



## LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES MEJOR VALORADOS POR LOS ALUMNOS

VÍCTOR ÁLVAREZ ROJO (\*)  
EDUARDO GARCÍA JIMÉNEZ (\*)  
JAVIER GIL FLORES (\*)

**RESUMEN.** Analizamos el concepto de docencia de calidad partiendo de los resultados de la evaluación efectuada por los alumnos del rendimiento docente llevado a cabo en la Universidad de Sevilla. Para ello se seleccionó un profesor por Facultad o Escuela, hasta un total de veinticinco docentes, cuyas puntuaciones se encontraban entre las más altas logradas en sus respectivos centros. Los profesores seleccionados se distribuyeron en tres grupos que se reunían para examinar en qué consiste «un buen docente». El análisis de los discursos producidos revela una concepción de la docencia de calidad que se articula en cuatro grandes dimensiones, a las que denominamos *oficio, arte, condiciones estructurales y sociales* y, por último, *dilemas y paradojas del ejercicio docente*. Del conjunto de variables incluidas dentro de estas dimensiones, pueden derivarse implicaciones para la formación y la evaluación de los profesores universitarios.

### INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos algunos de los resultados obtenidos en un estudio realizado en la Universidad de Sevilla por iniciativa del Vicerrectorado de Calidad y por el Instituto de Ciencias de la Educación de esta Universidad. Dicho estudio está dirigido a identificar las formas de concebir la enseñanza y las estrategias docentes características de los profesores que reciben las mejores valoraciones por parte de sus alumnos. El objetivo es, por tanto, definir la docencia a partir de cómo la entienden estos profesores, con el fin último de invitar al resto del profesorado, a la reflexión e introducción de innovaciones en algunas de las dimensiones de su actuación a partir de lo sugerido a través de la experiencia

y los puntos de vista de otros colegas. En suma, se trataría de abrir vías de aproximación a modelos docentes de calidad, entendidos éstos como formas de actuación docente que satisfacen las necesidades y expectativas de los alumnos universitarios.

Es obligado comenzar identificando el punto de partida de nuestra investigación para justificar el tratamiento que aquí va a hacerse del fenómeno de la calidad de la enseñanza en nuestra universidad. De acuerdo con los planteamientos ya comentados, esta investigación se inicia tomando como referencia los resultados de la evaluación de la docencia que llevan a cabo los estudiantes de la Universidad de Sevilla. Para ello, siguen un procedimiento de encuesta similar al que se ha venido utilizando

---

(\*) Universidad de Sevilla.

do en otras universidades españolas (Jornet y Suárez, 1988); (Salvador y Sanz, 1988); (Tejedor, 1990, 1993); (Rodríguez Espinar, 1993); (García Jiménez y otros, 1993); (Abalde y otros, 1995).

No vamos a detenernos en exceso en los inconvenientes o las virtudes de un sistema de evaluación como el citado, ni siquiera en la comparación con otros procedimientos utilizados en nuestras universidades o en universidades foráneas. Nos limitaremos por tanto a citar algunas de las conclusiones más extendidas al respecto. Tomemos como ejemplo el estudio de Ramsden (1991), que tras analizar las posibilidades que tienen las opiniones de los alumnos acerca de la docencia desde la perspectiva de su propio aprendizaje, concluye que:

- El alumno es el único capaz de juzgar si la docencia recibida le ha ayudado a aprender.
- Pese a todos los mitos, los alumnos diferencian entre la buena actuación del profesor y la docencia efectiva.
- Existe una relativa consistencia entre los resultados de la evaluación de la docencia y el rendimiento de los alumnos.

Los sesgos que aparecen en este tipo de evaluación pueden explicarse por un uso inadecuado de dicho procedimiento, dado que a los alumnos sólo se les puede preguntar por aspectos de la docencia sobre los que están cualificados para opinar.

El problema de la validez de las opiniones de los estudiantes en la evaluación de la docencia podría estar relacionado con la mejora del aprendizaje. La clave, en este caso, es poder determinar en qué medida los estudiantes son capaces de percibir mejoras en su aprendizaje como consecuencia de una práctica docente apropiada. En una revisión realizada por Dunkin y Barnes (1987), se concluye afirmando que las evaluaciones de los estudiantes tienen efectos moderados sobre sus propios aprendizajes. Una nueva pers-

pectiva sobre este problema es la que ofrece Baxter (1991), considerando que la validez de las valoraciones de los estudiantes está asociada al uso de la información obtenida. En consecuencia, entendemos que la evaluación docente por parte de los estudiantes tendrá sentido, en la medida en que la propia institución universitaria en su conjunto, o los departamentos en su especificidad, sean capaces de utilizar provechosamente la información que se desprende de esas evaluaciones.

Esta última idea, la de la utilización de los resultados de la evaluación, sí nos parece particularmente atractiva. Lo es en tanto que está asociada al propósito de esta investigación. Se trata pues de sacar a la luz las aportaciones en forma de concepciones y conocimiento práctico para la resolución de problemas docentes, así como en forma de dilemas o paradojas, que puedan ofrecer a la comunidad universitaria, los profesores mejor valorados por los estudiantes de la Universidad de Sevilla. Nos situamos en una línea de trabajo centrada en el análisis de las posibilidades que la evaluación de la docencia tiene para la mejora del binomio enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, para el desarrollo de uno de sus protagonistas fundamentales, el profesor.

## COMPONENTES DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La docencia, considerada por muchos como la «unidad de producción» de la institución universitaria, ha sido quizás el objeto de evaluación que más atención ha recibido durante la última década en el contexto de las universidades españolas. Los procedimientos de evaluación que se han centrado en la figura del docente, parten de un determinado modelo de lo que se considera ser un buen profesor universitario. En función de ello, se han diseñado los instrumentos y técnicas utilizadas en esta tarea. Una primera aproximación a los componentes de la docencia universitaria

de calidad, podría partir de los modelos docentes que subyacen a los cuestionarios utilizados en los procesos de evaluación desarrollados en nuestras universidades.

Las dimensiones presentes en estos cuestionarios, identificadas a partir de un análisis de contenido de los mismos (Corrales y otros, 1995) se han concretado en:

- Cumplimiento de obligaciones (horario de clases o de tutorías).
- Calidad y desarrollo del programa (el profesor prepara y organiza bien las clases, mantiene el interés por la asignatura, explica con claridad).
- Interacción con los alumnos (fomenta la participación, es respetuoso con los alumnos, cuenta con sus opiniones).
- Recursos didácticos utilizados, evaluación (propiedad de las técnicas de evaluación, justicia en las calificaciones).

Las respuestas de los alumnos a este tipo de cuestionarios, han dado pie a diferentes estudios basados en técnicas de análisis factorial, orientados a identificar las dimensiones que estarían presentes en el perfil de un buen profesor universitario (Jornet y otros, 1989; Cajide, 1994; García Ramos, 1997, etc.). Tanto el resultado de estas investigaciones, como los análisis y reflexiones que se han ido realizando sobre el tema (Mateo, 1987; Benedito y otros, 1989; Tejedor y Montero, 1990; De Miguel, 1991; Rodríguez Espinar, 1991), vienen a coincidir en la existencia de dimensiones referidas al dominio de la asignatura, a los aspectos didácticos (programación, evaluación, recursos) o la comunicación con el alumno (atención individual al alumno, estímulo y motivación, interacción con el grupo clase). A partir de estas dimensiones, podemos considerar que el modelo de profesor se corresponde con un profesional que desarrolla su actividad manejando recursos, metodologías y estrategias en un contexto de enseñanza-aprendizaje en el que la planificación, la gestión de la clase y la interacción con los alumnos, juegan un papel importante.

Otro modo de aproximarnos a los rasgos que caracterizan la enseñanza universitaria de calidad, consiste en recurrir a las opiniones de alumnos o profesores al respecto. En esta línea se encontrarían estudios como el realizado por García-Valcárcel (1992), que utilizando el cuestionario, identificó las principales características que debe poseer el buen profesor. Dichas características se concretan en el conocimiento de la materia, la claridad en la explicación, la adecuada preparación de las clases y la objetividad en la evaluación. En el trabajo de Gros y Romañà (1996), basado en la entrevista a veinticuatro profesores que se encontraban entre los mejores evaluados en las encuestas pasadas a los alumnos, se destaca la coincidencia de los entrevistados en señalar como principales aspectos que definen al buen profesor; el dominio de la materia, la capacidad de comunicarla a los alumnos, la capacidad para estimular y motivar, y finalmente, el saber establecer una relación respetuosa y fluida con el alumno.

También en nuestro trabajo, al acercarnos a los atributos de una buena docencia, hemos recurrido a las opiniones del profesorado mejor evaluado por los alumnos; considerando que sus aportaciones pueden ser interesantes de cara a definir lo que supone una enseñanza universitaria de calidad. Metodológicamente, hemos recurrido a técnicas cualitativas que nos permitan profundizar en las formas de concebir la enseñanza y en las estrategias docentes (planificación, evaluación, atención a los alumnos, etc.) características de los profesores cuya actuación parece satisfacer en mayor medida a los alumnos.

Al abordar este estudio, somos conscientes de las limitaciones que entraña enfocar el tema de la calidad centrándonos en la actuación docente. Tras la puesta en marcha en 1995 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, la docencia es un elemento que se ha redimensionado situándose en un contexto más amplio, que incluye nuevos elementos (planes de estudio, infraestructura, objetivos de la titulación, etc.) y una nueva forma

de entender la gestión docente, que incorpora la labor de departamentos, centros y juntas de gobierno. Desde ese planteamiento, la dimensión docente de la universidad no se limita a lo que hace un profesor concreto dentro de un aula, sino que implica la actuación de una serie de órganos e individuos que, en función de ciertos objetivos o finalidades más o menos explícitos, toman decisiones sobre lo que se va a enseñar, el modo de enseñarlo y las personas/medios para hacerlo.

## OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de nuestro trabajo se centra, como ya hemos adelantado, en describir la concepción que los profesores bien valorados por los alumnos poseen sobre la docencia universitaria. El conocimiento de las opiniones y formas de concebir la enseñanza, es relevante para nosotros porque consideramos que éstas influyen en la calidad demostrada de su docencia; y además, porque pueden servir como punto de partida para un debate deseable acerca de la calidad de la misma.

De la información obtenida en el proceso de investigación pueden extraerse además algunas pautas orientativas para la elaboración de programas de formación de profesores universitarios, bien sea para quienes se incorporan a la docencia universitaria (profesores noveles) o para los que pretenden mejorar sus estrategias de enseñanza.

## METODOLOGÍA

Metodológicamente hemos apoyado el estudio en la técnica de los grupos de discusión, una técnica no directa cuyo fin es el debate sobre un determinado tópico propuesto por el investigador. Dicho debate lo llevarán a cabo un grupo de sujetos reunidos durante un espacio de tiempo limitado. Esta técnica se encuadra en el apartado de los métodos cualitativos, y ha sido utilizada con éxito en diferentes ámbitos de la investigación social, siempre con la pretensión de comprender cómo percibe la gente

una determinada realidad, qué piensa y qué siente ante ella. La utilización que hemos hecho de esta técnica, ha seguido las directrices reiteradas en manuales o trabajos dedicados a presentar los rasgos esenciales de esta metodología (Ibáñez, 1986, 1989; Greenbaum, 1988; Morgan, 1988; Bers, 1989; Álvarez, 1990; Stewart y Shamdasani, 1990; Krueger, 1991; Gil y Granada, 1995; Wilson, 1997).

Para llevar a cabo el estudio, precisábamos la selección de profesores que contaran con buenas valoraciones por parte de sus alumnos. Teniendo en cuenta que la última evaluación del rendimiento docente, realizada en la Universidad de Sevilla por los alumnos era la correspondiente al curso académico 1994-95, hemos tratado de seleccionar a un profesor por cada uno de los 26 centros con los que contaba la Universidad de Sevilla en el curso al que se refieren las valoraciones.

El procedimiento seguido para la selección, se aproxima al modelo de muestreo deliberado o intencional (Patton, 1980), que consiste en la determinación teórica de los rasgos característicos del grupo estudiado para buscar a continuación sujetos que se ajusten a ellos. Estos rasgos fueron:

- Poseer una valoración igual o superior a cuatro (en una escala de puntuación de cero a cinco) en la última evaluación del rendimiento docente.
- Haber sido evaluado por un número de alumnos igual o superior a la media de alumnos por grupo en su centro.
- Por último, manifestar la disposición a participar en el estudio como respuesta a la petición que desde el Instituto de Ciencias de la Educación se formuló a todos los profesores de nuestra universidad que cumplieran los requisitos anteriores.

Un total de 25 profesores fueron seleccionados de acuerdo con estos criterios, eligiendo en cada centro a aquél que, reuniendo las restantes características, presentaba la calificación más alta en la correspondiente evaluación. No pudo ser incluido en la muestra ningún profesor de

la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales, dado que ninguno de los posibles candidatos a ser seleccionados, expresó su deseo de participar en la investigación.

Los profesores seleccionados fueron, en un segundo paso, distribuidos en tres grupos de discusión, cuya composición se determinó atendiendo a los criterios de equilibrio entre profesores de las áreas de enseñanza universitaria de Ciencias (Ciencias de la Salud, Ciencias Exactas y Naturales, e Ingeniería y Tecnología) y de las áreas de Letras (Arte y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas); presencia de profesorado perteneciente a diferentes categorías profesionales (Catedráticos, Titulares, Asociados, Ayudantes); e inclusión tanto de profesores como de profesoras en cada grupo. Conseguir cierta heterogeneidad en la composición del grupo se considera esencial en la práctica de esta técnica, pues un grupo demasiado homogéneo reduciría las posibilidades de intercambio de opiniones y produciría un discurso en cierto modo redundante.

Las sesiones de los tres grupos de discusión considerados en el estudio tuvieron lugar en el mes de febrero de 1998, dedicando alrededor de dos horas al desarrollo de la discusión grupal. Ésta se centró en torno al interrogante ¿en qué consiste ser un buen docente en la universidad? Y para evitar que algún miembro del grupo acudiera a la reunión con opiniones o posturas preelaboradas, dicho tema fue revelado únicamente en el momento de iniciarse la reunión.

Las discusiones fueron moderadas por alguno de los miembros del equipo investigador. El moderador se limitó a formular la cuestión inicial y a catalizar la producción del discurso deshaciendo bloqueos y controlando que éste se mantuviera dentro de los límites del tema planteado. Los datos producidos por cada grupo de discusión consisten en un discurso oral, que quedó registrado mediante grabación en audio, y posteriormente fue transcrito en forma de texto para su análisis.

El análisis de la información se basó en un proceso de codificación en el que el

sistema de categorías ha tenido un carácter emergente, es decir, ha surgido a medida que avanzábamos en el análisis. Se trata por tanto de una codificación abierta (Strauss y Corbin, 1990) o de tipo inductivo, en la que tratamos de identificar para cada fragmento de texto las concepciones, los atributos o elementos que los profesores asocian a la docencia de calidad. Partiendo del análisis de uno de los discursos, se va configurando un sistema de categorías que es modificado, redefinido y readaptado en un proceso continuo de asimilación de fragmentos y acomodación del sistema para acoger nuevos elementos de significado. El sistema de categorías elaborado de este modo, ha sido contrastado y ampliado al aplicarlo a los discursos de los restantes grupos. Nos apoyaremos en dicho sistema para presentar los resultados del estudio, trazando la estructura básica de la docencia de calidad desde la perspectiva de los profesores.

## RESULTADOS

De acuerdo con el planteamiento realizado, los resultados obtenidos en esta investigación corresponden a las perspectivas de profesores bien evaluados por sus alumnos sobre la calidad de la enseñanza universitaria. Se trata de un concepto de docencia de calidad considerado desde una dimensión colectiva, es decir, construido a partir del intercambio de opiniones en una situación de interacción entre colegas. En el cuadro I recogemos el sistema de categorías extraído durante el análisis de los discursos, que puede considerarse un verdadero mapa de significados acerca de la enseñanza universitaria en el que se recogen las variables fundamentales que afectan a una docencia de calidad.

Según la concepción de los profesores, una docencia de calidad es el resultado de la interacción de cuatro macrovariables: *oficio docente y arte del profesor*, sobre las que puede intervenir cada profesor; *condiciones estructurales y sociales en que se desarrolla la docencia*, dependientes de decisiones políticas, en parte modificable por el colectivo de profesores y fuera de la

influencia del profesor individualmente considerado; y *dilemas y paradojas del ejercicio* que haría referencia a los conflictos de valores que debe afrontar el profesor derivados de la confrontación entre

dos lógicas distintas: la lógica de la institución universitaria y de la sociedad que la sustenta, por una parte, y la lógica del profesor (individualmente o como grupo) respecto a la docencia.

CUADRO I

*Estructura de categorías extraída del discurso de los profesores sobre la docencia de calidad*

METACATEGORÍAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
OFICIO DOCENTE	• Profesionalidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominio de los conocimientos</li> <li>• Dedicación</li> <li>• Preparación de las clases</li> <li>• Asunción de roles</li> <li>• Innovación docente</li> </ul>
	• Conocimiento de las características y necesidades del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de acogida</li> <li>• Necesidad de motivación</li> <li>• Carencias formativas</li> <li>• Necesidad de estructuración del estudio</li> </ul>
	• Destrezas docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Claridad expositiva</li> <li>• Claridad en los criterios de evaluación</li> <li>• Aplicabilidad del contenido de la enseñanza</li> <li>• Dominio de procesos de argumentación y demostración</li> <li>• Adquisición y utilización de recursos didácticos personales</li> <li>• Habilidad para la comunicación con los alumnos</li> <li>• Adaptación de la enseñanza</li> </ul>
ARTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Don o vocación</li> <li>• Entusiasmo personal</li> <li>• Puesta en escena</li> </ul>	
CONDICIONES ESTRUCTURALES Y SOCIALES	• Número de alumnos	
	• Acceso de los alumnos a la carrera	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bagaje cultural y de conocimientos</li> <li>• Motivación para la carrera</li> </ul>
	• Salida al mercado laboral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectiva laboral</li> <li>• Conocimiento de la nueva cultura laboral</li> <li>• Exigencias de los ámbitos profesionales</li> </ul>
	• Nuevos planes de estudios	
	• Exigencias de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prescripciones institucionales</li> <li>• Dificultades técnico-pedagógicas</li> <li>• Recursos/estrategias prácticas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos sociales</li> <li>• Condiciones materiales</li> <li>• Estructuras administrativas</li> </ul>	
DILEMAS Y PARADOJAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docencia versus investigación</li> <li>• Cultura versus ciencia versus tecnología</li> <li>• Innovación versus inercia</li> <li>• Subir versus bajar el nivel</li> <li>• Buen profesor versus buen alumno</li> </ul>	

## OFICIO DOCENTE

Para los profesores, el oficio docente alude al conjunto de saberes y de concepciones sobre las funciones a desarrollar por el profesor que dan como consecuencia una forma eficaz de enseñar. Estaría integrado por la acción de factores como los que presentamos a continuación:

- La *profesionalidad*, entendida como el conjunto de responsabilidades que un profesional debe asumir de cara al desempeño de su profesión y a la prestación final de un servicio de calidad. Se concreta en aspectos tales como el dominio de los conocimientos, la dedicación, la preparación de las clases, la asunción de roles y la innovación docente.
- El *dominio de los conocimientos* hace referencia al conocimiento de la materia que el profesor imparte, la actualidad de los contenidos impartidos, la seguridad en el manejo de los mismos o, lo que es lo mismo, la exhibición de criterios personales/profesionales firmes y razonados en el manejo y valoración de esos conocimientos.
- La *dedicación* significa la cantidad de tiempo que el profesor emplea realmente en la gestión de su docencia (antes y después de lo administrativamente prescrito) y el rigor en su trabajo.
- La *preparación de las clases* engloba el conjunto de actividades remotas y próximas que el profesor realiza intencional y efectivamente de cara a conformar cada intervención concreta en el aula o sesión de clase: organización del programa de la asignatura, selección de contenidos, determinación del proceso de desarrollo de los mismos y selección y diseño de soportes/materiales didácticos.

- La *asunción de roles* conlleva el ejercicio del principio de autoridad respecto a los conocimientos y al manejo del proceso de enseñanza; ejercicio netamente diferenciado pero no incompatible con la flexibilidad y el acompañamiento del alumno en su proceso de aprendizaje.

*... presentar un buen plan de organización docente de la asignatura..., seguir el programa rigurosa y ordenadamente... Creo que en la universidad no se puede perder de vista una actitud universitaria que es el rigor, pero eso en mi experiencia para nada es incompatible con ser un profesor tolerante e incluso solidario... Por supuesto la disponibilidad... que ellos sepan que no les estoy haciendo ningún favor...*

- *Innovación docente* se identifica con la idea general de introducir cambios en algunos de los elementos que afectan al proceso de enseñanza. En la mayoría de los casos, lo que se cambia son las estrategias didácticas, la forma de evaluar el aprendizaje de los alumnos, el tipo de recursos didácticos o el modo de organizar la docencia.
- El *conocimiento de las características y necesidades del alumnado*, referido fundamentalmente al aprendizaje: cómo y qué han aprendido en las etapas educativas anteriores, cuáles suelen ser los problemas que les plantea la enseñanza universitaria y cuáles son sus actitudes hacia el proceso de enseñanza aprendizaje. Dentro de este marco, se incluyen la necesidad de acogida, de motivación, las carencias formativas o la necesidad de estructuración del estudio de los alumnos.

- La *necesidad de acogida*, alude por una parte a la situación de desconocimiento del mundo universitario así como de las exigencias en la que se encuentran los alumnos recién llegados (primer curso); y por otra, a la necesidad de todos los alumnos de ser acompañados en el proceso de aprendizaje (aceptación de sus dudas y problemas). La *necesidad de motivación* hace referencia a la implicación del alumno en su propio proceso de aprendizaje y al aprovechamiento de las posibilidades que le ofrece para ello la universidad (vg. la utilización de las tutorías). Implica acciones intencionales por parte del profesor (verbales, actitudinales y de planificación) y el mantenimiento de un delicado equilibrio entre facilitar el aprendizaje versus trivializarlo.

*...una clase insinuante, una clase provocadora, una clase que a ti te despierta un horizonte y que te entran ganas de irte inmediatamente a la biblioteca a ver qué ha querido decir en realidad.*

- Las *carencias formativas* de los alumnos (carencias de conocimientos básicos y de procedimientos para abordar con éxito el aprendizaje de la materias de la carrera especialmente en primer curso; carencias de habilidades generales básicas de expresión escrita; bajo nivel e interés cultural) exigen no sólo su conocimiento sino su consideración en el aula (vg. aclaraciones terminológicas, recapitulaciones y solapamiento de contenidos, etc.).

*... que hay que tener en cuenta lo que tienes por delante, es decir, la formación y las carencias de la formación*

*de esta persona. A mí me funciona bastante, y yo creo que el alumno lo agradece, y te lo demuestra, que tú tengas en cuenta esas carencias.*

Relacionado con las carencias formativas, está el fenómeno de la diversidad del alumnado. Así, dentro de un mismo grupo clase es posible encontrar alumnos que tienen niveles de partida (en términos de conocimientos y habilidades) muy diferentes entre sí.

*... En una clase no todos van al unísono (...) yo creo que hay alumnos que agradecen el nivel que hay en la clase porque se le repite una y otra vez lo que han dado en COU o en otro curso anterior. [Otros dicen] -esto ya me lo han dado diez veces o quince veces-, porque muchas veces las asignaturas se superponen, entonces hay alumnos que son muy críticos con eso.*

- La *necesidad de estructuración del estudio* alude a la conveniencia o no de utilizar determinados recursos didácticos (vg. libro de texto o de referencia) y a la coordinación entre profesores respecto a las demandas dirigidas a los alumnos desde varias asignaturas (un solo trabajo versus un trabajo por asignatura).
- Las *destrezas docentes* o conjunto de habilidades básicas que un profesor ha de exhibir en el aula, al menos a niveles elementales de dominio, para que su oferta docente pueda ser entendida y aceptada por los alumnos. El nivel de dominio de dichas destrezas (entre los polos elemental-de maestría) es en gran parte (aunque no sólo) el responsable del nivel de prestigio, de aceptación y de valoración del profesor por los alumnos. Las *destrezas docentes* quedan estructuradas a partir de una serie de elementos que pasamos a describir:



- Las destrezas *claridad expositiva y dominio de procesos de argumentación y demostración* están ampliamente interrelacionadas y hacen referencia a la producción de un tipo de discurso inteligible, bien construido formalmente y coherente en su argumentación. Presuponen una labor previa de selección y organización del contenido que se va a desarrollar generalmente en una sesión de clase.
- La *claridad en los criterios de evaluación* se categoriza como destreza en función tanto de su formulación (claridad, factibilidad, proporcionalidad y flexibilidad) como de su mantenimiento (aplicación fáctica y no discriminabilidad).
- La *aplicabilidad del contenido de la enseñanza* supone la habilidad para relacionar los conocimientos artificialmente acotados en las materias del currículum con hechos y situaciones del mundo fuera del aula (culturales, profesionales o cotidianas) de forma que le faciliten al alumno el proceso de integración de conocimientos de cara al futuro ejercicio profesional.
- La *adquisición y utilización de recursos didácticos personales* implica el aprendizaje realizado por el profesor en su práctica docente; alude, pues, a un bagaje de recursos y técnicas experimentadas para conseguir resultados concretos en el aula, como por ejemplo, estrategias de motivación (vg. utilización de la prensa en el aula, «humanización» de la clase, conocimiento del nombre de los alumnos...) y de mantenimiento de la atención (formulación de preguntas);

técnicas para la estructuración y presentación del contenido; procedimientos de autorregulación o de aprendizaje de la propia experiencia docente (diario o agenda de clase), etc.

- La *habilidad para la comunicación con los alumnos* supone la capacidad para establecer cauces de comunicación, eliminar barreras y humanizar la relación personal entre el profesor y los alumnos. Llevaría a una claridad en la presentación de las intenciones o finalidades, del modo en que se organiza la docencia y de los sistemas de evaluación adoptados. Estaría presente en el desarrollo de las clases, facilitando y favoreciendo la participación de los alumnos. Se manifestaría, por último, en la atención al alumno enmarcada en las tutorías, la revisión de exámenes, trabajos, etc.

*...la participación en clase, las preguntas, el que no pasa nada porque te interrumpan el hilo conductor, ... yo creo que es acercarse a ellos, eliminar ciertas barreras...*

- La *adaptación de la enseñanza* es el reflejo de la capacidad que tienen los docentes para suavizar el desfase que existe entre la estructura conceptual o procedimental de algunas materias y la estructura conceptual o procedimental desde la que parten los alumnos. Así, los profesores sintetizan, resumen contenidos o fijan conceptos claves en los alumnos para conseguir acercarles la materia.
- Las *formas de concebir la enseñanza* indican las ideas o presupuestos filosóficos, ideológicos y pedagógicos que el profesor asume para el

desarrollo de su actividad profesional como docente universitario. Implica posicionarse básicamente sobre tres cuestiones: cuáles han de ser los fines de la enseñanza, cómo aprenden mejor los alumnos y cuáles son las funciones del profesor en la transmisión de los conocimientos. En relación a este elemento, hemos identificado tres subvariables: las funciones del profesor respecto a los conocimientos, las funciones respecto al aprendizaje y el posicionamiento frente al binomio docencia-investigación.

- Las *funciones del profesor respecto a los conocimientos* incluyen tres posibles roles que el profesor puede asumir, que son relativamente excluyentes entre sí, al menos el primero con los dos restantes: el de trasmisor de conocimientos; el de iniciador/motivador para la adquisición autónoma de conocimientos por parte del alumno; el de tutor del proceso de adquisición; el de innovador y cuestionador del conocimiento comúnmente aceptado.

*... la universidad no es sólo transmitir el conocimiento consolidado, que eso pertenece a otros niveles educativos, sino que nuestra obligación es ampliar, innovar, cuestionar nuestro conocimiento... Otra cuestión... también... es... la posibilidad de incorporar contenido, preocupaciones, sensibilidades que vienen de ámbitos distintos a los suyos...; a mí esa dimensión interdisciplinar me parece... importantísima...*

- Las *funciones del profesor frente al aprendizaje* del alumno, representan funciones que inciden en aspectos diferentes de la apropiación de contenidos como son: la que hace hincapié en el desarrollo del sentido crítico frente a

esos contenidos; la que promueve la implicación del alumno (participación) en la configuración del proceso y de los contenidos de su aprendizaje; así como la que aboga por el desarrollo de la curiosidad científica e investigadora. También, se alude a otras tales como la de servir de modelo a los alumnos en el ejercicio de las funciones anteriores. Y, por último, cabe destacar la mediación cognitiva que realizan los profesores para tender puentes conceptuales y procedimentales entre los conocimientos y habilidades previas de los alumnos y la estructura de las materias.

- El *posicionamiento frente al binomio docencia-investigación* plantea la integración o separación de ambas actividades a efectos docentes, que en el primer caso conllevaría ofertas a los alumnos para participar en momentos o procesos de investigación, conformación y desarrollo de procesos experimentales de innovación en el aula, etc.

## ARTE

El *arte* en la enseñanza y en la profesión docente es una macrovariable mencionada por muchos profesores. No obstante, su definición y operativización ha sido escasa por las propias dificultades que entraña el concepto. Tal como ha sido descrita, se trata en cualquier caso de una macrovariable no evaluable en el plano administrativo y escasamente transmisible en procesos de formación. En la descripción de este factor, es preciso considerar, a tenor de las opiniones de los profesores, lo siguiente:

- *El don* con el que se nace, pero que hay que cultivar, y/o la *vocación* que se adquiere tempranamente.

*... la enseñanza es un don que uno tiene desde que nace, igual que puede ser un buen pintor o un muy buen músico... lo que pasa es que... es un don que hay que cultivar... pero, claro, (no) lo vas a evaluar si un profesor tiene el don de la enseñanza o no lo tiene...*

*...la cuestión de ser buen profesor, entre otras cosas, creo que se hace a lo largo del tiempo, pero hay gente que nunca va a llegar, claramente, porque no tiene vocación.*

- Tiene además un componente de *entusiasmo personal* o placer experimentado en la actividad docente.
- Y, por último, requiere una *puerta en escena*, una forma de actuar dirigida a conseguir determinados efectos (captar el interés, sorprender, deleitar...).

## CONDICIONES ESTRUCTURALES Y SOCIALES

La tercera macrovariable se ha denominado *condiciones estructurales y sociales* en las que el profesor se ve inmerso en el ejercicio de su docencia; conformarían lo que sería el contexto o la ecología de la labor docente del profesor. Dentro de este contexto, los profesores incluyen aspectos como los que describimos a continuación.

- El *número de alumnos*, que influye decisivamente en la calidad de la oferta docente del profesor y en el estilo de enseñanza que imparte.
- Las *condiciones de acceso a la carrera*, incluyendo aquí el bagaje cultural y de conocimientos con que acceden los alumnos, ya sean éstos generales (capacidad de expresión, conocimientos referenciales) o específicos (conocimientos prerrequisitos respecto a las asignaturas o materias específicas de la carrera), y la motivación para la carrera con que llegan los alumnos, que está fuertemente mediatizada por el

actual proceso de acceso a la universidad (existencia o inexistencia de nota de corte en los centros y posibilidades personales de acceso a la carrera deseada).

*... debo decir también, y eso es una ventaja importante en mi centro, ... una ventaja porque tenemos numerosos *clausus* que hace que nuestros alumnos entren pues casi de un siete para arriba; son los que tienen una buena formación, una gran capacidad y una gran motivación profesional...*

- Las *condiciones de salida al mercado laboral*, enmarcando en este elemento lo que hemos denominado perspectiva laboral, conocimiento/desconocimiento de la nueva cultura laboral, y exigencias de los ámbitos profesionales.
  - La *perspectiva laboral* percibida por los alumnos (posibilidades de inserción o posibilidades de desempleo) influye notablemente en la motivación hacia el aprendizaje y en la motivación profesional (prepararse para ejercer una profesión) y percibida por el profesor. En este último caso, los profesores piensan que el hecho de que algunas titulaciones tengan escasas perspectivas de situar a sus egresados en el mercado de trabajo influye negativamente en las expectativas de aprendizaje así como en el acceso a las propias titulaciones. Prácticamente todos los alumnos que han terminado el bachillerato entran en la universidad, con o sin la formación suficiente.
  - El *conocimiento/desconocimiento de la nueva cultura laboral* (dominio de procesos versus dominio de contenidos; nuevas formas relación laboral frente al empleo por cuenta ajena, etc.)

influye en la perspectiva laboral del alumno y en la implicación del sujeto en su proceso de aprendizaje. Por último, las *exigencias de los ámbitos profesionales* pueden orientar el modo en que el profesor concreta y aborda los contenidos de la enseñanza, tratando de responder a los requerimientos que para el alumno se derivarán de su incorporación a la vida profesional activa.

*...que tienes que mantener el nexo entre la actividad docente, entre lo teórico que está ahí, que tú lo tienes que transmitir, y que lo que van a encontrar en la calle tiene que ver con lo que tú les dices.*

- Los *nuevos planes de estudios*, con referencia a condicionamientos como la mayor dificultad de coordinación de la docencia, mayores posibilidades, en consecuencia, de repetición de contenidos y también mayor volumen de prácticas profesionales (cuya oferta ha de ser conformada por un profesorado sin experiencia previa en ese tipo de docencia).
- *Exigencias de la evaluación*, incluyéndose bajo este concepto las prescripciones institucionales, las dificultades técnico-pedagógicas y los recursos/estrategias prácticas.
  - Las *prescripciones institucionales* conllevan dificultades y problemas ético-filosóficos que su aplicación plantea al profesor, tanto las que prescriben actos (cuantificación numérica de la evaluación, verbigracia de la creatividad en Bellas Artes) como las que prohíben acciones (no consideración de la capacidad de expresión oral o escrita del alumno universitario). O a la perversión

que su utilización fáctica como sistema de acreditación y selección social de los mejores realiza de los fines educativos de la evaluación para la mejora del aprendizaje (verbigracia revisión de exámenes para subida de nota).

- Las *dificultades técnico-pedagógicas* se refieren a la imposibilidad o dificultad de encontrar criterios claros para evaluar determinados aprendizajes de contenidos o de procesos (creatividad); a la dificultad para mantener los mismos criterios (exigencia administrativa) para todos los alumnos que aprenden y demuestran lo aprendido de forma diferente; al alto grado de incompatibilidad entre la evaluación formativa y al elevado número de alumnos por grupo.
- Los *recursos/estrategias prácticas* para realizar la evaluación engloban un conjunto de procedimientos que utilizan los profesores, bien para incidir en el aprendizaje (analizar el examen al día siguiente de realizado; diversificar las pruebas para minimizar el efecto azar...) bien para ser lo más objetivo posible en la valoración (corregir el examen por preguntas y no por alumnos completos) bien para defenderse de reclamaciones (no suspender por encima del 4) o bien para modificar su propia docencia.

*... yo insisto en la evaluación; no sé a vosotros pero es que a mí me trae por la calle de la amargura...*

*... quiero decir que debíamos discutir aquí el sentido de la evaluación ya que es un tema peliagudo...*

- Las *condiciones materiales*, que nos remiten al contexto físico en el que se desarrolla la docencia (aulas, laboratorios, etc.) y a la dotación de

recursos (presupuestos, material bibliográfico, informático, audiovisual, etc.) para llevarla a cabo. Estas condiciones pueden favorecer o limitar el desarrollo de una actividad docente de calidad.

*...disponer de una serie de materiales de los que muchas veces no disponemos; no disponemos porque, bueno, las escuelas están de obra, a las bibliotecas le faltan libros, no hay presupuesto,...*

- Las *estructuras administrativas*, referidas a aquellas prescripciones organizacionales (departamentos, áreas de conocimientos, etc.) que condicionan la apertura docente-discente a otros ámbitos del saber y de la experiencia (interdisciplinariedad). Suponen también responsabilidades de los docentes en la gestión y gobierno de la institución universitaria, que requieren una dedicación por parte de éstos.
- Los *elementos sociales*, sobre los que simplemente se han apuntado algunos elementos, sitúan el modo en que los profesores interpretan en sus alumnos el sentir de la sociedad en general. Los alumnos son, para sus profesores, un reflejo de las actitudes y comportamientos sociales del momento. Los ven menos críticos, más pragmáticos, menos interesados por comprender la realidad que les rodea que por utilizarla en su provecho.

*... contra los hechos no hay quien pueda, y los hechos son que los alumnos están cada vez más, son como la sociedad, más pragmáticos; quieren pensar menos y quieren ir a lo concreto y demás, eso es una barbaridad. Entonces yo, en ese sentido, creo que piensan bastante menos que se pensaba hace unos años, vamos, a nosotros nos gustaba que nos preguntaran los problemas. Era una*

*sociedad, vamos, superfina, crítica con lo establecido. Hoy es lo contrario y eso es imparabile, incuestionable, o sea, están hechos a eso.*

## DILEMAS Y PARADOJAS RELATIVOS AL EJERCICIO DOCENTE

Como resultado de la interacción de diferentes variables que configuran al ejercicio docente, es posible afirmar que los profesores se dotan de un cierto conocimiento práctico que les ayuda a resolver problemas relativos a la planificación de la docencia, el conocimiento previo de los niveles de dominio que tienen los alumnos en una asignatura, la organización y el desarrollo de las clases, la valoración del rendimiento discente o la ayuda a los alumnos. Junto a ese conocimiento práctico, fruto de la experiencia y la adaptación de los modelos que representan otros profesores, también es posible identificar soluciones embrionarias a los problemas de la docencia que adoptan la forma de dilemas y paradojas docentes. Estos dos elementos reflejan las tensiones que existen entre los problemas a los que se enfrentan los profesores y las soluciones que ellos ofrecen, de modo que cabe entenderlos como situaciones dialécticas.

Un dilema docente está considerado como un razonamiento cuyos argumentos contrapuestos, si bien alternativamente aceptables, llevan al profesor a la misma conclusión o a adoptar la misma decisión. Responder en una dirección puede suponer simplemente aplazar un debate que, poco después, conduce a un nuevo nudo conceptual y práctico. Se trata, por tanto, de situaciones problematizadoras que están en la esencia de lo que es y supone la práctica docente. Los dilemas implican al profesor y al propio marco institucional y social que hemos definido como sus circunstancias docentes. Podemos decir que los dilemas surgen y cristalizan fruto de la interacción entre un modo de enten-

der/proceder -el de un profesor o un grupo- y el modo en que entiende/opera la institución universitaria en su conjunto y la sociedad que la alimenta. Un dilema no es una situación fácilmente resoluble, sino que más bien implica un conflicto cognitivo y operacional que puede resolverse optando por una de las opciones enfrentadas o adoptando una solución heurística que surge de la propia dialéctica de ese enfrentamiento.

Una paradoja supone la coexistencia ilógica de dos realidades, de modo que la solución de un problema enfrenta entre sí dos fenómenos que en la mente del profesor deberían ser complementarios. Como el dilema, la paradoja aborda *un problema que no resulta fácilmente resoluble* para el profesor. La solución no está a su alcance, pero el problema sí que le afecta. A diferencia del dilema, el profesor no puede optar por una solución dado que el problema se le antoja en sí mismo irresoluble, son otros los que deben resolverlo. Los dilemas y las paradojas más importantes que hemos identificado son los que se presentan y discuten a continuación.

- *Docencia versus investigación.* Una de las paradojas identificadas por los profesores consiste en la existencia de una oposición innecesaria entre las dos competencias básicas que se les reconocen a los profesores. Pero, además, existe una relación asimétrica entre ellas: inexplicablemente, la Administración educativa apoya a una de ellas mucho más que a la otra y, como consecuencia, los que hacen bien su trabajo como docentes, no reciben el mismo reconocimiento —incluso de ningún tipo— que aquellos otros docentes dedicados casi exclusivamente a la investigación.

*La gente dice: «Ah, éste publica, pues éste es un hombre que suena», mientras que si no publicas pues no eres nadie. Quiero decir, si tú eres un*

*buen profesor ¿quién lo asegura?, nadie.*

- *Cultura versus ciencia versus tecnología.* Es un dilema que se plantean los profesores al definir el sentido último de una titulación. ¿Cuál es el perfil del egresado?, ¿qué metas se persiguen con este plan de estudios?, ¿debemos formar profesionales, ciudadanos o gente cultivada? Para los profesores es difícil elegir entre las diferentes alternativas de acción, de modo que al elegir una de ellas puede implicar que se relegue injustificadamente a la otra.

*... a mí me interesa tu sabiduría no tu erudición, yo quiero que cuando salga seas más crítico, estés más formado, sepas más de los problemas reales que tiene el mundo y tengas algunas visiones globales. Eso es mucho más difícil, pero yo creo que un universitario tiene que tener eso, yo no sé si estamos empezando a cubrir mucho al formar técnicos (...) [Los alumnos] me llegan pidiendo técnicas, pues esto, perdonad, pero no os voy a dar técnicas, o sea, me parece muy bien que tengáis técnicas pero con eso solamente vais a hacer un corre ve y dile a cualquiera. Hay que tener más formación de base.*

*... en todas las disciplinas, sea la que sea, hay una tecnología para empezar y un vocabulario técnico que tienes que aprender y tienes que dominar si quieres seguir avanzando en el campo concreto.*

- *Innovación versus inercia.* Se trata de una paradoja muy comentada por los profesores y que alude a la innecesaria oposición existente entre la innovación (representada por algunos profesores individuales dispuestos a introducir cambios en la docencia) y la inercia (asociada a la Universidad como institución). Desde su visión, la Universidad frena y dificulta las iniciativas de mejora

que introducen los profesores de modo que las va ahogando poco a poco entre la burocracia y la indiferencia.

*Yo a la universidad siempre la he comparado con la inercia tan atroz que tiene la Iglesia. Es decir, el rito de la misa no lo cambia nadie, cambiar el Padrenuestro se cambia después de quinientos años, y se le cambia una parte, pero eso no hay quien lo mueva. Hay grupos catecumenales, hay grupos pequeños de gente innovadora que estudia nada más que eso, pero la oficialidad es la oficialidad. Yo estoy harto, incluso en mi propio proyecto docente cuando aprobé la oposición (...) todos son situaciones de enseñanza magníficas pero en la práctica eso no lo mueve nadie, eso no lo mueve nadie. Y ya llega la situación de profesor estable y te dura el primer año la innovación y luego se te va apagando como una llama porque, sobre todo, te ves aislado.*

- *Subir versus bajar el nivel.* Es un dilema planteado a los profesores una vez que identifican los niveles de conocimientos y habilidades que tienen sus alumnos. Lo difícil, para ellos, es encontrar el punto de equilibrio que permitiendo adaptar los contenidos a lo que el alumno sabe no suponga una merma excesiva en lo que el alumno debería aprender. Precisamente, esta elección entre lo que puede y lo que debe hacerse, en la que los dos posibilidades al considerarlas por separado pueden ser igualmente válidas, es lo que provoca el dilema en los profesores.

*... yo no puedo condenar a los alumnos que la escogen [la materia optativa] a tener que sufrir como sufren con las demás, pero creo que aparte no puedo rebajar la materia y no enseñar bioquímica, porque en sus programas, en sus planes de estudio y en*

*su expediente sale que sabe bioquímica.*

- *Buen profesor versus buen alumno.* A esta paradoja hacen referencia los profesores para describir la calidad docente. La cuestión paradójica es que no puede comprenderse ni reconocerse la buena docencia sin comprender o reconocer al buen discente. Para algunos profesores, sin buenos alumnos es muy difícil que existan buenos docentes y resulta inapropiado aislar una variable de la otra sin tener en cuenta su interacción.

*... aquí se habla de lo que es un buen profesor, yo no sé si tiene respuesta sin hablar de lo que es un buen alumno. Es decir, yo también he inventado muchas estrategias como tú dices, pero me duran un año porque no tengo material [v.g. los alumnos] con qué hacerlo (...). [A un profesor le ocurre esto] -bueno, pues mañana haber si estos problemas los tenemos pensados, por lo menos para poder hablar de ellos-. Al día siguiente: -¿Habéis pensado los problemas?, bueno, no lo habéis pensado, vale, bueno, vamos a empezar a hacer un problema, os propongo que intentéis hacer esto- y se pone a pasear entre sus alumnos y resulta que tres lo están intentando, cinco están hablando del partido de fútbol de ayer, siete están hablando de las compras que han hecho para la fiesta de la primavera y el resto, hasta treinta que tiene en clase, están mirando al techo esperando que se canse de dar paseos por la clase para escribir en la pizarra el problema.*

## CONCLUSIONES

Es indudable que, intentar definir en qué consiste una docencia de calidad constituye una tarea ardua; no obstante, la precisión de dicho concepto constituye el

meollo de todas las estrategias (y de las polémicas subsiguientes) de evaluación de la universidad. El conjunto de variables y subvariables identificadas en esta investigación como integrantes del concepto de «docencia de calidad», evidencia la limitación que supone el empleo de estrategias de evaluación del profesorado basadas fundamentalmente en procedimientos de encuesta a los alumnos. Este tipo de instrumentos recoge generalmente aspectos relacionados sobre todo con la macrovariable *oficio*, tales como la profesionalidad o las destrezas docentes, pero elude otros considerados relevantes por los profesores en la definición de la docencia.

Nuestros hallazgos acerca de los elementos vinculados a una docencia de calidad abren un amplio abanico de posibilidades de intervención institucional tendentes a promover cambios en las formas de hacer y de concebir la enseñanza. Si bien es cierto que sobre algunas de las macrovariables («arte», «dilemas del ejercicio docente») es problemática la intervención directa, sin embargo, también es innegable la viabilidad de una acción efectiva sobre las dos restantes («condiciones estructurales y sociales» y «oficio»). Centrándonos en éstas, nos encontramos igualmente con algunos factores escasamente manipulables desde la institución universitaria, pero queda un amplio grupo de ellos que pueden ser analizados respecto a la oportunidad de las acciones institucionales tendentes a promover cambios.

Las mayores posibilidades para la acción institucional se sitúan sin duda en el conjunto de factores aglutinados bajo la macrovariable «oficio». Los factores allí contemplados son casi en su totalidad susceptibles de ser modificados mediante la acción combinada del control institucional, la oferta de procesos de aprendizaje y mediante un sistema de incentivos a la innovación. Dado que en el caso concreto de la Universidad de Sevilla ya se manejan estas tres estrategias, se trataría de ir adaptándolas

en función de los hallazgos de ésta o de investigaciones similares.

Los sentimientos y opiniones expresados por los profesores han puesto de manifiesto que ser un buen profesor (¿sería mejor utilizar el plural!) implica sobre todo determinados modos de ser (arte) que se acompañan de determinados modos de actuar (oficio); ambos elementos están definidos necesariamente de forma transitoria y están sujetos a un debate que afecta a individuos, grupos e instituciones; y cuya resolución ofrece certidumbres, pero al mismo tiempo abre nuevos dilemas y paradojas. En consecuencia, los profesores que han participado en esta investigación, tienen algunas ideas claras sobre cómo es y cómo debe ser un buen docente, pero en su pensamiento también hay conflictos por resolver, funciones por definir y actuaciones por delimitar.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABALDE, E. y otros: «Análisis de la evaluación de la docencia universitaria por los alumnos en la Universidad de la Coruña (1993-94)», en AIDIPE (Comp.) *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Valencia, Aidipe, (1995), pp. 289-292.
- ÁLVAREZ, V.: «Los grupos de discusión», en *Cuestiones Pedagógicas*, 6-7 (1990), pp. 201-207.
- ASTIN, A. W.: *Achieving educational excellence*. San Francisco, Jossey-Bass, 1985.
- BAXTER, E. P.: «The TEVAL Experience, 1983-1988: the impact of a student evaluation of teaching scheme on university teachers», en *Studies in Higher Education*, 16 (1991), pp. 151-178.
- BENEDITO, V. y otros: «La evaluación del profesor universitario», en *Revista de Educación*, 290 (1989), pp. 279-291.



- BERS, T. H. : «The popularity and problems of focus-group research», en *College and University*, 64, 3 (1989), pp. 260-268.
- CAJIDE, J.: «Análisis factorial confirmatorio de las características de la calidad docente universitaria», en *Bordón*, 46, 4 (1994), pp. 389-405.
- CORRALES, A. y otros: La evaluación del profesor universitario: nuevas perspectivas. *Actas de las IV Jornadas de Didáctica Universitaria*. Granada, ICE de la Universidad de Granada, 1995, pp. 33-48.
- DE MIGUEL, M.: Indicadores de calidad de la docencia universitaria. *Actas del I Congreso Internacional sobre la Calidad de la Enseñanza Universitaria*. ICE de la Universidad de Cádiz, 1991.
- DUNKIN, M. J.; BARNES, J.: «Research on teaching in higher education», en WITTRICK, M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York, Macmillan, 1986, pp. 754-777.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. y otros: La evaluación de la actividad docente por los alumnos en las universidades españolas. *Actas de las IV Jornadas de Didáctica Universitaria*. Granada, ICE de la Universidad de Granada, 1995, pp. 57-66.
- GARCÍA RAMOS, J. M.: «Análisis factorial confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario», en *Bordón*, 49, 4 (1997), pp. 361-391.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A.: «Características del buen profesor universitario según estudiantes y profesores», en *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1992), pp. 31-50.
- GIL, J.; GRANADO, C.: «Using focus groups in educational research», en *Evaluation Review*, 191 (1995), pp. 84-101.
- GREENBAUM, T. L.: *The practical handbook and guide to focus group research*. Lexington, MA, D.C. Heath and Company, 1988.
- GROS, B.; ROMANA, T.: *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona, Universidad de Barcelona, 1996.
- IBÁÑEZ, J.: *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid, Siglo XXI, 1986.
- «Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión», en GARCÍA FERRANDO, M. y otros: *El análisis de la realidad social*. Madrid, Alianza Editorial, 1989, pp. 489-501.
- JORNET, J. M.; SUÁREZ, J.: *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. Valencia, Universidad de Valencia, 1988.
- JORNET, J. M.; y otros: «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», en *Revista de Investigación Educativa*, 13(1989), pp. 57-92.
- KRUEGER, R. A.: *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, Pirámide, 1991.
- MATEO, J.: «La evaluación del profesorado universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión», *I Jornadas Nacionales sobre Evaluación y Mejora de la Docencia*. Universidad de Valencia, 1987.
- MORGAN, D. L.: «Focus groups as qualitative research. Sage University Paper Series», *Qualitative Research Methods*, 16, Beverly Hills, Sage Publications, 1988.
- PATTON, M. Q.: *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA, Sage Publications, 1980.
- RAMSDEN, P.: «A performance indicator of teaching quality in higher education: the experience questionnaire», en *Studies in Higher Education*, 16(1991), pp. 129-150.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S.: Dimensiones de la calidad universitaria. *I Congreso Internacional sobre la Calidad de la Enseñanza Universitaria*. ICE de la Universidad de Cádiz, 1991.

- RODRÍGUEZ ESPINAR, S.: «Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas: Otro punto de vista», *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1993, pp. 111-132.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J.: *Basic of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA, Sage Publications, 1990.
- SALVADOR, L.; SANZ, J. J.: Evaluación de la docencia 1987-88. Opiniones del alumno. Vicerrectorado de Ordenación Académica. Universidad de Cantabria, 1988.
- STEWART, D. W.; SHAMDASANI, P. N.: *Focus groups: Theory and practice*. Newbury Park, CA, Sage Publications, 1990.
- TEJEDOR, F. J.: «La evaluación del profesorado en la Universidad de Santiago», en *Revista Española de Pedagogía*, 186 (1990), pp. 337-362.
- Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 1993, pp. 85-109.
- TEJEDOR, F. J.; MONTERO, L.: «Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario», en *Revista Española de Pedagogía*, 186 (1990), pp. 260-279.
- WILSON, V.: «Focus groups: a useful qualitative method for educational research», en *British Educational Research Journal*, 23, 2 (1997), pp. 209-224.