



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

TESIS DOCTORAL

**Diseño de un protocolo de
evaluación de las competencias
docentes del profesorado
universitario**

Doctoranda

Ana Belén López Cámara

Director

Ignacio González López

Directora

Carlota de León Huertas

Córdoba, 2014

TITULO: *Diseño de un protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario*

AUTOR: *Ana Belén López Cámara*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2014
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

TESIS DOCTORAL

Diseño de un protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario

Doctoranda

Ana Belén López Cámara

Director

Ignacio González López

Directora

Carlota de León Huertas

Córdoba, 2014



TÍTULO DE LA TESIS: DISEÑO DE UN PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

DOCTORANDA: Ana Belén López Cámara

INFORME RAZONADO DEL DIRECTOR Y LA DIRECTORA DE LA TESIS

La tesis que aquí se informa configura una investigación que trata de construir conocimiento sobre las propuestas planteadas por la incorporación de la universidad española al proceso de convergencia europea, referidos a la figura del profesorado y ahondando en el análisis y valoración de los elementos que configuran una labor docente para ser considerada de calidad.

La fundamentación teórica realizada repasa de forma exhaustiva, a través de una amplia consulta, el estado de la cuestión sobre la evaluación de la calidad en la docencia universitaria, aunando referencias epistemológicas con resultados derivados de la investigación y de la práctica en el contexto nacional e internacional.

La metodología utilizada en la investigación se ha fundamentado con diferentes evidencias teóricas y empíricas que demuestran su adecuación a los estudios realizados en el área de ciencias de la educación. A lo largo del estudio empírico, la información ha sido aportada por un amplio colectivo de estudiantes de cinco universidades españolas, destinatarios últimos de las propuestas derivadas de este trabajo, así como con de equipos docentes de distintas instituciones universitarias (incluida la Universidad de Ginebra). Asimismo, se han utilizado estrategias de recogida de información que han combinado la recolección de datos tanto cuantitativos como cualitativos, aportando de este modo al trabajo un carácter eminentemente práctico. Todo ello ha conllevado el empleo de estrategias analíticas mixtas que han resuelto satisfactoriamente los objetivos inicialmente formulados.

Por último, queremos señalar que los resultados obtenidos han servido de base para apuntar una serie de acciones que contribuyen a la mejora del diseño y desarrollo de propuestas evaluativas que contribuyan a la mejora de la calidad de la actividad docente en la universidad, transferibles de este modo a otras instituciones de educación superior.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 10 de enero de 2014

Firma del director y de la directora

Fdo.: Ignacio González López

Fdo.: Carlota de León Huertas

Agradecimientos

Si tuviera que enumerar a todas aquellas personas a las que siento sinceramente debo agradecer no solo la producción de este compendio de información bien organizada denominada tesis, no tendría o no encontraría, mejor dicho, las palabras más adecuadas para expresar mi enorme reconocimiento y emoción por haberme hecho sentir que, a veces, la vida supera a los sueños. Es por eso que no enumeraré, de forma interminable, a todas las personas que han contribuido de alguna forma a que no solo se culmine este trabajo y con él una etapa de mi vida, sino a que ello haya sido a la vez, un inolvidable camino, en el que los tropiezos, desencuentros y momentos menos afortunados, ahora pierden toda su relevancia, y solo pueda recordar y mantener, en mi memoria y en mi corazón, la profunda satisfacción que siento y me embriaga hasta límites insospechados hasta para mí misma. Es, en definitiva, para mí, una bendición haberme podido sentir siempre tan considerablemente bien apoyada, guiada, orientada, abrigada, cuidada y dichosa tanto profesional como personalmente.

Gracias a todas esas personas que contribuyeron, en ocasiones, sin la menor intención, y, en definitiva, me hicieron de las decepciones un aprendizaje y de las superaciones, los triunfos jamás pensados.

Es por ello, que deseo destacar, por encima de todo, cómo no, la labor constante e ilimitada de los dos pilares fundamentales no solo en este proyecto sino en mi vida.

En primer lugar, resaltaré a través de estas líneas, la contribución que he recibido de mi familia. Gracias infinitas a un padre, una madre y a una abuela ejemplares, que me han concedido el don más preciado y a base de vuestro ejemplo de vida, el significado de la gratitud sin límites y del dar sin esperar nada a cambio. Gracias, una vez más, por estar

ahí continuamente constantes, discretos, cautelosos, expectantes y siempre orgullosos, sois seres de inigualable grandeza con un profundo espíritu de esfuerzo y sacrificio que será mi mayor legado.

Y otra mención, especialmente fundamental, va destinada desde el más profundo respeto por su capacidad de trabajo y entrega, y que por encima de cualquier otra cabe acentuar ahora. Esta es para mis directores, Ignacio y Carlota, expertos profesionales incansables e inmejorables en su labor diaria, que aún se engrandece más por la insondable pasión que muestran en su quehacer cotidiano. Siento, de nuevo, que las palabras se quedan cortas para definirlos, nadie que os conozca realmente, en cualquiera de vuestros ámbitos, podrá dar nunca una definición exacta y que recoja al completo la magnitud de vuestra persona, e insisto no solo profesionalmente hablando. Sois, aunque parezca sencillo así expresado, quienes habéis confiado en mí y, junto con mi familia, hasta más que yo misma en indefinidas ocasiones, desde la profunda admiración que todos ellos me causan y han hecho de este trabajo algo valioso, es a vosotros a quienes os dedico mi inmenso reconocimiento.

Concluyendo con este agradecimiento, indefinido a priori, definido para quien me conozca, y a la vez infinito e incuantificable, y que recoge mis más sinceros sentimientos hacia todos ellos, cada vez tengo más claro que sin ellos nada, de lo que he hecho y de lo que ello ha hecho de mí, hubiera sido posible.

Me gustaría terminar estas palabras, que recogen no solo una complacencia sino mis más profundas emociones hacia todos ellos, desde el verdadero sentir ¡gracias por caminar junto a mí!

ÍNDICE

Índice de tablas.....	14
Índice de figuras	19
INTRODUCCIÓN.....	21
INTRODUCTION	27

Bloque 1: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. HACIA UN MODELO DE FORMACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS	35
1.1. Las competencias en la universidad: nuevos caminos formativos.....	37
1.2. Los rasgos del modelo educativo centrado en competencias.....	40
1.3. Competencias docentes y competencias del docente	43
1.4. La formación en competencias del profesorado universitario: una necesidad	46
1.5. Las competencias del actual profesorado universitario	54
1.5.1. Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	56
1.5.2. Relevancia de los contenidos	57
1.5.3. La comunicación didáctica	60
1.5.4. Las tecnologías aplicadas a la educación	63
1.5.5. Diseño de una metodología.....	65
1.5.6. La función tutorial.....	66
1.5.7. La evaluación democrática.....	70

Capítulo 2. LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE.....	73
2.1. La evaluación del profesorado: definición y características	74
2.2. Modelos de evaluación docente.....	75
2.2.1. La evaluación a través del Modelo de Excelencia de la Asociación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM).....	76
2.3. La evaluación de la docencia en el ámbito internacional	83
2.4. La evaluación del profesorado universitario español	90
2.4.1. El Programa de Evaluación del Profesorado para la Contratación (PEP).....	93
2.4.2. El Programa de Acreditación Nacional para el Acceso a los Cuerpos Docentes Universitarios (ACADEMIA).....	98
2.4.3. El programa de Apoyo para la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA).....	101
2.5. La evaluación de la actividad docente en el nuevo estatuto del PDI universitario	104
2.6. Más allá de la burocracia, con vistas a un modelo de evaluación de competencias docentes	107

Bloque 2: METODOLOGÍA

Capítulo 3. METODOLOGÍA.....	111
3.1. Objetivos del estudio.....	112
3.2. Plan de trabajo.....	113
3.2.1. Fase 1: Construcción del protocolo de evaluación competencial del profesorado a partir de las herramientas empleadas por las universidades españolas	118
3.2.1.1. <i>El proceso de análisis de los instrumentos de evaluación de las universidades españolas</i>	118
3.2.2. Fase 2: Validación del modelo competencial por parte de un juicio de expertos y expertas	120
3.2.2.1. <i>La selección de los expertos y las expertas</i>	121
3.2.2.2. <i>El protocolo de validación</i>	122
3.2.2.3. <i>Procedimientos de análisis de los juicios aportados por los expertos y las expertas</i>	123

3.2.3. Fase 3: Aplicación experimental del modelo de evaluación competencial al alumnado universitario	124
3.2.3.1. Instrumentos de recogida de información	124
3.2.3.2. Las variables de estudio	129
3.2.3.3. Características del alumnado participante	129
3.2.3.4. Fiabilidad y validez del instrumento	134
a) Análisis de consistencia interna	135
b) Discriminación de los ítems.....	137
3.2.3.5. Estrategias de análisis de datos	139
3.2.4. Fase 4: Valoración del protocolo del perfil competencial del buen docente por LIFE	141
3.2.4.1. Laboratorio de Investigación-Innovación-formación-Educación (LIFE). Un equipo de investigación en Ciencias de la Educación.....	142
a) Actuaciones desarrolladas por LIFE.....	143
b) Centros de interés de LIFE	144
c) Composición de LIFE	146
3.2.4.2. El proceso de valoración. Elaboración de entrevistas semiestructuradas	146
3.2.4.3. Procedimiento analítico de las respuestas de carácter libre	150
3.2.4.4. El proceso de validación. Aplicación del protocolo	153

Bloque 3: RESULTADOS

Capítulo 4. CONSTRUCCIÓN DEL PROTOCOLO DE EVALUACIÓN COMPETENCIAL DEL PROFESORADO A PARTIR DE LAS HERRAMIENTAS EMPLEADAS POR LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	157
4.1. Denominación y composición de los instrumentos de evaluación	158
4.2. Dimensiones de evaluación de la docencia	161
4.3. Indicadores de evaluación de la docencia. Primer borrador del modelo	162

Capítulo 5. VALIDACIÓN DEL MODELO COMPETENCIAL POR PARTE DE UN JUICIO DE EXPERTOS Y EXPERTAS	167
5.1. Pertinencia y claridad de los elementos propuestos	168
5.2. Aportaciones y sugerencias para le definición del protocolo de evaluación.....	171
5.3. Segundo borrador del modelo de evaluación competencial del profesorado universitario	175

Capítulo 6. APLICACIÓN EXPERIMENTAL DEL MODELO DE EVALUACIÓN COMPETENCIAL AL ALUMNADO UNIVERSITARIO	183
6.1. Diseño de los programas/guías docentes de las asignaturas	184
6.2. Metodología docente	189
6.3. Actividades prácticas	197
6.4. Recursos didácticos.....	200
6.5. Sistemas de evaluación	202
6.6. Actitud del profesorado	205
6.7. Análisis factorial exploratorio de las dimensiones de evaluación.....	209
6.7.1. Estudio de la matriz de correlaciones: condiciones de aplicación.....	209
6.7.2. Resultados: extracción de los componentes	211
6.7.3. Resultados: rotación de los componentes y factores obtenidos	213
6.8. Tercer borrador del modelo de evaluación competencial del profesorado universitario	215

Capítulo 7. VALORACIÓN DEL PROTOCOLO DEL PERFIL COMPETENCIAL DEL BUEN DOCENTE UNIVERSITARIO POR LIFE	223
7.1. El grupo de valoración LIFE.....	224
7.2. Aportaciones y sugerencias para le definición del protocolo de evaluación.....	225
7.3. Valoración del modelo de evaluación de competencias docentes. Modelo definitivo.....	228

Chapitre 7. ÉVALUATION DU PROTOCOLE DU PROFIL DE COMPÉTENCE DU BON ENSEIGNANT UNIVERSITAIRE PAR LIFE	237
7.1. Le groupe d'évaluation LIFE	238

7.2. Contributions et suggestions pour la définition du protocole d'évaluation	239
7.3. Évaluation du modèle d'évaluation des compétences pédagogiques. Modèle final	242

Bloque 4: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Capítulo 8. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	253
8.1. Conclusiones generales del estudio	254
8.2. El protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario	258
8.3. Limitaciones y prospectiva del estudio.....	264

Bloc 4: CONCLUSIONS ET PROPOSITIONS

Chapitre 8. CONCLUSIONS ET PROPOSITIONS	269
8.1. Conclusions générales de l'étude	270
8.2. Le protocole d'évaluation des compétences d'enseignement des professeurs universitaires.....	274
8.3. Limitations et prospective de étude.....	280

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	283
---	------------

ANEXOS.....	297
Anexo 1: Unidades y servicios de calidad de las universidades públicas españolas.....	299
Anexo 2: Procedimiento de validación	303
Anexo 3: Cuestionario: Competencias docentes del profesorado universitario	311
Anexo 4: COMPROUND: plataforma de gestión del protocolo del perfil competencial del buen docente universitario	317
Anexo 5: Entrevista dirigida al equipo de LIFE	325
Anexo 6: Protocolo de validación – LIFE	329

Índice de tablas

• Tabla 1: Curso de Experto para la Formación del Profesorado Universitario de la Universidad de Córdoba.....	53
• Tabla 2: Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación según el programa de evaluación de profesorado para la contratación de Profesorado Contratado Doctor (PCD) y Profesorado de Universidad Privada (PUP).....	94
• Tabla 3: Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación según el programa de evaluación de profesorado para la contratación de Profesorado Ayudante Doctor (PAD)	95
• Tabla 4: Agencias Autonómicas de Evaluación de la Calidad Universitaria	96
• Tabla 5: Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios para la evaluación del Profesorado Titular de Universidad (TU) y Catedrático de Universidad (CU).....	99
• Tabla 6: Puntuaciones máximas por criterio y requisitos mínimos para la acreditación en el baremo general fijado en RD 1312/2007	101
• Tabla 7: Descripción del grupo de expertos y expertas.....	122
• Tabla 8: Distribución del alumnado en función del sexo.....	130
• Tabla 9: Distribución del alumnado en función del área de conocimiento	130
• Tabla 10: Distribución del alumnado en función de la titulación	131
• Tabla 11: Distribución del alumnado en función del sexo y el área de conocimiento	132
• Tabla 12: Distribución del alumnado en función de la Universidad	132
• Tabla 13: Distribución del alumnado en función de la Universidad y el área de conocimiento	133
• Tabla 14: Distribución del alumnado en función del curso	133
• Tabla 15: Coeficientes Alfa en el total del cuestionario en función de la dimensión.....	135
• Tabla 16: Comportamiento de los ítems.....	136

• Tabla 17: Poder de discriminación de los ítems del cuestionario	138
• Tabla 18: Centros de interés de LIFE.....	145
• Tabla 19: Núcleos de información claves para entrevistas con LIFE	150
• Tabla 20: Categorías del análisis de contenido.....	153
• Tabla 21: Instrumentos de evaluación.....	158
• Tabla 22: Sistema de medición y número de ítems.....	160
• Tabla 23: Indicadores de evaluación y frecuencia de aparición en las herramientas	162
• Tabla 24: Frecuencia de aparición de los indicadores en orden descendente	164
• Tabla 25: Primer borrador del modelo de indicadores de evaluación competencial del profesorado universitario.....	165
• Tabla 26: Pertinencia y claridad de la dimensión Diseño de Programas.....	168
• Tabla 27: Pertinencia y claridad de la dimensión Metodología Docente	168
• Tabla 28: Pertinencia y claridad de la dimensión Actividades Prácticas	169
• Tabla 29: Pertinencia y claridad de la dimensión Recursos Didácticos.....	170
• Tabla 30: Pertinencia y claridad de la dimensión Planificación Docente	170
• Tabla 31: Pertinencia y claridad de la dimensión Sistemas de Evaluación	170
• Tabla 32: Pertinencia y claridad de la dimensión Cumplimiento de las Obligaciones Docentes	171
• Tabla 33: Pertinencia y claridad de la dimensión Actitud del Profesorado	172
• Tabla 34: Comentarios globales de los expertos y las expertas al modelo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario	176
• Tabla 35: Indicadores de evaluación competencial del profesorado universitario. Borrador 2	177
• Tabla 36: Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Diseño de los programas"	178
• Tabla 37: Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Metodología docente"	179
• Tabla 38: Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Actividades prácticas".....	179
• Tabla 39: Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Actividades prácticas".....	180
• Tabla 40: Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Sistemas de evaluación"	180

• Tabla 41: Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Cumplimiento de obligaciones"	181
• Tabla 42: Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Actitud del profesorado"	185
• Tabla 43: Segundo borrador del modelo de indicadores de evaluación competencial del profesorado universitario	186
• Tabla 44: Valoración de la dimensión "Diseño de los programas / guías docentes"	185
• Tabla 45: Valoración de la dimensión "Diseño de los programas / guías docentes" atendiendo a la Universidad de procedencia del alumnado	186
• Tabla 46: Valoración de la dimensión "Diseño de los programas / guías docentes" atendiendo a la rama de conocimiento	188
• Tabla 47: Valoración de la dimensión "Diseño de los programas / guías docentes" atendiendo al sexo del alumnado	189
• Tabla 48: Valoración de la dimensión "Metodología docente"	190
• Tabla 49: Valoración de la dimensión "Metodología docente" atendiendo a la Universidad de procedencia del alumnado	192
• Tabla 50: Valoración de la dimensión "Metodología docente" atendiendo al área de conocimiento	194
• Tabla 51: Valoración de la dimensión "Metodología docente" atendiendo al sexo del alumnado	196
• Tabla 52: Valoración de la dimensión "Actividades prácticas"	198
• Tabla 53: Valoración de la dimensión "Actividades prácticas" atendiendo a la Universidad de procedencia del alumnado	198
• Tabla 54: Valoración de la dimensión "Actividades prácticas" atendiendo al área de conocimiento	199
• Tabla 55: Valoración de la dimensión "Actividades prácticas" atendiendo al sexo del alumnado	199
• Tabla 56: Valoración de la dimensión "Recursos didácticos"	200
• Tabla 57: Valoración de la dimensión "Recursos didácticos" atendiendo a la Universidad de procedencia del alumnado	200

• Tabla 58: Valoración de la dimensión “Recursos didácticos” atendiendo al área de conocimiento	201
• Tabla 59: Valoración de la dimensión “Recursos didácticos” atendiendo al sexo del alumnado	202
• Tabla 60: Valoración de la dimensión “Sistemas de evaluación”	202
• Tabla 61: Valoración de la dimensión “Sistemas de evaluación” atendiendo a la Universidad de procedencia del alumnado	203
• Tabla 62: Valoración de la dimensión “Sistemas de evaluación” atendiendo al área de conocimiento	204
• Tabla 63: Valoración de la dimensión “Sistemas de evaluación” atendiendo al sexo del alumnado.....	205
• Tabla 64: Valoración de la dimensión “Actitud del profesorado.....	206
• Tabla 65: Valoración de la dimensión “Actitud del profesorado” atendiendo a la Universidad de procedencia del alumnado	207
• Tabla 66: Valoración de la dimensión “Actitud del profesorado” atendiendo al área de conocimiento	208
• Tabla 67: Valoración de la dimensión “Actitud del profesorado” atendiendo al sexo del alumnado.....	209
• Tabla 68: Porcentaje de varianza total explicada por cada factor resultante del Análisis Factorial	212
• Tabla 69: Ítems que saturan cada factor (matriz de componentes rotados).....	214
• Tabla 70: Factores obtenidos, aportación al modelo e índice de fiabilidad	215
• Tabla 71: Indicadores de evaluación competencial del profesorado universitario. Borrador 3	216
• Tabla 72: Modificaciones en el borrador 3. Dimensión "Diseño de los programas"	217
• Tabla 73: Modificaciones en el borrador 3. Dimensión "Metodología docente".....	218
• Tabla 74: Modificaciones en el borrador 3. Dimensión "Recursos didácticos”	220
• Tabla 75: Modificaciones en el borrador 3. Dimensión "Sistemas de evaluación"	220
• Tabla 76: Modificaciones en el borrador 3. Dimensión "Actitud del profesorado"	220
• Tabla 77: Tercer borrador del modelo de indicadores de evaluación competencia del profesorado universitario.....	221
• Tabla 78: Valoración del modelo de evaluación de competencias por el grupo LIFE ...	229

- Tabla 79: Modelo 4. Protocolo de indicadores de evaluación de la calidad docente profesorado universitario230
- Tabla 80: Modificaciones en modelo definitivo. Dimensión "Diseño de los programas" 232
- Tabla 81: Modificaciones en modelo definitivo. Dimensión "Metodología docente"233
- Tabla 82: Modificaciones en modelo definitivo. Dimensión "Recursos didácticos"234
- Tabla 83: Modificaciones en modelo definitivo. Dimensión "Sistemas de evaluación" ..234
- Tabla 84: Modificaciones en modelo definitivo. Dimensión "Actitud del profesorado" ...235
- Tabla 85: Modelo definitivo de indicadores de evaluación competencial del profesorado universitario235
- Tabla 86: Evolución del número de competencias en las diferentes fases de Fases de investigación256
- Tabla 87: Evolución del número de competencias en cada dimensión en las diferentes fases de la investigación.....257
- Tabla 88: Indicadores de evaluación competencial del profesorado universitario261

Índice de figuras

• Figura 1: ¿Por qué una formación en competencias?	36
• Figura 2: Rasgos del nuevo modelo educativo.....	41
• Figura 3: Elementos del modelo de formación basado en competencias.....	42
• Figura 4: Competencias del profesorado universitario	44
• Figura 5: Evaluación de la actividad docente	75
• Figura 6: Modelo Europeo de Gestión de Calidad.....	78
• Figura 7: Plan de trabajo	117
• Figura 8: Página principal de la web COMPROUND.....	318
• Figura 9: Descripción de contenidos de la web COMPROUND	318
• Figura 10: Menú superior de la web COMPROUND	319
• Figura 11: Menú proyecto de la web COMPROUND	320
• Figura 12: Menú recursos de la web COMPROUND	322
• Figura 13: Otros elementos de la web COMPROUND.....	323

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.

Partiendo de estas premisas, la estructura de presentación de este trabajo está configurada en cuatro grandes bloques. La Primera Parte recoge la contextualización teórica del tema abordado, la Segunda expone las características básicas del estudio empírico que hemos llevado a cabo, la Tercera presenta la ordenación de los resultados obtenidos y la Cuarta los principales hallazgos encontrados a partir de los objetivos de investigación formulados. Este informe de contempla un dos últimos apartados que engloban, el primer de ellos, las referencias bibliográficas empleadas para la resolución del trabajo y, el segundo, los diferentes elementos anexados que ayudan a interpretar la información hasta aquí aportada.

El estudio comienza con la búsqueda de una definición del concepto de competencias, como consecuencia de los cambios sociales y estructurales que exigen una redefinición de los objetivos perseguidos por la Universidad. Este primer Capítulo concluye con la exposición de los modelos de formación que convierten a al profesorado universitario en uno de los referentes más destacados en esta búsqueda de la calidad.

En el Capítulo 2 se ha operativizado esta búsqueda a partir del tratamiento de la evaluación como la estrategia adecuada que asegure el logro de este objetivo. Se muestran los principales modelos que han sido desarrollados en el ámbito internacional y que han sentado las bases para el desarrollo de los procesos de evaluación de la actividad docente del profesorado universitario en España. Siguiendo la lógica de estos procesos, se exponen de forma sintética los primeros resultados obtenidos tras la puesta en marcha del Modelo Europeo de Gestión de Calidad (EFQM) y la adecuación de este modelo en la constitución de diferentes programas de evaluación de la docencia internacionales y nacionales.

En el Capítulo 3, que inicia la investigación empírica, se describen los planteamientos metodológicos que darán lugar al desarrollo del trabajo. Se ha delimitado el problema de estudio y los objetivos propuestos, desarrollando un modelo estructural de relación entre las cuatro fases a las que ha dado respuesta este estudio (Construcción del protocolo de evaluación competencial del profesorado a partir de las herramientas empleadas por las universidades españolas, validación del modelo competencial por parte de un juicio de expertos y expertas, aplicación experimental del modelo de evaluación competencial al

alumnado universitario y valoración del protocolo del perfil competencial del buen docente por LIFE). Se exponen de manera sucinta los instrumentos de recogida de información diseñados en cada fase y se realiza una descripción de las diferentes muestras participantes para llevar a cabo los objetivos inicialmente propuestos. Por último, se concretan las estrategias de análisis de datos empleadas en los cuatro momentos y que constituyen un primer acercamiento a las evidencias del estudio.

Los resultados de la investigación, presentes en el tercer bloque de este informe, atienden a las cuatro fases que guían el desarrollo de este trabajo y que se constituyen en sendos capítulos. Así, el Capítulo 4 aborda la construcción de un primer borrador del protocolo de evaluación competencial del profesorado universitario objeto de esta tesis doctoral a partir del análisis de contenido de las diferentes herramientas aportadas por 32 universidades españolas. Se ha llevado a cabo un estudio de la denominación, sistemas de medición, dimensiones consideradas e indicadores constitutivos de cada uno de ellos. En el Capítulo 5 se ha obtenido un segundo borrador del modelo de evaluación competencial docente gracias a la puesta en marcha de un proceso de validación mediante un juicio de expertos y expertas procedentes de cinco universidades españolas (Córdoba, Huelva, Sevilla, Salamanca y Jaime I de Castellón), mediante un proceso de análisis de la pertinencia y la claridad de los elementos que han configurado el modelo resultante del capítulo anterior. El capítulo 6 ha supuesto la primera toma de contacto con los y las destinatarias de este modelo evaluativo, el alumnado universitario. Es por ello que se ha llevado a cabo una aplicación experimental del modelo validado previamente a un total de 1316 estudiantes de las cinco universidades que han intervenido en el grupo de expertos y expertas. En este caso, se ha llevado a cabo una valoración escalar de cada una de las dimensiones que componen la competencias docentes universitarias y que, como resultado, ha aportado un tercer modelo de evaluación. Es el capítulo 7 quien recoge los supuestos prácticos que configuran el cuarto y definitivo modelo de competencias docentes del profesorado universitario, al implicar en este trabajo al personal que constituye el Laboratorio de Investigación, Innovación, Formación y Educación (LIFE) de la Universidad de Ginebra, considerado un referente mundial en la formación del profesorado. Este momento del estudio tuvo como objetivo prioritario tuvo la búsqueda de la opinión de las personas que trabajan en esta institución para aportar sus

valoraciones acerca de la investigación que aquí se presenta de forma global, así como una valoración del modelo elaborado hasta el momento.

Un último capítulo lo compone el apartado de Conclusiones y Propuestas que recoge, de manera sintética y esquematizada, los hallazgos fundamentales que se desprenden del estudio teórico, de la metodología empleada y del análisis de los resultados. Por otra parte, se realiza una propuesta con algunos de los indicadores básicos que, desde la opinión manifestada por los estudiantes universitarios, han de servir para evaluar las competencias docentes del profesorado universitario.

Para clarificar todo este proceso se ha incluido un apéndice (*anexos*) con la información que, por su especificidad y sus dimensiones, no se ha introducido en la redacción del texto. Hemos incluido, asimismo, una pequeña guía de la plataforma web diseñada *ad hoc* para esta tesis doctoral y que ha servido de base para la gestión de los diferentes momentos de trabajo (ver anexo 4).

En todo caso, este trabajo no se presenta como un estudio cerrado y concluido. La lógica de la evaluación para la mejora de la calidad de la formación del profesorado universitario la convierte en un proceso continuo y dinámico que debe contar con la participación de todos los implicados, incluido el *profesorado*, que ha sido la base sobre la que se ha construido este trabajo y que será objeto de estudios posteriores.

Finalmente, queremos resaltar que los primeros momentos de esta investigación fueron realizados gracias a la participación en el proyecto de investigación titulado *Diseño de un protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario* (referencia: EA2009-0005) al amparo de la Resolución de 6 de febrero de 2009 de la Secretaría General de Universidades, por la que se hace pública la convocatoria para la subvención de acciones con cargo al programa de Estudios y Análisis, destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario en el año 2009 (Boletín Oficial del Estado número 53, de 3 de marzo de 2009) y adjudicado por la Resolución de 20 de agosto de 2009, de la Secretaría General de Universidades, por la que se conceden subvenciones para la realización de actividades del Programa de Estudios y

Análisis, destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario (Boletín Oficial del Estado número 227, de 19 de septiembre de 2009), que aportó las herramientas básicas necesarias para el diseño del primero de los modelos de evaluación de la actividad docente del profesorado universitario, posteriormente sometidos a validación, experimentación y ajuste.

INTRODUCTION

Le processus entamé en Europe avec la Déclaration de la Sorbonne (1998) et la Déclaration de Bologne (1999) dans le cadre d'une convergence nécessaire entre les systèmes nationaux d'enseignement supérieur dans les pays membres de l'Union européenne se trouve actuellement à un stade de la plus grande importance pour le développement d'un accord généralisé par rapport aux études universitaires. Dix ans après l'expression publique de quelques désirs et piliers fondamentaux sur lesquels doit se soutenir l'enseignement supérieur, notre pays a pris place dans la mise en œuvre d'expériences éducatives liées aux crédits ECTS, à l'adoption de mesures visant à promouvoir la mobilité, la coopération et la promotion de la dimension européenne de l'enseignement supérieur, la régulation d'un système de diplômes commodément compréhensible et comparable avec le reste des pays membres, etc.; mais il reste encore sans doute, beaucoup à parcourir et les professeurs d'université se convertiront donc en pèlerins qui commenceront ces processus de changement, d'où l'importance accordée à leur formation.

L'évaluation des pratiques de l'enseignement constitue l'un des aspects essentiels sur lequel il faut influencer afin d'obtenir de bons résultats dans un processus d'enseignement et d'apprentissage qui bascule vers le pôle opposé, en passant par une infinité de nuances en ce qui concerne le modèle éducatif proposé : étudiants comme centre du processus, autogestion de l'apprentissage, apprentissage collaboratif, tâches d'apprentissage, évaluation accolée à l'accomplissement des compétences générales et spécifiques, etc..

L'adoption d'un modèle de formation basé sur les compétences permettra aux enseignants de faire face à la voie, qui a débuté il y a dix ans avec une valise pleine de ressources, prêtes à être utilisées à tout moment ; Toutefois, il est encore nécessaire d'approfondir dans cet élément lié, non seulement aux éléments du curriculum, mais à la professionnalisation des études universitaires.

En partant de ces prémisses, la structure de la présentation de ce travail se compose de quatre grands blocs. La première partie saisit la contextualisation théorique du thème abordé, la deuxième expose les caractéristiques essentielles de l'étude empirique que nous avons réalisé, la troisième présente la gestion des résultats obtenus et la quatrième les principales découvertes réalisés à partir des objectifs de recherche formulés. Ce rapport envisage deux dernières sections dévoilant, la première d'entre elles, les références bibliographiques utilisées pour la résolution de ce travail et la seconde, les divers éléments annexés qui aident à interpréter les informations fournis.

L'étude commence par la recherche d'une définition de la notion de compétences, compte tenu des modifications sociales et structurelles qui exigent une redéfinition des objectifs poursuivis par l'Université. Ce premier chapitre conclut avec une exposition de modèles de formation qui convertissent les professeurs universitaires en un des éléments de référence des plus éminents dans cette quête de qualité.

Dans le chapitre 2 nous avons mis en place cette recherche à partir du traitement de l'évaluation comme stratégie adéquate qui assurera la réalisation de cet objectif. Nous exposons pour cela les principaux modèles qui ont été développés sur le plan international et qui ont posé les bases pour le développement des processus d'évaluation de l'activité d'enseignement des professeurs d'université en Espagne. Suivant la logique de ces processus, se montre synthétiquement les premiers résultats obtenus après la mise en place du Modèle Européen de Gestion de la Qualité (EFQM) et l'adaptation de ce modèle dans la constitution de différents de programmes d'évaluation d'enseignement nationaux et internationaux.

Dans le chapitre 3, qui commence la recherche empirique, nous décrivons les approches méthodologiques qui mèneront au développement de ce travail. Nous avons défini le problème de l'étude et les objectifs proposés, en développant d'un modèle structurel de la relation entre les quatre phases auxquelles cette étude a répondu (Construction du protocole d'évaluation de la compétence des enseignants à partir des outils employés par les universités espagnoles, Validation du modèle de compétence selon l'appréciation d'experts, application expérimentale du modèle d'évaluation de la compétence des étudiants de

l'université et évaluation du protocole du profil de compétence du bon professeur (LIFE). Nous décrivons de forme concise les instruments de ramassage d'informations conçus dans chaque phase, et réalisons une description des différents échantillons participants pour accomplir les objectifs initialement proposés. Finalement, nous concrétisons les stratégies d'analyse de données utilisées pendant les quatre moments, qui constituent une première approche aux révélations de l'étude.

Les résultats de la recherche, présent dans la troisième section de ce rapport, suivent les quatre étapes qui guident l'élaboration de ce travail et qui se constituent dans les respectifs chapitres. Ainsi, le chapitre 4 traite de la construction d'une première ébauche du protocole d'évaluation de la compétence des enseignants de l'université objet de cette thèse doctoral, à partir de l'analyse du contenu des différents outils fournis par 32 universités espagnoles. Nous avons réalisé une étude de la dénomination, systèmes de mesure, dimensions considérés et indicateurs qui constituent de chacun d'eux. Dans le chapitre 5 nous avons obtenu une deuxième ébauche du modèle d'évaluation des compétences d'enseignement par le biais de l'application d'un processus de validation grâce à l'opinion d'experts en enseignement provenant de cinq universités espagnoles (Cordoue, Huelva, Séville, Salamanque et Jaume I de Castellón), par un processus d'analyse de la pertinence et la clarté des éléments qui ont configuré le modèle résultant du chapitre précédent. Le chapitre 6 est le premier à faire entrer en contact avec le groupe cible de ce modèle évaluatif, les étudiants de l'université. Par conséquent, nous avons mené une application expérimentale du modèle déjà validés à un total de 1316 étudiants des cinq universités qui ont participé à la formation du groupe d'experts. Dans ce cas, une évaluation employant une échelle de mesure a été menée pour chacune des dimensions qui composent les compétences pédagogiques universitaires et qui, par conséquent, ont contribué à un troisième modèle d'évaluation. C'est le chapitre 7, qui recueille les cas pratiques qui composent le quatrième et dernier modèle de compétences de l'enseignement des professeurs d'université, en impliquant dans ce travail le personnel qui constitue le laboratoire de recherche, innovation, formation et éducation (LIFE) de l'Université de Genève, considéré comme un référent mondial en formation des enseignants. Cette phase de l'étude eu comme objectif principal l'obtention de l'avis des personnes qui travaillent dans cette institution pour fournir leur estimations concernant la

recherche présentée ici globalement, ainsi qu'une évaluation du modèle élaboré jusqu' à ce jour.

Un dernier chapitre est composé par la section de conclusions et propositions qui reprennent, de manière synthétiques et schématiques, les découvertes fondamentales qui surgissent de l'étude théorique, de la méthodologie employée et de l'analyse des résultats. D'autre part, nous réaliseront une proposition avec quelques-uns des indicateurs de base qui, depuis le point de vue exprimé par les étudiants universitaires, devraient servir à évaluer les compétences pédagogiques des professeurs d'université.

Pour clarifier tout ce processus nous avons inclus une annexe avec des informations qui, par leur spécificité et leurs dimensions, n'ont pas été introduites dans la rédaction de ce texte. Nous avons inclus, également un petit guide de la plate-forme web conçu *ad hoc* pour cette thèse et qui a servi de base pour la gestion des différentes étapes du travail (voir annexe 4).

Dans tous les cas, ce travail n'est pas présenté comme une étude terminée et conclus. La logique de l'évaluation pour l'amélioration de la qualité de la formation des enseignants de l'université la convertie en un processus continu et dynamique qui doit compter avec la participation de tous les impliqués, y compris les enseignants, qui ont été la base sur laquelle ce travail a été construit et qui fera l'objet des études postérieures.

Finalement, nous voulons souligner que les premiers moments de cette recherche ont été réalisées grâce à la participation au projet de recherche intitulé *Conception d'un protocole d'évaluation de la pédagogie des professeurs d'Université* (référence : EA2009-0005) selon la résolution du 6 février 2009 du Secrétariat général des universités, qui rend publique la convocation pour la subvention d'actions au titre de programme d'études et d'analyse, visant à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et l'activité des professeurs d'université en 2009 (Bulletin officiel n° 53, 3 mars 2009) et décerné par la résolution du 20 août 2009, du Secrétariat général des universités, qui attribue des subventions pour la réalisation d'activités du programme d'études et d'analyse visant à l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur et de l'activité des professeurs

d'Université (Journal officiel numéro 227 du 19 septembre 2009), qui fournit les outils de base nécessaires à la conception du premier des modèles d'évaluation de l'activité pédagogique des professeurs d'université, par la suite soumis à validation, expérimentation et adaptation.

Bloque 1: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. HACIA UN MODELO DE FORMACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS

- 1.1. Las competencias en la universidad: nuevos caminos formativos
- 1.2. Los rasgos del modelo educativo centrado en competencias
- 1.3. Competencias docentes y competencias del docente
- 1.4. La formación en competencias del profesorado universitario: una necesidad
- 1.5. Las competencias del actual profesorado universitario
 - 1.5.1. Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje
 - 1.5.2. Relevancia de los contenidos
 - 1.5.3. La comunicación didáctica
 - 1.5.4. Las tecnologías aplicadas a la educación
 - 1.5.5. Diseño de una metodología
 - 1.5.6. La función tutorial
 - 1.5.7. La evaluación democrática

Capítulo 2. LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

- 2.1. La evaluación del profesorado: definición y características
- 2.2. Modelos de evaluación docente
 - 2.2.1. La evaluación a través del Modelo de Excelencia de la Asociación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM)
- 2.3. La evaluación de la docencia en el ámbito internacional
- 2.4. La evaluación del profesorado universitario español
 - 2.4.1. El Programa de Evaluación del Profesorado para la Contratación (PEP)
 - 2.4.2. El Programa de Acreditación Nacional para el Acceso a los Cuerpos Docentes Universitarios (ACADEMIA)
 - 2.4.3. El programa de Apoyo para la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA)
- 2.5. La evaluación de la actividad docente en el nuevo estatuto del PDI universitario
- 2.6. Más allá de la burocracia, con vistas a un modelo de evaluación de competencias docentes

Capítulo 1

HACIA UN MODELO DE FORMACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS

- 1.1. Las competencias en la universidad: nuevos caminos formativos
- 1.2. Los rasgos del modelo educativo centrado en competencias
- 1.3. Competencias docentes y competencias del docente
- 1.4. La formación en competencias del profesorado universitario: una necesidad
- 1.5. Las competencias del actual profesorado universitario
 - 1.5.1. Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje
 - 1.5.2. Relevancia de los contenidos
 - 1.5.3. La comunicación didáctica
 - 1.5.4. Las tecnologías aplicadas a la educación
 - 1.5.5. Diseño de una metodología
 - 1.5.6. La función tutorial
 - 1.5.7. La evaluación democrática

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.



Figura 1: ¿Por qué una formación en competencias?

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 (ver figura 1).

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.

Todo ello provocará una serie de cambios que se pueden concretar en una enseñanza basada en el aprendizaje del alumnado; una enseñanza basada en torno a problemas, casos y proyectos; un trabajo personalizado y una evaluación por realización y demostración.

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

1.1. Las competencias en la universidad: nuevos caminos formativos

La armonización hacia la convergencia está suponiendo analizar el papel que deben desempeñar las instituciones, el profesorado y el alumnado con el fin de conseguir un aprendizaje de más calidad y una mayor profesionalización, y así lograr una mejor inserción de los egresados y egresadas en el mundo laboral. Estas transformaciones exigen nuevas formas de enseñar, de aprender y cambios en la planificación y estructuración de la educación. Para que la institución universitaria pueda cumplir estas misiones necesita de un profesorado cualificado que no sólo domine los contenidos científicos de su materia sino que sepa enseñar lo que la sociedad está demandando, donde las diferentes actividades propuestas serán decisivas para lograr en el alumnado una formación integral, un aprendizaje que dure toda la vida, que aprenda a vivir en un entorno cambiante y sepa interiorizar un enfoque de aprendizaje de gestión y desarrollo de la formación permanente.

Es por ello que el Espacio Europeo de Enseñanza Superior supone un reto muy positivo para todos (MECD, 2003). Los estudios tendrán mayor transparencia y comparabilidad con beneficios para toda la sociedad y aportará a los estudiantes una formación basada en sus posibilidades. La introducción del crédito europeo (ECTS), en su función académica, valorará el volumen global de trabajo realizado por el alumnado, el diseño de los planes de estudios tendrá como eje referencial al aprendizaje y el suplemento europeo al título ayudará a potenciar la movilidad. En definitiva, se trata de potenciar una formación con base en la calidad. Sin embargo, dicho proceso no se ve limitado de temores e incertidumbres, dada la celeridad de aplicación de los nuevos procedimientos, las propuestas innovadoras a introducir en los programas docentes y el desarrollo de nuevas metodologías didácticas ausentes de sistemas de pilotaje y validación.

Este nuevo modelo formativo derivado de la Declaración de Bolonia (1999) está generando una nueva cultura de la formación, una propuesta formativa centrada en la adquisición de competencias para el ejercicio de la profesión, es decir, lo que en términos de Lasnier (2000) supone un *saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades y conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común.*

Se trata de formar un profesional que sepa gestionar y manejar una situación compleja, que sepa actuar y reaccionar con pertinencia, sepa combinar los recursos y movilizarlos en un contexto, sepa comprender, transferir y sepa aprender a aprender (Le Boterf, 2001).

Tal y como refleja el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), el término competencia representa una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. Este concepto está estrechamente relacionado con otros términos con significados similares como capacidad, atributo, habilidad y destreza.

En definitiva, compartimos la definición planteada por Perrenoud (2004), quien advierte que una competencia es un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un contexto determinado.

De las definiciones aquí citadas se extraen una serie de elementos que persiguen una concreción común de este concepto básico y primordial para el nuevo paradigma formativo (Fernández March, 2005):

1. Toda competencia supone acción y reflexión con contenido cognitivo alto.
2. Las competencias no son independientes de la situación de aplicación.
3. En la competencia va inserto el juicio práctico, no separa habilidad y juicio, acción y reflexión. La acción adecuada es una síntesis de habilidad y juicio.

4. El juicio es también anterior a la demostración de la habilidad.
5. El juicio también depende de la acción y atestigua que ésta se ha realizado con competencia.
6. La competencia permite reproducción en situaciones pertinentes a ella.
7. El término competencia está cargado de significado socio-histórico: refleja los intereses de la sociedad moderna de cambiar el contenido del currículo universitario tradicional en un contexto de calidad institucional. Calidad como saber útil, económico y satisfactorio.
8. La aplicación de las competencias no se halla libre de valores y virtudes, elección de situación y habilidades.
9. Hay habilidades más simples y más complejas. En la universidad se desarrollarían las más complejas, las que demanda una carga cognitiva mayor.
10. Dado que la educación superior se relaciona con el conocimiento y la comprensión, las competencias tienen que estar basadas en el conocimiento y deben promover la comprensión, la razón comunicativa y la sabiduría, huyendo de sólo la técnica, la estrategia y el comportamiento.

Por ello, nos formulamos la siguiente cuestión: ¿cuáles son las competencias que queremos que nuestro alumnado consiga con la puesta en marcha de un proyecto como el que aquí exponemos? La respuesta viene dada por el Real Decreto 1393/2007 de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias, que especifica que todo estudiante universitario, tras su paso por la institución universitaria, ha de poseer las siguientes competencias:

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por

medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

1.2. Los rasgos del modelo educativo centrado en competencias

Este nuevo modelo educativo centrado en una formación por competencias demanda cambios que no son fáciles de arbitrar pero que se exigen para su correcto diseño e implementación. El aprendizaje asume una nueva dimensión y es el docente quien ha de enseñar a gestionar al alumno su propio proceso de aprendizaje. Los rasgos principales del modelo educativo hacia el que nos dirigimos (ver figura 2) y que le convierten en un modelo más eficaz para los nuevos resultados del aprendizaje esperados por el alumnado son (Fernández March, 2005).

De...	A...
Definir objetivos de la enseñanza, el profesorado y la asignatura	Definir objetivos de aprendizaje para el alumnado
Adquisición y retención de información	Resultados de aprendizaje esperados (competencias)
Métodos expositivos de transmisión de información, receptividad y reproducción pasiva	Uso de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje
Evaluación final y sumativa de productos	Evaluación continua y formativa del proceso
Profesor como "llanero solitario"	Exigencia de interdisciplinariedad y equipo docente

Figura 2: Rasgos del nuevo modelo educativo (Fernández March, 2005)

1. Centrado en el aprendizaje, que exige el giro de la universidad del enseñar, a la universidad del aprender y principalmente del aprender a aprender.
2. Centrado en el aprendizaje autogestionado por el alumnado y tutorizado por el profesorado. Aprender cómo seguir aprendiendo a lo largo de la vida.
3. Enfoca el proceso de aprendizaje-enseñanza como trabajo cooperativo entre estudiantes y profesorado. El trabajo cooperativo exige: interdependencia, simultaneidad y responsabilidad personal.
4. Centrado en los procesos y resultados del aprendizaje. Frente a la importancia de las entradas (*input*) cobra prioridad las salidas (*output*). Las competencias genéricas y específicas, académicas y profesionales del perfil del egresado son los resultados de aprendizaje a lograr en el proceso de aprendizaje-enseñanza.
5. Exige una nueva concepción de las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación.
6. Usa la evaluación estratégicamente: formativa-continuada y final-certificativa.
7. Mide el trabajo del estudiante en créditos ECTS.

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

Figura 3: Elementos del modelo de formación basado en competencias (Lasnier, 2000)

La formación universitaria debe integrar armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados y las tituladas una integración en el mercado de trabajo. Se trata de un modelo formativo, tal y como se refleja en la figura 3 desde los preceptos de Lasnier (2000), donde el *aprendizaje* pasa a ser globalizado, constructivista y práctico; el *estudiante* se convierte en el protagonista de su propio proceso formativo; la *enseñanza* pasa a ser interactiva y sus actividades se diseñan en función de competencias; y la *evaluación* tiene un carácter más cualitativo e integral.

Davies (1998, p. 107) ya avanzó una propuesta de docencia que concreta la docencia orientada a la enseñanza con las nuevas propuestas orientadas al aprendizaje. Se trata de un modelo que contrapone las prácticas profesionales a la importancia de las metodologías, que deben estar especialmente atentas a cómo el alumnado lo que se “le ofrece”. Igualmente, precisa de ajustar la amplitud de las materias a las condiciones reales de tiempo disponible, la atención necesaria al número de estudiantes como condición que permitirá ajustar mejor los procesos de enseñanza a las características y condiciones de los alumnos y las alumnas que forman parte de nuestras aulas.

1.3. Competencias docentes y competencias del docente

La nueva concepción de la formación universitaria exige el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y unas actividades diferentes a los usos y costumbres tradicionales en los estudiantes y los profesores universitarios, tal y como aquí se expresa (De la Cruz, 2007): *mientras que el estudiante se dibuja como un aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo y responsable, el profesor pasa por convertirse en facilitador del aprendizaje del alumnado, en mediador entre la disciplina y los estudiantes, en modelo y tutor personal, profesional y académico, en gestor de las condiciones, actividades y recursos de aprendizaje y en juez de los resultados de aprendizaje y dominio de las competencias.*

Aubrun y Orifiamma (1990) ya realizaron una clasificación de las competencias profesionales que pueden servir de referencia para el docente universitario en cuatro grandes grupos:

- Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales: se refieren al tipo de actuaciones ordinarias que los sujetos han de llegar a cabo en la empresa en la que trabajen tanto en lo que se refiere a actuaciones técnicas o de producción, como a las de gestión, a la toma de decisiones, al trabajo compartido, a la asunción de responsabilidades, etc.
- Competencias referidas a actitudes: tienen que ver con la especial forma de afrontar la relación con las personas, las cosas, las situaciones que configuran el trabajo a desarrollar: la motivación personal, el compromiso, las formas de trato con los demás, la capacidad de adaptación, etc.
- Competencias referidas a capacidades creativas: cómo los sujetos abordan el trabajo en su conjunto, si buscan soluciones nuevas, si asumen riesgos, si tratan de ser originales, etc.
- Competencias de actitudes existenciales y técnicas: si es capaz de ver las consecuencias de las propias acciones profesionales, la capacidad para

analizar críticamente el propio trabajo, si se posee un proyecto personal y fuerza para hacerlo realidad, si se posee un conjunto de valores humanísticos y de compromiso social y ético.

Es objetivo de este trabajo 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.



Figura 4: Competencias del profesorado universitario (elaboración propia)

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 (ver figura 4).

Zabalza (2007, p. 106) relata de una manera sintética las tres grandes dimensiones en las que se configura el rol docente y que, por tanto, estiman el compendio de competencias constitutivo de la figura del profesor o la profesora:

1. *Dimensión profesional*, que permite acceder a los componentes clave que definen ese trabajo o profesión: cuáles son sus exigencias (qué se espera que haga ese profesional), cómo y en torno a qué parámetros constituye su identidad profesional, cuáles son los principales dilemas que caracterizan el ejercicio profesional en ese ámbito, cuáles son las necesidades de formación inicial y permanente, etc.
2. *Dimensión personal*, que permite entrar a considerar algunos aspectos de gran importancia en el mundo de la docencia: tipo de implicación y compromiso personal propio de la profesión docente, ciclos de vida de los y las docentes y condicionantes de tipo personal que les afectan (sexo, edad, condición social, etc.), problemas de tipo persona que suelen ir asociados al ejercicio profesional (*burn out*, estrés, desmotivación, etc.), fuentes de satisfacción e insatisfacción en el trabajo, la carrera profesional.
3. *Dimensión laboral*, que nos sitúa ante los aspectos más claramente relacionados con las condiciones contractuales, los sistemas de selección y promoción, los incentivos, las condiciones laborales (carga de trabajo, horarios, obligaciones vinculadas, etc.).

Se trata de poner en práctica una labor 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.

1.4. La formación en competencias del profesorado universitario: una necesidad

En la formación tradicional, el rol del profesor consiste en la enseñanza o emisión transmisión de conocimientos; mientras que el de los estudiantes se centra en la recepción y asimilación de conocimientos (Delgado et al. 2005, p. 16).

En cambio, la enseñanza en el nuevo escenario diseñado por el EEES, el profesorado pasa de ser transmisor de sus conocimientos a ser un tutor, orientador y mediador del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El perfil del profesorado universitario viene condicionado por un devenir histórico, marcado por el modelo educativo, institucional, legislativo y social del proceso docente.

Estamos ante un perfil europeísta del profesorado, basado en competencias, con una nueva práctica docente. Este nuevo profesional demandado sería un buen conocedor de las metodologías y procesos didácticos activos (aprendizaje basado en problemas, aprender a aprender, dinámicas de grupo, acción tutorial, liderazgo, etc.). El docente ha de proporcionar al estudiante los criterios necesarios para saber buscar, encontrar y seleccionar la información que necesita para convertirla en conocimiento.

En consecuencia, lo importante es encontrar y analizar la información, de forma que el estudiante realice procesos de reflexión crítica, de síntesis de tal información, mostrándose como sujeto activo y constructor de su propio aprendizaje, para ello, es necesario que el profesorado enseñe al alumnado la adquisición de competencias que lo doten para tal desempeño.

Cuando hablamos del perfil profesional del profesorado, nos referimos al conjunto de competencias que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión. *En el caso del perfil del profesorado universitario, para asegurar una docencia de calidad en conformidad con los nuevos retos que plantea la Convergencia Europea, es necesario definir un perfil transferencial, flexible y polivalente, capaz de adecuarse a la diversidad y a los continuos cambios que se vienen dando en la sociedad en la que vivimos* (Bozu y Canto, 2009, p.90).

La tarea del docente universitario, de esta forma, no debe seguir centrada en la transmisión de conocimientos, sino en la gestión del aprendizaje del alumnado (De Miguel, 2006), orientando, guiando y ofreciendo las pautas y medios necesarios para que él mismo, de la manera más autónoma posible, que sea el constructor de su propio proceso de aprendizaje.

También es un cambio conceptual para el docente ya no se deberá tener en cuenta solo las horas presenciales y tutorías, el profesorado al adoptar nuevos métodos docentes tendrá que invertir más tiempo en la preparación de sus materias y en la atención personalizada a los estudiantes.

No cabe duda que esta tarea implica una actualización y revisión de la planificación docente, tarea que tradicionalmente no ha ocupado demasiado tiempo en la institución universitaria y en la que siempre se ha considerado la docencia como una actividad de rango menor.

Zabalza (2006) señala, en este sentido, algunos principios que configuran este sentir de los docentes universitarios, entre los que se encuentra el considerar que el profesorado debe dedicarse a enseñar (explicar) los temas, y si el alumnado aprende o no es una cuestión que este debe resolver por su cuenta y bajo su responsabilidad.

No obstante, las directrices del EEES nos sitúan en un escenario de cambios en los que la renovación metodológica se convierte en un aspecto prioritario para el logro de sus

finalidades, por lo que, a pesar de las resistencias y reticencias que todavía persisten, la incorporación de nuevos planteamientos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior se percibe como una realidad cada día más presente en esta institución.

Ahora, el profesorado debe realizar las funciones de motivador y mediador del aprendizaje, además al tiempo que debe favorecer la participación del estudiante y ofrecerle una atención más personalizada. En este contexto Angulo (1999, p. 487), especifica las competencias para la formación docente en las siguientes, teniendo en cuenta que Knight (2006), Blanco (2009) y Zabalza (2009) las validan:

1. Destrezas de comunicación:

- Demostrar la habilidad de comunicar oralmente información sobre un tópico de forma coherente y lógica.
- Demostrar la habilidad para escribir con estilo lógico, fácil y comprensible, con corrección gramatical y estructura de frase adecuada.
- Demostrar la habilidad para comprender e interpretar un mensaje después de escucharlo.
- Demostrar la habilidad para leer, comprender e interpretar materiales profesionales.

2. Conocimientos básicos:

- Demostrar la habilidad para sumar, restar, multiplicar y dividir.
- Demostrar los conocimientos de pautas de desarrollo físico y social de los estudiantes.

3. Destrezas técnicas:

- Demostrar los conocimientos y destrezas previas de los estudiantes necesarias para lograr un conjunto de objetivos de enseñanza.
- Identificar objetivos a largo plazo para una materia dada.
- Construir y ordenar secuencialmente objetivos relacionados entre sí a corto plazo.

- Seleccionar, adaptar y elaborar materiales de enseñanza para los objetivos de instrucción y para las necesidades de aprendizaje del alumnado.
- Seleccionar, desarrollar y elaborar secuencias de actividades de aprendizaje relacionadas entre sí y apropiadas para un conjunto dado de objetivos de enseñanza y necesidades de aprendizaje del alumnado.
- Entablar relación con los estudiantes en la clase utilizando recursos motivacionales, verbales y/o visuales.
- Mostrar direcciones para llevar a cabo una actividad instructiva.
- Construir un test para medir el rendimiento del alumnado, de acuerdo con criterios basados en los objetivos.

4. Destrezas administrativas:

- Establecer un conjunto de procedimientos y mecanismos en clase para la utilización de materiales y desplazamientos del alumnado.
- Formular un modo de comportamiento del alumnado en la clase.
- Identificar las causas del mal comportamiento en el aula y emplear técnicas para corregirlas.
- Identificar y/o desarrollar un sistema para guardar documentos de clase y del progreso individual de los estudiantes.

5. Destrezas interpersonales:

- Acompañar a los estudiantes, tanto individual como colectivamente, respecto de sus obligaciones académicas.
- Identificar y/o demostrar conductas que reflejen el respeto por la dignidad y el valor de otros grupos étnicos, culturales, lingüísticos y económicos.
- Demostrar destrezas de enseñanza y sociales que ayuden a los estudiantes a desarrollar un autoconcepto positivo.
- Demostrar destrezas de enseñanza y sociales que ayuden a los estudiantes a interactuar constructivamente con sus semejantes.

En las categorías aquí expuestas se refleja el abandono del docente como instructor del proceso de enseñanza-aprendizaje para convertirse en un mediador y facilitador de las competencias que el alumnado debe adquirir.

Esto pone de manifiesto, que la labor del profesorado universitario no solo se centra en el ámbito disciplinario académico como hasta ahora requería la cultura basada en la enseñanza, sino que deberá atender a las demandas establecidas por el EEES y ampliar sus competencias profesionales en el ámbito pedagógico.

Con los nuevos planteamientos metodológicos, el profesorado tiene asignadas nuevas tareas y ha de acentuar su esfuerzo hacia la dedicación a atribuciones como (Bozu y Cantero, 2009): organizar, desarrollar y evaluar actividades diversas de carácter práctico (seminarios, talleres, trabajo de campo, etc.) para los estudiantes, atender mejor a estos mediante tutorías personales o colectivas; en síntesis, nos referimos a tareas de planificación y diseño de las actividades que se van a realizar en el aula, así como la gestión de todas las variables que eso implica: el clima, las relaciones interpersonales, el contexto, las capacidades intelectuales de los estudiantes, la motivación, las actividades de valuación de los aprendizajes adquiridos y del proceso seguido, de aseguramiento de la calidad de los procesos de control y *feedback*, etc.

En consecuencia, la función docente del profesorado deberá incluir no solo las horas de clases, ofrecidas a impartir docencia, sino también las dedicadas a preparar, organizar, orientar y evaluar el trabajo de los estudiantes. En el actual contexto de la enseñanza universitaria, como señalamos con anterioridad, es evidente la necesidad de valorar la competencia pedagógica de los profesores además de la competencia científica.

Feixas (2004) indica que los estudios de Grado deberían servir para fomentar el aprendizaje autónomo del alumnado, para desarrollar la función tutorial y la evaluación formativa, para sentar las bases del aprendizaje permanente y ofrecer la posibilidad de trabajar en grupos más reducidos que den pie a una enseñanza más personalizada. Consecuentemente, debería aparecer un cambio metodológico que permita el paso del aprendizaje rutinario al estratégico, de la enseñanza transmisiva al aprendizaje innovador, de

una formación meramente disciplinar a otra centrada en lo académico, en lo profesional y la puesta en práctica de una metodología capaz de establecer una conexión entre la teoría y la práctica.

Todo ello necesita de formación, que en el caso del profesorado de la Universidad de Córdoba y en respuesta a lo recogido en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), la Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades (LAU) y los Estatutos de la propia universidad, se concibe como un derecho y un deber del profesorado, una actividad encaminada a posibilitar una revisión y una actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades docentes para conseguir una labor de calidad.

La LOU recoge que las Universidades deben promover programas dirigidos a la renovación metodológica de las enseñanzas universitarias. En este mismo sentido, la LAU indica que las Universidades impulsarán programas que faciliten y fomenten la formación permanente del personal docente e investigador, persiguiendo la calidad de la docencia por medio de la renovación pedagógica y didáctica del profesorado.

Asimismo, en los Estatutos de la Universidad de Córdoba se establece que la Universidad potenciará la formación y perfeccionamiento de su profesorado, considerando un derecho de los profesores una formación permanente que le permita mejorar su capacidad docente e investigadora, y un deber del personal docente e investigador actualizar su formación. La formación permanente del profesorado universitario debe ser un proceso encaminado a la revisión y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades del profesor, y viene dada por la necesidad de renovar los conocimientos y adaptarlos a los cambios y avances de la sociedad.

El profesorado universitario debe dominar tanto un perfil científico-metodológico, relativo a las disciplinas de las que es responsable, como un perfil didáctico, asumiendo las competencias que le exige la tarea docente: planificar, ejecutar y evaluar, de tal forma que el profesor debe ser conocedor de la disciplina que imparte y especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su aplicación.

La formación del profesorado universitario debe, por tanto, posibilitar una formación específica y actualizada que dote al profesorado de herramientas, estrategias, metodologías y pautas para conseguir una docencia de calidad.

Con estas premisas el reglamento para la Formación del Profesorado Universitario de la Universidad de Córdoba¹ establece como objetivos fundamentales los siguientes:

- Recoger periódicamente información acerca de las necesidades formativas del profesorado.
- Promover y organizar actividades dedicadas a la Formación del Profesorado.
- Establecer un programa de Formación que cubra las necesidades del profesorado Novel y del profesorado estable.
- Cooperar en la formación continua del profesorado, su actualización docente y científica.
- Cooperar en la mejora e innovación docente.
- Facilitar la organización y el desarrollo de actividades encaminadas a favorecer la Formación del Profesorado.

En particular se recoge en estas líneas la existencia del “Curso de Experto para la Formación del Profesorado Universitario”², concebido como un título de experto de 25 créditos ECTS, de duración bianual, configurado por cinco módulos formativos tal y como se desprende de la siguiente información (ver tabla 1), de entre lo que el profesorado participante cursará, al menos, un curso de cada uno de ellos, culminando el mismo con la elaboración de una memoria de Buenas Prácticas Docentes en la que se recojan las innovaciones introducidas en su docencia a partir de la realización del citado plan de formación.

¹Reglamento para la formación del profesorado universitario de la Universidad de Córdoba: <http://www.uco.es/servicios/fpu/2009-2010/documentos/fpu-reglamento.pdf>

²Normativa general del Curso de Experto para la Formación del Profesorado Universitario de la Universidad de Córdoba: http://www.uco.es/servicios/fpu/2009-2010/1314/normativa_general.pdf

Tabla1: Curso de Experto para la Formación del Profesorado Universitario de la Universidad de Córdoba

Módulo	Curso	Créditos
Sistema Universitario	Marco normativo y estructura universitaria	1.5
	Programas de movilidad y prácticas en empresas e instituciones	1.5
	Calidad e innovación universitaria	1
	La investigación en la Universidad	1
Metodología educativa	Formación en competencias	2
	Dinámicas de grupo y aprendizaje cooperativo	1
	Motivar para el aprendizaje	1
	La resolución de casos como método de aprendizaje	1
	Estrategias de aprendizaje por investigación. Proyectos de trabajo	1
	Evaluación de la enseñanza-aprendizaje	1
	La tutoría como estrategia para la docencia universitaria	1
TICs en la docencia universitaria	Curso básico de Moodle	1.2
	Curso avanzado de Moodle	1.5
	Sistemas avanzados de enseñanza virtual	2
	Programa informáticos: hoja de cálculo	1.5
	Programa informáticos: bases de datos – I (básico)	1.5
	Programa informáticos: bases de datos – II (avanzado)	1.5
	Herramientas informáticas de apoyo a la enseñanza	2.5
Formación transversal	Estrategias comunicativas para la resolución de conflictos	1.5
	Atención a la diversidad e interculturalidad en la Universidad	1.5
	Uso de un lenguaje inclusivo	1.5
	Sostenibilidad y medio ambiente en la docencia universitaria	1
	La cooperación universitaria al desarrollo	1
Salud laboral	Modulación de la voz	1
	Prevención y tratamiento del desgaste psíquico en el profesor universitario	1.5
	Prevención de riesgos laborales en el ámbito universitario	1

Esta docencia orientada al aprendizaje supone retomar la raíz del proceso formativo, la interdependencia del proceso de enseñar y de la acción de aprender. Acompañar directamente al alumnado supone atender a una serie de aspectos marcados por Zabalza (2007, p. 171) y que puede servir como marco de referencia para la formación docente del profesorado universitario:

- Convertir el “aprender” y sobre todo el “aprender a lo largo de la vida” en contenido y propósito de la propia enseñanza y aportación formativa que hace el profesorado.
- Pensar en la materia no sólo desde ella misma (como si se tratara de traducir un manual en el programa de la asignatura) sino desde la perspectiva de los y las estudiantes: cómo la podrían abordar mejor, con qué tipo de dificultades

pueden encontrarse, qué tipo de clarificaciones o apoyos complementarios podrías serles útiles, etc.

- Mejorar los conocimientos que el profesorado posee sobre el aprendizaje y sobre cómo aprende el alumnado.

Somos conscientes de que la profesión universitaria es capaz de desbordar la energía de cualquier profesional que se dedique a ella, haciendo, muchas veces, que los y las docentes en particular y la institución en general pierdan de su horizonte el objetivo de lo que supone la formación. El momento político y organizativo que en las Universidades europeas se está produciendo, de cara a la unión y unificación de titulaciones a nivel europeo, pone el acento en la formación de los docentes y en un nuevo sistema de enseñanza que reclama un reciclaje del profesorado universitario (Marín, 2006).

1.5. Las competencias del actual profesorado universitario

Todos estos aspectos que han ido dibujando la espiral de cambios en los que la universidad está inmersa, circunstancia que aún no ha terminado y que aún deja algunos aspectos sin perfilar precisan, como ya se ha señalado en los párrafos precedentes, de un profesor formado y competente. En la declaración de Graz (2003) se recoge expresamente la necesidad de un cambio en el rol del profesor a través de medidas que repercutan directamente en la práctica docente siendo una de ellas los procesos de formación. El nuevo papel del docente es ser un facilitador del aprendizaje, es en palabras de Singer y Moscovici (2008, p. 1613), *un entrenador, tan bueno como un padre que ayuda al estudiante a comprender y explicar*. Para poder desarrollarlo necesitará, pues, de un abanico de competencias centradas en nuevas formas metodológicas, estrategias de intervención, habilidades comunicativas, etc. que ayuden a superar las limitaciones, desafíos, dificultades y barreras que las instituciones encuentran en su crecimiento.

Centrándonos en modelos de competencias más específicos, Valcárcel Cases (2003, pp. 55-56), señala que las competencias de las que ha de disponer este nuevo profesorado serían:

- Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales.
- Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica.
- Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes.
- Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos.
- Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje.
- Gestión de su propio desarrollo profesional como docente.

Por otra parte, Zabalza (2009) considera que el docente debe tener competencias tales como planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer información y explicaciones comprensibles organizadas, manejo de nuevas tecnologías, diseñar la metodología (organización del espacio, selección del método y desarrollo de tareas instructivas), comunicarse y relacionarse con los estudiantes, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza e identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Asimismo, el Informe de la Comisión de Innovación de la Docencia Universitaria en las Universidades Andaluzas (CIDUA, 2005, p. 28) establece que el profesorado que se incorpora al trabajo tras la puesta en marcha de los parámetros derivados de la incorporación de la universidad española en el Espacio Europeo de Educación superior, ha de ser capaz de promover el desarrollo de capacidades y hábitos de estudio de trabajo cooperativo, de transferencia del conocimiento y de resolución de problemas prácticos.

Como de todo esto se desprende, ser hoy docente en la Universidad de la convergencia no es una tarea fácil, fundamentalmente por las presiones tanto sociales como institucionales a las que la institución en general y el docente en particular se ven sometidos. La docencia universitaria reclama de sus docentes conocer teorías y estrategias tanto pedagógicas como metodológicas, además de habilidades para desarrollar la

enseñanza de manera correcta; ser capaz de elaborar una autocrítica de su labor, que le permitirá desarrollar y redefinir su acción de aula e ir creciendo profesionalmente (De Vicente 2002 y Loughran, 2002). En definitiva, *además de ser un experto en su disciplina, deberá tener una amplia gama de competencias profesionales básicas: el conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos, no formales e informales; la planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica; la utilización de métodos y técnicas didácticas adecuadas, la gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los estudiantes; el conocimiento de normas legales sobre derechos y deberes del profesor y del estudiante y la gestión del desarrollo profesional docente* (Madrid, 2005, p. 60).

Si nos centramos en las competencias, o más concretamente, dimensiones competenciales más relevantes que han de poseer los y las docentes universitarios, habría que destacar las que se refieren a (Tardif, 2004; Knight, 2006; Palomares, 2007 y Zabalza, 2009):

- Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje
- Relevancia de los contenidos
- La comunicación didáctica
- Las tecnologías aplicadas a la educación
- Diseño de una metodología
- La función tutorial
- La evaluación democrática

1.5.1. Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje

El primer ámbito de competencia docente es, sin duda, la capacidad de planificar. Se suele considerar que planificar es convertir una idea o un propósito en un proyecto de acción. Como señala Zabalza (2009), la competencia planificadora de los docentes, su capacidad para diseñar el programa de enseñanza de su disciplina es el resultado de combinar la predeterminación oficial de la misma y su propia iniciativa profesional para diseñar un programa propio. Consecuentemente, planificar la enseñanza supone tomar en

consideración las determinaciones legales (descriptores), los contenidos básicos de la disciplina (plan de estudios, perfil profesional, curso, duración, etc.) la visión del docente de su materia y de su didáctica (experiencia docente y estilo personal), las características del alumnado (conocimientos previos, número, intereses, expectativas, etc.) y considerar los recursos disponibles y los que se pretenden utilizar.

Este concepto está ligado al de diseño curricular, que como señala Coll (1987), debe dar respuesta a los interrogantes: *qué, cómo y cuándo enseñar, y qué, cómo y cuándo evaluar*. Por tanto, la competencia planificadora es considerar que, cuando diseñamos nuestra actuación docente, nos situamos en un espacio de toma de decisiones. Obviamente, a la hora de elaborar el programa, influyen los planteamientos pedagógicos, los conocimientos científicos y la experiencia didáctica de cada docente.

En diversos estudios realizados sobre la forma en que se realiza la planificación docente, como los que apuntan autores como Knight (2006), Yániz (2006) o Zabalza y Zabalza (2010), señalan hasta un total de cinco enfoques de planificación curricular de cara al diseño de las asignaturas: Planificación orientada a los contenidos, Planificación racional, Planificación orientada a la evaluación, Planificación imprecisa y Planificación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) por lo que resulta evidente que poseen una gran influencia los conocimientos sobre la disciplina y acerca de las propias técnicas de planificación, así como la experiencia previa. Por tanto, estas dimensiones deberían ser consideradas adecuadamente en la formación del profesorado.

1.5.2. La relevancia de los contenidos

Algunos autores como Zabalza (2003), Ballester y Nadal (2005) o Cuadrado y Fernández (2008) incluyen esta competencia en la anterior sin embargo, es preciso analizarla más ampliamente, debido a su importancia tanto en el sentido de la selección de los contenidos (científico) como de su preparación para el proceso enseñanza-aprendizaje (didáctico). Seleccionar adecuadamente los contenidos supone escoger los más relevantes, acomodarlos a las necesidades formativas del alumnado (perfil profesional), adecuarlos al

contexto y los recursos disponibles, y organizarlos para que se produzcan aprendizajes significativos y relevantes.

Tan importante como la selección es la secuenciación de los contenidos, la forma en que se introducen y la relación que se establece entre ellos. No se puede olvidar que el modo de ordenar los temas y las conexiones que se establezcan entre ellos y con los de otras disciplinas, la relación con la vida real, condicionarán la calidad del aprendizaje que vayan construyendo los alumnos.

Si importante es saber seleccionar unos contenidos adecuados, no es menor la relevancia de su presentación. En este sentido, Palomares (2007) expuso que no se debe olvidar nunca el papel del profesor como comunicador, guía, facilitador de la comprensión, animador, etc.

Es por estos motivos que, como criterios orientativos para seleccionar, secuenciar y presentar adecuadamente los contenidos, se tendrá en cuenta (Palomares, 2007, pp. 152-153):

- Considerar la relatividad de los contenidos y valoración prioritaria de los procesos de creación científica. Por ello, los contenidos han de tratarse como productos cambiantes y centrarse en el proceso de su generación y transformación. De ahí que se potencie al máximo el aprendizaje de recursos del pensamiento científico con alto poder de transferencia: indagar, experimentar, analizar, comparar, redescubrir, construir, etcétera.
- Respetar la estructura científica de los conocimientos que constituyen el corpus de la disciplina, por lo que se presentarán núcleos o bloques temáticos, procurando que se puedan plantear de forma global. La secuenciación de los mismos es puramente indicativa.

- Aunar, en la medida de lo posible, criterios lógicos, psicológicos y sociológicos, teniendo en cuenta el condicionante derivado del marco organizativo (espacio, tiempo, medios...)
- Realizar enfoques interdisciplinarios siempre que sea posible.
- Encontrar y utilizar criterios de estructuración lógica y psicológica para posibilitar el mayor número y la mejor calidad de operaciones mentales en cada alumno.
- Buscar los elementos de los contenidos con mayor carga generalizadora: los conceptos incluyentes o principios y las leyes de mayor aceptación y capacidad de transferencia.
- Conseguir que sean congruentes con los objetivos previamente establecidos (validez). La validez interna de los contenidos ha de buscar su sistematización y coherencia evitando lagunas; además, debe basarse en conocimientos (científicos). Por otra parte, la validez externa dependerá de la apreciación que se tenga de la conexión del Programa con los fines que debe cumplir.
- Ser flexibles y abiertos a posibles cambios o adaptaciones a distintas situaciones. Se debe organizar el contenido a diferentes niveles de amplitud y temporalización, como márgenes para asumir situaciones no previstas, así como considerar diferentes formas de profundización.
- Comenzar por principios (conceptos o procedimientos) de un nivel bajo de complejidad.
- Conducir a la inmediata aplicación de sus derivaciones.
- Secuenciar el proceso, procurando añadir gradualmente principios más complejos.

- Revisar y realizar sistemáticamente las correspondientes síntesis mediante la integración periódica del aprendizaje reciente con el precedente.
- Requerir el dominio de un nivel de complejidad antes de introducir complicaciones complementarias.
- Ofertar diversas posibilidades. Si se parte de la incapacidad de abarcar todos los contenidos de una disciplina científica, resulta conveniente que se dé libertad al alumnado para elegir y profundizar en aquellos contenidos que más le interesan.

1.5.3. La comunicación didáctica

Se ha considerado que la competencia docente por antonomasia es la comunicativa (Encabo y López, 2002), pues tiene que ver con la capacidad para gestionar didácticamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. La comunicación oral y, por tanto, la expresión oral (Blanco, 2009), es la capacidad para expresarse al mismo tiempo que favorece el intercambio de información por lo que podríamos deducir que para dicho proceso se requiere de confianza en uno mismo y permite el contacto entre los hablantes e implica saber escuchar a los demás respetando sus ideas y las convenciones de participación como recoge González, (2007).

Palomares (2007), señala que la enseñanza no es nunca un desarrollo lineal en el que se va transitando siempre en sentido de avance progresivo. El proceso didáctico se construye en espiral, avanzando y retrocediendo constantemente, ofreciendo nueva información y reiterando informaciones y conocimientos ya adquiridos para afianzar los nuevos. Aprender significativamente supone integrar las nuevas informaciones en las antiguas, ampliando los conocimientos previos mediante la integración sucesiva de nuevos conocimientos y destrezas. La posibilidad de que esto suceda está condicionada por la propia estructura que posea la intervención del docente.

Por ello, otro elemento que indica la calidad de la actividad docente es la organización interna de los mensajes que pretende transmitir por lo que, en lo relativo a este apartado, el cómo valorar ese contenido de la información expresada de forma oral debe reunir estas cualidades, señaladas por Ballenato (2006), para que sea adecuado, y son principalmente las que se refieren a que sea relevante, en cuanto al tema que se aborde; suficiente la cantidad de información seleccionada, y por último ordenada reflejando claridad y precisión aportando datos correctos, fiables y veraces. Por ello, en el discurso, el comunicador juega un papel un papel básico al indicar las partes del mismo para que el alumnado realice las conexiones existentes entre ellas de forma que le facilite el seguimiento de la explicación.

De acuerdo con lo indicado, parece conveniente que, al iniciar el curso, se presente al alumnado la materia que va a trabajar ofreciendo una visión global de las disciplinas de su desarrollo, facilitándoles la elaboración del esquema mental que les ayudará a situar cada tema en relación al conjunto y los problemas que se abordan desde la misma.

Otras de las cualidades de la competencia comunicativa de los docentes es su capacidad para construir mensajes que, aparte de información, contengan afecto, lo que conlleva apasionarlos por el conocimiento, en general, y por el de la disciplina que enseña, en particular (Encabo y López, 2002). La necesaria personalización de los mensajes se consigue, en gran medida, incorporando estructuras interrogativas o admirativas en la exposición, implicando al alumno en el proceso comunicativo a través de sus intereses, vivencias, etcétera, y procurando que el alumnado sea el protagonista de sus aprendizajes, no sólo porque le interesa lo que se está tratando, sino porque participa activamente en su análisis y en la resolución de los posibles problemas que se vayan planteando o que ellos mismos formulen.

Las relaciones interpersonales constituyen un componente básico en las diversas competencias docentes, por lo que nos encontramos con una competencia transversal. Razonablemente, numerosos modelos de enseñanza universitaria insisten en la importancia de resaltar la cualidad interactiva de la docencia. En este sentido, Feldman (1976), en sus

estudios sobre la calidad de la enseñanza, indica que uno de los componentes básicos que los alumnos valoran más es la capacidad del profesorado para relacionarse con ellos.

Los docentes deben gestionar un proceso de trabajo en el que participan muchos estudiantes, lo que les convierte en referentes y, en momentos, en figuras de liderazgo, y la forma en que se desarrolle la comunicación va a constituir una importante condición de la actuación docente (González y González, 2012). Sin embargo, nos resulta fácil identificar al docente con un estilo de liderazgo; más bien existe una tendencia dominante, que nos facilita indicar un determinado perfil docente que permita construir un contexto adecuado de trabajo y una relación de confianza, por lo que resulta fundamental encontrar un clima de trabajo que combine en la oportuna proporción directividad y participación del alumnado.

En definitiva, es imprescindible que la figura docente coordine la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como el estilo de relación ejercida por el profesorado, considerando, al menos, las dimensiones de sensibilidad docente, la autonomía que otorgan a los alumnos y la estimulación de los docentes en el proceso para conseguir los objetivos propuestos. Por tanto, las relaciones interpersonales, y la forma en que se realicen, definen el clima en que se va a desarrollar la docencia. Este clima de aula puede ser definido tal y como lo expresa Palomares (2007, p. 155):

- El análisis del clima puede ser bastante amplio y recoge diversas variables:
- Interés y participación del alumnado en las actividades.
- Grado de afecto y cohesión grupal existente.
- Satisfacción y disponibilidad a la cooperación.
- Atención que el docente presta al alumnado, así como su interés y confianza en ellos.
- Nivel de competitividad existente en la clase.
- Organización de las actividades y del ambiente en que se desarrollan.
- Claridad de las normas y de las posibles consecuencias que se podrían derivar de su incumplimiento.
- Dedicación del docente al adecuado desarrollo de las tareas y el nivel de dificultad que los alumnos les atribuyen.

- Severidad/Permisividad del profesor ante las conductas del alumnado.
- Variedad y riqueza de las actividades realizadas.
- Participación del alumnado en la selección y planificación de las actividades.

Si nos centramos en la formación del profesorado, habría que señalar que no se trata únicamente de aprender unas determinadas técnicas para saber diseñar formas de relación y resolver los problemas que surjan, sino también estar en disposición de someter a análisis permanente los procesos interactivos en los que se está inmerso.

1.5.4. Las tecnologías aplicadas a la educación

Estrechamente vinculadas con la comunicación didáctica, nos encontramos las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que se están convirtiendo, con gran perplejidad de muchos docentes, en una importante y valiosa herramienta educativa. En la actualidad, las fuentes de información y los mecanismos para distribuirla se han informatizado, por lo que resulta difícil de concebir un proceso didáctico en la Universidad sin considerar esta competencia didáctica (Palomares, 2007).

Cualquier propuesta que contribuya a este modo de concebir la enseñanza, como es la incorporación de la tecnología al quehacer didáctico y profesional docente, debe resolver cuestiones fundamentales como las referidas al cómo organizar los contenidos en las guías didácticas en las que los alumnos y alumnas encuentran la información necesaria y el cómo desarrollar los entornos de aprendizaje para su posterior evaluación (De Miguel, 2006).

Es por ello que estas herramientas deben constituir una posibilidad para la mejora de la docencia, lo que precisa del desarrollo y adquisición de unas competencias específicas en el profesorado y alumnado (Zabalza 2002; Aguaded, 2004, Rodríguez y Tirado 2004). En este sentido, el profesorado debe dominar las técnicas didácticas y las nuevas competencias relativas a la preparación de la información y a las guías de aprendizaje, así como las tutorías a través de la red. Por su parte, el alumnado precisa la competencia técnica para el manejo

de los dispositivos técnicos y la capacidad y actitud necesarias para realizar un proceso de aprendizaje autónomo y mantener una fluida relación con su tutor.

Resulta evidente que el rol docente se está transformando, por lo que el exclusivo papel de poseedor y transmisor del conocimiento está perdiendo sentido. Su función se debe centrar más en facilitar y orientar al alumnado, para que pueda acceder de un modo sistemático, ordenado y flexible a toda la información actualmente disponible.

El profesorado tiene que liberarse del papel tradicionalmente ha venido desempeñado para centrarse en otras actividades que supongan auténticos retos cognitivos y favorezcan la integración de los conocimientos adquiridos, dentro y fuera del aula, tanto en su disciplina como en el conjunto de la titulación en la que se encuentra inmersa.

El nuevo paradigma formativo centrado en el alumnado orienta a una reducción de las sesiones magistrales del profesorado y a un incremento de las actividades creativas y de aplicación del conocimiento por parte del alumnado, así como la presentación pública y debate colectivo de proyectos y trabajos que realizan (Palomares, 2007). Además, las tecnologías de la información y la comunicación pueden facilitar al docente el acceso inmediato a cualquier información y su proceso, así como la comunicación interpersonal, convirtiéndose en elementos ventajosos y generadores de un proceso de aprendizaje colaborativo, en tanto que (Calzadilla, 2002):

- Estimulan la comunicación interpersonal facilitando el intercambio de información, el diálogo y la discusión entre todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Facilitan el trabajo colaborativo al permitir que el alumnado comparta información, trabaje con documentos conjuntos, facilite la solución de problemas y la toma de decisiones, etc.
- Mejoran la gestión y la administración relativa al alumnado ya que permite el acceso a toda la información vinculada con el expediente del estudiante, lo que

puede ser útil al docente para la integración de grupos o para facilitar su desarrollo y consolidación.

- Posibilitan la creación de ejercicios de desarrollo y autoevaluación, con los que el docente podrá conocer el nivel de logro y rediseñar, en su caso, la experiencia, adecuándola al ritmo de los alumnos, y ofreciéndoles retroalimentación sobre el nivel en que se encuentran en cada momento.

Resulta obvio que, para facilitar al profesorado la transición hacia el uso de las herramientas tecnológicas es preciso desarrollar un plan de formación básica <tecnológico-didáctica> presencial y virtual, con una estructura modular, para que según las necesidades y preferencias, se posibilite (Fonseca y Aguaded, 2007):

- Formación en la nueva concepción pedagógica de carácter socio-constructivista, centrada en la actividad del alumnado y con apoyos tecnológicos.
- Formación tecnológica-didáctica, para conocer los nuevos instrumentos tecnológicos y optimizar sus funciones, a fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1.5.5. Diseño de la metodología

Esta competencia se convierte en la respuesta del docente a cómo trabajar con el alumnado de manera contextualizada para, de este modo, favorecer una asimilación efectiva de los diferentes contenidos a trabajar.

La competencia metodológica se solapa con otras ya analizadas, como recoge Tejada (2001), que realiza una síntesis de los métodos didácticos, estableciendo tres grandes categorías: el magistral, el trabajo autónomo y el trabajo por grupos. La competencia del

docente reside en saber utilizar el método o la estrategia didáctica más adecuada para propiciar aprendizajes relevantes.

Lo que parece claro es que no existe un método mejor y único para cualquier aprendizaje o disciplina, sino que cada método cumple una función o fase en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se debería utilizar una combinación de métodos para poder dar respuesta a los distintos componentes del proceso (De Miguel, 2006).

Actualmente, se utiliza bastante el trabajo por contratos de aprendizaje (Przesmycki, 2000), en los que los alumnos y profesores se comprometen con el tipo de trabajo y con las condiciones en que se va a desarrollar. Ya que un contrato de aprendizaje supone una re-ordenación de las relaciones alumnado-profesorado en base a un documento escrito en el que se explicitan una serie de compromisos previamente negociados, existiendo para ello un intercambio de opiniones, es decir, se posibilita dar a conocer las necesidades y los sentimientos de los miembros del grupo de trabajo, se comparte un proyecto y se decide llevarlo a cabo utilizando estrategias en colaboración.

Este instrumento se caracteriza por favorecer de forma positiva, motivadora, socializadora, y para que sirva tanto de ayuda metodológica como psicopedagógica para llevar a buen término, y de forma estructurada en pro del buen funcionamiento del proceso de la educación como una forma de liberación, estableciendo, de este modo, las condiciones necesarias para asumir que somos responsables de nuestros actos, así como, de llevar una vida autónoma y consciente.

1.5.6. La función tutorial

Entre las distintas atribuciones del profesorado universitario, la tutoría aparece como una de las acciones clave para promover el aprendizaje autónomo del alumnado y el desarrollo de competencias transferibles para la vida y para el desarrollo profesional.

Ya se definió el concepto de tutor por Carr (1999, p. 6) como “simplemente alguien que te ayudó a aprender algo que no hubieras aprendido, o que hubieras aprendido más lentamente o con mayor dificultad, de haberlo tenido que hacer por tu cuenta”. Así, la tutoría consiste en un proceso de construcción y beneficio mutuo (para el docente y sus estudiantes mentorizado) (Lázaro, 2002).

Desde la Ley 14/1970, General de Educación se hacía mención a la necesidad de establecer un régimen de tutorías para ayudar a los estudiantes a resolver las dificultades que tenían que ver con su proceso formativo y madurativo. A pesar del tiempo transcurrido desde estas primeras referencias recogidas en la normativa legal, hay que convenir que el verdadero desarrollo de la acción orientadora en el contexto de la enseñanza superior ha tenido lugar en las últimas décadas. Los motivos son muchos y de diversa naturaleza, entre otros está el propio sistema que ha llevado a altos porcentajes de alumnado así como también son elevados los índices de fracaso y abandono que se producen en los primeros cursos de estudios superiores debido a las dificultades para adaptarse a la dinámica y exigencias del sistema de la Educación Superior unido a la escasa información y orientación con la que llega el alumnado a la Universidad, las dificultades para abordar las tareas académicas, la dificultad para recorrer los itinerarios formativos, la desinformación sobre salidas profesionales, etc. Todos estos problemas han ido aumentando las experiencias orientadoras encaminadas a paliar sus efectos.

En este devenir histórico, nos situamos en el momento actual en el que se sigue reconociendo en el artículo 46 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), el derecho que tiene el alumnado a ser atendido y orientado por su profesorado mediante un sistema de tutorías, en la actualidad, organizadas con total libertad, por el docente encargado de impartirlas y simplemente sujetas a lo establecido con carácter general por la universidad.

Esto ha traído consigo que se hable de distintos agentes orientadores (profesores, tutores, asesores académicos, etc.) y que existan distintos tipos o modalidades de tutorías. De ahí que tanto los servicios de orientación como los modelos de tutoría que se desarrollen deban ser revisados en cada universidad a la luz de las nuevas necesidades y la nueva

coyuntura creada por la Convergencia Europea. Sobre todo, habrá que reconducir los modelos de tutoría burocrática hacia otras estrategias donde las acciones de asesoramiento y acompañamiento al alumnado formen parte o se relacionen estrechamente con el proceso de aprendizaje del alumnado.

Pero no sólo las leyes que regulan el sistema universitario se han preocupado de la acción formativa y tutorial, sino que otros organismos se han hecho eco de las necesidades del alumnado. Así, el Industrial Research and Development Advisory Committee of the Comisión of the European Communities (IRDAC, 1994) resaltó una serie de competencias y habilidades que se deben desarrollar en el alumnado universitario y que, sin duda, tienen vinculación con el ámbito de la tutoría: competencias creativas en la resolución de conflictos, desarrollo del sentido de la identidad, autoestima y responsabilidad, desarrollo de la madurez emocional, empatía y capacidad de liderazgo, capacidad crítica para valorar los aprendizajes adquiridos y trazarse nuevas metas formativas, etc. También la UNESCO (1998), en la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI”, insistió en que una de las importantes responsabilidades que el profesorado universitario debe asumir es la de ofrecer, cuando se crea necesario, orientación y consejo, cursos de apoyo educativo y recuperación, estrategias para el estudio y el aprendizaje y otras formas de asesoramiento y ayuda al alumnado que permitan mejorar su situación y sus condiciones de vida. Por último, la American College Personnel Association (ACPA, 1996) estableció que una persona educada en la Universidad debería poseer una serie de competencias amplias, entre las que podríamos resaltar: la capacidad para aplicar los aprendizajes a situaciones prácticas surgidas en los distintos ámbitos de la vida, capacidad de toma de decisiones, capacidad para enfrentar conflictos, capacidad de reflexión y pensamiento crítico, capacidad para reconocer y valorar las diferencias individuales, capacidad de identidad y responsabilidad como ciudadano, etc.

Los organismos anteriormente señalados señalan que la calidad del producto universitario estará definida por la adquisición de (Álvarez y González, 2008):

- Complejas habilidades cognitivas como la reflexión sistemática y la construcción crítica del pensamiento.

- Habilidad para aplicar los conocimientos al campo profesional, social, familiar y personal.
- Comprensión, respeto, tolerancia y aprecio por las diferencias humanas.
- Competencias creativas en la resolución de conflictos.
- Coherente e integrado sentido de identidad, autoestima y responsabilidad.
- Desarrollo de la madurez emocional, empatía y habilidad de liderazgo.
- Saber evaluar críticamente lo aprendido para continuar aprendiendo.

Esta visión integrada de las funciones docentes y orientadoras las recogen García et al. (2005, p. 191) al definir al nuevo profesor tutor universitario como "...aquél que tiene especialmente encomendado a un estudiante (o grupo de estudiantes) para asesorarlo y ayudarlo en su proceso educativo, como medio de contribuir al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares definidas para cada titulación. Es el profesorado que, a la vez y en convergencia con las funciones de la docencia, lleva a cabo un conjunto de actividades orientadoras y formativas, procurando que el estudiante alcance el máximo desarrollo en lo cognitivo, lo personal, lo académico y lo profesional."

Por otro lado algunos inconvenientes también contemplados para el buen desarrollo de esta competencia del docente universitario, que parte de esta misma vertiente, ya que es el profesor quien por un lado debe comprender y asumir las actividades tutoriales como una prolongación de su labor docente para que así mismo este trabajo tutorial repercuta positivamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, haciéndoles entender que la formación universitaria no consiste sólo en aprender contenidos, animarles a que aprovechen al máximo el espacio formal en el que se encuentran a través de la acción tutorial y orientadora.

Así pues, si queremos que la tutoría llegue a ser un elemento integrado en la enseñanza universitaria y que ello resulte efectivo como criterio a nivel nacional e internacional en los procesos institucionales de evaluación de la calidad de la enseñanza de la educación superior con el incremento de la oferta de servicios de apoyo para profesores y estudiantes tanto dentro como fuera del aula (servicios de orientación, de información, de transición al empleo, etc.), de tal forma que no parece que pueda hablarse en adelante de la

excelencia de una Universidad sin la presencia en ella de unos servicios adecuados de atención a las necesidades de sus alumnos, será necesario atender las demandas de formación que plantea el profesorado universitario para poder participar en el desarrollo de esta función. Por tanto, como señalaron algunos autores (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992; Imbernón, 1994) hay que comenzar a diseñar modelos para formar a los futuros y futuras docentes universitarias que desarrollen el modelo educativo de la Convergencia. Esta formación debe abarcar los distintos ámbitos del desempeño docente, incluyendo la tutoría y la clarificación de lo que supone el desarrollo de esta función

1.5.7. La evaluación democrática

La evaluación, en su doble apreciación del aprendizaje del alumnado y de certificación de las habilidades alcanzadas, constituye otro eslabón esencial de la acción docente universitaria (Zabalza, 2003).

Considerando que la evaluación condiciona el aprendizaje del alumno, tanto en el fondo como en la forma, pensamos que un sistema de evaluación adecuado asegurará una asimilación relevante de la asignatura. También la motivación de los estudiantes se verá afectada por el sistema de evaluación utilizada (Alonso Tapia, 1997).

En la actualidad se entiende la evaluación educativa como *la actividad o proceso de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objeto de valorarlos y sobre dicha valoración, tomar decisiones* (García Ramos, 1989, p. 20). El profesor universitario tendría que plantearse sobre qué aspectos deberá tomar decisiones, tanto en el logro de los objetivos educativos previstos, como en el proceso educativo.

En el ámbito universitario solamente se ha considerado la evaluación de resultados y no la de procesos, es decir, la evaluación de condiciones de partida, de estrategias didácticas, de recursos que se utilizan, etc. En esta idea de ampliar el sentido de la evaluación (Contreras, 1995) incide en el tema de que su finalidad de en el ámbito universitario no debería limitarse al "poner notas", lo que supondría una utilización pobre y de

escasa utilidad. Sin embargo, en el momento actual, la evaluación ha de ir más allá, se entiende como una evaluación de competencias (Gil Flores et al., 2004) con carácter formativo, orientada a identificar las carencias de los estudiantes y facilitar el camino hacia la mejora de sus competencias.

El reflexionar sobre el proceso evaluativo es importante por dos razones principalmente. La primera, porque la experiencia nos enseña que la forma en que planteemos la evaluación a los alumnos va a condicionar más que cualquier otro aspecto su aprendizaje; y, la segunda, porque la evaluación o el hecho de que el profesor reflexione sobre todo lo que hace referencia a su diseño curricular, constituye un importante factor de perfeccionamiento didáctico para el docente.

Los sistemas de evaluación constituyen un elemento prioritario de planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje según el modelo propuesto. Este modelo supone un cambio de paradigma al trasladar el centro de atención desde la enseñanza del profesor al aprendizaje del alumno. Como efecto directo de este cambio los sistemas de evaluación cobran especial protagonismo pues son el elemento principal que orienta y motiva el aprendizaje del alumnado y la propia enseñanza. En efecto, según expresa Morales (2000), desde la perspectiva del estudiante los exámenes son el elemento fundamental que orienta su trabajo, su aprendizaje. Lamentablemente, visualiza los criterios necesarios que orientan las estrategias de aprendizaje idóneas para alcanzar buenos resultados una vez han realizado las citadas pruebas (Biggs, 2005 y Ramsden, 1992).

Sin embargo, desde la perspectiva de muchos docentes, la evaluación sería el elemento último y marginal en la planificación de su labor profesional, convirtiéndose en una tarea meramente acreditadora, dando en ocasiones “pistas” al alumnado sobre lo que quiere que estos aprendan y sometiendo las labores de enseñanza a este cometido. Esto ha de cambiar, centrarse en el aprendizaje del alumnado supone una revisión exhaustiva de los sistemas de evaluación, centrar una formación en competencias requiere el empleo conjunto de procedimientos y herramientas evaluativas diversas.

Es por ello que la elección de las estrategias y de los procedimientos de evaluación debe realizarse desde la visión holística de la enseñanza y el aprendizaje. Los instrumentos de recogida de información tienen gran importancia para la evaluación, ya que el juicio de valor derivado de ésta, así como la toma de decisiones posteriores, dependen de la información disponible por lo que una evaluación será tanto más segura cuanto más completa, oportuna, veraz, fiable y relevante sea la información obtenida.

Capítulo 2

LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

- 2.1. La evaluación del profesorado: definición y características
- 2.2. Modelos de evaluación docente
 - 2.2.1. La evaluación a través del Modelo de Excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM)
- 2.3. La evaluación de la docencia en el ámbito internacional
- 2.4. La evaluación del profesorado universitario español
 - 2.4.1. El Programa de Evaluación del Profesorado para la Contratación (PEP)
 - 2.4.2. El Programa de Acreditación Nacional para el Acceso a los Cuerpos Docentes Universitarios (ACADEMIA)
 - 2.4.3. El programa de Apoyo para la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA)
- 2.5. La evaluación de la actividad docente en el nuevo estatuto del PDI universitario
- 2.6. Más allá de la burocracia, con vistas a un modelo de evaluación de competencias docentes

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. 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.

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.

2.1. La evaluación del profesorado: definición y características

La calidad educativa de una institución no depende directamente de la calidad de la actividad docente del profesorado ni de que se le exijan responsabilidades. Es la calidad de la docencia, tal y como señala Mateo (2000), el núcleo básico impulsor de la calidad del centro, de modo que la calidad personal del profesorado y la de su actividad no tienen que estar necesariamente relacionadas.

Sin embargo, a pesar de ser considerada una tarea compleja, problemática y conflictiva y sin encontrar un sistema que satisfaga las necesidades de los diferentes colectivos implicados, la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario sigue siendo constante objeto de estudio. Tal es así, que ha pasado de valorar únicamente la adquisición o no de conocimientos por parte de los estudiantes, a considerar este sistema como un elemento esencial en el análisis de la calidad de las instituciones educativas. Es una tarea tan importante, que uno de los elementos condicionantes de la calidad de los centros docentes universitarios, tal y como ya señaló en el año 1995 el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, es la docencia como factor clave del conjunto de la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, junto con esta función, asumida como elemental del trabajo del docente, son las tareas de investigación y las actividades de gestión las que se exigen al profesorado para ser considerado un profesional de calidad (ver figura 5).



Figura 5: Evaluación de la actividad docente (elaboración propia)

Hay que señalar que el Informe Global del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades 1996-2000 (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002: 37) estableció que *La evaluación de la actividad docente del profesorado es abordada de forma heterogénea por parte de las unidades evaluadas. Entre las debilidades señaladas por las titulaciones resaltan la ausencia de mecanismos de evaluación del profesorado, las deficiencias en los procedimientos de evaluación existentes y la escasa valoración que se realiza de la evaluación docente. (...) las propuestas, consistentes con el análisis, manifiestan la necesidad de mejorar los procedimientos de evaluación del profesorado y de establecer pautas de actuación en función de los resultados de esta evaluación.*

2.2. Modelos de evaluación docente

Es patente la importancia y la necesidad de entender los procesos de evaluación como medio de reflexión y perfeccionamiento de toda actividad humana que se realice, sea a nivel personal o profesional.

Las instituciones de enseñanza, en el momento histórico actual, llevan a cabo autoevaluaciones sobre su calidad, intentando responder tanto a las demandas de la sociedad como a las de la propia institución universitaria (Tejedor, 2003).

El papel que puede jugar la evaluación en el quehacer universitario es de doble utilidad al ser por un lado, un instrumento técnico de control interno, de responsabilidad y de imputabilidad: la universidad es una realidad que implica una relación entre personas, una estructura, tareas y presupuestos, así como una obligación contractual de ofrecer un servicio de calidad a la clientela. Y También al mismo tiempo un instrumento de formación de intelectuales, de profesionales, en respeto a su misión de sociedad, que es un proyecto intelectual integrado que hace que la universidad sea más que la aglomeración de personas y de campos específicos, que es su realidad empírica aparente (Zúñiga, 1997).

Dentro de este contexto, la Comisión Europea ha creado un grupo de expertos sobre «La mejora de la formación de docentes y formadores». En la primavera de 2004, un subgrupo de este grupo de expertos, en colaboración con el Grupo permanente «Indicadores y niveles de referencia» (también creado por la Comisión Europea dentro de ese mismo marco), abordó la cuestión de la «elaboración de indicadores adecuados para medir la mejora de la formación del profesorado y, en particular, su desarrollo profesional continuo». El grupo ha identificado el desarrollo de los sistemas de evaluación y acreditación de la formación inicial y continua del profesorado como una de las prioridades para la mejora de dicha formación.

La cuestión de la evaluación de la calidad de la formación del profesorado guarda estrecha relación con el contexto más amplio relativo al desarrollo de la educación superior y al seguimiento del Proceso de Bolonia, (ANECA, 2007)

2.2.1. La evaluación a través del Modelo de Excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM)

El Modelo Europeo de Gestión de la Calidad o EFQM fue desarrollado en el año 1991 por la *European Foundation for Quality Management* (Fundación Europea para la Gestión de Calidad), institución creada en 1988 por catorce empresas centroeuropeas líderes en la industria y los servicios. Actualmente cuenta con más de 600 miembros, desde pequeñas compañías hasta grandes multinacionales, institutos de investigación, escuelas de negocios y universidades. Este modelo pretendía, en sus orígenes, dar respuesta a los

modelos de calidad americano del premio Malcolm Baldrige y al modelo japonés del premio Deming (Domínguez y Lozano, 2005).

La Fundación Europea para la Gestión de Calidad, editó en 1991 unas directrices que ayudarían a mejorar las organizaciones. Como proceso clave se sitúa la autoevaluación. El modelo establece una ordenación sistemática de los factores más críticos para el buen funcionamiento de toda organización. Se reúnen estructuradamente las reflexiones y experiencias del mundo de la dirección de las organizaciones. Es un modelo que se fundamenta no sólo en ideas sino muy especialmente en resultados (Eduardo y Espinoza, 2008).

En el año 1999 el modelo se modificó a uno más avanzado donde los cambios más sustanciales hacían referencia a la inclusión de la innovación y el aprendizaje como claves de la ventaja competitiva; un mayor énfasis en los aspectos referidos a los clientes y demás grupos de interés influyentes en la organización, así como en la importancia atribuida al conocimiento dentro de la empresa; un mejor reflejo de los aspectos referentes al enfoque en resultados a través de la estrategia; así como a la ampliación de los contenidos de los distintos criterios y subcriterios que lo componen.

El modelo de evaluación EFQM parte de la base de que el logro de la excelencia organizacional, como meta ideal de las organizaciones, se inscribe en un proceso de mejora continua de todos sus componentes (Municio, 2004).

Estos componentes están representados en el modelo por nueve criterios en interacción, de los cuales cinco operan como agentes facilitadores —liderazgo, personas, política y estrategia, alianzas y recursos, y procesos—, y los otros cuatro como resultados de los anteriores —resultados en las personas, resultados en los clientes, resultados en la sociedad y resultados clave—, todos ellos, con diferentes pesos en cuanto a su aportación (ver figura 6). Se aprecia que la figura del personal docente, entendiendo como organización la institución universitaria, está presente en todo momento en el desarrollo de este modelo tanto como elemento evaluador como componente de evaluación.



Figura 6: Modelo Europeo de Gestión de Calidad (Consejo de Universidades, 1998, p. 22)

Los criterios agentes se descomponen a su vez en subcriterios y los resultados incluyen, para su análisis, medidas de percepción e indicadores de rendimiento. La organización, al compararse con el modelo, obtiene una fotografía de su estado actual, en la que se aprecian las fortalezas y debilidades, a partir de las cuales se proponen los objetivos de mejora que se consideran prioritarios. Sucesivas y periódicas comparaciones con el modelo, le permitirán conocer los efectos internos y externos de las mejoras realizadas y dónde se encuentra situada en su carrera hacia la excelencia (Cidad, 2004).

Tal y como refleja la figura anterior, el modelo utiliza nueve criterios, cinco agrupados bajo la denominación de agentes facilitadores y cuatro calificados como resultados. Asimismo y, a través de un proceso de innovación y aprendizaje, se potencia la labor de los agentes facilitadores dando lugar a la mejora de los resultados. El significado de cada uno de estos criterios se expone a continuación, gracias a las aportaciones del Ministerio de Educación y Cultura (1997); el Consejo de Universidades (1998) y la EFQM (2002):

1. *Liderazgo*: Se define como el comportamiento de todos los directivos para dirigir la organización hacia la mejora continua. Se manifiesta en el modo en que el Equipo Directivo y todas las personas con responsabilidad en el centro, dirigen, coordinan y supervisan el trabajo que se realiza a cualquier nivel dentro de dicho centro; esto se traduce en la conducción del centro hacia el logro de los objetivos de calidad previamente establecidos. En resumen, hace referencia al

grado de compromiso de los dirigentes de la institución en la creación de valores de calidad.

2. *Planificación y Estrategia*: Consiste en analizar cómo la institución define y formula su política y estrategia traduciéndolas en planes y acciones concretas que incorporan conceptos de calidad. Este criterio se refiere a cómo la estrategia del centro refleja el concepto de mejora continua y la desarrolla a través de planes anuales.
3. *Gestión del personal*: Se refiere a cómo la organización aprovecha e incentiva las características profesionales y humanas de todo su personal para hacer posible la mejora continua. Los principios generales para la obtención de los mejores resultados por el personal de una Institución son: participación, comunicación, formación constante, trabajo en equipo, incentivos y dedicación a la tarea.
4. *Recursos*: Muestra cómo la organización planifica y utiliza sus recursos para apoyar su actividad actual y sus planes de futuro. Se analiza si los recursos disponibles están orientados a conseguir los objetivos de calidad propuestos.
5. *Procesos*: Este criterio hace referencia a cómo se identifican, organizan y revisan los procesos para asegurar la mejora continua de todas las actividades de la institución, entendiendo por proceso el conjunto de actividades concatenadas que van añadiendo valor y que permiten lograr los resultados previstos.
6. *Satisfacción del cliente*: Se entiende por satisfacción del cliente o usuario la atención, por parte del centro, a las necesidades y expectativas de los destinatarios inmediatos del servicio ofrecido.
7. *Satisfacción del personal*: Se refiere al grado de acierto de la institución a la hora de satisfacer las necesidades y expectativas razonables de su personal,

entendiendo por personal a cualquier persona, sea cual fuere su responsabilidad y su especialidad, que presta sus servicios en el centro.

8. *Impacto en la sociedad*: Este criterio pretende evaluar las consecuencias directas e inmediatas de las diferentes actividades realizadas por la organización para la comunidad del entorno local y regional y para la sociedad en general.
9. *Resultados*: Se refiere a lo que la institución logra en relación con sus objetivos y con la satisfacción de las necesidades y expectativas de aquellos que tengan intereses en él, así como a la mejora de su organización. Supone analizar los resultados de la actividad que presta la organización y que son considerados más significativos como medida de su actividad, así como los resultados económicos.

El Modelo aporta una estructura sistémica para una gestión de calidad que permita a la organización aprender mediante la comparación consigo misma y le ayude en la planificación, en la definición de las estrategias, en el seguimiento de los programas conseguidos y en la corrección de los errores y de las deficiencias.

En definitiva, y sobre la base de lo expresado por Domínguez y Lozano (2005), el modelo EFQM se caracteriza por los siguientes principios fundamentales para su aplicación en el ámbito institucional, particularmente de carácter universitario:

- Es un modelo de clara orientación hacia el alumnado y hacia los resultados de aprendizaje.
- Llama la atención que entre los agentes facilitadores se otorgue mayor peso a los procesos que a las personas, aunque en la globalidad del modelo, si se suma con los resultados en las personas este criterio resulte superior.

- Permite la adaptación a diferentes contextos gracias a que las áreas y los indicadores se han dejado abiertos.
- Hace una propuesta de mejora continua e innovación a partir de la retroalimentación de los resultados de la autoevaluación.

Diversas investigaciones se han centrado en estudiar la relación que existe entre la adopción del modelo EFQM de Excelencia y los resultados de la institución, sin embargo también, pueden obtener otro tipo de beneficios como los siguientes (Domínguez y Lozano, 2005):

- Conseguir una valoración de las fortalezas de la organización y las áreas de mejora, así como una medición periódica de su progreso.
- Una mejora en el desarrollo de la estrategia y de los planes de negocios de la organización.
- Que todos los miembros de la organización comprendan, actúen y asuman sus responsabilidades.
- La integración de las iniciativas de mejora en las operaciones normales de la organización.
- Conseguir la comparación de la organización con otras normas y organizaciones.
- Aprender de otras organizaciones solicitantes, puesto que todas recibirán una publicación en la que se muestran todas sus buenas prácticas.
- Los ganadores consiguen un elevado reconocimiento nacional e internacional a través de la publicidad asociada con la ceremonia de entrega de premios.

Sin embargo, tanto en la comunidad académica como la profesional el debate sobre la idoneidad de un empleo en el ámbito académico sigue abierto. Así, Farrar (2000) insiste en que el modelo puede ser usado beneficiosamente en una organización educativa con una estructura complicada pero con claridad de visión y objetivos, identificando e implicando a los clientes, a los empleados, con una organización en algo especial. Por otro lado, Saraiva, Rosa y d'Oreyi (2003) reflexionan sobre una investigación desarrollada sobre la incidencia del modelo en una muestra de 47 escuelas portuguesas. Concluyen diciendo que el modelo EFQM puede aplicarse fácilmente y adaptado como una poderosa política de mejora que da fuerza a las escuelas. Ya también citamos la aportación de Mateo (2000:180), que en su defensa argumenta que el modelo ya ha sido adaptado a la realidad educativa y que resulta útil para la reflexión interna de los centros que lleva a su mejora.

Adaptado a las instituciones de educación superior, implica la satisfacción de estudiantes, profesorado y personal no docente, y un impacto en la sociedad. Esto se consigue mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia de la institución, la gestión de su personal, sus recursos y sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados (Eduardo y Espinoza, 2008).

La Comisión Europea, desde 1997, promueve la utilización del Modelo EFQM para la evaluación de instituciones educativas, y son muchas las administraciones educativas públicas que lo han adaptado. En España, desde esa fecha, el Club Gestión de Calidad (CGC), representante en España de EFQM, con el Instituto de Técnicas de Estudio de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (ITE, CECE) y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), hicieron una adaptación del modelo para su aplicación en los Centros Educativos, actualizada en el 2001 que ha sido revisada en años posteriores. La finalidad del modelo aplicado al ámbito educativo es conocer la realidad del centro mediante la autoevaluación, y reflexionar sobre ella, lo que posibilitará elaborar planes y estrategias de mejora. Estas dos características, junto con la implicación de todos en el proceso de autoevaluación y la toma de decisiones, se consideran factores que inciden en la mejora de la calidad de los servicios que el Centro Educativo presta a la sociedad (Martínez y Rupérez, 2005).

2.3. La evaluación de la docencia en el ámbito europeo

La calidad de la docencia en la universidad, como fuente de prestigio, es un tema que actualmente preocupa a todos los países y cada vez es más reclamado por profesores, estudiantes y la misma institución universitaria que quiere estar en condiciones de dar respuestas a los interrogantes, necesidades y desafíos que desde la sociedad se solicitan (González, et al., 2009).

El surgimiento de la sociedad del conocimiento, el fenómeno de la mundialización de los servicios, la revolución científico-técnica y el progresivo interés por la economía del bienestar promueve, en los países con economías competitivas, la aparición de un nuevo modelo de universidad que adopta de forma creciente la llamada «tercera misión» en el ámbito de los ejes vertebradores como el emprendimiento, la innovación y el compromiso social (Bricall, 2000; Arocena y Sutz, 2005 y Gulbrandtsen y Slipersaeter, 2007). En este contexto sociopolítico se configura un nuevo esquema de relaciones entre las universidades, los centros de investigación, la administración pública y las empresas (Bricall, 2000 y Palomares Montero, et al., 2008). De este modo, queda reconocido que las instituciones de educación superior tienen tres misiones interconectadas e indisociables en la sociedad del conocimiento: formación, investigación y la llamada «tercera misión» (European Commission, 2005).

En cuanto al fenómeno de la convergencia europea en materia de formación universitaria, éste arranca con la Declaración de la Sorbona (1998) suscrita por los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido, instando al desarrollo de un «Espacio Europeo de Educación Superior» (EEES) y establece sus bases en la Declaración de Bolonia. Los criterios y directrices se basan en un cierto número de principios básicos, tanto externos como internos, sobre la garantía de calidad en la educación superior en el EEES con el fin de mejorar la educación que se ofrece a los estudiantes en las instituciones de educación superior del EEES; apoyar a las instituciones de educación superior en la gestión y mejora de su calidad y, de ese modo, ayudarles a justificar su autonomía institucional; proporcionar una base para las agencias de garantía de calidad a la hora de realizar su trabajo; hacer posible que la garantía externa de calidad sea más transparente y

fácil de comprender para todas las partes implicadas en la misma. los objetivos de los criterios y directrices son: impulsar el desarrollo de las instituciones de educación superior de forma que se fomenten los logros intelectuales y educativos; proporcionar una fuente de ayuda y orientación a las instituciones de educación superior y otros agentes importantes en el desarrollo de su propia cultura de garantía de calidad; informar e incrementar las expectativas de las instituciones de educación superior, estudiantes, empleadores y otros agentes implicados en relación con los procesos y resultados de la educación superior; contribuir a un marco de referencia común para el servicio de educación superior y de la garantía de calidad dentro del EEES (ENQA, 2005).

Conscientes del papel que desempeña la educación en el desarrollo de los ciudadanos y las sociedades modernas, el 19 de junio de 1999, treinta y un países europeos firmaron una declaración conjunta (*Declaración de Bolonia, 1999*) que supone el punto de partida del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior, bajo los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad. El objetivo del desarrollo de este espacio supone dotar a Europa de un sistema educativo homogéneo, compatible y flexible, que permita a los estudiantes y titulados universitarios europeos una mayor movilidad, dotando de vitalidad y eficacia los diversos canales por los que el alumnado se forma (*Declaración de Bolonia, 1999*).

Dos años después de la firma de la Declaración de Bolonia, tuvo lugar en Praga, el 19 de mayo de 2001, los Ministros de Educación de 32 países, reafirmaron su compromiso de establecer un *EEES*, desarrollando cada uno de los objetivos anteriores de la *Declaración de Bolonia*. En ese momento se definieron, además, las siguientes líneas adicionales (*Declaración de Praga, 2001*):

- El *aprendizaje a lo largo de la vida*.
- El *rol activo* de las Universidades, de las instituciones de educación superior y de los estudiantes *en el desarrollo del proceso de convergencia*.

- *La promoción del atractivo del EEES mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación.*

Un nuevo avance en este proceso lo consigue la *Conferencia de Berlín (2003)*, celebrada el 19 de septiembre de 2003, una reunión que sirvió para analizar los logros alcanzados y establecer las prioridades y los nuevos objetivos para las próximas etapas de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Uno de los parámetros a continuar es el desarrollo de sistemas que garanticen la calidad de la educación superior como una de las piezas fundamentales del establecimiento de este espacio común. Bajo el principio de autonomía institucional, se considera necesario establecer criterios y metodologías comunes que han de incorporar los sistemas nacionales de garantía de calidad de los diferentes países (Declaración de Berlín ,2003).

En ambos comunicados se destaca la promoción de la cooperación europea para la garantía de la calidad a través de la creación de agencias nacionales y su integración en la European Network of Quality Assurance in Higher Education. Los acuerdos relativos al sistema de garantía de la calidad incluyen, para el año 2005, el cumplimiento de los requisitos siguientes:

- Definición de responsabilidades de los grupos e instituciones implicadas.
- Evaluación de programas o instituciones, incluyendo evaluación interna y externa, participación de los estudiantes y publicación de resultados.
- Sistema de acreditación, certificación o procedimientos de comparación.
- Participación internacional, cooperación y trabajo en red.

La Declaración de Bergen (mayo 2005) se hace un balance en general positivo de los progresos en cuanto al sistema de titulaciones, garantía de calidad y reconocimiento de períodos de estudio. Se señalan cuatro desafíos y prioridades futuras:

- Educación superior e investigación: Reconoce la relación entre educación superior e investigación. Establece la necesidad de programas de doctorado estructurados y la de aumentar el número de doctorados que emprendan carreras de investigación dentro del EEES. Considera a los participantes de tercer ciclo no solo como estudiantes, sino también como investigadores iniciales.
- La dimensión social: Insiste en la necesidad de establecer “condiciones apropiadas para que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen social y económico”.
- Movilidad. Se compromete a eliminar obstáculos burocráticos a la movilidad.
- El atractivo del EEES y la cooperación con otras partes del mundo. Considera el EEES como “un colaborador de los sistemas de educación superior en otras regiones del mundo, estimulando el intercambio equilibrado entre los estudiantes y el personal y la cooperación entre las instituciones de Educación Superior”.

Finalmente se compromete a defender el principio de responsabilidad pública para la educación superior, a asegurar que las instituciones de educación superior disfruten de la autonomía necesaria para poner en práctica las reformas acordadas y reconoce la necesidad de una financiación sostenible de las instituciones (Declaración de Bergen, 2005).

La conferencia de ministros de educación se ha celebrado en Londres los días 17 y 18 de mayo de 2007 y en ella ha participado, junto con los 45 países que se habían reunido en Bergen, la República de Montenegro. En primer lugar, se hace un balance del proceso de convergencia europea desde la Conferencia de Bergen, señalando que se han realizado avances positivos en la materialización del EEES, basado en la autonomía institucional, la libertad académica, la igualdad de oportunidades y los principios democráticos, lo que facilitará la movilidad, aumentará la empleabilidad y fortalecerá el atractivo y la competitividad de Europa. En este sentido, los países firmantes del Comunicado resultante de la

Conferencia de Londres reiteran su compromiso de aumentar la compatibilidad y comparabilidad de sus sistemas de educación superior, con el fin de garantizar que el EEES mantenga la competitividad y responda con eficacia a los retos de un mundo globalizado. Como conclusión, Los países participantes adoptan la estrategia "El EEES en un escenario global", trabajando en las áreas fundamentales: mejora de la información sobre el EEES, fomento del atractivo y la competitividad del EEES, fortalecimiento de la cooperación basada en la igualdad de las partes, intensificación del diálogo sobre las políticas a desarrollar y mejora del reconocimiento de cualificaciones (Declaración de Londres, 2007).

La Conferencia Ministerial que se celebró en Leuven en abril de 2009, se concentró naturalmente sobre lo que se ha realizado hasta ahora acerca del proceso de Bolonia, así como más allá de 2010. La mayoría de los debates volvió en torno a las señales relativos al número de estudiantes que deberían ser móviles en el espacio europeo de la enseñanza superior y así como sobre el trabajo posible con herramientas de transparencia para el EEES. Los Ministros convinieron que en 2020 al menos de 20% de los que reciben un título en el EEES deberían han tenido un período de estudio o formación en el extranjero. El comunicado describe los sectores donde los Ministros vieron la utilidad de trabajar durante la próxima década, que son; la dimensión social, la formación continua, la capacidad de empleo, el aprendizaje centrado en el estudiante, la investigación y la innovación también conectada a la educación, la transparencia internacional, la movilidad, las herramientas pluridimensionales de transparencia y financiación (Declaración de Leuven, 2009).

Un año después el espacio europeo de enseñanza superior (EEES) se lanzó oficialmente a la X Conferencia Ministerial de Bolonia, celebrado los 11 y 12 de marzo en Budapest y Viena. La declaración Budapest-Viena sobre el EEES, adoptada por los Ministros, tiene el compromiso de trabajar para “una inclusión más eficaz del personal y los estudiantes de la enseñanza superior en la ejecución y un desarrollo futuro del EEES” y “sostiene activamente la participación del personal y los estudiantes en las estructuras de toma de decisión a los niveles europeos, nacionales e institucionales”. La declaración reconoce también que un medio ambiente más constante para el personal académico es necesario y reafirma que la enseñanza superior es una “responsabilidad pública” (Declaración Budapest-Viena ,2010).

Para hacer frente a estos cambios, gobiernos y organismos implicados en la educación superior tratan de implementar estrategias para mejorar la eficiencia de las instituciones universitarias que aseguren la correcta utilización de los recursos y profesionales (personal docente y de administración y servicios). De hecho, en las últimas décadas, el sistema universitario sostiene una completa transformación legal y estructural que está reformando profundamente el sistema, dotándolo de nuevas formas de afrontar la gestión de las instituciones públicas, en las que prima un mayor nivel de autonomía y se reclama el incremento de la eficacia, eficiencia y responsabilidad de las universidades, principios todos ellos centrales de la propia autonomía universitaria. La contribución del sistema universitario se lleva a cabo a través de las adaptaciones legislativas correspondientes con la finalidad de integrarse competitivamente junto a los mejores centros de Enseñanza Superior en el nuevo Espacio Universitario Europeo (EEES) (Pérez et al., 2008 y Palomares-Montero et al., 2008).

También, las universidades españolas, conscientes de su responsabilidad en la formación de sus estudiantes, han impulsado, desde distintos estamentos (Vicerrectorados de Ordenación Académica, Relaciones Internacionales y Estudiantes) reuniones y foros de discusión. Desde finales de 1999 se han realizado numerosos encuentros que han servido para sensibilizar a la Universidad en su conjunto sobre la importancia de asumir un papel destacado en la UE. Como muestra de ello, por ejemplo, la *Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas* (CRUE) ha venido incluyendo entre sus temas prioritarios la armonización del sistema universitario español, aprobando, entre otros, un documento sobre la adopción de los créditos europeos y el Suplemento Europeo al Título en diciembre de 2000. En febrero de 2003, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte aprobó el Documento-Marco titulado "*La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*" en el que se informa de los nuevos retos del sistema universitario español ante su integración en el EEES y de las propuestas para conseguirlo. (Ceballos, Chávez y Sánchez, 2004).

Estas premisas han llevado a la Red Europea para la Garantía de la Calidad en la Enseñanza Superior a establecer los criterios y directrices para la evaluación de la calidad de la educación superior en Europa, que se aprobaron en la Conferencia de Ministros de Educación Superior celebrada en Bergen en mayo de 2005. La Asociación Europea de

Agencias de Garantía de Calidad (ENQA) señala que «los centros deberán tener una política y las medidas correspondientes para la evaluación de sus programas y de las titulaciones que otorgan desde el punto de vista de la calidad y del respeto a las normas. Asimismo, deben comprometerse de manera explícita en el desarrollo de una cultura que reconozca la importancia de la calidad y de la evaluación de sus trabajos».

A la luz de los procesos de Lisboa y de Bolonia, la Comisión Europea encargó a Eurydice, en otoño de 2004, la realización de un estudio sobre la normativa que rige la evaluación de la formación del profesorado en los países europeos (Unidad Europea de Eurydice, 2003).

Este estudio analiza los procesos de evaluación y acreditación de los programas y centros de formación inicial y continua del profesorado, proporcionando una visión global de la normativa referida a la evaluación externa e interna que existe en los distintos países, así como información específica sobre las principales características de estos procesos y la utilización de sus resultados. También se incluye un análisis de los principales debates y reformas relacionadas con este tema.

La elaboración de medidas de evaluación de la calidad constituye, sin duda, un paso importante para apreciar las mejoras en la formación del profesorado, aunque existe el riesgo de una excesiva regulación burocrática. En muchos países europeos estas medidas de evaluación de la calidad son relativamente recientes, de modo que aún se desconoce su verdadera eficacia e impacto sobre el mantenimiento y la mejora de la calidad de la oferta de formación. Esta situación debe estimular a todos los actores a implicarse más y a prestar esfuerzos a lo largo de los próximos años.

Por otro lado, la Red Internacional de Agencias para la Evaluación de la Calidad de la Educación Superior (INQAAHE) es una asociación que reúne a más de 200 organizaciones de todo el mundo que trabajan en el campo de la garantía de calidad en la educación superior. La mayoría de sus miembros son agencias de garantía de calidad. La red ofrece diferentes servicios a sus miembros (un periódico, boletín, buenas prácticas, talleres, etc.). Su misión es permitir a agencias de garantía de calidad compartir la información y experiencias;

desarrollar y promover buenas prácticas de garantía de calidad; promover la mejora continua de las agencias miembro, incluyendo su desarrollo profesional; con el fin de beneficiar a las instituciones de educación superior, sus estudiantes y sus sociedades.

Por su parte, en España, desde la creación de la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), ésta ha formado parte de la ENQA, referente para los asuntos de evaluación de la calidad y uno de los cuatro agentes de interés del referente para el Espacio Europeo de Educación Superior.

Asimismo, la ANECA es miembro fundador del Consorcio Europeo de Agencias de Acreditación (ECA) desde 2004, proyecto que aglutina a las agencias europeas que trabajan por el reconocimiento mutuo de los resultados de sus procesos de acreditación.

Igualmente, es miembro de INQAAHE desde 2003, forma parte de su Consejo de Dirección desde 2011 y cumple con las directrices de buenas prácticas de la asociación. En 2011 fue la anfitriona de la conferencia bianual de la asociación, que tuvo lugar en Madrid.

Su participación activa en estas redes de agencias ha permitido, tanto su contribución a los temas nucleares europeos de garantía de calidad y acreditación de la educación superior, como su participación en proyectos desarrollados de forma conjunta con miembros de estas redes.

2.4. La evaluación del profesorado universitario español

La evaluación de las enseñanzas universitarias comenzó en España en el año 1995, cuando el *Consejo de Universidades* aprueba el Programa de Evaluación Institucional de la Calidad de las Universidades. Desde este momento ha ido surgiendo diferentes experiencias de evaluación educativa basadas en los modelos anteriormente descritos hasta llegar al sexto Informe sobre el Estado de la Evaluación Externa de la Calidad en las Universidades Españolas, que se establece seis bloques fundamentales para llevar a cabo la valoración de la excelencia institucional universitaria (ANECA, 2012):

- La mejora de la calidad de las instituciones de educación superior.
- Los sistemas de garantía interna de la calidad en las universidades: el programa AUDIT.
- Los sistemas de revisión y mejora de la calidad docente: el programa DOCENTIA.
- La mejora de la calidad de los títulos oficiales universitarios.
- La mejora de la calidad profesional del personal docente e investigador.
- .Calidad e información al servicio de la sociedad.

Es por ello que, en el ámbito de la evaluación de la calidad de la educación superior dentro de las propuestas que siguen las Administraciones Públicas de nuestro país, destacamos cuatro modelos de evaluación dentro de cuyas dimensiones destaca la actividad docente del profesorado:

- PEP (ANECA, 2007): El Programa de Evaluación del Profesorado para la contratación evalúa las actividades docentes e investigadoras, y la formación académica de los solicitantes para el acceso a las figuras de profesor universitario contratado (profesor contratado doctor, profesor ayudante doctor y profesor de universidad privada) establecidas en la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU).
- ACADEMIA (ANECA, 2008): El programa de Acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios (Programa ACADEMIA) evalúa el perfil de los solicitantes para el acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios (Profesores Titulares de Universidad y Catedráticos de Universidad).

- DOCENTIA (ANECA, 2007): El Programa DOCENTIA es una iniciativa de ANECA puesta en marcha en febrero de 2007 para facilitar a las universidades una herramienta que les permita evaluar la actividad docente estableciendo posibles directrices a seguir, acordes con los usos y normativa internacionales.

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, p. 165) cita en los siguientes términos:

- Se trata de un proceso que debe orientarse a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza.
- Se trata de conseguir una utilidad efectiva del conjunto del proceso como recurso de perfeccionamiento docente.
- Se pretende informar al profesor para ayudarle a cambiar.
- 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.

2.4.1. El Programa de Evaluación del Profesorado para la contratación (PEP)

A través del Programa de Evaluación del Profesorado para la contratación (PEP), ANECA evalúa la actividad docente e investigadora de los aspirantes a una plaza de profesorado universitario contratado, como requisito previo a la contratación en las figuras que así lo requieren por ley. En el caso de universidades públicas existen las figuras de Profesor Contratado Doctor (PCD) y Profesor Ayudante Doctor (PAD).

Tanto para la contratación del Profesorado Contratado Doctor (PCD), según la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades en su artículo 52, como para la del Profesorado Ayudante Doctor (PAD), según la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades en su artículo 50, recoge que se celebrará entre aspirantes con la titulación de doctor que hayan obtenido la evaluación positiva por parte de la ANECA o del órgano de evaluación externo que la ley de la Comunidad Autónoma determine.

En el caso de universidades privadas, la ley establece que el 60% el total del profesorado doctor de una universidad privada deberá haber obtenido una evaluación positiva de ANECA para la figura de Profesor de Universidad Privada (PUP).

A continuación, se recogen los distintos criterios a tener en cuenta atendiendo a todas las dimensiones de su labor docente e investigadora para poder optar a las distintas figuras de cuerpos docentes universitarios contratados que se evalúan desde el PEP extraídos del documento *Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación* según el Programa de Evaluación de Profesorado para la Contratación (ANECA, 2007) (ver tablas 2 y 3).

Tabla 2: Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación según el programa de evaluación de profesorado para la contratación de Profesorado Contratado Doctor y Profesorado de Universidad Privada (Elaboración propia a partir de ANECA, 2007)

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO CONTRATADO DOCTOR (PCD) Y PROFESORADO DE UNIVERSIDAD PRIVADA (PUP)		
Dimensión (hasta 100 puntos)	Elemento de valoración	
Experiencia investigadora (máx. 60 puntos)	Publicaciones científicas con proceso anónimo de revisión por pares y patentes internacionales en explotación	
	Libros y capítulos de libros	
	Proyectos de investigación de convocatorias públicas y financiados por programas nacionales, europeos u otros de ámbito internacional, y/o contratos de investigación con la administración pública o con empresas	
	Resultados de la investigación en pro de la transferencia tecnológica y la innovación del sector productivo.	
	Dirección de tesis doctorales	
	Contribuciones en congresos, conferencias, seminarios u otros tipos de eventos de relevancia científica.	
	Otros méritos de la investigación no contemplados en los apartados anteriores.	
Experiencia docente (máx. 30 puntos)	Amplitud, intensidad, grado de responsabilidad, ciclos y tipo de docencia en su ámbito disciplinar universitario en enseñanzas regladas y no regladas.	
	Evaluaciones sobre la calidad de la docencia impartida.	
	Actuación como ponente en seminarios y cursos, y participación en congresos orientados a la formación docente universitaria.	
	Material docente y publicaciones relacionadas con la docencia	
Formación académica y experiencia profesional (máx. 8 puntos)	Formación académica	Calificación tesis
		Mención de doctorado europeo y/o mención de calidad del programa de doctorado.
		Becas pre y/o postdoctorales, bolsas y ayudas de programas nacionales o europeos
		Estancias en otras instituciones de prestigio a nivel nacional y/o europeo de mínimo 3 meses aun en periodos interrumpidos no inferiores a 2 semanas.
		Poseer más de un título
	Experiencia profesional	Duración y responsabilidad ejercida en empresas o instituciones y su relevancia práctica para la docencia y la investigación.
Otros méritos (máx. 2 puntos)	Referentes a formación académica, docente investigadora, profesional y/o de gestión universitaria no contemplada en ningún apartado anterior.	

Tabla 3: Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación según el programa de evaluación de profesorado para la contratación de Profesorado Ayudante Doctor (Elaboración propia a partir de ANECA, 2007)

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO AYUDANTE DOCTOR (PAD)						
Dimensión (hasta 100 puntos)	Elemento de valoración					
Experiencia investigadora (máx. 60 puntos)	Publicaciones científicas con proceso anónimo de revisión por pares					
	Libros y capítulos de libros					
	Proyectos de investigación de convocatorias públicas y financiados por programas nacionales, europeos u otros de ámbito internacional, y/o contratos de investigación con la administración pública o con empresas					
	Resultados de la investigación en pro de la transferencia tecnológica y la innovación del sector productivo.					
	Dirección de tesis doctorales					
	Contribuciones en congresos, conferencias, seminarios u otros tipos de eventos de relevancia científica.					
	Otros méritos de la investigación no contemplados en los apartados anteriores.					
Formación académica y experiencia docente y profesional (máx. 35 puntos)	<table border="1"> <tr> <td rowspan="2">Formación académica (máx. 12 puntos)</td> <td>Calificación tesis</td> </tr> <tr> <td>Mención de doctorado europeo y/o mención de calidad del programa de doctorado</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Becas pre y/o postdoctorales, bolsas y ayudas de programas nacionales o europeos</td> </tr> </table>	Formación académica (máx. 12 puntos)	Calificación tesis	Mención de doctorado europeo y/o mención de calidad del programa de doctorado	Becas pre y/o postdoctorales, bolsas y ayudas de programas nacionales o europeos	
	Formación académica (máx. 12 puntos)		Calificación tesis			
		Mención de doctorado europeo y/o mención de calidad del programa de doctorado				
	Becas pre y/o postdoctorales, bolsas y ayudas de programas nacionales o europeos					
<table border="1"> <tr> <td>Estancias de carácter investigador (pre y/o postdoctorales) y/o formativo en otros centros (máx. 9 puntos)</td> <td>mínimo 3 meses aun en periodos interrumpidos no inferiores a 2 semanas.</td> </tr> </table>	Estancias de carácter investigador (pre y/o postdoctorales) y/o formativo en otros centros (máx. 9 puntos)	mínimo 3 meses aun en periodos interrumpidos no inferiores a 2 semanas.				
Estancias de carácter investigador (pre y/o postdoctorales) y/o formativo en otros centros (máx. 9 puntos)	mínimo 3 meses aun en periodos interrumpidos no inferiores a 2 semanas.					
<table border="1"> <tr> <td>Experiencia profesional (máx. 5 puntos)</td> <td>duración y responsabilidad en empresas-instituciones</td> </tr> </table>	Experiencia profesional (máx. 5 puntos)	duración y responsabilidad en empresas-instituciones				
Experiencia profesional (máx. 5 puntos)	duración y responsabilidad en empresas-instituciones					
Otros méritos (máx. 5 puntos)	Expediente académico de la titulación principal, becas de iniciación y de colaboración a la investigación y otros méritos no contemplados anteriormente.					

Asimismo, la legislación indica que, al menos la mitad del profesorado de universidades privadas, deberá estar en posesión del título de Doctor y que, al menos el 60 por ciento del total de su profesorado doctor deberá haber obtenido, para la figura de Profesor de Universidad Privada, la evaluación positiva en los términos anteriormente descritos.

El objetivo de dicha evaluación es garantizar que los candidatos a plazas de profesorado contratado convocadas por las universidades tengan un nivel mínimo de méritos

académicos: investigación, docencia, formación académica, experiencia profesional y otros méritos susceptibles de evaluación.

La evaluación positiva por parte de la agencia de una determinada comunidad autónoma abre la posibilidad de presentarse a los procesos selectivos de las plazas que las universidades de esa comunidad autónoma oferten. Con la evaluación positiva por parte de ANECA, el profesorado puede acceder a los procesos selectivos que convoque cualquier universidad española. Ambas evaluaciones son permanentes en caso de evaluación favorable. En otras palabras, para los procesos de evaluación mencionados, las resoluciones favorables emitidas desde cada agencia autonómica (ver tabla 4) tendrán validez para las universidades de su correspondiente comunidad autónoma y las emitidas desde ANECA son válidas para todas las universidades españolas.

Tabla 4: Agencias Autonómicas de Evaluación de la Calidad Universitaria
(Elaboración propia)

Comunidad Autónoma	Agencia	URL
Andalucía	Agencia Andaluza del Conocimiento (AAC)	http://deva.aac.es/
Aragón	Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (ACPUA)	http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Organismos/AgenciaCalidadProspectivaUniversitariaAragon
Canarias	Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (ACECAU)	https://www3.gobiernodecanarias.org/accuee/
Castilla y León	Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL)	http://aplicaciones.acsucyl.com/acsucyl/opencms
Cataluña	Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU)	http://www.aqu.cat/index_es.html
Madrid	Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (ACAP)	http://www.madrid.org/cs/Satellite?pagename=PortalACAP/Page/WCAP_home
Comunidad Valenciana	Agència Valenciana d'Avaluació y Prospectiva (AVAP)	http://www.avap.es/es
Galicia	Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG)	http://www.acsug.es/
Islas Baleares	Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears (AQUIB)	http://www.aquib.org/cas/aquib/
País Vasco	Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación del Sistema Universitario Vasco (UNIBASQ)	http://www.unibasq.org/es

Con independencia de dicha circunstancia, las diferentes agencias de evaluación, dentro del marco legal vigente, tienen autonomía para el establecimiento del modelo de evaluación y gestión de las solicitudes de evaluación recibidas. De este modo, no es infrecuente que una misma persona presente simultáneamente varias solicitudes de evaluación a diferentes agencias para una misma figura y que, en algunos casos, los resultados de la evaluación sean diferentes en cada agencia.

Los modelos de evaluación de las agencias pivotan sobre una revisión de méritos curriculares de la experiencia docente, profesional, investigadora, de gestión, y de la formación académica de las personas solicitantes. De esta manera, cada una de las agencias ha elaborado su propio baremo de evaluación, poniendo el énfasis en aquellos aspectos que, en cada caso, considera más relevantes.

Aun con todo, se aprecian aspectos comunes en los diversos baremos. En todos ellos, se modulan los pesos de los apartados en función de la figura contractual solicitada. En este sentido, los modelos de evaluación también tienen la finalidad de orientar a los solicitantes con respecto a las pautas básicas de la carrera académica del Personal Docente e Investigador (PDI), poniendo el foco de atención en un conjunto de facetas paralelas, complementarias entre sí, cuyo desarrollo no puede ser descuidado. De este modo, estos procesos de evaluación para figuras contractuales del PDI son internamente coherentes y, a su vez, están, en términos generales, alineados con los ulteriores procesos de evaluación para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. Por otro lado, atendiendo a las peculiaridades propias de cada ámbito de conocimiento, también es frecuente encontrar, para una misma figura, diferentes pesos del baremo en función de la rama de conocimiento a que pertenece la solicitud de evaluación; no en vano, los Comités de Evaluación, encargados de evaluar las solicitudes presentadas, están formados por expertos de agrupaciones de áreas de conocimiento, y los criterios de evaluación, aunque son uniformes, se matizan en función de los distintos ámbitos.

2.4.2. El Programa de Acreditación Nacional para el Acceso a los Cuerpos Docentes Universitarios (ACADEMIA)

El programa de acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios (Programa ACADEMIA) evalúa el perfil de los solicitantes, con unas normas de actuación públicas y objetivas que garanticen la imparcialidad y eficacia del procedimiento de acreditación en todas sus etapas, para el acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios entre los que existe las figuras de Titulares de Universidad y Catedráticos de Universidad. El procedimiento para la obtención de la acreditación nacional está regulado en el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. La finalidad del procedimiento es la obtención el correspondiente certificado de acreditación de acuerdo con lo regulado en la mencionada norma y en consonancia con los estándares internacionales de evaluación de la calidad docente e investigadora. La acreditación surtirá efectos en todo el territorio nacional para concurrir al cuerpo al que se refiera, independientemente de la rama de conocimiento en la que el acreditado haya sido evaluado, y tiene por objeto la valoración de los méritos y competencias de los aspirantes a fin de garantizar una posterior selección del profesorado funcionario eficaz, eficiente, transparente y objetiva, (ANECA 2008).

De acuerdo con lo anterior, el Real Decreto 1312/2007 define los aspectos procedimentales del proceso de acreditación y en su Anexo 1 explicita los criterios de evaluación y su correspondiente baremo para cada una de las figuras de Evaluación de Profesorado V. 2.0 31/01/2008 5 profesorado contempladas en la vigente legislación. Dicho marco normativo ha marcado el modelo evaluativo que, en sus últimas especificaciones, ha definido ANECA.

Tabla 5: Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios para la evaluación del Profesorado Titular de Universidad (TU) y Catedrático de Universidad (CU)
(Elaboración propia a partir de ANECA, 2008)

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO TITULAR DE UNIVERSIDAD (TU) Y CATEDRÁTICO DE UNIVERSIDAD (CU)	
Dimensión (hasta 100 puntos)	Elementos de valoración
Actividad investigadora (máx. 50 puntos TU) (máx. 55 puntos CU)	Publicaciones científicas en revistas indexadas con índice de calidad relativo y en revistas no indexadas de calidad
	Libros y capítulos de libros
	Contribuciones en congresos, conferencias, seminarios u otros tipos de eventos de relevancia científica en su ámbito
	Participación en proyectos de investigación y/o en contratos de investigación de convocatorias públicas y financiados por programas nacionales, europeos u otros de ámbito internacional, y/o contratos de investigación con la administración pública o con empresas
	Pertenencia a redes internacionales de relevancia en el ámbito científico. Publicaciones especializadas resultado de los proyectos de investigación. Autoría de informes técnicos asociados a contratos de investigación
	Resultados de la investigación en pro de la transferencia tecnológica y la innovación del sector productivo. Patentes y productos con registros de propiedad intelectual Transferencia de conocimientos al sector productivo
	Estancias de carácter investigador
	Otros méritos de la investigación no contemplados en los apartados anteriores, Premios y menciones en investigación, obtenidos por trabajos presentados a congresos o por artículos de revista.
	Docencia universitaria impartida (primer y segundo ciclo, grado y posgrado)
	Dirección de tesis doctorales defendidas tanto en universidades nacionales como extranjeras
Actividad docente o profesional (máx. 40 puntos TU) (máx. 35 puntos CU)	Dirección de proyectos fin de carrera, tesinas, trabajos fin de máster, DEAs
	Otros méritos relacionados con la actividad docente: <ul style="list-style-type: none"> • Docencia impartida en enseñanza no oficial, cursos no reglados, títulos propios, extensión universitaria y cursos de verano. • Actividades de tutoría de alumnos en los Centros Asociados de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
	Evaluaciones positivas de su actividad docente
	Material docente original y publicaciones docentes
	Participación, como ponente, en congresos orientados a la formación docente universitaria
	Estancias en centros docentes
	Otros méritos relacionados con la calidad de la actividad docente <ul style="list-style-type: none"> • Premios y menciones obtenidos por la actividad docente universitaria impartida. • Autoría de material docente puesto a libre disposición de los alumnos por Internet y otros medios electrónicos. Material docente <i>on-line</i>. • Otros méritos sobre calidad de actividades docentes.
	Calidad y dedicación a actividades profesionales en empresas, instituciones, organismos públicos de investigación u hospitales, distintas a las docentes e investigadoras

Tabla 5 (continuación): Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios para la evaluación del Profesorado Titular de Universidad (TU) y Catedrático de Universidad (CU)
(Elaboración propia a partir de ANECA, 2008)

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO TITULAR DE UNIVERSIDAD (TU) Y CATEDRÁTICO DE UNIVERSIDAD (CU)	
Dimensión (hasta 100 puntos)	Elementos de valoración
Actividad docente o profesional (máx. 40 puntos TU) (máx. 35 puntos CU)	Méritos de relevancia para la docencia e investigación universitaria que hayan sido obtenidos en actividades profesionales no universitarias. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> • Trabajos con equipos informáticos de relevancia universitaria. • Uso de equipamiento de laboratorio o científico de relevancia. • Dirección de grupos de personas para trabajos en función de objetivos.
Formación académica (máx. 5 TU) (máx. 0 CU)	Titulación universitaria Becas Tesis doctoral Otros títulos oficiales de Licenciatura, Ingeniería, Arquitectura, Grado, Máster y Posgrado. <ul style="list-style-type: none"> • Otro título de doctor. • Otros títulos propios no oficiales.
Experiencia en gestión y administración (máx. 5 TU) (máx. 10 puntos CU)	Desempeño de cargos unipersonales de responsabilidad en gestión universitaria recogidos en los estatutos de las universidades, o que hayan sido asimilados, u organismos públicos de investigación, durante al menos un año. Desempeño de puestos en el entorno educativo, científico o tecnológico dentro de la Administración General del Estado, de las Comunidades Autónomas, o de administraciones internacionales durante al menos un año Otros méritos relacionados con la experiencia en gestión y administración, como por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> • Cargos unipersonales de responsabilidad en gestión universitaria y puestos en la Administración General del Estado, en las Comunidades Autónomas o en organismos internacionales • Cargos desempeñados en la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora (CNEAI), Plan Nacional de I+D+i, Agencia Nacional de Evaluación (ANEP), Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y organismos equivalentes de las Comunidades Autónomas. • Coordinación de proyectos de investigación internacionales y de la Unión Europea. • Dirección de proyectos de investigación internacionales y de la Unión Europea. • Dirección de proyectos de investigación del Plan Nacional

En sintonía con los propósitos de orientar el desarrollo de la carrera académica del PDI en las universidades españolas y de garantizar la calidad docente e investigadora de dicho personal, en 2007, la legislación en materia de universidades establece y da desarrollo a la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. ANECA, en cumplimiento del Real Decreto 1312/2007, que regula los procesos esenciales para el acceso a los cuerpos docentes universitarios de Profesor Titular de Universidad y Catedrático de

Universidad de las universidades públicas españolas, desarrolla el programa de evaluación ACADEMIA.

El objetivo de dicho programa es realizar una valoración curricular previa de los méritos y competencias de los posibles aspirantes a las plazas de TU y CU que garantice su calidad, a fin de que la posterior selección del profesorado funcionario, por parte de las universidades, se lleve a cabo en las mejores condiciones de eficacia, transparencia y objetividad.

El mencionado Real Decreto fija, entre otros aspectos, los criterios de evaluación, el procedimiento para la composición, selección y renovación de las comisiones de evaluación, las distintas facetas a valorar en el currículum de los solicitantes (expresadas en méritos de investigación, docencia, formación académica y gestión) y la importancia otorgada a las mismas. De este modo el peso de los distintos apartados en la evaluación realizada por ANECA, ya explicitado anteriormente, se reparte del modo en que aparece en la tabla 6.

Tabla 6: Puntuaciones máximas por criterio y requisitos mínimos para la acreditación en el baremo general fijado en RD 1312/2007 (ANECA, 2008)

	TU		CU	
	Puntuación máxima	Puntuación mínima para superar la evaluación	Puntuación máxima	Puntuación mínima para superar la evaluación
Total	100	65	100	80
Actividad investigadora	50	60 (entre ambos apartados)	55	-
Actividad docente o profesional	40		35	20
Formación académica	50		-	-
Experiencia en gestión y administración	5		10	-

2.4.3. El programa de Apoyo para la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA)

El 14 de diciembre de 2006, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) hizo público el Programa DOCENTIA (programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario), cuya finalidad consiste

“satisfacer la demanda de las Universidades y la necesidad del sistema educativo de disponer de un modelo y unos procedimientos para garantizar la calidad del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento”. Su principal función es orientar, sin perjuicio de su autonomía, las actuaciones de las Universidades y potenciar su papel en la evaluación de la actividad docente y en el desarrollo de planes de formación de su profesorado, participando y apoyando la colaboración técnica con las Universidades, las agencias autonómicas y las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas, como marco abierto a la participación de estas instituciones.

El programa se ampara en los presupuestos marcados por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde las universidades europeas asumen la responsabilidad de ofrecer una enseñanza de calidad y garantizar a tal fin la cualificación y competencia de su profesorado. En ese contexto, DOCENTIA parte de la necesidad de que las universidades desarrollen procedimientos para la evaluación del desempeño docente de sus profesores y de su formación y estímulo, más allá del actual modelo evaluativo que se centra en la valoración del encargo docente, al modo con que el profesorado planifica, desarrolla y mejora la enseñanza y el aprendizaje por los alumnos.

El Programa DOCENTIA subraya que el mismo tiene como *misión* “facilitar y apoyar la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario”; como *visión*, “disponer de un modelo válido de dicha evaluación apropiado, útil, viable y preciso”; y como *objetivos*, “proporcionar un modelo y procedimientos que permitan llevar a cabo la evaluación de la actividad docente que se desarrolle en las Universidades, favorecer el desarrollo y promoción del profesorado proporcionándole evidencias contrastadas sobre su actividad docente, favorecer el proceso de toma de decisiones relacionadas con la evaluación que afectan a diferentes elementos en la política y gestión de los recursos humanos, y contribuir al necesario cambio cultural en las universidades que supone la evaluación de la actividad docente”.

El Programa define la actividad docente como *el conjunto de actuaciones, que se realizan dentro y fuera del aula, destinadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes con relación a los objetivos y competencias definidas en un plan de estudios y en contexto*

institucional determinado. Sobre esta base afirma que los resultados de la actividad docente se traducen en términos de los avances y logros en el aprendizaje y en la valoración expresada en forma de percepciones u opiniones de estudiantes, egresados, responsables académicos y del propio profesorado. Por evaluación de la actividad docente entiende la valoración sistemática de la actuación del profesorado considerando su rol profesional y su contribución para conseguir los objetivos de la titulación en la que está implicado, en función del contexto institucional en que ésta se desarrolla.

Bajo estos presupuestos ofrece un modelo de evaluación que tiene en cuenta las actuaciones del profesorado dentro y fuera del aula, los resultados de éstas y su posterior revisión y mejora en términos de formación e innovación docentes. El modelo considera así tres dimensiones a evaluar: planificación de la docencia, desarrollo de la enseñanza, y resultados. Como criterios para su puesta en marcha propone: adecuación de la actividad docente a los requerimientos formativos establecidos por la Universidad y el correspondiente Centro, satisfacción por parte de los agentes implicados, eficiencia y orientación a la innovación docente.

Por último y para aclarar el modo de actuación de este programa, se presenta las fases para que este programa pueda ser implementado:

1. Invitación a las Universidades para participar en su desarrollo, a través de convocatoria pública en la que quedarían fijados (a partir de convenio entre la ANECA y las Universidades o entre la ANECA y la agencia de evaluación autonómica correspondiente), las condiciones de la participación.
2. Elaboración por las Universidades participantes de un manual para la evaluación docente de su profesorado que recoja al menos los aspectos a que se refiere DOCENTIA (objeto, ámbito, fines y criterios de la evaluación, criterios de evaluación, procedimientos para el desarrollo de la evaluación, fuentes y formas de evaluación, pautas para la toma de decisiones derivadas de la evaluación, difusión de sus resultados de la evaluación, reconocimiento de los procedimientos previstos por la Universidad para llevar a cabo la evaluación por

parte de una Comisión de Evaluación compuesta por cinco miembros designados en la forma que fije el convenio de colaboración entre ANECA y las agencias autonómicas).

3. Desarrollo por la Universidad de las actuaciones previstas por el manual, para lo que pueden contar con el apoyo de ANECA o las agencias autonómicas para formar los Comités de Evaluación o articular su composición.
4. Seguimiento del Programa por ANECA y las agencias autonómicas con las que se haya firmado convenio.
5. Certificación por ANECA o la agencia autonómica de los resultados que se obtengan, con el procedimiento de evaluación aplicado por la Universidad, por un período de tres a cinco años.

2.5. La evaluación de la actividad docente en el nuevo estatuto del PDI universitario

El Ministerio de Educación publicó el 12 de marzo de 2010 un Borrador de Real Decreto por el que se regula el Estatuto del Personal Docente e Investigador de las Universidades Públicas Españolas. Entre sus muchas novedades han de destacarse aquí sus previsiones sobre la evolución docente del profesorado universitario. Regula una carrera funcional basada en méritos docentes e investigadores mediante el establecimiento de una serie de “grados de ascenso” para cada uno de los cuerpos docentes universitarios (CU y TU), basándose la promoción a cada uno de estos grados en una acumulación de puntos resultado de sucesivas evaluaciones globales del profesorado, a realizar con carácter voluntario cada 5 años, y que tendrán dos componentes:

1. Evaluación general atendiendo a una serie de criterios generales (antigüedad, méritos docentes, de investigación, de innovación y transferencia de conocimiento y de dirección y gestión.

2. Una evaluación específica de la actividad docente en el correspondiente periodo de 5 años, vinculada a la regulación del complemento retributivo por méritos docentes.

No obstante, el PDI podrá seguir acogiéndose a la actual evaluación docente sin perjuicio de poder solicitar la específica evaluación docente integrada en la global con las consecuencias académicas y retributivas de éste.

Asimismo, y al amparo de los objetivos que guían esta memoria, se señalan las actividades docentes del profesorado como herramienta de base para la generación del protocolo de evaluación competencial. Estas son:

- Docencia presencial: clases teóricas y seminarios, y clases prácticas.
- Tutorías, orientación y atención a los estudiantes, individuales y grupales.
- Dirección, seguimiento y evaluación de prácticas externas (en instituciones y empresas).
- Participación en la elaboración de materias/materiales virtuales, participación como tutor en el seguimiento de los estudiantes que cursen asignaturas semipresenciales o virtuales y en procesos de autoevaluación continúa de ese tipo de estudios.
- Dirección, seguimiento y evaluación de trabajos a realizar por los estudiantes en el marco de las materias o asignaturas, individuales y en grupo.
- Dirección de trabajos de fin de Grado o Máster.
- Dirección de tesis doctorales y formación y supervisión de investigadores noveles.
- Preparación de materiales y guías docentes.
- Preparación y realización de exámenes y evaluaciones (continua y final).
- Participación en programas de innovación educativa.
- Participación en actividades de formación continua.
- Participación en la dirección, administración y coordinación académica de las enseñanzas.
- Gestión y participación en programas de intercambio y movilidad internacionales e interuniversitarios.

Además de los procesos de evaluación anteriormente comentados, las agencias desarrollan otros que, fundamentalmente, atienden a la evaluación del desempeño de las tareas propias del PDI. En este sentido, destacan las evaluaciones del ejercicio de este personal previas a la concesión de complementos retributivos.

Cada vez es más frecuente que el Profesorado Docente e Investigador (PDI) se someta a una evaluación voluntaria para obtener los complementos retributivos (incentivos) de carácter autonómicos. Esta práctica de evaluación externa, acompañada de un incentivo acorde con la actividad docente investigadora, de gestión u otras propias de la actividad del PDI, contribuyen a la mejora de la calidad del servicio de la educación superior universitaria y de un modo relevante determina la eficiencia en el desarrollo profesional del profesorado universitario. Con este objetivo se intenta conseguir, según la legislación estatal y autonómica, la medición del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria y la rendición de cuentas a la sociedad, así como la transparencia, la comparación, la cooperación y la competitividad entre las universidades, que son garantías de calidad en la prestación a la sociedad del servicio de educación superior.

Los incentivos económicos individuales establecidos para el profesorado universitario español se reciben por dos vías distintas: la de ámbito estatal (regulada por el Real Decreto 1086/1989) y del ámbito autonómico, prevista en el artículo 55 de la LOMLOU.

Para el caso de personal funcionario, los incentivos de ámbito estatal son asignados por el Gobierno. Cuando se refieren a la actividad investigadora, se evalúan en periodos de seis años (sexenios), por la Comisión Nacional de Evaluación de la Investigación (CNEAI). Cuando se refieren a la actividad docente, se evalúan o reconocen en periodos de cinco años (quinquenios), por parte de las propias universidades.

La concesión de complementos retributivos establecidos por las comunidades autónomas están ligados a la evaluación de los méritos individuales del profesorado por el ejercicio de las siguientes funciones: actividad y dedicación docente, formación docente, investigación, desarrollo tecnológico, transferencia de conocimientos y gestión.

Los complementos se asignarán previa valoración de los méritos por parte del órgano de evaluación externo que la ley de la comunidad autónoma determine, que, en muchos casos, se corresponde con una agencia de evaluación de la calidad. Una vez asumida esta competencia, las agencias han valorado los méritos de conformidad con la normativa vigente en cada comunidad autónoma y a los criterios de evaluación establecidos en las convocatorias y protocolos de evaluación de cada agencia (ANECA, 2012).

Por lo tanto, podemos concluir diciendo que, aun compartiendo los pilares básicos en cuanto a los elementos curriculares a evaluar, cada comunidad autónoma presenta particularidades con respecto al tipo de complemento a evaluar, el modo en cómo evaluarlo (con criterios y procedimientos diferenciados), el perfil del solicitante y los requisitos que éste debe cumplir, o los propios efectos desprendidos del resultado de la evaluación. Por lo tanto, el tratamiento que le da cada comunidad autónoma a los complementos retributivos es muy diverso en cada ámbito territorial. Finalmente, es oportuno reseñar la creciente importancia de los sistemas de evaluación de la calidad docente de las propias universidades a la hora de evidenciar los méritos del PDI de cara a la concesión de complementos retributivos sustentados en su desempeño.

2.6. Más allá de la burocracia, con vistas a un modelo de evaluación de competencias docentes

Más allá de las consideraciones marcadas desde el programa DOCENTIA y las consideraciones en el nuevo Reglamento de PDI, 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. Ante ello, Tejedor y Jornet (2008) consideran que el modelo global de evaluación del subsistema profesorado tendrá que estar relacionado, cuando menos, con los siguientes aspectos y fuentes de información:

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

Por ello, los factores políticos, sociales y culturales tienen incidencia en el significado de la profesión académica y de su práctica. Es igualmente cierto que los que trabajan en la educación superior tienen algo en común, esto es, el *trabajo con el conocimiento*: investigan, aprenden, analizan, reconstruyen, aplican, comunican, evalúan y reinician el ciclo de nuevo, una y otra vez. Definitivamente, crecen con la verdad de la ciencia y hacen a su vez que otros también crezcan con ellos (colegas, estudiantes, sociedad). Si bien convencionalmente las funciones académicas han sido la docencia, la investigación y los servicios a la universidad y a la sociedad (enfoque funcionalista del papel académico), existe la necesidad de establecer una profunda y amplia conceptualización de la profesión académica como tal (Saravia, 2011).

Bloque 2: METODOLOGÍA

Capítulo 3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos del estudio

3.2. Plan de trabajo

3.2.1. Fase 1: Construcción del protocolo de evaluación competencial del profesorado a partir de las herramientas empleadas por las universidades españolas

3.2.2. Fase 2: Validación del modelo competencial por parte de un juicio de expertos y expertas

3.2.3. Fase 3: Aplicación experimental del modelo de evaluación al alumnado universitario

3.2.4. Fase 4: Valoración del protocolo del perfil competencial del buen docente por LIFE

Capítulo 3

PLAN DE TRABAJO

3.1. Objetivos del estudio

3.2. Plan de trabajo

3.2.1. Fase 1: Construcción del protocolo de evaluación competencial del profesorado a partir de las herramientas empleadas por las universidades españolas

3.2.2. Fase 2: Validación del modelo competencial por parte de un juicio de expertos y expertas

3.2.3. Fase 3: Aplicación experimental del modelo de evaluación al alumnado universitario

3.2.4. Fase 4: Valoración del protocolo del perfil competencial del buen docente por LIFE

Este capítulo hace referencia al proceso metodológico seguido en la investigación. Parte del planteamiento de la problemática acerca de configuración competencial del profesorado universitario y los puntos fuertes y débiles de la utilización de las perspectivas del estudiante para evaluar la calidad de la educación superior, estableciendo los objetivos generales y específicos a lograr. A continuación, con base en el marco teórico expuesto en los primeros capítulos, se definen las dimensiones y las variables del estudio, presentando los indicadores que se utilizaron en el instrumento. Así mismo, se presentan los argumentos sobre la pertinencia del enfoque y del diseño metodológico elegido, así como el instrumento adecuado para recoger la información. Una vez hemos determinado la investigación por encuesta como un método de recoger los datos necesarios, hemos diseñado un cuestionario en base de los indicadores propuestos. Se expone el procedimiento de validación del cuestionario que ha comenzado con un juicio de expertos y expertas sobre la pertinencia y la claridad de los elementos que lo componen. Seguidamente, se aplicó el instrumento resultante a un grupo piloto de estudiantes de la Universidad de Córdoba, durante el primer cuatrimestre del curso académico 2011/2012. Tras los resultados obtenidos por el pilotaje

hemos realizado un estudio psicométrico: para estimar la fiabilidad se utilizó el método de consistencia interna alfa de Cronbach y para determinar la validez se realizó un análisis de la capacidad de discriminación de los elementos usando la t de Student entre las medias de los grupos establecidos. Finalmente, se describe la población y la selección de la muestra final de estudio y se presenta la descripción de las técnicas aplicadas para el análisis e interpretación de la información.

3.1. Objetivos del estudio

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 las 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.

3.2. 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).

Para ello, se debe considerar la planificación general del trabajo en función del problema que se estudia y de los fines de la investigación, así como de los recursos disponibles, del tiempo de que se disponga, de la disponibilidad de las muestras, etc., decidiendo de este modo qué tipo de estudio es el adecuado.

Según Álvarez-Dardet, Bolúmar y Porta (1987), se pueden clasificar los métodos de investigación en tres grandes grupos:

- *Analítico experimental*: en este método el investigador puede ejercer control directo sobre las variables independientes para comprobar qué efectos

producen sobre las dependientes y determinar, por tanto, la relación causal que existe entre ellas.

- *Analítico observacional o correlacional*: en este caso, las variables de interés son seleccionadas para conocer la relación que existe entre ellas, aprovechando su presencia o ausencia en grupos de sujetos escogidos cuidadosamente, de modo que sea posible el control sobre las variables identificadas por el investigador.
- *Descriptivo*: en este tipo de estudios suelen realizarse en los primeros pasos de una investigación; con ellos se pretende detectar regularidades en los fenómenos objeto de estudio, describir asociaciones entre variables y generar hipótesis que puedan ser contrastadas en estudios posteriores, sin establecer relaciones de causa-efecto.

En cada uno de estos métodos pueden utilizarse distintas técnicas de recogida de datos. La técnica de encuesta puede ser utilizada tanto en los denominados métodos analíticos observacionales como en los descriptivos (Arias y Fernández, 1998).

Nuestro estudio pertenece a un diseño de investigación empírica de tipo analítico observacional o correlacional y descriptivo, basado en técnicas de encuesta. Para su concreción, contactamos con las unidades técnicas de calidad de las diferentes instituciones universitarias, a quienes se solicitaron 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 (ver figura 7):

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 y que constituirá la base epistemológica sobre la que fundamentar y discutir el modelo de evaluación competencial objeto de esta investigación.
2. Toma de contacto con las unidades de calidad de las universidades españolas con el fin de disponer de los instrumentos de evaluación de la actividad docente empleados por las mismas a cumplimentar por el alumnado.
3. 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. Todo ello dará como resultado un primer borrador del modelo de evaluación competencial de la actividad docente del profesorado universitario.
4. Elaboración de un instrumento piloto de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario (el modelo elegido será un cuestionario autoadministrado en formato de protocolo de valoración escalar y con el complemento de preguntas abiertas de libre opinión) seleccionadas en la fase anterior.
5. Validación del protocolo de competencias de la actividad docente por diferentes audiencias y procedimientos analíticos:

- Evaluación de la pertinencia y la claridad de los diferentes elementos del modelo por parte de un grupo de expertos y expertas en materia de evaluación de la actividad docente de las Universidades de Córdoba, Salamanca, Jaime I de Castellón, Huelva y Sevilla. Su resultado dará lugar a una segunda versión del modelo de evaluación de las competencias del profesorado universitario.
 - Aplicación experimental del instrumento de evaluación competencial a una muestra representativa de estudiantes universitarios españoles. La segunda versión del modelo será experimentada en un grupo de estudiantes de las universidades de las que procede el grupo de expertos y expertas, principales destinatarios de este trabajo, quienes darán una valoración a las diferentes competencias expuestas, dando lugar a una tercera versión del modelo de evaluación competencial.
 - Valoración del modelo resultante (tercera versión) por parte de un juicio de expertos del laboratorio LIFE (Universidad de Ginebra, Suiza), organismo de referencia mundial en la formación del profesorado universitario. La información procedente de este equipo de trabajo, recogida mediante entrevistas semiestructuradas y protocolos de validación, dará lugar al cuarto borrador del modelo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario.
6. Elaboración del protocolo final de evaluación de la calidad de la actividad docente y las competencias del profesorado universitario a partir de los resultados de las fases anteriormente descritas.



Figura 7: Plan de trabajo (elaboración propia)

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) afirma que la cultura evaluativa existente es suficiente como para abordar eficazmente estas propuestas de evaluación de la actividad docente, de tal modo que incidan en mejoras significativas de su calidad.

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 Jaime 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.

El producto final de este trabajo deriva, por lo tanto de cuatro fases básicas en la construcción del protocolo tal y como se explicita a continuación.

3.2.1. Fase 1: Construcción del protocolo de evaluación competencial del profesorado a partir de las herramientas empleadas por las universidades españolas

Tras la realización de una revisión bibliográfica que tuvo por objetivo definir los elementos constitutivos que definen a una o un buen docente universitario y la búsqueda de diferentes modelos que evalúen, desde la perspectiva del destinatario de su acción profesional, el alumnado, la calidad de sus actividades, procedimos a dar el primer paso en la construcción del protocolo de evaluación de la calidad de las competencias docentes del profesorado universitario objetivo de esta investigación.

Esta primera fase tuvo por objetivo recoger información de un modo sistematizado y exhaustivo de los mecanismos que utilizaban las universidades españolas de carácter público para evaluar las competencias docentes de su profesorado. Es por ello que por medio de procedimientos electrónicos y telefónicos, contactamos con las 53 unidades y servicios de calidad de las instituciones de educación superior durante el curso académico 2011-2012 (ver Anexo 1). A nuestra llamada respondieron un total de 32 universidades pertenecientes a todas las comunidades autónomas del estado Español, lo que nos permitió elaborar una base de información significativa y generalizable que nos permitió configurar un primer borrador de modelo de evaluación competencial, tras el análisis de carácter descriptivo de los instrumentos aportados.

3.2.1.1. El proceso de análisis de los instrumentos de evaluación de las universidades españolas

El proceso a seguir para analizar la información procedente de las diferentes universidades españolas participantes responde a un diseño de investigación de carácter no experimental y descriptivo. Es de suponer que los instrumentos localizados cuentan con las garantías pertinentes de fiabilidad y validez, así como de adaptación a las características contextuales, sociales y educativas de las diferentes universidades.

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 los indicadores, organización de los datos y modo de transmisión de la información.

En primer lugar, fueron analizadas las nomenclaturas de las diferentes herramientas de evaluación, así como el número de elementos que configuran cada una de ellas y su sistema de valoración, es decir, el formato de análisis empleado para valorar la calidad de la labor docente del profesorado. Esta primera labor tuvo como finalidad seleccionar un nombre significativo y definitorio para el modelo de evaluación que aquí se pretende construir, así como una aproximación al número de elementos que debe incorporar en su interior y el método de valoración idóneo para recoger la información del modo más objetivo posible por parte del alumnado al que irá dirigido finalmente.

En un segundo momento, se ha llevado a cabo un análisis de las dimensiones que configuran los diferentes instrumentos disponibles con el fin de hacer una reducción de las mismas a un número significativo y global atendiendo al modelo que se pretende construir. El resultado de este análisis aportó un total de 8 dimensiones de análisis definitorias del perfil docente del profesorado.

A continuación, y a partir de las diferentes dimensiones analizadas, se procedió a realizar un estudio pormenorizado de los elementos que configuran cada uno de estos bloques de contenido establecidos en los 32 instrumentos disponibles. A partir de aquí, 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. Del total de 792 elementos encontrados, las tareas de análisis descriptivo (frecuencia de aparición de los indicadores en los 32 modelos así como su representación significativa en las dimensiones), el número final de ellos quedó reducido a 38, agrupados en las 8 dimensiones anteriormente seleccionadas.

3.2.2. Fase 2: Validación del modelo competencial por parte de un juicio de expertos y expertas

Dado que el producto final de la fase anterior ha sido de elaboración propia, este es preciso que sea validado mediante algún procedimiento metodológico adecuado. Se entiende por validez *el grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir* (Del Rincón et al., 1995, p. 74). En definitiva, la validez se refiere a lo que la prueba mide y esta puede ser de diversos tipos en función del objetivo perseguido. En nuestro caso, aplicaremos la validez de contenido en el sentido de que ésta, tal y como afirma Pérez Juste (1986, p. 227), *determina el grado en que cada una de las personas que realizan una misma prueba posee el rasgo definido por la misma*, lo que implica la posesión de una dimensión de carácter teórico más que empírico.

El problema de la validez del protocolo de evaluación competencial debe abordarse tanto al iniciarse su elaboración como durante todo el proceso de aplicación, corrección e interpretación de los resultados que aporta. En relación con el modelo que estamos aquí definiendo, se señalan dos tipos de validez que, en términos de Pérez Juste (1986), garantizan el cumplimiento de las metas a conseguir con el mismo. Estas son:

- *Validez de contenido*: determina el grado en que cada una de las personas que realizan la prueba poseen el rasgo definido por la misma. Resulta del juicio de expertos que analizan la representatividad de los ítems en relación con las áreas de contenidos y la relevancia de los objetivos a medir. Asimismo, la realización de un análisis de la capacidad de discriminación de los elementos en una siguiente fase nos permitirá reforzar el carácter unidimensional de la prueba (García Jiménez, Gil Flores y Rodríguez Gómez, 1995).
- *Validez de constructo*: establece el grado en que una prueba mide un determinado rasgo, característica o construcción, es decir, trata de determinar qué propiedad puede explicar la varianza de la prueba. Para ello, se llevará a cabo una exploración del protocolo para averiguar si existe una estructura dimensional en el modelo que pueda servir de base para la interpretación de sus resultados (Harman, 1980).

Es por ello que, argumentada la validez a establecer en el modelo diseñado, el procedimiento a emplear será un *juicio de expertos* (Ruiz, 2002), debido a que más allá de ser ésta expresada de modo cuantitativo mediante un índice o coeficiente, se estima mediante un juicio generalmente subjetivo o intersubjetivo de expertos en la materia objeto de evaluación.

3.2.2.1. La selección de los expertos y las expertas

El juicio de expertos para contrastar la validez de los elementos del modelo de competencias propuesto consiste en preguntas a personas expertas en el dominio medido por los elementos que constituyen el citado modelo, atendiendo a los criterios que el equipo de investigación considere apropiados.

La importancia y el valor que puede aportar este tipo de grupo para dar consistencia y solidez a un modelo competencial como el que se trata de diseñar en esta investigación, genera la necesidad de establecer unos criterios de selección que persigan tanto la calidad como el volumen de la información a obtener.

Como criterio de selección principal se consideró que los miembros del grupo tuviesen un elevado grado de conocimiento sobre el tema de la investigación, en nuestro caso generalizándolo a la evaluación educativa y contextualizando dicho proceso en el profesorado universitario. Otro criterio importante ha sido el reconocido prestigio de los expertos, es decir que sean consideradas figuras de referencia en el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras, en el mundo de la investigación en dicho campo, o en ambos. La experiencia contrastada junto con la categoría profesional han sido también dos criterios que se han establecido como decisivos a la hora de establecer el grupo al que se le iba a solicitar sus aportaciones. Por último, se considerado interesante y de gran valor que existiese pluralidad en su procedencia académica, territorial y de género.

En la valoración han participado un total de 10 expertos y expertas cuyas características definitorias quedan reflejadas en la siguiente tabla (ver tabla 7).

Tabla 7: Descripción del grupo de expertos y expertas

Número	Sexo	Categoría profesional	Área de conocimiento	Lugar de trabajo
1	Hombre	Profesor Titular de Universidad	Métodos de Investigación en Educación	Córdoba
2	Mujer	Becaria de Formación del Profesorado Universitario	Métodos de Investigación en Educación	Córdoba
3	Mujer	Profesora Titular de Universidad	Didáctica y Organización Escolar	Córdoba
4	Mujer	Profesora Titular de Universidad	Métodos de Investigación en Educación	Salamanca
5	Mujer	Profesora Titular de Universidad	Métodos de Investigación en Educación	Salamanca
6	Mujer	Profesora Ayudante Doctora	Métodos de Investigación en Educación	Salamanca
7	Hombre	Catedrático de Universidad	Didáctica y Organización Escolar	Sevilla
8	Hombre	Profesor contratado doctor	Didáctica y Organización Escolar	Sevilla
9	Hombre	Catedrático de Universidad	Didáctica y Organización Escolar	Huelva
10	Mujer	Profesora Titular de Universidad	Métodos de Investigación en Educación	Jaume I de Castellón

3.2.2.2. El protocolo de validación

El proceso seguido consistió en proporcionarles vía correo electrónico un protocolo de evaluación, invitándoles a completarlo (ver Anexo 2). Este procedimiento consistió en la valoración de cada uno de los elementos 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 seis 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 dimensiones de estudio y su idoneidad en el modelo presentado.

3.2.2.3. Procedimientos de análisis de los juicios aportados por los expertos y las expertas

La información procedente de este instrumento fue analizada a partir de técnicas estadísticas básicas de carácter cuantitativo y cualitativo.

El estudio de datos cuantitativos ha pretendido cuantificar los fenómenos con el fin de constatar relaciones y explicaciones causales para su generalización, justificando y contrastando hipótesis. Por esta razón se procedió, en primer lugar, a realizar un estudio descriptivo de los diferentes elementos propuestos con el objeto de descubrir irregularidades o características existentes en este conjunto de datos, así como para su organización interna. Comenzamos a explorar los datos de calculando su distribución de frecuencias, para continuar con la explicación de cómo han sido distribuidas a través del empleo de estadísticos de tendencia central como la media y medidas de dispersión como la desviación típica. En segundo lugar, se procedió al establecimiento de relaciones entre diferentes elementos tanto para validar el protocolo como para la obtención de resultados, para lo que utilizamos índices de correlación.

Por su parte, la información recogida de carácter cualitativo ha sido categorizada atendiendo a criterios teóricos de clasificación, codificando numéricamente los mismos e incorporando los resultados de este procedimiento en la base de datos de carácter general para su posterior tratamiento estadístico.

3.2.3. Fase 3: Aplicación experimental del modelo de evaluación al alumnado universitario

Una vez validado el modelo resultante de la fase 1 por el grupo de expertos y expertas y constituido, por lo tanto, un segundo borrador del protocolo de indicadores de evaluación competencial de la actividad docente del profesorado universitario, pasamos a la siguiente etapa de este estudio, consistentes en la transformación del modelo resultante en un cuestionario autoadministrado a un grupo experimental o piloto de estudiantes universitario de las cinco universidades que configuraron el grupo experto anterior. Según Martín Arribas (2004), normalmente se pasa el borrador del modelo a un grupo reducido de personas, siendo aconsejable que se parezcan a los individuos de la muestra. Este pretest permitirá identificar: tipos de preguntas más adecuados, si el enunciado es correcto y comprensible y si las preguntas tienen la extensión adecuada, si es correcta la categorización de las respuestas, si existen resistencias psicológicas o rechazo hacia algunas preguntas, si el ordenamiento interno es lógico y si la duración está dentro de lo aceptable por los encuestados. En nuestro caso, una vez solventados los principales problemas de validez del modelo a diseñar por medio del juicio de expertos y expertas, procedimos a llevar a cabo una implementación experimental del mismo a un grupo de 1316 estudiantes matriculados en la universidades de Córdoba, Salamanca, Sevilla, Huelva y Jaume I de Castellón durante el curso académico 2011/2012, con el objeto de conocer su opinión respecto de las diferentes competencias docentes propuestas así como evidenciar su funcionamiento, utilidad y alcance para el cumplimiento de los objetivos propuestos.

3.2.3.1. Instrumento de recogida de información

El desarrollo práctico de esta tercera fase de la investigación estableció la prioridad de implementar el modelo de valoración competencial resultantes de las fases anteriores a un grupo de estudiantes universitario mediante la transformación del mismo en un cuestionario.

La técnica de encuesta es ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz (Casas,

Repullo y Donado, 2003). Se puede definir la encuesta, siguiendo a García (1993, p. 141), como “una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características”. Entre sus características se pueden destacar las siguientes (Cea D’Ancona, 2004):

- La información se obtiene mediante una observación indirecta de los hechos, a través de las manifestaciones realizadas por los encuestados, por lo que cabe la posibilidad de que la información obtenida no siempre refleje la realidad.
- La encuesta permite aplicaciones masivas, que mediante técnicas de muestreo adecuadas pueden hacer extensivos los resultados a comunidades enteras.
- El interés del investigador no es el sujeto concreto que contesta el cuestionario, sino la población a la que pertenece; de ahí, como se ha mencionado, la necesidad de utilizar técnicas de muestreo apropiadas.
- Permite la obtención de datos sobre una gran variedad de temas.
- La información se recoge de modo estandarizado mediante un cuestionario (instrucciones iguales para todos los sujetos, idéntica formulación de las preguntas, etc.), lo que faculta hacer comparaciones intragrupalas.

El instrumento básico utilizado en la investigación por encuesta es el cuestionario, que podemos definir como el “documento que recoge de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la *encuesta*” (Padilla, González y Pérez, 1998, p. 116). Según Buendía, Colás y Hernández (1998, p. 124) esta técnica pretende “conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que puedan ser respondidas sin la presencia del encuestador”. De esta definición podemos concluir que la palabra encuesta se utiliza para denominar a todo el proceso que se lleva a cabo, mientras la palabra cuestionario quedaría restringida al formulario que contiene las

preguntas que son dirigidas a los y las participantes objeto de estudio. El objetivo que se persigue con el cuestionario es traducir variables empíricas, sobre las que se desea información, en preguntas concretas capaces de suscitar respuestas fiables, válidas y susceptibles de ser cuantificadas.

En el cuestionario se pueden encontrar distintos tipos de preguntas según la contestación que admitan del encuestado, de la naturaleza del contenido y de su función (Visauta, 1989). Según la contestación que admita el encuestado, Martín (2007) señala que las preguntas de la encuesta pueden ser de dos tipos: cerradas y abiertas.

- *Cerradas*: Este tipo de preguntas se utiliza cuando se puede prever la respuesta del usuario y se le puede dar las distintas opciones de respuesta. En estos casos, el usuario solo tiene que elegir una de las respuestas que se proponen. Son las más fáciles de contestar, se tarda menos en cumplimentar el cuestionario y se obtienen resultados homogéneos. Sin embargo, son más difíciles de elaborar, y en ocasiones condicionan la respuesta. Dentro de ellas podemos destacar las siguientes especificidades:
 - Cerradas con respuesta múltiple (preguntas de elección).
 - De elección, con una respuesta única.
 - Semicerradas: de elección, con una de respuesta única, y una categoría abierta.
 - Cerradas con rango (preguntas ordinales): Se utilizan cuando las características estudiadas del usuario permiten prever una gran heterogeneidad. Las opciones se agrupan en rangos, y el encuestado solo puede marcar una de ellas, pues son autos excluyentes.
 - Cerradas de relleno: son preguntas que tienen una respuesta determinada como la edad, la profesión, la titulación, etc.
- *Abiertas*. Se plantean cuando no se puede prever la contestación del usuario. Este tipo de preguntas permite que el usuario exprese libremente su opinión, y

que el usuario conteste libremente, pero son las que ofrecen datos más heterogéneos.

A la hora de realizar las preguntas tenemos en cuenta una serie de indicaciones basadas en la experiencia investigadora (Heinemann, 2003; Casas, Repullo y Donado, 2003; Cea D'Ancona, 1998; Padilla, González y Pérez, 1998 y Kerlinger, 1997):

- Las preguntas deben ser claras y sencillas.
- Deben ser lo más cortas posibles.
- Las preguntas deben ser personalizadas.
- Deben evitarse las frases o palabras ambiguas que induzcan a interpretaciones diversas según los encuestados.
- Debe evitarse el empleo de palabras emocionalmente cargadas.
- Deben evitarse las preguntas que sitúen al encuestado a la defensiva.
- Se deben evitar las preguntas que incluyan cálculos o temas difíciles y complejos.
- Las preguntas deben presentarse de manera neutral.
- Se deben evitar las preguntas en forma negativa.
- Se debe evitar realizar preguntas que obliguen al sujeto a recurrir a la memoria, ya que este tipo de preguntas pone en juego la fiabilidad de las respuestas.
- Las preguntas deben incluir una única sentencia lógica.

Una vez diseñado el cuestionario, se estará en disposición de comenzar el trabajo de campo. En cualquier caso, el método de aplicación seleccionado tendrá consecuencias sobre las respuestas de los encuestados, sobre el propio diseño del cuestionario y sobre el tiempo necesario para su contestación. León y Montero (2006, p. 55) destacan de manera muy especial los métodos de aplicación del cuestionario, estos métodos son:

- En los cuestionarios aplicados mediante entrevista personal se evitan las consultas o influencias de terceras personas, el cuestionario puede ser más extenso y se consiguen los mayores porcentajes de respuesta.

- Los cuestionarios empleados en la entrevista telefónica son un sistema económico que permite acceder a personas con las que es difícil tomar contacto, tienen que ser breves y no pueden utilizarse materiales de exhibición como tarjetas, gráficos o fotografías.
- Los cuestionarios autoadministrados enviados por correo son un sistema económico de recogida de información, que permite acceder a todo tipo de personas y evita el sesgo que pueda producir la presencia del entrevistador. Sin embargo, el índice de respuesta es muy bajo y no se posee la certeza absoluta sobre la identidad de las personas que han contestado.
- Los cuestionarios autoadministrados en grupo con presencia de un encuestador suponen un gran ahorro de tiempo y recursos, aunque la reunión del grupo de personas seleccionadas puede suponer considerables dificultades.

A modo de resumen, después de desarrollar la etapas anteriores y teniendo en cuenta que esta fase del estudio se configura metodológicamente como un diseño de tipo analítico observacional y descriptivo, queda claro que la investigación por encuesta es la mejor técnica de investigación que podemos adaptar para seguir con nuestra investigación y conseguir las respuesta a las preguntas de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz.

Utilizando como base un cuestionario autoadministrado con presencia del encuestador, el instrumento dirigido al alumnado universitario contiene un total de 46 preguntas, de ellas 42 preguntas son preguntas cerradas y 4 preguntas abiertas. Las 42 preguntas cerradas fueron distribuidas como sigue: 40 de tipo ordinal o escalar (utilizando la escala Likert de 1 a 5) y 2 de respuesta única (ver Anexo 3).

3.2.3.2. Las variables de estudio

Se trabajó, en consonancia con el cuestionario diseñado, con un total de 46 variables, más la incorporación de una nueva como es la rama de conocimiento en la que quedan clasificadas las diferentes titulaciones cursadas por el alumnado encuestado.

Se establecieron dos bloques en los cuáles fueron inicialmente agrupadas las variables de estudio. El primero de ellos, denominado “Datos de identificación”, contiene la información básica de carácter personal sobre las personas encuestadas tales como el sexo y la edad, así como variables de carácter académico como la titulación en curso durante el momento de implementación del cuestionario (información que fue recodificada en las ramas de conocimiento según establece el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España: Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura³), así como el curso o nivel académico en el que se encuentran (1º, 2º, 3º, 4º, 5º o 6º) y la Universidad en la que cursan sus estudios (Córdoba, Huelva, Sevilla, Jaume I y Salamanca).

El segundo bloque, denominado “Indicadores de evaluación”, recoge los 40 elementos valorativos de la labor competencial del profesorado universitario resultantes de las fases 1 y 2 del estudio.

3.2.3.3. Características del alumnado participante

Tal y como se ha expresado anteriormente, el modelo aplicado al alumnado, transformado en un protocolo formado por ítems de valoración escalar, disponía en su primera página de una serie de datos de identificación del alumnado participante entre los que destacan el sexo, la edad, el área de conocimiento a la que pertenecen los estudios en los que se encuentran matriculados y matriculadas, la titulación que están realizando, el curso y la universidad de procedencia.

³ El Sistema Universitario Español. Recuperado de <http://universidad.es/es/en-espana/estudiar-en-espana/el-sistema-universitario-espanol>

Como se ha indicado, han sido 1316 los y las estudiantes participantes en esta fase de la investigación. Los datos de la tabla 8 muestran que el grupo tiene un carácter eminentemente femenino. Del total de alumnos y alumnas encuestadas, un 63,8% pertenecen al género femenino mientras que el 36,8 restante forman parte del género masculino.

Tabla 8: Distribución del alumnado en función del sexo

SEXO	F	%
HOMBRES	477	36,2
MUJERES	839	63,8
Total	1316	100,0

La edad media de este alumnado es de 21,75 años, siendo la edad mínima de 18 y la máxima de 69.

Su distribución a lo largo de las cinco áreas de conocimiento en las que se distribuyen las diferentes titulaciones en las que se encuentran matriculados es la que se aprecia en la tabla 9.

Tabla 9: Distribución del alumnado en función del área de conocimiento

ÁREA DE CONOCIMIENTO	F	%
HUMANIDADES	264	20,1
CIENCIAS JURÍDICO-SOCIALES	420	31,9
CIENCIAS DE LA SALUD	281	21,4
CIENCIAS EXPERIMENTALES	130	9,9
TÉCNICAS	221	16,8
Total	1316	100,0

Se aprecia que casi un tercio de los y las participantes están matriculados en titulaciones pertenecientes al área de Ciencias Jurídico-Sociales (31,9%), tales como las relacionadas con las ciencias de la educación (pedagogía, psicopedagogía, educación social y magisterio), derecho o administración y dirección de empresas. Seguidamente, encontramos un 21,4% de estudiantes que cursan carreras relacionadas con las Ciencias de la Salud (enfermería, odontología o veterinaria entre otras). En tercer lugar y con un 20,1% del total del alumnado, se sitúan aquellos que cursan estudios relacionados con las Humanidades, donde destacan carreras como las diferentes filologías, geografía, historia y

humanidades. En un 16,8% están representados aquellos alumnos y alumnas que cursan carreras de ámbito Técnico, representado por un compendio de ingenierías. En menor representación (9,9%) se encuentra el alumnado de titulaciones de Ciencias Experimentales donde destacan carreras como química y biología (ver tabla 10).

Tabla 10: Distribución del alumnado en función de la titulación

RAMA DE CONOCIMIENTO	TITULACIÓN	F	%
HUMANIDADES	1. FILOLOGÍAS	180	13,8
	2. HISTORIA DEL ARTE	12	0,9
	3. HUMANIDADES	32	2,5
	4. GEOGRAFÍA/HISTORIA	35	2,7
CIENCIAS JURÍDICO-SOCIALES	5. MAGISTERIO/EDUCACIÓN SOCIAL	104	8,0
	6. RELACIONES LABORALES	14	1,1
	7. DERECHO	119	9,1
	8. PEDAGOGÍA/PSICOLOGÍA/PSICOPEDAGOGÍA	116	8,9
	9. SOCIOLOGÍA	1	0,1
	10. ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS	59	4,5
CIENCIAS DE LA SALUD	11. MEDICINA	6	0,5
	12. ENFERMERÍA	148	11,3
	13. ODONTOLOGÍA	97	7,4
	14. VETERINARIA	30	2,3
CIENCIAS EXPERIMENTALES	15. BIOLOGÍA	28	2,1
	16. GEOLOGÍA	4	0,3
	17. CIENCIAS AMBIENTALES	4	0,3
	18. FÍSICA	2	0,2
	19. QUÍMICA	90	6,9
	20. MATEMÁTICAS	2	0,2
TÉCNICAS	21. INGENIERÍAS	221	16,9
Total		1304	100,0

Tratando de especificar el carácter de género de cada una de las ramas de conocimiento y haciendo, por ello, una tabla de contingencia, advertimos por los datos que aporta la tabla 11, comprobamos que los hombres cursan en primer lugar carreras de tipo técnico, seguidos de especialidades jurídico-sociales. Sin embargo, las mujeres se decantan en primera opción con carreras de la rama jurídico-social, eligiendo en segunda opción titulaciones relacionadas con las ciencias de la salud.

Tabla 11: Distribución del alumnado en función del sexo y el área de conocimiento

UNIVERSIDAD	ÁREA DE CONOCIMIENTO					Total
	Humanidades	Jurídico-Sociales	Ciencias de la Salud	Experimentales	Técnicas	
	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)	
HOMBRES	78 (16,4)	96 (20,1)	65 (13,6)	61 (12,8)	177 (37,1)	477 (100,0)
MUJERES	186 (22,2)	324 (38,6)	216 (25,7)	69 (8,2)	44 (5,2)	839 (100,0)

Como hemos dicho a lo largo de los párrafos precedentes, hemos contado con la participación de estudiantes de las cinco universidades que son corresponsables de este proyecto. Sin embargo, y dada la especificidad de cada una de ellas, su representatividad en este estudio nos es totalmente homogénea aunque sí significativa para los procedimientos analíticos que darán lugar al protocolo de evaluación final. La información que presenta la tabla 12 muestra que un 35,6% del alumnado participante procede de la Universidad de Córdoba, seguido en igualdad de condiciones por las instituciones de Sevilla (19,7%) y Huelva (11,9%). En último lugar están representadas la Universidades de Salamanca (13,5%) y Jaime I de Castellón (11,9%).

Tabla 12: Distribución del alumnado en función de la Universidad

UNIVERSIDAD	F	%
CÓRDOBA	469	35,6
HUELVA	254	19,3
SEVILLA	259	19,7
JAUME I	156	11,9
SALAMANCA	178	13,5
Total	1316	100,0

Asimismo y tratando de revelar el carácter académico de cada institución participante, hemos procedido a realizar una tabla de contingencia que nos informe sobre la presencia de cada rama de conocimiento en las universidades participantes. Según aparece reflejado en la tabla 13, la Universidad de Córdoba aporta al estudio una representación equitativa en cada una de las áreas en las que se clasifican las titulaciones universitarias. Lo mismo ocurre en la Universidad de Huelva, aunque hay que señalar que aporta una escasez de estudiantes de titulaciones experimentales. Encontramos, asimismo, que la Universidad de Sevilla participa con estudiantes en todas las ramas de especialización a excepción de titulaciones de Humanidades. Por otro lado, desde la Universidad Jaime I de Castellón

observamos que el 50% del alumnado participante pertenece a titulaciones Jurídico-Sociales, no existiendo representación de carreras de Ciencias de la Salud y Experimentales. Por último, hay que destacar que la Universidad de Salamanca participa con una representación similar de alumnos y alumnas de Humanidades y Ciencias Jurídico-Sociales.

Tabla 13: Distribución del alumnado en función de la Universidad y el área de conocimiento

UNIVERSIDAD	ÁREA DE CONOCIMIENTO					Total
	Humani- dades	Jurídico- Sociales	Ciencias de la Salud	Experimen- tales	Técnicas	
	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)	
CÓRDOBA	86	97	117	68	101	469
	18,3	20,7	24,9	14,5	21,5	100
HUELVA	53	84	67	8	42	254
	20,9	33,1	26,4	3,1	16,5	100
SEVILLA	0	80	97	52	30	259
	0,0	30,9	37,5	20,1	11,5	100
JAUME I	28	78	0	2	48	156
	17,9	50,0	0,0	1,3	30,8	100
SALAMANCA	97	81	0	0	0	178
	54,5	45,5	0,0	0,0	0,0	100

En último lugar, queremos hacer constar el nivel en el que se encuentra matriculado el grupo de estudiantes encuestados. Observamos en la tabla 14 un elevado porcentaje de estudiantes en los tres primeros cursos, debido a que todas las titulaciones universitarias comportan estos niveles. Asimismo, se aprecia una baja relevante en la representación de los últimos tres niveles, debido a que se encuentran únicamente en las licenciaturas.

Tabla 14: Distribución del alumnado en función del curso

CURSO	F	%
PRIMERO	397	31,0
SEGUNDO	343	26,8
TERCERO	329	25,7
CUARTO	110	8,6
QUINTO	98	7,7
SEXTO	2	,2
Total	1279	100,0

3.2.3.4. *Fiabilidad y validez del instrumento*

La precisión de los datos obtenidos tras aplicar la escala de valoración al alumnado participante en esta experiencia y la estabilidad de la medida obtenida en diferentes aplicaciones es uno de los elementos básicos que ha de cumplir todo procedimiento de obtención de información. La calidad de los hallazgos obtenidos ha de atender a una serie de factores de los cuáles es preciso obtener información tras la implementación del instrumento. El objetivo de este apartado consiste en valorar el grado de consistencia del instrumento de medida a emplear (propiedades de la escala y de sus elementos constitutivos) y su adecuación al objeto de la medición. Es por ello que se considera preciso un “estudio de la fiabilidad y validez del instrumento con el objeto de dotar a los datos de la veracidad suficiente para no comprometer el instrumento” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 346). El objetivo de este análisis consiste en valorar el grado de consistencia del instrumento de medida a emplear (propiedades de la escala y de sus elementos constitutivos) y su adecuación al objeto de la medición. Otros requisitos que, según Bisquerra (1989), ha de cumplir este instrumento son: la sensibilidad, la adecuación, la objetividad y la viabilidad. En definitiva, este estudio denota la utilidad científica del instrumento (Nunnally y Bernstein, 1995).

La fiabilidad se perjudica cuando las preguntas no están claramente formuladas y conducen a diferentes interpretaciones por parte de los encuestados. Por su parte, la validez depende de que las preguntas se refieran a hechos o a opiniones, actitudes y otras dimensiones que no son directamente observables. Es por ello preciso detectar el nivel de consistencia interna del instrumento y el poder discriminante de cada uno de los ítems.

En definitiva, para el estudio de la fiabilidad y validez del instrumento de evaluación competencial al alumnado universitario, hemos realizado los siguientes análisis:

- *Análisis de Consistencia Interna*, en el sentido de dotar de significación a los ítems de la prueba, es decir, conseguir que cada uno de ellos mida una porción del rasgo o característica que se desea estudiar (Del Rincón et al., 1995, p. 54). Para ello utilizamos el coeficiente Alfa de Cronbach.

- *Análisis de la capacidad de discriminación de los elementos* de modo que se refuerce el carácter unidimensional de la prueba (García Jiménez, Gil Flores y Rodríguez Gómez, 1995, p. 24). Se utiliza para ello la *t* de Student entre las medias de los grupos establecidos.

a. Análisis de consistencia interna

El coeficiente de fiabilidad del cuestionario vendrá determinado por el coeficiente Alfa de Cronbach basado en la correlación ínter elementos promedio. Con este tipo de análisis obtendremos la siguiente información:

- Media y varianza de los ítems eliminados.
- Coeficiente de Homogeneidad corregido para cada ítem.
- Coeficiente Alfa en caso de eliminación del ítem.
- Valores de Alfa para el conjunto de los sujetos que respondieron a la escala, en función de las dimensiones de estudio.

Realizando una primera aproximación al estudio de la consistencia interna, podemos advertir cómo los valores correspondientes a cada una de las dimensiones en las que se ha constituido el instrumento (valores alfa por encima de 0.81) indican que las relaciones entre los diferentes elementos de la escala atendiendo a este criterio son muy elevadas (ver tabla 15). Por su parte, el valor total de Alfa en la escala (0.969) indica una correlación alta, un nivel elevado de estabilidad en las respuestas, por lo que el cuestionario presenta indicios de garantías de fiabilidad.

Tabla 15: Coeficientes Alfa en el total del cuestionario en función de la dimensión

DIMENSIÓN	Coeficiente Alfa	N
Diseño de programas / guías docentes	0.864	1249
Metodología docente	0.915	1202
Actividades prácticas	0.813	1270
Recursos didácticos	0.811	1292
Sistemas de evaluación	0.851	1247
Actitud del profesorado	0.906	1262
Total	0.969	1055

Por su parte, el comportamiento de cada uno de los ítems del cuestionario (ítems escalares) revela unos coeficientes alfa en todos ellos por encima de 0.968 lo que confirma la afirmación anterior pudiendo concluir que cada uno de los elementos de este cuestionario mide una porción del rasgo que deseamos estudiar y, por lo tanto, el instrumento goza de fiabilidad (ver tabla 16).

Tabla 16: Comportamiento de los ítems

ÍTEM	Media en la escala si se elimina el ítem	Varianza en la escala si se elimina el ítem	Coefficiente de Homogeneidad corregido	Coefficiente Alfa si se elimina el ítem
7.	136,24	768,046	,632	,969
8.	136,15	770,418	,606	,969
9.	136,24	767,462	,640	,969
10.	136,29	765,582	,663	,968
11.	136,31	765,077	,656	,968
12.	136,13	769,605	,556	,969
13.	136,24	763,057	,653	,968
14.	136,03	764,730	,683	,968
15.	136,03	764,996	,690	,968
16.	136,12	771,274	,523	,969
17.	135,95	774,593	,541	,969
18.	136,54	756,692	,618	,969
19.	136,54	760,906	,662	,968
20.	136,39	760,741	,658	,968
21.	136,32	762,175	,690	,968
22.	136,37	759,408	,707	,968
23.	136,14	762,798	,697	,968
24.	136,10	763,369	,689	,968
25.	136,35	762,446	,690	,968
26.	136,28	768,455	,552	,969
27.	135,94	765,193	,638	,969
28.	136,50	758,326	,698	,968
29.	136,15	760,312	,705	,968
30.	136,35	757,786	,666	,968
31.	136,19	759,293	,636	,969
32.	135,85	767,311	,612	,969
33.	136,37	764,073	,646	,968
34.	136,55	764,551	,557	,969
35.	135,83	766,658	,598	,969
36.	136,06	765,674	,590	,969
37.	136,14	769,909	,481	,969
38.	136,17	757,071	,761	,968
39.	136,40	758,046	,702	,968
40.	136,15	758,334	,739	,968
41.	135,66	766,852	,615	,969
42.	135,82	762,302	,699	,968
43.	136,17	753,453	,757	,968
44.	136,25	753,878	,776	,968
45.	136,14	755,277	,766	,968
46.	136,11	755,609	,755	,968

b. Discriminación de los ítems

Un ítem tiene poder de discriminación si es capaz de distinguir entre aquellos sujetos que puntúan alto en la prueba y los que puntúan bajo, es decir, si discriminan entre los que poseen un nivel alto en el rango medido y los que poseen un nivel bajo (García Jiménez, Gil Flores y Rodríguez Gómez, 1995). El poder de discriminación de todos los ítems de un test reforzará el carácter unidimensional de la prueba, puesto que todos los ítems constituyen elementos que funcionan de modo análogo convirtiéndose en pequeños test que informan sobre el mismo rasgo que el test global. Lo deseable es que la discriminación de los ítems sea elevada.

Para llevar a cabo este estudio se han seleccionado los ítems cerrados de elección ordinales (escala de valoración de 1 a 5) de manera que la suma total se ha recodificado en tres grupos (Bajo, Medio y Alto):

- 1 = Grupo Bajo (valor mínimo, percentil 33): (43, 127)
- 2 = Grupo Medio (percentil 34, percentil 66): (128, 152)
- 3 = Grupo Alto (percentil 67, valor máximo): (153, 200)

De este modo, la realización de la prueba de t para muestras independientes permitió establecer la existencia o no de diferencia estadística ($n.s.=0.05$) entre los grupos que puntúan bajo y alto en los elementos. Todos aquellos valores de p menores que 0,05 representan un alto poder de discriminación por parte del ítem. Por su parte, aquellos valores de p iguales o mayores a 0,05 no permiten rechazar la hipótesis nula de igual discriminación y, por tanto, que el ítem discrimine, por lo que éste debe ser revisado. Las decisiones tomadas en torno a estos elementos se ha realizado atendiendo, por una parte, a su presencia en los modelos aportados por los centros participantes en la fase anterior y, por otra, a la valoración media obtenida en cada uno de ellos por los dos grupos.

Los resultados obtenidos con esta prueba a partir de los 40 ítems mencionados y presentes en la tabla 17 vienen a expresar que el 100% de los elementos poseen un poder de discriminación aceptable, por lo que no se procederá a llevar a cabo la reformulación,

supresión o adición de ninguno de ellos, lo que indica que el modelo posee indicios de validez aceptables.

Tabla 17: Poder de discriminación de los ítems del cuestionario

ÍTEM	Media Bajo	Media Alto	t	p	¿Discrimina?
7.	2,79	4,11	-22,387	0,000	Sí
8.	2,93	4,14	-20,675	0,000	Sí
9.	2,83	4,14	-21,899	0,000	Sí
10.	2,67	4,12	-24,731	0,000	Sí
11.	2,66	4,09	-23,102	0,000	Sí
12.	2,94	4,23	-25,331	0,000	Sí
13.	2,71	4,29	-25,428	0,000	Sí
14.	2,93	4,39	-25,428	0,000	Sí
15.	2,97	4,41	-25,645	0,000	Sí
16.	2,98	4,19	-17,783	0,000	Sí
17.	3,20	4,18	-18,242	0,000	Sí
18.	2,25	4,09	-24,056	0,000	Sí
19.	2,36	4,01	-25,315	0,000	Sí
20.	2,48	4,13	-25,753	0,000	Sí
21.	2,59	4,15	-25,515	0,000	Sí
22.	2,50	4,19	-27,466	0,000	Sí
23.	2,77	4,31	-25,357	0,000	Sí
24.	2,82	4,35	-26,453	0,000	Sí
25.	2,57	4,14	-25,757	0,000	Sí
26.	2,76	4,08	-19,104	0,000	Sí
27.	3,02	4,52	-24,327	0,000	Sí
28.	2,36	4,08	-26,633	0,000	Sí
29.	2,74	4,39	-26,878	0,000	Sí
30.	2,48	4,24	-26,068	0,000	Sí
31.	2,66	4,35	-24,397	0,000	Sí
32.	3,09	4,48	-22,740	0,000	Sí
33.	2,57	4,08	-24,110	0,000	Sí
34.	2,47	3,92	-19,529	0,000	Sí
35.	3,11	4,56	-23,332	0,000	Sí
36.	2,85	4,34	-22,276	0,000	Sí
37.	2,88	4,13	-15,734	0,000	Sí
38.	2,62	4,42	-33,913	0,000	Sí
39.	2,44	4,19	-27,486	0,000	Sí
40.	2,66	4,39	-29,678	0,000	Sí
41.	3,27	4,68	-22,504	0,000	Sí
42.	3,01	4,62	-28,397	0,000	Sí
43.	2,54	4,53	-34,288	0,000	Sí
44.	2,45	4,40	-34,152	0,000	Sí
45.	2,61	4,46	-31,357	0,000	Sí
46.	2,63	4,49	-31,855	0,000	Sí

3.2.3.5. Estrategias de análisis de datos

Una etapa fundamental en el proceso de investigación y, más concretamente en esta segunda fase del estudio, posterior a la recogida de información una vez aplicada la herramienta al grupo de estudiantes de las diferentes universidades participantes, es la agrupación de los datos recogidos referentes a cada variable del estudio (en nuestro caso elementos de valoración competencial así como los datos identificativos de la muestra participante) y su posterior análisis, en una base de datos específica. Esta etapa está conformada principalmente por dos fases previas al tratamiento estadístico de los datos en función de las premisas planteadas: la *corrección* (Cohen y Manion, 1990) y la *codificación* (Visauta, 1989).

La *corrección* supone para el investigador comprobar los errores que puedan haberse cometido a la hora de contestar a las diferentes preguntas por parte de los encuestados, así como posibles errores de transcripción que el encuestador pudiese haber cometido a la hora de confeccionar la base de datos de las respuestas.

Por otra parte, la *codificación* consiste en transformar los datos del cuestionario en *símbolos ordinariamente numéricos* (Del Rincón et al., 1995). Para ello, se da un número a cada pregunta y a cada una de las alternativas, de modo que puedan ser identificadas y clasificadas en categorías con el objetivo de extraer conclusiones una vez fueron sometidas a análisis. Esta segunda fase suele completarse con la depuración de la base de datos (o matriz) de modo que se subsanen los posibles errores cometidos en la codificación.

El instrumento básico empleado, el cuestionario tipo escala Likert destinado al alumnado de las universidades de Córdoba, Sevilla, Huelva, Salamanca y Jaime I de Castellón, estuvo compuesta por preguntas cerradas que se codificaron con facilidad conforme al proceso de descripción del propio cuestionario.

El número total de cuestionarios recogidos ascendió a 1136, por lo que la cantidad de respuestas a analizar procedentes de este instrumento, configurado por 46 preguntas (6 de identificación muestral y 40 elementos de valoración competencial), fue de 52256.

Una vez fueron codificados los datos, se informatizaron y se depuraron. Para el análisis de la información obtenida, de naturaleza cuantitativa, se ha precisado de técnicas estadísticas diferenciadas, no excluyentes y sí complementarias. Por su parte, el carácter exploratorio y correlacional de este trabajo conlleva el empleo de técnicas específicas para el análisis de cada información concreta.

El estudio de datos cuantitativos tiende a cuantificar los fenómenos con el fin de constatar relaciones y explicaciones causales para su generalización, justificando y contrastando hipótesis. Por esta razón se procedió, en primer lugar, a realizar un estudio descriptivo de las diferentes variables con el objeto de descubrir irregularidades o características existentes en este conjunto de datos, así como para su organización interna. Comenzamos a explorar los datos de cada variable cuantitativa, calculando su distribución de frecuencias, para continuar con la explicación de cómo han sido distribuidas las variables escalares a través del empleo de estadísticos de tendencia central como la media y medidas de dispersión como la desviación típica, todo ello adaptado a la naturaleza de estas variables.

En segundo lugar, y en función de los objetivos formulados se realizó, a partir de muestras representativas y su posterior generalización, un análisis comparativo o inferencial de estos datos a través de pruebas de significación como la t de Student y análisis de la varianza (ANOVA), a partir del tipo de variable considerada. Realizado este análisis inferencial y una vez verificada la existencia de esas diferencias, hemos procedido a identificar en qué grupos se han producido, en el caso de los Análisis de Varianza. Para ello y al no tener una idea previa sobre ellas, hemos utilizado contrastes no planeados o post-hoc debido a la amplitud de los grupos y a la máxima reducción de errores posibles. De entre todas las pruebas existentes hemos empleado el test de Scheffé, debido a que trabaja con grupos equilibrados y varianzas similares, haciendo todas las comparaciones posibles entre los grupos en los cuáles queda categorizada cada variable de clasificación.

En tercer lugar, se procedió al establecimiento de relaciones entre diferentes variables tanto para validar los instrumentos como para la obtención de resultados, por lo que utilizaremos índices de correlación como alfa de Cronbach.

Por otro lado, debido al elevado número de variables con el que trabajamos, y tratando de revelar características para todas ellas, empleamos técnicas de análisis multivariado. De entre todos los procedimientos existentes, utilizamos el análisis factorial (AFAC) por su valor psicométrico para validar cuestionarios, así como para estudiar las relaciones entre las diferentes variables y advertir una estructura dimensional entre ellas.

Por último, la información recogida de carácter cualitativo (293 respuestas opiniones procedentes de una pregunta de carácter abierto) ha sido categorizada atendiendo a criterios teóricos de clasificación, codificando numéricamente los mismos e incorporando los resultados de este procedimiento en la base de datos de carácter general para su posterior tratamiento estadístico.

Para el tratamiento de la información cuantitativa hemos utilizado el programa de técnicas estadísticas Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 19. A través de este programa se pueden adquirir datos, de prácticamente, cualquier tipo de archivo y utilizarlos para generar informes tabulares, gráficos y diagramas de las distribuciones y de las tendencias, estadísticos descriptivos y análisis más complejos.

3.2.4. Fase 4: Valoración del protocolo del perfil competencial del buen docente por LIFE

La asistencia por parte de la doctoranda durante los meses de julio, agosto y septiembre de 2013 al Laboratorio de Investigación Innovación, Formación y Educación (LIFE) de la Universidad de Ginebra, referente mundial en la formación del profesorado tuvo, entre otros objetivos, la búsqueda de la opinión de las personas que trabajan en esta institución para aportar sus apreciaciones acerca de la investigación que aquí se presenta de forma global, así como una valoración del modelo competencial del profesorado universitario que se deriva de la tesis doctoral. Para ello, se construyó una pequeña entrevista de carácter semiestructurado, la cual fue realizada a cuatro personas representativas de LIFE, así como la cumplimentación por su parte de un protocolo de validación similar a la realizada por parte

del grupo de expertos y expertas en la fase 2, incorporando los cambios que derivaron en el borrador 3, resultante de la aplicación experimental al alumnado universitario.

3.2.4.1. Laboratorio de Investigación-Innovación-Formación-Educación (LIFE). Un equipo de investigación en Ciencias de la Educación⁴

Las siglas de LIFE responden al grupo de investigación, reflexión e intervención creado en el año 2000 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra. Su eje principal consiste en la innovación en materia de formación y educación, puesto que LIFE busca desarrollar tanto los conocimientos que giran alrededor del tema de la innovación como el saber directamente relacionado con la innovación.

Entre las finalidades de este equipo de investigación están, por un lado y de manera general, describir y explicar los procesos de innovación desde una perspectiva sistémica e interaccionista, a la vez que histórica y comparativa. Las transformaciones que atraviesan los sistemas de formación no siguen una lógica de progreso unívoca sino que resultan del enfrentamiento de agentes que defienden intereses, pero también de puntos de vista sobre la formación y los valores y que, consiguientemente, desarrollan estrategias a favor de ciertos cambios, del *estatus quo* o del regreso al pasado. La innovación se negocia constantemente en el seno de instituciones de formación así como dentro de un ámbito social más amplio, ya que los resultados de la investigación conforman tan sólo una de las múltiples fuentes de legitimidad de los cambios propuestos.

Por otro lado y atendiendo al propósito social de la labor de LIFE, otra de sus finalidades es proponer o elaborar junto con las partes implicadas modelos cada vez más realistas de la manera en que se puede concebir, conducir, evaluar, regular y hacer culminar los procesos de innovación, teniendo en cuenta la diversidad de puntos de vista y la complejidad de los sistemas y, al mismo tiempo, respetando dos orientaciones generales: la

⁴La información de este apartado ha sido recogida *in situ* en el laboratorio LIFE así como de la página web <http://www.unige.ch/fapse/life/welcome.html>

participación de las partes implicadas en las decisiones que les atañen y una democratización del acceso al saber y a las competencias.

a) Actuaciones desarrolladas por LIFE

En la actualidad, LIFE se centra sobre ciertos temas presentes en reformas diversas: estándares de formación, organización del trabajo escolar, los ciclos de aprendizajes, proyectos de instituciones, cooperación, liderazgo pedagógico, acompañamiento de proceso de cambio modular, organización del currículo, la diferenciación y la individualización de las trayectorias de formación, análisis de prácticas, construcción de competencias, formaciones a tiempo parcial, control del trabajo de los profesores, la profesionalización de los oficios de la educación.

Dichos temas coinciden con ciertos cambios que están teniendo lugar en Ginebra, en la Suiza Francófona y otras partes de Suiza, a través del acuerdo HarmoS, el proyecto de plan francófono de estudios que establece la obligatoriedad de la etapa escolar desde los 4 años y durante los ocho siguientes en todo el país (Swissinfo, 2006).

Del punto de vista de la investigación, LIFE desea hacer énfasis en dos problemáticas de creciente importancia para la reflexión sobre la innovación:

- La necesidad de tener en cuenta, en las reformas y las estrategias de innovación, el trabajo de formación y su organización. Efectivamente, una parte de las reformas fracasan por falta de realismo en cuanto a las expectativas, las limitaciones y los objetivos del trabajo cotidiano.
- Las condiciones de desarrollo e intercambio de conocimientos y competencias de innovación, relativos a la concepción, la conducción y el seguimiento de cambios planificados a nivel de equipos, instituciones y sistemas.

A partir de estas problemáticas y de las dinámicas en marcha en distintos sistemas cercanos, las actividades centrales de LIFE son:

- realización o participación en encuestas de campo que van desde la monografía hasta las investigaciones comparativas entre sistemas ; dichas investigaciones pueden llevarse a cabo en asociación con otros equipos universitarios, asociaciones, equipos pedagógicos, instituciones de formación o grupos informales;
- puesta en marcha de procesos de investigación-formación sobre problemas particulares, por ejemplo la organización modular del trabajo en ciclos de aprendizaje o la elaboración y la implementación de proyectos de instituciones;
- fomento de publicaciones sobre estos problemas;
- organización de un programa anual de debates sobre asuntos clave;
- participación en diversas redes que agrupan científicos o profesionales relacionados con las temáticas mencionadas; y
- creación de su propia red de personas u organismos (asociaciones, instituciones) que, sin ser miembros de LIFE, se convierten en sus interlocutores más estables, reciben toda la información y son invitados e invitadas con prioridad a todos los eventos.

b) Centros de interés de LIFE

Queremos terminar la presentación del laboratorio exponiendo cuáles son los núcleos de interés que centran las diferentes actividades desarrolladas y que son generadoras de debates, publicaciones, encuentros y procesos de transformación (ver tabla 18).

Tabla 18: Centros de interés de LIFE

CENTRO DE INTERÉS	TEMÁTICAS
Ideas y prácticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Evolución de las prácticas pedagógicas normales, así como motores internos y externos de dicha evolución. • Influencia de movimientos pedagógicos y otros agentes colectivos (sindicatos, asociaciones de padres, formadores, centros de investigación) en la evolución de ideas y prácticas educativas y formativas. • Influencia y vigencia de corrientes de escuelas activas en las reformas. • Evolución de modelos y procedimientos que reivindican pedagogías diferenciadas. • Desarrollo de nuevas modalidades de participación de las partes implicadas en las decisiones.
Instituciones	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de reestructuración y articulación de espacios y tiempos de formación (reconfiguración de grupos, ciclos, módulos). • Evolución de la gestión de instituciones de formación (autonomía, participación, elaboración de proyectos). • Nuevas formas de liderazgo, de coordinación, de animación. • Seguimiento de proyectos, papel del interventor-consejero.
Formación de los agentes del sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Transformaciones del oficio de docente y oficios conexos (profesionalización, cooperación, asociación). • Transformaciones de la formación inicial de docentes y otros profesionales de la educación y la formación. • Evolución de la formación continua en cuanto motor permanente del desarrollo de competencias y prácticas profesionales. • Dispositivos innovadores, particularmente alrededor de prácticas reflexivas, formaciones en alternancia, análisis y explicación de prácticas y trabajo formativos. • Identidad, rol y formación de formadores y cuadros, particularmente en períodos de innovación.
Políticas educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Evolución de políticas de democratización de la enseñanza y de lucha contra el fracaso escolar. • Políticas educativas, reformas escolares y estrategias de innovación de los sistemas educativos. • Evolución de objetivos y programas en función del enfoque por competencias y de la reflexión sobre los fines de la docencia y el sentido de los conocimientos escolares. • Aportes e implicación de la investigación en materia de educación para las transformaciones de los sistemas de formación. • Nuevas concepciones de la administración, la regulación y la conducción de sistemas educativos. • Dispositivos de evaluación institucional, nuevas formas de rendición de cuentas (<i>accountability</i>), así como su articulación con las innovaciones. • Paradigmas del cambio, enfoques sistémicos, interaccionistas, constructivistas y estratégicos de la innovación y la transformación de prácticas a todo nivel del sistema educativo.

c) Composición de LIFE

Los miembros activos de LIFE son todas y todos los docentes-investigadores de la Universidad de Ginebra, presentes o pasados, fundadores del mismo y que son: Danielle Bonneton, Michèle Boslterli, Andreea Capitanescu, Monica Gather Thurler, Olivier Maulini, Philippe Perrenoud y Étienne Vellas

Asimismo, configuran LIFE otras y otros docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra que eligieron asumir un grado de compromiso menor debido a otras actividades profesionales prioritarias, siendo su estatus de miembro el de asociado, lo que permite una participación menos regular.

Con el fin de establecer un máximo de sinergia con otros sitios de reflexión sobre la innovación, LIFE también se extiende mediante invitación oficial, a miembros externos a la Universidad de Ginebra involucrados en una actividad de investigación sobre procesos de innovación.

Por último, también forma parte de LIFE el alumnado doctorando que prepara tesinas, tesis doctorales, diplomas de estudios avanzados o diplomas de estudios superiores especializados relacionados con los centros de interés de LIFE y que pueden ser invitados a participar a todo o parte de las actividades durante un período determinado.

3.2.4.2. El proceso de valoración. Elaboración de entrevistas semiestructuradas

El primer instrumento elegido para recoger información sobre la opinión manifestada por los expertos y expertas del laboratorio LIFE sobre el modelo de evaluación competencial del profesorado universitario diseñado en la fase anterior fue una entrevista, al entenderse como “un procedimiento mediante el cual un entrevistador realiza un conjunto de preguntas a un sujeto. Las preguntas pueden estar totalmente definidas de forma previa (entrevista estructurada) o bien estar indefinidas en menor o mayor (entrevista semiestructurada)” (Torrado, 2004, p. 240).

Podemos considerar que la entrevista es la estrategia ideal que nos permite, por una parte, recoger información durante una reunión y, por otra, nos habilita para establecer una relación profesional con el grupo que va a ser entrevistado.

Coexisten una gran variedad de definiciones y tipologías de entrevistas (Castro, 2001 y Sandín, 1985), no obstante, cabe destacar que se da un cierto grado de acuerdo en cuanto a las características generales de la misma, como son:

- Comunicación verbal.
- Cierta grado de estructuración.
- Finalidad específica.
- Situación asimétrica.
- Proceso bidireccional.
- Adopción de roles específicos por ambas partes.

Además de las características reseñadas, la entrevista comprende una serie de aspectos que conviene tener en cuenta a la hora de su selección y aplicación en investigaciones como la que aquí se presenta (Castro, 2001, pp. 237-238):

1. La relación profesional que se establece en una entrevista está enmarcada por el conocimiento que el entrevistador o entrevistadora tiene sobre los aspectos de la situación que han de ser evaluados o analizados.
2. La entrevista se caracteriza por la obtención de datos de contenido (la información verbal que aporta el entrevistado o entrevistada) y datos de conducta (la información de carácter no verbal).
3. El comportamiento que se observa en el desarrollo de una entrevista es el que el entrevistado o entrevistada realiza en relación con el entrevistador o entrevistadora.

4. A la hora de clasificar los tipos de entrevista hay que tener en cuenta un listado de situaciones psicosociales en las que se va a utilizar, partiendo tanto de marcos sociales como de objetos específicos perseguidos.

Como ya hemos expresado, las entrevistas se utilizan para recoger información de un amplio abanico de aspectos y, es el carácter de estos aspectos lo que va a determinar el tipo de entrevista más adecuada a las características de la investigación. De este modo, la entrevista varía en función del grado de la estructura, el grado de directividad y el número de participantes (Del Rincón et al., 1995 y Castro, 2001):

- *Grado de estructura*: teniendo en cuenta esta dimensión, la entrevista puede ser estructurada o no estructurada. En la primera modalidad, *estructurada*, las preguntas están formuladas de antemano con una serie limitada de categorías de respuesta. Todas y todos los entrevistados responden a la misma serie de preguntas planteadas en el mismo orden. Por otro lado, si las preguntas tienen un carácter más abierto y el o la entrevistada tiene que elaborar la respuesta, estamos hablando una entrevista *no estructurada* en la que la interacción entre persona entrevistadora y la entrevistada irá determinando el tipo de preguntas. Cuando existe una breve orientación sobre las cuestiones que se van a tratar, pero tanto la persona entrevistadora como la entrevistada tienen cierto grado de libertad para formular las preguntas y repuestas, la entrevista es *semiestructurada*. Este segundo modelo de entrevista es utilizada con fines exploratorios principalmente y constituye una primera fase de aproximación al contexto (García Ferrando, Ibáñez y Alvira, 1998). Con ella podemos acceder al discurso propio de los y las protagonistas así como a la terminología específica relacionada con la temática del estudio. En este tipo de entrevista existe un guión de cuestiones básicas que orientan el diálogo, pero no se determinan con antelación ni la redacción ni el orden en el que se plantearán las preguntas (Vallés, 2002). Serán los protagonistas de la interacción quienes definirán la formulación de las preguntas y respuestas.

- *Grado de directividad*: según este criterio la entrevista puede ser dirigida o no dirigida. El primero de los casos, la entrevista *dirigida*, consiste en un listado de aspectos que deben ser explorados durante la sesión y, para ello, la persona entrevistadora puede adaptar la forma y el orden de las preguntas para favorecer la comprensión de la información solicitada. Otra característica hace referencia al estilo que se adopta por ambas partes siendo más coloquial, distendido e informal. Por su parte, la *entrevista no dirigida* traslada el foco de atención a la persona que está siendo entrevistada creando un clima desinhibidor que facilite la expresión libre de opiniones y sentimientos. En este tipo de modalidad el grado de estructuración se reduce al mínimo, se sigue un modelo de conversación entre iguales más que el intercambio de preguntas y respuestas.
- *Número de participantes*: esta dimensión alude, en primer lugar, a la *entrevista grupal*, entendida como una técnica de obtención de información esencialmente cualitativa, que se sirve de una persona moderadora que puede dirigir la interacción a partir de un guión con un formato determinado según el propósito del estudio. Otra modalidad atendiendo a esta dimensión es la *entrevista individual*, en la que la persona investigadora puede aplicar un enfoque poco directivo.

La realización de la entrevista en nuestro estudio nos va a permitir abordar con profundidad y detalle las distintas miradas que mantienen los miembros de LIFE implicados; de hecho, a través de esta técnica, desvelaremos distintas descripciones que no pueden ser directamente observadas permitiéndonos comprender su forma de ver los diferentes elementos y situaciones contextuales que acontecen en la definición competencial del buen docente universitario.

Cabe añadir la necesidad de desarrollar en el uso de esta técnica un profundo sentido crítico ante la información que aportan las y los entrevistados ya que su principal inconveniente de la entrevista radica en la falta de objetividad. Como propone Santos Guerra (1990, p. 84), podemos emplear varias vías para dar fiabilidad a la información: el contraste

de opiniones (*¿qué dicen los otros sobre este tema?*) y el contraste de métodos (por ejemplo, en nuestro trabajo, ha resultado sumamente útil el contraste de la información recabada mediante entrevistas con los datos recopilados a través del análisis de los protocolos de validación).

En lo que respecta a las preguntas que constituyen el instrumento diseñado, se han identificado siguiendo la clasificación propuesta por Vázquez y Angulo (2003): preguntas descriptivas, de identificación, de opinión-valoración y de sentimientos. La tabla 19 presenta la clasificación de la preguntas de nuestro instrumento atendiendo a la citada clasificación.

Tabla 19: Núcleos de información claves para entrevistas con LIFE

NÚCLEOS DE INFORMACIÓN CLAVE	TIPOLOGÍA DE RESPUESTA
¿Cuál es su función en el Laboratorio LIFE?	Identificación
¿Qué tareas realiza?	Descriptiva
¿En qué proyectos de LIFE trabaja o está implicado?	Descriptiva
¿Para usted qué es un buen profesor universitario?	Opinión-Valoración
¿Lleva usted a cabo en el aula algún proyecto de innovación docente? En caso afirmativo, diga, por favor, cuál	Descriptiva
¿Qué es lo que más le satisface de la labor docente?	Opinión-Valoración

En definitiva, el instrumento aplicado al grupo de profesionales de LIFE se define como una entrevista semiestructurada formada por 6 preguntas que tratan de dar respuesta a los aspectos más significativos relacionados con el objetivo de esta investigación (ver anexo 5). Se trató de una herramienta dirigida por la entrevistadora y aplicada de forma individual a cada uno de los y las participantes.

3.2.4.3. Procedimiento analítico de las respuestas de carácter libre

La información aportada por este instrumento consiste en una serie de elaboraciones descriptivas con una enorme carga polisémica (“muestran y ocultan significados”, Gil Flores, 1994, p. 29) específicas de un contexto y un momento determinados, muy densas en cuanto a la información que aportan y que requieren de escasa instrumentación para su recolección. Se asume, por tanto, su condición de datos cualitativos en forma textual que según Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1995, p. 21)

“aluden a la comprensión de la acción social y sus efectos (...) no traducibles en términos matemáticos y no sujetos a inferencia estadística”.

Lo que tratamos de obtener con esta información es explorar, describir y analizar patrones funcionales y sociales dentro de la labor de la orientación educativa.

Analizar estos referentes desde la perspectiva del análisis de contenido, supone “reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información” con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio (Pérez Serrano, 1998, p. 102). Se asume, por tanto, como un proceso sistemático y ordenado que en palabras de Colás Bravo (1992, p. 535) “resulta arduo y complejo debido a la gran amplitud de información con la que se trabaja, la diversidad y apertura de los datos y la inexistencia de guías procedimentales precisas y concretas”.

Según Bardin (1986, p. 22) la técnica del análisis de contenido sirve para “ver, es decir, descubrir aspectos del discurso de modo más sistemático que el simple tanteo (función heurística) y para probar o verificar la certeza o negación de determinadas hipótesis previamente formuladas (función de comprobación)”.

Sobre la base de los trabajos de Visauta (1989), Clemente Díaz (1992) y Pérez Serrano (1998), el proceso llevado a cabo en este análisis es el siguiente:

1. *Preanálisis*: en esta primera fase se seleccionan los documentos a analizar, se precisan los objetivos y se plantean las hipótesis.
2. *Codificación*: en esta fase se descompondrá el material en unidades de análisis, que constituyen los elementos con significado propio que serán el objeto principal del análisis. Estas pueden ser de base gramatical (palabras, símbolos, frases o párrafos) y de base no gramatical (documentos íntegros, espacio que ocupa un tema en el conjunto del documento, etc.).

3. *Categorización*: Esta es la parte más importante del análisis de contenido. Las categorías son cada uno de los elementos o dimensiones más simples de las variables investigadas, con significados concretos y que servirán para clasificar las unidades de análisis. Las categorías han de cumplir una serie de características ya descritas por Pérez Serrano (1998, p. 150) y que son:
 - *Homogeneidad*: todas las categorías han de tener una relación lógica con la variable que se considere y entre las propias categorías.
 - *Inclusión*: el conjunto total de categorías debe abordar todas las posibles variaciones.
 - *Utilidad*: cada categoría cumple una finalidad y da una dimensión significativa de la variable que se estudia.
 - *Exclusión mutua*: debe haber un lugar y sólo uno para codificar cualquier respuesta.
 - *Claridad y concreción*: se deben expresar en términos sencillos y directos para que su intención sea clara y no se tengan que hacer deducciones.
4. *Cuantificación*: esta fase representa el recuento de las categorías ya clasificadas en la fase anterior, a partir del que se establecerán las relaciones existentes entre ellas, su presencia o ausencia, su frecuencia y orden de aparición, la intensidad de las expresiones o su dirección.
5. *Interpretación de resultados y elaboración de conclusiones*: última fase de la investigación en donde se analizan y elaboran los resultados.

Han sido cuatro los miembros del laboratorio LIFE que han respondido a las seis cuestiones planteadas, lo que ha aportado un total de 24 documentos de análisis. Debido a la concreción de las respuestas aportadas, no fue necesario, al codificar esta información en unidades de análisis, utilizar ninguna herramienta analítica en soporte informático para analizar la información.

El sistema de categorías base para el análisis de las respuestas aportadas en las entrevistas está formado por los siguientes elementos (ver tabla 20). Hay que señalar que estas categorías representan las opiniones vertidas por los miembros de LIFE a las cuestiones planteadas y pueden servir como una primer momento de análisis de la información resultante del desarrollo de las entrevistas.

Tabla 20: Categorías del análisis de contenido

METACATEGORÍAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Perfil profesional	1.1. Puesto ocupado en el laboratorio LIFE	1.1.1. Dirección 1.1.2. Codirección 1.1.3. Ayudante de investigación 1.1.4. Colaboradora docente
	1.2. Tareas realizadas en LIFE	1.2.1. Dirección del equipo de investigación 1.2.2. Docencia 1.2.3. Coordinación de prácticas profesionales 1.2.4. Evaluación de la docencia universitaria
	1.3. Proyectos de trabajo desarrollados en LIFE	1.3.1. Formación inicial y continua de maestros y maestras 1.3.2. Autonomía escolar 1.3.3. Análisis de métodos de enseñanza 1.3.4. Planificación docente
2. Evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario	2.1. Definición del buen docente universitario	2.1.1. Competencias profesionales 2.1.1.1. <i>Conocimiento experto de la materia</i> 2.1.1.2. <i>Capacidad de planificación</i> 2.1.1.3. <i>Competencia para generar situaciones innovadoras de aprendizaje</i> 2.1.1.4. <i>Capacidad para relacionar teoría y práctica</i> 2.1.1.5. <i>Atención a las dificultades del alumnado</i> 2.1.2. Competencias personales 2.1.2.1. <i>Capacidad de escucha</i> 2.1.2.2. <i>Actitud receptiva</i> 2.1.2.3. <i>Capacidad de motivar al alumnado</i> 2.1.2.4. <i>Capacidad para generar situaciones comunicativas</i> 2.1.2.5. <i>Capacidad de resolución de problemas</i>
	2.2. Desarrollo de proyectos de innovación docente	2.2.1. Formación permanente del profesorado 2.2.2. Formación de equipos directivos 2.2.3. Organización de centros escolares
	2.3. Satisfacción con la labor docente	2.3.1. Utilidad de la información transmitida 2.3.2. Competencias del alumnado 2.3.3. Capacidad de transmisión de información

3.2.4.4. El proceso de validación. Aplicación del protocolo

En un segundo momento y tras la realización de las entrevistas anteriormente descritas, se le presentó a este grupo de representantes del laboratorio LIFE un modelo

protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario resultante de la fase 3 de este trabajo que incorporaba, no sólo las dimensiones y los indicadores que las configuran, sino una definición teórica de cada una de ellas así como un apartado de observaciones en el que estas personas reflejasen libremente sus opiniones acerca del documento objeto de evaluación (ver anexo 6).

La información procedente de esta herramienta, de carácter textual, no precisó del análisis de contenido preciso para este tipo de información sino que, al ser aportada de un modo sistemático y atendiendo a cada dimensión propuesta y llevando a cabo valoraciones pormenorizadas de los elementos definitorios, fue fácilmente abarcable e incorporada para la generación del modelo definitivo de evaluación de las competencias del profesorado universitario.

Bloque 3: RESULTADOS

Capítulo 4. CONSTRUCCIÓN DEL PROTOCOLO DE EVALUACIÓN COMPETENCIAL DEL PROFESORADO A PARTIR DE LAS HERRAMIENTAS EMPLEADAS POR LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

- 4.1. Denominación y composición de los instrumentos de evaluación
- 4.2. Dimensiones de evaluación de la docencia
- 4.3. Indicadores de evaluación de la docencia. Primer borrador del modelo

Capítulo 5. VALIDACIÓN DEL MODELO COMPETENCIAL POR PARTE DE UN JUICIO DE EXPERTOS Y EXPERTAS

- 5.1. Pertinencia y claridad de los elementos propuestos
- 5.2. Aportaciones y sugerencias para le definición del protocolo de evaluación
- 5.3. Segundo borrador del modelo de evaluación competencial del profesorado universitario

Capítulo 6. APLICACIÓN EXPERIMENTAL DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN COMPETENCIAL AL ALUMNADO UNIVERSITARIO

- 6.1. Diseño de los programas/guías docentes de las asignaturas
 - 6.2. Metodología docente
 - 6.3. Actividades prácticas
 - 6.4. Recursos didácticos
 - 6.5. Sistemas de evaluación
 - 6.6. Actitud del profesorado
- 6.7. Análisis factorial exploratorio de las dimensiones de evaluación
- 6.8. Tercer borrador del modelo de evaluación competencial del profesorado universitario

Capítulo 7. VALORACIÓN DEL PROTOCOLO DEL PERFIL COMPETENCIAL DEL BUEN DOCENTE UNIVERSITARIO POR LIFE

- 7.1. El grupo de valoración LIFE
- 7.2. Aportaciones y sugerencias para la definición del protocolo de evaluación
- 7.3. Valoración del modelo de evaluación de competencias docentes. Modelo definitivo

Capítulo 4

CONSTRUCCIÓN DEL PROTOCOLO DE EVALUACIÓN COMPETENCIAL DEL PROFESORADO A PARTIR DE LAS HERRAMIENTAS EMPLEADAS POR LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

- 4.1. Denominación y composición de los instrumentos de evaluación
- 4.2. Dimensiones de evaluación de la docencia
- 4.3. Indicadores de evaluación de la docencia. Primer borrador del modelo

El primer paso para la construcción del protocolo de evaluación de la calidad de las competencias docentes del profesorado universitario consistió en el análisis exhaustivo de la información aportada por los instrumentos que nos aportaron las diferentes universidades españolas, comenzando por su denominación, así como por un estudio de los sistemas de medición empleados en los mismos, las dimensiones consideradas y los indicadores constitutivos de las mismas. Tras la construcción de un primer borrador y en una siguiente fase que se expondrá en el capítulo siguiente, este fue sometido a valoración por parte de una serie de expertos y expertas de cinco universidades (Córdoba, Salamanca, Huelva, Sevilla y Jaume I) que procedieron a valorar la pertinencia y claridad de los elementos propuestos, así como la definición e idoneidad de las dimensiones en los que estos han sido agrupados, dando lugar a un segundo modelo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario.

4.1. Denominación y composición de los instrumentos de evaluación

Para dar respuesta a la finalidad planteada en esta fase del estudio, se contactó con las 53 Unidades y Servicios de Calidad de las universidades públicas españolas durante el curso académico 2011-2012. Fueron 32 instituciones las que respondieron a nuestro llamamiento, las cuáles nos aportaron las diferentes herramientas de evaluación de la actividad docente del profesorado que realizaba el alumnado y que constituyen la base para la configuración de nuestro banco de competencias (ver Anexo 1). Es interesante señalar que contamos con representación significativa de universidades de todas las Comunidades Autónomas del Estado Español. En un primer momento, hemos procedido a especificar la denominación de cada uno los instrumentos (ver tabla 21), así como una especificación del número de ítems de cada herramienta ofrecida, el formato de presentación de las diferentes preguntas o elementos de valoración y los sistemas de evaluados empleados (ver tabla 22).

Tabla 21: Instrumentos de evaluación

UNIVERSIDAD	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
ANDALUCÍA	
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
ARAGÓN	
Zaragoza	Cuestionario para la evaluación y mejora de la docencia universitaria
CANARIAS	
La Laguna	Evaluación de la actividad docente del profesorado
Las Palmas de Gran Canaria	Encuesta Institucional de satisfacción del alumnado con la tarea docente
CANTABRIA	
Cantabria	Encuestas de opinión sobre la calidad de la docencia
CASTILLA LA MANCHA	
Castilla La Mancha	Encuesta de opinión sobre la docencia
	Encuesta de opinión sobre las prácticas de laboratorio
CASTILLA Y LEÓN	
Burgos	Encuesta institucional de satisfacción del alumnado
León	Evaluación de la Actividad Docente
Salamanca	Satisfacción de los estudiantes con la actividad docente del profesorado
CATALUÑA	
Autónoma de Barcelona	Cuestionario de evaluación de la docencia
Girona	Cuestionario de opinión sobre la actuación docente del profesorado

Tabla 21 (continuación): Instrumentos de evaluación

UNIVERSIDAD	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
MADRID	
Autónoma de Madrid	Opinión sobre la actividad docente
Carlos III	Encuestas de evaluación de la docencia
COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA	
Navarra	Cuestionario de satisfacción del estudiante
COMUNIDAD VALENCIANA	
Alicante	Evaluación de la actividad docente por los estudiantes
Jaume I	Cuestionario de evaluación de la docencia
EXTREMADURA	
Extremadura	Cuestionario de satisfacción del alumno
GALICIA	
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
ISLAS BALEARES	
Islas Baleares	Cuestionario de opinión sobre la labor docente del profesorado
LA RIOJA	
La Rioja	Encuesta a los estudiantes sobre la actuación docente del profesorado
PAÍS VASCO	
País Vasco	Cuestionario de opinión sobre la docencia de su profesorado
PRINCIPADO DE ASTURIAS	
Oviedo	Evaluación general de la enseñanza
REGIÓN DE MURCIA	
Murcia	Encuesta a estudiantes sobre la evaluación del profesorado

Esta primera tabla (ver tabla 21) refleja la disparidad de nomenclaturas con los que se identifican las diferentes herramientas de evaluación diseñadas por las diferentes universidades españolas para evaluar la calidad de la docencia universitaria desde la opinión del alumnado. 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 que se alejan de esta norma como, por ejemplo, “Cuestionario de satisfacción de los estudiantes” (Universidades de Navarra, Jaume I de Castellón y Extremadura) y “Evaluación general de la enseñanza” (Universidad de Oviedo).

Por su parte, el número medio de ítems que conforman cada uno de los instrumentos analizados es de 25. Sin embargo, hay que destacar la diferencia en la cantidad que contiene cada herramienta dispuesta, oscilando entre 8 el cuestionario con un menor número de elementos de valoración (correspondiente a la Universidad de las Islas Baleares) y la escala que está compuesta por un total de 42 elementos (correspondiente a la Universidad de Murcia).

Tabla 22: Sistema de medición y número de ítems

UNIVERSIDAD	SISTEMA DE MEDICIÓN	Nº DE ÍTEMS
ANDALUCÍA		
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
ARAGÓN		
Zaragoza	Grado de acuerdo (1-5)	39
CANARIAS		
La Laguna	Grado de acuerdo (1-5)	27
Las Palmas de Gran Canaria	Triple entrada: SI/NO/NS-NC	40
CANTABRIA		
Cantabria	Grado de acuerdo (0-5)	21
CASTILLA LA MANCHA		
Castilla La Mancha	Grado de acuerdo (0-10)	36
CASTILLA Y LEÓN		
Burgos	Grado de acuerdo (1-5)	25
León	Grado de acuerdo (1-5)	28
Salamanca	Grado de acuerdo (1-5)	11
CATALUÑA		
Autónoma de Barcelona	Grado de acuerdo (1-5)	24
Girona	Grado de acuerdo (1-5)	18
MADRID		
Carlos III de Madrid	Grado de acuerdo (1-5)	14
Autónoma de Madrid	Grado de acuerdo (1-5)	39
COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA		
Navarra	Grado de acuerdo (1-4)	31
COMUNIDAD VALENCIANA		
Alicante	Grado de acuerdo (0-10)	10
Jaume I	Grado de acuerdo (1-5)	11
EXTREMADURA		
Extremadura	Grado de acuerdo (1-5)	20
GALICIA		
A Coruña	Grado de acuerdo (1-7)	24
Santiago de Compostela	Grado de acuerdo (1-5)	13
Vigo	Grado de acuerdo (1-5)	9
ISLAS BALEARES		
Islas Baleares	Grado de acuerdo (1-4)	8
LA RIOJA		
La Rioja	Grado de acuerdo (1-5)	24
PAÍS VASCO		
País Vasco	Grado de acuerdo (1-5)	37
PRINCIPADO DE ASTURIAS		
Oviedo	Grado de acuerdo (0-10)	24
REGIÓN DE MURCIA		
Murcia	Grado de acuerdo (1-5)	42

Hay que destacar que la totalidad de cuestionarios analizados (a excepción del empleado en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) tiene el formato de protocolo de valoración escalar. Se trata de una herramienta conformada por ítems de valoración del grado de acuerdo o desacuerdo con el elemento clave planteado para evaluar la actividad docente del profesorado (ver tabla 22). En un 72% de los casos, esta escala fluctúa entre 1 y 5 puntos de valoración, existiendo herramientas cuya escala varía entre 1 y 4 puntos, 1 y 7 puntos ó 0 y 10 puntos.

4.2. Dimensiones de evaluación de la docencia

En un segundo momento, hemos llevado a cabo un análisis de las dimensiones constitutivas de los diferentes instrumentos que emplean las universidades para evaluar la actividad docente y que serán objeto de una futura valoración de los capítulos siguientes. De todas las aparecidas en las 32 encuestas disponibles, hemos de decir que estas han conseguido agruparse en ocho, tal y como se citan a continuación y que serán las empleadas como base en el diseño del modelo de evaluación competencial pretendido en esta investigación:

- 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.

4.3. Indicadores de evaluación de la docencia. Primer borrador del modelo

Un tercer momento en esta fase de la investigación consistió en el análisis pormenorizado de los elementos que configuran cada una de las dimensiones de estudio establecidas en los 32 instrumentos. El total de ítems a analizar ascendió a un total de 792, lo que dio lugar a un total de 49 indicadores de evaluación clasificados en las ocho dimensiones anteriormente mencionadas. Junta a esta información, en la tabla 23 se expone la frecuencia de aparición de estos elementos en cada una de las herramientas evaluadas.

Tabla 23: Indicadores de evaluación y frecuencia de aparición en las herramientas

DIMENSIÓN	INDICADOR	f
Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura	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
Metodología docente	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 ponen en práctica los contenidos de la asignatura	13
	Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva	7
	Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo	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
Actividades prácticas	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

Tabla 23 (continuación): Indicadores de evaluación y frecuencia de aparición en las herramientas

DIMENSIÓN	INDICADOR	f
Recursos didácticos	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
Planificación docente	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
Sistemas de evaluación	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
Cumplimiento de las obligaciones	Cumplimiento del programa	23
	Cumplimiento del horario de clases	25
	Cumplimiento de la labor tutorial (presencial o virtual)	30
Actitud del profesorado	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	

Según se aprecia en esta tabla, los elementos que constituyen cada una de las dimensiones de análisis son diferentes en cantidad, destacando que las dimensiones “Diseño de programas/guías docentes de la asignatura”, “Actividades prácticas” y “Cumplimiento de las obligaciones” están configuradas únicamente 2 indicadores de valoración, mientras que la dimensión “Actitud del profesorado” está conformada por 9 elementos y la dimensión “Metodología docente” por un total de 14. Por su parte, el resto de dimensiones (“Recursos didácticos”, “Planificación docente” y “Sistemas de evaluación”) están formadas por 3 elementos. Todo esto refleja, a nivel cuantitativo, la relevancia que en los diferentes cuestionarios analizados se otorga a las mismas así como en la globalidad del modelo elaborado en esta primera fase del estudio.

Esta visión de los resultados encontrados nos ha llevado a establecer un orden descendente en la frecuencia de aparición de los indicadores en los instrumentos analizados (ver tabla 24).

Tabla 24: Frecuencia de aparición de los indicadores en orden descendente

INDICADOR	f
Relación entre los contenidos de las materias	32
Resolución de dudas al alumnado respecto de los contenidos	32
Cumplimiento de la labor tutorial (presencial o virtual)	30
Utilidad/aprovechamiento de las clases prácticas en cuanto a la comprensión y al aprendizaje de la asignatura	29
Actitud receptiva por parte del profesor en su relación con los estudiantes	29
Interés por la asignatura	29
Respetuosidad con los alumnos	28
Fomento de la participación en clase y motivación al alumnado	25
Claridad en la exposición, destacando los contenidos más importantes	25
Cumplimiento del horario de clases	25
Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo	24
Disponibilidad de la tecnología necesaria para la obtención, tratamiento, almacenamiento, transferencia y presentación de datos e información	23
Cumplimiento del programa	23
Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes	23
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
Uso de recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	20
Se ajusta a los sistemas de evaluación o criterios de evaluación especificados en la guía docente o el programa	20
Promoción de una comunicación fluida y espontánea	19
Uso de un lenguaje claro e inteligible	18
Planteamiento de las prácticas en el contexto de la asignatura	18
Coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas	18
Creación de un clima de trabajo y participación	18
Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos/as	17
Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes	16
Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado	16
Información del sistema de evaluación al principio del curso	16
Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje	16
Accesibilidad para los estudiantes	15
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
Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura	13
Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	13
Ajuste a la planificación de la asignatura	13
Organización y presentación de las clases adecuada	11
Evaluación ajustada a los contenidos y actividades del curso	10
Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva	7
Concordancia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y lo explicado en clase	5
Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje	5
Reducción o ampliación del programa en función del nivel de conocimientos previos de los estudiantes	3

Estos datos revelan la existencia de una serie de elementos presentes en la mayoría de las herramientas consultadas que se relacionan de forma directa con competencias referentes a la capacidad de conectar los contenidos particulares de una materia con la globalidad del plan de estudios del que forma parte, así como su conexión directa con la profesión para la que capacitan (transferencia a la realidad profesional). Por su parte, es relevante la aparición de una serie de elementos que comportan competencias metodológicas del profesorado, tales como la capacidad de resolución de dudas, la motivación y las capacidades de transmisión de la información. Asimismo, es relevante otra serie de competencias actitudinales directamente relacionadas la confianza y el respeto hacia el alumnado. En otro orden, aparecen representados en la casi totalidad de herramientas todo lo referente al cumplimiento de sus obligaciones como docentes: cumplimiento de las tutorías y de los horarios destinados a la docencia.

En definitiva, este primer modelo de evaluación competencial de la labor docente del profesorado universitario desde las y los destinatarios de su acción profesional, el alumnado, está constituido por un total de 8 dimensiones de análisis y 38 indicadores de evaluación distribuidos tal y como representa la tabla 25. Este primer borrador, como ya se ha expresado anteriormente, será sometido a validación por medio de un juicio de expertos y expertas, información que se presenta en el siguiente capítulo de este trabajo.

Tabla 25: Primer borrador del modelo de indicadores de evaluación competencial del profesorado universitario

DIMENSIONES	Nº de Indicadores
1. Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura	2
2. Metodología docente	14
3. Actividades prácticas	2
4. Recursos didácticos	3
5. Planificación docente	3
6. Sistemas de evaluación	3
7. Cumplimiento de las obligaciones	2
8. Actitud del profesorado	9
TOTAL	38

Capítulo 5

VALIDACIÓN DEL MODELO COMPETENCIAL POR PARTE DE UN JUICIO DE EXPERTOS Y EXPERTAS

5.1. Pertinencia y claridad de los elementos propuestos

5.2. Aportaciones y sugerencias para la definición del protocolo de evaluación

5.3. Segundo borrador del modelo de evaluación competencial del profesorado universitario

En este segundo momento de resultados se muestran las valoraciones realizadas acerca de las diferentes dimensiones del modelo de competencias resultante de los dos procedimientos descritos previamente. Tal y como se indicó en el capítulo sobre metodología, se ha recurrido al juicio de expertos en la materia objeto de esta investigación que ejercen su labor profesional en cinco universidades de carácter público del estado español pertenecientes a diferentes comunidades autónomas, tanto históricas como noveles, así como de dimensiones reducidas como con un gran número de estudiantes. De este modo, cada elemento constitutivo ha recibido sugerencias y puntuaciones en función de diversos criterios como son la pertinencia y la claridad.

Ello ha dado como resultado un nuevo borrador del modelo competencial sobre el perfil docente del profesorado universitario, el cual pasará a ser aplicado de un modo experimental a un grupo de estudiantes de las diferentes universidades a las que pertenece este profesorado.

5.1. Pertinencia y claridad de los elementos propuestos

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 tablas 26 a 33) así como una valoración general de los comentarios y sugerencias recogidas.

Tabla 26: Pertinencia y claridad de la dimensión Diseño de Programas

INDICADOR	P	C
1. 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
2. Reducción o ampliación del programa en función del nivel de conocimientos previos de los estudiantes	4	4

Al acercarse a los resultados presentes en la tabla 26, pertenecientes a la dimensión “Diseño de Programas”, podemos decir que los dos elementos propuestos son considerados pertinentes, es decir, que existe una correspondencia entre el contenido del indicadores y la dimensión bajo la que se amparan; y claros, lo que indica que están redactados de forma precisa, siendo comprensibles para las personas que son encuestadas.

Tabla 27: Pertinencia y claridad de la dimensión Metodología Docente

INDICADOR	P	C
3. Organización y presentación de las clases adecuada	3.77	3.77
4. Concordancia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y lo explicado en clase	3.22	3.22
5. Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes	4.66	4.66
6. Relación entre los contenidos de las materias	3.22	3.22
7. Resolución de dudas al alumnado respecto de los contenidos	3.88	3.88
8. Fomento de la participación en clase y motivación al alumnado	4.33	4.33
9. Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado	4.22	4.44
10. Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje	4.11	4.11
11. Claridad en la exposición, destacando los contenidos más importantes	4.77	4.77
12. Exposición de ejemplos en los que se pone en práctica los contenidos de la asignatura	3.44	3.44
13. Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva	3.88	3.88
14. Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)	4.77	4.77
15. Uso de un lenguaje claro e inteligible	4.66	4.66
16. Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	3.44	3.44

Al igual que en el caso anterior, los diferentes elementos propuestos para la dimensión “Metodología docente” son valorados como pertinentes y claros a la hora de configurar el patrón competencial del profesorado universitario. Sin embargo, una lectura más profunda de la información que expone la tabla 27, destaca que los elementos peor valorados en ambos criterios han sido “Concordancia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y lo explicado en clase” y “Relación entre los contenidos de las materias”, estando situados en el extremo opuesto “Claridad en la exposición, destacando los contenidos más importantes” y “Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)”, como elementos más relevantes de esta dimensión constitutiva del perfil de un o una buena docente.

Tabla 28: Pertinencia y claridad de la dimensión Actividades Prácticas

INDICADOR	P	C
17. Planteamiento de las prácticas en el contexto de la asignatura	4	4
18. Utilidad/aprovechamiento de las clases prácticas en cuanto a la comprensión y al aprendizaje de la asignatura	4.33	4.33

Acercándonos a la dimensión “Actividades prácticas”, los dos elementos que acoge son valorados igualmente como pertinentes y claros (ver tabla 28).

Tabla 29: Pertinencia y claridad de la dimensión Recursos Didácticos

INDICADOR	P	C
19. Uso de recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	4.55	4.55
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	4.55	4.55
21. Disponibilidad de la tecnología necesaria para la obtención, tratamiento, almacenamiento, transferencia y presentación de datos e información	4.88	3.77

Los tres elementos que constituyen la dimensión “recursos didácticos” (ver tabla 29) son claros y pertinentes, según el valor que a ellos han aportados los expertos y las expertas, convirtiéndose, en un principio, en indicadores clave para la definición del perfil competencial de la profesión docentes universitarias.

Tabla 30: Pertinencia y claridad de la dimensión Planificación Docente

INDICADOR	P	C
22. Ajuste a la planificación de la asignatura	3.66	4.44
23. Coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas	4.11	4.33
24. Se ajusta a los sistemas de evaluación o criterios de evaluación especificados en la guía docente o el programa	4.44	4.22

Los datos que se presentan en la tabla 30 indican una alta pertinencia y claridad de los tres elementos que configuran la dimensión “planificación docente”.

Tabla 31: Pertinencia y claridad de la dimensión Sistemas de Evaluación

INDICADOR	P	C
25. Información del sistema de evaluación al principio del curso	4.33	4.33
26. Evaluación ajustada a los contenidos y actividades del curso	3.44	3.44
27. Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje del alumnado	4.77	4.22

Por su parte, la dimensión “Sistemas de evaluación”, a pesar de aportar datos significativos en la pertinencia y la claridad de los tres elementos que la configuran, parecen ser valorados de manera priorizada, siendo lo más relevante en este apartado la “variedad de procedimientos para evaluar los aprendizajes del alumnado”, situándose en segundo lugar la “información del sistema de información al comienzo del curso” y terminando por una “evaluación ajustadas a los contenidos y actividades del curso” (ver tabla 31). Es decir, se priorizan las herramientas sobre el resto de elementos correspondientes a la evaluación del rendimiento del alumnado.

Tabla 32: Pertinencia y claridad de la dimensión Cumplimiento de las Obligaciones Docentes

INDICADOR	P	C
28. Cumplimiento del programa	4.77	4.77
29. Cumplimiento del horario de clases	4.22	4.22
30. Cumplimiento de la labor tutorial (presencial o virtual)	4.77	4.22

Todos los elementos que configuran el “cumplimiento de las obligaciones docentes” (ver tabla 32) han sido valorados pertinentes y claros, lo que revela una correcta redacción y amparo a la dimensión a la que pertenecen.

Tabla 33: Pertinencia y claridad de la dimensión Actitud del Profesorado

INDICADOR	P	C
31. Actitud receptiva por parte del profesor en su relación con los estudiantes	4.11	3.55
32. Respetuosidad con el alumnado	3.22	3.33
33. Interés por la asignatura	3.77	3.77
34. Accesibilidad para los estudiantes	2.55	2.55
35. Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes	4.11	4.11
36. Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje	3.33	3.11
37. Creación de un clima de trabajo y participación	4.33	4.33
38. Promoción de una comunicación fluida y espontánea	2.77	2.77

La última dimensión diseñada, “Actitud del profesorado”, es valorada en casi todos sus elementos como pertinentes y claros para configurar el perfil docente de calidad. Sin embargo, los indicadores “accesibilidad para los estudiantes” y “promoción de una comunicación fluida y espontánea” no parece ser relevante en función de los dos criterios propuestos. Asimismo, en el rango medio de valoración se sitúan elementos como “respetuosidad con el alumnado” y “estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje”. Hay que señalar que elemento mejor valorado han sido “creación de un clima de trabajo y participación”.

Es relevante destacar que todos los indicadores propuestos fueron valorados como claros en sus definiciones semánticas y pertinentes para la dimensión en las que han sido incluidos, a excepción de “de la dimensión Actitudes del Profesorado, donde ha habido una mayor discrepancia en los valores aportados por este grupo de expertos y expertas.

5.2. Aportaciones y sugerencias para le definición del protocolo de evaluación

Sin embargo, y al darse a este grupo de profesionales la oportunidades de realizar comentarios abiertos en cada una de las dimensiones planteadas, han argumentado que no todas ellas eran adecuadas para su inclusión como elementos constitutivos del abanico competencial de la labor profesional del profesorado universitario y se ha recomendado en

múltiples ocasiones la reformulación de muchos de los indicadores aquí propuestos. Estas pueden describirse del siguiente modo (ver tabla 34):

Tabla 34: Comentarios globales de los expertos y las expertas al modelo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario

DIMENSIÓN	COMENTARIOS
Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> • Sería más recomendable formular los ítems en primera persona para que tengan un estilo más directo respecto al alumnado que ha de responder. • El ítem 1 considero que es demasiado largo, debería reducirse a: "Considero que la información contenida en la guía o programa es adecuada". Sería recomendable modificar este elemento quedando redactado del siguiente modo: "Información en formato web/papel sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, competencias, resultados de aprendizaje, contenidos del temario, metodología, actividades, recursos electrónicos y bibliografía, sistema de evaluación y régimen de asistencia a clases • El ítem 2 no creo que pueda ser contestado por el alumnado. No tiene por qué saberlo.
Metodología docente	<ul style="list-style-type: none"> • En el ítem 3 ("Organización y presentación de las clases adecuada") se propone cambiar la redacción, porque el adjetivo queda algo 'suelto' al final. La sugerencia es: "Organización y presentación adecuada de las clases" • Se plantea una nueva redacción para el indicador 4: "Coherencia entre los objetivos o competencias a desarrollar y contenidos de la asignatura y la metodología utilizada en la asignatura". • En el elemento 6 ("Relación entre los contenidos de las materias"), no entiendo qué se quiere preguntar ¿coordinación entre el profesorado?, ¿con materias del mismo curso, de otros? Pienso que no está clara la pregunta. Se plantea una nueva forma de redacción: "Coordinación entre las distintas asignaturas". • El elemento 11 ("Claridad en la exposición, destacando los contenidos más importantes") y el 15 ("Uso de un lenguaje claro e inteligible") se refieren a conceptos distintos pero puede parecer que coinciden en parte. Tal vez sea mejor referirse en la 11, a otros aspectos de la exposición como la organización en lugar de la claridad, adjetivo que va a utilizarse respecto al lenguaje más adelante. O bien en la 15, hablar de lenguaje inteligible, comprensible, accesible, inequívoco o asequible, para evitar que los alumnos respondan lo mismo en las dos cuestiones al percibir semejanzas. • Se propone una nueva redacción para el elemento 12: "Exposición de ejemplos en los que se pone en práctica las competencias a desarrollar en la asignatura". • Se propone una redacción alternativa para el ítem 15: "Uso de un lenguaje claro, preciso y riguroso". • Creo que en la metodología se han mezclado varias conceptos como: clima de aula, capacidad comunicativa del/la docente, desarrollo de competencias del alumnado... Desde mi punto de vista esta dimensión debería dedicarse a las estrategias metodológicas que usa el/la docente, al tipo de actividades que desarrolla y a la organización de los agrupamientos y espacios. • No se habla nada de los objetivos de la asignatura por separado. Si están bien redactados, son amplios o justos. Yo los separaría de la metodología, en ésta solo dejaría lo puramente procedimental: si resuelve las dudas convenientemente, si es claro en sus explicaciones de clase, si es educado, comprensivo, justo, si desarrolla claramente las competencias, etc. • Creo que debería evitarse toda mención del término "aula clase" el profesor ha de ser facilitador en cualquier contexto (ese incluye el aula) pero va más allá. El ítem 3, por ejemplo, debería reformularse en términos, por ejemplo: "organización y presentación de materiales adecuada: explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)".

Tabla 34 (continuación): Comentarios globales de los expertos y las expertas al modelo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario

DIMENSIÓN	COMENTARIOS
Actividades prácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades prácticas pueden ser útiles para otros fines además de la comprensión y el aprendizaje, estamos en la era de las competencias, aunque por otra parte puede ser contraproducente excedernos en los enunciados. • Respecto del ítem 17 sustituiría "Planteamiento" por "adecuación", quedando redactado del siguiente modo: " Adecuación de las prácticas en el contexto de la asignatura". • Se plantea una nueva redacción del elemento 18 tal como sigue: "Utilidad de las clases prácticas en cuanto a la posibilidad de iniciarse en la adquisición de un aprendizaje de competencias profesionales en el contexto real". • Faltaría preguntar si las prácticas están claras, son extensas o cortas, si los agrupamientos para su desarrollo son los adecuados, si hay relación entre la teórica y la práctica, etc.
Recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Creo que los elementos 20 ("Acceso a d 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") y 21 ("Disponibilidad de la tecnología necesaria para la obtención, tratamiento, almacenamiento, transferencia y presentación de datos e información") se solapan, habría que redactarlos de forma que fuera más nítida su diferencia semántica. Habría que incluir otros indicadores referidos a la elaboración de materiales didácticos como manuales, dossier de prácticas, casos prácticos, dossier de prensa, etc., elaborados por el profesorado. • En la cuestión 19 ("Uso de recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje ") tal vez sería positivo incluir conceptos como la frecuencia o idoneidad en el uso de los medios. asimismo, incorporar "Uso adecuado" en su redacción. • En el 21 ("Disponibilidad de la tecnología necesaria para la obtención, tratamiento, almacenamiento, transferencia y presentación de datos e información") no se entiende muy bien quién ha de tener esa tecnología, si el alumno o el profesor. Si ha de ser el alumno, no entiendo su relación con la competencia docente, y si ha de ser el profesor, puede que el alumno no lo sepa. Se plantea una redacción alternativa al mismo en los siguientes términos: "Disponibilidad en el centro de la tecnología necesaria para la búsqueda, recuperación, tratamiento, almacenamiento, transferencia y comunicación de datos e información".
Planificación docente	<ul style="list-style-type: none"> • No veo muy clara la diferencia entre esta dimensión y la 1 ("Diseño de las guías docentes"). Desde mi punto de vista el diseño de la Guía Docente/Programa y la planificación docente es lo mismo. • Considero que en esta dimensión habría que preguntar por el nivel de coherencia entre la planificación y el desarrollo real de la asignatura. • Esta dimensión está un poco confusa porque se mezclan varias dimensiones: metodología, prácticas, etc., no sé si lo mejor sería dejarlo en metodología y hacer sub-categorías dentro de ella. • Creo que el indicador 24 ("La planificación docente se ajusta a los sistemas de evaluación o criterios de evaluación especificados en la guía docente o en el programa") debería de incluirse en la dimensión siguiente referida a evaluación.

Tabla 34 (continuación): Comentarios globales de los expertos y las expertas al modelo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario

DIMENSIÓN	COMENTARIOS
Sistemas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Considero que se repite el contenido de los siguientes elementos: "Información sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistema de evaluación...)" de la primera dimensión, con el indicador "Información del sistema de evaluación al principio del curso" • Creo que habría que incluir algún indicador respecto a la evaluación de competencias del alumnado. • Sería interesante introducir la ponderación en la evaluación de los diferentes instrumentos utilizados por el profesorado. • En el ítem 25 "Información del sistema de evaluación al principio del curso", habría que añadir "al final y durante el curso". • El ítem 26, que señala la "Evaluación ajustada a los contenidos y actividades del curso", debería incorporar ajuste a la metodología.
Cumplimiento de obligaciones	<ul style="list-style-type: none"> • En el indicador 32 dice "Respetuosidad con los alumnos". No existe la palabra respetuosidad, debería decir "Respeto hacia el alumnado". • También son precisas obligaciones derivadas de la investigación, al ser una de las dimensiones de la labor docente. • Eliminar esta dimensión ya que no todo esto no es competencia docente, esto es ser un trabajador con unas responsabilidades y una función que hacer.
Actitud del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Eliminar el ítem 32 ("Respetuosidad con el alumnado") puesto que el concepto de "respetuoso" varía demasiado entre áreas. Por ejemplo, en jurídicas lo asimilan a "tratar de usted a los estudiantes" y eso puede sesgar resultados. Por otro lado, va integrada en el ítem 31 ("Actitud receptiva por parte del profesor en su relación con los estudiantes"). • Redactar el elemento 33 del siguiente modo: "El profesorado muestra interés por la asignatura" • El ítem 34 ("Accesibilidad para los estudiante ") es semejante al 31 ("Actitud receptiva por parte del profesor en su relación con los estudiantes"). Si no se refiere a la actitud receptiva tal vez sea mejor cambiar en el enunciado la palabra accesibilidad por disponibilidad, o reformularlo. • Modificar la redacción del ítem 37: "Creación de un clima de trabajo participativo". • El ítem 38 podría especificar qué tipo de comunicación porque incluso la peor de las comunicaciones es, al fin y al cabo, una comunicación. Podría modificarse su redacción en los siguientes términos: "El profesorado facilita una comunicación fluida entre estudiantes, y entre estudiantes y docente".

Todas estas aportaciones manifestadas por el grupo de expertos y expertas, desde la globalidad, se resumieron en las siguientes:

- 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.
- 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.

5.3. Segundo borrador del modelo de evaluación competencial del profesorado universitario

El modelo de indicadores de evaluación competencial del profesorado universitario que será sometido a valoración experimental por parte de una amplia muestra de estudiantes de las diferentes universidades españolas representadas en este estudio en los procesos de validación previos, está formado por un total de 6 dimensiones y 40 elementos, tal y como refleja la tabla 35.

Tabla 35: Indicadores de evaluación competencial del profesorado universitario. Borrador 2

DIMENSIONES	INDICADORES
Diseño de los programas/ guías docentes de la asignatura	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
Metodología docente	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
Actividades prácticas	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
Recursos didácticos	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
Sistemas de evaluación	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 del alumnado
Actitud del profesorado	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. Estímulo 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

A diferencia del primer borrador, han sido significativos los cambios sufridos en el modelo que aquí se acaba de presentar tras la puesta en marcha del procedimiento de valoración por medio de un juicio de expertos y expertas. Las modificaciones que este segundo borrador incorpora son las siguientes:

- La dimensión "Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura", ha incorporado en su descripción los diferentes elementos constitutivos del bloque referido a "Planificación docente", el cual se ha eliminado como tal. En este caso, y atendiendo a esta particularidad, hay que señalar que ha sido modificado uno de los elementos, otro ha sido suprimido y se han añadido cinco nuevos como consecuencia de la reestructuración de las dos dimensiones mencionadas (ver tabla 36).

Tabla 36: Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Diseño de los programas"

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Información sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura	Adecuación de los objetivos con el perfil profesional de la titulación	Nuevo
Información sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura	Vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión	Nuevo
Información sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura	Adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión	Nuevo
Ajuste a la planificación de la asignatura (<i>planificación docente</i>)	Adecuación de la metodología de enseñanza con las diferentes tareas de aprendizaje	Nuevo
Se ajusta a los sistemas de evaluación o criterios de evaluación especificados en la guía docente o el programa (<i>planificación docente</i>)	Adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas	Modificado
-	Adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura	Nuevo
Coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas (<i>planificación docente</i>)	Existencia de sistemas de coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas en el programa	Modificado
Reducción o ampliación del programa en función del nivel de conocimientos previos de los estudiantes	-	Eliminado

- La dimensión "Metodología docente" ha sido reestructurada modificando ocho de sus indicadores, manteniéndose en los mismos términos otros seis y añadiendo uno nuevo (ver tabla 37).

Tabla 37: Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Metodología docente"

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Organización y presentación de las clases adecuada	Organización y presentación de los materiales adecuada (explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)	Modificado
Concordancia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y lo explicado en clase	Coherencia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y las actividades realizadas	Modificado
Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes	Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes	Igual
Relación entre los contenidos de las materias	Relación entre los distintos bloques temáticos de la materia	Modificado
-	Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas	Nuevo
Resolución de dudas al alumnado respecto de los contenidos	Seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado	Modificado
Fomento de la participación en clase y motivación al alumnado	Fomento de la participación en clase y motivación al alumnado	Igual
Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado	Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado	Igual
Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje	Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje	Igual
Claridad en la exposición, destacando los contenidos más importantes	Organización en la exposición, destacando los contenidos más importantes	Modificado
Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura	Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica las competencias a desarrollar por la asignatura	Modificado
Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva	Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva	Igual
Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo	Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)	Modificado
Uso de un lenguaje claro e inteligible	Uso de un lenguaje claro, preciso y riguroso	Modificado
Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	Igual

- La dimensión "Actividades prácticas" mantiene dos de sus elementos definitorios aunque con modificaciones e incluye un nuevo indicador derivado de observaciones del primer borrador, tal y como muestra la tabla 38.

Tabla 38: Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Actividades prácticas"

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Planteamiento de las prácticas en el contexto de la asignatura	Adecuación de las prácticas al contexto teórico de la asignatura	Modificado
	Adecuación del número de prácticas al desarrollo de la asignatura	Modificado
Utilidad/aprovechamiento de las clases prácticas en cuanto a la comprensión y al aprendizaje de la asignatura	Utilidad de las prácticas para el desarrollo de competencias profesionales	Modificado

- La dimensión "Recursos didácticos" está configurada por tres elementos tal y como se estableció desde el comienzo del estudio, pero dos se han eliminado del primer borrador, añadiéndose dos nuevos y manteniéndose uno de ellos (ver tabla 39).

Tabla 39: Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Actividades prácticas"

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Uso de recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	Uso de recursos adecuados (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	Igual
-	Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura	Nuevo
-	Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula	Nuevo
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	-	Eliminado
Disponibilidad de la tecnología necesaria para la obtención, tratamiento, almacenamiento, transferencia y presentación de datos e información	-	Eliminado

- La dimensión "Sistemas de evaluación", en el segundo borrador está formado por cinco elementos de valoración, lo que implica dos elementos más que en el primer modelo. Sin embargo, tal y como muestra la tabla 40, los cambios sufridos en la misma han sugerido el mantenimiento de uno de ellos, modificar otro y añadir dos nuevos.

Tabla 40: Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Sistemas de evaluación"

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Información del sistema de evaluación al comienzo del curso	Información del sistema de evaluación al comienzo del curso	Igual
-	Información del sistema de evaluación durante el transcurso de la docencia	Nuevo
-	Información del sistema de evaluación al finalizar el curso	Nuevo
Evaluación ajustada a los contenidos y actividades del curso	Evaluación coherente con los objetivos, contenidos, metodología y actividades del curso	Modificado
Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos/as	Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje del alumnado	Igual

- La dimensión "Cumplimiento de las obligaciones" ha sido eliminada (ver tabla 41).

Tabla 41: Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Cumplimiento de obligaciones"

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Cumplimiento del programa	-	Eliminado
Cumplimiento del horario de clases	-	Eliminado
Cumplimiento de la labor tutorial (presencial o virtual)	-	Eliminado

- La dimensión "Actitud del profesorado" ha sufrido la eliminación de uno de los elementos del primer borrador, manteniéndose cuatro de ellos y sufriendo modificaciones los tres restantes (ver tabla 42).

Tabla 42: Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Actitud del profesorado"

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Actitud receptiva por parte del profesor en su relación con los estudiantes	Actitud receptiva en su relación con el alumnado	Modificado
Respetuosidad con los alumnos	Respeto hacia el alumnado	Modificado
Interés por la asignatura	Interés por la asignatura por parte del docente	Modificado
Accesibilidad para los estudiantes	-	Eliminado
Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes	Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes	Igual
Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje	Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje	Igual
Creación de un clima de trabajo y participación	Creación de un clima de trabajo y participación	Igual
Promoción de una comunicación fluida y espontánea	Promoción de una comunicación fluida y espontánea	Igual

Finalmente, la información que aparece reflejada en la tabla 43 muestra la evolución que ha sufrido el modelo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario entre la fase 1 y la fase 2 del estudio. Como puede apreciarse, el número de indicadores ha ascendido hasta un total de 40 (2 más que en el primer modelo construido), pero lo más relevante es la supresión de dos de las dimensiones inicialmente propuestas (planificación docente y cumplimiento de las obligaciones), así como la modificación de los indicadores en todas las dimensiones expuestas a excepción de "Recursos didácticos", que se mantiene intacta desde su origen. Es la dimensión "Diseño de los programas/Guías docentes de la asignatura" la dimensión que más cambios ha sufrido, incorporando en su descripción cinco nuevos indicadores de valoración.

Tabla 43: Segundo borrador del modelo de indicadores de evaluación competencial del profesorado universitario

DIMENSIONES	Borrador 1	Borrador 2
	Nº de Indicadores	Nº de Indicadores
1. Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura	2	7
2. Metodología docente	14	15
3. Actividades prácticas	2	3
4. Recursos didácticos	3	3
5. Planificación docente	3	-
6. Sistemas de evaluación	3	5
7. Cumplimiento de las obligaciones	2	-
8. Actitud del profesorado	9	7
TOTAL	38	40

Capítulo 6

APLICACIÓN EXPERIMENTAL DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN COMPETENCIAL AL ALUMNADO UNIVERSITARIO

- 6.1. Diseño de los programas / guías docentes de las asignaturas
- 6.2. Metodología docente
- 6.3. Actividades prácticas
- 6.4. Recursos didácticos
- 6.5. Sistemas de evaluación
- 6.6. Actitud del profesorado
- 6.7. Análisis factorial exploratorio de las dimensiones de evaluación
- 6.8. Tercer borrador del modelo de evaluación competencial del profesorado universitario

Los indicadores establecidos por parte del grupo de expertos y expertas en la fase anterior han sido convertidos en ítems de valoración escalar, dando lugar a una encuesta que ha sido implementada a un total de 1316 estudiantes de las cinco universidades implicadas en este estudio (Jaume I, Salamanca, Huelva, Sevilla y Córdoba), a quienes se ha solicitado para su valoración para la construcción de un modelo exhaustivo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario, emanadas de la incorporación de las universidades españolas en el Espacio Europeo de Educación Superior.

El propósito de trabajar con un total de 2500 estudiantes (500 pertenecientes a cada universidad participante) se ha truncado debido, entre otros aspectos, a los momentos de implementación de los protocolos de evaluación y a los continuos desplazamientos de los miembros de este proyecto para hacer efectiva la recogida de datos. Igualmente, la

voluntariedad de los instrumentos implementados ha llevado a recoger un número más bajo del inicialmente propuestos. Aun así, el número resultante resulta significativo para los propósitos hasta aquí perseguidos.

Se presenta en los siguientes párrafos la valoración efectuada por este grupo de estudiantes a las diferentes dimensiones planteadas, especificando la existencia de diferencias estadísticamente significativas atendiendo a variables tan dispares como el sexo del alumnado, la universidad en la que cursas sus estudios y al rama de conocimiento en las que se clasifican sus titulaciones. Finalmente, se realiza un estudio factorial con el objetivo, no de establecer la validez de constructo del modelo presentado sino la existencia de una estructura dimensional en el mismo coincidente con los bloques de indicadores inicialmente planteados y derivados de las fases anteriores de este trabajo.

6.1. Diseño de los programas / guías docentes de las asignaturas

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.

Una aproximación a la valoración que realiza este alumnado a los elementos que conforman esta dimensión aparece reflejada en la tabla 44. En ella se observa cómo este grupo de estudiantes considera relevantes para el diseño de una guía docente una bibliografía y unos recursos adecuados a las finalidades de la materia, una vinculación directa

con el perfil profesional al que se dirigen sus estudios, lo que lleva a una buena concreción y coordinación de actividades teóricas y prácticas, una metodología adecuada y unos correctos sistemas de evaluación.

Tabla 44: Valoración de la dimensión “Diseño de los programas / guías docentes”

DISEÑO DE LOS PROGRAMAS / GUÍAS DOCENTES	Media	S	N
Adecuación de los objetivos con el perfil profesional de la titulación	3,42	0,951	1307
Vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión	3,49	0,925	1304
Adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión	3,40	0,951	1301
Adecuación de la metodología de enseñanza con las diferentes tareas de aprendizaje	3,36	0,952	1296
Adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas	3,35	0,986	1299
Adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura	3,52	1,014	1307
Existencia de sistemas de coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas en el programa	3,41	1,059	1305

Una vez realizada esta primera aproximación, hemos querido establecer algún matiz diferencial en función de la Universidad de procedencia del alumnado, para lo que hemos aplicado un Análisis de Varianza de un Factor ($n.s.=0.05$) y un contraste Post-Hoc de Scheffée que nos explicita cuáles son los grupos entre los que se evidencian esas diferencias. Los datos de la tabla 45 reflejan lo siguiente:

- El indicador referente a la “adecuación de los objetivos con el perfil profesional de la titulación” es valorado positivamente por todo el alumnado, sin diferencias entre las universidades.
- El alumnado de la Universidad de Sevilla valora muy positivamente la “vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión”, la “adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión” y la “adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura”.

- El alumnado de la Universidad de Huelva considera, entre otros aspectos, la relevancia de la “vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión, la “adecuación de la metodología de enseñanza con las diferentes tareas de aprendizaje”, la “adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas”, la “adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura” y la “existencia de sistemas de coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas en el programa”.
- El alumnado de la Universidad Jaume I considera de relevancia los aspectos relacionados con la “vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión”, la “adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión”, la “adecuación de la metodología de enseñanza con las diferentes tareas de aprendizaje” y la “adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas”.
- El alumnado de la Universidad de Salamanca considera igualmente relevante el indicador que hace referencia a la “adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura”

Tabla 45: Valoración de la dimensión “Diseño de los programas / guías docentes” atendiendo a la Universidad de procedencia del alumnado

DISEÑO DE LOS PROGRAMAS / GUÍAS DOCENTES	Universidad	N	Media	S	F P I-J Grupos favorables
Adecuación de los objetivos con el perfil profesional de la titulación	Córdoba	465	3,40	0,935	No existen diferencias
	Huelva	253	3,42	0,925	
	Sevilla	259	3,44	0,956	
	Jaume I	154	3,47	1,115	
	Salamanca	176	3,38	0,873	
Vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión	Córdoba	466	3,45	0,908	2,577 0,036 0,252; 0,229; 0,234 Sevilla, Huelva y Jaume I
	Huelva	252	3,54	0,880	
	Sevilla	256	3,57	0,883	
	Jaume I	155	3,55	1,112	
	Salamanca	175	3,31	0,890	

Tabla 45 (continuación): Valoración de la dimensión “Diseño de los programas / guías docentes” atendiendo a la Universidad de procedencia del alumnado

DISEÑO DE LOS PROGRAMAS / GUÍAS DOCENTES	Universidad	N	Media	S	F P I-J Grupos favorables
Adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión	Córdoba	465	3,38	0,967	3,101 0,015 0,196; 0,308 Sevilla y Jaume I
	Huelva	253	3,51	0,889	
	Sevilla	254	3,40	0,900	
	Jaume I	154	3,49	1,104	
	Salamanca	175	3,21	0,899	
Adecuación de la metodología de enseñanza con las diferentes tareas de aprendizaje	Córdoba	465	3,29	0,936	3,571 0,007 0,258; 0,210 Jaume I y Huelva
	Huelva	250	3,49	0,870	
	Sevilla	252	3,30	0,908	
	Jaume I	153	3,54	1,130	
	Salamanca	176	3,28	0,972	
Adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas	Córdoba	461	3,26	0,989	5,424 0,000 0,359; 0,353 Jaume I y Huelva
	Huelva	252	3,47	0,946	
	Sevilla	255	3,26	0,954	
	Jaume I	156	3,62	1,068	
	Salamanca	175	3,33	0,955	
Adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura	Córdoba	467	3,52	0,972	3,144 0,014 0,297; 0,250; 0,224 Huelva, Sevilla y Salamanca
	Huelva	253	3,64	1,001	
	Sevilla	256	3,34	1,047	
	Jaume I	155	3,59	1,079	
	Salamanca	176	3,57	1,006	
Existencia de sistemas de coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas en el programa	Córdoba	466	3,40	1,053	3,022 0,017 0,353; 0,204 Jaume I y Huelva
	Huelva	253	3,47	0,982	
	Sevilla	255	3,27	1,083	
	Jaume I	155	3,62	1,101	
	Salamanca	176	3,36	1,086	

Replicada esta misma prueba pero atendiendo en este momento a la rama de conocimiento a la que pertenecen los estudios que cursa el alumnado, los datos de la tabla 46 muestran escasos matices diferenciales, tales como:

- El alumnado de Ciencias de la Salud considera relevante, a diferencia del resto de especialidades, “Vincular los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión”.
- El alumnado de titulaciones de Humanidades y Ciencias Experimentales valoran muy positivamente “adecuar la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura”.

Tabla 46: Valoración de la dimensión “Diseño de los programas / guías docentes” atendiendo a la rama de conocimiento

DISEÑO DE LOS PROGRAMAS / GUÍAS DOCENTES	Rama de conocimiento	N	Media	S	F P I-J Grupos favorables
Adecuación de los objetivos con el perfil profesional de la titulación	Humanidades	262	3,39	0,927	No existen diferencias
	Juríd.-Sociales	418	3,37	1,010	
	Salud	279	3,57	0,891	
	Experimentales	129	3,33	0,894	
	Técnicas	219	3,39	0,958	
Vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión	Humanidades	260	3,38	0,957	Ciencias de la Salud
	Juríd.-Sociales	419	3,42	0,953	
	Salud	280	3,70	0,845	
	Experimentales	127	3,45	0,906	
	Técnicas	218	3,49	0,902	
Adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión	Humanidades	259	3,30	0,957	No existen diferencias
	Juríd.-Sociales	418	3,44	0,971	
	Salud	276	3,48	0,924	
	Experimentales	128	3,39	0,941	
	Técnicas	220	3,35	0,941	
Adecuación de la metodología de enseñanza con las diferentes tareas de aprendizaje	Humanidades	261	3,33	1,022	No existen diferencias
	Juríd.-Sociales	411	3,41	0,974	
	Salud	278	3,40	0,913	
	Experimentales	129	3,22	0,857	
	Técnicas	217	3,34	0,924	
Adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas	Humanidades	260	3,37	1,066	No existen diferencias
	Juríd.-Sociales	417	3,39	1,006	
	Salud	277	3,31	0,935	
	Experimentales	126	3,21	0,985	
	Técnicas	219	3,41	0,911	
Adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura	Humanidades	261	3,78	1,002	Humanidades y Experimentales
	Juríd.-Sociales	419	3,44	0,989	
	Salud	278	3,43	1,024	
	Experimentales	129	3,58	0,974	
	Técnicas	220	3,47	1,040	
Existencia de sistemas de coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas en el programa	Humanidades	262	3,31	1,135	No existen diferencias
	Juríd.-Sociales	417	3,42	1,069	
	Salud	279	3,48	1,010	
	Experimentales	127	3,24	1,109	
	Técnicas	220	3,50	0,963	

Aplicada una prueba de t de Student (n.s.=0.05) para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo del alumnado, los resultados obtenidos concluyen que el sexo no es una variable que incida en la existencia de matices que provoquen alguna diferenciación, por lo que la opinión de ambos grupos es estadísticamente similar en todos los aspectos valorados. La tabla 47 muestra los

estadísticos descriptivos básicos para cada elemento que comporta esta dimensión atendiendo al sexo del alumnado.

Tabla 47: Valoración de la dimensión “Diseño de los programas / guías docentes” atendiendo al sexo del alumnado

DISEÑO DE LOS PROGRAMAS / GUÍAS DOCENTES	Sexo	Media	S	N
Adecuación de los objetivos con el perfil profesional de la titulación	Hombre	3,45	0,939	474
	Mujer	3,40	0,958	833
Vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión	Hombre	3,53	0,896	471
	Mujer	3,46	0,940	833
Adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión	Hombre	3,42	0,949	473
	Mujer	3,39	0,953	828
Adecuación de la metodología de enseñanza con las diferentes tareas de aprendizaje	Hombre	3,36	0,910	470
	Mujer	3,36	0,976	826
Adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas	Hombre	3,36	0,988	473
	Mujer	3,35	0,986	826
Adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura	Hombre	3,53	1,038	472
	Mujer	3,52	1,000	835
Existencia de sistemas de coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas en el programa	Hombre	3,39	1,064	471
	Mujer	3,41	1,057	834

6.2. Metodología docente

La metodología docente responde a cómo un docente puede proceder con su alumnado 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.

Tabla 48: Valoración de la dimensión “Metodología docente”

METODOLOGÍA DOCENTE	Media	S	N
Organización y presentación de los materiales adecuada (explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)	3,60	0,982	1309
Coherencia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y las actividades realizadas	3,63	0,958	1304
Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes	3,52	1,039	1302
Relación entre los distintos bloques temáticos de la materia	3,69	0,896	1277
Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y Relacionar los contenidos de las distintas asignaturas	3,11	1,281	1304
Seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado	3,10	1,088	1302
Fomento de la participación en clase y motivación del alumnado	3,25	1,110	1287
Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado	3,35	1,305	1306
Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje	3,28	1,063	1308
Organización en la exposición, destacando los contenidos más importantes	3,51	0,994	1308
Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica las competencias a desarrollar por la asignatura	3,55	1,001	1304
Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva	3,32	1,016	1293
Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)	3,37	1,061	1307
Uso de un lenguaje claro, preciso y riguroso	3,73	1,005	1306
Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	3,14	1,108	1302

La información aportada por la tabla 48 evidencia que todos los elementos que configuran esta dimensión han sido valorados de forma positiva por el alumnado encuestado. Sin embargo, es interesante establecer algún comentario más específico. Es por ello que los mejor valorados y, por lo tanto, los que incidirán en una mejor labor profesional del profesorado han sido los relacionados con aspectos didácticos el “uso de un lenguaje claro, preciso y riguroso”, la “relación entre los distintos bloques temáticos de la materia”, “la coherencia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y las actividades realizadas” y la “organización y presentación de los materiales adecuada (explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)”. En el polo opuesto, aunque no por ello valorados negativamente, destacan elementos más personales como el “seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado”, “la coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas” y “reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia”, quizá debido a ser las labores más desconocidas o menos realizadas por los y las docentes.

Para establecer alguna diferenciación en estas valoraciones atendiendo a la Universidad de la que procede este alumnado y tras realizar un Análisis de Varianza (n.s.=0.05), y su correspondiente prueba post-hoc de Scheffée, se han obtenido los siguientes resultados (ver tabla 49):

- El alumnado de la Universidad de Huelva considera relevante para una adecuada metodología docente todos los elementos indicados, a excepción de la “coherencia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y las actividades realizadas”, que es valorada del mismo modo por todas las universidades.
- El alumnado de la Universidad Jaume I manifiesta una gran importancia en todos los indicadores que conforman la dimensión, salvo en aspectos como la “coherencia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y las actividades realizadas” (valorada del mismo modo por todas las universidades) y el “aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes” y la “relación entre los distintos bloques temáticos de la materia” (valoradas en mayor medida por Huelva y Salamanca”.
- El alumnado de la Universidad de Salamanca valora como positivos los siguientes elementos: “organización y presentación de los materiales adecuada (explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)”, “aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes”, “relación entre los distintos bloques temáticos de la materia”, “organización en la exposición, destacando los contenidos más importantes” y “uso de un lenguaje claro, preciso y riguroso”.

Tabla 49: Valoración de la dimensión "Metodología docente" atendiendo a la Universidad de procedencia del alumnado

METODOLOGÍA DOCENTE	Universidad	N	Media	S	F P I-J Grupos favorables
Organización y presentación de los materiales adecuada (explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)	Córdoba	468	3,57	0,929	6,703
	Huelva	252	3,66	0,915	0,000
	Sevilla	258	3,40	1,077	0,324; 0,487; 0,259
	Jaume I	156	3,89	1,069	Jaume I, Salamanca y Huelva
	Salamanca	175	3,66	0,919	
Coherencia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y las actividades realizadas	Córdoba	464	3,61	0,895	1,869
	Huelva	253	3,64	0,939	0,113
	Sevilla	256	3,52	0,986	No existen diferencias
	Jaume I	155	3,75	1,143	
	Salamanca	176	3,72	0,919	
Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes	Córdoba	466	3,50	1,027	2,950
	Huelva	249	3,63	1,020	0,019
	Sevilla	258	3,36	1,061	0,287; 0,270
	Jaume I	153	3,52	1,119	Salamanca y Huelva
	Salamanca	176	3,65	0,969	
Relación entre los distintos bloques temáticos de la materia	Córdoba	456	3,61	0,870	2,008
	Huelva	246	3,77	0,908	0,091
	Sevilla	251	3,70	0,901	0,183; 0,161
	Jaume I	152	3,71	1,001	Salamanca y Huelva
	Salamanca	172	3,79	0,825	
Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas	Córdoba	466	3,02	1,296	5,751
	Huelva	253	3,27	1,133	0,000
	Sevilla	257	3,11	1,233	0,412; 0,574
	Jaume I	153	3,43	1,385	Jaume I y Huelva
	Salamanca	175	2,86	1,346	
Seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado	Córdoba	466	3,02	1,098	8,322
	Huelva	251	3,40	0,993	0,000
	Sevilla	255	2,96	0,993	0,379; 0,454
	Jaume I	154	3,25	1,245	Huelva y Jaume I
	Salamanca	176	2,95	1,086	
Fomento de la participación en clase y motivación del alumnado	Córdoba	461	3,16	1,100	10,258
	Huelva	248	3,52	0,977	0,000
	Sevilla	253	3,04	1,085	0,356; 0,383
	Jaume I	152	3,55	1,244	Jaume I y Huelva
	Salamanca	173	3,13	1,115	
Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado	Córdoba	467	3,31	1,705	3,120
	Huelva	252	3,49	0,972	0,014
	Sevilla	259	3,20	0,996	0,246; 0,339
	Jaume I	152	3,59	1,058	Jaume I y Huelva
	Salamanca	176	3,26	1,025	
Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje	Córdoba	468	3,15	1,036	12,673
	Huelva	252	3,47	,971	0,000
	Sevilla	258	3,07	1,054	0,319; 0,552
	Jaume I	154	3,70	1,121	Jaume I y Huelva
	Salamanca	176	3,30	1,082	

Tabla 49 (continuación): Valoración de la dimensión “Metodología docente” atendiendo a la Universidad de procedencia del alumnado

METODOLOGÍA DOCENTE	Universidad	N	Media	S	F P I-J Grupos favorables
Organización en la exposición, destacando los contenidos más importantes	Córdoba	468	3,47	0,991	7,014
	Huelva	252	3,63	0,967	0,000
	Sevilla	258	3,29	1,003	0,340; 0,466; 0,304
	Jaume I	154	3,75	1,050	Jaume I, Huelva y
	Salamanca	176	3,59	0,903	Salamanca
Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica las competencias a desarrollar por la asignatura	Córdoba	468	3,47	1,000	3,454
	Huelva	250	3,62	0,916	0,008
	Sevilla	257	3,46	1,003	0,297; 0,316
	Jaume I	153	3,77	1,206	Jaume I y Huelva
	Salamanca	176	3,57	0,885	
Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva	Córdoba	460	3,20	1,030	8,745
	Huelva	250	3,57	0,980	0,000
	Sevilla	254	3,16	0,971	0,364; 0,332
	Jaume I	153	3,54	1,033	Huelva y Jaume I
	Salamanca	176	3,28	0,991	
Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)	Córdoba	468	3,21	1,059	10,675
	Huelva	253	3,67	0,935	0,000
	Sevilla	258	3,21	1,065	0,456; 0,341
	Jaume I	152	3,55	1,178	Huelva y Jaume I
	Salamanca	176	3,45	1,013	
Uso de un lenguaje claro, preciso y riguroso	Córdoba	468	3,69	1,001	3,133
	Huelva	252	3,81	1,025	0,014
	Sevilla	257	3,61	1,014	0,330; 0,195; 0,128
	Jaume I	153	3,94	1,040	Jaume I, Huelva y
	Salamanca	176	3,74	0,913	Salamanca
Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	Córdoba	463	3,09	1,089	5,744
	Huelva	253	3,33	1,031	0,000
	Sevilla	258	3,03	1,071	0,413; 0,366
	Jaume I	153	3,38	1,308	Jaume I y Huelva
	Salamanca	175	2,97	1,066	

Asimismo y atendiendo a la rama de conocimiento, la realización de un análisis de Varianza ($n.s.=0.05$), así como por medio del contraste de Scheffée, ha evidenciado escasas diferencias pero que se comentan a continuación:

- El alumnado de Humanidades manifiesta que la metodología docente ha de estar caracterizada, entre otros elementos, por: “aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes”, “organización en la exposición, destacando los contenidos más importantes”, “propuesta de actividades para favorecer el

aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)” y “uso de un lenguaje claro, preciso y riguroso”.

- El alumnado de titulaciones Jurídico-Sociales considera que la metodología docente ha de favorecer la “coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas”, el “seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado”, el “fomento de la participación en clase y motivación del alumnado”, el “uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje”, la “organización en la exposición, destacando los contenidos más importantes”, la “propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)” y “reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia”.
- El alumnado de carreras Técnicas destaca, entre otros elementos, la “coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas”, la “organización en la exposición, destacando los contenidos más importantes” y “reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia”.
- El alumnado de Ciencias de la Salud destaca en el “fomento de la participación en clase y motivación del alumnado” y en “reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia”.

Tabla 50: Valoración de la dimensión “Metodología docente” atendiendo a la rama de conocimiento

METODOLOGÍA DOCENTE	Área de conocimiento	N	Media	S	F P I-J Grupos favorables
Organización y presentación de los materiales adecuada (explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)	Humanidades	261	3,65	1,003	No existen diferencias
	Juríd.-Sociales	420	3,63	1,025	
	Salud	279	3,57	0,960	
	Experimentales	129	3,52	0,936	
	Técnicas	220	3,60	0,929	

Tabla 50 (continuación): Valoración de la dimensión "Metodología docente" atendiendo a la rama de conocimiento

METODOLOGÍA DOCENTE	Área de conocimiento	N	Media	S	F P I-J Grupos favorables
Coherencia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y las actividades realizadas	Humanidades	260	3,65	1,042	No existen diferencias
	Juríd.-Sociales	419	3,67	0,995	
	Salud	277	3,57	0,880	
	Experimentales	128	3,60	0,873	
	Técnicas	220	3,60	0,928	
Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes	Humanidades	259	3,80	1,042	Humanidades
	Juríd.-Sociales	416	3,52	1,018	
	Salud	279	3,35	1,017	
	Experimentales	129	3,50	1,032	
	Técnicas	219	3,42	1,053	
Relación entre los distintos bloques temáticos de la materia	Humanidades	253	3,81	0,919	No existen diferencias
	Juríd.-Sociales	408	3,63	0,901	
	Salud	276	3,69	0,867	
	Experimentales	125	3,67	0,831	
	Técnicas	215	3,68	0,924	
Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas	Humanidades	262	2,98	1,333	Jurídico-Sociales y Técnicas
	Juríd.-Sociales	413	3,30	1,195	
	Salud	279	3,06	1,293	
	Experimentales	130	2,92	1,318	
	Técnicas	220	3,10	1,303	
Seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado	Humanidades	261	3,03	1,165	Jurídico-Sociales
	Juríd.-Sociales	416	3,28	1,075	
	Salud	278	3,04	1,035	
	Experimentales	129	2,93	1,017	
	Técnicas	218	3,03	1,092	
Fomento de la participación en clase y motivación del alumnado	Humanidades	257	3,15	1,197	Jurídico-Sociales y Ciencias de la Salud
	Juríd.-Sociales	403	3,42	1,113	
	Salud	279	3,22	1,068	
	Experimentales	130	3,07	0,998	
	Técnicas	218	3,19	1,086	
Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado	Humanidades	261	3,34	1,054	No existen diferencias
	Juríd.-Sociales	417	3,41	1,045	
	Salud	279	3,20	0,988	
	Experimentales	130	3,55	2,751	
	Técnicas	219	3,32	0,998	
Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje	Humanidades	262	3,28	1,088	Jurídico-Sociales
	Juríd.-Sociales	417	3,37	1,102	
	Salud	279	3,28	1,008	
	Experimentales	130	3,02	1,034	
	Técnicas	220	3,26	1,022	
Organización en la exposición, destacando los contenidos más importantes	Humanidades	262	3,66	1,030	Humanidades, Técnicas y Jurídico-Sociales
	Juríd.-Sociales	416	3,53	1,013	
	Salud	280	3,40	0,941	
	Experimentales	130	3,34	0,894	
	Técnicas	220	3,57	1,011	

Tabla 50 (continuación): Valoración de la dimensión “Metodología docente” atendiendo a la rama de conocimiento

METODOLOGÍA DOCENTE	Área de conocimiento	N	Media	S	F P I-J Grupos favorables
Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica las competencias a desarrollar por la asignatura	Humanidades	262	3,62	,942	2,210 0,066 No existen diferencias
	Juríd.-Sociales	416	3,59	1,049	
	Salud	277	3,55	,953	
	Experimentales	130	3,33	,935	
	Técnicas	219	3,50	1,060	
Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva	Humanidades	260	3,34	1,040	2,063 0,083 No existen diferencias
	Juríd.-Sociales	412	3,42	1,001	
	Salud	277	3,28	0,993	
	Experimentales	127	3,23	0,961	
	Técnicas	217	3,20	1,064	
Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)	Humanidades	261	3,54	1,024	3,848 0,004 0,330; 0,212 Humanidades y Jurídico-Sociales
	Juríd.-Sociales	416	3,43	1,036	
	Salud	280	3,28	1,030	
	Experimentales	130	3,32	1,065	
	Técnicas	220	3,21	1,157	
Uso de un lenguaje claro, preciso y riguroso	Humanidades	262	3,92	0,955	3,115 0,015 0,289 Humanidades
	Juríd.-Sociales	416	3,71	1,033	
	Salud	279	3,72	0,965	
	Experimentales	129	3,64	0,998	
	Técnicas	220	3,63	1,041	
Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	Humanidades	262	2,95	1,183	3,252 0,012 0,276; 0,264; 0,216 Jurídico-Sociales, Ciencias de la Salud y Técnicas
	Juríd.-Sociales	413	3,23	1,105	
	Salud	279	3,22	1,024	
	Experimentales	130	3,03	1,071	
	Técnicas	218	3,17	1,121	

Finalmente, y en la misma sintonía que en la dimensión anterior, se ha aplicado una prueba de t de Student (n.s.=0.05) para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo del alumnado, obteniendo resultados similares. La tabla 51 muestra los estadísticos descriptivos básicos para cada elemento que comporta esta dimensión atendiendo al sexo del alumnado.

Tabla 51: Valoración de la dimensión “Metodología docente” atendiendo al sexo del alumnado

METODOLOGÍA DOCENTE	Sexo	Media	S	N
Organización y presentación de los materiales adecuada (explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)	Hombre	3,56	0,959	473
	Mujer	3,63	0,994	836
Coherencia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y las actividades realizadas	Hombre	3,59	0,944	473
	Mujer	3,65	0,966	831
Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes	Hombre	3,50	1,048	470
	Mujer	3,53	1,034	832

Tabla 51 (continuación): Valoración de la dimensión “Metodología docente” atendiendo al sexo del alumnado

METODOLOGÍA DOCENTE	Sexo	Media	S	N
Relación entre los distintos bloques temáticos de la materia	Hombre	3,68	0,911	462
	Mujer	3,70	0,888	815
Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas	Hombre	3,18	1,276	473
	Mujer	3,08	1,283	831
Seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado	Hombre	3,09	1,066	469
	Mujer	3,10	1,101	833
Fomento de la participación en clase y motivación del alumnado	Hombre	3,28	1,110	467
	Mujer	3,23	1,111	820
Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado	Hombre	3,45	1,700	471
	Mujer	3,29	1,012	835
Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje	Hombre	3,26	1,058	473
	Mujer	3,29	1,066	835
Organización en la exposición, destacando los contenidos más importantes	Hombre	3,53	0,969	474
	Mujer	3,51	1,008	834
Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica las competencias a desarrollar por la asignatura	Hombre	3,48	0,999	472
	Mujer	3,58	1,001	832
Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva	Hombre	3,30	1,035	469
	Mujer	3,33	1,005	824
Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)	Hombre	3,32	1,087	473
	Mujer	3,40	1,046	834
Uso de un lenguaje claro, preciso y riguroso	Hombre	3,72	0,992	473
	Mujer	3,74	1,012	833
Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	Hombre	3,14	1,131	474
	Mujer	3,14	1,095	828

6.3. Actividades prácticas

Se entiende esta dimensión como el diseño y desarrollo de prácticas vinculadas a los contenidos teóricos de las materias de la titulación para el desarrollo de las competencias profesionales.

Una valoración de los elementos que la configuran esta dimensión evidencia que todos son relevantes, en el sentido de que se aducen al contexto teórico de la materia, adaptadas al perfil profesional y en un número adecuado al tiempo disponible (ver tabla 52).

Tabla 52: Valoración de la dimensión “Actividades prácticas”

ACTIVIDADES PRÁCTICAS	Media	S	N
Adecuación de las prácticas al contexto teórico de la asignatura	3,51	1,053	1304
Adecuación del número de prácticas al desarrollo de la asignatura	3,30	1,170	1278
Utilidad de las prácticas para el desarrollo de competencias profesionales	3,46	1,178	1301

Al establecer alguna diferencia en función de la Universidad (Análisis de Varianza, n.s.=0.05, junto con la prueba post-hoc de Scheffée), son las instituciones de Huelva y Jaime I de Castellón quienes más valoran este conjunto de indicadores (ver tabla 53).

Tabla 53: Valoración de la dimensión “Actividades prácticas” atendiendo a la Universidad de procedencia del alumnado

ACTIVIDADES PRÁCTICAS	Universidad	N	Media	S	F P I-J Grupos favorables
Adecuación de las prácticas al contexto teórico de la asignatura	Córdoba	467	3,36	1,061	6,829 0,000 0,267; 0,460 Jaume I y Huelva
	Huelva	252	3,63	1,007	
	Sevilla	256	3,45	1,050	
	Jaume I	153	3,82	1,033	
	Salamanca	176	3,54	1,052	
Adecuación del número de prácticas al desarrollo de la asignatura	Córdoba	458	3,08	1,215	10,776 0,000 0,464; 0,560 Jaume I y Huelva
	Huelva	245	3,54	1,080	
	Sevilla	250	3,21	1,153	
	Jaume I	152	3,64	1,142	
	Salamanca	173	3,37	1,085	
Utilidad de las prácticas para el desarrollo de competencias profesionales	Córdoba	466	3,30	1,230	8,289 0,000 0,527; 0,507 Jaume I y Huelva
	Huelva	253	3,64	1,004	
	Sevilla	255	3,48	1,187	
	Jaume I	153	3,82	1,204	
	Salamanca	174	3,32	1,137	

Por otro lado y atendiendo a la rama de conocimiento, los resultados del Análisis de Varianza (n.s.=0.05) y la prueba de Scheffée, únicamente muestran diferencias en la valoración dada a la “utilidad de las prácticas para el desarrollo de competencias profesionales”, siendo más elevada para los grupos de Ciencias de la Salud y Jurídico-Sociales (ver tabla 54).

Tabla 54: Valoración de la dimensión “Actividades prácticas” atendiendo a la rama de conocimiento

ACTIVIDADES PRÁCTICAS	Área de conocimiento	N	Media	S	F P I-J Grupos favorables
Adecuación de las prácticas al contexto teórico de la asignatura	Humanidades	262	3,45	1,099	0,987 0,413 No existen diferencias
	Juríd.-Sociales	415	3,58	1,027	
	Salud	278	3,44	1,069	
	Experimentales	130	3,49	1,051	
	Técnicas	219	3,54	1,028	
Adecuación del número de prácticas al desarrollo de la asignatura	Humanidades	255	3,22	1,206	1,883 0,111 No existen diferencias
	Juríd.-Sociales	408	3,42	1,121	
	Salud	271	3,24	1,189	
	Experimentales	126	3,18	1,196	
	Técnicas	218	3,30	1,167	
Utilidad de las prácticas para el desarrollo de competencias profesionales	Humanidades	260	3,21	1,223	5,210 0,000 0,434; 0,325 Ciencias de la Salud y Jurídico-Sociales
	Juríd.-Sociales	414	3,54	1,114	
	Salud	279	3,65	1,099	
	Experimentales	128	3,41	1,307	
	Técnicas	220	3,43	1,213	

Asimismo y aplicada una prueba de t de Student ($n.s.=0.05$) para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo del alumnado, los resultados obtenidos concluyen que el sexo no es una variable que incida en la existencia de matices que provoquen alguna diferenciación, por lo que la opinión de ambos grupos es estadísticamente similar en todos los aspectos valorados. La tabla 55 muestra los estadísticos descriptivos básicos para cada elemento que comporta esta dimensión atendiendo al sexo del alumnado.

Tabla 55: Valoración de la dimensión “Actividades prácticas” atendiendo al sexo del alumnado

ACTIVIDADES PRÁCTICAS	Sexo	Media	S	N
Adecuación de las prácticas al contexto teórico de la asignatura	Hombre	3,54	1,036	472
	Mujer	3,49	1,064	832
Adecuación del número de prácticas al desarrollo de la asignatura	Hombre	3,33	1,169	462
	Mujer	3,28	1,171	816
Utilidad de las prácticas para el desarrollo de competencias profesionales	Hombre	3,45	1,158	471
	Mujer	3,47	1,189	830

6.4. Recursos didácticos

Se concibe como recurso didáctico 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).

Son valorados como positivos el empleo de todos aquellos recursos que tanto tradicionales como tecnológicos, faciliten el aprendizaje. Asimismo, se considera relevante disponer de un manual didáctico que acompañe en el desarrollo de las asignaturas (ver tabla 56).

Tabla 56: Valoración de la dimensión "Recursos didácticos"

RECURSOS DIDÁCTICOS	Media	S	N
Uso de recursos adecuados (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	3,80	1,006	1302
Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura	3,30	1,056	1304
Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula	3,10	1,173	1298

Son los estudiantes de la Universidad Jaime I de Castellón quienes realizan una valoración más elevada de todos los elementos que componen esta dimensión. Asimismo, el alumnado de Huelva también presta especial atención a los manuales didácticos y a los cuadernos de prácticas (ver resultados del Análisis de Varianza en la tabla 57).

Tabla 57: Valoración de la dimensión "Recursos didácticos" atendiendo a la Universidad de procedencia del alumnado

RECURSOS DIDÁCTICOS	Universidad	N	Media	S	F P Grupos favorables
Uso de recursos adecuados que facilitan el aprendizaje	Córdoba	466	3,79	0,960	3,936 0,004 0,357 Jaume I
	Huelva	252	3,75	1,004	
	Sevilla	255	3,74	0,982	
	Jaume I	153	4,10	1,024	
	Salamanca	176	3,74	1,106	

Tabla 57 (continuación): Valoración de la dimensión “Recursos didácticos” atendiendo a la Universidad de procedencia del alumnado

RECURSOS DIDÁCTICOS	Universidad	N	Media	S	F P Grupos favorables
Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura	Córdoba	467	3,13	1,059	9,406 0,000 0,294; 0,532 Jaume I y Huelva
	Huelva	252	3,43	0,981	
	Sevilla	256	3,33	1,064	
	Jaume I	153	3,67	1,112	
	Salamanca	176	3,16	0,992	
Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula	Córdoba	467	2,95	1,186	5,816 0,000 0,327; 0,418 Jaume I y Huelva
	Huelva	252	3,28	1,112	
	Sevilla	253	3,01	1,151	
	Jaume I	152	3,37	1,238	
	Salamanca	174	3,12	1,129	

Como en las dimensiones anteriores, una búsqueda de diferencias atendiendo a la rama de conocimiento como variable de clasificación y tras la realización de un Análisis de Varianza (n.s.=0.05), se advierte que solamente aparecen valoraciones más altas por parte del alumnado de carreras Jurídico-Sociales, Técnicas y Experimentales, al considerar como recurso prioritario el “diseño de Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula”, verificado a partir de los resultados de la prueba de Scheffée.

Tabla 58: Valoración de la dimensión “Recursos didácticos” atendiendo al área de conocimiento

RECURSOS DIDÁCTICOS	Rama de conocimiento	N	Media	S	F P I-J Grupos favorables
Uso de recursos adecuados que facilitan el aprendizaje	Humanidades	262	3,77	1,161	0,435 0,784 No existen diferencias
	Juríd.-Sociales	415	3,77	1,038	
	Salud	276	3,84	0,914	
	Experimentales	130	3,81	0,836	
	Técnicas	219	3,86	0,950	
Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura	Humanidades	262	3,23	1,128	0,473 0,756 No existen diferencias
	Juríd.-Sociales	415	3,31	1,027	
	Salud	277	3,34	1,026	
	Experimentales	130	3,26	1,068	
	Técnicas	220	3,32	1,059	
Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula	Humanidades	261	2,91	1,224	3,793 0,005 Jurídico-Sociales, Técnicas y Experimentales
	Juríd.-Sociales	411	3,22	1,139	
	Salud	278	2,99	1,171	
	Experimentales	129	3,17	1,173	
	Técnicas	219	3,19	1,144	

De nuevo el sexo no aporta diferenciación alguna en la valoración aportada por el alumnado en esta dimensión, una vez efectuada una prueba de t (n.s.=0.05). La tabla 59 muestra los estadísticos descriptivos básicos para cada elemento que comporta esta dimensión atendiendo al sexo del alumnado.

Tabla 59: Valoración de la dimensión “Recursos didácticos” atendiendo al sexo del alumnado

RECURSOS DIDÁCTICOS	Sexo	Media	S	N
Uso de recursos adecuados (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	Hombre	3,74	0,990	470
	Mujer	3,84	1,014	832
Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura	Hombre	3,32	1,088	473
	Mujer	3,28	1,038	831
Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula	Hombre	3,16	1,121	473
	Mujer	3,06	1,201	825

6.5. Sistemas de evaluación

Se puede definir esta dimensión como el 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).

Tabla 60: Valoración de la dimensión “Sistemas de evaluación”

SISTEMAS DE EVALUACIÓN	Media	S	N
Información del sistema de evaluación al comienzo del curso	3,81	1,058	1279
Información del sistema de evaluación durante el transcurso de la docencia	3,58	1,066	1301
Información del sistema de evaluación al finalizar el curso	3,50	1,158	1291
Evaluación coherente con los objetivos, contenidos, metodología y actividades del curso	3,48	1,049	1297
Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos/as	3,26	1,099	1303

Buscando diferencias atendiendo a la Universidad a la que pertenece este alumnado (ANOVA y Scheffée), los datos de la tabla 61 muestran las siguientes evidencias:

- El alumnado de la Universidad de Huelva de forma más positiva que el del resto de universidades la existencia de una “variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje del alumnado”.
- El alumnado de la Universidad Jaume I valora como relevantes todos los elementos que componen esta dimensión. Sin embargo, otorga menos relevancia a la hora de hablar de dotar de “información del sistema de evaluación al finalizar el curso”, siendo el alumnado de Salamanca quien revela este aspecto como más importante.
- Igualmente, los y las estudiantes de la Universidad de Salamanca consideran importantes para la evaluación que realiza el profesorado de elementos como “información del sistema de evaluación al comienzo del curso” e “información del sistema de evaluación durante el transcurso de la docencia”.

Tabla 61: Valoración de la dimensión “Sistemas de evaluación” atendiendo a la Universidad de procedencia del alumnado

SISTEMAS DE EVALUACIÓN	Universidad	N	Media	S	F P I-J Grupos favorables
Información del sistema de evaluación al comienzo del curso	Córdoba	461	3,70	1,078	8,391 0,000 0,455; 0,326 Jaume I y Salamanca
	Huelva	246	3,67	1,031	
	Sevilla	249	3,80	1,052	
	Jaume I	152	4,16	0,943	
	Salamanca	171	4,03	1,060	
Información del sistema de evaluación durante el transcurso de la docencia	Córdoba	466	3,49	1,088	4,849 0,001 0,387; 0,335 Salamanca y Jaume I
	Huelva	251	3,55	1,000	
	Sevilla	256	3,51	1,088	
	Jaume I	152	3,65	1,099	
	Salamanca	176	3,88	0,987	
Información del sistema de evaluación al finalizar el curso	Córdoba	463	3,40	1,165	4,933 0,001 0,447 Salamanca
	Huelva	250	3,50	1,095	
	Sevilla	254	3,46	1,151	
	Jaume I	150	3,49	1,268	
	Salamanca	174	3,85	1,081	

Tabla 61 (continuación): Valoración de la dimensión “Sistemas de evaluación” atendiendo a la Universidad de procedencia del alumnado

SISTEMAS DE EVALUACIÓN	Universidad	N	Media	S	F P I-J Grupos favorables
Evaluación coherente con los objetivos, contenidos, metodología y actividades del curso	Córdoba	464	3,37	1,068	6,740 0,000 0,454 Jaume I
	Huelva	251	3,54	0,939	
	Sevilla	254	3,37	1,077	
	Jaume I	152	3,82	1,104	
	Salamanca	176	3,57	0,989	
Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos/as	Córdoba	465	3,22	1,096	3,839 0,004 0,370; 0,247 Jaume I y Huelva
	Huelva	253	3,38	1,054	
	Sevilla	257	3,18	1,055	
	Jaume I	152	3,51	1,162	
	Salamanca	176	3,14	1,138	

La réplica de estudio anterior pero tomando en consideración la rama de conocimiento a la que pertenecen la titulación de los y las estudiantes, muestra que todas las actitudes son igualmente valoradas, a excepción del alumnado de estudios técnicos y experimentales, quien valora de un modo más alto que se aporte “información del sistema de evaluación al comienzo del curso” (ver tabla 62).

Tabla 62: Valoración de la dimensión “Sistemas de evaluación” atendiendo al área de conocimiento

SISTEMAS DE EVALUACIÓN	Área de conocimiento	N	Media	S	F P I-J Grupos favorables
Información del sistema de evaluación al comienzo del curso	Humanidades	256	3,84	1,117	3,280 0,011 0,303; 0,291 Técnicas y Experimentales
	Juríd.-Sociales	407	3,84	1,072	
	Salud	270	3,61	1,027	
	Experimentales	127	3,91	0,963	
	Técnicas	219	3,92	1,028	
Información del sistema de evaluación durante el transcurso de la docencia	Humanidades	261	3,67	1,098	2,079 0,081 No existen diferencias
	Juríd.-Sociales	414	3,63	1,093	
	Salud	278	3,44	1,048	
	Experimentales	130	3,52	1,043	
	Técnicas	218	3,58	1,000	
Información del sistema de evaluación al finalizar el curso	Humanidades	259	3,58	1,232	1,754 0,136 No existen diferencias
	Juríd.-Sociales	409	3,58	1,152	
	Salud	275	3,45	1,127	
	Experimentales	129	3,33	1,091	
	Técnicas	219	3,45	1,146	

Tabla 62 (continuación): Valoración de la dimensión “Sistemas de evaluación” atendiendo al área de conocimiento

SISTEMAS DE EVALUACIÓN	Área de conocimiento	N	Media	S	F P I-J Grupos favorables
Evaluación coherente con los objetivos, contenidos, metodología y actividades del curso	Humanidades	261	3,48	1,040	1,614 0,168 No existen diferencias
	Juríd.-Sociales	415	3,58	1,091	
	Salud	274	3,44	1,012	
	Experimentales	128	3,34	1,061	
	Técnicas	219	3,45	1,009	
Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos/as	Humanidades	261	3,17	1,166	2,166 0,071 No existen diferencias
	Juríd.-Sociales	415	3,36	1,120	
	Salud	279	3,25	1,036	
	Experimentales	129	3,09	1,114	
	Técnicas	219	3,31	1,029	

Siguiendo con el procedimiento seguido hasta este momento y aplicando una prueba de t (n.s.=0.5) que identifique si el sexo es condicionante alguna diferencia, los resultados no evidencian opiniones diversas. La tabla 63 muestra los estadísticos descriptivos básicos para cada elemento que comporta esta dimensión atendiendo al sexo del alumnado.

Tabla 63: Valoración de la dimensión “Sistemas de evaluación” atendiendo al sexo del alumnado

SISTEMAS DE EVALUACIÓN	Sexo	Media	S	N
Información del sistema de evaluación al comienzo del curso	Hombre	3,79	1,024	462
	Mujer	3,82	1,077	817
Información del sistema de evaluación durante el transcurso de la docencia	Hombre	3,56	0,997	470
	Mujer	3,59	1,104	831
Información del sistema de evaluación al finalizar el curso	Hombre	3,48	1,136	468
	Mujer	3,52	1,170	823
Evaluación coherente con los objetivos, contenidos, metodología y actividades del curso	Hombre	3,48	1,024	470
	Mujer	3,48	1,064	827
Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos/as	Hombre	3,29	1,075	473
	Mujer	3,25	1,112	830

6.6. Actitud del profesorado

Se considera que la actitud del profesorado aúna las creencias, pensamientos e ideas que influyen en la labor (actuaciones) docente y guía y orienta su quehacer, su labor.

Según la percepción del alumnado (ver tabla 64), los principales elementos actitudinales docentes pueden agruparse en profesionales (interés por la asignatura, promoción de la comunicación, clima de trabajo y participación y atención a las dificultades de aprendizaje) y personales (respeto y trato interpersonal).

Tabla 64: Valoración de la dimensión “Actitud del profesorado”

ACTITUD DEL PROFESORADO	Media	S	N
Actitud receptiva en su relación con el alumnado	3,51	1,059	1296
Respeto hacia el alumnado	3,98	1,022	1296
Interés por la asignatura por parte del docente	3,82	1,009	1293
Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes	3,48	1,133	1287
Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje	3,39	1,102	1301
Creación de un clima de trabajo y participación	3,50	1,081	1302
Promoción de una comunicación fluida y espontánea	3,53	1,093	1302

De nuevo y estableciendo diferencias en función de la universidad de procedencia del alumnado, los datos de la tabla 65 muestran que, tras realizar un Análisis de Varianza ($n.s.=0.05$) y el posterior contraste de Scheffée, existen evidencias para establecer diferentes apreciaciones:

- El alumnado de la Universidad de Huelva valora muy positivamente todos los elementos de esta dimensión, a excepción del “respeto hacia el alumnado” que, aunque importante, es considerado de mayor relevancia por las instituciones de Salamanca y Jaume I.
- El alumnado de la Universidad de Salamanca valora como actitudes más importantes del profesorado universitario la “actitud receptiva en su relación con el alumnado” y el “respeto hacia el alumnado”.
- El alumnado de la Universidad Jaume I de Castellón revela que todos los elementos actitudinales son positivos y necesarios para definir el perfil del profesorado universitario.

Tabla 65: Valoración de la dimensión “Actitud del profesorado” atendiendo a la Universidad de procedencia del alumnado

ACTITUD DEL PROFESORADO	Universidad	N	Media	S	F P I-J Grupos favorables
Actitud receptiva en su relación con el alumnado	Córdoba	461	3,43	1,035	7,968 0,000 0,479; 0,374; 0,575 Jaume I, Salamanca y Huelva
	Huelva	252	3,54	0,995	
	Sevilla	257	3,34	1,071	
	Jaume I	150	3,91	1,080	
	Salamanca	176	3,54	1,089	
Respeto hacia el alumnado	Córdoba	464	3,99	1,026	6,275 0,000 0,344; 0,381 Salamanca y Jaume I
	Huelva	252	3,83	0,977	
	Sevilla	254	3,84	1,071	
	Jaume I	150	4,17	1,085	
	Salamanca	176	4,21	0,873	
Interés por la asignatura por parte del docente	Córdoba	465	3,76	1,009	3,999 0,003 0,331 Jaume I
	Huelva	246	3,75	0,956	
	Sevilla	257	3,77	1,035	
	Jaume I	149	4,09	1,068	
	Salamanca	176	3,91	0,955	
Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes	Córdoba	462	3,40	1,126	9,191 0,000 0,488; 0,618 Jaume I y Huelva
	Huelva	249	3,64	1,006	
	Sevilla	254	3,27	1,145	
	Jaume I	149	3,89	1,136	
	Salamanca	173	3,43	1,197	
Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje	Córdoba	466	3,31	1,059	6,501 0,000 0,456; 0,475 Jaume I y Huelva
	Huelva	252	3,49	1,054	
	Sevilla	257	3,29	1,085	
	Jaume I	150	3,77	1,239	
	Salamanca	176	3,29	1,112	
Creación de un clima de trabajo y participación	Córdoba	466	3,40	1,073	9,073 0,000 0,295; 0,461 Jaume I y Huelva
	Huelva	252	3,69	0,985	
	Sevilla	258	3,34	1,087	
	Jaume I	150	3,86	1,087	
	Salamanca	176	3,43	1,119	
Promoción de una comunicación fluida y espontánea	Córdoba	467	3,45	1,080	8,308 0,000 0,279; 0,517 Jaume I y Huelva
	Huelva	251	3,73	1,042	
	Sevilla	258	3,31	1,111	
	Jaume I	150	3,83	1,134	
	Salamanca	176	3,49	1,047	

A continuación, hay que señalar la existencia de escasas diferencias estadísticamente significativa al realizar el Análisis de Varianza ($n.s.=0.05$) tomando como criterio la rama de conocimiento de referencia del alumnado (ver tabla 66) y las evidencias de la prueba de Scheffée. Los resultados a destacar son los siguientes:

- El alumnado de titulaciones pertenecientes a las ramas de Experimentales y Humanidades valora como actitud prioritaria del profesorado el “respeto hacia el alumnado”.
- El alumnado de titulaciones pertenecientes a las ramas de Ciencias Jurídico-Sociales y Técnicas valora como actitud prioritaria del profesorado “creación de un clima de trabajo y participación”.

Tabla 66: Valoración de la dimensión “Actitud del profesorado” atendiendo al área de conocimiento

ACTITUD DEL PROFESORADO	Área de conocimiento	N	Media	S	F P I-J Grupos favorables
Actitud receptiva en su relación con el alumnado	Humanidades	262	3,57	1,087	1,387 0,236 No existen diferencias
	Juríd.-Sociales	411	3,55	1,068	
	Salud	277	3,38	1,065	
	Experimentales	128	3,52	0,922	
	Técnicas	218	3,50	1,070	
Respeto hacia el alumnado	Humanidades	260	4,07	1,080	2,663 0,031 0,308; 0,224 Experimentales y Humanidades
	Juríd.-Sociales	413	3,96	1,033	
	Salud	277	3,84	0,991	
	Experimentales	127	4,15	0,918	
	Técnicas	219	3,99	1,009	
Interés por la asignatura por parte del docente	Humanidades	261	3,88	0,987	0,572 0,683 No existen diferencias
	Juríd.-Sociales	411	3,83	1,046	
	Salud	277	3,79	0,950	
	Experimentales	127	3,85	0,968	
	Técnicas	217	3,75	1,060	
Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes	Humanidades	260	3,47	1,116	1,683 0,151 No existen diferencias
	Juríd.-Sociales	406	3,58	1,156	
	Salud	277	3,37	1,068	
	Experimentales	128	3,38	1,130	
	Técnicas	216	3,51	1,185	
Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje	Humanidades	262	3,37	1,116	1,194 0,311 No existen diferencias
	Juríd.-Sociales	412	3,48	1,106	
	Salud	279	3,30	1,032	
	Experimentales	129	3,36	1,103	
	Técnicas	219	3,39	1,158	
Creación de un clima de trabajo y participación	Humanidades	261	3,40	1,144	2,387 0,048 Jurídico-Sociales y Técnicas
	Juríd.-Sociales	414	3,62	1,073	
	Salud	279	3,44	1,012	
	Experimentales	129	3,41	1,080	
	Técnicas	219	3,53	1,089	
Promoción de una comunicación fluida y espontánea	Humanidades	262	3,48	1,160	0,757 0,691 No existen diferencias
	Juríd.-Sociales	414	3,60	1,089	
	Salud	279	3,47	1,052	
	Experimentales	129	3,53	1,024	
	Técnicas	218	3,51	1,112	

En esta última dimensión tampoco el sexo ha sido condicionante en la aparición de algún tipo de matiz diferencial, tras comprobar los resultados de una prueba de t para muestras independientes ($n.s.=0.05$). La tabla 67 muestra los estadísticos descriptivos básicos para cada elemento que comporta esta dimensión atendiendo al sexo del alumnado participante en este estudio.

Tabla 67: Valoración de la dimensión "Actitud del profesorado" atendiendo al sexo del alumnado

ACTITUD DEL PROFESORADO	Sexo	Media	S	N
Actitud receptiva en su relación con el alumnado	Hombre	3,54	1,040	470
	Mujer	3,49	1,070	826
Respeto hacia el alumnado	Hombre	3,98	1,024	468
	Mujer	3,98	1,021	828
Interés por la asignatura por parte del docente	Hombre	3,78	1,040	468
	Mujer	3,84	0,990	825
Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes	Hombre	3,52	1,142	464
	Mujer	3,46	1,128	823
Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje	Hombre	3,44	1,120	471
	Mujer	3,37	1,091	830
Creación de un clima de trabajo y participación	Hombre	3,51	1,115	470
	Mujer	3,50	1,061	832
Promoción de una comunicación fluida y espontánea	Hombre	3,52	1,136	470
	Mujer	3,53	1,069	832

6.7. Análisis factorial exploratorio de las dimensiones de evaluación

Debido al elevado número de variables con el que trabajamos y la gran cantidad de información aportada por el instrumento, empleamos para su tratamiento la técnica del análisis factorial, que tiene como objetivo reducir la dimensionalidad de los datos, dado su valor psicométrico para validar cuestionarios, así como su capacidad para estudiar las relaciones existentes entre las variables propuestas y advertir una estructura dimensional entre ellas.

6.7.1. Estudio de la matriz de correlaciones: condiciones de aplicación

Previo al desarrollo de este tipo de análisis, es imprescindible verificar la adecuación de la técnica a los datos disponibles. Uno de los requisitos que deben cumplirse

para la aplicación de esta técnica es que las variables sean concomitantes. En este sentido, conviene estudiar la matriz de correlaciones entre todos los ítems de nuestro instrumento con el objetivo de decidir si es apropiado o no someterla a un proceso de factorización. La existencia de correlaciones altas en dicha matriz nos permite deducir la existencia de una interdependencia entre las mismas, suponiendo recomendable el empleo de esta técnica. Su estudio viene determinado por diversos procedimientos estadísticos que, una vez aplicados, velarán por el empleo o no del análisis factorial. Estas técnicas son:

1. *Identificación del Determinante de la Matriz de Correlaciones*: se trata de un indicador del grado de las correlaciones entre las variables. Tal y como señalan Bisquerra (1989, p. 295) y García Jiménez, Gil Flores y Rodríguez Gómez (2000, p. 99), un determinante muy bajo supone la existencia de variables con correlaciones entre sí muy elevadas, lo que indica que los datos pueden ser adecuados para realizar un análisis factorial. Para nuestro caso, el *determinante* ha obtenido un valor de $5.90 \cdot 10^{12}$, extremadamente bajo, lo que indica la existencia de correlaciones altas entre las variables, *lo que posibilita la aplicación de esta técnica*.
2. *Test de esfericidad de Barlett*: esta prueba sirve para comprobar la hipótesis de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, matriz cuya diagonal principal está formada por unos (correlación del ítem consigo mismo) y el resto son ceros (variables nulas). Consiste en una estimación de ji cuadrado a partir de una transformación de la matriz de correlaciones. El valor obtenido es de 26885.751 que, con un valor $p < 0.01$, ha resultado ser significativo, proponiendo el rechazo de la hipótesis nula, lo que indica que la matriz de correlaciones no es una matriz de identidad, existiendo correlaciones significativas, probablemente altas, dado que el valor hallado en la prueba es estadísticamente alto. *Esto indica que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial*.
3. *Correlaciones anti-imagen*: indican la fuerza de las relaciones entre dos variables eliminando la influencia de otras. Los coeficientes de la matriz de

correlaciones anti-imagen han de ser bajas fuera de la diagonal principal para que la muestra pueda ser sometida a análisis factorial. Un estudio de esta matriz refleja que los coeficientes de correlación, en su mayoría, son menores de 0.05, *lo que permite realizar el análisis factorial y resumir los 40 ítems en factores.*

4. *Medida de adecuación de la muestra KMO, de Kaiser-Meyer-Olkin:* esta prueba compara las magnitudes de los coeficientes de correlación observados en la matriz de correlaciones con las magnitudes de los coeficientes de correlación observados en la matriz de correlaciones anti-imagen. Este valor ha sido de 0.977, por lo que es un valor *meritorio* (en función del baremo para interpretar el índice KMO, Bisquerra, 1989, p. 297) *que aconseja la aplicación del análisis factorial*, puesto que las correlaciones entre pares de variables no pueden ser explicadas por las otras variables.
5. *Medida de adecuación de la Muestra MSA:* este índice queda reflejado en la diagonal principal de la matriz de correlaciones anti-imagen. Valores bajos en esta diagonal desaconsejan el uso del análisis factorial. Para nuestro estudio, todas las medidas de adecuación son altas (superiores a 0.940), *lo que aconseja el empleo de esta técnica.*

Como hemos podido apreciar con las pruebas realizadas a partir de la matriz de correlaciones, los datos de que disponemos son aceptables para la aplicación del análisis factorial.

6.7.2. Resultados: extracción de los componentes

El objetivo principal de esta fase es determinar el número mínimo de factores comunes capaces de reproducir, de un modo satisfactorio, las correlaciones observadas entre las variables.

Realizamos este proceso a partir del método de extracción de componentes principales (desarrollado por Thurstone, 1947), cuyo objetivo es maximizar la varianza explicada. El factor que mejor explique la dimensión analizada (el que represente mayor variabilidad) se convertirá en el primer componente principal y así sucesivamente. Su aplicación supone transformar directamente un conjunto de variables correlacionadas en un conjunto de variables no correlacionadas (García Jiménez, Gil Flores y Rodríguez Gómez, 2000, p. 27).

Dado que el principal objetivo es explicar la varianza común entre las variables (comunalidad) con el menor número de factores (parsimonia) debemos, en primer lugar, comprobar a través del estudio de las comunalidades que el total de la variabilidad de nuestra matriz será explicada por todos los componentes extraídos.

El estudio de las comunalidades representa valores superiores 0.455, lo que nos lleva a afirmar que todas las variables contenidas en el estudio son explicadas por los componentes extraídos. Esto es así ya que valores extraídos cercanos a cero indican una ausencia en la explicación de la variabilidad de la variable.

Seguidamente, se antoja necesario maximizar la explicación de esa varianza con el menor número de factores, aspecto que determinará el total de elementos a extraer. Partiendo de la regla de conservar aquellos componentes cuyos autovalores son mayores que la unidad, obtuvimos un total de 5 factores con una explicación total de la varianza de un 59.891%, lo que facilitó los trabajos posteriores y donde la técnica presuponía su efectividad (ver tabla 68).

Tabla 68: Porcentaje de varianza total explicada por cada factor resultante del Análisis Factorial

Factor	Varianza explicada	% de la varianza	% acumulado
1	7,301	18,253	18,253
2	5,296	13,239	31,493
3	4,525	11,313	42,806
4	3,906	9,764	52,570
5	2,929	7,322	59,891

6.7.3. Resultados: rotación de los componentes y factores obtenidos

A partir de la rotación varimax (recomendado por Kim y Mueller, 1978), que logra extraer de forma ortogonal el valor de la correlación de la varianza en el factor (correlación cero entre los factores), trataremos de hacer más sencilla la interpretación de los componentes. Determinando las relaciones existentes entre cada factor y las variables de estudio, conoceremos el contenido de cada factor y favoreceremos su interpretación.

Como resultado de la rotación hemos obtenido la matriz de componentes rotados formada por cinco componentes. Para interpretarlos, examinamos las saturaciones que en cada uno de ellos muestran cada uno de los elementos que los configuran. En el caso de aquellos elementos con saturación en más de un factor, han sido asignados al componente con el que poseen un valor más alto en la correlación.

Nuestro análisis se ha hecho sobre la base de considerar a cada ítem del cuestionario como una variable. El primero de ellos está constituido por 15 variables cuyas saturaciones maximizan la varianza explicada por el factor. En él se recogen aquellas formulaciones que consideran que la metodología llevada a cabo por el profesorado ha de estar basada en el fomento de la participación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje así como en un seguimiento continuado del mismo y una formación basada en competencias académico profesionales. Hemos denominado a este factor *Metodología docente*. El análisis sucesivo de los siguientes factores se realizó de forma similar, extrayendo los elementos que saturasen la varianza explicada por ese factor.

A continuación y de modo ilustrativo, mostramos en la tabla 69 las variables ordenadas para cada factor en cuanto a su correlación con el mismo.

Tabla 69: Ítems que saturan cada factor (matriz de componentes rotados)

Elementos	Componente				
	1	2	3	4	5
Fomento de la participación en clase y motivación del alumnado	,704				
Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje	,694				
Seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado	,689				
Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado	,644				
Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva	,614				
Creación de un clima de trabajo y participación	,579				
Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje	,570				
Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	,557				
Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)	,548				
Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos/as	,534				
Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas	,490				
Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura	,490				
Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula	,489				
Evaluación coherente con los objetivos, contenidos, metodología y actividades del curso	,467				
Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica las competencias a desarrollar por la asignatura	,405				
Vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión		,758			
Adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión		,730			
Adecuación de los objetivos con el perfil profesional de la titulación		,711			
Utilidad de las prácticas para el desarrollo de competencias profesionales		,555			
Adecuación de la metodología de enseñanza con las diferentes tareas de aprendizaje		,554			
Adecuación de las prácticas al contexto teórico de la asignatura		,525			
Adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas		,519			
Adecuación del número de prácticas al desarrollo de la asignatura		,496			
Existencia de sistemas de coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas en el programa		,435			
Respeto hacia el alumnado			,756		
Interés por la asignatura por parte del docente			,713		
Actitud receptiva en su relación con el alumnado			,565		
Promoción de una comunicación fluida y espontánea			,536		
Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes			,533		
Uso de recursos adecuados (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje				,785	
Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes				,738	
Adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura				,672	
Relación entre los distintos bloques temáticos de la materia				,576	
Organización y presentación de los materiales adecuada (explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)				,490	

Tabla 69 (continuación): Ítems que saturan cada factor (matriz de componentes rotados)

Elementos	Componente				
	1	2	3	4	5
Coherencia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y las actividades realizadas				,442	
Organización en la exposición, destacando los contenidos más importantes				,437	
Información del sistema de evaluación al finalizar el curso					,797
Información del sistema de evaluación durante el transcurso de la docencia					,780
Información del sistema de evaluación al comienzo del curso					,576

Con todo ello, los factores que han resultado del análisis aquí realizado así como su aportación al modelo (varianza explicada por cada uno de ellos), la fiabilidad de los mismos (valores de Alfa de Cronbach) y la denominación que a partir de los elementos que los componen se ha decidido, se muestran en la tabla 70.

Tabla 70: Factores obtenidos, aportación al modelo e índice de fiabilidad

Factor	Denominación	% de la varianza	Alfa de Cronbach
1	Metodología docente	18.253	0.932
2	Diseño de la Guía de la asignatura (teoría y práctica)	13.239	0.904
3	Actitud del Profesorado	11.313	0.917
4	Coherencia interna de los recursos didácticos	9.764	0.834
5	Información sobre sistemas de evaluación	7.322	0.762

6.8. Tercer borrador del modelo de evaluación competencial del profesorado universitario

El resultado de esta tercera fase en la que el grupo participante ha sido el alumnado universitario, principal destinatario del protocolo de evaluación de las competencias del profesorado, ha derivado en un tercer borrador del modelo formado por 5 dimensiones y 36 indicadores (ver tabla 71).

Tabla 71: Indicadores de evaluación competencial del profesorado universitario. Borrador 3

DIMENSIÓN	INDICADOR
Diseño de los programas/ guías docentes de la asignatura	1. Vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión
	2. Adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión
	3. Adecuación de los objetivos con el perfil profesional de la titulación
	4. Utilidad de las prácticas para el desarrollo de competencias profesionales
	5. Adecuación de la metodología de enseñanza con las diferentes tareas de aprendizaje
	6. Adecuación de las prácticas al contexto teórico de la asignatura
	7. Adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas
	8. Adecuación del número de prácticas al desarrollo de la asignatura
	9. Existencia de sistemas de coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas en el programa
Metodología docente	10. Fomento de la participación en clase y motivación del alumnado
	11. Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje
	12. Seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado
	13. Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado
	14. Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva
	15. Creación de un clima de trabajo y participación
	16. Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje
	17. Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia
	18. Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)
	19. Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje del alumnado
	20. Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas
21. Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica las competencias a desarrollar por la asignatura	
Coherencia interna de los recursos didácticos	22. Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes
	23. Adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura
	24. Organización y presentación de los materiales adecuada (explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)
	25. Uso de recursos adecuados (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje
	26. Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura
	27. Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula
Información sobre sistemas de evaluación	28. Información del sistema de evaluación al comienzo del curso
	29. Información del sistema de evaluación durante el transcurso de la docencia
	30. Información del sistema de evaluación al finalizar el curso
Actitud del profesorado	31. Respeto hacia el alumnado
	32. Interés por la asignatura por parte del docente
	33. Actitud receptiva en su relación con el alumnado
	34. Promoción de una comunicación fluida y espontánea
	35. Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes

En un primer momento, hay que indicar que el orden de aparición de los elementos en cada una de las dimensiones se han recolocado en función de la ponderación ofrecida en los mismos por el análisis factorial, que ha confirmado las dimensiones inicialmente propuestas en este tercer modelo. Por otro lado, alguno de los elementos han cambiado de ubicación al entenderse que, estadísticamente, no estaban bien posicionados en el modelo de partida. Igualmente, es destacable que una dimensión ha desaparecido ("Actividades prácticas") al haber sido incorporado parte de su contenido en otra de ellas ("Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura").

Señalamos, igualmente, que la redacción de los elementos no ha sufrido cambios que sean relevantes sino que lo que ha ocurrido en esta tercera fase, y de un modo global, ha sido una reestructuración de las dimensiones tras una valoración por parte del alumnado y un análisis estadístico de la información obtenida.

En definitiva, los cambios acaecidos en este nuevo y tercer borrador han sido los siguientes:

- La dimensión "Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura", ha incorporado en su descripción los diferentes elementos constitutivos del bloque referido a "Actividades prácticas", el cual se ha eliminado como tal. En este caso, y atendiendo a esta particularidad, hay que señalar que han sido incorporados tres nuevos elementos, suprimido uno (incorporándose en la dimensión recursos didácticos) y mantenidos todos los demás (ver tabla 72).

Tabla 72: Modificaciones en el borrador 3. Dimensión "Diseño de los programas"

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión	Vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión	Igual
Adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión	Adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión	Igual
Adecuación de los objetivos con el perfil profesional de la titulación	Adecuación de los objetivos con el perfil profesional de la titulación	Igual
Utilidad de las prácticas para el desarrollo de competencias profesionales (<i>Actividades prácticas</i>)	Utilidad de las prácticas para el desarrollo de competencias profesionales	Nuevo

Tabla 72 (continuación): Modificaciones en el borrador 3. Dimensión "Diseño de los programas"

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Adecuación de la metodología de enseñanza con las diferentes tareas de aprendizaje	Adecuación de la metodología de enseñanza con las diferentes tareas de aprendizaje	Igual
Adecuación de las prácticas al contexto teórico de la asignatura (<i>Actividades prácticas</i>)	Adecuación de las prácticas al contexto teórico de la asignatura	Nuevo
Adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas	Adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas	Igual
Adecuación del número de prácticas al desarrollo de la asignatura (<i>Actividades prácticas</i>)	Adecuación del número de prácticas al desarrollo de la asignatura	Nuevo
Existencia de sistemas de coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas en el programa	Existencia de sistemas de coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas en el programa	Igual
Adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura	A la dimensión "Recursos didácticos"	Eliminado

- La dimensión "Metodología docente", de nuevo una de las más relevantes en este tercer borrador, ha sufrido la supresión de cuatro de los elementos inicialmente planteados, manteniéndose en los mismo términos doce de ellos e incorporando dos nuevos procedentes de la dimensión "Actitud del profesorado". Por último, hay que indicar que dos elementos del borrador 2 que inicialmente configuraban esta dimensión han sido desplazados a la dimensión "Recursos didácticos".

Tabla 73: Modificaciones en el borrador 3. Dimensión "Metodología docente"

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Fomento de la participación en clase y motivación del alumnado	Fomento de la participación en clase y motivación del alumnado	Igual
Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje	Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje	Igual
Seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado	Seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado	Igual
Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado	Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado	Igual
Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva	Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva	Igual
Creación de un clima de trabajo y participación (<i>Actitud del profesorado</i>)	Creación de un clima de trabajo y participación	Nuevo
Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje (<i>Actitud del profesorado</i>)	Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje	Nuevo

Tabla 73 (continuación): Modificaciones en el borrador 3. Dimensión "Metodología docente"

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	Igual
Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)	Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)	Igual
Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje del alumnado (<i>Sistemas de evaluación</i>)	Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje del alumnado	Nuevo
Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas	Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas	Igual
Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica las competencias a desarrollar por la asignatura	Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica las competencias a desarrollar por la asignatura	Igual
Coherencia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y las actividades realizadas	-	Eliminado
Relación entre los distintos bloques temáticos de la materia	-	Eliminado
Organización en la exposición, destacando los contenidos más importantes	-	Eliminado
Uso de un lenguaje claro, preciso y riguroso	-	Eliminado
Organización y presentación de los materiales adecuada (explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)	A la dimensión "Recursos didácticos"	Eliminado
Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes	A la dimensión "Recursos didácticos"	Eliminado

- La dimensión "Recursos didácticos", aparte de cambiar su denominación por "coherencia interna de los recursos didácticos", ha mantenido los tres elementos de origen, incorporando en su descripción dos indicadores procedentes de la dimensión "Metodología docente", un tercero de la dimensión "Diseño de los programas" y un cuarto de la dimensión "Sistemas de evaluación" (ver tabla 74).
- La dimensión "sistemas de evaluación", cuyo nombre ha sido renovado bajo la denominación "Información sobre sistemas de evaluación", mantiene tres elementos del borrador precedente, siendo incorporados uno de ellos a la dimensión "Metodología docente", resultando eliminado el quinto (ver tabla 75).

Tabla 74: Modificaciones en el borrador 3. Dimensión "Recursos didácticos"

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes (<i>Metodología docente</i>)	Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes	Nuevo
Adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura (<i>Diseño de los programas</i>)	Adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura	Nuevo
Organización y presentación de los materiales adecuada (<i>Metodología docente</i>)	Organización y presentación de los materiales adecuada	Nuevo
Uso de recursos adecuados que facilitan el aprendizaje	Uso de recursos adecuados que facilitan el aprendizaje	Igual
Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura	Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura	Igual
Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula	Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula	Igual

Tabla 75: Modificaciones en el borrador 3. Dimensión "Sistemas de evaluación"

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Información del sistema de evaluación al comienzo del curso	Información del sistema de evaluación al comienzo del curso	Igual
Información del sistema de evaluación durante el transcurso de la docencia	Información del sistema de evaluación durante el transcurso de la docencia	Igual
Información del sistema de evaluación al finalizar el curso	Información del sistema de evaluación al finalizar el curso	Igual
Evaluación coherente con los objetivos, contenidos, metodología y actividades del curso	-	Eliminado
Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje del alumnado	A la dimensión "Metodología docente"	Eliminado

Tabla 76: Modificaciones en el borrador 3. Dimensión "Actitud del profesorado"

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Respeto hacia el alumnado	Respeto hacia el alumnado	Igual
Interés por la asignatura por parte del docente	Interés por la asignatura por parte del docente	Igual
Actitud receptiva en su relación con el alumnado	Actitud receptiva en su relación con el alumnado	Igual
Promoción de una comunicación fluida y espontánea	Promoción de una comunicación fluida y espontánea	Igual
Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes	Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes	Igual
Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje	A la dimensión "Metodología docente"	Eliminado
Creación de un clima de trabajo y participación	A la dimensión "Metodología docente"	Eliminado

- La dimensión "Actitud del profesorado" modifica de un modo no significativo su composición entre los borradores 2 y 3. Mantiene cinco de sus indicadores de valoración, siendo los dos restantes del borrador de origen enviados a la dimensión "Metodología docente" (ver tabla 76).

Por último, hay que destacar la evolución que está sufriendo este modelo de indicadores de evaluación desde su primera versión hasta la que se ha expuesto en esta fase del estudio. La tabla 77 muestra los cambios que nuevamente ha sufrido este compendio de elementos valorativos de las competencias docentes del profesorado universitario entre las fases 2 y 3. Se aprecia que el número de indicadores ha disminuido a 36 (cuatro menos que en el segundo borrador), pero es de gran relevancia que aquí ha desaparecido la dimensión "Actividades prácticas", recordando que ha quedado insertada dentro del bloque de indicadores denominado "Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura", incorporando esta última dos nuevos elementos valorativos en su definición. Asimismo, las dimensiones "Metodología docente", "Actitud del profesorado" y "Sistemas de evaluación" han sufrido una reducción en el número de indicadores (tres, dos y dos respectivamente), mientras que la dimensión "Recursos didácticos" amplía su abanico de elementos en tres y se mantiene sin modificación alguna la dimensión "Sistemas de evaluación". Queremos resaltar aquí los cambios sufridos igualmente en la denominación de dos de las dimensiones: "Recursos didácticos" pasa a denominarse "Coherencia interna de los recursos didácticos" y "Sistemas de evaluación" se califica ahora como "Información sobre sistemas de evaluación".

Tabla 77: Tercer borrador del modelo de indicadores de evaluación competencial del profesorado universitario

DIMENSIONES	Borrador 2	Borrador 3
	Nº de Indicadores	Nº de Indicadores
1. Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura	7	9
2. Metodología docente	15	12
3. Actividades prácticas	3	-
4. Coherencia interna de los recursos didácticos	3	6
5. Información sobre los sistemas de evaluación	5	3
6. Actitud del profesorado	7	5
TOTAL	40	35

Capítulo 7

VALORACIÓN DEL PROTOCOLO DEL PERFIL COMPETENCIAL DEL BUEN DOCENTE UNIVERSITARIO POR LIFE

7.1. El grupo de valoración LIFE

7.2. Aportaciones y sugerencias para la definición del protocolo de evaluación

7.3. Valoración del modelo de evaluación de competencias docentes. Modelo definitivo

La última fase de esta investigación fue desarrollada durante la estancia realizada por la investigadora en el laboratorio LIFE (Laboratorio de Investigación, Innovación, Formación y Educación - LIFE) de la Universidad de Ginebra, considerado un referente mundial en la formación del profesorado. Este momento del estudio tuvo como objetivo prioritario la búsqueda de la opinión de las personas que trabajan en esta institución para aportar sus valoraciones acerca de la investigación que aquí se presenta de forma global, así como una valoración del modelo competencial del profesorado universitario que derivado de las fases anteriores.

La recogida de la información se llevó a cabo mediante dos procedimientos a lo largo de dos momentos diferenciados. El primero de ellos fue la recogida de información textual procedente de una entrevista semiestructurada a cuatro miembros de LIFE sobre su perfil profesional y sobre el modelo general de competencias docentes presentado como borrador 3 en el capítulo anterior.

En segundo lugar, estos y estas profesionales llevaron a cabo una valoración general del protocolo de evaluación y sus diferentes indicadores por medio de la presentación por escrito del citado protocolo, así como de una definición teórica de las diferencias dimensionales constitutivas y de un espacio para la realización de las observaciones pertinentes.

Todo ello dio como resultado el cuarto modelo del protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario, el cuál será descrito de un modo más exhaustivo en la parte final de este trabajo.

7.1. El grupo de valoración LIFE

Han sido cuatro las personas del laboratorio LIFE quienes se han implicado de un modo activo en la valoración del borrador del modelo de evaluación de competencias docentes del profesorado universitario, derivado de las tres fases precedentes de esta investigación. A partir de las categorías de análisis especificadas previamente para la primera dimensión de análisis de la información aportada por la entrevista semiestructurada, podemos hacer una descripción del *perfil profesional* de los y las participantes, dos hombres y dos mujeres con una dilatada experiencia en esta institución.

- *Puesto ocupado en el laboratorio LIFE.* Contamos en este caso con la participación del *director* y el *codirector* del laboratorio que tienen bajo su tutela a un equipo humano formado por 10 profesores y profesoras investigadoras que trabajan en temas relacionados con la formación del profesorado, la innovación escolar, la organización del trabajo en el aula, las prácticas pedagógicas, las estrategias de aprendizaje del alumnado y las desigualdades de acceso al saber. Asimismo, se entrevistó a una *ayudante de investigación* cuya eje de trabajo es el análisis de la labor docente del profesorado y una *colaboradora docente* dedicada a labores de asesoramiento en métodos de enseñanza.

- *Tareas realizadas en LIFE.* Son diversas las tareas realizadas por el grupo colaborador en esta investigación. A parte de las tareas de dirección del equipo investigador, realizan *tareas docentes* dentro de la Universidad de Ginebra así como de formación de personal investigador, así como la impartición de diferentes seminarios y cursos de formación dirigidos al alumnado universitario centrados en la escritura y lectura de textos científicos y en la metodología de investigación. Igualmente, realizan actividades de *coordinación de prácticas* de las y los futuros profesionales de la educación y de *evaluación de la docencia* universitaria.
- *Proyectos de trabajo realizados en LIFE.* Actualmente, el grupo LIFE y, más concretamente las personas entrevistadas, participan en diferentes proyectos. Los más relevantes son los relacionados con la *formación inicial y continua de maestros y maestras de educación primaria*, la *autonomía escolar*, el *análisis de métodos de enseñanza* y la *planificación docente*.

7.2. Aportaciones y sugerencias para la definición del protocolo de evaluación

La segunda de las dimensiones trabajadas en la entrevista, denominada Evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario, derivó en la clasificación de la información aportada en tres categorías de análisis. Las aportaciones más significativas tras la lectura y estudio de las respuestas ofrecidas por estas cuatro personas se especifican a continuación:

- *Definición del buen docente universitario:* Las cuatro aportaciones de las cuatro personas entrevistadas nos han dado una visión global de su concepción del perfil de la buena o buen docente universitario. Este se caracteriza por *elementos de carácter profesional* como son el *conocimiento experto de la materia a impartir*, la *capacidad de planificación*, la *competencia para generar situaciones innovadoras de aprendizaje* próximas a su futura profesión, la *capacidad para*

relacionar la teoría con la práctica y la atención a las dificultades del alumnado; así como elementos relacionados con sus competencias personales, destacando sobre todo la capacidad de escucha, la posesión de una actitud receptiva, la capacidad de motivar del alumnado, la capacidad para generar situaciones comunicativas y la capacidad de resolución de problemas. Estas son las expresiones que justifican este último párrafo:

"Creo que el profesor antes incluso de plantearse animar a los estudiantes, lo que es más importante es plantearse unos objetivos, qué quiere que los estudiantes aprendan. Y cómo lo va a hacer para que los estudiantes le comprendan. Esto quiere llevar a, en segundo lugar, plantear cómo hacer para que los estudiantes sientan la necesidad de aprender cosas interesantes, es decir, cómo vamos a crear preguntas que justifiquen las respuestas que ellos van a dar. Esto plantea saber en qué momento crear situaciones en las que los estudiantes aprendan, que hagan uso de lo que han aprendido para que se enfrenten a situaciones nuevas. No solo se trata de enseñar, sino también colocar a los estudiantes en situaciones de ejercicios con las que comprobar los resultados de sus aprendizajes, que puedan ayudarles a pensar por ellos mismos en situaciones nuevas. Poner en práctica sus saberes".

"Un buen profesor es aquel que recoja todos los indicadores que hemos propuesto en el protocolo de indicadores en general pero haciendo hincapié en los referidos a la actitud del docente, es decir, el que sepa escuchar, se interese por los estudiantes, tenga además de respeto una actitud receptiva en la relación con el alumnado, promueva o fomente una buena comunicación y espontánea, y preste atención a las distintas dificultades del alumnado".

"Un buen profesor es aquel que resuelve los distintos problemas que plantean el alumnado en el aula. Un profesor que se centra en la realidad del terreno... enriqueciendo la educación. Para mí, tienes un buen conocimiento de las clases en Ginebra. Eres alguien que interactúa mucho con los alumnos. Estructurada, con un equilibrio, los alumnos pueden seguirte fácilmente. Conoces la realidad. Un profesor

debe ser innovador, debe utilizar recursos... También hace que los estudiantes tengan posturas diferentes, y no siempre que la profesora sea la que hable... es una manera también de empezar una clase... dependiendo siempre del número de alumnos... Proponer situaciones de trabajo".

"Un buen profesor de universidad debe transmitir la teoría a los estudiantes tanto desde un punto de vista pragmático como teórico y logra hacer lazos con la realidad profesional futura de los estudiantes. También presta atención a las cuestiones que plantea el estudiante durante el curso; no lo olvida, prosigue en otros cursos".

- *Desarrollo de proyectos de innovación docente*: actualmente, este equipo es responsable de un proyecto de formación permanente del profesorado, así como de un segundo dirigido a la formación de equipos directivos de organizaciones educativas y un tercero sobre organización de centros escolares.
- *Satisfacción con la labor docente*: en este momento hay que señalar que las respuestas referentes a su satisfacción como profesionales de la docencia universitaria se han centrado prácticamente en tres objetos de interés. El primero de ellos es la *utilidad de la información transmitida* para su desarrollo integral. Prueba de ello son los siguientes comentarios:

"Que los estudiantes aprenden, que tengan la impresión que lo que vieron durante el curso les pueda servir en la vida real y en su trabajo posterior".

"Ver que los contenidos de nuestra enseñanza sirven para los estudiantes, en su práctica profesional futura y en su capacidad de comprender y de controlar la realidad que les rodea".

El segundo se centra en el valor otorgado a las *competencias* que ha de adquirir el alumnado tras su paso por las aulas universitarias y que han de ser

propiciadas por el profesorado. Estas se centran en aspectos como la autonomía y la capacidad de aprendizaje permanente. Ejemplo de ellos son las siguientes respuestas:

"Saber que el alumnado puede realizar las tareas por sí mismos".

"Darle autonomía al alumnado para que sea protagonista de su proceso de enseñanza".

"Que tengan las herramientas para crear los contenidos de la asignatura por sí mismos".

Por último, cobra especial importancia la satisfacción que le provoca a este profesorado es su *capacidad de transmitir información* y la respuesta que a ella aporte el alumnado. Las respuestas más significativas han sido:

"Para mí, lo más gratificante es transmitir a los jóvenes, a los estudiantes, los saberes que yo mismo he recibido antes personalmente".

"A mí me ha gustado mucho aprender, me ha interesado aprender, así que creo que es importante que los saberes que he recibido pueda transmitirlos a los demás".

7.3. Valoración del modelo de evaluación de competencias docentes.

Modelo definitivo

Presentamos de un modo sistemático las diferentes aportaciones efectuadas por los miembros del grupo LIFE tras haberle sido aportado el borrador del protocolo resultante de la tercera fase de la investigación, al que se añadió un apartado de observaciones al lado de cada dimensión (ver anexo 6). La tabla 78 recoge las principales evidencias recogidas y que han sido traducidas del francés, lengua en la que llevaron a cabo la valoración del modelo de competencias, las cuáles serán incorporadas a una nueva versión de modelo competencial.

Tabla 78: Valoración del modelo de evaluación de competencias por el grupo LIFE

DIMENSIÓN	OBSERVACIONES
Diseño de los programas/ guías docentes de la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> • El diseño de las asignaturas depende de los programas, de las clases... entre profesores nos preguntamos si es porque no tenemos tiempo o porque no lo encontramos importante. Cuando los estudiantes dicen que hay alguna repetición, el profesor les dice que no importa. • Igual que se les ofrece un seminario, para la práctica, para trabajar, para expresar los contenidos teóricos en la práctica, una herramienta muy útil de trabajo es el cuaderno de prácticas. • El alumno debe saber cómo será evaluado por el profesor, pero no solo le informamos sino que también le damos ejercicios. Hacemos como una especie de examen... exámenes en blanco, sin nota... como si fuera un examen. Los hacemos varias veces hasta que ellos consigan entender lo que se espera de ellos, lo que se les exige para el examen. Sin embargo, no consiste solo en que ellos aprueben el examen, ya que la evaluación debe llevarles a lo que nosotros queremos que ellos comprendan. A menudo, si enseñamos a los estudiantes algunos saberes durante el año, y luego al final del año ellos deben escribir un texto para analizar algo con la ayuda de los saberes adquiridos en la asignatura, ellos no los saben transferir. Ellos saben los conocimientos, pero no saben transferirlos. • Sería interesante modificar el ítem denominado "Adecuación de la metodología de enseñanza con las diferentes tareas de aprendizaje" en la dirección de "ajustar la metodología a las diferentes formas de aprendizaje del alumnado". • El indicador "Adecuación de los objetivos con el perfil profesional de la titulación" me parece muy interesante desde el punto de vista del diseño del programa como del administrativo, pero no sé si el alumno sabría contestar a eso, el alumno tiene una idea muy vaga. • Realmente ellos no se van a dar cuenta si lo que les vas a transmitir a ellos les va a servir, porque no están en la misma concepción de profesión, es muy difícil.
Metodología docente	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor antes incluso de plantearse animar a los estudiantes, lo que es más importante es plantearse unos objetivos, qué quiere que los estudiantes aprendan. Y cómo lo va a hacer para que los estudiantes le comprendan. Esto lleva a, en segundo lugar, plantear cómo hacer para que los estudiantes sientan la necesidad de aprender cosas interesantes, es decir, cómo vamos a crear preguntas que justifiquen las respuestas que ellos van a dar. Esto plantea saber en qué momento crear situaciones en las que los estudiantes aprendan. No solo se trata de enseñar, sino ayudarles a pensar por ellos mismos en situaciones nuevas. Poner en práctica sus saberes. • Es necesario promover en el alumnado un pensamiento interrogativo que otorgue a la vez al estudiante ganas de aprender, de leer, de estudiar, de adquirir saberes y que también les dé, que les demuestre que este saber no es solo por obligación universitaria, sino que deben aprenderlos para que cuando salgan de la universidad, sepan pensar, enfrentarse a diferentes situaciones, etc. • El ítem "Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas" lo encasillaría dentro de los recursos pedagógicos. • Crearía otro ítem que recogiera el hecho de presentarles a los estudiantes los conceptos esenciales del dominio y el uso de ellos tanto en la teoría como en la práctica así como el establecimiento de una coherencia entre los objetivos formulados en la materia y las tareas de enseñanza realizadas. • Realmente cuando se dice metodología, es cómo los métodos, pero métodos pedagógicos y los métodos didácticos, son dos cosas distintas, pero con el mismo título, dentro de esta misma dimensión hiciera una subdivisión y se diferenciara entre los métodos pedagógicos y los métodos didácticos, porque tú puedes hacer un curso que en el papel esté fantástico, pero luego, no sabes qué pasa pero no supiste transmitirlo.

Tabla 78 (continuación): Valoración del modelo de evaluación de competencias por el grupo LIFE

DIMENSIÓN	OBSERVACIONES
Coherencia interna de los recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Estoy de acuerdo con todos los ítems asignados a esta dimensión. • Pienso que la dimensión está bien planteada.
Información sobre sistemas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Estoy de acuerdo con estos indicadores, pero la evaluación debe ser formativa, o lo que es lo mismo, que consiste en una serie de actividades o ejercicios que los alumnos hacen antes de examen, los estudiantes practican y después los profesores dicen si lo han hecho bien o mal, les preguntan si lo han comprendido, si no han comprendido; no hay examen, no hay nota. No hay nada, los estudiantes solo aprenden. Los exámenes son después de esto. Aquí la evaluación es solo el examen. Mientras que sí es para la competencia de los profesores, una calidad pedagógica con la evaluación formativa, es decir, los ejercicios antes del examen. • Los exámenes son una herramienta que ha de estar al final del curso • Pienso que es muy importante esta información para el alumnado y que el alumnado se interesa por ella.
Actitud del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Estoy de acuerdo con todos los ítems. • Añadir al ítem "Actitud receptiva en su relación con el alumnado" el <i>interés por las experiencias y las representaciones de los estudiantes</i>.

El modelo 4 que será elevado a definitivo, resultante tras la culminación de la cuarta fase de esta investigación en la que miembros del laboratorio LIFE de la universidad de Ginebra (Suiza) han realizado una importante labor de análisis y evaluación desde su experiencia en el que se han incorporado las apreciaciones por ellos formuladas, está formado por un total de 5 dimensiones de análisis y 41 indicadores de evaluación, tal y como se muestra en la tabla 79.

Tabla 79: Modelo 4. Protocolo de indicadores de evaluación de la calidad docente del profesorado universitario

DIMENSIÓN	INDICADOR
Diseño de los programas/ guías docentes de la asignatura	1. Vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión
	2. Adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión
	3. Adecuación de los objetivos con el perfil profesional de la titulación
	4. Utilidad de las prácticas para el desarrollo de competencias profesionales
	5. Adecuación de la metodología de enseñanza a las formas de aprendizaje del alumnado
	6. Adecuación de las prácticas al contexto teórico de la asignatura
	7. Adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas
	8. Adecuación del número de prácticas al desarrollo de la asignatura
	9. Existencia de sistemas de coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas en el programa

Tabla 79 (continuación): Modelo 4. Protocolo de indicadores de evaluación de la calidad docente del profesorado universitario

DIMENSIÓN	INDICADOR
Metodología docente	10. Fomento de la participación en clase y motivación del alumnado
	11. Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje
	12. Seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado
	13. Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado
	14. Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva
	15. Creación de un clima de trabajo y participación
	16. Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje
	17. Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia
	18. Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)
	19. Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje del alumnado
	20. Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura
	21. Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula
	22. Evaluación coherente con los objetivos, contenidos, metodología y actividades del curso
	23. Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica las competencias a desarrollar por la asignatura
	24. Coherencia entre los objetivos planificados y las tareas de enseñanza
25. Presentación de los conceptos básicos de la material a nivel teórico y práctico	
Coherencia interna de los recursos didácticos	26. Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes
	27. Adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura
	28. Relación entre los distintos bloques temáticos de la materia
	29. Organización y presentación de los materiales adecuada (explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)
	30. Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura
	31. Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula
Información sobre sistemas de evaluación	32. Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas
	33. Información del sistema de evaluación al finalizar el curso
	34. Información del sistema de evaluación durante el transcurso de la docencia
Actitud del profesorado	35. Información del sistema de evaluación al comienzo del curso
	36. Respeto hacia el alumnado
	37. Interés por la asignatura por parte del docente
	38. Actitud receptiva en su relación con el alumnado
	39. Promoción de una comunicación fluida y espontánea
	40. Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes
	41. Interés por las experiencias y las representaciones del alumnado

De un modo particular y atendiendo a cada una de las dimensiones formuladas, las cuáles no han sufrido en su naturaleza modificación alguna en su nomenclatura y definición, nos acercaremos pormenorizadamente a los cambios que el borrador resultante de la fase 3 ha sufrido tras las tareas desarrolladas por los y la representantes de LIFE.

Hay que decir que se han mantenido la totalidad de elementos propuestos en cada uno de los bloques de contenido, cambiando de ubicación uno de ellos, realizadas pequeñas modificaciones en la formulaciones de otros y añadiendo una serie de nuevos elementos que completan de un modo óptimo este protocolo de competencias docentes del profesorado universitario

En definitiva, los cambios realizados en este último y definitivo borrador han sido los siguientes:

- La dimensión "Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura" ha mantenido los nueve elementos que inicialmente la describen, siendo relevante la modificación en la redacción de uno de los indicadores diseñados (ver tabla 80).

Tabla 80: Modificaciones en modelo definitivo. Dimensión "Diseño de los programas"

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión	Vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión	Igual
Adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión	Adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión	Igual
Adecuación de los objetivos con el perfil profesional de la titulación	Adecuación de los objetivos con el perfil profesional de la titulación	Igual
Utilidad de las prácticas para el desarrollo de competencias profesionales	Utilidad de las prácticas para el desarrollo de competencias profesionales	Igual
Adecuación de la metodología de enseñanza con las diferentes tareas de aprendizaje	Adecuación de la metodología de enseñanza a las formas de aprendizaje del alumnado	Modificado
Adecuación de las prácticas al contexto teórico de la asignatura	Adecuación de las prácticas al contexto teórico de la asignatura	Igual
Adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas	Adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas	Igual
Adecuación del número de prácticas al desarrollo de la asignatura	Adecuación del número de prácticas al desarrollo de la asignatura	Igual
Existencia de sistemas de coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas en el programa	Existencia de sistemas de coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas en el programa	Igual

- La dimensión metodología docente es la que presenta un mayor número de cambios, al enviar a uno de sus elementos a la dimensión "Recursos

didácticos" y al plantear dos nuevos elementos en su configuración. El resto de elementos permanecen en su formato original (ver tabla 81).

Tabla 81: Modificaciones en modelo definitivo. Dimensión "Metodología docente"

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Fomento de la participación en clase y motivación del alumnado	Fomento de la participación en clase y motivación del alumnado	Igual
Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje	Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje	Igual
Seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado	Seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado	Igual
Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado	Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado	Igual
Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva	Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva	Igual
Creación de un clima de trabajo y participación	Creación de un clima de trabajo y participación	Igual
Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje	Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje	Igual
Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	Igual
Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)	Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)	Igual
Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje del alumnado	Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje del alumnado	Igual
Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura	Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura	Igual
Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula	Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula	Igual
Evaluación coherente con los objetivos, contenidos, metodología y actividades del curso	Evaluación coherente con los objetivos, contenidos, metodología y actividades del curso	Igual
Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica las competencias a desarrollar por la asignatura	Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica las competencias a desarrollar por la asignatura	Igual
-	Coherencia entre los objetivos planificados y las tareas de enseñanza	Nuevo
-	Presentación de los conceptos básicos de la material a nivel teórico y práctico	Nuevo
Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas	A la dimensión "Recursos didácticos"	Eliminado

- La dimensión "Coherencia interna de los recursos didácticos" ha visto aumentada su representación en el modelo definitivo al recibir un nuevo

elemento procedente de la dimensión "Metodología docente", manteniendo el resto de indicadores en su situación de partida (ver tabla 82).

Tabla 82: Modificaciones en modelo definitivo. Dimensión "Recursos didácticos"

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes	Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes	Igual
Adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura	Adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura	Igual
Relación entre los distintos bloques temáticos de la materia	Relación entre los distintos bloques temáticos de la materia	Igual
Organización y presentación de los materiales adecuada (explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)	Organización y presentación de los materiales adecuada (explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)	Igual
Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura	Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura	Igual
Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula	Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula	Igual
Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas (<i>Metodología docente</i>)	Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas	Nuevo

- La dimensión "Información sobre sistemas de evaluación" mantiene los tres elementos que la configuraban en el borrador 3 (ver tabla 83).

Tabla 83: Modificaciones en modelo definitivo. Dimensión "Sistemas de evaluación"

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Información del sistema de evaluación al finalizar el curso	Información del sistema de evaluación al finalizar el curso	Igual
Información del sistema de evaluación durante el transcurso de la docencia	Información del sistema de evaluación durante el transcurso de la docencia	Igual
Información del sistema de evaluación al comienzo del curso	Información del sistema de evaluación al comienzo del curso	Igual

- La dimensión "Actitud del profesorado", al igual que en el caso de la dimensión anterior, mantiene en su mismo formato los elementos que inicialmente la componen pero añadiendo un nuevo elemento que ha resultado ser significativo para el grupo LIFE (ver tabla 84).

Tabla 84: Modificaciones en modelo definitivo. Dimensión "Actitud del profesorado"

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Respeto hacia el alumnado	Respeto hacia el alumnado	Igual
Interés por la asignatura por parte del docente	Interés por la asignatura por parte del docente	Igual
Actitud receptiva en su relación con el alumnado	Actitud receptiva en su relación con el alumnado	Igual
Promoción de una comunicación fluida y espontánea	Promoción de una comunicación fluida y espontánea	Igual
Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes	Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes	Igual
-	Interés por las experiencias y las representaciones del alumnado	Nuevo

Atendiendo, al igual que en el caso de las fases anteriores, a los cambios que a nivel global ha sufrido el modelo definitivo tomando como referencia el borrador número 3, podemos observar que la dimensión que ha sufrido un mayor número de variaciones ha sido "Metodología docente", quien incorpora cuatro nuevos elementos a su descripción. Por su parte, la dimensión "Actitud del profesorado" añade un nuevo elemento a su definición como bloque de competencias docentes. La dimensión "Recursos didácticos", por su parte, ha visto aumentada su configuración con un elemento nuevo. Por último, el número de indicadores que configuran el resto de las dimensiones no ha sufrido ninguna modificación a nivel numérico, no así en referencia al contenido, tal y como se acaba de exponer.

Tabla 85: Modelo definitivo de indicadores de evaluación competencial del profesorado universitario

DIMENSIONES	Borrador 3	Modelo definitivo
	Nº de Indicadores	Nº de Indicadores
1. Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura	9	9
2. Metodología docente	12	16
3. Coherencia interna de los recursos didácticos	6	7
4. Información sobre los sistemas de evaluación	3	3
5. Actitud del profesorado	5	6
TOTAL	35	41

Chapitre 7

ÉVALUATION DU PROTOCOLE DU PROFIL DE COMPÉTENCE DU BON ENSEIGNANT UNIVERSITAIRE PAR LIFE

7.1. Le groupe d'évaluation LIFE

7.2 Contributions et suggestions pour la définition du protocole d'évaluation

7.3 Évaluation du modèle d'évaluation des compétences pédagogiques. Modèle final

La dernière phase de cette recherche a été développée pendant le séjour, fait par la chercheuse dans le laboratoire de LIFE (laboratoire de recherche, innovation, formation et éducation - LIFE) de l'Université de Genève, considéré un référent mondial en formation des enseignants. Ce moment de l'étude avait comme objectif principal l'obtention de l'avis des personnes qui travaillent dans cette institution dans le but de fournir leurs point de vue sur la recherche ici présentée globalement, ainsi que leur évaluation du modèle de la compétence des professeurs universitaires dérivé des phases antérieures.

La collecte des informations s'est réalisé à travers deux processus au long de deux moments divergents. Le premier d'entre eux a été le ramassage d'informations textuelles en provenance d'une entrevue semi-structurée à quatre membres de LIFE sur leur profil professionnel et sur le modèle général de compétences de l'enseignement présentés comme projet 3 dans le chapitre précédent.

Secondement, ces professionnels ont effectué une évaluation générale du protocole d'évaluation et de ses différents indicateurs à travers de la présentation par écrit du protocole cité antérieurement, ainsi qu'une définition théorique des différentes dimensions constitutives et d'un espace pour la réalisation des observations pertinentes.

Tout cela a donné comme résultat le quatrième modèle de protocole d'évaluation des compétences d'enseignement des professeurs universitaires, qui sera décrit de manière plus exhaustif dans la dernière partie de ce travail.

7.1. Le groupe d'évaluation LIFE

Quatre ont été les personnes du laboratoire LIFE à s'être impliqués de façon active à l'évaluation du projet du modèle d'évaluation de l'enseignement des compétences des professeurs universitaires, provenant des trois phases précédentes de cette recherche. A partir des catégories d'analyse spécifiée préalablement pour la première dimension de l'analyse des informations fournies par l'entrevue semi-structurée, nous pouvons faire une description du *profil professionnel* des participants, deux hommes et deux femmes possédant une vaste expérience dans cette institution.

- *Poste occupé dans le laboratoire LIFE.* Dans ce cas, nous comptons avec la participation du directeur et co-directeur du laboratoire qui ont sous leur direction une équipe composée par 10 professeurs et professeurs-chercheurs qui travaillent sur les questions liées à la formation des enseignants, l'innovation scolaire, l'organisation du travail en classe, les pratiques pédagogiques, les stratégies d'apprentissage des étudiant et inégalités d'accès au savoir. Nous avons également consulté l'assistante de recherche, qui a pour axe de travail l'analyse de la tâche d'enseignement des enseignants et une partenaire enseignante consacré aux conseils sur les méthodes d'enseignement.
- *Travaux effectués au LIFE.* Il s'agit de différentes tâches effectuées par le groupe de collaborateurs dans cette recherche. Mis à part les tâches de direction de l'équipe chercheuse, ils effectuent des tâches éducatives au sein de

l'Université de Genève, de même qu'ils se chargent de la formation du personnel de recherche, ainsi que la réalisation de différents séminaires et cours de formation destinés aux étudiants de l'université centrés sur l'écriture et la lecture de textes scientifiques et sur la méthodologie pour la recherche. Ils procèdent également à des activités de coordination des stages des futurs professionnels de l'enseignement et à l'évaluation de l'enseignement universitaire.

- *Les projets de travail effectués au LIFE.* Actuellement, le groupe LIFE et plus particulièrement les personnes consultées, participent à différents projets. Les plus importants sont ceux relatifs à la formation initiale et continue des enseignants de l'enseignement primaire, l'autonomie scolaire, l'analyse des méthodes d'enseignement et la planification de l'enseignement.

7.2 Contributions et suggestions pour la définition du protocole d'évaluation

La seconde des dimensions travaillées dans l'interview, appelé Évaluation des compétences pédagogiques des professeurs universitaires, a conduit à la classification de l'information fournie en trois catégories d'analyse. Les contributions les plus importantes après la lecture et l'étude des réponses offertes par ces quatre personnes sont énumérées à continuation:

- *Définition du bon enseignant universitaire:* les quatre contributions des quatre personnes sondées nous ont donné un aperçu global de leur conception du profil du bon enseignant universitaire. Celui-ci se caractérise par des éléments de nature professionnelle, comme *la connaissance approfondie de la matière à enseigner, la capacité de planification, la compétence pour générer des situations innovatrices d'apprentissage dans le cadre de leur future profession, la capacité pour associer la théorie et la pratique et l'attention aux difficultés des élèves* ; ainsi que des éléments liés à leurs compétences personnelles, pointant

particulièrement *la capacité d'écoute, la possession d'une attitude réceptive, la capacité de motiver les élèves, la capacité de générer des situations et la capacité de solution de problèmes*. À continuation les expressions qui justifient ce dernier paragraphe:

«Je pense que pour le professeur avant même d'envisager à encourager les élèves, ce qui est le plus important c'est d'envisager des objectifs, ce qu'il veut que les étudiants apprennent. Et comment il va faire pour que les élèves le comprennent. Cela nous emmène, deuxièmement, à envisager comment s'assurer que les étudiants sentent le besoin d'apprendre des choses intéressantes, c'est-à-dire, comment allons-nous créer des questions qui justifient les réponses qu'ils vont donner. Ceci renvoi à savoir à quel moment créer des situations avec lesquelles les élèves apprennent, qu'ils fassent usage de ce qu'ils ont appris pour qu'ils puissent faire face à des situations nouvelles. Il ne s'agit pas seulement d'enseigner, mais aussi de placer les étudiants en situation d'exercices pour vérifier les résultats de leur apprentissage, qui pourraient les aider à penser par eux-mêmes dans de nouvelles situations. Mettre en pratique leurs connaissances ».

«Un bon professeur est celui qui recueille tous les indicateurs que nous avons proposée dans le protocole d'indicateurs en général, mais en mettant l'accent sur ceux qui traitent de l'attitude de l'enseignant, c'est-à-dire, qu'il sache écouter, qu'il s'intéresse pour les étudiants, qu'il ait en plus de respect une attitude réceptive dans la relation avec les élèves, qu'il favorise ou promouvoie une bonne communication et une spontanéité, et qu'il prête attention aux diverses difficultés des élèves.»

«Un bon professeur est celui qui résout différents problèmes posés par les élèves en classe. Un enseignant qui se centre sur la réalité du terrain... en enrichissant l'enseignement. Pour moi, tu as une bonne connaissance des classes à Genève. Tu es quelqu'un de très relationnel avec les étudiants. Structuré, équilibré, les étudiants peuvent te suivre facilement. Tu connais la réalité. Un enseignant doit être novateur, il doit utiliser les ressources... Il doit aussi faire que les étudiants aient des positions différentes et pas toujours que

le professeur soit celui qui parle... c'est une façon aussi de commencer une classe... selon le nombre d'étudiants... Proposer des situations de travail.»

«Un bon professeur d'université doit exprimer la théorie aux étudiants aussi bien d'un point de vue pragmatique que théoricien et parvient à créer des liens avec la future réalité professionnelle des étudiants. Il prête également attention aux questions posées par l'étudiant en cours; il ne l'oublie pas, et poursuit dans d'autres cours.»

- *Élaboration de projets d'innovation de l'enseignement*: actuellement, cette équipe est responsable d'un projet de formation permanente du personnel enseignant, mais aussi d'un second visant à la formation des équipes de direction des organismes éducatifs et d'un troisième portant sur les centres scolaires.
- *Satisfaction avec l'enseignement*: à ce stade il faut souligner que les réponses concernant leur satisfaction comme professionnels de l'enseignement universitaire se sont centré pratiquement sur trois objets d'intérêt. Le premier d'entre eux est *l'utilité de l'information transmise* à leur développement intégral. Preuve de ceci sont les observations suivantes:

«Que les élèves apprennent, qu'ils aient l'impression que ce qu'ils ont vu en classe puisse leur servir dans la vie réelle et dans leur futur travail.»

«Voir que le contenu de notre enseignement sert aux élèves, dans leur pratique professionnelle future et pour leur capacité à comprendre et à contrôler la réalité qui les entoure.»

Le second met l'accent sur la valeur accordée aux *compétences* qu'ont à acquérir les élèves après leur passage par les salles de classe de l'université et qui devrait avoir été fournies par les enseignants. Celles-ci se centrent sur des aspects tels que l'autonomie et la capacité d'apprentissage permanent. Exemple de ceci sont les réponses suivantes:

«Savoir que les étudiants peuvent accomplir les tâches par eux-mêmes.»

«Donner l'autonomie aux étudiants pour qu'ils soient protagonistes de leur processus d'enseignement.»

«Qu'ils aient les outils nécessaires pour créer le contenu de la matière par eux-mêmes.»

Finalement, prend une toute particulière importance la satisfaction que provoque à ces enseignants la *capacité pour transmettre l'information* et la réponse qu'elle fournit aux étudiants. Les réponses plus importantes ont été:

«Pour moi, le plus gratifiant est de transmettre aux jeunes, étudiants, les connaissances que j'ai moi-même reçu personnellement avant»

«J'ai beaucoup aimé apprendre, j'ai été intéressé par apprendre, donc je pense qu'il est important que les connaissances que j'ai reçu puissent se transmettre à d'autres»

7.3 Évaluation du modèle d'évaluation des compétences pédagogiques.

Modèle final

Nous présentons d'une manière systématique les différentes contributions faites par les membres du groupe LIFE après avoir apporté le projet du protocole résultant de la troisième phase de la recherche, auquel a été ajoutée une section de commentaires à côté de chaque dimension (voir annexe 6). Le tableau 78 reprend les principales déclarations recueillies, qui ont été traduites de la langue française, langue dans laquelle s'est effectuée l'évaluation du modèle de compétences, lesquelles seront incorporées dans une nouvelle version du modèle de compétences.

78 Tableau : Évaluation du modèle d'évaluation des compétences par le groupe LIFE

DIMENSION	OBSERVATIONS
Conception des programmes/ guides pédagogiques de la matière	<ul style="list-style-type: none"> • La conception des matières dépend des programmes, des classes... entre enseignants, nous nous demandons si c'est parce que nous n'avons pas de temps ou parce qu'on ne le juge pas important. Quand les étudiants disent qu'il y a des répétitions, le professeur leur dit que cela n'est pas important. • De la même façon qu'on leur offre un séminaire, pour la pratique, pour travailler, pour exprimer les contenus théorique dans la pratique, un outil très utile de travail est le cahier de pratiques. • L'étudiant doit savoir comment il va être évalué par le professeur, mais nous ne l'informons pas seulement sinon que nous lui donnons également des exercices. Nous faisons une sorte d'examen... des examens blancs, sans note... comme si c'était un test. On les fait parfois à plusieurs reprises jusqu'à ce qu'ils arrivent à comprendre ce que l'on attend d'eux, ce qui est requis pour l'examen. Cependant, cela ne consiste pas seulement à réussir la preuve, étant donné que l'évaluation doit conduire à ce que nous voulons qu'ils comprennent. Souvent, si nous enseignons aux élèves des connaissances au cours de l'année, et puis à la fin de l'année, ils doivent écrire un texte pour analyser quelque chose avec l'aide des connaissances acquises dans la matière, ils ne savent pas les transférer. Ils savent les connaissances, mais ils ne savent pas les transférer. • Il serait intéressant de modifier la section appelé «Adaptation de la méthodologie pédagogique avec les différentes tâches d'apprentissage» dans la direction «d'adapter la méthodologie aux différentes formes d'apprentissage des élèves. • L'indicateur « Adéquation des objectifs avec le profil professionnel de la carrière» me paraît très intéressant depuis le point de vue de la conception du programme et de l'administration, mais je ne sais pas si l'étudiant saurait y répondre, l'étudiant à une idée très vague. • Réellement ils ne vont pas se rendre compte de si ce que vous vous apprêtez à leur transmettre leur va servir, parce qu'ils ne sont pas dans la même conception de la profession, c'est très difficile.
Méthodologie d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Pour l'enseignant avant même d'envisager à encourager les élèves, ce qui est le plus important est d'envisager des objectifs, ce qu'il veut que les étudiants apprennent. Et comment il va faire pour que les élèves le comprennent. Cela nous emmène, deuxièmement, à envisager comment faire pour que les étudiants sentent le besoin d'apprendre des choses intéressantes, c'est-à-dire, comment allons-nous créer des questions qui justifient les réponses qu'ils vont donner. Ceci renvoie à savoir à quel moment créer des situations avec lesquelles les élèves apprennent. Il ne s'agit pas seulement d'enseigner, mais aussi de les aider à penser par eux-mêmes dans de nouvelles situations. Mettre en pratique leurs connaissances. • Il est nécessaire de favoriser chez les élèves une pensée interrogative qui accordent en même temps à l'étudiant le désir d'apprendre, de lire, d'étudier, d'acquérir des connaissances et aussi qui leur donne, qui leur montre que cette connaissance n'est pas seulement par obligation universitaire, mais qu'ils doivent l'apprendre pour que lorsqu'ils quittent l'université, ils sachent penser, faire face à différentes situations, etc.. • La section «Coordination entre enseignants pour éviter les chevauchements et relier le contenu des différentes matières» je l'engloberais dans les ressources pédagogiques. • Je créerais une autre section qui recueillera le fait de présenter aux étudiants les notions essentielles du domaine et son utilisation aussi bien en théorie que en pratique ainsi que la mise en place d'une cohérence entre les objectifs formulés dans la matière et les tâches d'enseignement effectuées.

78 Tableau (suite): Évaluation du modèle d'évaluation des compétences par le groupe LIFE

DIMENSION	OBSERVATIONS
Méthodologie d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Vraiment quand nous nous référons à la méthodologie, c'est comment les méthodes, mais les méthodes pédagogiques et les méthodes didactiques, sont deux choses différentes, mais ayant le même titre, au sein de cette même dimension je ferais une subdivision et différencierais entre les méthodes pédagogiques et les méthodes didactiques, parce que tu peux faire un cours qui est fantastique sur le papier, mais ensuite, que tu ne saches pas ce qui s'est passé mais que tu n'aies pas su le transmettre.
Cohérence interne des ressources didactiques	<ul style="list-style-type: none"> • Je suis d'accord avec tous les éléments assignés à cette dimension. • Je crois que la dimension est bien conçue.
Informations sur les systèmes d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Je suis d'accord avec ces indicateurs, mais l'évaluation doit être formative, ou ce qui est la même chose, consister en une série d'activités ou d'exercices que les étudiants font avant l'examen, les étudiants pratique puis les enseignants disent si ils ont fait bien ou mal, leur demande s'ils ont compris, si ils n'ont pas compris ; Il n'y a pas d'examen, il n'y a pas de note. Il n'y a rien, les étudiants seulement apprennent. Les examens sont après ça. Ici, l'évaluation est seulement l'examen. Alors que si c'est pour la compétence des enseignants, une qualité pédagogique avec l'évaluation formative, c'est-à-dire les exercices avant l'examen. • Les examens sont un outil qui doit être à la fin du cours. • Je pense que cette information est très importante pour les étudiants et que les étudiants s'y intéressent.
Attitude des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Je suis d'accord avec tous les éléments. • Ajouter à l'élément «Attitude réceptive dans leur relation avec les élèves» <i>l'intérêt pour les expériences et les performances des élèves.</i>

Le modèle 4 sera élevée à définitif, après l'achèvement de la quatrième phase de cette enquête dans laquelle les membres du laboratoire LIFE de l'université de Genève (Suisse) ont réaliser un important travail d'analyse et d'évaluation depuis leur propre expérience, laquelle intègre les commentaires réalisés, il se compose d'un total de 5 dimensions d'analyse et de 41 indicateurs d'évaluation, comme illustré dans le tableau 79.

Tableau 79 : Modèle 4. Protocole d'indicateurs d'évaluation de la qualité de l'enseignement des enseignants universitaires

DIMENSION	INDICATEUR
Conception de programmes/guides Pédagogiques de la matière	1. Rapports des contenus avec différents aspects de la profession
	2. Adéquation des compétences avec le développement de la profession
	3. Adaptation des objectifs avec le profil professionnel de la carrière
	4. Utilité des pratiques pour le développement des compétences professionnelles
	5. Adaptation de la méthodologie d'enseignement aux formes d'apprentissage des élèves
	6. Adaptation des pratiques au contexte théorique de la matière
	7. Pertinence des systèmes d'évaluation utilisés avec les différentes tâches proposées
	8. Adéquation du nombre de pratiques au développement de la matière
	9. Existence de systèmes de coordination des activités théoriques et pratiques prévues dans le programme

79 Tableau (suite): Modèle 4. Protocole d'indicateurs d'évaluation de la qualité de l'enseignement des enseignants universitaires

DIMENSION	INDICATEUR
Méthodologie d'enseignement	10. Promotion de la participation en classe et de la motivation des élèves
	11. Utilisation de méthodologies pour impliquer activement les élèves dans l'apprentissage
	12. Suivi du processus d'apprentissage des élèves
	13. Développement de la capacité de synthèse et de raisonnement des élèves
	14. Promotion du développement d'attitude réflexive chez l'étudiant
	15. Création d'un climat de travail et de participation
	16. stimulation des étudiants pour qu'ils s'intéressent à leur processus d'apprentissage
	17. Tenir en compte l'opinion des étudiants respect aux questions liées au développement de l'enseignement
	18. Proposition d'activités pour promouvoir l'apprentissage autonome (recherche d'informations complémentaires, travail, enquêtes, etc.).
	19. Diversité de procédures pour évaluer l'apprentissage des élèves
	20. Élaboration des ouvrages didactiques de soutien pour le développement de la matière
	21. Conception de cahiers de pratiques pour sa mise en place en classe
	22. Évaluation conforme aux objectifs, contenus, méthodologie et activités du cours
	23. Exposition des exemples dans lesquels sont mises en pratique les compétences à développer pour la matière
	24. Cohérence entre les objectifs planifiés et les tâches d'enseignement
25. Présentation des concepts fondamentaux de la matière aux niveaux théorique et pratique	
Cohérence interne des ressources didactiques	26. Contribution de la bibliographie et/ou autres sources d'information pertinentes
	27. Pertinence de la bibliographie et des ressources avec les objectifs de la matière
	28. Relation entre les différents blocs thématiques de la matière
	29. Organisation et présentation adéquate des matériaux (explications, écrits, activités, etc.).
	30. Élaboration d'ouvrages didactiques de soutien au développement de la matière
	31. Conception de cahiers des pratiques pour sa mise en place en classe
	32. Coordination entre enseignants pour éviter les chevauchements et relier le contenu des différentes matières
Informations sur les systèmes d'évaluation	33. Informations du système d'évaluation à la fin du cours
	34. Informations du système d'évaluation durant le cours
	35. Information de l'évaluation au début du cours
Attitude des enseignants	36. Respect pour les étudiants
	37. Intérêt pour la matière de la part de l'enseignant
	38. Attitude réceptive dans sa relation avec les étudiants
	39. Promotion d'une communication fluide et spontanée
	40. Attention aux difficultés d'apprentissage de ses élèves
	41. Intérêt pour les expériences et les représentations des étudiants

De manière particulière et en tenant compte de chacune des dimensions formulées, lesquelles n'ont pas souffert dans ni leur nature une modification quelconque ni dans leur nomenclature ni dans leur définition, nous nous approcherons de façon détaillé aux

changements que le projet résultant de la phase 3 a souffert après les tâches effectuées par les représentants et représentantes de LIFE.

Il faut dire qu'ont été maintenus la totalité des éléments proposés dans chacun des blocs de contenu, en modifiant l'emplacement de l'un d'eux, réalisées des modifications mineures dans les formulations d'autres et ajouté un certain nombre de nouveaux éléments qui complètent de manière optimale, ce protocole de compétences d'enseignement des professeurs universitaires.

En fin de compte, les modifications réalisées dans ce dernier et définitif projet ont été les suivantes:

- La dimension «Conception des programmes/guides d'enseignement de la matière» a maintenu les neuf éléments qui se décrivent initialement, étant importante la modification du libellé de l'un des indicateurs conçus (voir le tableau 80).

80 Tableau : Modifications au modèle final. Dimension «Conception des programmes»

Projet 1	Projet 2	Résultats
Rapports des contenus avec différents aspects de la profession	Rapports des contenus avec différents aspects de la profession	Idem
Adéquation des compétences avec le développement de la profession	Adéquation des compétences avec le développement de la profession	Idem
Adaptation des objectifs avec le profil professionnel de la carrière	Adaptation des objectifs avec le profil professionnel de la carrière	Idem
Utilité des pratiques pour le développement des compétences professionnelles	Utilité des pratiques pour le développement des compétences professionnelles	Idem
Adaptation de la méthodologie d'enseignement aux différentes tâches d'apprentissage	Adaptation de la méthodologie d'enseignement aux formes d'apprentissage des élèves	Modifiée
Adaptation des pratiques au contexte théorique de la matière	Adaptation des pratiques au contexte théorique de la matière	Idem
Pertinence des systèmes d'évaluation utilisés avec les différentes tâches proposées	Pertinence des systèmes d'évaluation utilisés avec les différentes tâches proposées	Idem
Adéquation du nombre de pratiques au développement de la matière	Adéquation du nombre de pratiques au développement de la matière	Idem
Existence de systèmes de coordination des activités théoriques et pratiques prévues dans le programme	Existence de systèmes de coordination des activités théoriques et pratiques prévues dans le programme	Idem

- La dimension méthodologie d'enseignement est celle qui présente un plus grand nombre de changements, en déplaçant un de ses éléments à la dimension «Ressources didactiques» et en soulevant deux nouveaux éléments dans sa configuration. Le reste des éléments conservent dans leur format original (voir tableau 81).

Tableau 81 : Modifications au modèle final. Dimension «Méthodologie d'enseignement»

Projet 1	Projet 2	Résultats
Promotion de la participation en classe et de la motivation des élèves	Promotion de la participation en classe et de la motivation des élèves	Idem
Utilisation de méthodologies pour impliquer activement les élèves dans l'apprentissage	Utilisation de méthodologies pour impliquer activement les élèves dans l'apprentissage	Idem
Suivi de du processus d'apprentissage des élèves	Suivi du processus d'apprentissage des élèves	Idem
Développement de la capacité de synthèse et de raisonnement des élèves	Développement de la capacité de synthèse et de raisonnement des élèves	Idem
Promotion du développement d'attitude réflexive chez l'étudiant	Promotion du développement d'attitude réflexive chez l'étudiant	Idem
Création d'un climat de travail et de participation	Création d'un climat de travail et de participation	Idem
Stimulation des étudiants pour qu'ils s'intéressent à leur processus d'apprentissage	Stimulation des étudiants pour qu'ils s'intéressent à leur processus d'apprentissage	Idem
Tenir en compte l'opinion des étudiants respect aux questions liées au développement de l'enseignement	Tenir en compte l'opinion des étudiants respect aux questions liées au développement de l'enseignement	Idem
Proposition d'activités pour promouvoir l'apprentissage autonome (recherche d'informations complémentaires, travail, enquêtes, etc.).	Proposition d'activités pour promouvoir l'apprentissage autonome (recherche d'informations complémentaires, travail, enquêtes, etc.).	Idem
Diversité de procédures pour évaluer l'apprentissage des élèves	Diversité de procédures pour évaluer l'apprentissage des élèves	Idem
Élaboration des ouvrages didactiques de soutien pour le développement de la matière	Élaboration des ouvrages didactiques de soutien pour le développement de la matière	Idem
Conception de cahiers de pratiques pour sa mise en place en classe	Conception de cahiers de pratiques pour sa mise en place en classe	Idem
Évaluation conforme aux objectifs, contenus, méthodologie et activités du cours	Évaluation conforme aux objectifs, contenus, méthodologie et activités du cours	Idem
Exposition des exemples dans lesquels sont mises en pratique les compétences à développer pour la matière	Exposition des exemples dans lesquels sont mises en pratique les compétences à développer pour la matière	Idem
-	Cohérence entre les objectifs planifiés et les tâches d'enseignement	Nouveau
-	Présentation des concepts fondamentaux de la matière aux niveaux théorique et pratique	Nouveau
Coordination entre enseignants pour éviter les chevauchements et relier le contenu des différentes matières	à la dimension «Ressources didactiques »	Supprimé

- La dimension «Cohérence interne des ressources didactiques» a vu augmenter sa représentation dans le modèle final en recevant un nouvel élément provenant de la dimension «Méthodologie d'enseignement», conservant le reste des indicateurs dans leur situation de départ (voir le tableau 82).

Tableau 82 : Modifications au modèle final. Dimension «Ressources didactiques»

Projet 1	Projet 2	Résultats
Contribution de la bibliographie et/ou autres sources d'information pertinentes	Contribution de la bibliographie et/ou autres sources d'information pertinentes	Idem
Pertinence de la bibliographie et des ressources avec les objectifs de la matière	Pertinence de la bibliographie et des ressources avec les objectifs de la matière	Idem
Relation entre les différents blocs thématiques de la matière	Relation entre les différents blocs thématiques de la matière	Idem
Organisation et présentation adéquate des matériaux (explications, écrits, activités, etc.).	Organisation et présentation adéquate des matériaux (explications, écrits, activités, etc.).	Idem
Élaboration d'ouvrages didactiques de soutien au développement de la matière	Élaboration d'ouvrages didactiques de soutien au développement de la matière	Idem
Conception de cahiers des pratiques pour sa mise en place en classe	Conception de cahiers des pratiques pour sa mise en place en classe	Idem
Coordination entre enseignants pour éviter les chevauchements et relier le contenu des différentes matières (Méthodologie d'enseignement)	Coordination entre enseignants pour éviter les chevauchements et relier le contenu des différentes matières	Nouveau

- La dimension «Informations sur les systèmes d'évaluation» maintient les trois éléments qui la formaient dans le projet 3 (voir le tableau 83).

Tableau 83 Modifications au modèle final. Dimension «Systèmes d'évaluation»

Projet 1	Projet 2	Résultats
Informations du système d'évaluation à la fin du cours	Informations du système d'évaluation à la fin du cours	Idem
Informations du système d'évaluation durant le cours	Informations du système d'évaluation durant le cours	Idem
Information de l'évaluation au début du cours	Information de l'évaluation au début du cours	Idem

- La dimension «Attitude des enseignants», comme dans le cas de la dimension précédente, maintient dans leur même format les éléments qui la composaient initialement, mais en ajoutant un nouvel élément qui s'est avéré être significatif pour le groupe LIFE (voir le tableau 84).

84 Tableau : Modifications au modèle final. Dimension «Attitude des enseignants»

Projet 1	Projet 2	Résultats
Respect pour les étudiants	Respect pour les étudiants	Idem
Intérêt pour la matière de la part de l'enseignant	Intérêt pour la matière de la part de l'enseignant	Idem
Attitude réceptive dans sa relation avec les étudiants	Attitude réceptive dans sa relation avec les étudiants	Idem
Promotion d'une communication fluide et spontanée	Promotion d'une communication fluide et spontanée	Idem
Attention aux difficultés d'apprentissage de ses élèves	Attention aux difficultés d'apprentissage de ses élèves	Idem
-	Intérêt pour les expériences et les représentations des étudiants	Nouveau

En tenant compte, comme dans le cas des phases précédentes, les changements a niveau global qu'a subi le modèle final prenant comme référence le projet numéro 3, nous pouvons voir que la dimension qui a subi un plus grand nombre de variations a été «Méthodologie d'enseignement», qui intègre quatre nouveaux éléments à sa description. Par ailleurs, la dimension «Attitude des enseignants» ajoute un nouvel élément à sa définition comme bloc de compétences d'enseignement. La dimension «Ressources didactiques» de son côté, a vu augmenter sa configuration avec un nouvel élément. Finalement, le nombre d'indicateurs qui composent le reste des dimensions n'a subi aucune modification au niveau numérique, contrairement à ce qui concerne le contenu, tel qu'il a été exposé.

Tableau 85 : Modèle définitifs des indicateurs d'évaluation de la compétence des professeurs universitaires

DIMENSIONS	Projet 3	Modèle définitif
	N° d'indicateurs	N° d'indicateurs
1. Conception des programmes/guides d'enseignement de la matière	9	9
2. Méthodologie d'enseignement	12	16
3. Cohérence Interne des ressources didactiques	6	7
4. Informations sur les systèmes d'évaluation	3	3
5. L'attitude des enseignants	5	6
TOTAL	35	41

Bloque 4: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Capítulo 8. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

- 8.1. Conclusiones generales del estudio
- 8.2. El protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario
- 8.3. Limitaciones y prospectiva del estudio

Capítulo 8.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

8.1. Conclusiones generales del estudio

8.2. El protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario

8.3. Limitaciones y prospectiva del estudio

Este último capítulo recoge, de manera sintetizada, las conclusiones a las que se ha llegado en el desarrollo de las diferentes etapas planteadas en el diseño de esta investigación. En ella se han analizado las características que definen a uno de los principales elementos que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad, el *profesorado*, con el objetivo de conseguir su opinión sobre los elementos que configuran una labor docente de calidad. Pretendemos dejar constancia de las aportaciones realizadas a lo largo de un proceso de investigación en sus diferentes dimensiones, teórica, metodológica, descriptiva y formativa.

Se exponen, en un primer momento, las conclusiones generales derivadas del estudio, en las que se da respuesta explícita a los diferentes objetivos propuestos. Se continua con la presentación del protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario derivado de las fases del trabajo y se finaliza como la exposición de las limitaciones encontradas así como una serie de recomendaciones para continuar con esta tarea dedicada a reflexionar sobre el papel que cumple el profesorado en la Universidad y los indicadores que, desde su perspectiva, constituyen una labor profesional de excelencia.

8.1. Conclusiones generales del estudio

Tras toda la labor realizada a lo largo de las diferentes fases en las que se ha planificado este trabajo, cabe destacar que, habiendo atendido las competencias del profesorado universitario la triple dimensión de su trabajo: docente, investigadora y de gestión, los objetivos inicialmente marcados se han cubierto satisfactoriamente.

En un primer momento, se ha efectuado un estudio documental sobre los diferentes sistemas de evaluación de la calidad educativa haciendo referencia a la figura del “profesorado” universitario, atendiendo a los indicadores de evaluación de la calidad docente y las competencias profesionales asumidas para ello. Ello ha dado lugar a la generación un amplio banco de recursos bibliográficos relacionados directamente con descriptores tales como competencias del profesorado, evaluación de competencias, instrumentos para la evaluación de competencias y calidad de la enseñanza universitaria. Asimismo, el contacto con las unidades y servicios de calidad de las diferentes universidades públicas españolas ha permitido analizar los diferentes sistemas de evaluación para la calidad de la docencia universitaria, su adaptación a la normativa marcada por el programa DOCENTIA de la ANECA, así como ponderar y dimensionar los indicadores empleados para la realización de esta tarea.

Asimismo, otro propósito asumido por este proyecto consistió en establecer un modelo de indicadores de la calidad docente centrado en competencias derivadas del proceso de convergencia europea, es decir, en la elaboración de una taxonomía de indicadores de evaluación competencial y de un instrumento de evaluación de la calidad docente. Ello dio lugar a la generación de un primer protocolo de indicadores que fue validado por un grupo de expertos y expertas de las diferentes universidades participantes en este estudio (Córdoba, Sevilla, Huelva, Salamanca y Jaime I de Castellón) y aplicado experimentalmente a un grupo de 1316 estudiantes procedentes de las citadas instituciones. Teniendo en cuenta en el primero de los momentos aspectos tales como la pertinencia de los indicadores al amparo de las dimensiones en las que se encontraban insertos, la claridad de su formulación, la idoneidad de pertenecer a un protocolo de valuación competencial y el aporte de una fundamentación epistemológica, fue elaborado un segundo protocolo y su

transformación en instrumento de evaluación, que fue aplicado experimentalmente a estudiantes universitarios. En este momento consideramos de relevancia establecer las garantías de fiabilidad del instrumento, las cuáles fueron satisfactorias, así como el establecimiento de valoraciones a los diferentes elementos que componían el protocolo. Se tuvieron en cuenta aspectos diferenciales tales como el sexo del alumnado, la universidad de procedencia y la macroárea de pertenencia de sus estudios, con el objetivo de establecer algún tipo de perfil específico. Sin embargo, y a pesar de las diferencias ya marcadas en el apartado precedente, por medio de técnicas de consenso se estimaron como convenientes y válidos por parte de los y las estudiantes el abanico de indicadores derivados del modelo de competencias diseñado al efecto en este proyecto, el cual se describe en el apartado posterior.

Una aportación significativa a la consecución de este objetivo fue la posibilidad de trabajar directamente con las personas que configuran el Laboratorio de Investigación, Innovación, Formación y Educación de la Universidad de Ginebra, quien procedió a valorar el modelo de evaluación competencial resultante hasta el momento y propiciando al generación del modelo que se presenta en este último capítulo.

Nos gustaría concluir esta experiencia asumiendo como propia la misiva de De la Orden (1987, p. 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, p. 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”.

Como resultado de este estudio obtuvimos un modelo de evaluación elevado a definitivo y que se presenta y describe a continuación en este último capítulo. Observando la tabla 86 se comprueba cómo, a lo largo de las cuatro fases que han configurado el desarrollo empírico de esta tesis doctoral, el número de competencias trabajadas ha sufrido una evolución significativa. Como resultado de la primera fase, donde se realizó un trabajo de análisis y comparación de los diferentes instrumentos de evaluación de las competencias docentes del profesorado, se obtuvieron un total de 7 dimensiones y 38 competencias, quedando reducidas las dimensiones a 6 y las competencias aumentadas a 40 al ser sometido este primer modelo a un juicio de expertos y expertas de diferentes universidades españolas, quienes establecieron la pertinencia y la claridad de sus elementos constitutivos y plantearon nuevos indicadores, supresión y formulaciones alternativas. Se aprecia, igualmente, que este segundo modelo, tras ser valorado de forma experimental por estudiantes universitarios a los que se implementó el modelo en formato de protocolo de valoración escalar de los indicadores competenciales docentes, las dimensiones se redujeron a 5 y los indicadores a 35, manteniéndose estas dimensiones pero viéndose nuevamente aumentadas, pero en esta caso a 41, al ser valorado el protocolo por parte del grupo LIFE de la Universidad de Ginebra, quién llevó a cabo un exhaustivo trabajo de revisión y crítica.

Tabla 86: Evolución del número de competencias en las diferentes fases de investigación

Fase de investigación	Dimensiones	Competencias
1. Construcción del protocolo de evaluación competencial a partir de las herramientas empleadas por las universidades españolas	7	38
2. Validación del modelo competencial por parte de un juicio de expertos	6	40
3. Aplicación experimental del modelo de evaluación competencial al alumnado universitario	5	35
4. Valoración del protocolo del perfil competencial del buen docente por LIFE	5	41
Modelo final	5	41

Si atendemos a cada una de las dimensiones que han configurado los diferentes modelos resultantes en cada una de las fases, los datos de la tabla 87 resultan ser de interés. Se puede comprobar la desaparición de tres dimensiones inicialmente presentes tras el estudio de los instrumentos de evaluación aportados por las diferentes universidades que atendieron a la primera demanda de la investigación. Es destacable que dos de ellas (*Planificación docente* y *Cumplimiento de las obligaciones*) fueron desestimadas por el grupo de expertos y expertas, así como que la tercera de ellas, la dimensión *Actividades prácticas*, desaparece tras la valoración escalar efectuada por el alumnado.

Por otra parte, es apreciable comprobar cómo la dimensión que más cambios internos ha sufrido, es decir, cuyo número de indicadores definitorios ha tenido más modificaciones ha sido *Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura*, estando configurada en un principio por 2 elementos y aumentando finalmente a 9. Asimismo, la dimensión *Recursos didácticos* ha ido aumentando en presencia al pasar de 3 indicadores a los 7 definitivos.

Finalmente, queremos destacar que la dimensión que ha sido considerada más relevante por el número de elementos que la conforman ha sido *Metodología docente*, con un total de 16 elementos, seguida de los 9 que componen *Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura*, y siendo la de menor presencia con 3 indicadores la dimensión *Sistemas de evaluación*.

Tabla 87: Evolución del número de competencias en cada dimensión en las diferentes fases de la investigación

Dimensiones	Fase de investigación (competencias)			
	1	2	3	4
1. Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura	2	7	9	9
2. Metodología docente	14	15	12	16
3. Actividades prácticas	2	3	-	-
4. Recursos didácticos	3	3	6	7
5. Planificación docente	3	-	-	-
6. Sistemas de evaluación	3	5	3	3
7. Cumplimiento de las obligaciones	2	-	-	-
8. Actitud del profesorado	9	7	5	6
TOTAL	38	40	35	41

8.2. El protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesorado

Ya establecidas las principales conclusiones generadas en este estudio y observando la evolución que han ido sufriendo los diferentes modelos de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario en los diferentes momentos del trabajo, estamos en posición de hacer una presentación del modelo definitivo.

Es por ello que, una aproximación a los elementos que, en función de la perspectiva de los alumnos, incidirán en la concepción de un profesor o profesora universitaria de calidad y, en definitiva, claves para la evaluación de su actividad como docente son los siguientes:

- **Diseño de las guías docentes de la asignatura (teoría y práctica):** La Guía Docente es una planificación detallada de cualquier asignatura o módulo basada en los principios que guían el proceso de Convergencia en la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (Salinas, 2005) y que se constituye en una herramienta básica 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). 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 el caso de estas guías docentes el eje es doble: el contenido y el trabajo del estudiante en torno al mismo. Desde esta perspectiva se entiende que la docencia no solo se puede limitar a la actividad en el aula sino que habrá que extenderla a otros escenarios así como promover actividades prácticas llevadas a cabo, tanto por el profesorado, como por el alumnado, con el objetivo de desarrollar las competencias profesionales a través de la contextualización de los contenidos teóricos y de su transferencia a la vida cotidiana. Con el propósito de permitir al estudiante adquirir habilidades y destrezas y poner en práctica estrategias y técnicas, en contacto directo con la realidad, con los grupos e instituciones comunitarias. Estas actividades se definen como acciones de interacción y participación activa y conjunta, con la

intención de identificar, orientar, apoyar, fomentar y promover en las comunidades el proceso de formación del alumnado.

- **Metodología docente:** La metodología se entiende como un conjunto coherente de técnicas y acciones, lógicamente coordinadas para dirigir el aprendizaje del alumnado hacia determinados objetivos, dando por tanto respuesta a la pregunta cómo enseñar; en este sentido, el profesorado ha de tomar una serie de decisiones sobre qué métodos emplear en el aula – individualizados, socializadores, cooperativos, etc.-, qué estrategias de enseñanza y aprendizaje va a poner en marcha, cuál va a ser la organización espacial, cómo va a distribuir el tiempo, qué tipo de relaciones sociales y agrupamientos va a generar con su grupo de alumnos y alumnas, qué tipo de actividades va a proponer y cuál va a ser su secuencia, cómo atenderá a la diversidad del alumnado, etc. Sin olvidar que para todas y cada una de estas situaciones influirá su conducta y manera de proceder al respecto. De la Herrán (2008) pone de manifiesto las intenciones educativas del docente y sus premisas didácticas, tales como su concepción de educación, de enseñanza, su didáctica específica, la idea que tiene del alumnado, sus valores educativos, su capacidad para gestionar la motivación, etc.
- **Coherencia interna de los recursos didácticos:** Los recursos didácticos son todos aquellos medios empleados por el profesorado en el diseño o desarrollo del currículum (por su parte o por la del alumnado) 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). Los recursos didácticos abarcan una amplísima variedad de técnicas, estrategias, instrumentos, materiales, etc., que van desde la pizarra y el marcador hasta los videos y el uso de Internet (Grisolía, 2010), pudiendo clasificarse dependiendo del criterio que se adopte: disponibilidad o no en el mercado, características del material, destrezas que desarrolla, etc. En este

sentido, el buen docente ha de ser capaz de localizar, organizar, emplear y adaptar los distintos recursos a los distintos momentos de su acción docente.

- **Información sobre sistemas de evaluación:** Se entiende por sistema de evaluación al 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, establecer juicios de valor sobre los distintos aspectos que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje y certificar las habilidades alcanzadas (De la Orden, 1997; García Ramos, 1989 y Zabalza, 2009). La información que el docente aporta al alumnado sobre los sistemas de evaluación empleados en su acción docente se pueden considerar como el referente evaluativo del profesorado en el que se integrarían los criterios de evaluación y calificación, las técnicas e instrumentos de evaluación, así como los momentos en los que la evaluación sería efectuada.
- **Actitud del profesorado:** Las actitudes son un 'constructo psicológico' en el que se combinan creencias y emociones y que predisponen al profesorado a responder ante otras personas, objetos e instituciones de una manera positiva o negativa, guiando y orientando su actuación (Festinger, 1964 y Elejabarrieta, 2001). La actitud del profesorado puede considerarse, desde la perspectiva adoptada por Allport (1935, p. 799), como el *"estado de preparación" o disposición mental o psicológica y neutral, que se organiza a través de la experiencia y que influye en la respuesta del sujeto.*

Las dimensiones aquí extraídas permiten validar el estudio realizado por Casero (2008) que estableció, como dimensiones de evaluación de la actividad docente las siguientes: cumplimiento de las obligaciones, programa, conocimiento/interrelación con la materia, metodología, evaluación y satisfacción.

Se trata de una propuesta activa y útil desde la perspectiva del alumnado que no debe hacernos perder de vista la necesidad de seguir avanzando. La utilidad de esta información es incuestionable para mejorar la docencia pero, como establece Ruiz Carrascosa (2005), es necesario plantearse nuevas dimensiones y variables que pongan el énfasis en el rol del profesor en el entorno de los procesos de enseñanza-aprendizaje y permitan la puesta en marcha de mecanismos que promuevan la mejora individual y colectiva del profesorado.

Este protocolo de indicadores está configurado por un total de cinco dimensiones descritas a lo largo de este documento, que engloban a los 41 indicadores que, de forma clara y precisa, representan al modelo docente deseable desde la perspectiva del alumnado (ver tabla 88).

Tabla 88: Indicadores de evaluación competencial del profesorado universitario

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	INDICADOR
Diseño de los programas/ guías docentes de la asignatura	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, donde el eje es doble: el contenido y el trabajo del estudiante en torno a ese contenido.	1. Vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión
		2. Adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión
		3. Adecuación de los objetivos con el perfil profesional de la titulación
		4. Utilidad de las prácticas para el desarrollo de competencias profesionales
		5. Adecuación de la metodología de enseñanza a las formas de aprendizaje del alumnado
		6. Adecuación de las prácticas al contexto teórico de la asignatura
		7. Adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas
		8. Adecuación del número de prácticas al desarrollo de la asignatura
		9. Existencia de sistemas de coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas en el programa

Tabla 88 (continuación): Indicadores de evaluación competencial del profesorado universitario

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	INDICADOR
Metodología docente	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 alumnado 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.	10. Fomento de la participación en clase y motivación del alumnado
		11. Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje
		12. Seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado
		13. Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado
		14. Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva
		15. Creación de un clima de trabajo y participación
		16. Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje
		17. Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia
		18. Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)
		19. Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje del alumnado
		20. Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura
		21. Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula
		22. Evaluación coherente con los objetivos, contenidos, metodología y actividades del curso
		23. Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica las competencias a desarrollar por la asignatura
		24. Coherencia entre los objetivos planificados y las tareas de enseñanza
		25. Presentación de los conceptos básicos de la material a nivel teórico y práctico

Tabla 88 (continuación): Indicadores de evaluación competencial del profesorado universitario

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	INDICADOR
Coherencia interna de los 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).	26. Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes
		27. Adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura
		28. Relación entre los distintos bloques temáticos de la materia
		29. Organización y presentación de los materiales adecuada (explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)
		30. Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura
		31. Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula
		32. Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas
Información sobre 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).	33. Información del sistema de evaluación al finalizar el curso
		34. Información del sistema de evaluación durante el transcurso de la docencia
		35. Información del sistema de evaluación al comienzo del curso
Actitud del profesorado	Creencias, pensamientos e ideas que influyen en la labor (actuaciones) docente y guía y orienta su quehacer-su labor	36. Respeto hacia el alumnado
		37. Interés por la asignatura por parte del docente
		38. Actitud receptiva en su relación con el alumnado
		39. Promoción de una comunicación fluida y espontánea
		40. Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes
41. Interés por las experiencias y las representaciones del alumnado		

El perfil docente derivado del mismo responde a un profesional que desarrolla su actividad sobre la base de una labor planificada de forma sistemática y con suficiente antelación, donde la información a transmitir está ligada directamente con las competencias profesionales del trabajo para el que capacita la titulación en la que se encuentra y que emplea recursos, metodologías y estrategias didácticas en un contexto específico de enseñanza-aprendizaje donde la planificación docente, la gestión del tiempo y del espacio, los sistemas de evaluación y la interacción con el alumnado juegan un papel importante.

8.3. Limitaciones y prospectiva del estudio

En todos los procesos de investigación es habitual encontrar limitaciones que requerirán del investigador o de la investigadora un espíritu de superación para llevar a resolver los objetivos del el trabajo iniciado.

En primer lugar, durante la realización del estudio teórico de los documentos relacionados con el tema, encontramos un elevado número de referencias relacionadas con el tema y un gran número de modelos diferenciados adaptados a las diferentes realidades consultadas por lo que, siendo el afán de esta investigación realizar un estudio lo más sistemático y concreto posible, la primera dificultad fue elegir y determinar las dimensiones, las variables y los indicadores de estudio de entre esa gran cantidad de modelos encontrados. Sin embargo, esta dificultad trató de ser atajada mediante el establecimiento de unos criterios de selección de documentos entre los que podemos destacar: la presencia de estudios e investigaciones en revistas de alto impacto, la citación recurrente de autores en documentos científicos y de difusión, la calidad científica de los autores y la adecuación de los trabajos al espacio europeo de educación superior.

En segundo lugar, las diferentes fases constitutivas de este estudio dieron lugar a una multiplicidad de procedimientos metodológicos, instrumentales y analíticos, provocando algunas de dificultades a las que se ha dado respuesta durante el desarrollo del trabajo. Entre todas ellas hay que destacar la imposibilidad de disponer del 100% de los instrumentos evaluativos empleados por las instituciones universitarias españolas con el fin de responder a

la primera fase del estudio; sin embargo, tras comprobar el número de protocolos a los que se accedió, estos fueron representativos en número y forma atendiendo por un lado a la totalidad de Comunidades Autónomas y por otro al tamaño e historia de las diferentes instituciones. Por otro lado, en la tercera fase de este estudio afrontamos la dificultad de acceso a muestras representativas de la totalidad de estudiantes de las cinco universidades participantes, optando como respuesta por un número similar de alumnado en cada institución atendiendo a la rama de conocimiento en la que se distribuyen las titulaciones del estado.

Por último, queremos destacar el enfrentamiento de la doctoranda a las dificultades lingüísticas derivadas de la estancia de investigación en la Universidad de Ginebra para responder a la cuarta fase del estudio, aunque durante de estos meses se resolvieron gracias al trabajo colaborativo generado dentro de la institución receptora.

Dada la relevancia de la propuesta aquí elaborada y sabiendo la necesidad de que este tipo de protocolos de evaluación profesional han de cubrir una serie de garantías científicas y la oportunidad de disponer de información adicional para su puesta en marcha, se precisan una serie de estrategias que clasifiquen, validen y ponderen los diferentes indicadores construidos, de manera que sean generalizables para su empleo en propuestas de evaluación del profesorado universitario tras la puesta en marcha de los nuevos títulos de grado derivados del proceso de convergencia europea y en la búsqueda efectiva de la calidad de las instituciones de educación superior. Esta argumentación conlleva una continuación de este trabajo desarrollando actividades como las que aquí se relacionan:

1. En primer lugar, sería necesario llevar a cabo una aplicación generalizada de la encuesta de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario al alumnado universitario y así prever posibles deficiencias que puedan haberse detectado a lo largo de este primer estudio y definir de un modo más exhaustivo los competentes del modelo evaluativo.
2. En segundo lugar, sería necesario contrastar el punto de vista de lo que para un alumno o alumna son las *competencias del buen docente* con respecto a la

opinión manifestada por el propio profesorado, generando de este modo un modelo triangulado.

3. En tercer lugar, se propone el diseño de una guía de actividades de aula y sesiones formativas que posibiliten el desarrollo de las competencias docentes del profesorado universitario a través de la generación de una plataforma virtual.
4. Y en cuarto lugar, se promueve la confección definitiva del protocolo de evaluación competencial de la docencia universitaria mediante una reducción empírico-racional. Se definirá cada uno de los indicadores constituyentes estableciendo sus usos con referencia específica al tipo de evaluación (interna y externa), así como su clasificación en función de la información que ofrecen y de las repercusiones posteriores (informativos, predictivos y orientados a problemas) a través de la estructura CUENIN (1986): naturaleza, ámbito de estudio, obtención de datos, momento del proceso productivo, componentes del centro, relevancia de la información y tipo de medida.

BLOC 4: CONCLUSIONS ET PROPOSITIONS

Chapitre 8. CONCLUSIONS ET PROPOSITIONS

- 8.1. Conclusions générales de l'étude
- 8.2. Le protocole d'évaluation des compétences d'enseignement des professeurs universitaires
- 8.3 Limitations et prospective de étude

Chapitre 8.

CONCLUSIONS ET PROPOSITIONS

- 8.1 Conclusions générales de l'étude
- 8.2. Le protocole d'évaluation des compétences d'enseignement des professeurs universitaires
- 8.3 Limitations et prospective de étude

Ce dernier chapitre reprend, de manière synthétisé, les conclusions auxquelles nous sommes arrivés grâce au développement des différentes étapes tracées dans la conception de cette recherche. Nous y avons analysé les caractéristiques qui définissent l'un des principaux éléments qui font partie du processus d'enseignement-apprentissage à l'université, les enseignants, afin d'obtenir vos commentaires sur les éléments qui composent un enseignement de qualité. Nous avons l'intention de consigner les expositions réalisées au cours du processus d'enquête dans ses différentes dimensions, théoriques, méthodologiques, descriptifs et formative.

Nous exposerons, dans un premier temps, les conclusions générales tirées de l'étude, ce qui donnera une réponse explicite aux différents objectifs proposés. Puis, nous continuerons avec la présentation du protocole d'évaluation des compétences d'enseignement des enseignants universitaires issus des phases de travail et terminerons avec l'exposition des limitations discernées ainsi qu'une série de recommandations visant à poursuivre cette tâche consacrée à la réflexion sur le rôle qu'occupe les enseignants universitaires, et les indicateurs qui, depuis votre point de vue, constituent une activité professionnel d'excellence.

8.1. Conclusions générales de l'étude

Après tout le travail accompli au long des différentes phases dans lesquelles ce travail a été planifié, il convient de souligner que, ayant prêté attention aux compétences des professeurs universitaires et à la triple dimension de son travail : enseignement, recherche et gestion, les objectifs initialement marqués ont été satisfaits de manière appropriée.

Dans un premier temps, nous avons réalisés une étude documentaire des différents systèmes d'évaluation de la qualité éducative en faisant référence à la figure de «l'enseignant» universitaire, en tenant en compte des indicateurs d'évaluation de la qualité de l'enseignement et des compétences professionnelles supposés pour cela. Ceci a conduit à générer une large banque de ressources bibliographiques liées directement avec les descripteurs tels que les compétences des enseignants, évaluation des compétences, instruments pour l'évaluation des compétences et qualité de l'enseignement universitaire. De même, le contact avec les unités et services de qualité dans les différentes universités publiques espagnoles a permis d'analyser les différents systèmes d'évaluation de la qualité de l'enseignement universitaire, son adaptation aux normes marqué par le programme DOCENTIA de l'ANECA, ainsi que méditer et de dimensionner les indicateurs utilisés pour la réalisation de cette tâche.

De la même manière, un autre but assumé par ce projet a consisté à établir un modèle d'indicateurs de la qualité de l'enseignement centré sur les compétences découlant du processus de convergence européenne, c'est-à-dire, à élaborer une taxonomie d'indicateurs d'évaluation des compétence et d'un instrument d'évaluation de la qualité de l'enseignement. Cela a abouti à la production d'un premier protocole d'indicateurs, qui a été validé par un groupe d'experts de différentes universités participant à cette étude (Cordoue, Séville, Huelva, Salamanque et Jaume I de Castellón) et à l'application expérimentale à un groupe de 1316 étudiants provenant des institutions citées. Tenant en compte dans un premier temps des aspects tels que la pertinence des indicateurs sous le couvert des dimensions dans lesquelles ils se trouvaient introduits, la clarté de leur formulation, la pertinence d'appartenir à un protocole d'évaluation des compétences et de la contribution d'un fondement

épistémologique, a été élaborer un deuxième protocole et sa transformation en outil d'évaluation, qui a été appliqué expérimentalement à des étudiants universitaires. À ce moment, nous estimions pertinent établir les garanties de fiabilité de l'instrument, qui étaient satisfaisants, ainsi que l'établissement des appréciations des différents éléments qui composaient le protocole. Ont été pris donc en compte des aspects différentiels tels que le sexe des étudiants, l'université d'origine et le domaine de connaissance de leurs études, dans le but d'établir une sorte de profil spécifique. Cependant et malgré les différences déjà marquées dans la section respective, par moyen des techniques consensus ont été estimées comme convenants et valide de la part des étudiants la gamme d'indicateurs dérivée du modèle de compétence prévu à cet effet dans ce projet, lequel est décrit dans la section suivante.

Une contribution significative à la réalisation de cet objectif a été la possibilité de travailler directement avec les personnes qui composent le laboratoire de Recherche, Innovation, Formation et Éducation de l'université de Genève, qui a procédé à l'évaluation du modèle d'évaluation de compétence obtenu jusqu'à ce moment, favorisant la création du modèle qui est présenté dans ce dernier chapitre.

Nous aimerions conclure cette expérience en assumant comme notre la missive de La Orden (1987, p. 6), qui affirme que "le professeur universitaire, comme professeur, es une personne professionnellement dédiée à l'enseignement, c'est un professionnel de l'enseignement qui nécessairement partage avec les enseignants des autres niveaux des fonctions basiques orientées à que d'autres personnes (les étudiants) apprennent. En second lieu, c'est un spécialiste au plus haut niveau dans une science, ce qui implique la capacité et les habitudes des chercheurs qui permettent de s'approcher et élargir les frontières de leur branche du savoir. Ces caractéristiques l'égalisent au scientifique non lié à l'enseignement. Troisièmement, il est membre d'une communauté académique, ce qui suppose l'acceptation et configuration du comportement d'un ensemble spécifique de normes, valeurs et attitudes qui, en quelque sorte, reflètent une certaine perception de la réalité ce qui caractérise et donne un sens à un mode de vie".

De la même manière et adjacentes à ces fonctions, il est nécessaire de faire référence au degré de satisfaction de l'enseignant comme estimateur idéal de l'excellence dans sa labeur. Tal comme le citent Sáenz Barrio et Lorenzo Delgado (1993, p. 22), «la satisfaction des enseignants universitaires est une expérience réjouissante de la croissance psychologique, produites par la réalisation des niveaux toujours plus élevés de la qualité de son travail, de la reconnaissance pour ce qu'il fait, de la responsabilité, de la création du savoir, de la liberté scientifique, et de profiter du travail en lui-même».

À la suite de cette étude, nous avons obtenu un modèle d'évaluation élevé à définitif et qui est présenté et décrit postérieurement dans ce dernier chapitre. En observant le tableau 86 on peut vérifier comme, tout au long des quatre phases qui ont configuré le développement empirique de cette thèse doctorale, le nombre de compétences travaillées a subi une évolution importante. À la suite de la première phase, où s'est effectué un travail d'analyse et de comparaison des différents instruments d'évaluation des compétence d'enseignement, nous avons obtenu un total de 7 dimensions et 38 compétences, étant réduites à 6 dimensions et les compétences augmenté à 40 à l'être soumis ce premier modèle à l'opinion d'experts de différentes universités espagnoles qui ont établi la pertinence et la clarté des éléments constitutifs et ont occasionné de nouveaux indicateurs, supprimé et réalisé des formulations alternatives. On apprécie, aussi, que ce second modèle, après avoir été estimé expérimentalement par des élèves universitaires qui ont été soumis à ce modèle au format de protocole d'échelle de mesure des indicateurs de compétence d'enseignement, les dimensions ont été réduites à 5 et les indicateurs à 35, finalement conservant ces dimensions mais en se voyant encore une fois augmenté, dans ce cas à 41, après évaluation du protocole par le groupe LIFE de l'université de Genève qui a effectué un exhaustif travail de révision et critique.

86 Tableau : Évolution du nombre de compétences dans les différentes phases de la recherche

Phase de recherche	Dimensions	Compétences
1. Construction du protocole d'évaluation des compétences à partir des outils employés par les universités espagnoles	7	38
2. Validation du modèle de compétences par un l'avis d'experts	6	40
3. Application expérimentale du modèle d'évaluation des compétences aux étudiants universitaires	5	35
4. Évaluation du protocole du profil de compétence du bon enseignant par LIFE	5	41
Modèle final	5	41

Si nous prêtons attention à chacune des dimensions qui ont configuré les différents modèles résultants de chacune des phases, les données de la table 87 s'avèrent être d'intérêt. Nous pouvons vérifier la disparition de trois dimensions initialement présentes après l'étude des outils d'évaluation fournis par les différentes universités qui ont participé à la première demande de la recherche. Il convient de pointer que deux d'entre elles (*Planification de l'enseignement et Respect des obligations*) ont été destitués par le groupe d'experts, ainsi que la troisième d'entre elles, la dimension *Activités pratiques*, qui disparaît après l'échelle de mesure effectués par les étudiants.

D'autre part, il est considérable d'observer comme la dimension qui a subi le plus de changements internes, c'est-à-dire, dont le numéro des indicateurs définit a le plus subi de changements a été *Conception des programmes/guides d'enseignement de la matière*, qui a été configurée initialement pour 2 éléments et à augmenter finalement à 9. De la même manière, la dimension *Ressources didactiques* a augmenté en présence, en passant de 3 indicateurs à 7 définitifs.

Finalement, nous tenons à souligner que la dimension qui a été considéré comme la plus pertinente par le nombre d'éléments qui la composent a été *Méthodologie d'enseignement*, avec un total de 16 éléments, suivie des 9 qui composent *Conception des programmes/guides d'enseignement de la matière*, et étant celle de présence restreinte avec 3 indicateurs la dimension *Systèmes d'évaluation*.

87 Tableau : Evolution du nombre de compétences dans chaque dimension dans les différentes phases de la recherche

Dimension	Phase de recherche (compétences)			
	1	2	3	4
1. Conception des programmes/ guides pédagogiques de la matière	2	7	9	9
2. Méthodologie d'enseignement	14	15	12	16
3. Activités pratiques	2	3	-	-
4. Ressources didactiques	3	3	6	7
5. Planification de l'enseignement	3	-	-	-
6. systèmes d'évaluation	3	5	3	3
7. Respect des obligations	2	-	-	-
8. Attitude des enseignants	9	7	5	6
TOTAL	38	40	35	41

8.2. Le protocole d'évaluation des compétences d'enseignement des professeurs universitaires

Mises en place les principales conclusions générées par cette étude et observant l'évolution qu'ont souffert les différents modèles d'évaluation des compétences d'enseignement des professeurs universitaires durant les différentes étapes du travail, nous sommes en mesure de faire une présentation du modèle final.

C'est pour cela, qu'une approximation aux éléments qui, selon la perspective des élèves, auront une incidence sur la conception d'un professeur universitaire de qualité et, en fin de compte, seront considérés clé dans l'évaluation de son activité comme un enseignant sont les suivants:

- **Conception des guides pédagogiques de la matière (théorie et pratique):** le guide pédagogique est une planification détaillée de n'importe quelle matière ou module basé sur les principes qui guident le processus de convergence dans la création d'un espace européen d'enseignement supérieur (Salinas, 2005) et constitue un outil fondamental pour atteindre l'objectif de "promouvoir la coopération européenne en garantie de la qualité à travers du développement de méthodologies et de critères comparables"(Déclaration de Bologne,1999). Si dans d'autres types de programmes de matière l'axe se situait sur le contenu (sélection du contenu, structure et répartition dans le programme, critères de son évaluation, etc.), dans le cas de ces guides pédagogiques l'axe est double : le contenu et le travail de l'étudiant autour de celui-ci. Dans cette perspective, il est entendu que l'enseignement ne peut seulement se limiter à l'activité de classe, sinon qu'il sera nécessaire de l'étendre à d'autres scénarios ainsi que de favoriser les activités menées, tant par les enseignants, comme par les étudiants, dans le but de développer les compétences professionnelles par le biais de la contextualisation des contenus théoriques et leur transfert à la vie quotidienne. Afin de permettre à l'étudiant d'acquérir des habilités et compétences et de mettre en œuvre des stratégies et techniques, en contact direct avec la réalité, avec les groupes et les institutions communautaires. Ces

activités sont définies comme des actions d'interaction et de participation active et conjointe, dans l'intention d'identifier, guider, soutenir, encourager et promouvoir dans les communautés le processus de formation des étudiants.

- **Méthodologie de l'enseignement** : la méthodologie est comprise comme un ensemble cohérent de techniques et d'actions, logiquement coordonnées pour diriger l'apprentissage des étudiants vers certains objectifs, donnant donc réponse à la question comment enseigner ; dans ce sens, les enseignants doivent prendre une série de décisions sur les méthodes qu'ils vont utiliser dans la salle de classe - individualisé, coopérative, socialisatrice, etc., quelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage vont être mise en place, quelle sera l'organisation spatiale, comment va être distribuer le temps, quel type de relations sociales et de groupements vont-t-il se générer avec son groupe d'étudiants, quel type d'activités va-t-il proposer et quelle sera sa séquence, comment prêtera-t-il attention à la diversité des élèves, etc. Sans oublier que pour toutes et chacune de ces situations vont influencer son comportement et sa façon parvenir au respect. De la Herrán (2008) met en évidence les intentions éducatives de l'enseignant et ses inférences éducatives, tels que sa conception de l'éducation, de l'enseignement, sa didactique spécifique, l'idée qu'il a des étudiants, ses valeurs éducatives, sa capacité à gérer la motivation, etc.
- **Cohérence interne des ressources didactiques**: les ressources didactiques sont tous les moyens utilisés par les enseignants dans la conception ou le développement du curriculum (par sa part, ou celle des élèves) pour rapprocher ou faciliter les contenus, méditer les expériences d'apprentissage, provoquer des rencontres ou des situations, développer des habiletés cognitives, soutenir leurs stratégies méthodologiques ou faciliter ou enrichir l'évaluation (Blázquez et Lucero, 2002). Les ressources didactiques comprennent une grande variété de techniques, stratégies, instruments, matériaux, etc., qui vont depuis l'ardoise et le marqueur jusqu'aux vidéos et à l'utilisation d'Internet (Grisolia, 2010) pouvant être classifiées selon les critères adopté : disponibilité, ou pas sur le marché,

caractéristiques du matériel, compétences qu'elles développent, etc. Dans ce sens, le bon enseignant doit être capable de localiser, organiser, utiliser et adapter les différentes ressources aux différents moments de son action d'enseignement.

- **Informations sur les systèmes d'évaluation** : on conçoit par système d'évaluation l'ensemble des processus systématiques de collecte, analyse et interprétation des informations pertinentes pour mesurer ou décrire toutes les facettes de la réalité éducative et sur cette description émettre un jugement selon un critère ou modèle, tout cela comme fondement dans la prise de décisions, établir des jugements de valeur sur les différents aspects qui affectent le processus enseignement-apprentissage et certifient les compétences atteintes (De la Orden, 1997; García Ramos, 1989 y Zabalza, 2009). L'information fournie par l'enseignant aux étudiants sur les systèmes d'évaluation employés dans son action d'enseignement peut être considérées comme référent d'évaluation du professeur dans lequel s'intégreraient les critères d'évaluation et de qualification, les techniques et outils d'évaluation, ainsi que les moments pendant lesquels l'évaluation serait effectuée.
- **Attitude des enseignants** : les attitudes sont une «construction psychologique», qui regroupe les croyances et les émotions et qui prédisposent aux enseignants à répondre aux autres personnes, objets et institutions d'une manière positive ou négative, en orientant et dirigeant son actuation (Festinger, 1964 et Elejabarrieta, 2001). L'attitude des enseignants peut être considéré du point de vue adopté par Allport (1935, p. 799), comme *«l'état de la préparation» ou disposition mentale ou psychologique et neutre, qui est organisé par l'expérience et qui influe sur la réponse du sujet.*

Les dimensions ici extraites permettent de valider l'étude réalisée par Casero (2008), qui a établi, comme dimensions de l'évaluation de l'enseignement les suivantes: respect des obligations, programme, connaissances/interrelation avec la matière, méthodologie, évaluation et satisfaction.

Il s'agit d'une proposition active et utile depuis le point de vue des étudiants qui ne doit pas nous faire perdre de vue la nécessité d'aller de l'avant. L'utilité de cette information ne fait aucun doute en vue de l'amélioration de l'enseignement, mais comme l'indique Ruiz Carrascosa (2005), il est nécessaire de tenir compte de nouvelles dimensions et variables qui mettent l'accent sur le rôle de l'enseignant dans l'environnement des processus d'enseignement-apprentissage et permettent la mise en œuvre des mécanismes qui favorisent l'amélioration individuelle et collective des enseignants.

Ce protocole d'indicateurs est formé par un total de cinq dimensions décrites tout au long de ce document, qui englobent les 41 indicateurs qui, clairement et précisément représentent le modèle d'enseignement souhaitable depuis la perspective des élèves (voir tableau 88).

Tableau 88: indicateurs d'évaluation de la compétence des enseignants universitaires

DIMENSION	DEFINITION	INDICATEUR
Conception de programmes/guides pédagogiques de la matière	Outil de base du système européen de transfert de crédits (ECTS) pour atteindre l'objectif de « promouvoir la coopération européenne en garantie de la qualité à travers le développement de méthodologies et de critères comparables» (Déclaration de Bologne, 1999). Le guide pédagogique, c'est ce que Salinas et Cotino (2005) appellent une planification détaillée de n'importe quelle matière ou module basé sur les principes qui guident le processus de convergence dans la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur, où l'axe es est double: le contenu et le travail de l'étudiant autour de ce même contenu.	1. Rapports des contenus avec différents aspects de la profession
		2. Adéquation des compétences avec le développement de la profession
		3. Adaptation des objectifs avec le profil professionnel de la carrière
		4. Utilité des pratiques pour le développement des compétences professionnelles
		5. Adaptation de la méthodologie d'enseignement aux formes d'apprentissage des élèves
		6. Adaptation des pratiques au contexte théorique de la matière
		7. Pertinence des systèmes d'évaluation utilisés avec les différentes tâches proposées
		8. Adéquation du nombre de pratiques au développement de la matière
		9. Existence de systèmes de coordination des activités théoriques et pratiques prévues dans le programme

Tableau 88 (suite): indicateurs d'évaluation de la compétence des enseignants de l'Université

DIMENSION	DEFINITION	INDICATEUR
Méthodologie d'enseignement	Façon de développer la pratique quotidienne. Répond à comment procéder avec mes élèves dans un contexte, pour favoriser leur formation à partir des contenus d'enseignement. De la Herrán (2008) considère que la méthodologie met en évidence les intentions éducatives de l'enseignant et de ses inférences didactiques: conception de l'éducation, de l'enseignement, de sa didactique spécifique, de l'idée qu'il a de l'étudiant, de ses connaissances appliquées aux éléments fondamentaux du curriculum (intentions pédagogiques, compétences, contenu, critères d'évaluation) ses valeurs éducatives, sa capacité à gérer la motivation didactique des élèves, etc. La méthode didactique est un moyen à travers lequel circulent les étudiants pour atteindre la connaissance et la maîtrise des contenus en réalisant des activités d'apprentissage. Elle suppose une action dirigée et ouverte, destinée à planter une situation d'apprentissage, où la relation interpersonnelle et une connaissance approfondie de la situation conduisent à la création d'un processus d'apprentissage; où les sujets formés viennent à connaître, à faire et à agir selon ce que la situation exigera.	10. Promotion de la participation en classe et de la motivation des élèves
		11. Utilisation de méthodologies pour impliquer activement les élèves dans l'apprentissage
		12. Suivi du processus d'apprentissage des élèves
		13. Développement de la capacité de synthèse et de raisonnement des élèves
		14. Promotion du développement d'attitude réflexive chez l'étudiant
		15. Création d'un climat de travail et de participation
		16. stimulation des étudiants pour qu'ils s'intéressent à leur processus d'apprentissage
		17. Tenir en compte l'opinion des étudiants respect aux questions liées au développement de l'enseignement
		18. Proposition d'activités pour promouvoir l'apprentissage autonome (recherche d'informations complémentaires, travail, enquêtes, etc.).
		19. Diversité de procédures pour évaluer l'apprentissage des élèves
		20. Élaboration des ouvrages didactiques de soutien pour le développement de la matière
		21. Conception de cahiers de pratiques pour sa mise en place en classe
		22. Évaluation conforme aux objectifs, contenus, méthodologie et activités du cours
		23. Exposition des exemples dans lesquels sont mises en pratique les compétences à développer pour la matière
		24. Cohérence entre les objectifs planifiés et les tâches d'enseignement
		25. Présentation des concepts fondamentaux de la matière aux niveaux théorique et pratique

Tableau 88 (suite): indicateurs d'évaluation de la compétence des enseignants de l'Université

DIMENSION	DEFINITION	INDICATEUR
Cohérence interne des ressources didactiques	N'importe quelle ressource que les enseignants prévoient d'employer dans la conception ou dans le développement du curriculum (de leur part ou de celle des élèves) pour rapprocher ou faciliter les contenus, méditer les expériences d'apprentissage, provoquer des rencontres ou des situations, développer des habiletés cognitives, soutenir leurs stratégies méthodologiques ou faciliter ou enrichir l'évaluation (Blázquez et Lucero, 2002).	26. Contribution de la bibliographie et/ou autres sources d'information pertinentes
		27. Pertinence de la bibliographie et des ressources avec les objectifs de la matière
		28. Relation entre les différents blocs thématiques de la matière
		29. Organisation et présentation adéquate des matériaux (explications, écrits, activités, etc.).
		30. Élaboration d'ouvrages didactiques de soutien au développement de la matière
		31. Conception de cahiers des pratiques pour sa mise en place en classe
Informations sur les systèmes d'évaluation	l'ensemble des processus systématiques de collecte, analyse et interprétation des informations pertinentes pour mesurer ou décrire toutes les facettes de la réalité éducative et sur cette description émettre un jugement selon un critère ou modèle, tout cela comme base pour la prise de décisions (de l'ordre, 1997). L'évaluation, dans sa double dimension de la reconnaissance de l'apprentissage de l'élève et de la certification des compétences atteintes, constitue un autre élément essentiel de l'action de l'enseignement universitaire. La façon dont les professeurs universitaires vivent cette partie de leur travail varie beaucoup d'un à l'autre et ont tendance à être un excellent indicateur de la façon dont ils perçoivent leur rôle d'enseignant, comme l'indique Zabalza (2009).	32. Coordination entre enseignants pour éviter les chevauchements et relier le contenu des différentes matières
		33. Informations du système d'évaluation à la fin du cours
		34. Informations du système d'évaluation durant le cours
Attitude des enseignants	Croyances, pensées et idées qui influencent le travail (actuacions) de l'enseignement et le guide et l'orientent dans sa labeur	35. Information de l'évaluation au début du cours
		36. Respect pour les étudiants
		37. Intérêt pour la matière de la part de l'enseignant
		38. Attitude réceptive dans sa relation avec les étudiants
		39. Promotion d'une communication fluide et spontanée
		40. Attention aux difficultés d'apprentissage de ses élèves
41. Intérêt pour les expériences et les représentations des étudiants		

Le profil de l'enseignant dérivé du même répond à un professionnel qui développe son activité sur la base d'une labeur planifiée systématiquement et suffisamment en avance, où l'information à transmettre est liée directement avec les compétences professionnelles de la profession pour lesquelles elle qualifie la carrière dans laquelle elle se trouve et emploi des ressources, méthodologies et stratégies didactiques dans un contexte spécifique d'enseignement-apprentissage où la planification de l'enseignement, la gestion du temps et de l'espace, des systèmes d'évaluation et de l'interaction avec les étudiants jouent un rôle important.

8.3 Limitations et prospective de étude

Dans tous les processus de recherche, il est fréquent de trouver des limitations qui exigeront un esprit de dépassement à l'enquêteur, afin d'atteindre les objectifs de l'ouvrage commencé.

Tout d'abord, au cours de la réalisation de l'étude théorique des documents en rapport avec le thème, nous avons trouvé un élevé nombre de références portant sur le sujet et un grand nombre de modèles différenciés adaptés aux différentes réalités consultées et puisque étant le désir de cette recherche de réaliser une étude des plus systématique et concrète possible, la première difficulté a été de choisir et de déterminer les dimensions, les variables et les indicateurs de l'étude parmi le grand nombre de modèles trouvés. Toutefois, cette difficulté a tenté d'être solutionner par la mise en place de critères de sélection des documents, parmi lesquels nous pouvons mettre en évidence : la présence d'études et de recherches dans des revues d'impact, la citation récurrente des auteurs dans des documents scientifiques et de diffusion, la qualité scientifique des auteurs et l'adéquation du travail à l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Secondement, les différentes phases constitutives de cette étude ont abouti à une multiplicité de procédures méthodologiques, instrumentales et analytiques, causant quelques difficultés auxquelles nous avons réagi au cours du développement de ce travail. Parmi lesquelles, il est important de mentionner l'impossibilité de disposer du 100% des instruments

évaluatifs utilisées par les institutions universitaires espagnoles afin de répondre à la première phase de l'étude ; Toutefois, après vérification du nombre de protocoles convenu, ceux-ci furent représentatifs en nombre et forme en prêtant attention d'une part à l'ensemble des communautés autonomes et autre part aux dimensions et à l'histoire des différentes institutions. Par ailleurs, dans la troisième phase de l'étude nous avons affronté la difficulté d'accès à des échantillons représentatifs de l'ensemble des étudiants des cinq universités participantes, optant en réponse à un nombre similaire d'élèves dans chaque institution selon la branche du savoir dans laquelle se distribuaient les différentes carrières.

Finalement, nous voulons souligner la confrontation de l'étudiante de doctorat aux difficultés linguistiques résultantes du séjour de recherche à l'université de Genève pour répondre à la quatrième phase de l'étude, même si au cours de ces mois ils ont été résolus grâce au travail collaboratif générée au sein de l'établissement d'accueil.

Compte tenu de la pertinence de la proposition ici faite et connaissant la nécessité de ce type de protocoles d'évaluation professionnelle, il est important de couvrir une série de garanties scientifiques et la possibilité de disposer des informations supplémentaires pour sa mise en œuvre, nous établissons donc une série de stratégies visant à trier, valider et méditer les différents indicateurs construits, de manière à qu'ils soient généralisables pour leur utilisation dans les propositions pour l'évaluation des enseignants universitaires après le commencement des nouvelles carrière dérivé du processus de convergence européenne et de la poursuite efficace de la qualité des établissements d'enseignement supérieur. Cette argumentation implique une continuation de ce travail, développant des activités telles que celles qui sont énumérés à continuation:

1. En premier lieu, il serait nécessaire de procéder à une mise en œuvre généralisée de l'enquête d'évaluation des compétences des enseignants universitaire aux étudiants et ainsi anticiper les éventuelles carences qui pourraient être décelée au long de cette première étude et définir de manière plus approfondie le modèle évaluatif pertinent.

2. En second lieu, il serait nécessaire de comparer du point de vue de ce qui sont pour un étudiant les compétences d'un bon enseignant, et le point de vue exprimé par les propres enseignants de l'université, générant ainsi un modèle triangulaire.
3. Troisièmement, nous proposons la conception d'un guide des activités de classe et des sessions de formation qui permettent le développement des compétences d'enseignement des enseignants universitaires par le biais de la création d'une plate-forme virtuelle.
4. Et quatrièmement, est promue la confection finale du protocole d'évaluation des compétences d'enseignement universitaire au moyen d'une réduction empirico-racional. Nous définirons chacun des indicateurs constitutifs établissant leurs applications spécifiques avec référence spécifique au type d'évaluation (interne et externe), ainsi que leur classification sur la base des informations qu'ils offrent et les répercussions ultérieures (information, prédictives et face à la solution de problèmes) à travers de la structure CUENIN (1986): nature, champ d'étude, d'acquisition de données, moment du processus productif, composants du centre, pertinence de l'information et le type de mesure.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACPA (1996). *The student learning imperative: Implications for student affairs*. Washington, DC.: ACPA.
- AGUADED J.I. et al. (2004). *Universitari@s y redes. El uso de las TICs en alumnos principiantes de las universidades españolas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ALLPORT, G.W. (1935). Attitudes. En C. Murchison (Ed.). *A Handbook of Social Psychology* (pp. 798-844). Worcester (Massachusetts): Clark University Press.
- ALONSO TAPIA, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- ÁLVAREZ ROJO, V.; GARCÍA JIMÉNEZ, E. y GIL FLORES, J. (1999). La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos. *Revista de Educación*, 319, 273-290.
- ÁLVAREZ, P.R. y GONZÁLEZ, M.C. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), (2008), 49-70.
- ALVAREZ-DARDET, C., BOLÚMAR, F. y PORTA, M. (1987). Tipos de estudios. *Med Clin (Barc)*, 89, 296-301.
- ANECA (2003a). *Guía de autoevaluación del Plan de Evaluación Institucional*. Disponible en: http://www.aneca.es/docs_trabajo/doc_trabajo.html
- ANECA (2003b). *Guía de valoración interna de los proyectos piloto de del programa de acreditación*. Disponible en: http://www.aneca.es/docs_trabajo/doc_trabajo.html
- ANECA (2005). *Guía de autoevaluación del Plan de Evaluación Institucional*. Disponible en: http://www.aneca.es/docs_trabajo/doc_trabajo.html

- ANECA (2007). *Programa de evaluación de profesorado para la contratación. Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación*. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/551398/pep_2010_07_ppios_070515.pdf
- ANECA (2008). *DOCENTIA Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario*. Disponible en: http://www.aneca.es/media/165852/docentia_2008_convocatoria_080229.pdf
- ANECA (2012). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2012*. Recuperado de <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2013/Estado-de-la-evaluacion-de-la-calidad-de-las-universidades-espanolas>.
- ARIAS, A. y FERNÁNDEZ, B. (1998). *La encuesta como técnica de investigación social*. En A. Rojas, J.S. Fernández y C. Pérez (Coords.). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 31-49). Madrid: Síntesis.
- AROCENA, R. y SUTZ, J. (2005). Latin American universities: From an original revolution to an uncertain transition. *Higher Education*, 50, 573-592.
- AUBRUN, S. y ORIFIAMMA, R. (1990). *Les competences de 3em. dimension*. París: Conservatorio de Arts y Metiers.
- BALLENATO, G. (2006). *Comunicación Eficaz*. Madrid: Pirámide.
- BALLESTER, L. y NADAL, A. (2005). La evaluación del alumnado en la universidad: rutinas y concepciones del profesorado. *Revista Española Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (4). Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1229707140.pdf.
- BARDÍN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Guía práctica. Barcelona: Ceac.
- BLANK, R.K. (1993). Developing a system of education indicators: selecting and reporting indicators. *Educational Evaluational 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.

- BOZU, Z. y CANTO, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97.
- BRICALL, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: CRUE.
<http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>
- BUDAPEST-VIENNA DECLARATION (2010). *Education International statement to the Bologna anniversary ministerial conference Budapest- Vienna, 11-12 march 2010*. Recuperado de http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI_Declaration_2010BolognaAnniversaryConference.pdf.
- BUENDÍA, L., COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- CALZADILLA, M.E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/322Calzadilla.pdf>.
- CARR, R. (1999). *Alcanzando el Futuro: el papel de la mentoría en el nuevo milenio*. Victoria: British Columbia. Recuperado de <http://www.peer.ca/spanish1.pdf>.
- CASAS, J., REPULLO, J.R. y DONADO, J. (2003b). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (II). *Aten Primaria*, 31(9), 592-600.
- 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.
- CASTRO, J. A. (2001). *Metodología de la investigación. Fundamentos*. Salamanca: Amarú.
- CEA D'ANCONA, M. A. (2004). *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- CEA D'ANCONA, M.A. (1998). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- CEBALLOS, C.; CHÁVEZ, M.E. y SÁNCHEZ, M.R. (2004). Adaptación al espacio europeo de educación superior en la Diplomatura en Turismo: una experiencia piloto en la Universidad de Sevilla. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 24, 71-85.

- CIDAD, E. (2004). La gestión de la calidad en las organizaciones de educación superior. Aportación del enfoque de la Organización Internacional de Normalización (ISO). *Revista Complutense de Educación*, 15 (2), 647-686.
- CIDUA (2005). *Informe sobre la innovación en la docencia en las universidades andaluzas*. Recuperado de <http://www.ugr.es/comisionado-eees/sitioarchivos/anexos/cidua.pdf>.
- CLEMENTE DÍAZ, M. (1992). El análisis de contenido: características generales y análisis categorial. En M. Clemente (coord.). *Psicología social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Eudema.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLÁS BRAVO, P. (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 152, 521-539.
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2002). *Informe Global. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1996-2000)*. Disponible en: www.mec.es/consejou/index.html.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1998). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de evaluación*. Madrid: Consejo de Universidades.
- CONTRERAS, E. (1995). Derechos de los alumnos universitarios ante la evaluación de sus aprendizajes. *Bordón*, 47(1), 31-40.
- CUADRADO, I. y FERNÁNDEZ, I. (2008). Nuevas competencias del profesor en el EEES: una experiencia de innovación docente. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (1), 197-211.
- CUENIN (1986). *Internacional study of the developement of performance indicators in higher education*. París: Ponencia presentada para el proyecto IMHE/OCDE.
- DAVIES, J.L. (1998). The shift from teaching to learning issues of staffing policy arising for universities Twenty-First Century. *Higher Education in Europe*, 23 (3), 307-316.
- DE LA CRUZ, M.A. (2007). *Taller sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de competencia: su planificación y evaluación*. Disponible en: http://www.uch.ceu.es/principal/cursos/2007/taller_aprendizaje/materiales_aprendizaje01.pdf.
- 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. Disponible en: <http://www.uv.es/aidipe>.
- DE MIGUEL, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- DE MIGUEL, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.
- DE VICENTE, P. S. (2002). Cultura e iniciación profesional del docente. En A. MEDINA y F. SALVADOR (Dir.). *Didáctica General* (379-403). Madrid: Prentice-Hall.
- DECLARACIÓN DE BERGEN (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior- Alcanzando las metas*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen, 19-20 de Mayo de 2005. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf.
- DECLARACIÓN DE BERLÍN (2003). *Educación Superior Europea*. Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de Septiembre de 2003. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_Spanish.pdf.
- 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.
- 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 de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf.
- DECLARACIÓN DE GLASGOW (2005). *Strong Universities for a strong European*. Belgium: European University Association. ASBL. Disponible en: <http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/Glasgow-Declaration.1114612714258.pdf>.

- DECLARACIÓN DE LEUVEN (2009). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior*. Recuperado de [http://www.eees.es/pdf/Leuven Louvain-la-Neuve Communique April 2009.pdf](http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf).
- DECLARACIÓN DE LONDRES (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Londres, 18 de mayo de 2007. Recuperado de [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London Communique Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_Spanish.pdf)
- DECLARACIÓN DE PRAGA (2001). *Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, 19 de mayo del 2001. Recuperado de [http://www.eees.es/pdf/Praga ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf)
- DEL RINCÓN, D. et al. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A. y SANZ, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- DOMÍNGUEZ, G. y LOZANO, L. (2005). La calidad, más que una moda, un reto en la Europa de la Sociedad del Conocimiento: la mejora continua más allá de los modelos y las certificaciones (competencias de un formador que aseguran la calidad). *Revista Complutense de Educación*, 16 (1), 57-93.
- EDUARDO, L. y ESPINOZA, Ó. (2008). Calidad de la educación superior: concepto y modelos. *Calidad en la educación*, 28, 248- 276.
- EFQM (2003). *Introducción a la Excelencia*. Recuperado de <http://www.efqm.com>.
- ELEJABARRIETA, F. (2001). *El papel de la psicología en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona
- ENCABO, E. y LÓPEZ, A. (2002). Competencia comunicativa, identidad de género y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 113-122.
- ENQA (2005). *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.enqa.eu/files/ESG%20version%20ESP.pdf>

- EUROPEAN COMMISSION (2005). *European Universities: Enhancing Europe's Research*. Brussels: European Commission.
- European Foundation for Quality Management (2002). *EFQM Excellence Model*. Recuperado de http://www.efqm.org/new_website/model_awards/model/excellence_model.htm.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Valencia.
- FONSECA, M.C. y AGUADED, J.I. (2007) (Coords.). *Enseñar en la Universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. A Coruña: Netbiblo.
- 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.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E., GIL FLORES, J. y RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (1995). *Introducción a la teoría clásica de los tests*. Sevilla: Ed. Grupodelta.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E.; GIL FLORES, J. y RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (2000). *Análisis Factorial*. Madrid: La Muralla / Salamanca: Hespérides.
- GARCIA RAMOS, J.M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
- GARCÍA, M. (1994). *La encuesta*. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (Coords.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación* (pp. 141-170). Madrid: Alianza Universidad Textos.
- GARCÍA, N. et al. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- GIL FLORES, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- GIL FLORES, J. et al. (2004). *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GONZÁLEZ, N. (coord.) (2007). *Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante*. Cantabria: Universidad de Cantabria.

- GONZÁLEZ, O. y GONZÁLEZ, I. (2012). Estilos de liderazgo del docente universitario. *Multiciencias*, 12 (1), 35-44.
- GRISOLÍA, M.C. (2010). *¿Qué es un recurso didáctico?* Recuperado de <http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/marygri/recursos.php>
- GULBRANDDSEN, M. y SLIPERSAETER, S. (2007). The Third mission of the entrepreneurial university model. En A. Bonaccorsi y C. Daraio (Eds.). *Universities and Strategic Knowledge Creation. Specialization and Performance in Europe* (pp. 112-144). Cheltenham, UK.: Edward Elgar.
- HEINEMANN, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica: en las ciencias del deporte*. Barcelona, España: Paidotribo Editorial.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- IRDAC (1994). *Calidad e Innovación. Optimizar el capital humano de Europa, reto de los sistemas de Educación y Formación*. Madrid: Consejo Superior de Cámaras.
- 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.
- KERLINGER, F. (1997). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- KIM, J. y MUELLER, C.W. (1978). *Factor analysis; statistical methods and practical issues*. Beverly Hills, California: Sage.
- KNIGHT, P. (2006). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- LASNIER, F (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin
- LÁZARO, A. (2002). La acción tutorial de la función docente universitaria. En V. ÁLVAREZ ROJO y A. LÁZARO (Coords.). *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 249-282). Málaga: Aljibe.
- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise, Training Club y Ediciones Gestión 2000.

- LEÓN, O. y MONTERO, I. (2006). *Metodologías científicas en psicología*. Barcelona, España: UOC.
- LEY ORGÁNICA 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Boletín Oficial del Estado número 187, de 6 de agosto de 1970).
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (Boletín Oficial del Estado número 307, de 24 de diciembre de 2001).
- LEY ORGÁNICA 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 251, de 31 de diciembre de 2003).
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (Boletín Oficial de Estado número 89, de 13 de abril 2007).
- LOUGHRAN, J.J. (2002). Effective reflective practice. In search of meaning in learning about teaching, *Journal Teacher Education*, 53 (1), 33-43.
- MADRID, J.M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. *Educatio Siglo XXI*, 23, 49-68.
- MARÍN, V. (2006). El desarrollo profesional del docente universitario a debate: factores que lo determinan. *Universitas Tarraconensis*, 3, 29-41.
- MARSH, H.W. (1984). Student's evaluation of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential bases and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.
- MARTÍN ARRIBAS, M.C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5 (17), 23-29.
- MARTÍN, C. (2007). Metodología de investigación en estudios de usuarios. *Revista General de Información y Documentación*, 17(2), 129-149.
- MARTÍNEZ, C. y RUPÉREZ, N. (2005). El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. *Educación XXI*, 8, 35-65
- MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Ice.
- MATEO, J. et al. (1996). *Evaluación del profesorado de secundaria*. Barcelona: Cedecs.
- MEC (1997a). *Modelo Europeo de Gestión de la Calidad. Documento A. Guía para la autoevaluación*. Madrid: MEC.

- MEC (1997b) *Modelo Europeo de Gestión de la Calidad. Documento D. Caso Práctico*. Madrid: MEC.
- MECD (2003) *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de enseñanza Superior*. Madrid: MECD.
- MEDIANO C. y RIOPÉREZ N. (2005). El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad en los centros educativos. *Revista Educación XXI*, 8, 35-65.
- MONESCILLO M. y TOSCANO M. (2007) *Mejorar el proceso evaluador en el contexto universitario*. En FONSECA, M.C. y AGUADED, J.I. (Coord.). *Enseñar en la Universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. (pp. 53-67). A Coruña: Netbiblo
- MORALES, P. (2000). *Evaluación y aprendizaje de calidad*. Ciudad de Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- MUNICIO, P. (2004). La construcción de programas educativos de calidad. *Revista Complutense de Educación*, 15 (2), 485-508.
- NUNNALLY, J. y BERNSTEIN, I. (1995) *Teoría psicométrica*. México: McGraw-Hill.
- PADILLA, J.; GONZÁLEZ, A. y PÉREZ, C. (1998). *Elaboración del cuestionario*. En: A.J. Rojas, J.S. Fernández y C. Pérez (Eds.). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 115-140). Madrid: Síntesis.
- PALOMARES-MONTERO, D.; GARCÍA-ARACIL, A. y CASTRO MARTÍNEZ, E. (2008). Evaluación de las instituciones de educación superior: revisión bibliográfica de sistema de indicadores. *Revista española de documentación científica*, 31 (2), 205-229.
- PÉREZ JUSTE, R. (1986). *Pedagogía experimental. La medida en educación*. Madrid: UNED.
- PÉREZ SERRANO, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ, A. et al. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el espacio europeo de educación superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.

- PRZESMYCKI, H (2000): *La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en educación*. Barcelona: Graó.
- RAMOS, S. (2005). El desarrollo de las competencias didácticas: un reto en la formación de los futuros docentes de primaria. *Educar*, 35. 49-60.
- RAMSDEN, P. (1992). *Learning to teach in Higher education*. London: Routledge.
- REAL DECRETO 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios (Boletín Oficial del Estado número 240, de 6 de octubre de 2007).
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (Boletín Oficial del Estado número 260, de 30 de octubre de 2007).
- 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.
- RUÉ, J. (2004). Conceptuar el aprendizaje y la docencia en la universidad mediante los ETCS. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 179-195.
- RUIZ, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa: procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto: CIDEG.
- SÁENZ BARRIO, O. y LORENZO DELGADO, M (1993). *La satisfacción del profesorado universitario*. Granada: Universidad de Granada.
- SALINAS FERNÁNDEZ, B.(2005). *Elaboración de la Guía Docente para la Convergencia Europea. Principios para su diseño*. Valencia: Servei de Formació Permanent de la Universitat de València. Recuperado de <http://www.uv.es/eees/%28GUIA%20DOCENTE%29.pdf>.
- 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.
- SANDÍN, B. (1985). La entrevista psicológica. En J.F. Morales (coord.). *Metodología y teoría de la Psicología*. Madrid: UNED.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa en los centros escolares*. Madrid: Akal.
- SARAIVA, P.M., ROSA, M.J. y D'OREY, J.L. (2003). Applying an Excellence model to schools. *Quality Progress. Milwaukee*, 36 (11), 46-51.

- SARAVIA, M.A. (2011). *Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas*. Barcelona: Octaedro.
- SINGER, F. M. y MOSCOVICI, H. (2008). Teaching and teaching cycles in a constructivist approach to instruction. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1613-1634.
- STRONGE, J.H.; HELM, V.M. y TUCKER, P.D. (1995). *Evaluation handbook for professional support personnel*. Kalamazoo: Western Michigan University.
- SWISSINFO (2006). *Una escuela para toda Suiza*. Recuperado de [http://www.swissinfo.ch/spa/archivo/Una escuela para toda Suiza.html?cid=50325](http://www.swissinfo.ch/spa/archivo/Una_escuela_para_toda_Suiza.html?cid=50325)
14.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- TEJEDOR, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 157-182.
- 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.M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15511127005>.
- THURSTONE, L.L. (1947). *Multiple factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- TIANA FERRER, A. (1998). Indicadores educativos. Qué son y qué pretenden. *Cuadernos de Pedagogía*, 256, 51-53.
- TORRADO, M. (2004). Estudio de encuesta. En R. Bisquerra (Coord). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Madrid: La Muralla
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.

- UNIDAD DE PROMOCIÓN Y DESARROLLO (2010). *Manual de Metodología didáctica*. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9CF5IXIC6LwJ:www.dipalme.org/Servicios/Anexos/Anexos.nsf/Vanexos/DP-UPD-IV-DOCUMENTACION1/%24File/Curso%2520de%2520Metodolog%C3%ADa%2520Did%C3%A1ctica.doc+metodolog%C3%ADa+did%C3%A1ctica&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es&client=firefox-a>
- UNIDAD EUROPEA DE EURYDICE (2003). *La Red Europea de Información en Educación*. Bruselas: Unión Europea.
- VALLÉS, M.S. (2002). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos*, 32. Madrid: CIS.
- VÁZQUEZ, R. y ANGULO, J.F. (2003). *Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.
- VISAUTA, B. (1989). *Técnicas de investigación social: recogida de datos*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- YÁNIZ, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Education Siglo XXI*, 24, 17-34.
- ZABALZA, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2006). *El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones*. En ESCUDERO J.M. (Coord.). *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. (pp. 309-330). Barcelona: Octaedro.
- ZABALZA, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. y ZABALZA, M.A. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las guías docentes de las materias*. Madrid: Narcea.
- ZÚÑIGA, R. (1997). La evaluación en la acción docente. En P. Apodaca y C. Lobato (Coords.). *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes.

Anexos

- Anexo 1: Unidades y servicios de calidad de las universidades públicas españolas
- Anexo 2: Procedimiento de validación
- Anexo 3: Cuestionario: Competencias docentes del profesorado universitario
- Anexo 4: COMPROUND: plataforma de gestión del protocolo del perfil competencial del buen docente universitario

Anexo 1:

Unidades y servicios de calidad de las universidades públicas españolas

UNIVERSIDAD	Organismo	Teléfono/ email	Web de calidad
ANDALUCÍA			
Granada	Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad	958248491 / 958240983 mleon@ugr.es	Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad: http://www.ugr.es/pages/calidad Secretariado de Evaluación de la Calidad: http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/ev_calidad/index
Cádiz	Unidad de Evaluación y Calidad	956015094 evaluación@uca.es manuel.macias@uca.es	http://www.uca.es/web/servicios/eval_calidad
Huelva	Unidad para la Calidad	959218150 / 959218149 directora.calidad@uhu.es unidad.calidad@uhu.es	Unidad de Calidad: http://www.uhu.es/unidad_calidad/index.htm
Almería	Unidad de Calidad	950015767 / 950015296 cpozo@ual.es	http://cms.ual.es/UAL/universidad/serviciosgenerales/ucalidad/index.htm http://web.ual.es/web/pConocenos.jsp?id=5641
Jaén	Servicio de Planificación y Evaluación	953212549 / 953212638 spe@ujaen.es	http://www.ujaen.es/serv/spe/
Málaga	Evaluación de la Calidad en la UMA	952132876 caype@uma.es	Evaluación de la Calidad en la UMA: http://www.uma.es/ficha.php?id=35970 Vicerrectorado de Coordinación Universitaria: http://www.uma.es/ficha.php?id=1000 Evaluación Institucional: http://www.uma.es/ficha.php?id=1009
Córdoba	Unidad Técnica del Comisionado para la Gestión de Calidad y Programas de Innovación	957218212 sc1lomec@uco.es	http://www.uco.es/organizacion/calidad
Pablo de Olavide	Área de Planificación, Análisis y Calidad	954349805 / 954349097 gac@upo.es	http://www.upo.es/gac/ Programa Docencia-Andalucía: http://www.uhu.es/unidad_calidad/docentia/documentos/manual_%20docencia_andalucia_feb_09.pdf
Sevilla	Unidad Técnica de Calidad	954556790 / 954556748 utc@us.es menchu@us.es	Secretariado de calidad: http://vdocencia.us.es/secretariado-de-calidad

UNIVERSIDAD	Organismo	Teléfono/ email	Web de calidad
ARAGÓN			
Zaragoza	Unidad de Calidad y Racionalización	976761000 / 976763085 976763086 celiac@unizar.es jsraccio@unizar.es	http://www.unizar.es/unidad_calidad/
CANARIAS			
La Laguna	Unidad de Evaluación y Mejora de la Calidad	922319634 / 922845014 comeval@ull.es mcuellar@ull.es	http://www.ull.es/portal/viewcategory.aspx?code=279b&lang=es&style=normal
Las Palmas de Gran Canaria	Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa (VCIE)	928458014 / 928458258 diei@ulpgc.es jperet@pas.ulpgc.es gei@ulpgc.es	https://www.ulpgc.es
CANTABRIA			
Cantabria	Área de calidad	942201066 programaseniorgestion.unican.es acuc@gestion.unican.es	http://www.unican.es/Vicerrectorados/calidad_apoyo/calidad
CASTILLA LA MANCHA			
Castilla La Mancha	Oficina de Evaluación de la Calidad	926295300 / 926293678 oece@uclm.es	http://www.uclm.es/organos/vic_ceoacademica/calidad/oece/index.htm
CASTILLA Y LEÓN			
Burgos	Unidad Técnica de Calidad	947258962 / 947258883 utcalidad@ubu.es	http://www.ubu.es/ubu/cm/temas/Unidad_Calidad
León	Oficina de Evaluación y Calidad	987291052 calidad@unileon.es	http://www3.unileon.es/rec/calidad/index.html
Salamanca	Unidad de evaluación de la calidad	923294 638 qualitas@usal.es	http://qualitas.usal.es/
CATALUÑA			
Autónoma de Barcelona	Oficina de Programación y Calidad	935812385 opq@uab.cat	http://magno.uab.es/opq
Girona	Gabinete de Planificación y Evaluación	972418993 gpa@udg.edu	http://iserv.udg.es/gpa/
MADRID			
Carlos III de Madrid	Comité de Calidad	916249733 ricardo@pa.uc3m.es	http://www.uc3m.es/portal/page/portal/prog_mejora_calidad/comite_calidad
Autónoma de Madrid	Gabinete de estudios y Evaluación Institucional	914973884	http://www.uam.es/calidad/gabinete/entrada.html http://www.uam.es/centros/fprofesorado/unidcalidad/index.htm
COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA			
Navarra	Auditoría, Organización y Calidad	948169805 / 948169806 auditoria.organizacion.calidad@unavarra.es	http://www.unavarra.es/conocer/calidad/ute.htm

UNIVERSIDAD	Organismo	Teléfono/ email	Web de calidad
COMUNIDAD VALENCIANA			
Alicante	Unidad de Planificación Estratégica y de Calidad	965909414 utc@ua.es	http://www.ua.es/es/servicios/upec/index.html
Jaume I	Oficina de Promoción y Evaluación de la Calidad	964728894 opaq@uji.es	http://www.uji.es/serveis/opaq/
EXTREMADURA			
Extremadura	Unidad Técnica de Evaluación y Calidad	924289591 estadisticas@unex.es	http://www.unex.es/unex/gobierno/direccion/vicedoc/estructura/evaluacion_calidad
GALICIA			
A Coruña	Unidad Técnica de Calidad	981167000 / 981161048 981161052 evalua@udc.es	http://www.udc.es/utc
Santiago de Compostela	Plan de Calidad	981563100 981547111	http://www.usc.es/~calidade/
Vigo	Área de Calidad	986813897 calidade@uvigo.es	http://webs.uvigo.es/webcalidad/index.htm
ISLAS BALEARES			
Islas Baleares	Unidad Servei de Estadística i Qualitat Universitària	971172756 / 971172926 sequa@uib.es	http://sequa.uib.es/
LA RIOJA			
La Rioja	Oficina de Servicios Estratégicos	941299567 941299207 ose@adm.unirioja.es	http://www.unirioja.es/servicios/ose/index.shtml
PAÍS VASCO			
País Vasco	Servicio de Evaluación Docente	946015110 sed-iez@lg.ehu.es	http://www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es/p272-shevdohm/es/
PRINCIPADO DE ASTURIAS			
Oviedo	Unidad Técnica de Calidad	985104036 / 985104069 calidad@uniovi.es	http://www.uniovi.es/calidad/
REGIÓN DE MURCIA			
Murcia	Unidad para la Calidad	968367551 unica@um.es dircal@um.es	http://www.um.es/unica/

Anexo 2:

Procedimiento de validación

COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

PROCEDIMIENTO DE VALIDACIÓN

Nos ponemos en contacto contigo como miembro del proyecto EA2009-0005 para solicitar tu participación como experta o experto en la validación del instrumento de evaluación de las *competencias docentes del profesorado universitario*, que será cumplimentado por parte del alumnado. Con dicho cuestionario se pretenden recoger las percepciones de los alumnos y alumnas universitarios sobre la labor docente universitaria y sobre el modo en que ésta se lleva a la práctica en las asignaturas que cursan.

Se han contemplado ocho dimensiones de estudio, dentro de las cuales están incluidos los indicadores que las definen. Estas dimensiones son: Diseño de los programas/guías docentes/ guía de la asignatura, Metodología docente, Actividades prácticas, Recursos didácticos, Planificación docente, Sistemas de evaluación, Cumplimiento de las obligaciones docentes y Actitud del Profesorado.

Te pedimos que, en primer lugar, valores 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 es el que te planteamos 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 el apartado “Comentarios/formulación alternativa” puedes hacer comentarios, observaciones y plantear modos alternativos de formular aquellos ítems que consideres inadecuados por su falta de claridad o pertinencia.

Por último, te pedimos que nos aportes una definición teórica de cada una de estas ocho dimensiones de estudio y su idoneidad en el modelo que te estamos presentando.

DIMENSIÓN I: DISEÑO DE LOS PROGRAMAS/GUÍAS DOCENTES/ GUÍA DE LA ASIGNATURA

Descripción de la dimensión	Indicadores	Pertinencia					Claridad				
Definición:	1. Información sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistema de evaluación,...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Idoneidad:	2. Reducción o ampliación del programa en función del nivel de conocimientos previos de los estudiantes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / formulación alternativa:											

DIMENSIÓN II: METODOLOGÍA DOCENTE

Descripción de la dimensión	Indicadores	Pertinencia					Claridad				
Definición:	3. Organización y presentación de las clases adecuada	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	4. Concordancia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y de lo explicado en clase	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	5. Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	6. Relación entre los contenidos de las materias	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	7. Resolución de dudas al alumnado respecto de los contenidos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	8. Fomento de la participación en clase y motivación al alumnado	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	9. Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN II (Continuación): METODOLOGÍA DOCENTE

Descripción de la dimensión	Indicadores	Pertinencia					Claridad				
Idoneidad:	10. Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	11. Claridad en la exposición, destacando los contenidos más importantes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	12. Exposición de ejemplos en los que se pone en práctica los contenidos de la asignatura	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	13. Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	14. Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	15. Uso de un lenguaje claro e inteligible	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	16. Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / formulación alternativa:											

DIMENSIÓN III: ACTIVIDADES PRÁCTICAS

Descripción de la dimensión	Indicadores	Pertinencia					Claridad				
Definición:	17. Planteamiento de las prácticas en el contexto de la asignatura	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Idoneidad:	18. Utilidad de las clases prácticas en cuanto a la comprensión y al aprendizaje	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / formulación alternativa:											

DIMENSIÓN IV: RECURSOS DIDÁCTICOS

Descripción de la dimensión	Indicadores	Pertinencia					Claridad				
Definición:	19. Uso de recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Idoneidad:	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	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	21. Disponibilidad de la tecnología necesaria para la obtención, tratamiento, almacenamiento, transferencia y presentación de datos e información	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / formulación alternativa:											

DIMENSIÓN V: PLANIFICACIÓN DOCENTE

Descripción de la dimensión	Indicadores	Pertinencia					Claridad				
Definición:	22. Ajuste a la planificación de la asignatura	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Idoneidad:	23. Coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	24. Se ajusta a los sistemas de evaluación o criterios de evaluación especificados en la guía docente o en el programa	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / formulación alternativa:											

DIMENSIÓN VI: SISTEMAS DE EVALUACIÓN

Descripción de la dimensión	Indicadores	Pertinencia					Claridad				
Definición:	25. Información del sistema de evaluación al principio del curso	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Idoneidad:	26. Evaluación ajustada a los contenidos y actividades del curso	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	27. Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / formulación alternativa:											

DIMENSIÓN VII: CUMPLIMIENTO DE LAS OBLIGACIONES DOCENTES

Descripción de la dimensión	Indicadores	Pertinencia					Claridad				
Definición:	28. Cumplimiento del programa	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Idoneidad:	29. Cumplimiento del horario de clases	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	30. Cumplimiento de la labor tutorial (presencial o virtual)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / formulación alternativa:											

DIMENSIÓN VIII: ACTITUD DEL PROFESORADO

Descripción de la dimensión	Indicadores	Pertinencia					Claridad				
Definición:	31. Actitud receptiva por parte del profesor en su relación con los estudiantes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Idoneidad:	32. Respetuosidad con los alumnos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	33. Interés por la asignatura	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	34. Accesibilidad para los estudiantes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	35. Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	36. Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	37. Creación de un clima de trabajo y participación	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	38. Promoción de una comunicación	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / formulación alternativa:											

Añade cualquier observación o comentario que quieras realizar sobre el contenido de este futuro instrumento de valoración

MUCHAS GRACIAS POR TUS APORTACIONES

Anexo 3:

Cuestionario: Competencias docentes del profesorado universitario

COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

La intención de esta escala es valorar, desde tu perspectiva, cuáles han de ser las competencias docentes que ha de poseer el profesorado universitario. La opinión que nos ofrezcas servirá para la construcción de un modelo de evaluación coherente con las nuevas demandas emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior. Asimismo, la información obtenida será tratada de forma anónima por lo que te pedimos que contestes con total sinceridad.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
A. Sexo:	<input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer
B. Edad:	___ años
C. Titulación:	_____
D. Curso:	_____
E. Universidad:	<input type="checkbox"/> Córdoba <input type="checkbox"/> Huelva <input type="checkbox"/> Sevilla <input type="checkbox"/> Jaume I <input type="checkbox"/> Salamanca

Datos de contacto:

Ana Belén López Cámara
 Universidad de Córdoba
 Facultad de Ciencias de la Educación
 Departamento de Educación
 Avda. San Alberto Magno, s/n
 14071 Córdoba
 Telf: 957212630
 E-mail: anabelen@uco.es

INSTRUCCIONES

A continuación, marca el grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que te planteamos, siguiendo este baremo:

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Término medio	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo

INDICADORES DE EVALUACIÓN

1. Adecuación de los objetivos con el perfil profesional de la titulación	1	2	3	4	5
2. Vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión	1	2	3	4	5
3. Adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión	1	2	3	4	5
4. Adecuación de la metodología de enseñanza con las diferentes tareas de aprendizaje	1	2	3	4	5
5. Adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas	1	2	3	4	5
6. Adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura	1	2	3	4	5
7. Existencia de sistemas de coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas en el programa	1	2	3	4	5
8. Organización y presentación de los materiales adecuada (explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)	1	2	3	4	5
9. Coherencia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y las actividades realizadas	1	2	3	4	5
10. Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes	1	2	3	4	5
11. Relación entre los distintos bloques temáticos de la materia	1	2	3	4	5
12. Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas	1	2	3	4	5
13. Seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado	1	2	3	4	5
14. Fomento de la participación en clase y motivación al alumnado	1	2	3	4	5
15. Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado	1	2	3	4	5
16. Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje	1	2	3	4	5
17. Organización en la exposición, destacando los contenidos más importantes	1	2	3	4	5
18. Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica las competencias a desarrollar por la asignatura	1	2	3	4	5
19. Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva	1	2	3	4	5
20. Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)	1	2	3	4	5
21. Uso de un lenguaje claro, preciso y riguroso	1	2	3	4	5
22. Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	1	2	3	4	5
23. Adecuación de las prácticas al contexto teórico de la asignatura	1	2	3	4	5
24. Adecuación del número de prácticas al desarrollo de la asignatura	1	2	3	4	5
25. Utilidad de las prácticas para el desarrollo de competencias profesionales	1	2	3	4	5
26. Uso de recursos adecuados (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	1	2	3	4	5

INDICADORES DE EVALUACIÓN					
27. Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura	1	2	3	4	5
28. Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula	1	2	3	4	5
29. Información del sistema de evaluación al comienzo del curso	1	2	3	4	5
30. Información del sistema de evaluación durante el transcurso de la docencia	1	2	3	4	5
31. Información del sistema de evaluación al finalizar el curso	1	2	3	4	5
32. Evaluación coherente con los objetivos, contenidos, metodología y actividades del curso	1	2	3	4	5
33. Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos/as	1	2	3	4	5
34. Actitud receptiva en su relación con el alumnado	1	2	3	4	5
35. Respeto hacia el alumnado	1	2	3	4	5
36. Interés por la asignatura por parte del docente	1	2	3	4	5
37. Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes	1	2	3	4	5
38. Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje	1	2	3	4	5
39. Creación de un clima de trabajo y participación	1	2	3	4	5
40. Promoción de una comunicación fluida y espontánea	1	2	3	4	5

Por último, nos gustaría que nos hiciese cuantos comentarios y sugerencias estimes oportunos en referencia a los indicadores aquí presentados (supresión, incorporación de otros nuevos, formulaciones alternativas, etc.)

Anexo 4:

COMPROUND: plataforma de gestión del protocolo del perfil competencial del buen docente universitario

Bajo el dominio <http://www.uco.es/dptos/educacion/compdocentes> se encuentra la web “COMPROUND: Competencias Docentes del Profesorado Universitario”, que contiene la información y los recursos necesarios para gestionar y difundir esta acción cuyo propósito es la mejora docente del profesorado universitario.

COMPROUND se constituye como una herramienta de apoyo a la comprensión de la labor docente del profesorado universitario en el nuevo marco creado por el Espacio Europeo de Educación Superior. Es el resultado visible del proyecto EA2009-0005 financiado por la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación cuyo principal objetivo es abordar las competencias asociadas a la función docente y los mecanismos mediante los cuales éstas son evaluadas.

Se estima como una plataforma de gestión y apoyo al desarrollo del proyecto que la convertirán en una herramienta de asesoramiento a los y las docentes a la hora de estimar cuáles son los elementos que definen su perfil profesional y le dotarán de recursos y herramientas para trabajar sus competencias profesionales.

En esta web se podrá encontrar una serie de recursos asociado a la evaluación docente universitaria tales como instrumentos de evaluación, unidades y agencias de calidad o recursos bibliográficos. La página de inicio, presente en la figura 29, muestra los elementos básicos de esta web, que se describen brevemente en la figura 30.



Figura 8: Página principal de la web COMPROUND

ELEMENTO	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN
Menú superior	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de trabajo • Organismo financiador • Perfil 	Este menú comporta una serie de apartados que informan sobre datos eminentemente administrativos, tales como los miembros del grupo de trabajo y la entidad que ha financiado el desarrollo de esta propuesta. Igualmente, permite acceder desde el perfil al foro de debate habilitado en esta web.
Menú Proyecto	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos • Antecedentes y justificación • Actividades • Resultados • Difusión • Cuestionario del alumnado • Cuestionario del profesorado 	Este apartado recoge los elementos principales de este proyecto. En primer lugar, hace referencia a los propósitos que persigue este proyecto, así como los antecedentes epistemológicos que justifican su desarrollo. Asimismo, se recogen las actividades puestas en práctica para dar respuesta a los objetivos así como una presentación de los principales resultados conseguidos. También se presentan los trabajos que han sido elaborados para difundir los avances conseguidos y en último lugar, encontramos los instrumentos de recogida de información tanto para recabar en la opinión del estudiante como la del profesorado sobre el perfil competencial del buen docente universitario.

Figura 9: Descripción de contenidos de la web COMPROUND

ELEMENTO	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN
Menú recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Unidades de calidad • Instrumentos de evaluación • Agencias de calidad • Bibliografía y webgrafía • Noticias relacionadas con la evaluación del profesorado • Otros recursos 	Este menú se concibe como una herramienta de apoyo tanto a la gestión del proyecto como un compendio de recursos para el profesorado universitario. Comporta información sobre unidades y agencias de calidad encargadas de la evaluación de la actividad docente, así como un apartado bibliográfico centrado en la temática general de este trabajo, noticias de prensa relacionadas con esta actividad y otros recursos de apoyo a la labor docente.
Otros elementos	<ul style="list-style-type: none"> • Reloj • Calendario • Foro de debate 	Son varios los elementos que contiene la página y que la hacen más atractiva y dinámica. Cuenta permanentemente con un reloj y un calendario que permiten elaborar una agenda personal. Igualmente, dispone de un foro de debate.

Figura 9 (continuación): Descripción de contenidos de la web COMPROUND

Una descripción más detallada de estos elementos se realiza a continuación:

1. *Menú Superior*: situado en la parte superior de la pantalla principal (ver figura 10), este menú está formado por una serie de apartados que informan sobre datos burocráticos del proyecto, tales como:



Figura 10: Menú superior de la web COMPROUND

- **Grupo de trabajo**: en este enlace se accede encontramos los datos básicos de los participantes en esta acción, destacando su nombre y apellidos, universidad de procedencia, categoría profesional, carga académico, dirección postal, teléfono y correo electrónico.
- **Organismo financiador**: en esta pestaña aparecen los datos básicos administrativos que acogen la consecución de este proyecto. Destacamos el

título del proyecto, la convocatoria que regula el desarrollo del mismo así como la resolución que recoge su concesión.

- Perfil: en consonancia con el foro de debate del que disponemos en esta plataforma, en este apartado podemos acceder a los datos básicos de las personas que están suscritas al citado foro.

2. *Menú Proyecto*: en la parte superior izquierda de la pantalla principal se encuentra el menú denominado “El Proyecto”, el cuál recoge los elementos constitutivos del trabajo realizado (ver figura 11). Los diferentes apartados que los componen son:

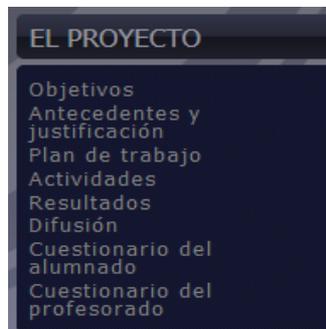


Figura 11: Menú proyecto de la web COMPROUND

- **Objetivos**: este elemento recoge los propósitos que han guiado el desarrollo de las diferentes etapas del proyecto.
- **Antecedentes y justificación**: a partir de dos elementos gráficos, este apartado recoge los antecedentes epistemológicos que justifican la puesta en marcha de esta acción.
- **Plan de trabajo**: este enlace hace alusión a una explicitación gráfica de las diferentes fases que han guiado este trabajo.
- **Actividades**: acceder a esta dimensión del menú del proyecto supone encontrar la documentación referente a las distintas actividades que han servido para elaborar el protocolo de indicadores de evaluación competencial del

profesorado universitario. En primer lugar, aparece un acceso a los documentos elaborados para proceder a la validación del compendio de competencias docentes dirigido a los y las expertas en evaluación.

En segundo lugar, se encuentra el siguiente hipervínculo, http://www.uco.es/dptos/educacion/compdocentes/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=78, que recoge el cuestionario electrónico diseñado para ser implementado por parte de estudiantes universitarios para valorar las competencias docentes del profesorado universitario.

También se puede encontrar, a continuación, el siguiente cuestionario realizado para obtener del mismo modo la opinión del profesorado sobre qué indicadores debe reunir el buen docente universitario. Se accede a través del siguiente enlace:

http://www.uco.es/dptos/educacion/compdocentes/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=79

- Resultados: Este apartado recoge los principales hallazgos que han servido de base para la construcción del protocolo de indicadores de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario.
 - Difusión: el último apartado de este menú recoge los trabajos que han sido elaborados para difundir los avances conseguidos. Entre ellos destacan una serie de comunicaciones, así como artículos en revistas científicas.
3. *Menú Recursos*: Este menú se concibe como una herramienta de apoyo tanto a la gestión del proyecto como un compendio de recursos para el profesorado universitario (ver figura 12). Comporta información sobre unidades y agencias de calidad encargadas de la evaluación de la actividad docente, así como un apartado bibliográfico centrado en la temática general de este trabajo, noticias de prensa relacionadas con esta actividad y otros recursos de apoyo a la labor docente.

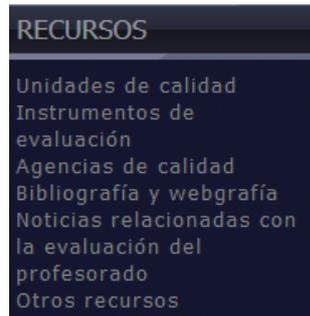


Figura 12: Menú recursos de la web COMPROUND

- Unidades de calidad: este primer recurso recoge los datos básicos de las unidades de calidad de las diferentes universidades públicas españolas a las que se ha accedido para elaborar el compendio de indicadores de evaluación competencial. De ellas recogemos datos tales como su denominación, datos postales, teléfono, correo electrónico y enlace web.
- Instrumentos de evaluación: a continuación, este segundo recurso comprende una serie de enlaces web relacionados directamente con herramientas para llevar a cabo la evaluación de las competencias del profesorado universitario, así como instrumentos que facilitan las tareas de evaluación del rendimiento académico que realizan los y las docentes.
- Agencias de calidad: a lo largo de este apartado disponemos de los datos básicos (denominación y página web) de las agencias de calidad tanto estatales como autonómicas que acompañan a la labor evaluativa realizada por las instituciones universitarias.
- Bibliografía y webgrafía: este enlace recoge una serie de referencias teórico-prácticas tanto en formato papel como en formato electrónico que versan sobre los objetivos perseguidos por este proyecto. La misma está clasificada en los siguientes descriptores: bibliografía general, evaluación de competencias, instrumentos de evaluación de competencias y calidad de la enseñanza universitaria y competencias del profesorado.

- Noticias relacionadas con la evaluación del profesorado: en este apartado se encuentran noticias aparecidas en la prensa relacionadas con la evaluación del profesorado, así como una serie de enlaces a diferentes páginas web referidas a quioscos digitales, dosieres de prensa y noticias universitarias de diferentes foros y administraciones.
 - Otros recursos: este apartado, aún por concluir, tiene como finalidad ofrecer una serie de recursos de apoyo a la actividad docente del profesorado universitario.
4. *Otros elementos*: son varios los componentes que contiene la página y que la hacen más atractiva y dinámica (ver figura 13). Cuenta permanentemente con un reloj y un calendario que permiten elaborar una agenda personal. Comprende un contador de visitas que visibilizan la demanda de los contenidos aparecidos en esta web. Igualmente, dispone de un foro de intercambio de informaciones y recursos.



Figura 13: Otros elementos de la web COMPROUND

Anexo 5:

Entrevista dirigida al equipo de LIFE

Entrevista a los miembros de LIFE para la evaluación del protocolo de competencias del profesor de universidad (Laboratorio de investigación Innovación-Formación-Educación)

Perfil del protagonista

1. ¿Cuál es su función en el Laboratorio LIFE?
2. ¿Qué tareas realiza?
3. ¿En qué proyectos de LIFE trabaja o está implicado?

Sobre el protocolo de validación

4. ¿Para usted qué es un buen profesor universitario?
5. ¿Lleva usted a cabo en el aula algún proyecto de innovación docente? En caso afirmativo, diga, por favor, cuál.
6. ¿Qué es lo que más le satisface de la labor docente?

Gracias por su colaboración.

**Entrevue pour les membres de LIFE pour l'évaluation du protocole des
compétences du professeur d'université
(Laboratoire d'investigation Innovation -Formation-Éducation)**

Voir le profil du protagoniste*(connaître le travail développé)*

1. Quelle est votre fonction dans le laboratoire?
2. Quelle est votre tâche (cahier des charges)?
3. Quels projets êtes-vous impliqué?

Sur le protocole de validation

4. Pour vous, qu'est-ce un bon professeur d'université?
5. Effectuez-vous un projet d'innovation en classe d'enseignement? Si c'est le cas, quel est ce projet?
6. Pour vous, qu'est ce qui est le plus gratifiant dans l'enseignement?

Merci beaucoup pour votre attention

Anexo 6:

Protocolo de validación - LIFE

Protocolo de indicadores de evaluación competencial del profesorado universitario - LIFE

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	INDICADOR	OBSERVACIONES
Diseño de los programas/ guías docentes de la asignatura	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, donde el eje es doble: el contenido y el trabajo del estudiante en torno a ese contenido.	1. Vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión	
		2. Adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión	
		3. Adecuación de los objetivos con el perfil profesional de la titulación	
		4. Utilidad de las prácticas para el desarrollo de competencias profesionales	
		5. Adecuación de la metodología de enseñanza con las diferentes tareas de aprendizaje	
		6. Adecuación de las prácticas al contexto teórico de la asignatura	
		7. Adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas	
		8. Adecuación del número de prácticas al desarrollo de la asignatura	
		9. Existencia de sistemas de coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas en el programa	

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	INDICADOR	OBSERVACIONES
Metodología docente	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.	<p>10. Fomento de la participación en clase y motivación del alumnado</p> <p>11. Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje</p> <p>12. Seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado</p> <p>13. Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado</p> <p>14. Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva</p> <p>15. Creación de un clima de trabajo y participación</p> <p>16. Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje</p> <p>17. Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia</p> <p>18. Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)</p> <p>19. Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje del alumnado</p> <p>20. Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas</p> <p>21. Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica las competencias a desarrollar por la asignatura</p>	

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	INDICADOR	OBSERVACIONES
Coherencia interna de los 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).	22. Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes	
		23. Adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura	
		24. Organización y presentación de los materiales adecuada (explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)	
		25. Uso de recursos adecuados (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	
		26. Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura	
Información sobre 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).	28. Información del sistema de evaluación al comienzo del curso	
		29. Información del sistema de evaluación durante el transcurso de la docencia	
		30. Información del sistema de evaluación al finalizar el curso	
Actitud del profesorado	Creencias, pensamientos e ideas que influyen en la labor (actuaciones) docente y guía y orienta su quehacer, su labor.	31. Respeto hacia el alumnado	
		32. Interés por la asignatura por parte del docente	
		33. Actitud receptiva en su relación con el alumnado	
		34. Promoción de una comunicación fluida y espontánea	
		35. Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes	

OBSERVACIONES FINALES

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

