

Valoración de la competencia docente del profesor universitario. Una aproximación empírica

JOSÉ MANUEL GARCÍA RAMOS

Catedrático de Métodos de Investigación y Evaluación.

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

El presente artículo presenta algunos resultados de una amplia investigación realizada durante más de tres años en aplicación de un Modelo de Evaluación Formativa del profesorado universitario en un Centro Universitario adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. Tras plantear la problemática de la Evaluación de la Competencia Docente del profesor universitario y las características del modelo de evaluación institucional, el trabajo define las escalas de valoración utilizadas, analizando su estructura, características técnicas y los principales resultados por carreras, cursos y otras variables. Finalmente en el capítulo de conclusiones, se valoran las principales dimensiones que deben tomarse en cuenta al estudiar el Constructo «Competencia Docente» de cara a su uso en la Evaluación Formativa del profesorado universitario.

SUMMARY

This paper presents some results of a wide research program developed during more than three years through the implementation of a «Formative Evaluation Model» to the teaching staff in a University Center adscribed to the Complutense University of Madrid.

After the exposure of the problems related to the evaluation of the Teaching Competence of a university professor, and the characteristics of the Institutional Evaluation Model, the paper describes the different evaluation scales used, analyzing their structures; the technical characteristics and the substanding results based on subjects, courses and other variables.

Finally, on the conclusions chapter, the main features to be taken into account to study the «Teaching Competence» construct are valued, in orden to be used within the Teaching Evaluation of the university teaching staff.

Introducción

No es preciso justificar en exceso la importancia de contar en el ámbito educativo con teorías sustantivas que permitan conectar las variables de intervención educativa, en contextos definidos, con procesos y resultados obtenidos como efecto de estas variables de intervención. Estas teorías, fundamentalmente serán valiosas si se apoyan en estudios o investigaciones básicas, realizadas en contextos educativos explícitos. Sólo así podremos establecer conexiones causales —dinámicas por supuesto— que nos permitan definir modelos educativos de intervención y formas de mejorar la acción docente, en continua interacción con el contexto dinámico en que tales modelos necesariamente se mueven. Ello exige, entre otras cosas, estudiar o definir constructos o variables explicativas, unidimensionales o multidimensionales, vinculadas a tales procesos de intervención educativa, constructos o dimensiones que necesariamente habrá que relacionar con sus efectos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de cualquier nivel o contexto educativo particular.

En el contexto de la Educación Superior, la necesidad de establecer teorías y constructos que guíen la acción educativa no es menor que la que se precisa en otros niveles educativos, máxime cuando en nuestros días la Educación Superior se ha universalizado y los recursos para su mejora no son ilimitados. Conectamos así con el tema de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior y con su correlato natural, la Evaluación de la Calidad de las Instituciones Universitarias.

No nos vamos a extender ahora en desarrollar estos temas, sobre los cuales han corrido y siguen corriendo ríos de tinta. Baste como justificación y como punto de partida la aceptación común de la necesidad de realizar estudios e investigaciones que faciliten la consolidación de un cuerpo teórico que nos permita guiar, de la mejor manera posible, nuestra intervención educativa en contextos universitarios. Por otra parte, a ello habrá que añadir la necesidad de Evaluación de los sistemas o modelos de calidad universitaria que se definan, en orden a su mejora permanente (evaluación formativa) o bien, a la clasificación de las Instituciones de Educación Superior, a la toma de decisiones Institucional interna, a la asignación de Recursos Públicos o Privados a las Instituciones o Centros Educativos de nivel superior,... Ambas preocupaciones, Investigación sobre... y Evaluación de... son importantes y reflejan necesidades distintas pero complementarias.

El objetivo de este **primer trabajo** es contribuir al estudio de un constructo pedagógico vinculado a la acción del profesor: **el constructo «Competencia Docente»**, contextualizado **en el nivel universitario**. Y ello, como contribución pequeña, pero quizás relevante, al establecimiento de modelos de acción docente eficaz en el nivel universitario. Ciertamente, no desconocemos lo criticable de esta opción, ni los resultados de la investigación

que durante muchos años se ha realizado sobre la «eficacia docente» del profesor. Quizás estos resultados no hayan sido todo lo valiosos que hubiera sido deseable. Quizás no se utilizó la metodología de investigación adecuada, básicamente correlacional. Quizás se partía de un constructo estático, no bien contextualizado y con pretensiones excesivas de generalización de los resultados... No lo sé.

En los últimos años parece haber decrecido el interés por estudiar la «eficacia docente», creciendo el énfasis en el estudio de la eficacia de los centros, de la eficacia institucional (Gage, 1963; citado por García Ramos, 1989). La necesidad pues, está ahí: plantear la Evaluación Institucional de cualquier Centro o Institución educativa exige la definición de un Contexto Social, Laboral, Profesional... exige establecer un Modelo de Calidad Institucional, esto es, un sistema que permita conectar un Ideario (el que sea, implícito o explícito), un Proyecto Educativo con el entorno Social en que se inscribe. Es pues necesario definir y poner en relación ese Proyecto Educativo con unos Recursos Humanos y Materiales y por tanto con la definición de Modelos de Enseñanza, contextualizados y definidos, como formas de intervención que permiten conectar Contexto-Entradas-Procesos y Resultados de la Acción Educativa, en este caso universitaria. Se trata de, como afirma De la Orden (1992), definir los factores que pueden integrar el concepto de calidad de la educación universitaria (Expectativas; Necesidades Sociales; Metas y Objetivos, Productos de la Educación Universitaria), relacionándolos con Procesos, Entradas y Recursos asignados, en un contexto sociocultural y económico definido (p. 535). Se buscaría también la pertinencia de dichos modelos de intervención, entendida ésta como respuesta o correlación con las necesidades del entorno. Como afirma Rodríguez (1996), «la pertinencia es el equilibrio, por definición inestable, entre la misión o las misiones fundamentales de la universidad y la misión coyuntural. Desde esta asunción, la búsqueda de la calidad es sólo una parte de la gestión estratégica; la otra parte es la búsqueda de la pertinencia. No hay calidad verdadera sin pertinencia e, idealmente, no hay pertinencia sin calidad».

Ciertamente, habrá que definir con la mayor precisión posible estos sistemas de Calidad Educativa Universitaria. Pero habrá que hacerlo dinámicamente, probando modelos teóricos, formas o modelos de acción docente... y observando resultados, entendidos aquí no solamente como aprendizajes individuales e inmediatos, sino como productos educativos valiosos (individuales y sociales, mediatos e inmediatos) para la sociedad en la que dicha acción educativa se inscribe (satisfacción de la demanda empresarial, cambio de actitud o de valores, calidad de los conocimientos adquiridos, capacidad para aplicar esos conocimientos adquiridos en la realidad socio profesional-laboral, mejora de la calidad de vida general de la sociedad, etc...).

No me cabe duda, en este contexto, de que la acción del profesor en el aula y fuera del aula, su acción docente, es uno de los elementos que más directa-

mente se vincula a todos estos elementos de calidad educativa mencionados. Y no le cabe duda tampoco a la sociedad y a sus responsables políticos, tanto a nivel estatal como regional, local o institucional. Cualquier política educativa y cualquier proyecto educativo pasa por sus agentes principales: los docentes. De ahí se deriva, entre otras razones, que al valorar la calidad educativa de un sistema o de una institución educativa se comience casi siempre por la evaluación de la acción docente. La universidad actual está llena de ejemplos que ratifican este hecho.

El presente trabajo se dirige a este objetivo: aportar resultados de investigación que nos permitan dirigir mejor nuestra acción educativa. Y para ello hemos optado aquí por hacerlo desde una aproximación empírica y contextualizada al estudio de las dimensiones principales de la competencia docente del profesor universitario.

1. Características del modelo de evaluación institucional

Desde el primer curso académico del Centro Universitario Francisco de Vitoria (1993/94), y con el objetivo de buscar y potenciar la máxima calidad en la formación de los alumnos universitarios, diseñé un primer sistema de evaluación institucional que incidiera sobre todos los miembros que constituyen la comunidad (equipo docente, directivos, personal de administración y servicios, etc...), al considerar la evaluación como la mayor garantía para asegurar la buena marcha del proyecto y conseguir la optimización de la calidad educativa.

El enfoque adoptado en la evaluación puede considerarse mixto: **interno**, al incluir autoevaluaciones y al estar promovido y realizado por las propias instancias del Centro (en concreto, es impulsado y asumida su responsabilidad por la Dirección y desarrollado junto con el Departamento de Recursos Humanos); y **externo**, al buscarse la máxima objetividad posible, complementando la información de los participantes con la opinión de otras instancias (alumnos, directivos, etc...). La Dirección es la encargada de velar por la aplicación de las políticas del Centro y sus objetivos se definen en función del logro de la mayor eficacia, eficiencia y funcionalidad de los programas aplicados, para cumplir los fines para los que fue creada la institución, es decir, las necesidades, aspiraciones y expectativas sociales a que responde la educación universitaria, tal como se recogen en su proyecto educativo (García Ramos, J. M. y otros, 1993; García Ramos, J. M., 1995; García Ramos, J. M., y Congosto Luna, E., 1995).

La principal función del modelo evaluativo es **formativa** (aunque no se excluye la sumativa), al considerarse como un proceso de identificación, recogida y tratamiento de los datos, con el objetivo de valorarlos primero, para pasar inmediatamente a tomar las decisiones formativas oportunas

sobre dicha valoración, potenciando así el perfeccionamiento de los aspectos evaluados.

Objeto de evaluación son las funciones básicas en cualquier universidad (docente e investigadora) y las funciones y objetivos de todos y cada uno de los departamentos y servicios que configuran el Centro. Algunas áreas exigen una mayor atención, como la Docencia, dado el especial peso que tiene en las actividades de producción de la institución, y la Asesoría Académica, elemento clave de un modelo personalizado de enseñanza. No obstante, también se evalúa el funcionamiento de otros departamentos y servicios del Centro (Gerencia, Biblioteca, Idiomas, Laboratorios y Recursos materiales, Servicio Informático, Secretaría de alumnos, Servicio de Cafetería, Reprografía, Limpieza, etc...), a través de diversos procedimientos (cuestionarios, auditoría, entrevistas, etc...).

El instrumento fundamental (no único) de evaluación seleccionado es el cuestionario. Cada cuestionario está estructurado en función de varios núcleos teóricos que permiten al evaluador valorar áreas consideradas básicas para enjuiciar el nivel de calidad ofrecido en los distintos servicios. Cada núcleo está definido por varios elementos o cuestiones, que son valorados en una escala del 1 a 6.

Todo proyecto definido y que pretende realizar una aplicación crítica del mismo, variando, modificando y rectificando sobre la marcha su aplicación y tomando las decisiones de mejora precisas, requiere un instrumento de control de calidad que lo permita. El Centro Universitario Francisco de Vitoria, en su compromiso de ofrecer una formación integral y personalizada, adopta como instrumento de control de calidad una evaluación institucional sistemática, clara, seria y transparente, que a su vez cree una cultura evaluativa que potencie el perfeccionamiento de la labor diaria en la universidad.

La puesta en marcha de este sistema evaluativo nos va permitiendo la mejora de los aspectos más deficitarios y la potenciación de los más valorados, a la vez que nos aproxima a la definición del sistema de calidad educativa implícito en la propia institución universitaria.

2. Evaluación docente del profesorado

La evaluación del profesorado constituye uno de los tópicos de máximo interés y actualidad, respondiendo a la necesidad de mejorar la calidad de nuestros centros y a las exigencias del marco legislativo universitario (LRU). Son muchas las Universidades, tanto públicas como privadas, que actualmente han implantado algún sistema de evaluación de su profesorado en el ámbito de la evaluación institucional en nuestro país (Tejedor, 1993). En este contexto presentamos brevemente las características y modelo de evaluación

de la docencia en el centro universitario «Francisco de Vitoria», adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. Para contextualizar y comprender mejor el modelo, ofrecemos unas breves referencias al centro mismo que permiten comprender y valorar las características y especificidades del modelo.

El centro inició sus actividades en el curso 1993-94, impartiendo cuatro títulos de Licenciatura (Derecho, Periodismo, Economía y Administración y Dirección de Empresas). En el curso 1995-96 contaba con cerca de 1.200 alumnos y más de 80 profesores encargados de la docencia. Consideramos que a pesar de su reducida historia y, en gran parte por esto, reúne las mejores condiciones para implantar un sistema de evaluación institucional que vaya creando desde el principio una cultura o clima de evaluación que facilite su puesta en marcha, ya que, como todos sabemos, éste es precisamente uno de los hándicaps y dificultades con que se encuentra la implantación de sistemas de evaluación en los centros. Por otra parte, la no masificación del centro facilita la integración de estos procesos. Somos conscientes de que la consolidación del centro posibilitará resultados más consistentes que permitirán introducir las reformas y mejoras que sean necesarias en el sistema evaluativo. Asimismo, somos también conscientes de la necesaria relación que estos procesos evaluativos tienen con los procesos de formación del profesorado, que ya vinculamos a la misma evaluación.

a) *Características iniciales del modelo evaluativo*

Como hemos dicho, la evaluación docente del profesorado está enmarcada en el ámbito de un proyecto de evaluación institucional, donde la calidad se entiende como un sistema de coherencia entre los distintos elementos que componen el sistema (necesidades y valores sociales, contexto, input, procesos y productos), tendiendo a considerar indicadores de tipo relacional entre tales componentes (de la Orden, 1988; Fernández Díaz, 1986; Rodríguez, 1991 y 93, García Ramos, 1995). Sin embargo, es evidente que este proyecto integrado, debe iniciar su puesta en marcha desde abajo, abordando, dentro del marco general, cada elemento en particular, para recoger datos de los distintos componentes y avanzar en el proyecto evaluativo.

La evaluación, en estos primeros años, se centra especialmente en los aspectos docentes, delimitados al ámbito de licenciatura. Es evidente que los roles y funciones del profesorado universitario rebasan con mucho estas competencias, tal como queda patente por las funciones que legalmente se le asignan y por la realidad que vivimos día a día. En este sentido, existen numerosos trabajos que nos ofrecen un análisis pormenorizado del rol y funciones del profesorado universitario (Arbizu, F. 1994; Castejón Costa, J. L., y otros, 1991, De Miguel, 1991...). Sin embargo, el centro se encuentra en un proceso de puesta en mar-

cha y no se ha desarrollado todavía en todos sus ámbitos, tales como, por ejemplo, doctorado e investigación del profesorado del centro, dados sus dos años y medio de existencia. Por esto, la evaluación se realizará inicialmente en este campo.

El modelo, como ya se ha dicho, tiene un carácter esencialmente formativo. Se pretende que el docente tenga un «feed back» inmediato de su evaluación, que le permita, en su caso, replantear su actividad y comportamiento docente, tanto en sus elementos estrictamente didácticos como en aquéllos de carácter más personal, pero que pueden mejorar sus efectos. Consideramos que, en nuestro caso, el tamaño del centro le sitúa en unas condiciones óptimas para llevar a cabo uno de los elementos formativos de primer orden, si bien en algunas investigaciones la importancia del efecto de feed-back no aparezca tan evidente como cabría esperar (L'Hommedieu y otros 1990). En el mismo sentido Dunkin y Bames (1986) señalan la necesidad de una mayor y mejor investigación sobre los efectos del feed-back de las valoraciones de los estudiantes en el cambio en los procesos de enseñanza. En nuestra opinión, son los problemas de diseño y control del elevado número de variables que inciden en los productos educativos los que no prueban el verdadero efecto. Los estudios de meta-análisis realizados por L'Hommedieu, Menges y Brinco (1988) ofrecen resultados favorables a los efectos positivos de la retroalimentación de las evaluaciones de los alumnos, aunque con efecto moderado, insistiendo en la necesidad de investigar cuáles son los procesos a través de los cuales estas evaluaciones ejercen sus efectos sobre los distintos criterios. En este sentido y como afirman Marlín (1987), Ramsden (1991) y Tejedor (1993), el procedimiento de evaluación del profesorado a través de cuestionarios aplicados a los alumnos, convenientemente complementado con otras fuentes de información (el propio profesor y el departamento, principalmente) puede resultar de gran valor formativo para la mejora de la labor docente del profesor universitario.

El carácter formativo de la evaluación implica directamente al centro mismo, en la medida que se pretende ofrecer al profesorado actividades, cursos o seminarios que le puedan permitir mejorar o reformar su propio ejercicio docente.

La eficacia de un modelo de Evaluación de la Docencia cuando, como es nuestro caso, sus fines son formativos pasa necesariamente por la aceptación del modelo mismo por parte del profesorado. A medio plazo, nuestro objetivo es que dicho modelo, como afirman Baxter (1991) y Rodríguez (1993) y en lo que afecta a los cuestionarios de opinión de los alumnos, sea flexible, abierto y voluntario. Sin embargo y desde sus inicios (1993) era necesaria una voluntad decidida de la Dirección por implantar una cultura evaluativa de la actividad institucional general y de la actividad docente en particular, lo que me llevó, durante el curso 93/94, a realizar diversas actividades al objeto de poner el modelo en marcha:

- a) Diseñar el Modelo Evaluativo Institucional General y aprobarlo en la Comisión Académica de Estudios del Centro y en el Consejo Directivo del Centro (octubre-diciembre, 1993).
- b) Enviar un Cuestionario de Opinión, voluntario en su respuesta, a Directores Académicos, Consejeros Académicos y Profesores del Centro, solicitando su valoración del sistema evaluativo institucional y de sus principales elementos. Posteriormente, analizar las respuestas y elaborar las principales conclusiones que se derivaban (enero-marzo, 1994).
- c) Aplicar, en fase experimental, las primeras versiones de los cuestionarios diseñados, analizando los resultados y modificando los mismos cuestionarios (abril-septiembre, 1994).
- d) Debatar en pequeños grupos, y en general con los profesores, el modelo de Evaluación de la Docencia, destacando la necesidad de aceptación del mismo para implantarlo, sus fines formativos y la confidencialidad de sus resultados (abril, 1994 a diciembre, 1994).

La aceptación del Programa Evaluativo fue muy mayoritaria, aunque soy consciente de la existencia de posibles «desconfianzas» internas del profesorado y de la necesidad de demostrar día a día, con la aplicación del sistema y el uso de sus resultados, las «garantías» ofrecidas del correcto uso del modelo evaluativo presentado y puesto en marcha. El modelo no sólo debe «parecer» formativo, debe además «serlo».

Por otra parte y como ya señalaba Murray (1984), citado por Rodríguez (1993), la actitud negativa del profesorado ante la evaluación de los alumnos tiene, al menos, cuatro posibles explicaciones:

- a) El uso de cuestionarios de carácter general e indiferenciado (no hechos a medida de la situación profesor-estudios-grupo).
- b) Inadecuado seguimiento y apoyo a los que desean mejorar su docencia.
- c) Rutinaria e inflexible interpretación de los resultados de la evaluación, realizada sólo a efectos de uso por órganos de gestión.
- d) Imposición de la evaluación por la administración, sin el suficiente compromiso y participación de los destinatarios de la misma.

Pensando en estos y otros posibles «errores», buscamos ese «compromiso» del profesorado con un modelo evaluativo cuyo énfasis básico está puesto en la mejora y no en el control. El Departamento de Recursos Humanos asume este mismo compromiso y será corresponsable con la Dirección, de evitar los defectos señalados en los puntos a, b y c, anteriormente mencionados.

En todo caso, tuvimos siempre muy presentes las conclusiones del grupo de estudio de O.C.D.E. (Dahllöf, 1990c, citado por Rodríguez 1993).

b) *El modelo de evaluación docente del profesorado*

Dentro de las técnicas descritas de evaluación del profesorado (evaluación de compañeros, videotape críticos, examen de documentos de curso, etc...), la opinión de los estudiantes continúa siendo una fuente principal de evaluación de la eficacia del profesorado en instituciones de educación superior, aunque actualmente nadie pone en duda la necesidad de complementarlo con otras fuentes e incluso con otras técnicas distintas al cuestionario (Franke Wikberg, 1990; Tejedor, 1993;...).

Aunque no existe consenso acerca de cómo debe ser entendida la calidad de la enseñanza (universitaria o no), en cualquier caso parece cada vez más necesaria su evaluación, a través de cualquiera de los múltiples procedimientos existentes (Millman, 1981; Howard, y otros, 1987; Escudero, 1993; Jomet, 1993;...), siendo el más extendido y asentado aquél que tiene como base las opiniones de los propios estudiantes (Abrami, y otros, 1990; Cohen, 1981; Marsh, 1982, 84 y 87, etc...). De acuerdo con las investigaciones más recientes, se puede concluir que los estudiantes son capaces de identificar las dimensiones más relevantes para la definición de lo que se considera una buena enseñanza (Miller, 1987; Marlín, 1987; Marsh, 1984 y 87; etc...). Asimismo, sus opiniones sobre la enseñanza recibida se asemejan profundamente a las de otros agentes implicados en similares contextos educativos (Blackburn y Clark, 1975; Doyle y Crichton, 1978; Marsh y otros, 1979; citados por Mateo y Fernández, 1992), permanecen relativamente estables con el trascurso del tiempo (Centra, 1974; Marsh, 1977) y parecen correlacionados con el nivel de aprendizaje alcanzado (Centra, 1977; Cohen, 1981; Marsh y Overall, 1980).

En nuestro modelo hemos considerado, no obstante, **tres fuentes** como pilares básicos de la evaluación de la docencia en el centro: **los alumnos, el propio profesorado y el coordinador de carrera** (no existen todavía departamentos y se está analizando cómo constituirlos). La recogida de la información se realiza a través de una escala, similar para cada uno de los grupos en su estructura teórica. La escala de valoración de los alumnos incluye algún ítem más que la de autoevaluación de los profesores, pero el resto coinciden, aunque lógicamente están formulados en tercera o en primera persona dependiendo de si la valoración es de alumnos a profesores o es autoevaluación de profesores. La escala que se aplica al coordinador de carrera es más reducida en el número de ítems, ya que no se justifica el que esta figura evalúe aspectos que no puede conocer fácilmente, tales como aquéllos que son específicos del proceso docente dentro del aula. En cualquier caso, siempre evalúa algunos elementos de los distintos núcleos teóricos que componen la estructura de la escala.

Aunque consideramos que la evaluación por compañeros o a través de videotape o entrevista, por ejemplo, pudiera ser de gran utilidad para la mejo-

ra de la actividad docente y susceptible de aplicación en el centro, hemos decidido, por el momento, iniciar el proceso tal como hemos descrito, manteniendo una disposición abierta a la introducción de otras técnicas en una fase posterior.

El tratamiento de la información, recogida de las tres fuentes, se realiza tanto en forma independiente como integrada, tratando de contrastar las valoraciones, a fin de dar consistencia a los resultados o para analizar las discrepancias si las hubiere.

La evaluación se realiza periódicamente, en el tercer trimestre de cada año, esperando incrementar también la consistencia de los resultados.

c) *Estructura de las escalas de valoración: núcleos teóricos*

La construcción de una escala de evaluación implica, en primer lugar, el establecimiento del ámbito, factores o elementos sobre los que se va a establecer la valoración. Son muchos los criterios de los que se puede partir para configurar la escala: análisis teórico de otras escalas, estudios factoriales que permitan establecer las dimensiones empíricas subyacentes, análisis teórico de la función, roles, tareas, competencias,... del docente, etc. Una buena síntesis de estas distintas perspectivas nos la ofrecen Arbizu, F. (1994); Castejón, J. L. (1991), Tejedor (1993); Marsh (1991); Rodríguez Espinar (1993),... Existen también modelos de cuestionario diversos, aplicados en el ámbito español y extranjero (Tejedor, 1993; Jornet y otros, 1988; Marsh, 1982; Ramsden, 1991; Frey Leonard y Beatty, 1973; Jornet y Suárez, 1988; Cajide, 1994, etc...).

En nuestro caso y teniendo en cuenta todos los modelos existentes, partimos de un análisis personal de las funciones del docente con las limitaciones que señalamos anteriormente, teniendo en cuenta también las características propias del centro. Desde este planteamiento, la estructura está dividida en tres partes: *I. Valoración de la materia. II. Valoración analítica del docente y III. Valoración global del mismo.* Con respecto a la valoración de la materia debemos señalar que, si bien no constituye propiamente un núcleo de valoración del profesorado, puede ser un elemento condicionante de la evaluación del mismo. Consideramos muy importante recoger la percepción sobre la materia (su carácter práctico o no, las exigencias de preparación, etc...) como elemento que pueda permitir una valoración más adecuada del docente. Aunque la materia se pudiera calificar «a priori» por parte de los profesores o del equipo evaluador en los aspectos que aquí se analizan, consideramos de interés recoger esta información a través de las percepciones de las distintas fuentes de valoración.

Con relación a la valoración analítica del docente, hemos diferenciado cuatro núcleos teóricos (tabla 1) en función de las actividades que un docente debe

realizar. Por una parte, se incluyen elementos referidos a organización y planificación del curso (programación en sus distintos ámbitos,...), de la clase y de la atención tutorial organizada para los alumnos fuera de ella. Dentro de lo que se puede considerar elementos dinámicos de la actividad docente, hemos diferenciado los elementos propiamente técnicos, de aplicación de las estrategias didácticas, de aquellos de tipo personal que pueden favorecer o no el logro de los objetivos. Aunque en la práctica no se pueden separar estos elementos, consideramos que se puede realizar una valoración diferenciada a pesar de que pueda existir la tendencia a la generalización. Por último, hemos considerado la evaluación de alumnos, como una de las funciones docentes que, por su relevancia en la actividad docente, debe ser valorada específicamente.

La última parte de la escala, referida a la valoración global del docente, incluye dos elementos criterio, de eficacia global y comparada, de aplicación exclusiva a los alumnos.

Los descriptores de cada uno de los núcleos teóricos han sido el punto de referencia para la elaboración de los ítems, cuya valoración se realiza en una escala de 1 a 6 (grado más alto) para las tres escalas. El número final de ítems para la escala de valoración a los alumnos es de cuarenta y cuatro, el de auto-evaluación de los profesores de treinta y dos y el de los coordinadores de catorce.

Finalmente, conviene apuntar que la especificidad de este cuestionario (CEDA) respecto a otros cuestionarios utilizados en otras universidades, se debe también y en gran parte, al modelo de formación planteado como base del Proyecto Educativo del Centro Universitario, modelo que prima la personalización-individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el uso potenciador de la Evaluación formativa y continua del rendimiento del alumno y la utilización de recursos didácticos y motivadores por parte del docente (ver tabla siguiente y anexo 1).

TABLA 1
NÚCLEOS TEÓRICOS E ÍTEMS DEL CEDA

<i>Secciones</i>	<i>Núcleos teóricos</i>	<i>Ítems</i>
I	A La asignatura en sí misma	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
	B Planificación-programación general del curso y de cada clase	9,10,11,12,13,14
	C Aspectos didácticos en el desarrollo docente	15,16,17,18,19, 20, 21, 22
II	D Aspectos personales en el desarrollo docente	23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34
	E Evaluación	35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42
III	F Eficacia global del docente	43, 44

Conviene señalar también, que el modelo de evaluación presentado constituye uno de los primeros pasos que vamos dando en la implantación de un modelo de evaluación institucional (García Ramos, J. M; Fernández Díaz, M. J., y Congosto Luna, E.; 1995).

3. Muestra principal

La muestra principal de análisis la constituyen **4.109** cuestionarios (CEDA), correspondientes a las valoraciones que los alumnos del Centro Universitario Francisco de Vitoria realizaron de sus profesores en abril de 1995 (curso 94/95). En cada aplicación se superó siempre el 80% de alumnos presentes en la clase, el día de la valoración del docente (no se avisaba a los alumnos del día de aplicación y al profesor sólo se le informaba de las semanas en las que se realizarían las evaluaciones). Las aplicaciones grupales ocupaban 15 minutos de clase.

Las tablas siguientes nos permiten describir la muestra de cuestionarios contestados, en función de las principales variables clasificatorias.

TABLA 2
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR CARRERAS

<i>Carrera</i>	<i>fi</i>	<i>%</i>	<i>% acum.</i>
A. Derecho	901	21,9	21,9
B. Económicas	407	9,9	31,8
C. Periodismo	1348	32,8	64,6
D. Empresariales	1.451	35,4	100,4

- El número de alumnos del Centro durante ese curso fue de 770. De ese número, 640 aproximadamente respondieron al CEDA, a una media de 7 respuestas (7 CEDA) por alumno, al tener éste que valorar a todos sus profesores y en cada una de las materias.

TABLA 3
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR CURSOS

<i>Curso</i>	<i>fi</i>	<i>%</i>	<i>% acum.</i>
1.º	2.613	63,7	67,0
2.º	1.492	36,3	100,0

- Mayoría de alumnos de primero

TABLA 4
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR TURNOS

<i>Turno</i>	<i>fi</i>	<i>%</i>	<i>% acum.</i>
Mañana	3.434	83,7	83,7
Tarde	670	16,3	100,0

- La mayor parte de los alumnos eran de mañana excepto dos grupos de tarde (1 de Periodismo y 1 de Empresariales).

TABLA 5
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR EDAD

Años	fi	%	% acum.
Menores de 18	86	2,0	2,0
18	930	22,6	24,6
19	1.376	35,5	58,1
20	1.143	27,8	85,9
21	289	7,0	92,9
22	132	3,2	96,3
23	79	1,9	98,2
Más de 23	72	1,8	100,8

- Fiel reflejo de las edades de los alumnos del Centro, que cursaban estudios de 1° y 2° curso.
- Más del 96% de los alumnos tienen edades comprendidas entre 18 y 22 años.

TABLA 6
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR CARRERA Y SEXO

Carrera	Sexo		Total %
	Varón 1	Mujer 2	
A. Derecho	516	371	887 21,8
B. Economía	277	127	404 9,9
C. Periodismo	447	896	1.343 33,0
D. Empresariales	890	548	1.438 35,3
Total	2.131	1.942	4.073
%	52,3	47,7	100,0

- En el total de la muestra, leve mayoría de varones.
- Leve mayoría de varones en Derecho.
- Importante mayoría de varones en Económicas (más del doble) y algo menor en Empresariales.
- Importante mayoría de mujeres en Periodismo (el doble).

TABLA 7
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR CARRERA Y CURSO

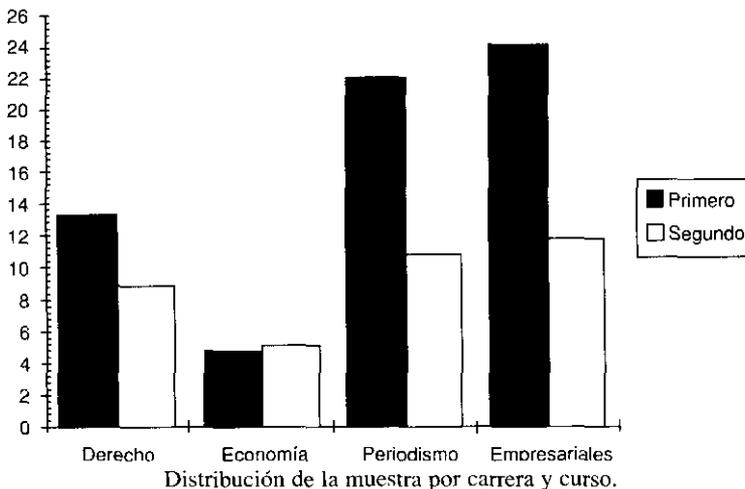
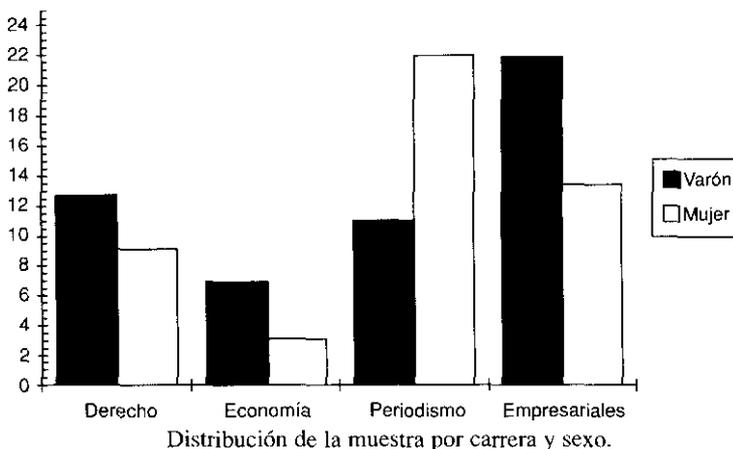
Carrera	Curso		Total %
	1.°	2.°	
A. Derecho	542	357	899 21,9
B. Economía	197	210	407 9,9
C. Periodismo	905	443	1.348 32,8
D. Empresariales	969	482	1.451 35,4
Total	2.613	1.493	4.105
%	63,7	36,3	100,0

- Mayoría de alumnos en primero, para el total de la muestra y en todas las carreras, a excepción de Economía.

TABLA 8
DISTRIBUCIÓN DE GRUPOS DOCENTES Y ALUMNOS POR CARRERAS Y CURSO

Carrera	Curso		Total
	1.º	2.º	
A. Derecho	2 (x60)	2 (x50)	4 (220)
B. Economía	1 (x60)	1 (x50)	2 (110)
C. Periodismo	2 (x60)	1 (x60)	3 (170)
D. Empresariales	3 (x60)	2 (x50)	5 (280)
Total grupos	8 (x60)	6 (x50)	14 grupos
Total alumnos	480	300	780 alum.

- Cada grupo docente tiene una media de 55 alumnos (60 en 1.º y 50 en 2.º).
- El total de alumnos del centro era exactamente de 770 y su distribución aproximada era la reflejada en esa tabla.



La muestra de profesores valorados es de 49 (había 50 en plantilla). A su vez, estos 49 profesores valoraron diferentes aspectos de la vida universitaria (identificación con el proyecto educativo del centro, satisfacción con los medios y recursos disponibles, clima institucional y valoración de los grupos de alumnos). Asimismo, el cuestionario CAD —que mide las anteriores variables— permite también la valoración del profesor de su propia labor docente (autoevaluación), a través de ítems paralelos (gemelos) a los formulados en el CEDA para que los alumnos valoren la labor docente del profesor.

La tabla siguiente nos muestra la estructura y elementos del CAD (Cuestionario de Autoevaluación Docente).

TABLA 9
ESTRUCTURA DEL CAD

<i>Núcleos básicos</i>	<i>N.º de cuestiones</i>	<i>Cuestiones-Contenido</i>	<i>N.º elemento</i>
A. Identificación del Profesorado con el Proyecto Educativo	4	• Identificación con el proyecto educativo.	1
		• Grado de implicación con los objetivos.	2
		• Idoneidad de valores humanos que se buscan.	3
		• Idoneidad de valores sociales del Centro.	4
B. Grado de Satisfacción con los medios y Recursos del Centro	4	• Comodidad de la instalaciones.	5
		• Idoneidad de aulas, despachos y otros locales.	6
		• Cantidad y calidad de recursos tecnológicos de apoyo (vídeo, retroproyector, laboratorios, etc.).	7
		• Servicios prestados por la biblioteca.	8
C. Grado de Satisfacción con el Clima y Relaciones Interpersonales	7	• Trato humano existente.	9
		• Nivel de comunicación interpersonal.	10
		• Relaciones con los órganos directivos.	11
		• Relaciones con los compañeros profesores	12
		• Relaciones con el personal de servicio	13
		• Relaciones con los alumnos.	14
		• Productividad/eficacia de las reuniones.	15
D. Autoevaluación Docente	<i>Subnúcleos</i>	<i>N.º Ítems</i>	<i>Cuestiones</i>
	D1. Planificación de la docencia	2	• Oferta de un programa por adelantado y ajuste al mismo. • Entrega de bibliografía. Cantidad y calidad.
			16
			17

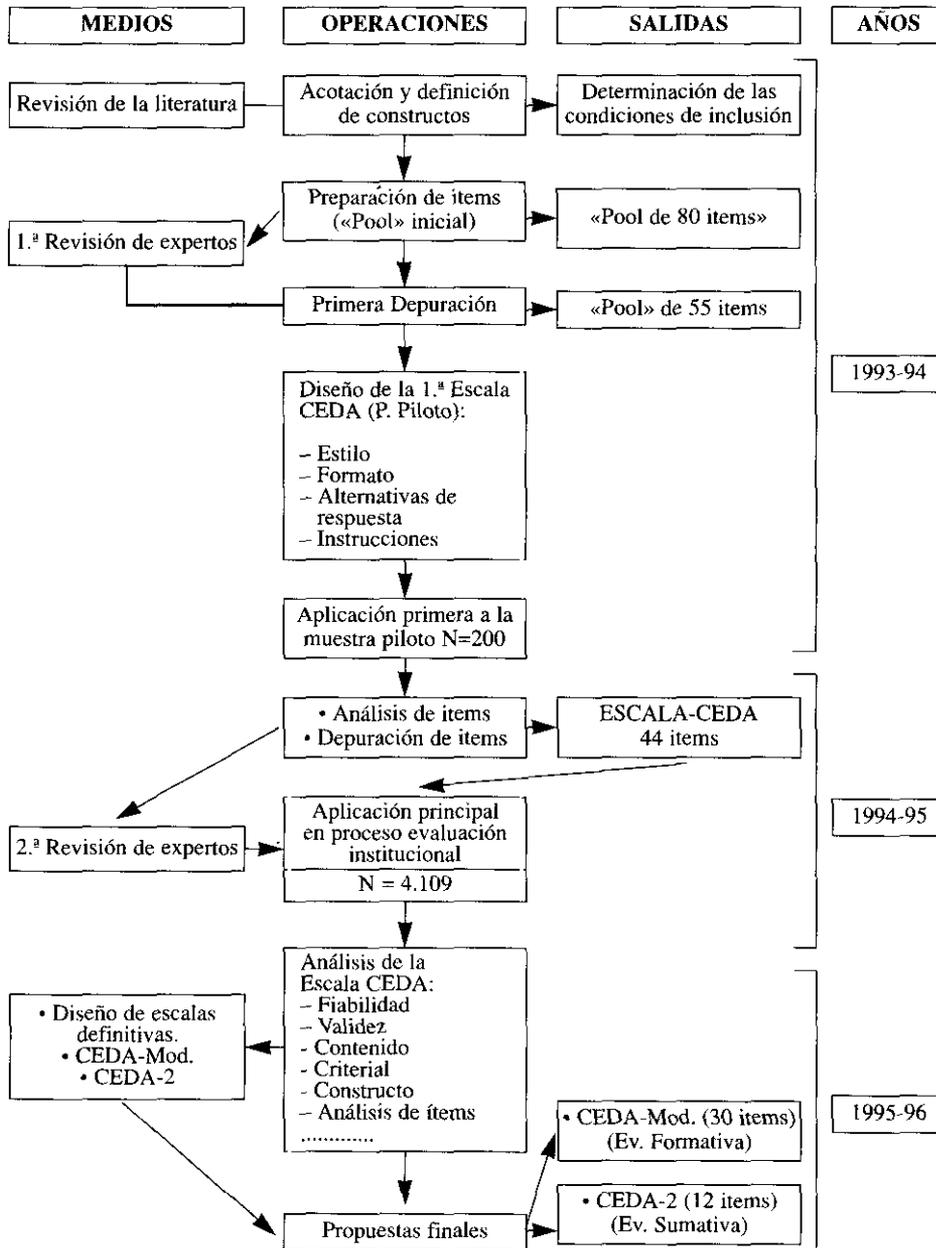
TABLA 9
ESTRUCTURA DEL CAD (continuación)

<i>Subnúcleos</i>	<i>N.º Items</i>	<i>Cuestiones</i>		
D2. Claridad expositiva y organización de la clase.	5	• Orden en la exposición.	18	
		• En cada tema, presentar un esquema.	20	
		• En cada tema, recalcar lo importante.	21	
		• En cada tema, resume lo contado.	22	
		• Repite explicaciones cuantas veces es preciso.	23	
D3. Uso de recursos de apoyo a la Docencia.	1	• Utiliza medios audiovisuales que favorecen la comprensión de temas y conceptos.	19	
D4. Interacción docente-discente	5	• Provoca diálogo y reflexión de lo tratado.	24	
		• Da oportunidad de preguntar y responde con claridad.	25	
		• Pone ejercicios o supuestos de aplicación.	26	
		• Favorece la participación y elaboración de temas por el alumnado.	27	
		• Propone trabajos en grupos.	28	
D5. Evaluación y calificación	4	• Utiliza sistemas de evaluación adecuados.	29	
		• Corrige exámenes en público.	30	
		• Atiende individualmente al alumno que solicita la comprobación de sus respuestas.	31	
		• Exige rigor, claridad, limpieza, etc... en los exámenes.	32	
Totales	-	32	-	-

4. El C.E.D.A. Análisis de su estructura y características técnicas

El C.E.D.A. (Cuestionario de Evaluación Docente por el Alumno), se aplicó en todas las clases varias veces, lo que supuso un total de 4.109 cuestionarios (cada alumno rellena un cuestionario por cada profesor), más de un 80% de los cuestionarios posibles a recoger de la población total. Ofrecemos a continuación una estimación de algunos de los primeros estudios realizados, que pueden aportar información sobre la estructura del cuestionario, sus características técnicas y la naturaleza del constructo que se pretende medir («Calidad de la docencia», «Competencia docente»). La tabla siguiente refleja los medios, operaciones y salidas previstos en su día al abordar esta línea de investigación.

TABLA 10
MEDIOS, OPERACIONES Y SALIDAS PREVISTOS EN LA DEFINICIÓN, APLICACIÓN Y MEJORA DEL CEDA



5. El C.A.D.

El C.A.D., cuestionario de autoevaluación docente, se aplicó a los 49 profesores del Centro Universitario. Su estructura, ya mencionada, implica 5 subescalas.

- a) **Nivel de satisfacción con el proyecto educativo del centro** (4 ítems, 1 a 4).
- b) **Grado de satisfacción con los medios y recursos disponibles** (4 ítems, 5 a 8).
- c) **Grado de satisfacción con el clima y las relaciones interpersonales que se dan en el centro** (7 ítems, 9 a 15).
- d) **Auto-evaluación docente** (17 ítems; 16 a 32. Ítems paralelos a los principales ítems del CEDA).
- e) **Grado de satisfacción con cada grupo de alumnos** (5 ítems).

Esta subescala se aplicó tantas veces como grupos tenía cada profesor, al objeto de valorar el grado de satisfacción del profesor con cada grupo de clase.

La muestra de profesores por carreras es la siguiente:

TABLA II
MUESTRA DE PROFESORES POR CARRERAS

<i>Carreras</i>	<i>fi</i>	<i>%</i>	<i>% acum.</i>
A. Derecho	12	24,4	24,4
B. Económicas y empresariales	23	46,8	71,2
C. Periodismo	14	28,7	100,0

6. Conclusiones y discusión de resultados

6.1. Introducción

Tratar de identificar las dimensiones que conforman el perfil de un buen docente universitario, ha sido el trabajo de numerosos estudios e investigaciones en los últimos 30 años. Si revisáramos estos estudios veríamos que hay ciertos puntos de acuerdo sustancial sobre estas dimensiones: Trent y Cohen, 1973; Marsh, 1982 y 1987; Ramsden y Entwistle, 1981; Jomet y Suárez, 1988; Tourón, 1989; Entwistle y Tait, 1990; Ramsden, 1991; Dahllöf, 1990; Tejedor, 1993; Rodríguez Espinar, 1993; Cajide, 1994; etc.

A modo de comparación y como ejemplo veamos en el siguiente cuadro las principales dimensiones implícitas en algunos de los instrumentos utilizados, que han sido suficientemente probados y validados:

TABLA 12
DIMENSIONES IMPLICADAS EN DIFERENTES INSTRUMENTOS DE
EVALUACIÓN DOCENTE (POR EL ALUMNO)

<i>Dimensiones comunes</i>	<i>SEEQ</i>	<i>Endeavour</i>	<i>CEQ</i>	<i>E.E.P.A.</i>	<i>CEDA-MOD.</i>
<i>Trent y Cohen (1973)</i>	<i>Marsh (1982 y 87)</i>	<i>Frey, Leonard y Beatty (1975)</i>	<i>Ramsden (1991)</i>	<i>Tejedor (1993)</i>	<i>García Ramos (1996)</i>
1. Estructura y claridad en la explicación. 2. Positiva actitud hacia la discusión en clase y la exposición de puntos diferentes. 3. Estímulo del interés, motivación y reflexión del alumno. 4. Prestar atención individual al alumno. 5. Entusiasmo.	1. Aprendizaje-valor. 2. Interacción con el grupo. 3. Raport individual. 4. Exámenes-calificaciones. 5. Carga de trabajo-dificultad. 6. Organización-claridad. 7. Entusiasmo. 8. Amplitud de enfoque. 9. Trabajo extraclasses-lecturas.	1. Logros de los alumnos. 2. Discusión en clase. 3. Atención personal. 4. Calificaciones. 5. Carga de trabajo. 6. Claridad de presentación. 7. Organización-planificación.	1. Enseñanza adecuada. Correcta orientación sobre la marcha del aprendizaje del alumno. 2. Claridad en los objetivos del programa propio y en lo que se espera de uno. 3. Adecuada carga de trabajo. 4. Adecuada evaluación-calificación del aprendizaje. 5. Estímulo y motivación al alumno en su responsabilidad (a los estudiantes se les dan muchas opciones, en el trabajo que realizan).	1. Cumplimiento de obligaciones. 2. Calidad y desarrollo del programa. 3. Dominio de la asignatura. 4. Interacción con los alumnos. 5. Recursos utilizados y prácticas. 6. Exámenes.	1. Programación-organización de la enseñanza. 2. Dominio de contenidos-claridad expositiva. 3. Motivación de aprendizaje-incremento de interés del alumno. 4. Interacción con el grupo de clase. 5. Atención individual al alumno. 6. Evaluación-exámenes.

Las diferencias entre las distintas dimensiones definidas en los instrumentos, a mi juicio, tienen más que ver con formas personales de concebir la enseñanza universitaria, vinculadas al contexto en que están siendo definidas, que con otros factores. Es claro que en casi todos los instrumentos hay una clara referencia a:

- a) Dominio de contenidos-dominio de la asignatura.
- b) Claridad en la exposición y desarrollo del programa.

- c) Comunicación con los alumnos:
 - c1) Individual (atención personal)
 - c2) Grupal (interacción con el grupo)
- d) Programación-planificación-organización de la enseñanza. Adecuada carga de trabajo.
- e) Evaluación-calificación-exámenes (rendimiento del alumno).
- f) Entusiasmo del profesor-motivación al alumno-incremento del interés.

De una u otra forma, todos los instrumentos incluyen estas dimensiones de valoración de la «Competencia Docente» del profesor universitario. Dimensiones que valoran 4 tipos de aspectos:

1. **Vinculados al dominio de la asignatura** (condición necesaria, aunque no suficiente para una docencia de calidad) (a).
2. **Didáctico-técnicos**. Programación-organización (d), evaluación-exámenes (e) y uso de recursos didáctico-metodológicos que favorecen la claridad en la exposición y desarrollo de la materia (b).
3. **Comunicación con el alumno**. Factor relacionado con (b), pero con el énfasis puesto en la consecución de una adecuada comunicación con el alumno, a nivel grupal (c1) y a nivel individual-personal (c2). Un adecuado clima de relación profesor alumno.
4. **Personal-motivacional**. Factor sin duda relacionado con el anterior (c1 y c2) y que influye enormemente en la claridad expositiva (b), es el componente personal de entusiasmo y motivación que el profesor transmite al alumno en su docencia. Es un factor personal, muy vinculado a un componente vocacional del profesor hacia la docencia (universitaria en este caso) que potencia enormemente los factores anteriores.

De alguna manera, estos componentes están presentes (de un modo particular ciertamente) en los instrumentos utilizados en nuestra investigación. En el CEDA están adecuadamente representados, con un número de ítems suficientemente amplio y manteniendo equilibradas las dimensiones de medida (5 ítems en cada subescala o dimensión). Tal como demuestran los estudios realizados, el CEDA es un adecuado instrumento para la evaluación de la docencia en las aulas, así como para la estimación de otros indicadores relacionados con esta docencia (atención personal, etc...). Con él no se evalúan todos los indicadores vinculados a la labor docente, pero sí aquellos que se hallan presentes en la docencia de clase o vinculados al trato con el alumno. A mi modo de ver, no hay mejor fuente que el alumno para evaluar esta macrodimensión o constructo. Ciertamente, estamos hablando siempre de la utilización de estas medidas en Evaluación formativa. De ahí que aconsejemos no bajar de este número de ítems (25-30) al objeto de que el profesor tenga información suficiente para focalizar en puntos concretos sus procesos de perfeccionamiento. Por otra parte,

nunca debemos descartar el uso complementario de otras fuentes para valorar la actividad docente, tanto dentro, como especialmente fuera del aula. La auto-evaluación de la propia actividad es una buena fuente de contraste (auto-informes), así como la valoración a través del departamento en que se inscribe su labor y el uso de otros sistemas de valoración enfocados al perfeccionamiento (vídeo, etc...), ya comentados en la introducción de este trabajo. Como ya indicamos anteriormente, esta labor evaluativa difícilmente se convierte en perfecta si no va acompañada de un compromiso institucional a través de la labor que pueden realizar departamentos de C.C. de la Educación, o de Recursos Humanos en las Universidades (en cada universidad o institución universitaria, las labores de Perfeccionamiento del Profesorado deben ser programadas, desarrolladas y evaluadas sistemáticamente, en conexión con los procesos de Evaluación Institucional).

6.2. Valoración de los instrumentos utilizados en la medida del Constructo Competencia Docente del Profesor Universitario (CEDA; CAD; COORD Y DIR)

De una manera telegráfica resumimos aquí las principales conclusiones obtenidas sobre los instrumentos que tratan de medir el constructo estudiado (competencia docente del profesor universitario):

- a) El mejor instrumento, en cuanto a sus características y para la medición del constructo mencionado, es el CEDA (Cuestionario de Evaluación Docente por el Alumno).
 - Fiabilidad total elevada y satisfactoria ($\text{Alpha} = 0,96$).
 - Subescalas, con indicadores de fiabilidad elevados y satisfactorios. Con sólo 5 ítems en cada subescala, R_{xx} varía entre 0,84 y 0,88.
 - Los indicadores de homogeneidad de los ítems son muy satisfactorios, tanto respecto a la escala total, como a la subescala propia.
 - Los diferentes estudios descriptivos, correlacionales y de validación realizados nos llevan a proponer la Escala CEDA-Mod. como instrumento para la medición del constructo «Competencia Docente del Profesor Universitario», con uso para evaluación formativa.
 - Los estudios mediante Análisis Factorial Clásico o Exploratorio apoyan la propuesta mencionada, pudiendo afirmarse que —tal como lo mide el CEDA— el Constructo Competencia Docente del Profesor Universitario es un Constructo Multidimensional, con 6 dimensiones básicas, correlacionadas entre sí.
 - Se propone también el Cuestionario CEDA-2, con sólo 12-13 ítems para usos de esta medida en Evaluación Sumativa, sobre

la base de las mismas dimensiones establecidas en el CEDA-Mod. Los indicadores de validación del CEDA-2 son satisfactorios ($R_{xx} = 0,91$, con sólo 12 ítems); satisfactorios índices de validez criterial y de homogeneidad de los diferentes ítems que lo componen.

TABLA 13
ESCALA CEDA-2 (PARA EVALUACIÓN SUMATIVA)

<i>Subescala</i>	<i>N.º ítem</i>	<i>Ítems (numeración del CEDA-original).</i>
1. Programación-Organización	1	(9) Da por adelantado un programa al que se ajusta con precisión
	2	(11) En cada clase hace una presentación de lo que va a tratar
2. Dominio de contenidos y claridad expositiva	3	(17) Es ordenado en la exposición de los temas.
	4	(23) Domina los contenidos de la materia enseñada.
3. Motivación de aprendizaje	5	(28) Nos da oportunidad de exponer dudas y preguntas, respondiéndolas con claridad.
	6	(34) Hace que aumente mi interés por esta asignatura.
4. Interacción con el grupo en clase	7	(26) Nos motiva a preguntar y participar en el desarrollo de clase
	8	(30) Provoca diálogo, reflexión y debate sobre los temas tratados.
5. Atención individual al alumno	9	(31) Es respetuoso con los juicios y opiniones de los demás.
	10	(33) Me dedica el tiempo que sea necesario a la atención personalizada del alumno fuera de clase.
6. Evaluación-exámenes	11	(36) El método de evaluación (exámenes, trabajos, entrevistas, participaciones, etc..) se adecua a lo que se quiere evaluar.
	12	(39) El examen se centra en los contenidos fundamentales de la materia.
Item-Criterio	13	(43) Valore globalmente la eficacia docente del profesor

- b) El C.A.D., Cuestionario de Autoevaluación Docente, obtiene satisfactorios niveles de fiabilidad (0,84-0,87), con un menor número de ítems que el CEDA, similar estructura factorial al CEDA y una fuerte homogeneidad interna entre sus subescalas.
- c) Los instrumentos de Medida del Constructo, utilizados a partir de las valoraciones de COORDINADOR y DIRECTOR presentan índices de fiabilidad no satisfactorios en su conjunto, lo que confirma la baja idoneidad de ambos instrumentos o fuentes de valoración para apreciar el constructo.

7. Referencias bibliográficas

- Abalde, E.; De Salvador, X.; González, R., y Muñoz, J. M. (1995). *Análisis de la evaluación de la docencia universitaria por los alumnos en la universidad de la Coruña (1993-94)*. VII Seminario Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Valencia.
- Abbot, R. D.; Wulff, D. H.; Nyquist, J. D.; Ropp, V. A., y Hess, C.W. (1990). *Satisfaction with processes of Collecting Student Opinions about instruction: the student Perspective*. Journal of Educational Psychology, vol. 82 (2), pp. 201-206.
- Abrami, P. C.; Cohen, P. A., y D'Apollonia, S. (1990). *Validity of Student Ratings of Instruction: What we know and what do not*. Journal of Educational Psychology, 82 (2), pp. 219-231.
- Acherman, H. (1992). *Evaluación de la calidad por el profesorado*. Actas del Congreso Internacional de Universidades. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Apodaka, P., y otros (1990). *Experiencia evaluativa en la UPV/EHU: consideraciones en torno a la puesta en marcha de un proyecto*. Revista Española de Pedagogía n.º 186, pp. 327-336.
- Arbizu, F. (1994). *La función docente del profesor universitario*. Universidad del País Vasco. Tesis Doctoral. Bizcaia.
- Asensio, I. I. (1993). *La medida del clima en instituciones de educación superior*. Tesis Doctoral. Madrid: Edit. Universidad Complutense.
- Baxter, E. P. (1991). *The TEVAL Experience, 1983-1988: the impact of student evaluation of teaching scheme on university teachers*. Studies in Higher Education, n.º 16, pp. 151-178.
- Benedito, V.; Cabrera, F.; Hernández, F.; Mercade, F., y Rodríguez Espinar, S. (1989). *La evaluación del profesor universitario*. Revista de Educación n.º 290, pp. 279-291.
- Bollen, K. A. , y Scott-Long, J. (eds.). *Testing structural equation models*. Sage Pb. Newbury Park.
- Borrego, A. (1992). *Evaluación institucional universitaria: el nivel académico*. Actas del Congreso Internacional de Universidades. Universidad Complutense. Madrid.
- Cajide, J. (1994). *Análisis factorial confirmatorio de las características de la calidad docente universitaria*. Bordón 46 (4), pp. 389-405.
- Castejón, J. L.; Carda, R. H., y Vera, M.^a. Y. (1991). *Enseñanza universitaria: diseño y evaluación. Cuestiones teóricas y estudio aproximativo*. Universidad de Alicante.
- Centra, J. A. (1974). *The relationship between student and alumni rating of teachers*. Educational and Psychological Measurement, 34, pp. 321-326.
- Centra, J. A. (1977). *Student ratings of instruction and the relationship to student learning*. American Educational Research Journal, 14, pp. 17-24.
- Centra, J. A. (1980). *Determining faculty performance*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Cohen, P. A. (1981). *Student ratings of instruction and student achievement: a meta-analysis of multisection validity studies*. Review of Educational Research, 51, pp. 281-309.
- Cowan, J. (1985). *Effectiveness and efficiency in higher education*. Higher Education, 14, pp. 235-239.
- Dalhlöf, W. (1990a). *Evaluation de l'enseignement: pratiques et development. Vers nouveau modele*. OCDE: Centre pour la recherche et l'innovation dans l'éducation. París.

- Dalhlöf, W. (1990b). *Practice and evidence in the evaluation of teaching*. Ed. por Dalhlöf et al., en Report of the IMHE study group on Evaluation in Higher Education. OCDE. París (june, 1990) (cop. 5; pp. 139-161).
- Dalhlöf, W. (1990c). *Towards a new model for the evaluation of teaching: an interactive process-centred approach*. Ed. por Dalhlöf et al., en Report of the IMHE study group on Evaluation in Higher Education. OCDE. París (june, 1990) (cap. 6, pp. 163-215).
- Dunkin, M. Y Barnes, J. (1986). *Research on higher reducation*. En Wittrock, P.: Handbook of research on teaching. New York: McMillan, pp. 754-777.
- Entwistle, N. J., y Ramsden (1983). *Understading student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N. J., y Tait, H. (1990). *Approaches to learning. evaluations of teaching, preferences for contrasting academic environments*. Higher Education, n.º 19, pp. 169-194.
- Escudero Escorza, T. (1989). *Aproximación pragmática a la evaluación de la universidad*. Revista de Investigación Educativa, vol. 7 (13), pp. 93-112.
- Escudero Escorza, T. (1993). *Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria*. III Jornadas nacionales de Didáctica Universitaria. Universidad de Gran Canaria, pp. 3-59.
- Fernández Díaz, M. J. (1986). *Investigación evaluativa de instituciones universitarias*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense. Madrid.
- Fernández, J. (1995). *Metaevaluación del profesorado de la calidad docente*. Gaceta Complutense. Oct. 95 (n.º 111), pp. 16-19.
- Fernández, M. R.; Jornet, J. M.; Pérez Carbonell, A., y González Such, J. (1995). *Estudio del cuestionario de evaluación de la docencia a partir de las opiniones de los estudiantes: I y II cuestionario planteado; estudio metodológico y estudio factorial*. Comunicaciones al VII Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Valencia, pp. 300 a 308.
- Franke-Wikberg, S. (1990). *Evaluating education quality on the instructional level*. Higher Education Management, 2 (3), pp. 271-292.
- Frey, P. W.; Leonard, D. W., y Beatty, W. N. (1975). *Student ratings of instruction: validation research*. American Educational Research Journal, 12, pp. 327-336.
- García Garrido, J. L. (1992). *El profesorado universitario: un análisis comparativo de los modelos de fommación*. Actas del Congreso Internacional de Universidades. Universidad Complutense. Madrid.
- García Ramos, J. M. (1986). *Validez de constructo en el ámbito pedagógico*. Revista Española de Pedagogía, n.º 174, pp. 535-554.
- García Ramos, J. M. (1987). *El análisis factorial confirmatorio aplicado a la investigación pedagógica no-experimental*. Bordón, 267, pp. 245-267.
- García Ramos, J. M. (1988). *Modelos exploratorios y confirmatorios en la investigación pedagógica no experimental*. Rev. CC. de la Educación, n.º 136, oct-dic., pp. 423-450.
- García Ramos, J. M. (1989). *Evaluación de la eficacia docente*. En Pérez Juste y García Ramos: Diagnóstico, Evaluación y Toma de Decisiones (cap. 22). Madrid: Rialp.
- García Ramos, J. M. (1991). *Recursos metodológicos en la evaluación de programas*. Bordón, 43 (4), pp. 461-476.
- García Ramos, J. M.; Sánchez, F.; Albert, C.; Salord, M. (1993). *Proyecto Educativo del Centro Universitario Francisco de Vitoria*. Publicación del Centro Universitario Francisco de Vitoria. Madrid.

- García Ramos, J. M. (1995). *La Evaluación Institucional a través del departamento de Recursos Humanos de una Institución Universitaria Privada*. Bordón, 47 (1), enero-febrero 1995, pp. 17-30.
- García Ramos, J. M., y Congosto, E. (1995). *Un sistema de evaluación institucional en la universidad*. Comunicación al VII Seminario Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Valencia (pp. 264-267).
- García Ramos, J. M.; Fernández Díaz, M. J., y Congosto Luna, E. (1995). *La evaluación de un modelo de tutoría académica en la universidad*. Comunicación al VII Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Valencia, pp. 268-271.
- Helmántica (Grupo de la Universidad de Salamanca) (1995). *Elaboración de un instrumento de evaluación de las actitudes de los universitarios hacia la universidad, los alumnos y los profesores*. Comunicación al VII Seminario Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Valencia, pp. 313-318.
- Howard, J. O.; Nichols, J. O., y Gracie, L. W. (1987). *Institutional research support of the self study*. En Muffo, J. A. y McLaughlin, G. W. (1987). *A primer on Institutional research*. Air. Florida Univ. Florida.
- Jordan, T. E. (1989). *Measurement and evaluation in higher education*. London: Falmer Press.
- Jöreskog, K. G. (1974). *Analyzing Psychological Data by structural analysis of Covariance Matrices*. En D. H. Krahts, R. C., y otros (ed.): *Contemporary Developments in Mathematical Psychology* (vol. 2).
- Jöreskog, K. G. (1977). *Structural equation model in the social sciences: specification, estimation and testing*. En P. R. Krishanaiah (ed.). *Applications of statistics*. Amsterdam: North-Holland.
- Jöreskog, K. G., y Sorböm, D. (1976). *COFAMM. Confirmatory factor analysis with model modification*. User's Guide, National Educational Resources. Chicago.
- Jöreskog, K. G., y Sorböm, D. (1981). *LISREL V: Analysis of linear structural relationship by method of maximum likelihood: user s Guide*. Chicago: Internacional Educational Services.
- Jöreskog, K. G., y Sorböm, D. (1983). *LISREL VI: Analysis of linear structural relationship by maximum likelihood and least square methods*. Chicago: International Educational services.
- Jöreskog, K. G., y Sorböm, D. (1988). *PRELIS: A program for multivariate date screening and data summarization: A preprocessor for LISREL*. Univ. of Uppsala, Suecia (2.^a ed.).
- Jöreskog, K. G., y Sorböm, D. (1989). *LISREL 7: A Guide to the Program and applications*. Joreskog-Sorbom (2.^a ed.).
- Jöreskog, K. G., y Sorböm, D. (1991). *LISREL 7.20. A guide to the program and applications*. Joreskog-Sorbom-SPSS.
- Jornet, J. M., y Suárez (1988). *Evaluación de la docencia en Facultades de la Universidad de Valencia, a partir de las opiniones de los estudiantes*. Informes de investigación 3, 4, 5 y 6. Universidad de Valencia. Valencia.
- Jornet, J. M.; Suárez, J.M., y González Such, J. (1989). *Estudio de validación de un cuestionario de valoración de la docencia universitaria para estudiantes en un conjunto homogéneo de centros de la universidad de Valencia*. Revista de Investigación Educativa, 7 (13), pp. 57-92.
- Jornet, J. M.; González Such; Suárez, J. M., y Pérez Carbonell (1995). *Análisis de la consistencia de cuestionarios de opinión de estudiantes para evaluaciones docen-*

- tes. Comunicación en VII Seminario Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Valencia, pp. 260-263.
- Jornet, J. M. (1993). *Enfoques de la evaluación universitaria. III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Universidad de Gran Canaria, pp. 63-83.
- L'Hommedieu, R.; Menges, R. J., y Brinko, K. T., (1988). *The effects of student ratings feedback to college teachers: a meta-analysis and review of research*. Center for the teaching professions. Northwestern University. Evanston.
- L'Hommedieu, R.; Menges, R. J., y Brinko, K. T., (1990). *Methodological explanations for the modest effects of feedback from student ratings*. Journal of Educational Psychology, vol. 83 (2), pp. 232-241.
- Marlín, J. W. (1987). *Student perception of end-of-course evaluation*. En Journal of Higher Education n.º 58, 6.
- Marsh, H. W., y Overall, J.V. (1981). *The relative influence of course level, course type, and instructor on students evaluations of college teaching*. American Educational Research Journal, 18, pp. 103-112.
- Marsh, H. W., y Hocevar, D. W. (1983). *Confirmatory factor analysis of Multitrait-Multimethod matrices*. Journal of Educational Measurement, 20 (231-248).
- Marsh, H. W. (1982). *SEQ: a reliable, valid and useful instrument for collecting students evaluation of university teaching*. British Journal of Educational Psychology, 52, pp. 485-497.
- Marsh, H. W. (1983). *Multidimensional ratings of teaching effectiveness by student from different academic setting and their relation to student / course / instructor characteristics*. Journal of Educational Psychology 75, pp. 750-766.
- Marsh, H.W. (1984). *Students evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential bases and utility*. Journal of Educational Psychology, 76, pp. 707-754.
- Marsh, H.W. (1987). *Students evaluations of university teaching. Research findings methodological issues, and directions for future research*. International Journal of Educational Research, n.º 11.
- Marsh, H.W. (1993). *The use of students evaluations and a individually structure intervention to enhance university teaching effectiveness*. Educational Research Journal, 30 (1), pp. 217-251.
- Martínez Arias, R. (1995). *Psicometría: Teoría de los tests psicométricos y educativos*. Síntesis. Madrid.
- Mateo, J. (1989). *La evaluación del profesorado universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión*. En informes de investigación evaluativa n.º 1. Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Universidad de Valencia, pp. 13-30.
- Mateo, M. A., y Fernández, J. (1992). *Análisis confirmatorio de la estructura dimensional de un cuestionario para la evaluación de la calidad de la enseñanza*. Rev. de Investigaciones Psicológicas, n.º 11. Ed. Complutense, pp. 73-82.
- Mckeachie, W. J. (1990). *Research on College Teaching: the historical background*. Journal of Educational Psychology, vol. 80 (2), pp. 189-200.
- Miguel, M. De (1988). *Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa*. Santiago de Compostela. Publicado en R.I.E. (1989), pp. 21-56.
- Miguel, M. De (1990). *Indicadores de calidad en la docencia universitaria*. Congreso sobre calidad de la Educación Universitaria. Puerto de Santa María. Cádiz.

- Miguel, M. De (1991). *Utilización de indicadores en la evaluación docente universitaria*. En Miguel, M. De; Mora, J. G., y Rodríguez Espinar, S. (1991). *La evaluación de las Instituciones Universitarias*. Secretaría General del Consejo de Universidades. Madrid.
- Miller, R. I. (1987): *Evaluating faculty for promotion and tenure*. Jossey Bass. San Francisco.
- Millman, J. (ed.) (1981). *Handbook of teacher evaluation*. Sage. Beverly Hills.
- Mora, J. G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Consejo de Universidades. Madrid.
- Mulaik, S. A., y otros (1989). *An evaluation of goodness of fit indices for structural equation models*. Psychological Bulletin, 105, pp. 430-445.
- Murray, H. G. (1984). *The impact of formative and summative evaluation of teaching in North American Universities*. Assessment and Evaluation in Higher Education, n.º 9, pp. 117-132.
- Neave, G. (1992). *Hacia el gusto por la calidad: evaluación y universidad de masas*. Congreso Internacional de Universidades. Universidad Complutense. Madrid.
- Orden, A. de la (1985). *Modelos de evaluación universitaria*. Revista Española de Pedagogía, pp. 169-170 y 521-537.
- Orden, A. De la (1988). *Calidad de los Centros Educativos. Asunto para un Congreso*. Bordón 40 (2).
- Orden, A. De la (1992). *Calidad y Evaluación de la Enseñanza Universitaria*. Actas del Congreso Internacional de Universidades. Universidad Complutense. Madrid.
- Osoro, J. M. (1995). *Los indicadores de rendimiento en la evaluación institucional universitaria*. ICE. Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
- Pérez Juste, R. (1986). *Análisis y valoración del modelo español de educación superior a distancia*. Revista de Investigación Educativa. Vol 4 (7).
- Pérez Juste, R., y García Ramos, J. M. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- Ramsden, P. (1991). *A performance indicator of teaching quality in higher education*. The experience questionnaire. Studies in Higher Education, n.º 16, pp. 129-150.
- Ramsden, P., y Entwistle, N. J. (1981). *Effects of academic department on students approaches to studying*. British Journal of Educational Psychology, 51, pp. 368-383.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1992). *Evaluación y formación del profesorado universitario: el caso español*. Actas del Congreso Internacional de Universidades. Universidad Complutense. Madrid.
- Rodríguez Espinar, S. (1986). *Predicción y explicación del rendimiento relativo en función de los factores de personalidad del H.S.P.Q.* Investigación presentada al Concurso para la Cátedra de la Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Rodríguez Espinar, S. (1989). *La evaluación del profesorado universitario. Análisis de la opinión del profesorado de la universidad de Barcelona*. En informes de Investigación Evaluativa n.º 1. Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Universidad de Valencia, pp. 211-235.
- Rodríguez Espinar, S. (1990). *Evaluación e innovación universitaria. ¿Por qué y para qué?* En. I. Coloquio Internacional: La Pedagogía Universitaria. Un reto en la Enseñanza Superior. Universidad de Barcelona (octubre, 1990). Barcelona.
- Rodríguez Espinar, S. (1991a). *Dimensiones de la calidad universitaria*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre la calidad de la educación universitaria, 6-8 de marzo. Puerto de Santa María. Cádiz.

- Rodríguez Espinar, S. (1991b). *Calidad universitaria: un enfoque institucional y multi-dimensional*. En, Miguel, M. De; Mora, J. G. y Rodríguez Espinar, S. (1991). *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Secretaría General del Consejo de Universidades. Madrid.
- Rodríguez Espinar, S. (1993). *Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. Otro punto de vista*. III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 111-132.
- Rodríguez Espinar, S. (1996): *Evaluación institucional y planificación universitaria*. Ponencia en I Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad de los Servicios en la Empresa (febrero, 1996). Madrid.
- Salvador, L., y Sanz, J. J. (1988). *Evaluación de la docencia 1987-88. Opiniones del Alumno*. Vicerrectorado de Ordenación Académica. Universidad de Cantabria.
- Sánchez Carrión, J. J. (1984). *Introducción a las técnicas de análisis multivariante aplicadas a las CC. Sociales*. C.I.S. Madrid.
- Scott Long, J. (1987). *Confirmatory factor analysis*. Sage Univ. Paper. n.º 33. Beverly Hills. California.
- Scott Long, J. (1987). *Covariance Structure Models*. Sage Univ. Paper n.º 34. Beverly Hills. California.
- Tanaka, J. S. (1993). *Multifaceted conceptions of fit in structural equation models*. En Bullen, K. A., y Scott-Long, J. (Ed.). *Testing structural equation models*. Sage Pb. News Bury Park.
- Tejedor, F. J. (1985). *Problemática de la enseñanza universitaria*. Revista de Investigación Educativa. Vol. 3 (6), pp. 322-337.
- Tejedor, F. J., Castro, C., y Mínguez, C. (1988). *Evaluación del profesorado universitario por los alumnos*. Studia Pedagogica, n.º 20, pp. 73-134.
- Tejedor, F. J. (1990). *La evaluación del profesorado en la universidad de Santiago*. Revista Española de Pedagogía, n.º 186, pp. 337-362.
- Tejedor, F. J., y Montero, L. (1990). *Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario*. Revista Española de Pedagogía, n.º 186, pp. 260-279.
- Tejedor, F. J. (1993). *Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas*. III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, pp. 85-109.
- Tourón, J. (1989). *La validación de constructo: su aplicación al CEED (cuestionario de evaluación de la eficacia docente)*. Bordón, 1989, pp. 735-756.
- Westerheijden, D. F. (1991). *La evaluación de la universidad y su contexto político: gestión de la calidad y toma de decisiones en la educación superior*. En, Miguel, M. De; Mora, J. G. y Rodríguez, S. (1991). *Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Secretaría General del Consejo de Universidades. Madrid.
- Whitely, S., y Dayle, K. O. (1976). *Implicit theories in student rating*. American Educational Research Journal, 13, pp. 241-253.
- Villa, A., y Morales, P. (1993). *La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. N.º 14 de Estudios y Documentos. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. Vitoria.
- Wolf, R. L. (1992). *La realidad actual de la universidad: un análisis de la calidad de la educación universitaria*. Actas del Congreso Internacional de Universidades. Universidad Complutense. Madrid.