de recabar información sobre las dimensiones más importantes que hacen referencia a la figura del "profesorado" universitario.
  - Describir cuáles son los indicadores actualmente en uso para evaluar la calidad docente en las instituciones universitarias.
  - Elaborar un esquema global con las distintas competencias que tienen que ver con el profesorado y que propician o no una actividad docente de calidad.
2. Establecer un modelo de indicadores de calidad docente, sobre la base del modelo de profesorado centrado en competencias derivado del proceso de convergencia europea.
  - Elaborar una taxonomía de indicadores de evaluación competencial de la docencia universitaria.
  - Diseñar un instrumento de evaluación de la calidad docente del profesorado universitario.

En definitiva, el objetivo básico que centra este proyecto supone diseñar un modelo de indicadores de evaluación de la calidad docente del profesorado universitario y crear un protocolo de evaluación de su actividad, a partir de la identificación de las competencias marcadas para tal fin. Su utilidad radica en el autoconocimiento y autoevaluación del profesorado, así como en el diseño y elaboración de propuestas para la mejora de su labor docente.

### 3. PLAN DE TRABAJO

Pretendemos advertir cuáles son las competencias docentes que las universidades españolas consideran esenciales para definir el rol del profesorado universitario y, a partir de su análisis, establecer un sistema de indicadores de evaluación de la calidad docente, ya que son aceptados por su carácter sintético y su capacidad para orientar la toma de decisiones (Tiana Ferrer, 1998: 51).

Este estudio responde, por lo tanto, a un diseño de *investigación empírica no experimental, descriptivo y correlacional*. Para su concreción, contactaremos con las unidades técnicas de calidad de las diferentes instituciones universitarias, a quienes se solicitarán los instrumentos actualmente en uso para llevar a cabo la evaluación docente. Es de suponer que dichos sistemas cuentan con las garantías científicas pertinentes de fiabilidad y validez, así como de adaptación a las características contextuales, sociales y educativas de las diferentes universidades.

A partir de las dimensiones analizadas, han sido identificadas las competencias a valorar y se determinaron los indicadores pertinentes para cada una de ellas, en función de los cuales vamos a proceder a la evaluación de la labor docente del profesorado universitario.

Su construcción se basará en el modelo planteado por Forns Santacana y Gómez Benito (1996), confeccionado a partir de los trabajos realizados por Blank (1993), donde las etapas que han de seguirse para llevar a cabo la definición de un sistema de evaluación son las siguientes: selección de indicadores, organización de los datos y transmisión de los datos.

Sobre la base de estos planteamientos, la realización de este trabajo supone llevar a cabo el desarrollo de las siguientes etapas:

1. Revisión bibliográfica y documental sobre los sistemas empleados para la evaluación de la docencia universitaria, tras la incorporación de la universidad española a los parámetros marcados por la convergencia europea.
2. Elaboración de una plataforma web de apoyo a la gestión y ejecución del proyecto: <http://www.uco.es/dptos/educacion/compdocentes>
3. Toma de contacto con las unidades de calidad de las universidades españolas con el objeto de disponer de los instrumentos de evaluación de la actividad docente empleados por las mismas.
4. Estudio y análisis de los instrumentos de evaluación aportados por las diferentes universidades españolas, a fin de extraer las dimensiones, las competencias y los indicadores de estimación de la calidad de la actividad docente del profesorado universitario, así como los sistemas de medición empleados para su valoración.

5. Selección de las competencias docentes del profesorado universitario.
6. Elaboración de un instrumento piloto de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario (cuestionario autoadministrado a través de la plataforma virtual en formato de protocolo de valoración escalar y con el complemento de preguntas abiertas de libre opinión).
7. Validación del protocolo de evaluación:
  - Ejecución de la técnica Delphi de evaluación con la conformación de un grupo de expertos en materia de evaluación de la actividad docente de las Universidades de Córdoba, Salamanca, Jaume I de Castellón, Huelva y Sevilla.
  - Aplicación experimental del instrumento de evaluación competencia a una muestra representativa de estudiantes universitarios españoles a través de la plataforma web mencionada mediante el sistema de las instituciones anteriormente señaladas.
8. Elaboración definitiva del instrumento de evaluación de la calidad de la actividad docente y las competencias del profesorado universitario.
9. Diseño del protocolo de indicadores de evaluación competencial de la docencia universitaria.

En definitiva, se está tratando de poner de manifiesto con este trabajo cómo el modelo de evaluación de la actividad docente puesto en práctica hasta este momento en el contexto de nuestras universidades es insuficiente para alcanzar una mínima comprensión de esta realidad tan compleja. Rodríguez Gómez (2000) ya estimó que esta tarea supone adentrarse en un contexto tremendamente complejo y arduo que requiere ser afrontado desde una gran multiplicidad de perspectivas.

#### **4. RESULTADOS OBTENIDOS**

Una vez realizado el contacto con las 53 Unidades y Servicios de Calidad de las universidades públicas españolas, fueron 32 instituciones las que respondieron a nuestro llamamiento, las cuáles nos aportaron las diferentes herramientas de evaluación de la actividad docente del profesorado realizada por el alumnado, base para la configuración de nuestro banco de competencias (en su mayoría están adaptadas al Programa DOCENTIA). En un primer momento, hemos procedido a especificar la denominación de cada uno los instrumentos (ver tabla 1), así como una especificación del número de ítems de cada herramienta, el formato de presentación de las diferentes preguntas y los sistemas de valoración empleados (ver tabla 2).

Esta primera tabla refleja la disparidad de nomenclaturas con los que se identifican las diferentes herramientas de evaluación, sin embargo, hemos de señalar que la acepción más generalizada es la "Encuesta/ cuestionario de opinión sobre la docencia/labor docente". Sin embargo, existen algunas descripciones significativas como, por ejemplo, "Cuestionario de satisfacción de los estudiantes" y "Evaluación general de la enseñanza".

Por su parte, el número medio de ítems que conforman cada instrumento es de 25. Sin embargo, hay que destacar la diferencia en la cantidad que contiene cada instrumento dispuesto, oscilando entre 8 (Universidad de las Islas Baleares) y 42 (Universidad de Murcia).

TABLA 1  
 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

UNIVERSIDAD	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
<b>ANDALUCÍA</b>	
Granada	Evaluación de la actividad docente mediante encuestas de opinión
Cádiz	Encuesta de sobre la labor docente
Huelva	Encuesta de opinión sobre la labor docente del profesorado
Almería	Encuesta de opinión sobre la labor docente del profesorado
Jaén	Encuesta de opinión sobre la actuación docente del profesorado
Málaga	Encuesta de opinión sobre la labor docente del profesorado
Córdoba	Opinión de los estudiantes sobre la labor docente del profesorado
Pablo de Olavide	Encuesta de opinión sobre la labor docente del profesorado
<b>ARAGÓN</b>	
Zaragoza	Cuestionario para la evaluación y mejora de la docencia universitaria
<b>CANARIAS</b>	
La Laguna	Evaluación de la actividad docente del profesorado
Las Palmas de Gran Canaria	Encuesta Institucional de satisfacción del alumnado con la tarea docente
<b>CANTABRIA</b>	
Cantabria	Encuestas de opinión sobre la calidad de la docencia
<b>CASTILLA LA MANCHA</b>	
Castilla-La Mancha	Encuesta de opinión sobre la docencia
	Encuesta de opinión sobre las prácticas de laboratorio
<b>CASTILLA Y LEÓN</b>	
Burgos	Encuesta institucional de satisfacción del alumnado
León	Evaluación de la Actividad Docente
Salamanca	Satisfacción de los estudiantes con la actividad docente del profesorado
<b>CATALUÑA</b>	
Autónoma de Barcelona	Cuestionario de evaluación de la docencia
Girona	Cuestionario de opinión sobre la actuación docente del profesorado
<b>MADRID</b>	
Autónoma de Madrid	Opinión sobre la actividad docente
Carlos III	Encuestas de evaluación de la docencia
<b>COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA</b>	
Navarra	Cuestionario de satisfacción del estudiante
<b>COMUNIDAD VALENCIANA</b>	
Alicante	Evaluación de la actividad docente por los estudiantes
Jaume I	Cuestionario de evaluación de la docencia
<b>EXTREMADURA</b>	
Extremadura	Cuestionario de satisfacción del alumno



<b>GALICIA</b>	
A Coruña	Cuestionario de evaluación de la docencia por el alumnado
Santiago de Compostela	Encuesta de Evaluación de la Actividad Docente
Vigo	Encuesta de Evaluación docente
<b>ISLAS BALEARES</b>	
Islas Baleares	Cuestionario de opinión sobre la labor docente del profesorado
<b>LA RIOJA</b>	
La Rioja	Encuesta a los estudiantes sobre la actuación docente del profesorado
<b>PAÍS VASCO</b>	
País Vasco	Cuestionario de opinión sobre la docencia de su profesorado
<b>PRINCIPADO DE ASTURIAS</b>	
Oviedo	Evaluación general de la enseñanza
<b>REGIÓN DE MURCIA</b>	
Murcia	Encuesta a estudiantes sobre la evaluación del profesorado

TABLA 2  
SISTEMA DE MEDICIÓN Y NÚMERO DE ÍTEMS

UNIVERSIDAD	SISTEMA DE MEDICIÓN	Nº DE ÍTEMS
<b>ANDALUCÍA</b>		
Granada	Grado de acuerdo (1-5)	26
Cádiz	Grado de acuerdo (1-5)	19
Huelva	Grado de acuerdo (1-5)	34
Almería	Grado de acuerdo (1-5)	20
Jaén	Grado de acuerdo (1-5)	39
Málaga	Grado de acuerdo (1-5)	40
Córdoba	Grado de acuerdo (1-5)	32
Pablo de Olavide	Grado de acuerdo (1-5)	34
<b>ARAGÓN</b>		
Zaragoza	Grado de acuerdo (1-5)	39
<b>CANARIAS</b>		
La Laguna	Grado de acuerdo (1-5)	27
Las Palmas de G. Canaria	Triple entrada: SI/NO/NS-NC	40
<b>CANTABRIA</b>		
Cantabria	Grado de acuerdo (0-5)	21
<b>CASTILLA LA MANCHA</b>		
Castilla-La Mancha	Grado de acuerdo (0-10)	36
<b>CASTILLA Y LEÓN</b>		
Burgos	Grado de acuerdo (1-5)	25
León	Grado de acuerdo (1-5)	28
Salamanca	Grado de acuerdo (1-5)	11

<b>CATALUÑA</b>		
Autónoma de Barcelona	Grado de acuerdo (1-5)	24
Girona	Grado de acuerdo (1-5)	18
<b>MADRID</b>		
Carlos III de Madrid	Grado de acuerdo (1-5)	14
Autónoma de Madrid	Grado de acuerdo (1-5)	39
<b>COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA</b>		
Navarra	Grado de acuerdo (1-4)	31
<b>COMUNIDAD VALENCIANA</b>		
Alicante	Grado de acuerdo (0-10)	10
Jaume I	Grado de acuerdo (1-5)	11
<b>EXTREMADURA</b>		
Extremadura	Grado de acuerdo (1-5)	20
<b>GALICIA</b>		
A Coruña	Grado de acuerdo (1-7)	24
Santiago de Compostela	Grado de acuerdo (1-5)	13
Vigo	Grado de acuerdo (1-5)	9
<b>ISLAS BALEARES</b>		
Islas Baleares	Grado de acuerdo (1-4)	8
<b>LA RIOJA</b>		
La Rioja	Grado de acuerdo (1-5)	24
<b>PAÍS VASCO</b>		
País Vasco	Grado de acuerdo (1-5)	37
<b>PRINCIPADO DE ASTURIAS</b>		
Oviedo	Grado de acuerdo (0-10)	24
<b>REGIÓN DE MURCIA</b>		
Murcia	Grado de acuerdo (1-5)	42

Destacar que la totalidad de cuestionario analizados (a excepción del empleado en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) tiene el formato de protocolos de valoración escalar. Se trata de ítems consistentes de la valoración del grado de acuerdo o desacuerdo con el elemento clave planteado para evaluar la actividad docente del profesorado. En un 72%, esta escala fluctúa entre 1 y 5, existiendo herramientas cuya escala varía entre 1 y 4, 1 y 7 ó 0 y 10.

En un segundo momento, hemos llevado a cabo un análisis de las dimensiones empleadas en los instrumentos para evaluar la actividad docente y que serán objeto de futura valoración. De todas las aparecidas en las 32 encuestas, hemos de decir que estas han conseguido agruparse en las siguientes:

- Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura
- Metodología docente

- Actividades prácticas
- Recursos didácticos
- Planificación docente
- Sistemas de evaluación
- Cumplimiento de las obligaciones docentes
- Actitud del profesorado

Básicamente, y a partir de esta primera lectura, podemos considerar que el modelo de docente que se trata de evaluar por parte del alumnado universitario parece corresponderse con un 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.

Un tercer momento consistió en el análisis pormenorizado de los elementos que configuran cada una de las dimensiones de estudio establecidas en los 32 instrumentos, un total de 792 ítems, lo que dio lugar a un total de 49 indicadores clasificados en las ocho dimensiones anteriormente mencionadas (ver tabla 3). Se expone la frecuencia de aparición de estos elementos en cada una de las herramientas evaluadas.

TABLA 3  
INDICADORES Y FRECUENCIA

DIMENSIÓN	INDICADOR	f
<b>Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura</b>	Información sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistema de evaluación...)	22
	Reducción o ampliación del programa en función del nivel de conocimientos previos de los estudiantes	3
<b>Metodología docente</b>	Organización y presentación de las clases adecuada	11
	Concordancia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y lo explicado en clase	5
	Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes	16
	Relación entre los contenidos de las materias	32
	Resolución de dudas al alumnado respecto de los contenidos	32
	Fomento de la participación en clase y motivación al alumnado	25
	Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado	16
	Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje	5
	Claridad en la exposición, destacando los contenidos más importantes	25
	Exposición de ejemplos en los que se pone en práctica los contenidos de la asignatura	13

<b>Metodología docente</b>	Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva	7
	Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)	24
	Uso de un lenguaje claro e inteligible	18
	Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	13
<b>Actividades prácticas</b>	Planteamiento de las prácticas en el contexto de la asignatura	18
	Utilidad/aprovechamiento de las clases prácticas en cuanto a la comprensión y al aprendizaje de la asignatura	29
<b>Recursos didácticos</b>	Uso de recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	20
	Acceso a distintas fuentes de información, base de datos, fondos bibliográficos propios o de otras bibliotecas o centros documentales para cubrir las necesidades del desarrollo de la enseñanza	14
	Disponibilidad de la tecnología necesaria para la obtención, tratamiento, almacenamiento, transferencia y presentación de datos e información	23
<b>Planificación docente</b>	Ajuste a la planificación de la asignatura	13
	Coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas	18
	Se ajusta a los sistemas de evaluación o criterios de evaluación especificados en la guía docente o el programa	20
<b>Sistemas de evaluación</b>	Información del sistema de evaluación al principio del curso	16
	Evaluación ajustada a los contenidos y actividades del curso	10
	Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos/as	17
<b>Cumplimiento de las obligaciones docentes</b>	Cumplimiento del programa	23
	Cumplimiento del horario de clases	25
<b>Actitud del profesorado</b>	Cumplimiento de la labor tutorial (presencial o virtual)	30
	Actitud receptiva por parte del profesor en su relación con los estudiantes	29
	Respetuosidad con los alumnos	28
	Interés por la asignatura	29
	Accesibilidad para los estudiantes	15
	Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes	23
	Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje	16
	Creación de un clima de trabajo y participación	18
Promoción de una comunicación fluida y espontánea	19	

Dado que el objetivo del estudio es elaborar un compendio de competencias docentes del profesorado universitario a partir de la opinión manifestada por los receptores de su actuación profesional, el alumnado, y tomando como referencia las herramientas de evaluación docente dirigidas a los y las estudiantes de las universidades públicas españolas, se ha procedido a remitir a diez expertos y expertas de las universidades de Salamanca, Córdoba, Sevilla, Huelva y Jaume I de Castellón el compendio de indicadores y una tabla de especificaciones, iniciando así un procedimiento de validación de las competencias docentes del profesorado universitario para su posterior implementación experimental en muestras representativas de alumnos y alumnas de las citadas universidades.

Para ello, pedimos que, en primer lugar, valoraran cada uno de los indicadores redactados expresando una puntuación numérica de 1 a 5 (el 1 indica mínima valoración y el 5 máxima valoración), en función de su pertinencia y su claridad, cuyo significado explicamos a continuación:

- **Pertinencia:** correspondencia entre el contenido del ítem y la dimensión para la cual va a ser utilizado
- **Claridad:** grado en que el ítem está redactado de forma clara y precisa, facilitando su comprensión por los sujetos encuestados.

Además, en un apartado denominado “Comentarios / Formulación alternativa” asociado a cada una de las ocho dimensiones a evaluar, las expertas y expertos pudieron realizar sus aportaciones y sugerencias al respecto y plantear modos alternativos de formulación de aquellos indicadores que consideraron inadecuados por su falta de claridad o pertinencia.

Por último, pedimos que nos aportaran una definición teórica de cada una de estas ocho dimensiones de estudio y su idoneidad en el modelo que le presentábamos.

Debido a la extensión de las diferentes aportaciones recibidas del equipo de profesionales participantes en esta etapa del estudio, exponemos a continuación la valoración media obtenida en los elementos pertinencia (P) y claridad (C) (ver tabla 4) así como una valoración general de los comentarios y sugerencias recogidas.

Es relevante destacar que los diferentes indicadores fueron valorados como claros en sus definiciones semánticas y pertinentes para la dimensión en las que han sido incluidos, a excepción de “accesibilidad para los estudiantes”, dentro de la dimensión Actitudes del Profesorado.

Sin embargo, no todas las dimensiones se han creído adecuadas para su inclusión como elementos constitutivos del abanico competencial del la labor profesional del profesorado universitario y se ha recomendado en múltiples ocasiones la reformulación de muchos de los indicadores aquí propuestos. Por ejemplo, algunas de las precisiones a destacar son:

- Existencia de indicadores en algunas dimensiones que apenas aportan información diferencial entre ellos, por lo que se recomienda su unificación y, en algunos casos, su supresión.

TABLA 4  
RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

DIMENSIÓN	INDICADOR	P	C
<b>Diseño de los programas/ guías docentes de la asignatura</b>	Información sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistema de evaluación, ...)	4.44	4.44
	Reducción o ampliación del programa en función del nivel de conocimientos previos de los estudiantes	4	4
<b>Metodología docente</b>	Organización y presentación de las clases adecuada	3.77	3.77
	Concordancia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y lo explicado en clase	3.22	3.22
	Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes	4.66	4.66
	Relación entre los contenidos de las materias	3.22	3.22
	Resolución de dudas al alumnado respecto de los contenidos	3.88	3.88
	Fomento de la participación en clase y motivación al alumnado	4.33	4.33
	Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado	4.22	4.44
	Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje	4.11	4.11
	Claridad en la exposición, destacando los contenidos más importantes	4.77	4.77
	Exposición de ejemplos en los que se pone en práctica los contenidos de la asignatura	3.44	3.44
	Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva	3.88	3.88
<b>Metodología docente</b>	Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)	4.77	4.77
	Uso de un lenguaje claro e inteligible	4.66	4.66
	Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	3.44	3.44
<b>Actividades prácticas</b>	Planteamiento de las prácticas en el contexto de la asignatura	4	4
	Utilidad/aprovechamiento de las clases prácticas en cuanto a la comprensión y al aprendizaje de la asignatura	4.33	4.33

<b>Recursos didácticos</b>	Uso de recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	4.55	4.55
	Acceso a distintas fuentes de información, base de datos, fondos bibliográficos propios o de otras bibliotecas o centros documentales para cubrir las necesidades del desarrollo de la enseñanza	4.55	4.55
	Disponibilidad de la tecnología necesaria para la obtención, tratamiento, almacenamiento, transferencia y presentación de datos e información	4.88	3.77
<b>Planificación docente</b>	Ajuste a la planificación de la asignatura	3.66	4.44
	Coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas	4.11	4.33
	Se ajusta a los sistemas de evaluación o criterios de evaluación especificados en la guía docente o el programa	4.44	4.22
<b>Sistemas de evaluación</b>	Información del sistema de evaluación al principio del curso	4.33	4.33
	Evaluación ajustada a los contenidos y actividades del curso	3.44	3.44
	Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos/as	4.77	4.22
<b>Cumplimiento de las obligaciones docentes</b>	Cumplimiento del programa	4.77	4.77
	Cumplimiento del horario de clases	4.22	4.22
	Cumplimiento de la labor tutorial (presencial o virtual)	4.77	4.22
<b>Actitud del profesorado</b>	Actitud receptiva por parte del profesor en su relación con los estudiantes	4.11	3.55
	Respetuosidad con los alumnos	3.22	3.33
	Interés por la asignatura	3.77	3.77
	Accesibilidad para los estudiantes	2.55	2.55
	Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes	4.11	4.11
	Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje	3.33	3.11
	Creación de un clima de trabajo y participación	4.33	4.33
	Promoción de una comunicación fluida y espontánea	2.77	2.77

- Incorporación de nuevos indicadores en algunas de las dimensiones.
- Algunos indicadores podrían incorporarse en otras dimensiones más representativas del contenido que representan.
- Modificación de determinados términos por conceptos más comprensibles y concretos para los destinatarios finales del modelo.
- Confusión en la interpretación de las dimensiones “Planificación docente”, metodología docente” y “Diseño de los programas/ guías docentes de la asignatura”.
- Suprimir la dimensión “Cumplimiento de las obligaciones docentes” ya que no se consideran competencias docentes del profesorado sino deberes de la profesión.

Como sugerencias generales se aconsejó cuidar el sentido sexista del lenguaje empleado en la formulación de los indicadores y cuidar el procedimiento de selección de la muestra de estudiantes, los cuáles puedan aportar una información veraz y fiable que conlleve a la generación de un modelo de indicadores completo y adecuado para su posterior generalización.

El modelo final de indicadores que será sometido a valoración experimental por parte de una amplia muestra de estudiantes de las diferentes universidades españolas representadas en los procesos de validación, está formado por un total de 40 elementos, tal y como se refleja en la tabla 5.

TABLA 5  
INDICADORES DE EVALUACIÓN COMPETENCIAL DEL PROFESORADO  
UNIVERSITARIO

DIMENSIONES	INDICADORES
<b>Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura</b>	1. Adecuación de los objetivos con el perfil profesional de la titulación
	2. Vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión
	3. Adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión
	4. Adecuación de la metodología de enseñanza con las diferentes tareas de aprendizaje
	5. Adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas
	6. Adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura
	7. Existencia de sistemas de coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas en el programa



DIMENSIONES	INDICADORES
<b>Metodología docente</b>	8. Organización y presentación de los materiales adecuada (explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)
	9. Coherencia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y las actividades realizadas
	10. Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes
	11. Relación entre los distintos bloques temáticos de la materia
	12. Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas
	13. Seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado
	14. Fomento de la participación en clase y motivación al alumnado
	15. Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado
	16. Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje
	17. Organización en la exposición, destacando los contenidos más importantes
	18. Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica las competencias a desarrollar por la asignatura
	19. Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva
	20. Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)
	21. Uso de un lenguaje claro, preciso y riguroso
22. Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	
<b>Actividades prácticas</b>	23. Adecuación de las prácticas al contexto teórico de la asignatura
	24. Adecuación del número de prácticas al desarrollo de la asignatura
	25. Utilidad de las prácticas para el desarrollo de competencias profesionales
<b>Recursos didácticos</b>	26. Uso de recursos adecuados (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje
	27. Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura
	28. Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula

<b>Sistemas de evaluación</b>	29. Información del sistema de evaluación al comienzo del curso
	30. Información del sistema de evaluación durante el transcurso de la docencia
	31. Información del sistema de evaluación al finalizar el curso
	32. Evaluación coherente con los objetivos, contenidos, metodología y actividades del curso
	33. Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos/as
<b>Actitud del profesorado</b>	34. Actitud receptiva en su relación con el alumnado
	35. Respeto hacia el alumnado
	36. Interés por la asignatura por parte del docente
	37. Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes
	38. Estimulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje
	39. Creación de un clima de trabajo y participación
	40. Promoción de una comunicación fluida y espontánea

## 5. CONCLUSIONES

Finalmente, una aproximación del trabajo hasta aquí realizado considera la agrupación de la labor competencial en ocho dimensiones, que definimos del siguiente modo:

- **Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura:** la Guía Docente se constituye en una herramienta básica del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) para alcanzar el objetivo de “promover la cooperación europea en garantía de calidad mediante el desarrollo de metodologías y criterios comparables” (Declaración de Bolonia, 1999). La Guía Docente es lo que Salinas y Cotino (2005) denominan una planificación detallada de cualquier asignatura o módulo basada en los principios que orientan el proceso de Convergencia en la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior. Si en otro tipo de programas de asignaturas el eje se situaba sobre el contenido (selección de contenidos, su estructura y distribución en el programa, criterios para su evaluación, etc.), en este caso el eje es doble: el contenido y el trabajo del estudiante en torno a ese contenido. Desde esta perspectiva se entiende que la docencia no solo se puede limitar a la actividad en el aula.
- **Metodología docente:** la metodología define el modo de desarrollar la práctica diaria. Responde al cómo puedo proceder con mis alumnos en un contexto, para favorecer su formación desde unos contenidos de enseñanza. De la Herrán (2008) considera que la metodología pone de manifiesto las intenciones educativas del docente y sus premisas didácticas: concepción de educación, de enseñanza, de su didáctica específica, la idea que tiene del alumno, sus conocimientos aplicados a

los elementos curriculares básicos (intenciones docentes, competencias, contenidos, criterios de evaluación) sus valores educativos, su capacidad para gestionar la motivación didáctica del alumnado, etc. El método didáctico es un camino por el que circula el alumno para alcanzar el conocimiento y el dominio de los contenidos realizando actividades de aprendizaje. Supone una acción dirigida y abierta, destinada a plantear una situación de aprendizaje, donde la relación interpersonal y el conocimiento comprensivo de la situación conduzcan a la creación de un proceso de aprendizaje; donde los sujetos formados lleguen a saber, hacer y actuar conforme la situación lo vaya exigiendo. El mejor método depende de su adecuación a la situación de enseñanza-aprendizaje: debe adaptarse al tipo y características de los alumnos, del profesor, de los recursos disponibles y el de la materia o habilidad que se debe enseñar.

- **Actividades prácticas:** diseño y desarrollo de prácticas vinculadas a los contenidos teóricos de las materias de la titulación para el desarrollo de las competencias profesionales.
- **Recursos didácticos:** cualquier recurso que el profesorado prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículum (por su parte o por la de los alumnos) para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas o facilitar o enriquecer la evaluación (Blázquez y Lucero, 2002).
- **Sistemas de evaluación:** conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información relevante para medir o describir cualquier faceta de la realidad educativa y sobre esta descripción formular un juicio de valor con un criterio o patrón, todo ello como base para tomar decisiones (De la Orden, 1997). La evaluación, en su doble dimensión de apreciación del aprendizaje del alumno y de certificación de las habilidades alcanzadas, constituye otro eslabón esencial de la acción docente universitaria. La forma en que el profesorado universitario vive esta parte de su trabajo varía mucho de unos a otros y suele ser un excelente indicador de cómo perciben su papel de docentes, tal y como indica Zabalza (2009).
- **Actitud del profesorado:** creencias, pensamientos e ideas que influyen en la labor (actuaciones) docente y guía y orienta su quehacer-su labor.

Se trata de una propuesta en consonancia con el estudio elaborado por Casero (2008) que estableció como dimensiones de evaluación de la actividad docente bajo un modelo de consenso entre profesorado y alumnado las siguientes: cumplimiento de las obligaciones, programa, conocimiento/interrelación con la materia, metodología, evaluación y satisfacción. Sin embargo, las diferencias existentes entre ambos se deben a que nuestro primer propósito ha supuesto la conformación del perfil competencial del profesorado, donde los elementos resultantes se han obtenidos a través de un proceso de valoración de expertos.

La configuración definitiva de nuestro modelo concluirá con la aplicación experimental a un grupo de 2.500 estudiantes universitarios de las cinco universidades participantes en este estudio, quienes aportarán un primer criterio de consenso a

partir de la importancia del indicador que conforma cada una de las dimensiones de análisis para, posteriormente, proceder a su reducción empírico-racional por medio de procedimientos de análisis multivariante.

Nos gustaría concluir esta experiencia asumiendo como propia la misiva de De la Orden (1987: 6), quien afirmó que “el profesor universitario, en cuanto profesor, es una persona profesionalmente dedicada a la enseñanza, es un profesional de la educación que necesariamente comparte con los profesores de otros niveles funciones básicas orientadas a que otras personas (los estudiantes) aprendan. En segundo lugar, es un especialista al más alto nivel en una ciencia, lo cual comporta la capacidad y hábitos investigadores que le permitan acercarse a, y ampliar, las fronteras de su rama del saber. Estas características le asemejan al científico no vinculado a la enseñanza. En tercer lugar, es miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación y conformación de la conducta a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que, de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida”.

Del mismo modo y anexionado a dichas funciones, es preciso referirse al grado de satisfacción del docente como estimador idóneo de la excelencia en su labor. Tal y como citan Sáenz Barrio y Lorenzo Delgado (1993: 22), “la satisfacción del profesorado universitario es una experiencia gozosa del crecimiento psicológico, producida por el logro de niveles cada vez más altos en la calidad de su trabajo, de reconocimiento por lo que hace, de responsabilidad, de creación del saber, de libertad científica, de disfrute en el trabajo mismo”.

## REFERENCIAS

- Blank, R.K. (1993). Developing a system of education indicators: selecting and reporting indicators. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (1), 65-80.
- Blázquez, F. y Lucero, M. (2002). Los medios y recursos en el proceso didáctico. En A. Medina y F. Salvador (Coords.) *Didáctica general*. Madrid: Prentice Hall.
- 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.
- De La Herrán, A. (2008) Metodología didáctica en educación secundaria: una perspectiva desde la Didáctica General. En A. De la Herrán y J. Paredes (Coord.). *Didáctica General*. Madrid: McGraw-Hill.
- De La Orden, A. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3. Recuperado el 19 de mayo de 2010. <http://www.uv.es/aidipe>.
- Declaración de Bolonia (1999). *The European Higher Education Area. Bologna Declaration. Joint declaration of the European Ministers of Education. Bolonia, 19 de junio de 1999*. Recuperado el 4 de febrero de 2009 de: [http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/bolonia/Declaracion\\_Bolonia.pdf](http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/bolonia/Declaracion_Bolonia.pdf).
- Forns Santacana, M. y Gómez Benito, J. (1996). Evaluación de programas en educación. En R. Fernández Ballesteros (Ed.). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 241-282). Madrid: Síntesis.

- Jornet, J. et al. (1988). Proyecto de implantación de un sistema de evaluación del profesorado en la Universidad de Valencia. En Universidad de Valencia. *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informes de Investigación Evaluativa, 1*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Marsh, H.W. (1984). Student's evaluation of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential bases and utility. *Journal of Educational Psychology, 76*, 707-754.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Mateo, J. et al. (1996). *Evaluación del profesorado de secundaria*. Barcelona: Cedecs.
- Rodríguez Gómez, G. (2000). La evaluación de la actividad docente en la Universidad: entre el sueño y la realidad. *Revista de Investigación Educativa, 18* (2), 417-432.
- Salinas Fernández, D. y Cotino Aladí, C. (2005). *Elaboración de la Guía Docente para la Convergencia Europea. Principios para su diseño*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Tejedor, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa, 21* (1), 157-182.
- Tejedor, F.J. y García-Valcárcel, A. (1996). Evaluación institucional en la Universidad. *Revista Galega de Psicopedagogía, 6*, 101-146.
- Tejedor, F.J. y Jornet, J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10*, Extra 1. Recuperado el 13 de mayo de 2010 de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/155/15511127005.pdf>.
- Tiana Ferrer, A. (1998). Indicadores educativos. Qué son y qué pretenden. *Cuadernos de Pedagogía, 256*, 51-53.
- Zabalza, M. A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Fecha de recepción: 13 de junio de 2010.

Fecha de revisión: 14 de junio de 2010.

Fecha de aceptación: 07 de julio de 2010.

