

**UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
DEPARTAMENT DE MÈTODES D'INVESTIGACIÓ I
DIAGNÒSTIC EN EDUCACIÓ**

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ



Tesi Doctoral

**DOCTORAT EN INTERVENCIÓ EDUCATIVA: MÈTODES,
AVALUACIÓ, DIAGNÒSTIC I ORIENTACIÓ (270D)**

**Anàlisi dels qüestionaris d'avaluació docent de les universitats
públiques espanyoles sota el marc de l'Espai Europeu d'Educació
Superior. Què avalua, en realitat, l'estudiantat?**

Presentada per: Maria Cinta Gallent Torres

Dirigida per: Dra. Natividad Orellana Alonso

València, 2015

*A les meues filles Maria i Cinta,
perquè sense adonar-se'n, m'han inspirat
dia a dia en aquest projecte.*

*Al bon professorat, perquè viu
al cent per cent allò que fa i
així ho fa sentir al seu estudiantat.*

AGRAÏMENTS

És difícil sintetitzar en unes línies allò que m'han aportat les persones que han fet possible la conclusió d'aquest projecte: professionalitat, encoratjament, valor, il·lusió i tota una barreja de sentiments que quedaran en la meua memòria, però que, sens dubte, han marcat molt positivament aquesta etapa de la meua vida.

En primer lloc, voldria agrair l'ajuda, el suport i la dedicació de la meua directora, Natividad Orellana, que des del principi ha cregut en el bon fi d'aquest treball. Els seus comentaris, les aportacions, les recomanacions i, sobretot, la seua paciència i comprensió m'han animat a descobrir noves idees, a acceptar nous reptes intel·lectuals i a entendre enfocaments teòrics i procedimentals que han contribuït a reconduir alguns aspectes importants d'aquesta investigació. Estic orgullosa del seu acompanyament i del gran treball en equip que hem realitzat.

També vull mostrar la meua gratitud a les diferents unitats de qualitat de les cinquanta universitats públiques espanyoles que han col·laborat molt amablement en aquesta recerca i m'han facilitat els seus qüestionaris d'avaluació docent. Els missatges d'ànim per correu electrònic o les paraules de suport desinteressades per telèfon, m'han ajudat moltíssim al llarg d'aquest procés d'investigació. Totes elles m'han fet sentir que el meu esforç pagava la pena.

Un reconeixement especial mereixen els meus amics que han sabut escoltar-me i brindar-me el suport emocional que he necessitat en els moments més febles: a Àngela Sanchis, amb qui he compartit cada pàgina d'aquest estudi, gràcies per la força i el valor de la constància que m'has transmès en cada conversa; a Toni Ujaque, per mostrar-me la seua confiança incondicional en el meu esforç diari; a Mateo Blasco, pel seu gran cor i les seues paraules d'ànim i recolzament continu; a Rafael Osuna, perquè des dels Estats Units ha seguit aquest projecte i m'ha facilitat l'accés a articles que no podia aconseguir a Espanya; a Andreu Pedró que, des de la Universitat de Monash (Austràlia), m'ha ofert contínuament la seua ajuda i el seu temps, alguns dels articles més antics i una bonica crítica constructiva que m'ha fet canviar de lloc més d'un paràgraf d'aquest treball; a M. Josep Soldevila pel seu acompanyament en la correcció lingüística; a Adriana Capafons, Ramón Lacomba, Marta Ortells, Esther Porcar i Rosa Roselló per estar sempre disponibles i oferir-se a llegir-me; a Aga Zapala

per la seua ajuda i col·laboració en la maquetació final i a moltes altres persones que han seguit a l'ombra aquest projecte i que sempre han confiat en mi.

Per últim, a la meua família i, en especial, als meus pares, que han fet un esforç increïble per mi setmana a setmana; han renunciat al seu temps per a acoblar-se al meu, han sabut escoltar-me, fins i tot, quan no entenien de què els parlava; a ells, vull agrair-los que hagen estat sempre al meu costat i que m'hagen transmès des de menuda, l'esperit d'esforç i sacrifici sense el qual no haguera pogut, ni de lluny, concloure aquest projecte personal.

I no puc oblidar-me del meu marit i les meues filles perquè són el millor que m'ha passat en aquesta vida. Michaël, Maria i Cinta, vos dedique aquestes darreres línies pel temps que hem sacrificat d'estar junts i perquè heu estat una font d'ànim contínua.

ÍNDIX DE CONTINGUTS

1. INTRODUCCIÓ GENERAL	7
2. JUSTIFICACIÓ DEL TREBALL D'INVESTIGACIÓ	13
2.1. Problema de la investigació	13
2.2. Objectius generals	19
2.3. Objectius específics	20
3. FONAMENTACIÓ TEÒRICA	23
3.1. La figura del professorat universitari i els seus rols docents	23
3.2. El bon professorat universitari	26
3.3. Evolució cronològica dels perfils del bon professorat universitari ...	28
3.4. Anàlisi dels perfils docents ressenyats (amb especial interès en els perfils competencials)	48
3.4.1. Definició del terme <i>competència</i> en el context de l'ensenyament	52
3.4.2. Agrupacions realitzades a partir de les diferents aportacions teòriques	62
3.4.2.1. Agrupació dels models basats en competències docents ...	63
3.4.2.2. Agrupació dels models basats en trets, característiques, capacitats docents i competències particulars	78
3.4.2.3. Agrupació definitiva dels dos models anteriors	87
3.5. Cap a una proposta de perfil docent universitari basat en competències	89
3.5.1. Descripció de les competències que conformen el perfil docent proposat	97
3.5.1.1. La competència cognitiva	98
3.5.1.2. La competència metacognitiva	99
3.5.1.3. La competència comunicativa	99

3.5.1.4. La competència social	100
3.5.1.5. La competència personal	100
3.5.1.6. La competència interpersonal	100
3.5.1.7. La competència de planificació docent	101
3.5.1.8. La competència de desenvolupament docent	103
3.5.1.9. La competència metodològica	103
3.5.1.10. La competència d'avaluació	103
3.5.1.11. La competència tutorial	105
3.5.1.12. La competència tecnològica	108
3.5.1.13. La competència de gestió	110
3.5.1.14. La competència d'investigació	110
3.6. L'avaluació docent universitària: breu esment a la seua significació	111
3.6.1. Una nota històrica sobre l'avaluació docent universitària	113
3.6.2. Els instruments d'avaluació docent: els qüestionaris	117
3.6.2.1. Biaixos dels qüestionaris d'avaluació docent	120
3.6.2.2. Limitacions dels qüestionaris d'avaluació docent	122
4. MARC METODOLÒGIC	127
4.1. Objectius de l'estudi	127
4.2. Pla de treball	129
4.3. Metodologia	132
4.4. Universitats públiques espanyoles participants	133
4.5. Dades generals dels instruments d'avaluació docent	135
5. RESULTATS	157
5.1. Anàlisi descriptiva de les dades	157
5.1.1. Denominació dels instruments	157
5.1.2. Escales de valoració	160
5.1.3. Nombre d'ítems	164
5.1.4. Nombre de dimensions	167

5.2. Anàlisi descriptiva de les dimensions d'avaluació docent	169
5.2.1. Aportacions dimensionals recents	169
5.3. Anàlisi de contingut de les dimensions i dels ítems	176
5.3.1. Dimensions: classificació inicial	176
5.3.2. Dimensions: classificació final	178
5.3.3. Ítems: agrupació per contingut	183
5.3.3.1. Primera dimensió: planificació docent	184
5.3.3.2. Segona dimensió: organització de la docència (respecte al programa de l'assignatura)	187
5.3.3.3. Tercera dimensió: compliment de les obligacions docents..	191
5.3.3.4. Quarta dimensió: metodologia docent	194
5.3.3.5. Cinquena dimensió: materials/recursos didàctics	201
5.3.3.6. Sisena dimensió: actitud de cara a l'estudiantat	204
5.3.3.7. Setena dimensió: acció tutorial	212
5.3.3.8. Vuitena dimensió: avaluació	215
5.3.3.9. Novena dimensió: valoració general.....	220
5.3.3.10. Desena dimensió: sobre la tasca com a estudiant	226
5.4. Consideracions generals sobre les dimensions i la construcció dels ítems	229
5.5. Els qüestionaris d'avaluació i les competències docents	233
6. CONCLUSIONS	251
7. LIMITACIONS DE L'ESTUDI I FUTURES LÍNIES DE TREBALL	263
8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	269

ÍNDIX DE TAULES

• Taula 3.3-1. Revisió bibliogràfica dels trets associats amb el perfil del bon professorat universitari	30
• Taula 3.4.2.1-1. Designació exacta de les competències que conformen el perfil docent proposat per cadascun dels autors	65
• Taula 3.4.2.1-2. Competències finals dels perfils docents proposats pels autors (en base als conglomerats inicials de competències docents)	70
• Taula 3.4.2.1-3. Resum de competències inicials i finals de la primera agrupació	76
• Taula 3.4.2.1-4. Competències per ordre de recurrència als perfils analitzats de la primera agrupació	77
• Taula 3.4.2.2-1. Designació exacta dels trets, característiques, capacitats docents i competències particulars dels perfils docents proposats per cadascun dels autors	79
• Taula 3.4.2.2-2. Competències finals de la segona agrupació	85
• Taula 3.4.2.2-3. Competències resultants d'ambdues agrupacions	86
• Taula 3.4.2.3-1. Llistat definitiu de competències docents	87
• Taula 3.5-1. Proposta final del model competencial del bon professorat universitari	96
• Taula 4.3-1. Universitats públiques espanyoles participants	133
• Taula 4.4-1. Dades generals dels 49 instruments d'avaluació docent	137
• Taula 5.1.1-1. Preferència en la denominació dels instruments	157
• Taula 5.1.1-2. Informació inclosa a les denominacions dels instruments..	159
• Taula 5.1.2-1. Escales: punts de valoració	161
• Taula 5.1.2-2. Escales: altres opcions de resposta	161
• Taula 5.1.2-3. Escales: etiquetes o quantificadors lingüístics	163
• Taula 5.1.3-1. Nombre d'ítems	164

• Taula 5.1.3-2. Nombre d'ítems: comparativa anys 2014-2015	165
• Taula 5.1.4-1. Explicitació de les dimensions	168
• Taula 5.1.4-2. Nombre de dimensions	168
• Taula 5.2.1-1. Sistematitzacions dimensionals recents	171
• Taula 5.2.1-2. Agrupació dimensional resultant	174
• Taula 5.3.1-1. Comparativa dimensional	178
• Taula 5.3.2-1. De la classificació dimensional inicial a la final	179
• Taula 5.3.2-2. Classificació dimensional final, indicadors i freqüència	180
• Taula 5.3.2-3. Freqüències i la seua representació en percentatges	183
• Taula 5.3.3.1-1. Ítems primera dimensió: planificació docent (I)	184
• Taula 5.3.3.1-2. Ítems primera dimensió: planificació docent (II)	186
• Taula 5.3.3.2-1. Ítems segona dimensió: organització de la docència (I)	187
• Taula 5.3.3.2-2. Ítems segona dimensió: organització de la docència (II)	188
• Taula 5.3.3.2-3. Ítems segona dimensió: organització de la docència (III)	190
• Taula 5.3.3.3-1. Ítems tercera dimensió: compliment de les obligacions docents (I)	192
• Taula 5.3.3.3-2. Ítems tercera dimensió: compliment de les obligacions docents (II)	192
• Taula 5.3.3.3-3. Ítems tercera dimensió: compliment de les obligacions docents (III)	194
• Taula 5.3.3.4-1. Ítems quarta dimensió: metodologia docent (I)	195
• Taula 5.3.3.4-2. Ítems quarta dimensió: metodologia docent (II)	195
• Taula 5.3.3.4-3. Ítems quarta dimensió: metodologia docent (III)	197
• Taula 5.3.3.5-1. Ítems cinquena dimensió: materials/recursos didàctics (I)	201
• Taula 5.3.3.5-2. Ítems cinquena dimensió: materials/recursos didàctics (II)	202

• Taula 5.3.3.6-1. Ítems sisena dimensió: actitud de cara a l'estudiantat (I)	205
• Taula 5.3.3.6-2. Ítems sisena dimensió: actitud de cara a l'estudiantat (II)	205
• Taula 5.3.3.6-3. Ítems sisena dimensió: actitud de cara a l'estudiantat (III)	206
• Taula 5.3.3.6-4. Ítems sisena dimensió: actitud de cara a l'estudiantat (IV)	209
• Taula 5.3.3.6-5. Ítems sisena dimensió: ubicacions diferents	211
• Taula 5.3.3.7-1. Ítems setena dimensió: acció tutorial (I)	213
• Taula 5.3.3.7-2. Ítems setena dimensió: acció tutorial (II)	213
• Taula 5.3.3.7-3. Ítems setena dimensió: acció tutorial (III)	214
• Taula 5.3.3.8-1. Ítems vuitena dimensió: avaluació (I)	216
• Taula 5.3.3.8-2. Ítems vuitena dimensió: avaluació (II)	217
• Taula 5.3.3.8-3. Ítems vuitena dimensió: avaluació (III)	218
• Taula 5.3.3.9-1. Ítems novena dimensió: valoració general (I)	220
• Taula 5.3.3.9-2. Ítems novena dimensió: valoració general (II)	223
• Taula 5.3.3.9-3. Ítems novena dimensió: valoració general (III)	224
• Taula 5.3.3.9-4. Ítems novena dimensió: valoració general (IV)	225
• Taula 5.3.3.10-1. Ítems desena dimensió: sobre la tasca com a estudiant	227
• Taula 5.5-1. Nombre d'ítems per competència docent (d'acord amb taula 3.5-1)	237
• Taula 5.5-2. Percentatge d'ítems per competències docents i universitats	239
• Taula 5.5-3. Nombre d'ítems per competència i percentatge de representació	245

1. INTRODUCCIÓ GENERAL

“La docència en educació superior és una matèria molt complicada. Porta molts anys de pràctica aprendre a fer-ho bé i, fins i tot aleshores, hom no n’ha après prou. (...) Ningú comença ensenyant bé, però la bona docència es desenvolupa amb el temps i, per tant, a ensenyar bé es pot aprendre.”

Ramsden (1991)

La universitat ha experimentat una època de canvis continus que, encara avui dia, afecten el sistema educatiu universitari. El més important ha estat, sens dubte, la immersió en el procés d’harmonització i convergència europea, impulsat pel Tractat de Bolonya (1999), el qual es va concretar en la construcció del denominat Espai Europeu d’Educació Superior (EEES), va comportar la reconfiguració del rol del professorat i de l’alumnat (Gargallo López, 2008; De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014) i va posar de manifest la voluntat de construir una Europa del Coneixement (López-Sidro, 2011). Però també va haver-ne d’altres, com ara la posada en marxa de nombroses propostes d’innovació educativa sota el marc d’una avaluació institucional de qualitat, l’ajust de l’ensenyament a la nova societat de l’aprenentatge, la importància de les tecnologies de la informació i comunicació (TIC), l’emergència del concepte de globalització, la idea del multiculturalisme (Ortega Navas, 2010; Tejada Fernández, 2002), l’heterogeneïtat de l’estudiantat (Fernández Batanero, 2011) o el debilitament de l’autoritat docent (Bozu & Canto, 2009); en definitiva, canvis que han trasbalsat alguns referents clàssics en la concepció de l’ensenyament i en la construcció de la identitat del professorat universitari (Zabalza, 2009), alhora que han fomentat la necessitat urgent de reflexió sobre la pràctica docent universitària, sobre els diferents sistemes d’avaluació del professorat i sobre els estàndards de qualitat educativa requerida avui dia.

En conseqüència, aquest procés de convergència europea ha suposat tot un seguit de reflexions sobre la manera d’entendre la docència universitària (Buscà, Rivera & Trigueros, 2012), sobre la necessària renovació dels mètodes i dels recursos didàctics (Álvarez-Rojo, Asensio-Muñoz, Clares, Del Frago, García-Lupión, García-Nieto & Salmerón, 2009; Mas Torrelló, 2011), sobre la revisió dels paradigmes educatius existents, la implementació de canvis estructurals (incorporació del Sistema Europeu de Transferència de Crèdits (ECTS), nous dissenys curriculars de les assignatures, entre d’altres), així com la inversió de prioritats en el model d’ensenyament (on l’estudiantat adquireix un major protagonisme), la gestió del temps acadèmic i la utilització d’un ampli ventall d’estratègies d’avaluació i pràctiques de monitorització de l’actuació docent.

El ben cert és que la universitat no pot ignorar aquests canvis i ha d'actuar en sintonia; si vol esdevenir competitiva, ha d'avançar-se a les tendències oferint alts nivells d'innovació i qualitat en tots els seus àmbits (recerca, docència, oferta acadèmica, tutorització, assessorament de l'alumnat, etc.), perquè si allò que s'aprèn evoluciona cada vegada amb més rapidesa, la forma d'aprendre i d'ensenyar a la universitat també ha de veure reflectida aquesta evolució (Marín Sánchez & Teruel Melero, 2004). Per això, la institució com a tal ha de canviar el xip. I l'ha de canviar amb serenor i coherència. L'equador d'aquest procés de convergència, iniciat fa aproximadament una dècada, ja l'hem traspassat i, tot i que és encara relativament prompte, ja podem extraure'n conclusions i arguments a favor i en contra. Podem avaluar, de manera molt incipient, si els objectius estratègics plantejats inicialment han donat fruit: si s'ha vist augmentada la competitivitat i la cooperació europea dels països membres, si s'ha incrementat la mobilitat de l'estudiantat, del professorat i del personal investigador, així com les oportunitats de treball de l'alumnat graduat o si s'ha aconseguit crear un sistema europeu de formació superior de referència. Dissortadament, però, no tenim una resposta clara a aquests plantejaments que evidencien, ara per ara, resultats poc conclouents.

Tot i això, les sensacions dels diversos col·lectius universitaris cap aquesta reforma són molt diferents i, sovint, contraposades. Això sí, no podem negar l'evidència, ni obviar que es respira una sensació d'insatisfacció generalitzada (Moreno Olivós, 2009) per part dels agents implicats que consideren que aquest procés de canvi no ha estat tan satisfactori com podria haver-hi estat (De Juanas Oliva, 2010) i critiquen la manera com s'ha dut a terme (Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro & Bermúdez, 2013). Moltes d'aquestes crítiques van adreçades a les pràctiques que, de manera poc encertada, s'han realitzat, les quals han impossibilitat un acompliment rodó d'aquesta reforma educativa¹ (Villa, 2010, citat a De Juanas Oliva, 2010): desídia política (deixadesa per part de les administracions per engegar les mesures legislatives i executives necessàries), manca de lideratge institucional, desinformació, excessiva burocratització, manca de recursos econòmics i intel·lectuals i, sobretot, un marcat caràcter impositiu per part de les autoritats que no han "tingut en consideració la pluralitat d'opinions dels principals protagonistes" (De Juanas Oliva, 2010, p. 86). Tots aquests factors han desestabilitzat, d'alguna manera, una posada en marxa correcta del procés. No obstant això, no ens podem quedar amb la part *negativa* de les coses, sinó amb allò de positiu que ens aporten. Per tant, aquesta reforma ha de veure's com un dels esdeveniments més destacats de les polítiques educatives europees del

¹ A la Conferència Ministerial de Lovaina (Conferència Europea de Ministres d'Educació Superior, CEMES, 2009) s'assenyalava que no s'havien assolit completament tots els objectius fixats per la Declaració de Bolonya. Per això, la pròxima dècada (2010-2020) comportarà un major compromís i treball per part de les institucions per poder acomplir-los.

segle XXI, com un toc d'atenció, a tots els nivells, sobre la pràctica educativa universitària i com una aposta contínua per una actitud de reflexió, compromesa i responsable, tant per part del personal docent com de l'estudiantat a les institucions d'ensenyament superior.

Certament la universitat s'ha endinsat, a grans passes, en un procés de canvi de la seua identitat, transformant-se en una estructura flexible i dinàmica. No pot, per tant, esmunyir-se per camins replets de procediments burocràtics i administratius, ni obviar la importància de formar l'ésser humà tant a nivell personal com professional, deixant enrere la fixació per l'expedició de títols acadèmics. Lluny hauria de quedar, doncs, la idea de concebre la universitat "com una empresa, on l'alumnat [siga] la clientela, el professorat un comerciant i l'obsessió [estig]a en el compte de resultats (merament quantitius)" (López-Sidro, 2011, p. 34). Perquè si és així, l'essència acadèmica i, sobretot, moral de la institució perdria el seu sentit², i els seus valors i principis es veurien alterats i condicionats per interessos econòmics privats.

Fet i fet, és evident que la preocupació per adaptar el sistema educatiu universitari a l'actual societat del coneixement sota el marc d'uns objectius específics i un termini fixat (Calderón Patier & Escalera Izquierdo, 2008; López-Sidro, 2011) es fa palesa, entre altres, en:

- (i) una implicació constant i progressiva per part dels centres en processos d'avaluació transparents, l'objectiu principal dels quals gira entorn a l'excel·lència docent; processos d'avaluació institucional que posen de manifest la necessitat de consultar l'alumnat per rebre la retroalimentació escaient, no només sobre el grau de satisfacció amb la docència rebuda (Apodaca & Rodríguez, 1999), sinó també sobre la institució universitària en la qual han decidit estudiar (Muñoz Cantero & Ríos de Deu, 2001).
- (ii) la formació, preparació i desenvolupament professional de les noves generacions de professorat perquè puguen ser capaços de seleccionar, actualitzar i preparar els continguts i els materials tot adequant-se a les necessitats formatives i als interessos personals i acadèmics de l'estudiantat. Es fa necessària, doncs, una major orientació per part de les universitats per integrar nous models d'aprenentatge i fomentar l'ús d'estratègies docents que ajuden el professorat a adaptar-se als nous

² En aquesta línia, Barnett (2001, citat a Delgado García, Borge Bravo, García Albero, Oliver Cuello & Salomón Sancho, 2005) es va mostrar crític respecte a l'adaptació de la universitat als canvis socials. Per a l'autor, "l'educació superior ha passat de ser un bé cultural a un simple bé econòmic, ja que les universitats han passat de ser institucions en la societat, a ser institucions de la societat" (p. 20).

requeriments en educació superior (De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014).

- (iii) les nombroses publicacions especialitzades sobre didàctica i metodologia universitària (Brophy & Good, 1986; De Miguel Díaz, 2006; Zabalza, 2007), sobre la influència dels estils docents en el rendiment acadèmic de l'estudiantat (Gargallo López, 2008), sobre el concepte d'*eficàcia docent* (De la Cruz Tomé, 1999; Hamachek, 1969; Perry & Smart, 1997; Ramsden, 1991) o el de *competències* (Asún Inostroza, Zúñiga Rivas & Ayala Reyes, 2013; Ferrández-Berruero & Sánchez-Tarazaga, 2014; Hernández Pina, Martínez Clares, Da Fonseca & Rubio Espín, 2005; Perrenoud, 2008; Roelofs & Sanders, 2007; Sanz de Acedo, 2010; Torra, De Corral, Pérez, Triadó, Pagès, Valderrama & Tena, 2012; Villa & Poblete, 2007; Yániz Álvarez & Villardón Gallego, 2006). Aquestes publicacions deixen entreveure la importància que han cobrat les estratègies utilitzades pel professorat i l'estudiantat a l'hora d'ensenyar i d'aprendre, així com els processos de pensament que guien les seues actuacions.
- (iv) però, sobretot, en els intensos debats que han sorgit des de fa més de cent anys sobre la qualitat docent universitària, un factor relacionat amb l'èxit acadèmic (Acevedo Álvarez & Mairena Rodríguez, 2006; Hajdin & Pažur, 2012); debats que han generat dues branques d'investigació interessants: d'una banda, estudis que han tractat de comprovar empíricament quines eren les característiques comunes en el perfil del bon professorat universitari (Centra, 1996; Coffey & Gibbs, 2001; Feldman, 1996; Pozo-Muñoz, Reboloso-Pacheco & Fernández-Ramírez, 2000) i, d'altra banda, treballs que han pretès demostrar la validesa o no d'aquestes avaluacions (Marsh, 1984; Powell, 1978; Rutland, 1990; Small, Hollenbeck & Haley, 1982; Vasta & Sarmiento, 1979; Wachtel, 1998).

En definitiva, tot un seguit de canvis epistemològics i metodològics que inciten a reflexionar, modificar, actualitzar i adaptar alguns aspectes del sistema educatiu; canvis que no han arribat a la seua fi i que, a poc a poc, defineixen aquest període de transició en el qual encara ens trobem immersos. I parlem de *transició* perquè al llarg d'aquest controvertit procés (no sols educatiu, sinó també polític) encara queden molts punts per resoldre que creen cert escepticisme respecte al funcionament d'aquest nou sistema, la seua validesa i, per extensió, als seus resultats. Com hem esmentat, és prompte per a arribar a conclusions objectives, però amb el temps podrem fer-ho i podrem valorar si a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) s'han pres les decisions més encertades. Potser es tracte només d'una simple transformació burocràtica amb un *efecte*

aparador (Torrego Egado, 2004) que, a la llarga, comportarà conseqüències no massa desitjables per al sistema – manca de credibilitat en l'educació superior, per exemple. Potser ens trobem davant d'una reforma de gran transcendència o, davant d'una revolució històrica (inevitable) com afirma López-Sidro (2011); potser simplement se'ns ha volgut fer partícips d'una sèrie de canvis amb l'única intenció d'incorporar nous aspectes a la docència de sempre.

El ben cert és que sembla que tot fóra a canviar a la universitat. Lluny d'aquesta utopia, i igual que esdevé amb les reformes que es produeixen al llarg de la història, aquests canvis han de veure's com a oportunitats encaminades a un mateix fi: el d'aconseguir oferir (i rebre) una docència justa, de veritat, una docència sense excuses de caire polític o institucional; una docència actual que evidencie, sobretot, una voluntat d'implicació seriosa per part del cos docent i del discent. En definitiva, una docència de qualitat entesa en el sentit més ampli del terme.

2. JUSTIFICACIÓ DEL TREBALL D'INVESTIGACIÓ

2.1. Problema de la investigació

La construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) ha desafiat l'educació superior europea, plantejant-se com una oportunitat històrica per a la seua harmonització. A l'art. 87 (Títol XIII) de la Llei Orgànica d'Universitats 6/2001, de 21 de desembre (LOU), s'explicita clarament la intenció d'integrar el nostre sistema educatiu universitari en aquest espai: "en l'àmbit de les seues respectives competències, el govern, les comunitats autònomes i les universitats adoptaran les mesures necessàries per a la plena integració del sistema espanyol en l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior".

Aquesta voluntat d'integració ha significat l'establiment d'uns objectius estratègics centrats en (i) la construcció d'un sistema de titulacions comprensible que fomenti l'accés al mercat de treball i incremente la competitivitat del sistema universitari europeu (Calderón Patier & Escalera Izquierdo, 2008); (ii) l'establiment d'un sistema curricular basat en dos cicles (grau i postgrau); (iii) la mobilitat de l'estudiantat i del professorat propiciada per l'adopció d'un sistema de crèdits compatibles entre les universitats europees; (iv) el desenvolupament de xarxes i projectes comuns entre les universitats (Bolívar, 2007); (v) la creació d'agències i organismes de suport, informació i assessorament que treballen, de valent, per una sistematització de criteris; i (vi) la reflexió profunda sobre les estructures acadèmiques, la formació universitària, els mètodes de treball i les eines d'avaluació del professorat, entre molts altres aspectes.

L'objectiu d'aquesta revisió global deriva en la preocupació comuna per construir un sistema educatiu de qualitat (Casero Martínez, 2010), principi que es convertirà en el pilar central sobre el qual se sustentarà l'EEES. En aquesta línia, el document *The European Standards and Guidelines for Quality Assurance*, elaborat per l'*European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) i aprovat pels ministres signataris del procés Bolonya a la reunió de Bergen (19 i 20 de maig de 2005), estableix que "les institucions han de disposar de mitjans per garantir que el professorat està qualificat i és competent per aquest treball". A més a més, al criteri 1.4 de garantia de qualitat del personal docent s'explicita el següent:

"és fonamental que els docents tinguin un coneixement i comprensió complets de la matèria que ensenyen, que disposen de les habilitats i

experiència per transmetre els seus coneixements, compreguen eficaçment l'estudiantat en una varietat de contextos d'aprenentatge i que puguin obtenir retroalimentació sobre la seua pròpia actuació. Les institucions han d'assegurar-se que els procediments de contractació i nomenament del seu personal docent incloguen els mitjans per verificar que tot el personal nou disposa, almenys, d'un nivell mínim de competència. Han de donar-se oportunitats al personal docent perquè desenvolupe i amplie la seua capacitat d'ensenyament i estimular-lo perquè traga partit a les seues habilitats. Les institucions han de proporcionar oportunitats al professorat de baix rendiment perquè millore les seues habilitats de manera que aconseguisca un nivell acceptable. Així mateix, han de disposar de mitjans que permeten donar-lo de baixa de les seues funcions docents si es demostra que continua sent ineficaç (ENQA, 2005, p. 18).

En aquest sentit, la LOU es planteja la millora de la qualitat del sistema universitari, tot aprofundint en la cultura de l'avaluació, l'engament de mecanismes per promocionar l'excel·lència docent i la introducció de mecanismes externs que avaluen la seua qualitat, d'acord amb uns criteris objectius i uns procediments transparents (López Gómez, 2012).

Amb aquesta finalitat es crea l'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (ANECA) per "contribuir a la millora de la qualitat del sistema d'educació superior mitjançant l'avaluació, certificació i acreditació dels ensenyaments, el professorat i les institucions" (LOU, art. 32).

Aquest organisme, com a responsable de l'avaluació del professorat universitari i de la millora de la qualitat en l'àmbit de l'educació superior, va crear el programa de suport a l'avaluació de l'activitat docent (*Programa Docentia*) – en consonància amb les directrius europees (ENQA) i la Llei Orgànica 4/2007, de 12 d'abril, per la qual es modifica la Llei Orgànica d'Universitats 6/2001, de 21 de desembre – amb la finalitat de satisfer les demandes de les universitats i la necessitat del sistema educatiu de disposar d'un model i d'uns procediments de referència per garantir la qualitat del professorat universitari i afavorir-ne el desenvolupament i reconeixement (ANECA, 2006). Aquest programa s'emmarca "en el conjunt d'actuacions destinades a construir un escenari que afavoresca els principis de qualitat, mobilitat, diversitat i competitivitat entre universitats europees, tot creant un Espai Europeu d'Educació Superior" (ANECA, 2006, p. 4).

El *Programa Docentia* pren com a base un model d'avaluació que "considera les actuacions que realitza el professorat dins i fora de l'aula, els resultats que d'aquestes se'n deriven, així com la seua posterior revisió i millora en termes de

formació i innovació docents" (ANECA, 2006, p. 11). Aquest model refereix tres dimensions com a objecte d'avaluació de l'activitat docent:

- (i) planificació de la docència (organització i coordinació docents: modalitats d'organització de l'ensenyament (classes pràctiques i teòriques, pràctiques externes, seminaris, tutories, etc.); coordinació amb altres actuacions docents dins de l'àmbit de la titulació i d'acord amb la política del centre i dels departaments; planificació de l'ensenyament i de l'aprenentatge en relació amb les matèries o les assignatures impartides, resultats d'aprenentatge previstos, activitats d'aprenentatge previstes, criteris i mètodes d'avaluació, materials i recursos per a la docència.
- (ii) desenvolupament de l'ensenyament (activitats d'ensenyament i aprenentatge realitzades i procediments d'avaluació aplicats); i
- (iii) resultats (valorats en termes d'objectius formatius aconseguits per l'estudiantat, revisió i millora de l'activitat docent: formació i innovació) (ANECA, 2006).

En línia amb aquestes dimensions, s'estableixen els següents criteris d'avaluació de l'activitat docent:

- (i) adequació: l'activitat docent ha d'anar en consonància amb els requeriments establerts per la universitat i el centre respecte a l'organització, la planificació, el desenvolupament de l'ensenyament i l'avaluació de l'aprenentatge de l'estudiantat; requeriments que han d'estar alineats amb els objectius formatius i les competències recollides en el pla d'estudis i amb els objectius de la titulació.
- (ii) satisfacció: l'activitat docent ha de generar una opinió favorable dels agents implicats en l'ensenyament, en especial de l'estudiantat, dels i les col·legues i de qui ostenta la responsabilitat acadèmica.
- (iii) eficiència: l'activitat docent ha de propiciar el desenvolupament en l'estudiantat de les competències previstes al pla d'estudis i aconseguir els resultats previstos; i
- (iv) orientació a la innovació docent (abordada des de la reflexió sobre la pròpia pràctica que afavoresca l'aprenentatge del professorat mitjançant l'autoformació o la formació regulada per altres instàncies i ha de desenvolupar-se des d'una predisposició a introduir canvis que afectarà a la manera de planificar, desenvolupar i avaluar l'ensenyament (ANECA, 2006).

En consonància amb els criteris i les dimensions avaluades, l'ANECA desenvolupa un procediment i una sèrie d'eines per facilitar la recollida d'informació sobre la qual fonamentar la valoració del professorat:

- l'autoinforme: redactat pel propi professorat, i amb el qual aportarà informació sobre la seua activitat docent.
- l'informe: realitzat per qui té la responsabilitat acadèmica d'acord amb les dimensions de l'activitat docent (planificació, desenvolupament i resultats).
- el qüestionari: model emplenat per l'estudiantat en el qual s'inclouen preguntes tancades relacionades amb el programa de l'assignatura, els continguts a desenvolupar, els criteris i les formes d'avaluació, la bibliografia i altres recursos, i la coordinació docent, entre altres (ANECA, 2006).

Serà precisament aquesta darrera font d'informació sobre la qual desenvoluparem el nostre estudi, la qual rep un pes important en l'avaluació del professorat.

Certament el *Programa Docentia* marca unes directrius molt clares que pretenen orientar les universitats per dur a terme la correcta execució de l'avaluació docent i el desenvolupament de plans formatius per al professorat universitari. Malgrat el seu establiment, també considera que l'avaluació de l'activitat docent del professorat ha d'estar alineada amb el marc estratègic definit per cada universitat. Per això, "ha d'entendre's com una avaluació interna que la universitat realitza del seu professorat per garantir el compliment dels objectius dels ensenyaments que imparteix", alhora que considera que "els resultats de l'activitat docent es tradueixen en avenços en l'aprenentatge de l'estudiantat i en la valoració expressada en forma de percepcions o opinions de l'estudiantat, egressats, responsables acadèmics i del propi professorat" (López Gómez, 2012, p. 70).

D'ací que cada universitat desenvolupe un manual d'avaluació de l'actuació docent propi, acorde amb el *Programa Docentia*, fet que suposa un pas important "per disposar, si no d'un sistema d'avaluació únic per a totes les universitats, allò que podria ser una intromissió en la seua autonomia, sí perquè els mecanismes d'avaluació del desempeñorament de totes les universitats responguen a criteris similars, tot respectant l'autonomia de cada universitat que poden tenir alguns objectius singulars que hagen de ser respectats" (López Gómez, 2012, p. 73).

En definitiva, la posada en marxa de processos d'avaluació docent representa un pas endavant per a la recuperació del valor i el reconeixement de la

tasca docent. La consecució de la qualitat implicarà, doncs, una adequada planificació, avaluació i millora del funcionament de la institució en relació a la docència, la investigació i la gestió administrativa, tres àrees en les quals el personal docent desenvoluparà un paper rellevant per al bon funcionament del sistema. En conseqüència, les funcions del personal docent se sotmetran a una profunda revisió i l'actuació serà capital per conduir a bon terme aquesta reforma.

Analitzar, doncs, la qualitat educativa a partir de la figura del docent (els mètodes d'ensenyament, les destreses pedagògiques, els trets més característics de la seua personalitat, etc.) tindrà implicacions distintes a les que es derivarien si situarem el centre de l'acció educativa en els i les aprenents, d'acord amb el que proposa el nou marc de referència. Aquest canvi de centralitat en el procés educatiu, és a dir, el fet de donar més èmfasi a l'actuació del discent que a la del docent, serà un dels objectius més importants per dur a terme la transformació de la universitat com a institució de formació; aquest canvi ens dirigirà "cap a un model de docència universitària més centrada en qui aprèn, més en els resultats d'aprenentatge que en les maneres d'ensenyar i, més en el domini d'unes competències terminals, procedimentals i actitudinals que en les merament informatives i conceptuals" (Martínez, 2005, p. 105-106). Aquest canvi afectarà ambdues parts, tant al professorat que haurà de replantejar-se la seua docència, com a l'estudiantat que haurà de responsabilitzar-se del seu currículum i del temps efectiu d'estudi. A més a més, implicarà alguna variació en la formació del professorat, en les exigències socials de l'equip docent, així com en el tipus d'avaluació que s'emprarà per conèixer l'opinió de l'estudiantat respecte a la docència rebuda.

D'aquests plantejaments sorgeix la nostra inquietud per analitzar l'avaluació docent universitària des de la perspectiva de l'estudiantat; preocupació que es va iniciar a l'any 2008 i es va materialitzar en un estudi propi, no publicat, titulat *Què significa ser un bon professor per als estudiants de la Universitat de València?* (Gallent Torres, 2008), en el qual analitzarem els perfils docents d'alguns teòrics de referència en aquest camp des de les últimes dècades del segle XIX fins a l'any 2004 (Abbott & Perkins, 1978; Bain, 2004; De la Cruz Tomé, 1999; Doyle, 1977; Escudero, 1996; Linn, Centra & Tucker, 1975; Mateo, Escudero, De Miguel, Mora & Rodríguez Espinar, 1996; Overall & Marsh, 1980; Ramsden, 1991; Rodríguez Espinar, 2002; Schalock, Cowart & Staebler, 1993; Tejedor & Montero, 1990; Trent & Cohen, 1973; Van Manen, 1998; Valcárcel, 2003; Whitely & Doyle; 1976; Woods, 1987; Young & Shaw, 1999).

Aquest recorregut bibliogràfic ens va permetre dissenyar un model docent basat en dotze característiques³ que posteriorment validàrem amb l'opinió de l'estudiantat de llicenciatura de la Universitat de València. A partir d'un qüestionari que recollia les característiques definitòries del professorat de l'ensenyament superior, l'estudiantat enquestat ($n=592$) havia de mostrar el seu grau d'acord o desacord amb els enunciats proposats mitjançant una escala tipus Likert de 5 punts. Els 66 ítems que componien el qüestionari donaven sentit a cadascuna de les característiques definitòries del professorat universitari ideal i es consideraven indicadores d'una docència de qualitat.

Les conclusions de l'estudi resultaren bastant sorprenents: les suposades intencions del procés de convergència europea, en el qual ja ens trobàvem immersos en el seu moment, no es veien reflectides en l'actuació del professorat, ni tampoc en allò que l'estudiantat esperava rebre del professorat; en realitat, el grup d'aprenents no estava preparat per a una educació centrada en l'aprenentatge i seguia preferint el professorat tradicional. Des d'una perspectiva actual, el més interessant de l'estudi és que es troba a cavall entre els plantejaments tradicionals i els bolonyesos i llegir-lo en el moment actual, ens porta a veure amb claredat l'evolució que ha sofert l'educació superior espanyola.

Segurament si férem una revisió del treball, canviaríem moltes coses, però allò que no podem canviar és que forma part de la nostra trajectòria com a personal investigador; és més, representa la llavor d'altres inquietuds posteriors, ha engegat en nosaltres el gust per la investigació i, sobretot, la voluntat personal de respondre a interrogants que encara quedaren en l'aire com: *on està la clau de la bona docència?, per què alguns membres del professorat tenen èxit amb l'estudiantat i altres, diguem-ne que en tenen menys?, amb quines competències ha de comptar el professorat universitari perquè l'alumnat considere exitosa la seua actuació? Què avaluen, en realitat, els qüestionaris d'avaluació que emplena l'estudiantat cada trimestre?* De segur que si continuàrem endavant, la llista de preguntes prendria una llargària considerable. Però més que plantejar-les sense més, caldria aturar-se i analitzar seriosament la figura docent, així com les característiques que defineixen el bon professorat, per veure si aquestes es

³ (i) Capacitat de pensament metacognitiu (Bain, 2004); (ii) capacitat per a reptar intel·lectualment els estudiants (Ramsden, 1991); (iii) actitud crítica i reflexiva respecte a la seua pròpia actuació docent (De la Cruz Tomé, 1999; Valcárcel, 2003; Van Manen, 1998); (iv) gust per l'ensenyament (Bain, 2004; Fernstermacher, 1997; Hansen, 2001); (v) qualitat humana (Bain, 2004; Overall & Marsh, 1980); (vi) estimulador de l'interès intrínsec en comptes de l'extrínsec (Bain, 2004); (vii) amb sentit de l'humor (Van Manen, 1998); (viii) comunicador efectiu (Young & Shaw, 1999); (ix) disposició per a aprendre dels seus estudiants (Ramsden, 1991); (x) coneixement i domini de la matèria (Bain, 2004; De la Cruz Tomé, 1999; Escudero, 1996; Mateo et al., 1996; Rodríguez Espinar, 2002; Tejedor & Montero, 1990); (xi) motivació per la recerca i la investigació (De la Cruz Tomé, 1999); (xii) compliment de les obligacions formals (Escudero, 1996; Mateo et al., 1995; Rodríguez Espinar, 2002; Tejedor & Montero, 1990).

refleixen als qüestionaris d'avaluació de les nostres universitats públiques o si, per contra, es queden fora i, a la fi, no són valorades per l'estudiantat.

Si es tracta de proposar un perfil docent, podríem dir, a grans trets, que el professorat es defineix per un bon coneixement de la matèria (Bain, 2004; De la Cruz Tomé, 1999; Tejedor & Montero, 1990), així com per una exemplar implicació personal, dos elements essencials i de gran rellevància en la funció educativa, dos trets que imperativament haurien de formar part del codi ètic de la professió; però també per les actituds, competències i estratègies docents, per la metodologia emprada, els processos de pensament, les creences i concepcions pedagògiques, els anys d'experiència, la motivació, etc.; el fet que no tots els col·lectius (autors/es, especialistes i estudiantat) valoren el mateix en el professorat universitari ha provocat el sorgiment d'estudis, models i perfils docents un tant heterogenis al llarg de la història, els quals, si més no, han contribuït, en major o menor mesura, a la creació del model de professorat que es valora avui dia.

Sota aquest marc, explorarem algunes d'aquestes aportacions teòriques per donar sentit a la nostra hipòtesi de partida: els models d'avaluació són insuficients per atènyer una mínima comprensió d'aquesta realitat educativa tan complexa (González López & López Cámara, 2010; López Cámara, 2014) i no recullen, en la majoria dels casos, les competències docents que teòricament ha de tenir el bon professorat universitari.

A això s'afegeix que les valoracions que realitza l'estudiantat sobre el cos docent encara no estan adaptades completament a l'EEES; continua havent-hi una manca de consens, ja no sols a l'hora de definir el model de bon professorat, sinó a l'hora de decidir quins indicadors incloure als qüestionaris d'avaluació (Tejedor, 2009), bàsicament perquè el problema de partida és, de nou, definir què s'entén per una docència de qualitat (Ruiz Carrascosa, 2005).

Aquesta hipòtesi requerirà d'una revisió teòrica i de l'acostament pràctic als diferents models d'avaluació emprats a nivell nacional.

2.2. Objectius generals

A partir d'aquesta hipòtesi, hem estructurat l'estudi atenent a tres objectius generals:

- (i) col·laborar en la reflexió teòrica sobre el perfil del bon professorat universitari actual en l'àmbit de l'EEES. No hi cap dubte que estem experimentant un altre model d'universitat al qual s'ha d'acomodar un nou perfil docent que implique l'alumnat en un procés d'aprenentatge més madur i autònom;

- (ii) paral·lelament, esbrinar quina correspondència existeix entre aquest model (de caire més teòric) i el que es pren com a referència als qüestionaris d'avaluació docent que emplena l'estudiantat a les 50 universitats públiques espanyoles⁴. D'aquesta manera analitzarem si, concretament als estudis de grau, es pren en consideració el perfil actual basat en competències docents o si, per contra, s'avalua un perfil més tradicional i propi del període anterior en aquest nou escenari; i
- (iii) analitzar què es demana a l'estudiantat que valore exactament als qüestionaris d'avaluació que emplena cada any acadèmic.

2.3. Objectius específics

Per intentar donar resposta a aquests objectius generals, intentarem accomplir-ne d'altres més específics com ara:

- (i) analitzar les noves funcions que adopta el professorat avui dia, fomentades pel canvi de centralitat que es produeix en el procés educatiu.
- (ii) identificar les característiques que conformen el perfil docent actual i establir una relació cronològica amb els models docents teòrics creats al llarg de la història, amb especial interès en els models nacionals elaborats a partir de l'establiment de l'EEES, els quals presenten, majoritàriament, un enfocament estructurat en les competències docents que millor defineixen l'actuació docent avui dia.
- (iii) sobre la base d'aquesta revisió, i atesa la necessitat de concretar el significat del concepte *competència* en l'àmbit de l'ensenyament universitari, realitzarem una aproximació al terme en qüestió a partir de les aportacions dels autors que han estat un referent en aquest camp (Bozu & Canto, 2009; Bunk, 1994; Espinosa Martín, 2014; Domínguez Garrido, Leví Orta, Medina Rivilla & Ramos Méndez, 2014; Ferrández-Berrueco & Sánchez-Tarazaga, 2014; Mudler, 2001, citat a Roelofs & Sanders, 2007; Carreras Barnés & Perrenoud, 2005; Torra et al., 2012; Yániz Álvarez & Villardón Gallego, 2006; Zabalza, 2003 i 2009; Villa & Villa 2007, citat a Asún Inostroza et al., 2013), així com d'alguns documents que han sorgit durant la reforma com ara el Projecte Tuning (2003).

⁴ De les 50 universitats públiques espanyoles, varem haver d'excloure la Universitat Internacional Menéndez Pelayo (UIIMP) per no oferir estudis de grau, sinó de postgrau. Per tant, el corpus d'estudi final es va compondre dels 49 qüestionaris d'avaluació que les nostres universitats fan servir per avaluar el professorat.

- (iv) un cop definit el terme, analitzarem els perfils competencials dels autors consultats des de l'inici del segle XXI fins a l'actualitat amb l'objectiu de sistematitzar les competències que hi són recurrents i obtenir així un llistat de les més valorades en el bon professorat universitari, segons la literatura científica nacional i internacional.
- (v) a partir d'aquesta anàlisi, proposarem un model competencial propi i eclèctic que aporte una visió actualitzada i coherent amb els nous perfils docents i amb el marc regulador en el qual s'emmarca l'avaluació docent institucional (el *Programa Docentia*), concretament en la parcel·la que es reserva a l'avaluació realitzada per l'estudiantat.
- (vi) analitzarem les dimensions que caracteritzen una docència de qualitat d'acord amb els autors nacionals i internacionals de finals del segle XX i principis del segle XXI amb especial atenció a les sistematitzacions dimensionals més recents.
- (vii) estudiarem si les dimensions identificades es corresponen amb aquelles que les institucions universitàries espanyoles empen als qüestionaris d'avaluació docent actuals. La consecució d'aquest objectiu es concretarà en la realització dels següents punts:
 - 1. la recopilació dels qüestionaris d'avaluació docent que les 49 universitats públiques espanyoles fan servir als estudis de grau, tenint en compte que: (a) es tracta de documents que emplen l'estudiantat; (b) disposen de les garanties científiques pertinents de fiabilitat i validesa, i (c) estan adaptats a les característiques contextuais, socials i educatives de cada centre (González López & López Cámara, 2010; López Cámara, 2014).
 - 2. el buidatge de les dimensions i els ítems dels 49 qüestionaris d'avaluació docent.
 - 3. l'anàlisi de contingut de les dimensions i dels ítems.
- (viii) tot seguit, intentarem ubicar els ítems dels qüestionaris analitzats sota les competències resultants de l'anàlisi dels models docents. D'aquesta manera analitzarem si les competències docents assenyalades a la fonamentació teòrica es veuen reflectides als qüestionaris d'avaluació que emplen els estudiants a les nostres universitats públiques.
- (ix) per últim, exposarem els resultats i les conclusions a les quals hem arribat, analitzarem les limitacions de l'estudi i presentarem les futures línies d'investigació.

En definitiva, la consecució d'aquests objectius ens permetran conèixer si, malgrat haver-se investigat tant sobre la figura del professorat universitari, sobre les competències requerides avui dia per desenvolupar la tasca docent amb èxit (Esteban Moreno & Menjívar de Barbón, 2011; Tejedor & García-Valcárcel, 2010; Valcárcel, 2003; Zabalza, 2003) i sobre les eines d'avaluació de la docència mitjançant l'opinió de l'alumnat, existeixen referències concloents que demostren que els instruments que s'empren als centres universitaris públics espanyols recullen els nous requeriments de l'EEES i avaluen la posada en marxa, per part del professorat, dels processos d'aprenentatge des del nou paradigma educatiu (De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014). Anem a pams per esbrinar-ho.

Esperem que els resultats del nostre estudi contribueixen, d'una banda, a entendre quin és el model de professorat universitari que es requereix avui dia i, d'altra banda, a iniciar reflexions futures sobre el vertader rol del professorat i la importància d'oferir una educació de qualitat per al futur acadèmic, personal i professional de l'estudiantat. De moment, ens quedem amb les paraules de Zabalza (2011) al pròleg d'*Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias*, no sols perquè compartim el seu parer, sinó perquè il·lustren molt bé la direcció en la qual han de dirigir-se tots els esforços:

“De vegades ens enredem en excés en les paraules i, embardissats en la baralla de si competències sí o competències no, s'oblida, amb freqüència, que la paraula clau no és *competència*, sinó *formació*. Estem parlant de formar als nostres estudiants. Fer-ho per competències o per una altra via és només una alternativa. Seria absurd defendre un model de formació que no aconseguira el seu autèntic propòsit: una formació el més completa i duradora de qui es prepara en la universitat per a l'exercici d'una professió” (p. 13-16).

Certament, en el context actual es parla de *competències*, però seria insensat pensar que l'evolució dels sistemes educatius s'aturarà en aquest enfocament durant molts anys més (De Ketele, 2011). Anem de dret a canvis, noves terminologies i aproximacions en mig de les quals se seguiran trobant els i les docents i l'estudiantat.

3. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

"A teacher affects eternity; he can never tell where his influence stops"

Henry Adams (1973)

"Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes"

Valdés (2000)

3.1. La figura del professorat universitari i els seus rols docents

Ser professor i exercir com a tal no és una tasca senzilla, sobretot perquè resulta bastant complicat delimitar amb precisió on comença i on acaba l'abast de les seues funcions. Tradicionalment el professorat universitari desenvolupava el seu treball en tres àmbits molt específics: la docència, la investigació i el servei⁵ (Centra, 1980; Tierno, 2007), encara que l'activitat que sempre l'ha definit, ha estat la docència. A poc a poc, aquesta va anar deixant pas a la investigació fins al punt de valorar-se molt més la recerca⁶, la qual cosa ha perjudicat la qualitat docent i els resultats d'aprenentatge de l'estudiantat (Colom, 2002). De fet, moltes universitats segueixen el model germano-americà, la preocupació principal de les quals és aconseguir l'excel·lència en el camp científic: el prestigi del centre s'estableix pel nombre de personal investigador/doctor que hi treballa, el nombre d'estudiantat de tercer cicle que hi ha matriculat, la quantitat d'articles publicats, l'índex d'impacte on es recollia la publicació o les subvencions rebudes per investigació (Moreno-Murcia, Silveira Torregrosa & Belando Pedreño, 2015).

El procés de convergència europea ha incitat les universitats a conferir a la docència la rellevància i el prestigi que es mereix per fer-la ocupar un lloc equiparable al de la investigació.

⁵ Alguns autors (Mas Torrelló, 2011; Ruíz Bueno, Mas Torrelló, Tejada Fernández & Navío Gámez, 2008) fan referència a aquesta tasca, emprant el terme *gestió*, el qual es defineix com "el compromís personal que cadascú adquireix voluntàriament amb la institució on treballa" (Mas Torrelló, 2012, p. 301). Altres es refereixen a aquesta funció com a *tasques organitzatives* (Troyano Rodríguez, García González & Marín Sánchez, 2006).

⁶ Potser perquè resulte més fàcil avaluar l'activitat investigadora amb indicadors bibliomètrics (l'índex de Hirsch, per exemple) i no existeixen indicadors tan directes i relativament fiables per avaluar la docència (García-Berro, Colom Pastor, Martínez Solanas, Sallarés & Roca Martín, 2011).

Autors com ara Feixas, Borrell i Marquès (2000) van un poc més enllà d'aquests tres àmbits⁷ i enumeren les (infinites) tasques docents que millor defineixen el seu rol: dissenyar, gestionar activitats i entorns d'aprenentatge; orientar, guiar, facilitar els aprenentatges i el desenvolupament de les capacitats de l'estudiantat; motivar, provocar curiositat intel·lectual i entusiasme; dinamitzar els grups; ser una font d'informació; transmetre experiència, coneixement i ajudar l'estudiantat a desenvolupar i canviar les seues concepcions de la matèria; avaluar els recursos, dissenyar i desenvolupar-ne de nous; aprendre amb l'estudiantat, promoure un descobriment guiat; tutoritzar l'estudiantat, orientar les seues preocupacions acadèmiques, personals i professionals; actualitzar els continguts, la metodologia, el sistema d'avaluació i la bibliografia de les assignatures que imparteixen; revisar els plans d'estudis; investigar per reflexionar sobre la pràctica i col·laborar amb altres docents, etc. Efectivament sembla que la llista no tinga fi perquè el vertader sentit d'aquesta professió es troba en la pròpia implicació en l'aprenentatge de l'altre, en la sincera voluntat de formar l'estudiantat i de fer-hi créixer inquietuds, motivacions i, sobretot, ganes d'aprendre.

De la Cruz Tomé (2003) considera el professorat un facilitador (fa fàcil el que és difícil) de l'aprenentatge de l'alumnat; com un mediador entre la disciplina i l'estudiantat que s'interroga, descobreix i construeix el coneixement; com un model i tutor personal, professional i acadèmic, amb noves funcions d'orientació i suport; com un creador i gestor de les condicions, activitats i experiències d'aprenentatge que l'alumnat ha d'experimentar; i com un certificador i jutge dels resultats d'aprenentatge i domini de les competències adquirides per l'estudiantat.

Altres autors com San Martín, Santamaría, Hoyuelos, Ibáñez i Jerónimo (2014) apunten que, segons Arbizu (1994), el professorat es converteix en especialista en diagnòstic i prescripció de l'aprenentatge. També citat a San Martín et al. (2014), en opinió de Mateo (1990), la funció docent se centra en l'acceptació de "responsabilitats en el procés d'ensenyament-aprenentatge, en tasques d'acció tutorial, en activitats de desenvolupament professional i en serveis a la comunitat" (p. 195). De Juanas Olivas i Beltrán Llera (2014), sobre la base de la proposta de Beltrán i Pérez (2005) consideren que les funcions del personal docent en el nou context educatiu se sintetitzen en quatre: ésser facilitador d'aprenentatges, mediador d'aprenentatges, mentor i expert en el coneixement pedagògic i de continguts. Sense oblidar que, a més a més, "ha de ser expert i investigador en el disseny, desenvolupament, anàlisi i avaluació de la seua pròpia pràctica docent mitjançant el coneixement de tècniques, actituds

⁷ Es comença a considerar la triple funció del professorat (docència, investigació i gestió) a la Llei Orgànica d'Universitats (LOU, 2001), mitjançant la qual s'estableix la creació de l'ANECA a efectes de dur a terme la certificació i acreditació de "les activitats docents, investigadores i de gestió del professorat universitari" (art. 31.c).

reflexives i presa de decisions adaptant-les a les tasques i estudiants concrets” (Tejedor, 2001, citat a Ortega Navas, 2010, p. 316).

Com podem veure, en aquestes propostes cobra especial importància la tasca de motivació, dinamització, tutorització i orientació a l'estudiant. El professorat es responsabilitza de l'acompanyament de l'estudiant en el procés d'ensenyament-aprenentatge i del seu desenvolupament acadèmic, personal i professional (Castaño, Blanco & Asensio, 2012). Aquesta tasca de tutorització se suma a les tasques ja existents de la professió; tasques que el professorat universitari realitza diàriament; funcions complexes i variades que durant els darrers anys han sofert múltiples redefinicions (Mazón Ramírez, Martínez Stack & Martínez González, 2009); tasques que sorgeixen arran de les demandes dels nous plantejaments d'aprenentatge (enfocaments basats en aprenentatges significatius en contrast amb els models reproductius tradicionals, integració de la teoria amb la pràctica, connexió entre la matèria i els coneixements previs de l'estudiant, etc.); demandes que es concretaran en “l'avaluació de l'aprenentatge, el desenvolupament de noves eines per a ensenyar-aprendre, la utilització de les noves tecnologies, la gestió dels aprenentatges, la tutoria i l'atenció a la diversitat, entre altres” (Haigh, 2010, citat a De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014, p. 62).

Establir, doncs, un llistat que especifique, de manera consensuada, les tasques docents és quasi impossible, ja que els rols canvien, igual que ho fan les necessitats i els interessos de l'estudiantat (el suport requerit per l'alumnat no és el mateix durant els primers cursos que durant els darrers, l'enfocament que adopta cada membre del professorat respecte a l'ensenyament varia, els contextos culturals en els quals es du a terme l'aprenentatge són molt diversos, etc.). El mateix ocurriria si intentàrem definir un model docent que servira per a totes les universitats. Missió impossible. Sembla que no hi ha avui dia cap perfil docent que funcione al cent per cent en tots els centres, la qual cosa deixa entreveure que “encara no existeix consens pel que fa a quins aspectes constitueixen allò que significa ser un 'bon professor'” (Rueda & Rodríguez, 1996, citat a Arbesú García, 2004, p. 864).

No obstant això, i encara que potser seria desitjable que les universitats disposaren d'un model docent comú (almenys a nivell nacional i idealment a nivell europeu) que prengueren com a referent a l'hora d'avaluar els seus professionals, tot adaptant-lo al context i les particularitats de cada universitat, aquesta escomesa no seria gens fàcil. Particularment perquè caldria tenir en compte el context concret en el qual es desenvolupa la docència o, en paraules de Mas Torrelló (2012), “els escenaris d'actuació professional” (p. 302). Aquests “escenaris” es refereixen a: (i) el context general (l'entorn sociolaboral, professional i cultural); (ii) el context institucional (el departament, la facultat i la

universitat); i (iii) el micro-context aula-seminari-laboratori. El professorat no actua exclusivament "en el micro-escenari on té major rellevància la funció docent i la investigació sobre la seua pròpia docència i la gestió de recursos; sinó que la seua actuació s'estén a l'escenari institucional, on la gestió i la coordinació es prenen com a referents indiscutibles" (p. 302). Com diu Zabalza (2012, també citat a Mas Torrelló, 2012, p. 302), "cap activitat humana és *context free*. Tampoc ho són les accions professionals. Totes sorgeixen en un context que les condiona". D'ací la dificultat de crear un model docent únic, malgrat l'acord generalitzat que els docents tenen un rol determinant en la millora de la qualitat de l'ensenyament (Luna & Torquemada, 2008).

Certament hem recorregut un llarg camí ple de reformes educatives i revisions vàries, però encara queda molt per fer. Tot i que les investigacions recents són de gran ajuda, semblen no ser suficients per establir models docents consensuats que siguin representatius de la nova realitat. Per què? Perquè la majoria de decisions que afecten al sistema universitari vénen preses pels centres de manera individualitzada (fins i tot, diríem solitària) en comptes de fer-se de manera globalitzada; és urgent, doncs, la necessitat d'unir esforços i treballar conjuntament (institucions, docents i estudiantat) per fer realitat el tan esperat canvi docent que, a hores d'ara, sembla encara un miratge.

3.2. El bon professorat universitari

Al segle XXI i amb milions de pàgines publicades sobre el perfil del professorat universitari des de perspectives teòriques i empíriques diferents (De la Cruz Tomé, 1999; Elton, 1987; San Martín et al., 2014) encara existeix una evident manca de consens a l'hora de definir el bon professorat universitari, aquell que desenvolupa una funció docent de qualitat o, en paraules de Ramsden (1992), "un professor professional" en tota regla. Partint de les aportacions d'alguns especialistes en la matèria, en principi, seria aquell:

- "l'excel·lència del qual es representa en la millora permanent" (Gibbs, 1996, citat a Saravia Gallardo, 2004, p. 52);
- té "un coneixement professional específic que comprén un conjunt d'elements polivalents degudament integrats que condueixen a l'adquisició de la competència professional, entesa aquesta com la capacitat oberta, adaptable a situacions variades en les quals es posa de manifest la capacitat d'aprendre i comunicar processos d'innovació" (Batanaz Palomares, 1997, p. 4);
- "té les habilitats i les destreses per a ensenyar" (Soliman & Soliman, 1997, citat a Saravia Gallardo, 2004, p. 52);

- “l’efectivitat del qual apareix en l’evidència dels aprenentatges” (Blaxter et al., 1998, citat a Saravia Gallardo, 2004, p. 52);
- “desenvolupa un model docent configurat per formes d’actuació que satisfan les necessitats i expectatives de formació professional dels estudiants universitaris” (Álvarez, García & Gil, 1999, citat a Francis Salazar, 2006, p. 34);
- es compromet “amb l’aprenentatge dels estudiants” i “té amplis coneixements de les pràctiques adequades d’ensenyament, aprenentatge, avaluació i curriculars” (Knight, 2006, p. 97);
- “ajuda a establir relacions entre els conceptes, fomenta l’aprenentatge significatiu, ensenya a aprendre, és motivador, connecta la teoria amb la pràctica, fomenta la participació, empra metodologies variades i complementàries en funció de les necessitats, empra el mètode socràtic-maièutic construint la matèria junt amb els seus alumnes i redueix la lliçó magistral a l’imprescindible. També proporciona als estudiants materials adequats, apunts de qualitat, etc. Empra procediments d’avaluació formatius i continus, valora els treballs, les activitats quotidianes, té en consideració l’esforç dels estudiants i exigeix raonament i aprenentatge significatiu, no pura memòria. Els seus alumnes coneixen els criteris i procediments d’avaluació i l’avaluació és flexible i justa” (Gargallo López, Sánchez Peris, Ros Ros & Ferreras Remesal, 2010, p. 10);
- “és arrossegat per una vocació d’entrega al saber, en les seues dues dimensions de descobriment i comunicació, d’investigació i de docència (...)” (López-Sidro, 2011, p. 36);
- destaca per “l’estima de la seua condició d’educador, [té] estima sincera per la joventut d’avui dia i per l’alumne concret, [demostra] excel·lència acadèmica i competència professional, educació permanent, capacitat per a comunicar el saber i els sabers” (Neira Fernández, 2011, citat a Espinosa Martín, 2014, p. 168);
- que “amb el fi d’aconseguir processos d’ensenyament-aprenentatge adequats als alumnes, ha d’actualitzar-se en la matèria de la seua especialitat, així com desenvolupar capacitats o formar-se en competències interpersonals, competències de comunicació, competències metodològiques, competència digital i capacitat per a avaluar” (Espinosa Martín, 2014, p. 169).

En definitiva, un professional en tots els sentits, amb vocació i estima per la seua professió, un educador que posa en pràctica una sèrie de coneixements, habilitats, valors, actituds i competències per aconseguir influir correctament en la manera de pensar, actuar i sentir de l'estudiantat.

Aquestes aportacions, com altres que veurem tot seguit, seran considerades precisament com el que són: contribucions que guarden relació amb la temàtica d'estudi, característiques clarament associades amb allò que representa ser un/a *bon/a professor/a universitari/a*. Cap dels llistats proposats serà excloent, sinó més bé representatiu del camp d'investigació i, per això, es considerarà adequat per als objectius concrets d'aquest estudi.

3.3. Evolució cronològica dels perfils del bon professorat universitari

El professorat és la figura que, en qualsevol procés de canvi o reforma educativa que es produeca, estarà sempre en el punt de mira; és un dels "elements nuclears" (Mas Torrelló, 2012, p. 300) més importants del sistema educatiu universitari que funciona de nexa entre els diferents col·lectius. En realitat, sempre ha estat així, però potser ara en som més conscients perquè es parla molt del seu paper docent i de la necessitat de delimitar un perfil competencial que hi incloga les noves tasques que se li assignen, és a dir, les funcions de gestió, orientació, tutorització i guiatge de l'aprenentatge, entre altres, i rarament es recollien als perfils de fa unes dècades perquè es donaven per suposades.

Malgrat els debats prolixos sobre les competències docents que defineixen el professorat universitari, hi ha poques fonts oficials, sorgides des d'un prisma comú i globalitzador, que especifiquen les competències concretes que ha de tenir el personal docent de l'ensenyament superior. Certament aquestes es tracten i s'insinuen amb pinzellades a les diferents Conferències Ministerials dutes a terme des de l'inici del procés de convergència europea, però no es materialitzen sota un document considerat el marc conceptual i operatiu d'aquest paradigma. Hi trobem textos, com el de J. Fielden (1998), *Higher Education Staff Development: a continuing mission* (informe de seguiment de la Conferència Mundial sobre Educació Superior, patrocinat per la UNESCO), on se suggereixen les competències del professorat universitari, però ha plogut tant des d'aleshores que requereixen una actualització.

Per entendre l'evolució produïda al llarg de la història en els perfils docents, presentem a continuació la taula 3.3-1 que ens permetrà analitzar la progressió

cronològica dels trets⁸ que s'identifiquen amb el perfil del/de la *bon/a professor/a universitari/a*, així com valorar els aspectes més rellevants que els diferents autors, tant nacionals com aliens al nostre sistema universitari (Heilman & Armentrout, 1936; Lamson, 1942; Dodge, 1943; French, 1957; Quick & Wolfe, 1965; Danley Kilgo, 1970; Bridges, Ware, Burton & Greenwood, 1971; Trent & Cohen, 1973; Wotruba & Wright, 1975; Linn et al., 1975; Feldman, 1976; Whitely & Doyle, 1976; Abbott & Perkins, 1978; Blondin, 1980; Woods, 1987; Elton, 1987; Ramsden, 1991; Tejedor, 1995; Mateo et al., 1996; Van Manen, 1998; Young & Shaw, 1999; De la Cruz Tomé, 1999; Rodríguez Espinar, 2002; Tejada Fernández, 2002; Zabalza, 2003 i 2009; Bain, 2004; Perrenoud, 2004; Gros & Romañá, 2004; Valcárcel, 2005; Pérez Curiel, 2005; Ruíz Bueno et al., 2008; Caurcel & Morales, 2008; Bozu & Canto, 2009; Álvarez-Rojo et al., 2009; Casero Martínez, 2010; Ortega Navas, 2010; Mas Torrelló, 2011 i 2012; Sayós, Pagès, Amador & Jorba, 2014 i De Juanas Oliva & Beltran Llera, 2014), han conferit a aquesta figura.

Iniciarem, doncs, aquest recorregut a l'any 1936 amb l'aportació de Heilman i Armentrout i arribarem fins a l'any 2014, amb l'aportació de De Juanas Oliva i Beltrán Llera. La recerca bibliogràfica es concretarà en la sistematització de 37 aportacions teòriques que, al nostre parer, són representatives i suficientment significatives per dur a terme una anàlisi crítica coherent amb els objectius d'aquest estudi.

Sens dubte, aquestes aportacions han contribuït, i continuaran fent-ho, a enfortir una línia de treball dins el camp de l'avaluació docent. És més, cadascuna d'aquestes propostes fomentarà el sorgiment de qüestions que encara estan per debatre's.

⁸ No hi entrem en si es tracta d'habilitats, capacitats, destreses, coneixements o competències relacionades amb la tasca docent del professorat. Amb aquest terme tan ampli es pretén ser el més generalista possible i no hi incloure cap connotació en un context o període temporal en particular.

Taula 3.3-1: Revisió bibliogràfica dels trets associats amb el perfil del bon professorat universitari

	Autors	Trets	Comentaris
1	Heilman & Armentrout (1936)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Interès en la matèria. 2) Actitud empàtica de cara a l'estudiantat. 3) Imparcialitat en l'avaluació. 4) Actitud liberal i progressista. 5) Presentació de l'assignatura i la matèria. 6) Sentit de la mesura i de l'humor. 7) Independència i confiança 8) Particularitats personals. 9) Aparença personal. 10) Estimulació de la curiositat intel·lectual. 	Aquest estudi es va dur a terme al <i>Colorado State Collage of Education</i> (CSCE) on mitjançant el lliurament de qüestionaris d'avaluació es van recopilar els deu trets que l'estudiantat considerava més importants en la personalitat del bon professorat.
2	Lamson (1942)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Coneixement de la matèria. 2) Personalitat a l'hora de presentar el curs. 3) Justícia i imparcialitat. 4) Habilitat i destresa a l'hora d'ensenyar i organitzar la matèria. 5) Habilitat per a tractar l'estudiantat. 6) Sinceritat i honestedat. 7) Sentit de l'humor. 8) Aparença. 	Es tracta d'un dels 38 estudis analitzats per Barr (1948) en el qual es resumeixen, per ordre d'importància, les qualitats del professorat universitari desitjable en opinió de l'estudiantat.
3	Dodge (1943)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Actitud social. 2) Iniciativa i lideratge. 3) Llibertat davant les pors i les preocupacions. 4) Respecte per les opinions dels altres. 5) Consideració a l'hora de prendre decisions. 	Se centra en les qualitats de la personalitat del professorat (Barr, 1948).
4	French (1957)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Interpreta clarament idees abstractes i teories. 2) Aconsegueix que l'estudiantat s'interesse per la matèria (*). 3) Augmenta la capacitat de reflexió. 4) Ajuda a ampliar els interessos de l'estudiantat. 5) Emfatitza el material important (*). 6) Empra adequadament els exemples i les il·lustracions (*). 7) Motiva l'estudiantat perquè faci el millor treball possible. 8) Inspira confiança pel seu coneixement de la matèria (*). 9) Aporta nous punts de vista i noves apreciacions. 10) És clar i entenedor en les seues explicacions (*). 	<p>Aquesta aportació se cita a l'article de Costin, Greenough i Menges (1971).</p> <p>Les característiques assenyalades amb un asterisc (*) apareixen ja als estudis de Guthrie (1954) a mitjans del segle passat.</p>

Taula 3.3-1: Revisió bibliogràfica dels trets associats amb el perfil del bon professorat universitari (continuació)

	Autors	Trets	Comentaris
5	Quick & Wolfe (1965)	1) Estimula el pensament independent, no el coneixement memoritzat. 2) Té l'assignatura i el curs ben preparat. 3) Mostra un profund i constant entusiasme per la matèria. 4) Té l'habilitat per a explicar clarament. 5) Accepta diferències en punts de vista i no espera que l'estudiantat estiga sempre d'acord amb ell. 6) Realitza una avaluació cauta: les seues proves són justes, amb judici i completes, i la seua puntuació és imparcial. 7) Té un bon coneixement de la matèria. 8) Valora l'estudiantat universitari i està hi interessat com a individus. 9) Té una veu adequada i ben modulada. Parla clarament i amb una bona pronunciació. 10) És una persona erudita i participa activament en temes d'investigació.	En aquest estudi, l'estudiantat de la Universitat d'Oregon ($n=483$) col·loca per ordre d'importància els trets que consideren més importants en el professorat que catalogariem com "ideal".
6	Danley Kilgo (1970)	1) Empra dinàmiques de grup eficaçment (primer intenta conèixer l'estudiantat de manera individual i, a poc a poc, fa que l'estudiantat es coneguen entre si). 2) Implica l'estudiantat en tot allò que esdevé durant el curs i en el seu aprenentatge. 3) Reconeix les diferències individuals i satisfà les necessitats individuals entre l'estudiantat. 4) És realista (considera els factors de temps, dimensió de la classe, accessibilitat dels materials, experiència prèvia i habilitats de l'estudiantat, etc. de manera que no frustren l'estudiantat, sinó que intenta fer el millor que pot amb les limitacions existents). 5) Gaudeix ensenyant, vivint i aprenent (no deixa d'ésser una font d'inspiració per l'alumnat). 6) Ensenya sempre les destreses comunicatives, siga aquest o no el seu tema. 7) Està implicat en la seua matèria, el seu camp d'estudi: s'hi diverteix, està actualitzat, vol que als altres els agrade també i que s'hi interessin. 8) Ensenya amb el convenciment que la por, la fredor i l'hostilitat limiten l'aprenentatge i que la seguretat, l'acceptació i la felicitat el faciliten. 9) Entén els objectius d'aprenentatge com són realment: l'adquisició de fets, coneixements i destreses; el desenvolupament de sentiments cap aquests fets, coneixements i destreses; l'aprenentatge de com s'aprèn. 10) És un professorat professional i treballa perquè l'ensenyament professional es done en tot moment i que no siga un treball més.	

Taula 3.3-1: Revisió bibliogràfica dels trets associats amb el perfil del bon professorat universitari (continuació)

	Autors	Trets	Comentaris
7	Bridges, Ware, Burton & Greenwood (1971)	1) Interès per l'estudiantat (empatia, preocupació per l'estudiantat com a individus dins i fora de la classe, disponibilitat i accessibilitat). 2) Presentació de la matèria de manera convincent, innovadora, persuasiva, única, amb vitalitat i inventiva. 3) Avaluació justa tant en les proves com els deures, ofereix una bona retroalimentació i una crítica constructiva, informa l'estudiantat sobre el que se n'espera. 4) Personalitat: cultivat, respectuós, pacient, vital, ètic, positiu, honest i estable emocionalment. 5) Entusiasme (li agrada el seu treball, mostra i genera entusiasme, s'interessa per la matèria, dedicació pel seu treball). 6) Foment de la discussió a classe (hàbil com a líder i amb destreses a l'hora d'engegar dinàmiques de grup, estimulador d'idees).	Aquests autors realitzen un estudi amb l'estudiantat ($n=502$) que opina sobre les 6 característiques més importants del que consideren el millor professorat universitari ⁹ . Les respostes es varen classificar en 24 categories. Les 6 primeres són les que es relacionen ací a l'esquerra, però n'hi ha d'altres, també importants, com ara el coneixement de la matèria, l'actualització en el camp d'estudi, la implicació activa en el camp d'investigació, la relació amb el món exterior (varietat d'interessos), l'obertura i direccionalitat, el bon control de la classe, la preparació i organització, la comunicació, oratòria, un ampli ventall de materials, l'adequació del nivell d'ensenyament a l'alumnat, l'actuació eficient d'acord amb estàndards de qualitat rigorosos, la direcció de l'estudiantat (pensament crític personal), l'aparença física, la humilitat, la puntualitat, el sentit de l'humor i la curiositat. De les categories menys valorades per l'estudiantat es troben: la curiositat, la humilitat, la investigació, l'ús dels materials, els estàndards rigorosos d'actuació docent, el control de la classe i la comunicació.
8	Trent & Cohen (1973)	1) Claredat d'organització, d'interpretació i d'explicació. 2) Foment de la discussió en classe i presentació de diversos punts de vista. 3) Estimulació dels interessos, motivació i pensament de l'estudiantat. 4) Manifestació d'atenció i interès per l'alumnat. 5) Manifestació d'entusiasme.	Característiques citades a l'article de Benedito Antolí (1983).

⁹ En aquest estudi, l'estudiantat també va informar sobre les 6 pitjors característiques del professorat universitari, però atenent a l'interès de la nostra investigació, només hem reproduït les conclusions respecte als trets del millor professorat.

Taula 3.3-1: Revisió bibliogràfica dels trets associats amb el perfil del bon professorat universitari (continuació)

	Autors	Trets	Comentaris
9	Wotruba & Wright (1975)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Evidència un ampli, precís i actualitzat coneixement de la matèria. 2) És interessant com a professor/a (orador). 3) Es preocupa perquè l'estudiantat tinga una avaluació justa. 4) Dóna instruccions clares a l'hora d'encarregar deures. 5) Es mostra entusiasmat en la matèria que imparteix. 6) Defineix clarament els objectius de la classe. 7) Es prepara bé les classes cada dia. 8) Mostra un clar interès per la matèria i gaudeix ensenyant 9) Està disposat a ajudar l'estudiantat dins i fora de l'aula 10) Estimula l'estudiantat perquè pensen per ells mateixos. 	<p>Aquestes característiques defineixen el perfil del personal docent eficaç segons l'opinió de l'estudiantat enquestat i sobre la base de 21 estudis d'investigació contrastats duts a terme entre els anys 1922 i 1971 pels autors Barr, Breed, Bridges et al., Bryan Charters i Waples, de Bruin, Drayer, Gadzella, Harvey i Barker, Hoffman, Kilgo, Knight, McDaniel i Ravitz, Musella i Rusch, Paulsen, Pogue, Quick i Wolfe, Reed, Riley et al., Ryans, Stalnaker i Remmers. Wotruba i Wright assenyalen les deu característiques més importants del perfil docent universitari d'acord amb l'ordre que apareixen ací presentades.</p>
10	Feldman (1976)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Estimulació de l'interès. 2) Claredat i comprensibilitat. 3) Coneixement de la matèria. 4) Preparació i organització del curs. 5) Entusiasme per la matèria i per l'ensenyament. 6) Cordialitat (preocupació i respecte per l'estudiantat). 7) Disposició (disponibilitat). 8) Obertura a l'opinió dels altres. 	<p>Feldman (1976, citat a Dewar, 2002), després de dur a terme una revisió de 70 estudis sobre l'efectivitat docent a l'àmbit universitari, va recollir les característiques que consistentment s'associaven amb l'ensenyament superior de qualitat.</p>
11	Doyle (1977); Linn et al. (1975); Whitely & Doyle (1976); Abbott & Perkins (1978)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Estructura i organització dels continguts, coherència i claredat de l'exposició. 2) Destreses docents del professorat i rellevància de continguts. 3) Actitud positiva del professorat cap a l'alumnat individualment i en grup. 4) Estimulació de l'alumnat. 5) Exigència i justícia en l'avaluació del rendiment. 	

Taula 3.3-1: Revisió bibliogràfica dels trets associats amb el perfil del bon professorat universitari (continuació)

	Autors	Trets	Comentaris
12	Blondin (1980)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Coneixement de la seua matèria: ben informat, coneixements renovats i actualitzats. 2) Metòdic i estructurat: prepara, organitza i presenta la matèria del curs de manera metòdica i estructurada; capacitat de síntesi. 3) Estableix la relació entre la teoria i la pràctica. 4) Claredat en l'exposició. 5) Afavoreix el desenvolupament intel·lectual de l'estudiantat: incita a la investigació, fomenta el sentit crític, estimula la curiositat intel·lectual. 6) Gust per ensenyar: interessat pel que ensenya, entusiasta. 7) Presentació interessant de la matèria. 8) Respecte per l'estudiantat: sap intercanviar amb l'estudiantat, està obert als suggeriments, crítiques i opinions de l'estudiantat. 9) Avaluació justa: de manera objectiva i imparcial; precisa el mode d'avaluació. 10) Disponibilitat: accessible fora de les hores del curs, disposat a ajudar l'estudiantat i facilitar els recursos necessaris. 11) Pensament personal i original: té una concepció personal i original de la matèria; esperit crític davant la matèria. 12) Facilitat de paraula: bon orador, utilitza un llenguatge intel·ligible. 13) Sentit de l'humor. 14) Habilitat en les relacions humanes. 15) Investigació/publicació: organitza i/o participa en activitats d'investigació; publica llibres i/o articles en revistes especialitzades. 	
13	Woods (1987)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Capacitat per a contar històries. 2) Habilitat per a parlar i relacionar-se amb la gent. 3) Capacitats dramàtiques. 4) Atenció al proïsme. 5) Capacitat per explicar i organitzar. 6) Entusiasme i impuls. 7) Laboriositat. 	
14	Elton (1987)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ben preparat i interessat en la matèria. 2) Ben organitzat. Sistemàtic. 3) Clar. 4) Creatiu, entregat i entusiasta. 5) Compromès. 6) Interessat per l'estudiantat. 7) Amigable, flexible, servicial i obert. 	Característiques citades a l'article de Casero Martínez (2010).

Taula 3.3-1: Revisió bibliogràfica dels trets associats amb el perfil del bon professorat universitari (continuació)

	Autors	Trets	Comentaris
15	Ramsden (1991)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Estimular la creació d'interès. 2) Facilitar explicacions clares. 3) Preocupar-se i respectar l'estudiantat i el seu aprenentatge. 4) Avaluar i oferir el feedback apropiat. 5) Fixar objectius clars i reptar intel·lectualment. 6) Disposar d'independència, control i compromís actiu. 7) Aprendre de l'estudiantat. 	
16	Tejedor (1995)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Anàlisi sistemàtica de la pròpia pràctica. 2) Actitud de perfeccionament permanent. 3) Domini d'un conjunt de competències docents. 4) Capacitat per a prendre decisions adequades. 	D'acord amb l'autor, aquests són els elements bàsics que configuren el perfil del professorat universitari competent.
17	Mateo, Escudero, De Miguel, Mora & Rodríguez Espinar (1996)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Coneixement de la matèria. 2) Competències instruccionals. 3) Competències d'avaluació. 4) Professionalitat. 5) Compliment dels deures amb el centre i la comunitat. 	
18	Van Manen (1998)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Vocació. 2) Profund sentit de la responsabilitat. 3) Intenció moral. 4) Franquesa autocrítica. 5) Capacitat d'improvisació. 6) Esperança activa davant les crisis. 7) Sentit de l'humor i vitalitat. 8) Saber què ensenya. 	
19	Young & Shaw (1999)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Comunicació efectiva. 2) Creació d'un ambient favorable a l'aprenentatge. 3) Preocupació per l'aprenentatge de l'estudiantat. 4) Motivació de l'estudiantat. 5) Capacitat d'organització del curs. 	Aquests autors corroboren els principis de Ramsden i mantenen aquests altres.

Taula 3.3-1: Revisió bibliogràfica dels trets associats amb el perfil del bon professorat universitari (continuació)

	Autors	Trets	Comentaris
20	De la Cruz Tomé (1999)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ser un especialista al més alt nivell de la seua àrea de coneixement. 2) Estar format professionalment per a cadascuna de les tasques que ha de desenvolupar, principalment docència, recerca i gestió. 3) Estar motivat per la recerca i la docència de la seua assignatura. 4) Posseir certs trets de personalitat: paciència, tolerància, obertura, adaptació, flexibilitat, creativitat, curiositat intel·lectual i sentit de l'humor. 5) Posseir certes habilitats personals bàsiques: facilitat per a les relacions interpersonals, habilitats per la comunicació, control de l'estrès, tolerància a la frustració, etc. 6) Posseir habilitats docents específiques: organització i estructuració dels coneixements a impartir, planificació a llarg i curt termini de les activitats docents, claredat expositiva, presentació dels continguts de manera que desperte d'interès dels estudiants i promoga l'aprenentatge independent en l'alumnat, ser organitzador i gestor de situacions i recursos d'aprenentatge. 7) Posseir una actitud crítica i reflexiva respecte a la seua pròpia actuació docent. 8) Ser innovador i estar obert al canvi. 	<p>Aquestes característiques també se citen als articles de Sánchez i Fernández-Sánchez (2010) i Casero Martínez (2010) encara que amb una redacció diferent. De fet, al primer dels articles, els autors citen l'aportació de De la Cruz Tomé (1996), en la qual no apareix la darrera d'aquestes característiques.</p>
21	Rodríguez Espinar (2002)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Domini pertinent del saber del seu camp disciplinar. 2) Reflexiu. 3) Investigador i indagador sobre la seua pràctica docent. 4) Domini de les eines de disseny, planificació i gestió del currículum (en col·laboració amb els equips i unitats de docència). 5) Estar motivat per a la innovació docent. 6) Saber ser facilitador de l'aprenentatge. 7) Treballar en col·laboració. 8) Ser tutor del procés d'aprenentatge de l'estudiantat. 9) Ser professionalment ètic: assumir un compromís institucional i social. 10) Ser complidor amb les obligacions contractuals. 11) Ser just en els judicis sobre les persones. 	

Taula 3.3-1: Revisió bibliogràfica dels trets associats amb el perfil del bon professorat universitari (continuació)

	Autors	Trets	Comentaris
22	Tejada Fernández (2002)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Competències tecnològiques (saber-fer o emprar les eines de les noves tecnologies educatives). 2) Competències socials i de comunicació (retroalimentació, processos de grup i treball en equip, negociació, relació interpersonal, saber-fer social i comportamental). 3) Competències teòriques (nous coneixements i noves teories de l'aprenentatge en situacions professionals). 4) Competències psicopedagògiques (mètodes d'ensenyament amb l'ajuda d'eines multimèdia, mètodes de tutoria i monitorització en situacions d'autoformació, orientació professional, etc.). 	Categories de competències genèriques del professorat a partir de l'aportació de Guir (1996). Hi queden integrades els diferents tipus de sabers (coneixements, procediments i actituds).
23	Zabalza (2003 i 2009)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Planificar el procés d'ensenyament-aprenentatge. 2) Seleccionar i presentar continguts disciplinars. 3) Oferir informacions i explicacions comprensibles i ben organitzades. 4) Utilitzar didàcticament les noves tecnologies. 5) Gestionar les metodologies de treball didàctic i les tasques d'aprenentatge. 6) Relacionar-se constructivament amb l'alumnat. 7) Tutoritzar l'alumnat i, en el seu cas, els col·legues. 8) Avaluar els aprenentatges (i els processos per a adquirir-los). 9) Reflexionar i investigar sobre l'ensenyament. 10) Implicar-se institucionalment. 	<p>Zabalza presenta un perfil basat únicament en competències, tant en el model que proposa l'any 2003 com en el de l'any 2009. Al 2007, l'autor sintetitza la configuració del rol del personal docent en tres grans dimensions: (i) la dimensió professional (entesa com les exigències requerides pel docent); (ii) la dimensió personal (compromís, implicació, satisfacció, carrera professional) i (iii) la dimensió laboral (condicions contractuals i laborals).</p> <p>Cal mencionar que les aportacions de Zabalza són un referent en l'àmbit universitari (Álvarez Rojo et al., 2009) i concretament aquesta proposta té en consideració els nous requeriments de l'EEES (De Juanas Oliva, 2011).</p>
24	Bain (2004)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Capacitat de pensar metacognitivament. 2) Capacitat per a crear un entorn que fomenti l'aprenentatge crític natural. 3) Bon comunicador. 4) Amb qualitat humana. 5) Estimulador de l'interès intrínsec en comptes de l'extrínsec. 6) Desafiador. 7) Capacitat de planificació cap enrere (començant amb els resultats que s'espera fomentar). 8) Interès per convertir l'estudiantat en protagonista del procés d'aprenentatge. 	

Taula 3.3-1: Revisió bibliogràfica dels trets associats amb el perfil del bon professorat universitari (continuació)

	Autors	Trets	Comentaris
25	Perrenoud (2004)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Organització i dinamització de situacions d'aprenentatge. 2) Gestió dels progressos en l'aprenentatge. 3) Elaboració i evolució de dispositius de diferenciació. 4) Implicació de l'alumnat en el seu propi aprenentatge i treball. 5) Treball en equip. 6) Participació en la gestió de l'escola. 7) Informació i implicació de la família. 8) Utilització de les noves tecnologies. 9) Assumpció dels deures i els dilemes ètics de la professió. 10) Organització de la pròpia formació contínua. 	<p>Pren com a referència una guia de competències adoptada a Ginebra el 1996 per a la formació contínua del personal docent dels primers nivells educatius. És cert que no descriu el model de professorat universitari, però en són molts els autors (Esteban Moreno & Menjivar de Barbón, 2011; Moreno Olivós, 2009; Tejada Fernández, 2009) que el prenen com a referent de la literatura educativa europea (De Juanas Oliva, 2011); la seua proposta és una construcció teòrica que resulta coherent amb els nous plantejaments universitaris i, per tant, és una aportació interessant que cal conèixer. D'ací que hagem decidit incloure-la en aquesta revisió bibliogràfica, atesa la seua rellevància en aquest camp, però no la utilitzarem per configurar el perfil final del bon o bona docent per no referir-se a l'ensenyament superior.</p>
26	Gros & Romañá (2004)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Saber de la seua matèria. 2) Preparar bé les classes. 3) Explicar amb claredat i ordre. 4) Sensibilitzar-se pel seu entorn social i cultural. 5) Ser un poc teatral. 6) Fer participar l'estudiantat. 7) Capacitat de posar-se en el lloc de l'alumnat. 8) Assequible. 9) Puntual. 10) Educat i simpàtic. 11) Capacitat de treball en equip. 12) Té bona presència física. 	<p>Característiques citades a l'article de Casero Martínez (2010).</p>

Taula 3.3-1: Revisió bibliogràfica dels trets associats amb el perfil del bon professorat universitari (continuació)

	Autors	Trets	Comentaris
27	Valcárcel (2005)	<p>1) Competències cognitives pròpies de la funció de docent d'una determinada disciplina, el que comporta una formació adequada, és a dir, un coneixement ampli en els àmbits disciplinars específics i pedagògics que li permeta desenvolupar les accions formatives pertinents en el suport de l'aprenentatge de l'estudiantat.</p> <p>2) Competències metacognitives que el convertesquen en un professional reflexiu i autocrític amb el seu ensenyament, amb l'objectiu de revisar-lo i millorar-lo de forma sistemàtica.</p> <p>3) Competències comunicatives, estretament vinculades a l'ús adequat dels llenguatges científics (numèrics, alfabètics, gràfics, etc.) i dels seus diferents registres (articles, assajos, conferències, lliçons, entre d'altres).</p> <p>4) Competències gerencials, vinculades a la gestió eficient de l'ensenyament i dels seus recursos en diversos ambients i entorns d'aprenentatge.</p> <p>5) Competències socials que li permeten accions de lideratge, de cooperació, de persuasió, de treball en equip, etc. i afavoreixen així la formació i la disposició del seu alumnat en aquest àmbit, així com el seu propi desenvolupament professional, prioritàriament dins de l'EEES.</p> <p>6) Competències afectives que assegurin unes actituds, unes motivacions i unes conductes afavoridores d'una docència responsable i compromesa amb l'aconseguint d'objectius formatius desitjables.</p>	<p>Valcárcel (2005) destaca que el professor universitari en l'EEES ha d'adequar el seu perfil al desenvolupament d'una sèrie de competències bàsiques. L'autor, a més a més, fa una distinció entre les competències bàsiques que el professorat requereix i les que es requereixen per a la docència de qualitat. Hem transcrit les primeres a la columna de l'esquerra, però considerem interessant mencionar breument les que s'emmarquen sota les segones (Valcárcel, 2003, citat a De Juanas Oliva, 2011):</p> <p>1) Coneixement del procés d'aprenentatge de l'estudiantat en contextos acadèmics i naturals;</p> <p>2) Planificació de l'ensenyament i de la interacció didàctica o disseny curricular;</p> <p>3) Utilització de mètodes i tècniques didàctiques pertinents;</p> <p>4) Gestió de la interacció didàctica i de les relacions amb l'alumnat;</p> <p>5) Avaluació, control i regulació de la pròpia docència i de l'aprenentatge;</p> <p>6) Coneixement de normes legals i institucionals reguladores de drets i deures del professorat i de l'estudiantat;</p> <p>7) Gestió del propi desenvolupament professional com a docent.</p>

Taula 3.3-1: Revisió bibliogràfica dels trets associats amb el perfil del bon professorat universitari (continuació)

	Autors	Trets	Comentaris
28	Pérez Curiel (2005)	<p>1) Competències comunicacionals (millora en els processos de comunicació; foment d'activitats de dinamització; sensibilització del professorat en l'anàlisi, revisió i millora de la seua pròpia formació; establiment d'espais de reflexió sobre accions formatives obertes a la participació de col·legues europeus).</p> <p>2) Competències organitzatives (transferència d'aprenentatges en la formació permanent i aplicació de recursos innovadors; interpretació de la realitat docent i establiment de processos oportuns de millora; millora de la convivència universitària i institucional).</p> <p>3) Competències de lideratge pedagògic (relació amb el professorat d'àmbits propers i ampliació d'horitzons en les relacions internacionals; treball en equip i superació de fronteres geogràfiques; impuls de la dimensió europea i suport dels processos de comunicació amb altres llengües).</p> <p>4) Competències científiques (formació en continguts científics, didàctics i metodològics; realització de projectes innovadors propis de la universitat; desenvolupament del pensament empíric davant les noves realitats; impuls en la innovació i en la investigació científica).</p> <p>5) Competències d'avaluació i control (avaluació permanent dels processos de formació del professorat; establiment i disseny de formacions específiques amb la finalitat de superar els punts dèbils i potenciar els forts).</p>	<p>Es tracta de les competències generals mínimes que ha de tenir tot professional de l'educació superior, les quals es posen en relació amb unes competències d'ordre específic.</p> <p>Dins de cada competència general hem inclòs les competències específiques que donarien sentit al model. D'acord amb Tejada Fernández (2009), amb aquest llistat competencial, Pérez Curiel (2005) se centra més en l'àmbit de l'exercici professional i, per tant, la seua proposta té interès des de la perspectiva formativa dels docents.</p>

Taula 3.3-1: Revisió bibliogràfica dels trets associats amb el perfil del bon professorat universitari (continuació)

	Autors	Trets	Comentaris
29	Ruíz Bueno, Mas Torrelló, Tejada Fernández & Navío Gámez (2008)	<p><u>Competències lligades a la funció docent:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Diagnosticar les necessitats del context i dels grups com a estratègia per l'orquestració adequada i pertinent de les accions de formació. 2) Planificar accions d'ensenyament-aprenentatge d'acord a les necessitats del context i a les necessitats individuals i al perfil professional definit. 3) Implementar i desenvolupar l'acció d'ensenyament-aprenentatge, facilitar el procés d'aprenentatge de l'estudiantat, crear un clima de treball col·laboratiu entre l'alumnat i propiciar oportunitats d'aprenentatge tant individual com social. 4) Dissenyar i desenvolupar processos d'avaluació, tant inicial, contínua i final, com a estratègia per a la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge. <p><u>Competències lligades a la funció investigadora:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Dissenyar, desenvolupar, avaluar i coordinar projectes d'investigació i innovació de rellevància per a la docència, per a la institució i per al propi avanç científic. 2) Comunicar i difondre projectes d'investigació i innovació i de coneixement i avanç científic. 3) Organitzar reunions, seminaris, jornades, congressos científics que propicien la difusió, la comunicació, l'intercanvi, la discussió, la reflexió del coneixement i el seu avanç, així com la pròpia formació docent i investigadora. 4) Comunicar i difondre coneixements, avanços científics, resultats de projectes de investigació i innovació, a nivell nacional i internacional. 5) Elaborar material científic actual i rellevant per a la docència, per a la institució i per al propi avanç científic de la seua àrea de coneixement. 6) Gestionar coneixement en els grups, generant noves idees, sabers i propiciant la transferència tecnològica en contextos universitaris, educatius, econòmics, empresarials, socials, culturals, etc. <p><u>Competències lligades a la funció de gestió:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Gestió del temps, organització de recursos humans, materials i funcionals. 2) Coneixement sobre la gestió de grups, la resolució de conflictes, la gestió administrativa, la normativa de funcionament i altres coneixements en relació amb la política universitària. 3) Actitud flexible, d'autocrítica, de tolerància, d'obertura, iniciativa, presa de decisions, col·laboració amb altres institucions i persones de l'àmbit nacional i internacional i de responsabilitat. 	Els autors presenten la seua proposta a partir dels estudis sobre les competències docents en l'àmbit universitari, la qual es concreta en tres blocs competencials que es troben lligats a les funcions principals que realitza el i la docent (la docència, la investigació i la gestió).

Taula 3.3-1: Revisió bibliogràfica dels trets associats amb el perfil del bon professorat universitari (continuació)

	Autors	Trets	Comentaris
30	Caurcel & Morales (2008)	1) Competència en la matèria: domini de l'àrea de coneixement. Implica planificar el procés d'ensenyament-aprenentatge, seleccionar i preparar els continguts disciplinars. 2) Competència metodològica: disseny i organització de la gestió d'activitats docents per a l'ensenyament (organització d'espais, formació de grups, etc.). 3) Competència comunicativa: habilitats per a gestionar i transmetre la informació a ensenyar. 4) Competència tecnològica: utilització de les noves tecnologies per a l'ensenyament. 5) Competència interpersonal: competència de relació i comunicació amb l'alumnat, d'ordre transversal, es desenvolupa amb major incidència en les tutories. 6) Competència avaluadora: avaluació de qualitat, planificada i ajustada. 7) Competència investigadora: capacitat de reflexionar i investigar sobre el propi ensenyament. 8) Competència institucional: identificació amb la institució i treball en equip.	Caurcel i Morales (2008, citat a De Juanas Oliva, 2011) assenyalen el conjunt de competències amb les quals ha de comptar el professorat universitari per a desenvolupar amb èxit i qualitat el seu rol professional.
31	Bozu & Canto (2009)	1) Competències cognitives específiques en una determinada disciplina (açò suposa una formació adequada, uns coneixements disciplinars específics i pedagògics que permeten al personal docent desenvolupar accions formatives pertinents. 2) Competències metacognitives pròpies d'un professional reflexiu i crític amb la seua pràctica docent amb la fi de millorar-la de forma sistemàtica. 3) Competències comunicatives. 4) Competències gerencials (vinculades a la gestió eficient de l'ensenyament). 5) Competències socials que li permeten dur a terme accions de lideratge, de treball en equip, que afavoreixen la disposició de l'estudiantat en aquest àmbit, així com el seu desenvolupament professional. 6) Competències afectives (motivacions, actituds, conductes) que propicien el desenvolupament d'una docència responsable i compromesa amb els objectius docents. 7) Competències en l'àmbit didàctic (pedagògiques i didàctico-metodològiques).	El seu model es basa principalment en les competències docents que ha de tenir el bon professorat universitari.

Taula 3.3-1: Revisió bibliogràfica dels trets associats amb el perfil del bon professorat universitari (continuació)

	Autors	Trets	Comentaris
32	Álvarez-Rojo, Asensio Muñoz, Clares López, Del Frago Arbizu, García Lupión, García Nieto, García, Flores Gil, González, Guardia González, Ibarra Saiz, López Fuentes, Rodríguez Dieguez, Rodríguez Gómez, Rodríguez Santero, Romero Rodríguez & Salmerón Vilchez (2009)	<p>1) Competències per a la planificació de la docència (conèixer profundament i manejar els conceptes bàsics de la matèria; fomentar l'autoaprenentatge de l'estudiantat; ajustar les activitats pràctiques a les competències que es pretenen desenvolupar amb la matèria; estructurar i relacionar els continguts que imparteix per donar una visió completa i interrelacionada de les matèries; planificar les pràctiques de manera que apropen l'alumnat a la realitat professional; transformar la transmissió de continguts, habitualment proporcionada pel professorat, en activitats d'aprenentatge a realitzar pels alumnes...).</p> <p>2) Competències per al desenvolupament de la docència (saber fer demostracions concretes: saber aplicar i resoldre situacions o casos pràctics amb habilitat, creativitat i capacitat d'autoanàlisi i crítica; saber aplicar a situacions reals els coneixements teòrics; desenvolupar la capacitat crítica de l'alumnat; motivar l'alumnat; manejar amb destresa els diferents recursos propis de la professió; desenvolupar en l'alumnat la capacitat de responsabilitzar-se del seu propi aprenentatge...).</p> <p>3) Competències per a l'avaluació (definir i donar a conèixer els criteris d'avaluació; retroalimentar la pròpia docència a partir dels resultats de l'aprenentatge en l'alumnat; analitzar la pròpia pràctica docent; realitzar el seguiment del treball de l'alumnat; utilitzar l'avaluació per a la millora de l'ensenyament i l'aprenentatge; proporcionar retroalimentació a l'estudiantat sobre el seu aprenentatge...).</p> <p>4) Competències per a la tutoria de l'alumnat (orienta el treball i el procés formatiu de l'estudiantat; planifica i desenvolupa tutories; orienta i tutela l'estudiantat en l'àmbit personal, acadèmic i professional; selecciona activitats formatives de profundització i desenvolupament per a l'alumnat més avançat; empra eines de diagnosi per a conèixer les necessitats de l'estudiantat; descobreix talents i capacitats personals en l'estudiantat).</p> <p>5) Competències per a la gestió (establir relacions amb altres universitats; relacionar-se amb altres equips o grups d'investigació; treballar en equip en grups multidisciplinaris; treballar en equips docents en el propi departament; treballar en equip amb persones externes a la universitat; connectar amb les necessitats de la societat i, en particular, de la regió, orientant la investigació a objectius d'interès...).</p> <p>6) Competències per a la formació contínua (actualitzar-se permanentment en metodologies docents; capacitat per a organitzar el propi aprenentatge al</p>	Els autors tracten les competències que resulten més rellevants i útils de cara a la docència en el marc de l'EEES. Donada l'extensió de les unitats competencials ¹⁰ que s'inclouen en cadascuna de les competències, hem detallat només les 6 primeres en cada cas (concretament les que han aconseguit una major valoració). Recomanem, doncs, consultar l'article complet per tenir informació més detallada al respecte.

¹⁰ Veure nota al peu núm. 13 on apareix la definició d'unitat competencial proposada per Mas Torrelló (2012).

Taula 3.3-1: Revisió bibliogràfica dels trets associats amb el perfil del bon professorat universitari (continuació)

	Autors	Trets	Comentaris
33	Casero Martínez (2010)	<p>llarg de la vida; formar-se, reciclar-se en àrees d'investigació; generar publicacions a partir de les seues investigacions; utilitzar convenientment les TIC en les seues funcions docents i investigadores; conèixer diversos idiomes per a la seua utilització en les tasques docents i investigadores...).</p> <p><u>El bon professorat sap:</u> 1) Avaluar amb justícia. 2) Organitzar els continguts amb sessions estructurades referenciant material d'estudi significatiu. 3) Explicar amb claredat amb un to de veu adequat i no monòton, mitjançant la utilització d'exemples i aconseguint relacionar la teoria amb la pràctica. 4) De què parla perquè respon amb propietat i immediatesa a les preguntes i evita llegir literalment els materials.</p> <p><u>El bon professorat sap fer:</u> 1) Motivadores les sessions de classe mitjançant sessions participatives.</p> <p><u>El bon professorat sap ésser:</u> 1) Respectuós i considerat amb l'alumnat perquè compleix amb les obligacions contractuals, no té una actitud arrogant, i mostra simpatia i cura en l'aspecte físic. 2) Entusiasta i manté una relació propera amb l'alumnat deixant entreveure el seu interès per l'aprenentatge de l'alumnat.</p>	Casero Martínez (2010) construeix un mapa conceptual amb l'objecte de plasmar gràficament els principals aspectes que defineixen un <i>bon professor</i> universitari i les interrelacions que existeixen entre aquests. Hem interpretat el mapa conceptual d'acord amb els apartats en què s'estructurava: allò que el professorat coneix, allò que sap fer i com sap comportar-se.

Taula 3.3-1: Revisió bibliogràfica dels trets associats amb el perfil del bon professorat universitari (continuació)

	Autors	Trets	Comentaris
34	Ortega Navas (2010)	<p>1) Competències cognitives: coneixement ampli a nivell disciplinar i pedagògic; implica conèixer i comprendre les distintes formes en què l'estudiantat aprèn, conèixer metodologies flexibles i sistemes d'avaluació adequats.</p> <p>2) Competències metacognitives: relacionades amb la capacitat crítica, autocrítica i reflexiva del personal docent amb l'objectiu que aquest siga capaç de revisar la seua actuació docent i millorar-la de forma sistèmica, així com la capacitat de reacció davant situacions conflictives, noves o imprevistes, la creativitat i la innovació didàctica i la presa de decisions mitjançant la prèvia identificació del problema, recopilació de tota la informació i proposta de solucions.</p> <p>3) Competències culturals i contextuais: relatives al coneixement de l'entorn i de l'organització com un procés de permanent canvi i millora, la qual cosa li facilitarà la identificació i formulació d'objectius estratègics i operatius, així com reconèixer els trets de la cultura.</p> <p>4) Competències comunicatives: vinculades amb la capacitat d'emprar diferents registres en el llenguatge científic a nivell verbal i no verbal que li permeten transmetre experiències i provocar aprenentatge, saber escoltar, organitzar les investigacions i perfeccionar el llenguatge escrit.</p> <p>5) Competències socials: relacionades amb accions de relació social i col·laboració amb altres persones, l'empatia, el treball en equip i el lideratge que afavoreixen l'aprenentatge de l'estudiantat.</p> <p>6) Competències de gestió: relatives a la gestió, organització i planificació eficient de l'ensenyament i dels recursos en diferents contextos. Aquest tipus de competències resulten essencials perquè el personal docent puga participar en la planificació i desenvolupament dels objectius, característiques, metodologia i recursos disponibles.</p> <p>7) Competències tecnològiques: relacionades amb l'aprenentatge, investigació i ús de les possibilitats que les TIC ofereixen al professional per al desenvolupament de processos de recerca, selecció i síntesi de la formació.</p> <p>8) Competències d'investigació: vinculades a la recerca de noves metodologies, informació i recursos per a la formació. Aquestes competències l'ajudaran a ensenyar l'estudiantat com localitzar i emprar informació, així com a desenvolupar actituds crítiques cap a la recerca de noves actualitzacions.</p>	<p>Ortega Navas (2010) destaca les competències de què haurà de disposar el personal docent, les quals són també les que més es repeteixen en la bibliografia en l'àmbit de l'educació superior.</p> <p>A més a més, parla d'una sèrie de capacitats que el col·lectiu de docents necessita conèixer, actualitzar i millorar: capacitats d'apertura al canvi, capacitat de flexibilitat, capacitat d'adaptació a les situacions imprevistes, capacitat d'iniciativa, presa de decisions i responsabilitat, capacitat de treball en equip, capacitat d'autoperfeccionament, capacitat comunicativa, capacitat creativa i capacitat d'educació per al desenvolupament d'hàbits saludables.</p>

Taula 3.3-1: Revisió bibliogràfica dels trets associats amb el perfil del bon professorat universitari (continuació)

	Autors	Trets	Comentaris
35	Mas Torrelló (2011 i 2012 ¹¹)	<p><u>Competències relacionades amb la funció docent</u>¹²:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Dissenyar la guia docent d'acord amb les necessitats, el context i el perfil professional (amb la coordinació d'altres professionals). 2) Desenvolupar el procés d'ensenyament-aprenentatge propiciant oportunitats d'aprenentatge tant individuals com en grup. 3) Tutoritzar el procés d'aprenentatge de l'alumnat tot propiciant accions que li permeten una major autonomia. 4) Avaluar el procés d'ensenyament-aprenentatge. 5) Contribuir activament a la millora de la docència. 6) Participar activament en la dinàmica acadèmic-organitzativa de la institució (universitat, facultat, àrea, departament, titulacions...). <p><u>Competències relacionades amb la funció investigadora</u>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Dissenyar, desenvolupar i/o avaluar projectes d'investigació i innovació de rellevància per a la docència, per a la institució i/o per al propi avanç científic de la seua àrea de coneixement. 2) Organització i gestió de reunions científiques que propicien la difusió, la comunicació, la discussió i l'intercanvi del coneixement científic, la pròpia formació. 3) Elaborar material científic actual i rellevant per a la docència, per a la institució i per al propi avanç científic de la seua àrea de coneixement. 4) Comunicar i difondre coneixement, avanços científics, resultats de projectes d'investigació i innovació a nivell nacional i internacional. 	<p>Mas Torrelló (2011) presenta les competències relacionades amb les funcions docent (6) i investigadora (4) que hauria de tenir el professorat universitari per a desenvolupar una funció docent de qualitat. No hem inclòs les unitats competencials¹³ que componen cadascuna d'aquestes competències (34 unitats relatives a la funció docent i 30 relatives a la funció investigadora), però suggerim la consulta de l'article original¹⁴ per tenir una visió més acurada i específica de la seua proposta.</p>

¹¹ A l'article de 2012, Mas Torrelló se centra exclusivament en les competències relacionades amb la funció docent, no amb les relacionades amb la funció investigadora.

¹² L'autor s'hi refereix com a *competències pedagògiques* (2012, p. 162).

¹³ Mas Torrelló (2012) defineix *unitat competencial* com "la part mínima en què es pot fragmentar una qualificació professional que segueix tenint un valor i significat propi en l'àmbit laboral, podent-se certificar i acreditar la seua obtenció" (p. 302).

¹⁴ Mas Torrelló, O. (2011). "El profesor universitario: sus competencias y formación", *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), 196-211.

Taula 3.3-1: Revisió bibliogràfica dels trets associats amb el perfil del bon professorat universitari (continuació)

	Autors	Trets	Comentaris
36	Sayós, Pagès, Amador & Jorba (2014)	<p>1) Competència interpersonal: amabilitat, assertivitat, empatia, capacitat d'autocrítica, disponibilitat i accessibilitat fora de l'aula, flexibilitat, objectivitat, justícia, proximitat i respecte, entre altres.</p> <p>2) Competència comunicativa: bon comunicador, correcte, ordenat, clar, precís i àgil; que tinga un discurs coherent, ben estructurat, capaç de sintetitzar, sistematitzar i insistir en les idees més importants del seu discurs.</p> <p>3) Competència metodològica: classes dinàmiques que fomenten la participació, el debat, l'aprenentatge actiu, l'ús de noves tecnologies (sense abús de les presentacions tipus <i>powerpoint</i>).</p> <p>4) Competència de planificació i gestió de la docència: coherència en la planificació i en el compliment del pla docent.</p> <p>5) Competència de treball en equip: coordinació entre professorat pel que fa a la concentració de treballs en moments determinats del curs, sistemes d'avaluació, etc.</p> <p>6) Competència d'innovació: vinculada a la formació permanent del professorat, la seua creativitat, excel·lència investigadora i capacitat d'adaptar-se a entorns canviants.</p>	Els autors presenten els resultats d'una enquesta realitzada a 1.062 estudiants de la Universitat de Barcelona (UB) per conèixer l'opinió sobre les competències que hauria de tenir un bon o bona docent. Les competències docents de l'enquesta van ésser identificades prèviament pel Grup Interuniversitari de Formació Docent (GIFD, 2011).
37	De Juanas Oliva & Beltrán Llera (2014)	<p>1) Competència acadèmica (domini de la matèria, disseny i intervenció de l'aprenentatge).</p> <p>2) Competència pedagògica (desenvolupament d'intel·lecte i pensament crític; s'associa a la formació en valors i requereix d'una capacitat didàctica general que permet el desenvolupament de competències i valors en l'estudiantat).</p> <p>3) Competència personal [els autors la defineixen al·ludint a "la personalitat del professor"] (optimisme, entusiasme i lideratge pedagògic; capacitat de comunicar-se i interactuar amb l'estudiantat).</p> <p>4) Competència professional [els autors la defineixen al·ludint a "l'eficiència personal"] (solució de problemes de manera creativa; professionalitat i compromís cap a la seua àrea d'investigació i acció pedagògica; implicació en l'organització educativa, en altres docents i en el seu desenvolupament professional).</p>	La proposta d'aquests autors es basa en el model de professorat universitari de Beltrán i Pérez (2005). Cadascuna d'aquestes competències docents es correspon amb una funció: i) competència acadèmica > facilitador d'aprenentatges; ii) competència pedagògica > mediador d'aprenentatges; iii) competència relativa a la personalitat del professor > mentor i iv) competència professional > expert en el coneixement pedagògic i de continguts.

3.4. Anàlisi dels perfils docents ressenyats (amb especial interès en els perfils competencials)

Si analitzem transversalment els perfils docents elaborats al llarg de la història, ens adonarem que la majoria d'ells es centren en actituds, estratègies metodològiques, trets personals, motivacionals, afectius, socials i, darrerament, en competències. Els primers models docents contenen un llistat de característiques desitjables o ideals que resumeixen, per ordre d'importància i en opinió de l'estudiantat, les qualitats del professorat universitari (Heilman & Armentrout, 1936; Lamson, 1942; French, 1957; Quick & Wolfe, 1965; Bridges, Ware, Burton & Greenwood, 1971; Wotruba & Wright, 1975); altres models posteriors, també en base a l'opinió de l'estudiantat, contenen la síntesi d'una acurada revisió d'estudis sobre l'efectivitat docent a l'àmbit universitari i recullen les característiques que s'associen consistentment amb un ensenyament superior de qualitat (Feldman, 1976); aportacions subseqüents (Young & Shaw, 1999) corroboren allò que han conclòs estudis anteriors i hi incorporen nous principis o característiques que serveixen per complementar el model de professorat competent.

Finalment, i apropant-se al context educatiu actual, sorgeixen, a partir de l'any 2002¹⁵, perfils docents basats en competències, les quals configuren el rol del professorat entorn a unes dimensions professionals, personals i laborals (Zabalza, 2003 i 2009), entorn d'allò que el professorat sap, sap fer i sap ésser (Casero Martínez, 2010), a l'entorn de simples llistats barrejats de capacitats, característiques i adjectius qualificatius (Bain, 2004; Gros & Romañá, 2004), o llistats competencials (Álvarez-Rojo et al., 2009; Bozu & Canto, 2009; Caurcel & Morales, 2008; Ortega Navas, 2010; Pérez Curiel, 2005; Sayós et al., 2014; Valcárcel, 2005), entorn d'unes funcions d'investigació, docència i gestió (Ruíz Bueno et al., 2008; Mas Torrelló, 2011 i 2012) o d'altres funcions (facilitador d'aprenentatges, mediador, mentor i expert en el coneixement pedagògic i de contingut) relacionades amb cadascuna de les competències suggerides: acadèmica, pedagògica, personal i professional (De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014). De fet, aquesta darrera aportació és innovadora i obri nous camins interpretatius respecte al rol docent, a la funció del professorat dins i fora de l'aula i, sobretot, respecte als trets no només professionals, sinó personals i competencials de les noves generacions de docents.

Com podem veure, els diferents perfils docents recopilats a la taula 3.3-1 prioritzen unes o altres característiques concretes depenent del moment en què es gesten; el mateix ocorre amb la terminologia que s'empra per referir-se al

¹⁵ Aquesta data s'aplica únicament a la nostra selecció bibliogràfica i no a altres possibles estudis que s'hagen publicat i no hi estiguen ressenyats.

conjunt d'atributs del col·lectiu de docents, la qual és molt variada i, en alguns casos, fins i tot, contradictòria (Bain, 2004; Valcárcel, 2005). Alguns autors parlen d'*habilitats*, *destreses* i *capacitats* (Bain, 2004; De la Cruz Tomé, 1999; Lamson, 1942; Quick & Wolfe, 1965; Van Manen, 1998; Woods, 1987; Young & Shaw, 1999), mentre que altres utilitzen el terme *competències*, les que la nova realitat universitària exigeix al professorat per dur a terme les seues funcions professionals (Álvarez-Rojo et al., 2009; Bozu & Canto, 2009; De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014; Mas Torrelló, 2011; Ruíz Bueno et al., 2008; Valcárcel, 2005); conceptes afins que guarden certa relació, però no són completament equivalents.

Hi ha autors (Dodge, 1943; Ramsden, 1991; Woods, 1987) que veuen en les qualitats personals del professorat un requisit professional indispensable; per exemple, Lamson (1942) destaca la sinceritat i honestedat, Van Manen (1998) la intenció moral, Bain (2004) la qualitat humana i Heilman i Armentrout (1936), Lamson (1942), Blondin (1980) i Van Manen (1998) coincideixen en què el sentit de la mesura, el sentit de l'humor i la vitalitat són trets importants a valorar en un o una docent. Per descomptat, la part personal marca el procés d'ensenyament-aprenentatge perquè, com dèiem abans, aquest no es nodreix únicament dels aspectes cognitius, sinó que participa de les qüestions afectives pròpies de cada individu (Morales Vallejo, 2005).

De fet, Ferrández-Berruero i Sánchez-Tarazaga (2014) reformulant l'autor americà David McClelland (1973) afirmen que "certament allò que distingeix els millors [professors] és un conjunt de característiques no relacionades amb la concepció tradicional d'intel·ligència, sinó amb els trets de personalitat, les motivacions estables o els valors personals reflectits en pensaments, emocions i comportaments" (p. 2). Sens dubte, els trets de caire personal ocupen un lloc rellevant als perfils docents creats al llarg de la història; cobraren un gran pes als primers models teòrics, però la seua presència als models actuals dins del marc de l'EEES es fa igualment palesa sota els conglomerats de *competències afectives* (Bozu & Canto, 2009; Valcárcel, 2005), *competències interpersonals* (Caurcel & Morales, 2008) o *competències personals* (De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014), d'acord amb la designació que li atorga cada autor. L'explicació és molt senzilla: les competències docents estan interconnectades amb les competències personals del professorat i amb la seua capacitat de gestió en el quefer diari (Cano, 2007, citat a De Juanas Oliva, 2011). D'ací que trobem estudis (Fernández Borrero & González Losada, 2012) que, des de la perspectiva de l'estudiantat, tracten tant de competències com de característiques personals; estudis on es dona importància a aspectes com "ser especialista en la matèria que imparteix", "ajustar-se al programa de l'assignatura", "utilitzar recursos tecnològics", "establir criteris d'avaluació objectius i explícits", però també a trets personals que

s'intercalen amb les competències com "ser amable", "ser responsable", "ser pacient", "ser respectuós", "tenir empatia", "saber escoltar o actuar segons els valors ètics de l'exercici professional" (p. 244). Un altre exemple seria l'estudi de Gargallo López et al. (2010) que, entre altres característiques com la comunicació i la preparació de les classes, l'estudiantat també valora una actitud oberta i respectuosa i una bona capacitat d'escolta com a qualitats desitjables en el professorat.

D'altra banda, hi ha estudis que analitzen el perfil ideal de professorat universitari a partir d'una sèrie d'adjectius que el defineixen; a tall d'exemple mencionarem l'estudi de Martínez-García, García-Domingo i Quintanal Díaz (2006) que mitjançant l'aplicació d'un qüestionari de preguntes obertes dirigit a l'estudiantat van relacionar 47 adjectius qualificatius valorats en el bon professorat universitari tant dins de l'àmbit físic i personal com relacional i professional (tasca docent, relació amb l'estudiantat i altres activitats a desenvolupar). L'estudi de Gargallo López et al. (2010) n'és també un altre exemple en presentar les qualitats personals i professionals del bon professorat a partir de la percepció de l'alumnat. Aquests estudis resulten necessaris i rellevants per conèixer millor la relació que es dona entre el professorat i l'alumnat a nivell universitari.

Sens dubte, els aspectes personals apareixen sovint als models analitzats, però també són rellevants els aspectes actitudinals (Abbott & Perkins, 1978; Van Manen, 1998; Whitely & Doyle, 1973), motivacionals i socials que interactuen dins del procés d'ensenyament-aprenentatge (Bain, 2004), així com els aspectes cognitius de la professió com la formació docent o la importància del coneixement de la matèria que s'imparteix (Blondin, 1980; De la Cruz Tomé, 1999; Feldman, 1976; French, 1957; Gros & Romañá, 2004; Lamson, 1942; Quick & Wolfe, 1965; Rodríguez Espinar, 2002; Tejedor & Montero, 1990; Wotruba & Wright, 1975).

A propòsit d'aquest darrer aspecte, molt se n'ha parlat del coneixement de la matèria i de la importància de tenir una bona base teòrica sobre allò que s'ensenyà. És més, sempre s'ha dit que el millor professorat el formen persones que estan al dia en els seus camps, controlen a la perfecció les seues disciplines i s'interessen per les novetats que sovint hi sorgeixen. Aquest coneixement de la disciplina que s'ensenyà es caracteritza per ser un "saber específic, no trivial, de certa complexitat i dificultat de domini, que distingeix i separa els membres d'una professió d'aquells que no l'exerceixen" (Fernández Pérez, 1991, citat a Vaillant Alcalde, 2008, p. 5). És un saber "constituït per un cúmul de coneixements especialitzats que habiliten el professional per a exercir de manera competent i exclusiva la seua professió" (Fernández Enguita, 2001, citat a López de Maturana, 2011, p. 107).

En alguns dels models ací ressenyats el nivell de coneixement i el domini de la matèria són trets que es prenen en compte a l'hora de configurar el perfil docent (Álvarez-Rojo et al., 2009; Blondin, 1980; Casero Martínez, 2010; Caurcel & Morales, 2008; De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014; De la Cruz Tomé, 1999; Elton, 1987; Escudero, 1995; Feldman, 1976; Gros & Romañá, 2004; Lamson, 1942; Mateo et al., 1995; Ortega Navas, 2010; Quick & Wolfe, 1965; Rodríguez Espinar, 2002; Tejedor & Montero, 1990; Van Manen, 1998; Wotruba & Wright, 1975), consideració que efectivament té la seua lògica. Arribar, doncs, a ser un/a bon/a professional sense saber allò que s'ensenya (Tejedor & Montero, 1990) és vertaderament impossible, encara que, de vegades, trobem algun membre del professorat que accepta ensenyar matèries – no tant per qüestió de gosadia, sinó perquè no tenen l'opció d'elegir la seua àrea de docència o no han disposat de temps de reacció suficient per poder formar-se – i, per tant, no tenen la preparació necessària per oferir un ensenyament de qualitat, la qual cosa no deixa de ser una situació bastant descoratjadora, tant per a l'estudiantat com per al col·lectiu docent.

En qualsevol cas, malgrat la importància que té el fet de conèixer bé la matèria, el seu domini no ho és tot (Álvarez-Rojo et al., 2009; Hernández Hernández & Sancho Gil, 1993); el o la docent també ha de saber transmetre allò que vol explicar per arribar a l'estudiantat; a banda del coneixement disciplinar, ha de tenir coneixement pedagògic-didàctic:

“Ningú poc ensenyar allò que no sap. Però bé pot ocórrer que qui sàpiga molt d'alguna cosa, no tinga habilitats necessàries per aconseguir que els seus estudiants aprenguen amb ell” (Zabalza, 2011, citat a Caballero & Bolívar, 2015, p. 68).

Segurament tots coneixem persones que en saben molt d'un tema i, en canvi, no són capaços d'adaptar el seu nivell a l'alumnat que tenen davant, bé perquè no estructuren adequadament la informació, no saben com motivar-los amb les seues explicacions, o no s'aclareixen a l'hora de simplificar conceptes complexos; en ocasions el problema ve perquè no saben posar-se en el lloc de l'estudiantat, desconeixen la seua manera de raonar, de formular les pròpies regles i d'arribar a conclusions; o senzillament no tenen els recursos sobre quina és la millor manera de fer-ho. D'ací que el simple criteri de valorar el coneixement de la disciplina que s'imparteix, per si mateix, no garantezca l'èxit en la docència, ni implique una major motivació i influència en l'aprenentatge de l'estudiantat; el professorat ha de ser capaç de dinamitzar i construir aprenentatges en l'alumnat, així com de gestionar la informació que té al seu abast amb l'ajuda dels mitjans tècnics disponibles. Hi ha tants aspectes a tenir en compte per descriure el perfil de bon/a docent de l'ensenyament superior...

Ara bé, si reprenem la taula 3.3-1 aturant-nos concretament als models més recents, veurem que és obvia l'evolució que els perfils docents han sofert, els quals, com avançàvem, s'articulen majoritàriament sobre la base d'unes competències: les requerides pel professorat per desenvolupar eficaçment la seua funció docent (Zabalza 2011, citat a De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014). Abans de centrar-se en l'anàlisi de la informació recollida i analitzar la semblança dels perfils ressenyats concretament des de l'inici del segle XXI, moment en què ja havia irromput amb força el debat sobre les competències en l'àmbit de l'educació superior (Moreno Olivós, 2009), considerem interessant definir el terme *competència* per entendre la seua significació en el context de l'ensenyament.

3.4.1. Definició del terme *competència* en el context de l'ensenyament

Molt hem sentit parlar d'elles, però què s'entén exactament per *competències*? Tothom (grups d'experts, estudiantat i públic en general) entén el mateix? Marquen aquestes un abans i un després en l'elaboració dels perfils docents actuals? A continuació, abordarem el terme *competència*, però no des de la figura de l'estudiantat, sinó de la del professorat.

Definir el concepte de *competència* resulta complicat, malgrat haver-hi molts intents de definició i clarificació per part de diversos autors (Bozu & Canto, 2009; Carreras Barnés & Perrenoud, 2005; Delgado García et al., 2005; Yániz Álvarez & Villardón Gallego, 2006; Zabalza, 2003 i 2009). Sovint, la dificultat de definició es troba en els descriptors que s'empren per a referir-se a aquest concepte (habilitats, capacitats, destreses, atributs, aptituds, etc.) i en la diversitat d'adjectius qualificatius que l'acompanyen (bàsica, genèrica, comuna, específica, transversal, relacional, etc.) que embrollen més que aclareixen el seu significat. Malgrat tot, aquesta diversitat terminològica no hauria de justificar, segons Carreras Barnés i Perrenoud (2005), "que en un mateix context (el de l'EEES), el mateix Ministeri, les agències per a la qualitat del sistema universitari (estatals i autonòmiques), els instituts de ciències de l'educació i els experts de les diverses universitats, en dirigir-se a persones no expertes, no s'hagin posat d'acord a utilitzar l'expressió *competències*¹⁶ en un sentit unívoc, a fi de fer-se comprendre per tothom sense malentesos i de facilitar un diàleg autèntic i sense ambigüitats" (p. 9). I hi afegim, no només "en dirigir-se a persones no expertes" (p. 9), sinó també de cara al professorat universitari que "no té els coneixements psicopedagògics necessaris per evitar la confusió introduïda per la repetida utilització, per part dels experts, d'expressions no definides i de sinònims en un tema ja per si complex i nou per a ell" (Carreras Barnés & Perrenoud, 2005, p.

¹⁶ Així ho expressa també Fernández-Salinero (2006) quan afirma que no hi ha consens sobre "allò que són les competències i els documents institucionals no afegeixen major precisió sobre com convé entendre aquest concepte al treball universitari, al marge de la seua vinculació directa amb el món laboral" (p. 133).

19). És convenient, doncs, avançar en la recerca d'una conceptualització consensuada i d'una definició precisa, global, unívoca i entenedora del terme *competència*, concretament en el context de l'ensenyament, que tinga en compte tots els elements que constitueixen la competència del professorat.

I permeteu-nos matisar això d'en el context de l'ensenyament perquè definicions d'aquest terme hi ha probablement centenars d'elles¹⁷, més o menys coherents, lògiques i convincents, però no totes fan referència directa al context acadèmic-educatiu, sinó a l'àmbit professional. Certament perquè aquest terme té el seu origen en el món empresarial¹⁸ i es refereix a les capacitats que ha de tenir una persona per a l'exercici d'una professió (Palazón, 2011). Aquestes dues realitats, l'acadèmica i la laboral, estan evidentment connectades, però donat l'abast del nostre estudi, ens centrarem en el sentit del terme en el context docent universitari i, més concretament, en les competències que es requereixen al professorat d'educació superior. Aquesta anàlisi ens permetrà d'avançar un poc més en la nostra proposta de model docent competencial.

Tot i això, no és la nostra intenció realitzar una revisió exhaustiva de la definició del terme als documents que s'han elaborat al llarg del procés de construcció de l'EEES¹⁹, a la normativa espanyola²⁰ o als plans d'estudis de les

¹⁷ Tejada Fernández (1999) fa una extraordinària anàlisi lexicogràfica del concepte *competència*, així com una recopilació de vint definicions que han estat publicades per diferents autors entre 1984 i 1997 (Belisle i Linard (1996), Bunk (1994), Ginisty (1997), Montmollin (1986), Le Boterf (1993), Lévy-Leboyer (1997), entre altres).

¹⁸ En realitat, l'origen del terme és discutible. Alguns consideren Chomsky el primer filòsof a emprar aquest terme aplicat al camp de la lingüística i defineixen la *competència* com una característica pròpia de l'ésser humà que es manifesta en la seua gran capacitat per utilitzar recursos que li permeten inventar o improvisar respostes a situacions noves sense haver d'ajustar-se a patrons establerts (Perrenoud, 1999); altres troben la noció de *competència* ja referenciada des dels textos d'Aristòtil i la seua preocupació pel *ser* i el coneixement, en les preguntes de Parmènides, en els diàlegs de Plató i en els pensaments de Protàgores, entre altres (Torres et al., 2002, citat a Rodríguez Zambrano, 2007).

¹⁹ Informe final de la fase I del *Projecte Tuning Educational Structures in Europe* (González i Wagennar, 2003 i 2006) i altres informes anteriors com l'*Informe Dearing* (1997) o l'*Informe Universitat 2000* dut a terme per Bricall (2000) per a la Conferència de Rectors d'Universitats Espanyoles (CRUE). Comunicats de la Conferència de Ministres Europeus Responsables de l'Educació Superior de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest-Viena (2010) i Erevan (2015); l'Informe de Purser a l'*International Seminar Recognition issues in the Bologna Process* (patrocinat pel Consell d'Europa (Lisboa, 2002); l'Informe *A framework for qualifications of the European Education Area*, del Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (Copenhaguen, 2005) i els documents *ECTS Key features* i *ECTS User's guide* de la Comissió Europea (2005), entre altres.

²⁰ (i) RD 1044/2003, d'1 d'agost pel qual s'estableix el procediment per a l'expedició per les universitats del Suplement Europeu al Títol (BOE, núm. 218 del 11/09/2003).

(ii) RD 1125/2003, de 5 de setembre, pel qual s'estableix el sistema europeu de crèdits i el sistema de qualificacions en les titulacions universitàries de caràcter oficial i vàlidesa en tot el territori espanyol (BOE, núm. 224 de data 18/09/2003).

(iii) RD 49/2004, de 19 de gener sobre l'homologació de plans d'estudi i títols de caràcter oficial i vàlidesa en tot el territori espanyol (BOE, núm. 19 de 22/01/2004).

universitats; el nostre propòsit és recollir aquelles definicions que ens semblen més interessants d'acord amb allò que reclama el nou espai de convergència europea. Però atenció, no ens equivoquem, aquestes competències no poden en rigor denominar-se *noves* (Morales Vallejo, 2005) perquè, en realitat, no es tracta de res revolucionàriament nou. Sempre s'han treballat les competències (encara que sota altres descriptors: expressió oral, expressió escrita, etc.), bàsicament perquè l'objectiu sempre ha estat formar persones competents (Cano García, 2008); el fet que siga un terme recurrent i d'actualitat, no ens permet de catalogar-lo d'innovador. Perquè si realment ho fora, no trobaríem referències bibliogràfiques a dècades tan anteriors.

A tall d'exemple podríem citar a Dawoud (1983) que al seu article *Une grille d'évaluation de la compétence du professeur d'université* (Taula d'avaluació de la competència del professor universitari) publicat a la *Revue de psychologie appliquée* (Revista de psicologia aplicada) tracta el tema de la competència docent des del títol de l'article i articula el seu discurs a l'entorn de tres dimensions competencials: (i) la competència docent que facilita l'assimilació de la matèria a l'estudiantat; (ii) la competència organitzativa que operativitza l'ensenyament i (iii) la competència mitjançant la qual se suscita l'estudiantat al pensament convergent i divergent (el pensament crític). Sota la segona, descriu una *nova dimensió* ("une nouvelle dimension apparaît dans ce facteur", p. 28) i continua dient: "el professor competent és aquell que no s'atura únicament en l'ensenyament tradicional, sinó que va més enllà i motiva els estudiants a participar en el seu propi aprenentatge" (p. 28). No ens sona familiar aquesta oració encara que faça més de trenta anys que es va publicar el seu article? Sens dubte ens crida l'atenció que l'autor empre l'adjectiu *nova* per a referir-se a una dimensió que apel·la precisament a la participació de l'estudiantat en el seu procés d'aprenentatge. Potser el tan mencionat *canvi de centralitat* ja s'haja plantejat anys enrere... Potser ens trobem davant l'última d'una sèrie de propostes que propugnen innovacions similars a la de dècades anteriors.

(iv) RD 285/2004 de 20 de febrer pel qual es regulen les condicions d'homologació i convalidació de títols i estudis estrangers d'educació superior (BOE, núm. 55, de 4/03/2004).

(v) RD 55/2005, de 21 de gener, pel qual s'estableix l'estructura dels ensenyaments universitaris i es regulen els estudis de grau (BOE, núm. 21 de data 25/01/2005).

(vi) RD 56/2005, de 21 de gener, pel qual es regulen els estudis universitaris oficials de posgrau (BOE, núm. 21 de 25/01/2005).

(vii) RD 309/2005, de 18 de març, pel qual es modifica el RD 285/2004, de 20 de febrer pel qual es regulen les condicions d'homologació i convalidació de títols i estudis estrangers d'educació superior (BOE, núm. 67 de 19/03/2007).

(viii) Llei Orgànica 4/2007, de 12 d'abril, per la qual es va modificar la Llei Orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'Universitats.

(ix) RD 1393/2007, de 29 d'octubre, té per objecte desenvolupar l'estructura dels ensenyaments universitaris oficials, d'acord amb les línies generals derivades de l'EEES (BOE, núm. 260 de 30/10/2007).

No obstant això, vulguem o no, el terme de *competència* o, en plural, el de *competències* es presta a moltes interpretacions i pot ser analitzat des de perspectives distintes, però cobra especial importància als plantejaments educatius actuals (sovint es parla de formació basada en competències, plans d'estudi basats en l'enfocament per competències, propostes educatives per competències, educació basada en competències, etc.). I només per això, hem d'analitzar-lo; no podem obviar una realitat que és la d'ara.

Començarem per la definició que es fa servir en un dels projectes més ambiciosos empresos a Europa, el Projecte Sòcrates-Erasmus *Tuning Educational Structures in Europe (Projecte Tuning)*, coordinat per la Universitat de Groningen (Holanda) i la Universitat Catòlica de Deusto, el qual pretén atènyer un model d'educació superior on el nivell de formació haja d'aconseguir-se en termes de competències i resultats de l'aprenentatge (González & Wagenaar, 2003). En el marc del projecte, les *competències* s'entenen des de tres perspectives: des del "**conèixer i comprendre** (coneixement teòric d'un camp acadèmic, la capacitat de conèixer i comprendre)", [la negreta és de l'autor], des del "**saber com actuar** (l'aplicació pràctica i operativa del coneixement a certes situacions)" i des del "**saber com ser** (els valors com a part integrant de la forma de percebre els altres i viure en un context social)". Elles representen una combinació d'atributs que "descriuen el nivell o grau de suficiència amb què una persona és capaç d'acomplir-los" (González & Wagenaar, 2003, p. 80).

Mulder (2001, citat a Roelofs & Sanders, 2007) defineix *competència* com "l'habilitat d'una persona o una organització per a aconseguir uns nivells de rendiment concrets" (p. 137); definició que engloba l'aportació d'autors com ara Bunk (1994), Spencer & Spencer (1993) i Parry (1996). Zabalza (2003 i 2009) la defineix com "el conjunt de coneixements i habilitats que els subjectes necessitem per desenvolupar algun tipus d'activitat" (p. 70).

Així mateix, Perrenoud (2005) fa referència a les *competències* com a "operacions de mobilització i d'integració de recursos cognitius diversos (sabers, maneres de fer i actituds) per fer front a situacions concretes" (p. 16) i les diferencia de les *capacitats*, descrivint-les com a elements o components de les competències, com a operacions "que no prenen com a referència una situació específica i que, per tant, són relativament independents del context" (Carreras & Perrenoud, 2005, p. 16).

Per entendre'ns, una *competència* és més global que una *capacitat* (Comellas, 2000). Quan diem que una persona és competent en un camp determinat és perquè activa i posa en joc "diferents capacitats i sabers necessaris per a donar resposta global, adequada i òptima a la situació que se li planteja" (Comellas, 2000, p. 89). Le Boterf (1994, citat a Perrenoud, 2008) també

comparteix aquest parer en assimilar les competències a un "saber-mobilitzar"; per a l'autor, "posseir coneixements o capacitats no significa ésser competent. Podem conèixer les tècniques o les regles de gestió comptable i no saber-les aplicar en el moment oportú. Podem conèixer el dret comercial i redactar mal els contractes" (p. 3). Els coneixements i les capacitats s'han de saber mobilitzar en un context concret; d'aquesta manera es farà realitat aquest "pas (passatge)" cap a la competència, senzillament perquè aquesta "es realitza en l'acció" (Le Boterf, 1994, citat a Perrenoud, 2008, p. 4).

D'aquesta "mobilització del saber" també en parlen Zabala i Arnau (2007) quan afirmen que per dur a terme una tasca eficaçment "és necessari mobilitzar actituds, habilitats i coneixements al mateix temps i de manera interrelacionada" dins d'un context determinat (p. 43-44). Bolívar (2008), per exemple, parla d'una "mobilització de recursos (sabers, capacitats, informacions, etc.) de manera que s'actue amb pertinència i eficàcia en un conjunt de situacions similars donant lloc al resultat desitjat" (p. 7).

Yániz Álvarez i Villardón Gallego (2006) defineixen el terme com "el conjunt de coneixements, habilitats i actituds necessaris per a dur a terme una ocupació i la capacitat de mobilitzar i aplicar aquests recursos en un entorn determinat, per a produir un resultat definit" (p.23). Rué (2007, citat a Ion & Cano, 2012) ho fa com "la capacitat de respondre amb èxit a les exigències personals i socials que ens planteja una activitat o una tasca qualsevol en el context de l'exercici professional" (p. 251).

Una altra d'entre les múltiples definicions existents la devem a Villa i Villa (2007, citat a Asún Inostroza et al., 2013) que asseguren que ser competent requereix combinar una sèrie de destreses relacionades amb el *ser*, el *fer* i el *conèixer*. Pel que fa al *ser*, assenyalen que un/a professional o docent competent ha d'actuar amb adequació als codis de conducta, els valors i l'ètica que regula la seua professió, ha de responsabilitzar-se de les seues obligacions, tenir una correcta imatge de les seues capacitats i limitacions i preocupar-se per la qualitat del seu treball. En relació amb el *fer*, afegeixen que ha de disposar de les habilitats generals (capacitat de planificació i disseny de tasques, lideratge de grups, pensament crític i creatiu, autonomia, etc.) i específiques (domini de les eines tecnològiques, i d'aquelles que li permeten reconèixer i resoldre els problemes als quals s'enfronta). Finalment, pel que fa al *conèixer*, matisen que ha de disposar d'un alt nivell de coneixements significatius i actualitzats.

En aquesta mateixa línia, Mas Torrelló i Ruíz Bueno (2007) consideren que "les competències són molt més que una simple acumulació de continguts (*saber*), estan també constituïdes per habilitats (*saber fer*), actituds i valors (*saber ser i estar*) i s'adquireixen i/o desenvolupen mitjançant simulacions

formatives, mitjançant la pròpia experiència socio-laboral...” (p. 4). Una perspectiva semblant ens l’ofereix Tejada Fernández (1999, citat a Ortega Navas, 2010) que entén per *competències* “el conjunt de sabers (saber, saber fer, saber estar i saber ser – coneixements, procediments i actituds – combinats, coordinats i integrats en l’exercici professional” (p. 313).

Una altra aportació interessant és la de Bozu i Canto (2009) que defineixen les competències del professorat universitari com “el conjunt de coneixements, habilitats, actituds i valors necessaris per a realitzar una docència de qualitat” (p. 91). Aquesta definició fa referència a allò que ha de saber i saber-fer el professorat per abordar satisfactòriament els problemes que l’ensenyament planteja. Com podem veure, les definicions comencen a convergir en molts aspectes (terminològics, principalment, i de sentit global), tot i que cadascuna d’elles és diferent i pròpia de cada autor.

Torra et al. (2012), per exemple, consideren que les competències que haurien de formar part del perfil competencial del professorat, partint que coneix molt bé la seua matèria, són: la interpersonal, la metodològica, la comunicativa, la de planificació i gestió de la docència, el treball en equip, la innovació (Espinosa Martín, 2014) i la contextual (Domínguez Garrido et al., 2014).

Domínguez Garrido et al. (2014) també analitzen el concepte de *competència*, el qual conceben com una “síntesi activa del saber científic corresponent, la utilització de la metodologia adequada per a la seua aplicació pràctica, junt amb la consideració dels valors i actituds que donen significat i projecció a l’aprenentatge” (De Miguel, 2006; Medina, 2009; Sevillano, 2009; Leví & Ramos, 2012 i 2013, tots ells citats a Domínguez Garrido et al., 2014, p. 242). Aquesta definició té punts en comú amb la de Cabero (2005, citat a Riesco González, 2008) que afirma que les competències determinen capacitats a adquirir en tres àmbits: el del coneixement, l’execució i l’actitud. És a dir, “ésser competent requereix, d’una banda, un cert coneixement conceptual (teories, models, constructes, etc.), requereix també saber fer o aplicar certs instruments o procediments i requereix, per últim, adoptar un estil concret d’actuació, uns compromisos personals amb certs valors i actituds cap el treball” (Cabero, 2005, citat a Riesco González, 2008, p. 91).

Interessant, per complementària, resulta l’aportació de López Ruiz (2011) que fa servir una sèrie de conceptes per descriure els trets característics de les *competències*:

- *Sistematicitat*: les competències operen com un conjunt d’elements que interaccionen al mateix temps en mig d’un conjunt de competències, les quals han de concebre’s en la seua globalitat.

- *Seqüencialitat*: requereixen un desenvolupament progressiu, no s'aconsegueixen treballant-les només al llarg de la infantesa i l'adolescència, sinó que cal continuar exercitant-les durant la maduresa. Poden ser perfeccionables al llarg de tota la vida.
- *Funcionalitat*: el sentit final de les competències és el seu ús en la resolució de problemes complexos o en l'execució eficaç de les tasques.
- *Contextualització*: s'adquireixen a partir de la seua utilització en diferents ambients i situacions incertes; un cop dominades poden ser transferides a altres situacions.
- *Autenticitat*: el escenari en els quals s'aprenen han de ser el més similars possibles a la vida real, ja que són aplicades contínuament en l'entorn diari.
- *Projecció social*: són adquirides de manera individual per contribuir col·lectivament al benestar social.
- *Innovació*: el domini de competències requereix desplegar la capacitat de creativitat i adaptació a múltiples canvis.

Altres autors com Ferrández-Berruero i Sánchez-Tarazaga (2014) resumeixen les característiques definitòries del terme *competència* a partir de l'aportació d'autors com ara Bisquerra (2002), Le Boterf (1995), Pereda i Berrocal (1999), Repetto i Pérez-González (2007) i Zabalza (2003). Per a les autores, les competències:

- "són característiques o atributs personals: coneixements, habilitats, aptituds, trets de caràcter, conceptes d'un mateix.
- Estan relacionades amb execucions que produeixen resultats d'èxit. Es manifesten, per tant, en l'acció.
- Aconsegueixen resultats en diferents contextos i, per això, no són característiques estables.
- Són transferibles, en el sentit de que el subjecte les pot aplicar a qualsevol activitat, sector o funció.
- Són susceptibles d'ésser entrenades i desenvolupades a partir de programes de formació" (Ferrández-Berruero & Sánchez-Tarazaga, 2014, p. 2-3).

En aquesta mateixa línia, Cano (2008, citat a Ion & Cano, 2012) destaca també tres elements que caracteritzen les *competències*:

- "Articulen coneixement conceptual, procedimental i actitudinal (...).

- Es desenvolupen. Es pot progressar en les competències amb formació inicial, amb formació permanent i amb l'experiència al llarg de la vida.
- Prenen sentit en l'acció. La competència implica la capacitat de resolució en contextos (coneguts o desconeguts) donant resposta i sentit a situacions diferents a les viscudes (amb la qual cosa, no és suficient la repetició mecànica de 'problemes-tipus')" (p. 251).

A aquesta darrera característica fan al·lusió molts altres autors (Bunk, 1994; Ginisty, 1997; Gilbert & Parlier, 1992; Lévy-Leboyer, 1997; Zarifain, 1999) que reconeixen la importància del concepte de *situació* per entendre el de *competència*. Un individu és competent en referència a una situació concreta, per tant, aquesta no existeix sense l'individu. D'ací que algunes persones dominen millor que altres aquests "repertoris de comportaments" (com defineix Lévy-Leboyer el terme de *competències*, 1997, p. 54), la qual cosa els fa ser més o menys eficaces en una situació determinada. Això no vol dir que cada context requereix una competència particular, doncs, llistar-les seria impossible, "sinó que la pròpia situació demana una resposta contextualitzada" (Tejada Fernández, 1999, p. 9), és a dir, que dels recursos propis de l'individu s'arriba a respondre a una situació concreta. En aquest sentit, el terme *competència* indicaria, no tant allò que una persona posseeix a nivell de coneixements o sabers, sinó el mode d'actuar en situacions concretes que li portaria a la realització de tasques de manera excel·lent. D'ací que les competències tinguen implícit l'element contextual referit al moment en el qual s'apliquen els sabers que una persona ha de mobilitzar.

Aquesta característica també la varen reprendre Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pèlach & Cortada (2006) en analitzar algunes definicions del terme *competència* (Aubert & Gilbert, 2003; Echeverria, 1996 i 2002; Evequoz, 2003; Zarifian, 1999, tots ells citats a Corominas et al., 2006) amb la intenció d'extraure punts en comú entre aquestes. De nou, podem veure que no només es fa menció a l'element contextual, sinó a altres característiques ja mencionades per altres autors:

- "Està vinculada a un context, a una situació donada.
- Té relació amb l'acció: es desenvolupa, s'actualitza, en l'acció.
- Integra diferents elements: sabers, procediments, actituds i normes.
- Facilita la resolució eficaç de situacions laborals conegudes o inèdites.
- És educable" (p. 305-306).

Un poc més extensiva és la llista d'elements que Fernández March (2005, citat a López Cámara, 2014) menciona sobre aquest concepte, primordial per al nou paradigma formatiu:

- Tota competència suposa acció i reflexió amb contingut cognitiu alt.
- Les competències no són independents de la situació d'aplicació.
- En la competència va inclòs el judici pràctic, és a dir, no se separa habilitat i judici, acció i reflexió.
- El judici és també anterior a la demostració d'habilitat.
- El judici també depèn de l'acció i testimonia que aquesta s'ha realitzat amb competència.
- La competència permet reproducció en situacions pertinents a ella.
- El terme competència està carregat de significat sociohistòric: reflecteix els interessos de la societat moderna de canviar el contingut del currículum universitari tradicional en un context de qualitat institucional. Qualitat entesa com saber útil, econòmic i satisfactori.
- L'aplicació de les competències no es troba lliure de valors i virtuts, elecció de situacions i habilitats.
- Hi ha habilitats més simples i més complexes. En la universitat es desenvoluparien les més complexes, les que reclamen major càrrega cognitiva.
- Atès que l'educació superior es relaciona amb el coneixement i la comprensió, les competències han d'estar basades en el coneixement i han de promoure la comprensió, la raó comunicativa i la saviesa (p. 39).

Certament centenars són les definicions i reflexions que trobem sobre aquest concepte, les quals posen de manifest la diversitat de punts de vista en la manera d'aproximar-s'hi, alhora que resulten de gran ajuda per conformar la seua conceptualització. En definitiva, podem concloure que ser competent implica posseir un conjunt de coneixements, destreses, actituds i valors que ajuden a fer front als requeriments d'una tasca determinada de manera eficient i en un context concret. Aquesta definició sintetitzaria les definicions anteriors i resultaria, fins i tot, més interessant si es complementara amb l'aportació de Bunk (1994). L'autor afirma que "posseeix competència professional aquell que disposa dels coneixements, destreses i actituds necessàries per a exercir una professió, pot resoldre problemes de forma autònoma i flexible i està capacitat per a col·laborar en el seu entorn professional i en l'organització del treball" (p. 9). La definició estaria ara més completa i englobaria allò que el terme pretén transmetre de la

realitat actual (reflex de les noves exigències del procés de convergència), així com del context d'aplicació.

L'anàlisi del concepte de *competència* a la llum dels seus diversos enfocaments permet de contrastar la varietat de propostes sorgides i de revisar-ne l'ús en el context de l'ensenyament. Malgrat la quantitat de definicions existents, alguns autors (Corominas, 2001 citat a Corominas et al., 2006; De Miguel Díaz, 2006) assenyalen la confusió i imprecisió terminològica que encara hi existeix i com, malgrat tot, el terme s'ha incorporat a l'àmbit educatiu (Rodríguez-Izquierdo, 2014). Per a molts sembla que no s'haja avançat massa en la delimitació del terme, heretat de l'àmbit laboral (Corominas et al., 2006) i afirmen que, en realitat, "ha vingut a suplir el terme *sabers* en la concepció de formació tradicional" (Corominas et al., 2006, p. 303). Tejada (1999), citant a Le Boterf (1996), ja va afirmar a les darreries del segle XX que es tractava d'un terme amb un "atractiu singular", la definició del qual creix amb la necessitat d'emprar-lo. En el seu moment, es tractava d'un "concepte en via de fabricació" (p. 6) que encara continua, d'alguna manera, en aquest estadi. L'enfocament per competències pretén, doncs, reemplaçar-ne altres "amb la finalitat de desterrar un model educatiu enciclopedista amb el qual encara opera un bon nombre d'institucions educatives del país" (Moreno Olivos, 2009, p. 70).

Fet i fet, l'EEES ha convertit les *competències* en un referent teòric que reclama atenció. La seua anàlisi i l'intent de concreció presenta, segons Rueda (2009, citat a Guzmán Ibarra, Marín Uribe & Castro Aguirre, 2010), avantatges; és més, tractar el constructe de *competència* permet:

"tornar a examinar críticament cadascun dels components del fet educatiu però, en particular, detenir-se en l'anàlisi i la redefinició de les activitats del professor i els estudiants; així que paga la pena intentar la definició de les competències docents en el context de la societat del coneixement amb una disposició oberta, flexible i amb ànim de comprovar la seua pertinència per contribuir de millor manera a la formació professional i ciutadana de qui participa en els programes d'educació formal" (p. 43).

Malgrat tot, no és fàcil interpretar la nova realitat atenent a la gran diversitat de sistematitzacions i documentació produïda al voltant d'aquest concepte. Moltíssims han estat els textos, propostes, recomanacions i documents que han sorgit durant la reforma tant per part dels diversos organismes estatals i autonòmics, com per part de les institucions educatives, les agències nacionals d'avaluació docent, etc.; certament el treball realitzat durant els darrers anys ha contribuït al debat sobre les competències docents requerides avui dia, però també ha deixat en l'aire molts interrogants, començant per les múltiples designacions que adquireixen les tan variades classificacions competencials, el

significat de les quals no està massa clar a primera vista. És a dir, potser s'intueix allò que descriuen les *competències interpersonals, cognitives o metodològiques*, però, de segur, dubtarem una estona si ens preguntem a què fan referència exactament els autors quan parlen de *competències instrumentals*²¹ (González & Wagenaar, 2003; Del Moral Pérez & Villalustre Martínez, 2004), *competències ètiques*²² (Escudero Muñoz, 2008), *competències culturals i contextuais*²³ (Ortega Navas, 2010), *competències sistèmiques*²⁴ (González & Wagenaar, 2003; Del Moral Pérez & Villalustre Martínez, 2004), *competències tècniques*²⁵ (Alison, 1994, citat a Rial Sánchez, 2008) o *meta-competències*²⁶ (Moreno Olivos, 2009). Voluntat d'innovació o ganes de complicar les coses? Són diferents les competències docents pensades per a una pràctica docent convencional d'aquelles emprades per a una docència per competències? (Guzmán Ibarra et al., 2010).

Encara queden moltes reflexions a fer al voltant d'aquest terme i molts debats en els quals prendre part. Arribar a una definició consensuada costarà, però l'alineament dels esforços ja realitzats, ens portarà a aconseguir-ho.

3.4.2. Agrupacions realitzades a partir de les diferents aportacions teòriques

Un cop definit el concepte de *competència*, analitzarem amb més deteniment les aportacions ressenyades a la taula 3.3-1, concretament les que es mencionen a partir del segle XXI. Per això hem sistematitzat les contribucions en relació amb la seua semblança de presentació i seguint uns criteris lògics

²¹ Del Moral Pérez i Villalustre Martínez (2004) descriuen les *competències instrumentals* com aquelles capacitats i habilitats orientades "a l'adquisició d'habilitats cognoscitives, metodològiques, tecnològiques i lingüístiques com ara la capacitat d'anàlisi i síntesi, organització, coneixements bàsics de la professió, maneig de les TIC, etc." (p. 2).

²² Escudero Muñoz (2008) considera que no sols s'han de formar professionals intel·lectualment competents, sinó també professionals amb consciència ètica, preparats a sotmetre els seus valors i actuacions a criteris ètics defensibles.

²³ Ortega Navas (2010) es refereix a les relacionades amb el coneixement de l'entorn i de l'organització com un procés de permanent canvi i millora.

²⁴ Del Moral Pérez i Villalustre Martínez (2004) es refereixen a les *competències sistèmiques* com les competències que se centren en "la capacitat d'integració com ara la capacitat d'aplicar els coneixements teòrics a la pràctica, el desenvolupament d'habilitats d'investigació, la capacitat d'allò que s'ha après..." (p. 2).

²⁵ Alison (1994, citat a Rial Sánchez, 2008) entén la *competència tècnica* com "la descripció d'allò que una persona que treballa en una àrea professional determinada ha de ser capaç de fer. Es refereix a una acció, un comportament o a un resultat dotat de significat real en el sector professional pertinent" (p. 181).

²⁶ Moreno Olivos (2009) les relaciona amb el coneixement que té l'individu sobre les seues pròpies fortaleses i febleses intel·lectuals. Brown (1993, citat també a Moreno Olivos, 2009) les defineix com les "habilitats d'ordre superior que han de veure amb ser capaç d'aprendre, adaptar, anticipar i crear, abans que amb ser capaç de demostrar que un mateix té l'habilitat per fer-ho" (p. 79).

d'agrupació, la qual cosa ens ha conduït a dur a terme dues agrupacions, a partir de les quals hem confeccionat la nostra proposta de model docent:

- (i) en primer lloc, hem treballat sobre les aportacions que efectivament s'estructuren sota conglomerats de competències (Tejada Fernández, 2002; Valcárcel, 2005; Pérez Curiel, 2005; Caurcel & Morales, 2008; Bozu & Canto, 2009; Álvarez-Rojo et al., 2009; Ortega Navas, 2010; Sayós et al., 2014 i De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014); i,
- (ii) en segon lloc, sobre les aportacions dels autors que presenten el seu perfil a partir d'unes característiques, trets i/o capacitats docents (Rodríguez Espinar, 2002; Zabalza, 2003 i 2009; Bain, 2004; Gros & Romañá, 2004 i Casero Martínez, 2010) o sobre la base de la descripció d'unes competències que formen part d'altres competències generals (Mas Torrelló, 2011 i 2012; Ruíz Bueno et al., 2008) sempre dins del mateix període de referència.

No cal dir que la nostra futura proposta es nodrirà, doncs, de les conclusions extretes a partir d'aquesta selecció bibliogràfica concreta i, per tant, les conclusions en serien altres, si s'hagueren seleccionat altres perfils docents proposats per altres autors. De fet, la varietat de models a la literatura d'investigació és tan ampla que sovint no és fàcil elegir quines són les aportacions més apropiades per a l'objecte d'estudi establert. En aquest sentit, Esteban Moreno i Menjívar de Barbón (2011) apunten que s'han identificat fins a 225 models de competències, l'aproximació als quals s'ha dut a terme des de combinacions teòriques i empíriques molt diverses. En el nostre cas, per realitzar la selecció bibliogràfica hem valorat la rellevància i l'actualitat de les aportacions, la qualitat i la fonamentació dels estudis publicats, així com que aquestes hagen estat considerades referents nacionals i internacionals en aquest camp i apareguen mencionades de manera recurrent en molts altres estudis especialitzats. En qualsevol cas, totes elles²⁷ són, sens dubte, representatives del nou marc educatiu dins l'àmbit de l'EEES, justifiquen el professional que cada autor ha pres com a referència (Tejada Fernández, 2009), així com el nivell del sistema educatiu o el context en què actua.

3.4.2.1. Agrupació dels models basats en competències docents

Aquesta primera classificació reprèn les aportacions dels autors que presenten el model de bon professorat universitari sota conglomerats competencials (Álvarez-Rojo et al., 2009; Bozu & Canto, 2009; Caurcel & Morales,

²⁷ Excepte l'aportació de Bain (2004), la resta pertanyen a autors del nostre entorn, les quals es poden contextualitzar millor per l'assemblança dels seus models en l'àmbit de l'educació superior.

2008; De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014; Ortega Navas, 2010; Pérez Curiel, 2005; Sayós et al., 2014; Tejada Fernández, 2002 i Valcárcel, 2005) des de l'inici del segle XXI fins avui dia.

Així doncs, a la taula 3.4.1-1 es recullen les designacions exactes que els autors han assignat a cadascuna de les competències docents proposades. Tot i que algunes d'elles són semblants, no les hem agrupades perquè, d'aquesta manera, ens resulta més fàcil explicar com s'ha arribat a la classificació competencial final. És a dir, en un primer moment, hem respectat la designació literal que els autors atorguen a una determinada competència; per exemple, alguns es refereixen a la *competència cognitiva*, quan altres prefereixen anomenar-la *competència en la matèria*; el mateix ocorre amb la designació *competència comunicativa* o *competència comunicacional*, *competència de planificació* o *competència per a la planificació de la docència...*; en aquesta primera agrupació es relacionen les competències tal com han estat proposades pels autors, tot i que l'abast de la competència en qüestió siga el mateix. Per això, un cop sistematitzades les competències originals, proposarem una segona agrupació que ens permetrà de concretar i analitzar les competències que hi són comunes als perfils docents.

A propòsit de les aportacions de Ruíz Bueno et al. (2008) i Mas Torrelló (2011 i 2012), estructurades sota competències relacionades amb les funcions que realitza el professorat, com la designació principal és molt general (*competències lligades a la funció docent, investigadora i de gestió*) i no ofereix massa informació, hem considerat pertinent incloure cadascuna de les competències que descriuen cada funció a l'agrupació dels models basats en característiques, trets i/o capacitats docents que analitzarem més endavant. D'aquesta manera, serà més fàcil analitzar-les i comparar-les amb la resta d'aportacions i extraure'n així les conclusions pertinents.

Taula 3.4.2.1-1: Designació exacta de les competències que conformen el perfil docent proposat per cadascun dels autors

		Tejada Fernández (2002)	Valcárcel (2005)	Pérez Curiel (2005)	Caurcel & Morales (2008)	Bozu & Canto (2009)	Álvarez- Rojo et al. (2009)	Ortega Navas (2010)	Sayós et al. (2014)	De Juanas & Beltrán (2014)
	Núm. de competències proposades	4	6	5	8	7	6	8	6	4
1	Competència en la matèria				X					
2	Competències cognitives		X			X		X		
3	Competència acadèmica									X
4	Competències teòriques	X								
5	Competències metacognitives		X			X		X		
6	Competència tecnològica				X					
7	Competències tecnològiques	X						X		
8	Competències socials		X			X		X		
9	Competències socials i de comunicació	X								
10	Competències comunicatives		X			X		X		
11	Competència comunicativa				X				X	
12	Competències comunicacionals			X						
13	Competències interpersonal				X				X	
14	Competència personal									X
15	Competències afectives		X			X				
16	Competència metodològica				X				X	
17	Competències en l'àmbit didàctic					X				
18	Competència pedagògica									X

Taula 3.4.2.1-1: Designació exacta de les competències que conformen el perfil docent proposat per cadascun dels autors (continuació)

		Tejada Fernández (2002)	Valcárcel (2005)	Pérez Curiel (2005)	Caurcel & Morales (2008)	Bozu & Canto (2009)	Álvarez- Rojo et al. (2009)	Ortega Navas (2010)	Sayós et al. (2014)	De Juanas & Beltrán (2014)
19	Competències psicopedagògiques	X								
20	Competències per a la planificació de la docència						X			
21	Competència de planificació i de gestió de la docència								X	
22	Competències per al desenvolupament de la docència						X			
23	Competències per a la tutoria de l'alumnat						X			
24	Competències d'avaluació i control			X						
25	Competències per a l'avaluació						X			
26	Competència avaluadora				X					
27	Competència investigadora				X					
28	Competències d'investigació							X		
29	Competències científiques			X						
30	Competències per a la gestió						X			
31	Competències de gestió							X		
32	Competències organitzatives			X						
33	Competència institucional				X					
34	Competència de treball en equip								X	
35	Competència professional									X

Taula 3.4.2.1-1: Designació exacta de les competències que conformen el perfil docent proposat per cadascun dels autors (continuació)

		Tejada Fernández (2002)	Valcárcel (2005)	Pérez Curiel (2005)	Caurcel & Morales (2008)	Bozu & Canto (2009)	Álvarez- Rojo et al. (2009)	Ortega Navas (2010)	Sayós et al. (2014)	De Juanas & Beltrán (2014)
36	Competències gerencials		X			X				
37	Competències de lideratge pedagògic			X						
38	Competències d'innovació								X	
39	Competències culturals i contextuals							X		
40	Competències per a la formació contínua						X			

Aquesta primera agrupació ens permetrà obtenir un total de 40 competències, moltes d'elles semblants, però amb designacions diferents. Caldria, doncs, realitzar-ne una altra posterior, no tant centrada en la designació exacta atorgada pels autors, sinó en el contingut al qual es refereix cadascuna de les competències per poder així concretar un poc més el perfil docent desitjat. Per això, en aquesta segona agrupació es procedirà a:

- (i) unificar aquelles competències que clarament es refereixen al mateix (de vegades es tracta només d'un tema d'estil de l'autor – *competències per a l'avaluació* o *competències d'avaluació i control* –, mentre que altres vegades, la diferència ve perquè el terme *competència* apareix en singular o en plural – *competència tecnològica* o *competències tecnològiques*). Aquesta unificació no generarà cap tipus de complicació;
- (ii) simplificar les competències atenent al contingut i al sentit global de les seues unitats competencials. Aquest pas resulta un poc més complicat perquè comporta un treball d'interpretació; cada competència inclou una sèrie d'unitats competencials que si es tractaren de manera individual podrien, fins i tot, funcionar com a competències independents. Per exemple, una de les competències que proposen De Juanas Oliva i Beltrán Llera (2014) al seu model de bon professorat universitari és la *competència professional*. D'acord amb els autors, aquesta fa referència, entre altres, a (i) la resolució de problemes de manera creativa, (ii) la professionalitat del docent, (iii) el compromís cap a la seua àrea d'investigació i acció pedagògica i (iv) la implicació amb l'organització educativa, amb altres docents i amb el seu desenvolupament professional. Com podem apreciar, cada unitat competencial podria fragmentar-se i formar igualment part de la *competència metodològica*, de la *competència psicopedagògica* o de la *competència de l'àmbit didàctic* (Bozu & Canto, 2009; Caurcel & Morales, 2008; Tejada Fernández, 2002), de la *competència institucional* (Caurcel & Morales, 2008) o de la *competència per a la formació contínua* (Álvarez-Rojo et al., 2009). D'ací la dificultat d'aquesta segona agrupació que, en realitat, depèn de la interpretació i el criteri personal de cada investigador; i
- (iii) per últim, desdoblar aquelles competències que, unificades sota la mateixa designació pels autors mateixos, resulten més fàcil d'analitzar si es tracten de manera separada. Aquest seria el cas de les *competències socials i de comunicació* proposades per Tejada Fernández (2002) o de les *competències de planificació i de gestió de*

la docència de Sayós et al. (2014)²⁸. Al produir-se aquest desdoblament, serà més fàcil comparar i agrupar les competències.

En definitiva, aquesta darrera agrupació resultarà en un model competencial més sòlid i unificat; salvant les distàncies que puguen haver-hi tant en la descripció com en el contingut de cadascuna d'elles, s'intentarà trobar una lògica per a la seua agrupació. Així doncs, es partirà de les 40 competències inicials (taula 3.4.2.1-1) que es concretaran en 18 (taula 3.4.2.1-2). Com a informació addicional, s'hi inclourà el nombre de vegades que cada competència apareix a les diferents propostes, s'analitzaran els perfils docents que valoren una o altra competència i la seua recurrència. Fet i fet, obtindrem un llistat final amb les competències més valorades en el bon professorat universitari atenent a la selecció bibliogràfica proposada.

²⁸ En desdoblar les competències, el nombre total d'aquestes augmentarà, d'ací que, a la taula 3.4.2.1-2, hàgem marcat en roig el nombre total de competències, perquè, en realitat, la decisió de dividir-les ha estat nostra i no de l'autor.

Taula 3.4.2.1-2: Competències finals dels perfils docents proposats pels autors (en base als conglomerats inicials de competències docents)

		Tejada Fernández (2002)	Valcárcel (2005)	Pérez (2005)	Caurcel & Morales (2008)	Bozu & Canto (2009)	Álvarez- Rojo et al. (2009)	Ortega Navas (2010)	Sayós et al. (2014)	De Juanas & Beltrán (2014)	Total
	Núm. de competències proposades	5	6	5	8	7	6	8	7	4	
1	Competències cognitives	X	X		X	X		X		X	6
2	Competències metacognitives		X			X		X			3
3	Competències tecnològiques	X			X			X			3
4	Competències socials	X	X			X		X			4
5	Competències comunicatives	X	X	X	X	X		X	X		7
6	Competències interpersonal		X		X	X			X		4
7	Competències personals									X	1
8	Competències metodològiques	X			X	X			X	X	5
9	Competències de planificació docent						X		X		2
10	Competències de desenvolupament docent						X		X		2
11	Competències tutorials						X				1
12	Competències d'avaluació			X	X		X				3
13	Competències d'investigació			X	X			X			3
14	Competències de gestió			X	X		X	X	X	X	6
15	Competències gerencials		X	X		X					3
16	Competències culturals i contextuais ²⁹							X			1
17	Competència d'innovació								X		1
18	Competències per a la formació contínua						X				1

²⁹ Aquesta competència no ha sofert cap desdoblament perquè només s'empra en un dels perfils proposats.

Les quatre primeres competències que apareixien a la taula 3.4.2.1-1 (*competència en la matèria, competència cognitiva, competència acadèmica i competència teòrica*), en realitat, es poden reagrupar en una (taula 3.4.2.1-2) per fer referència a l'aspecte cognitiu de la professió docent, al domini de l'àrea de coneixement (Caurcel & Morales, 2008; De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014) o de la disciplina que s'imparteix (Bozu & Canto, 2009; Ortega Navas, 2010; Valcárcel, 2005), així com al coneixement d'aspectes pedagògics que permeten desenvolupar accions formatives per a l'aprenentatge de l'estudiantat (Bozu & Canto, 2009; Valcárcel, 2005). També fan referència a com aprèn l'estudiantat (Ortega Navas, 2010), als coneixements sobre l'aprenentatge en situacions professionals (Tejada Fernández, 2002), a la selecció i preparació de continguts disciplinars (Caurcel & Morales, 2008) i al disseny i intervenció de l'aprenentatge (De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014). D'ací que les hàgem unificat i hàgem optat per referir-nos a elles com a *competències cognitives*, precisament per l'amplitud del seu significat i perquè és la designació més utilitzada pels autors consultats (Bozu & Canto, 2009, Ortega Navas, 2010; Valcárcel, 2005).

Tot seguit trobem la *competència metacognitiva*, a la qual fan referència autors com Bozu i Canto (2009), Ortega Navas (2010) i Valcárcel (2005) que inclouen i distingeixen, als seus respectius models, les competències relacionades amb els aspectes cognitius i els metacognitius, els quals converteixen el personal docent en professionals reflexius i crítics amb la seua pràctica docent amb l'objectiu de millorar-la sistemàticament; així mateix es refereixen a la capacitat de reacció davant de situacions conflictives, noves o imprevistes i a la presa de decisions a l'hora de fer front a un problema (Ortega Navas, 2010). Atès que els autors les distingeixen als seus models, té sentit que aquestes hi apareguen diferenciades. D'ací que no es plantege la necessitat d'unificar-les amb cap altra competència i, per tant, que es mantinguen en la segona agrupació.

Pel que fa a les *competències tecnològiques*, mencionades als models de Caurcel i Morales (2008), Ortega Navas (2010) i Tejada Fernández (2002), es relacionen amb el saber-fer i la utilització de les noves tecnologies per a l'ensenyament, l'aprenentatge, la investigació, així com l'ús de les possibilitats que ofereixen al o a la professional per al desenvolupament de processos de recerca i selecció de continguts. Tot i que les noves tecnologies són importants avui dia – es requereix al professorat estar-hi familiaritzat i fer-ne un ús adequat en la seua docència –, és curiós que aquestes apareixen a les aportacions anteriors a l'any 2010³⁰, però no específicament a les posteriors. De fet, als models posteriors, la tendència és fer-hi referència, però com un aspecte més

³⁰ Tot i que hi apareixen igualment camuflades sota competències més generals com les *competències psico-pedagògiques* proposades per Tejada (2002).

dins d'altres competències més genèriques, per exemple, dins de les *competències metodològiques* com proposa Sayós et al. (2014).

Quant a les *competències socials*, els diferents autors les relacionen amb les accions de lideratge, de cooperació i treball en equip amb l'alumnat; accions que afavoreixen la formació i disposició de l'estudiantat tant en l'àmbit de l'educació superior com en el del seu propi desenvolupament professional (Bozu & Canto, 2009; Ortega Navas, 2010; Tejada Fernández, 2002³¹; Valcárcel, 2005). Hi trobem models que també fan referència al treball en equip (Sayós et al., 2014), però a nivell de professorat, per tant, els ubicarem sota altres competències que, per la seua descripció i contingut, considerem més pertinents (concretament a les *competències de gestió*).

En relació amb les *competències comunicatives*, sembla haver-hi bastant acord a l'hora d'incloure-les al perfil del bon professorat universitari. Per a la majoria dels autors les habilitats vinculades amb la capacitat d'emprar diversos registres en el llenguatge científic, la capacitat de comunicar de manera efectiva amb un discurs coherent, estructurat, clar, ordenat i precís, el fet de provocar aprenentatge i de saber gestionar i transmetre la informació que s'ensenya és un tret identificatiu d'aquesta professió. D'ací que aquesta competència es prenga molt en compte i s'inclouga en la majoria dels models.

Una altra competència que té molt a veure amb la relació entre el professorat i l'estudiantat és l'anomenada *competència interpersonal*, la qual es vincula amb trets personals del personal docent en termes d'amabilitat, assertivitat, empatia, disponibilitat, accessibilitat, flexibilitat, justícia, respecte, proximitat (Sayós et al., 2014), o amb la capacitat de comunicar-se i interactuar amb l'alumnat (Caurcel & Morales, 2008). La *competència interpersonal* també està relacionada amb la *competència afectiva* (Bozu & Canto, 2009; Valcárcel, 2005) que assegura unes actituds, motivacions i conductes afavoridores d'una docència responsable i compromesa amb l'assoliment d'objectius docents. Filant prim podríem dir, fins i tot, que la *competència interpersonal* és propera a la *competència comunicativa*, però aquesta darrera sembla focalitzar-se més en la manera d'expressar-se el professorat quan imparteix una matèria a l'aula, mentre que la *competència interpersonal* abraça situacions que es donen tant dins com fora de l'aula. D'ací que autors com Caurcel i Morales (2008) i Sayós et al. (2014) les tracten com a competències diferents als respectius models.

La *competència personal* proposada per De Juanas Oliva i Beltrán Llera (2014) també guarda relació amb la *interpersonal* (optimisme, entusiasme,

³¹ Al perfil docent de Tejada (2002), les competències socials i les de comunicació apareixen com una competència única, però a efectes d'aquest estudi, les hem tractat separatament.

lideratge pedagògic i interactuació amb l'estudiantat), però, de moment, l'hem tractada de manera separada fins a veure què ocorre a l'agrupació dels models basats en trets, característiques i capacitats docents.

Pel que fa a les *competències metodològiques* i atenent a la descripció del contingut, el tractament ha estat d'allò més ampli. Sota aquestes competències es prenen en compte els aspectes didàctico-metodològics, pedagògics i psicopedagògics de la professió (Bozu & Canto, 2009; Caurcel & Morales, 2008; De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014; Sayós et al., 2014; Tejada Fernández, 2002): el disseny i organització d'activitats docents per a l'ensenyament (organització d'espais, formació de grups, etc.), el foment de la participació de l'alumnat, la capacitat didàctica que permet el desenvolupament de competències i valors en l'estudiantat, l'ús de mètodes d'ensenyament amb l'ajuda d'eines multimèdia, etc. En ocasions, aquests aspectes només formen part d'altres que tenen més pes, com és el cas de la *competència científica* que proposa Pérez Curiel (2005). Aquesta es vincula amb els aspectes metodològics que tindrien perfectament cabuda en la *competència metodològica* en qüestió, però n'inclou d'altres, més nombrosos, que es col·locarien sota la *competència d'investigació*. D'ací que el criteri d'ubicació i agrupació s'haja basat en el pes que cada autor atorga als aspectes que conformen cadascuna de les competències.

Les *competències de planificació* i de *desenvolupament docent* o *gestió de la docència* apareixen als models d'Álvarez-Rojo et al. (2009) i de Sayós et al. (2014) com a competències independents i no com a unitats competencials o aspectes a valorar dins d'altres competències, com ocorre, per exemple, a la proposta de Caurcel i Morales (2008), on la planificació del procés d'ensenyament-aprenentatge i la selecció i preparació de continguts disciplinars depenen de la *competència en la matèria*; o com també esdevé al model d'Ortega Navas (2010), on la planificació i el desenvolupament dels objectius, característiques, metodologia i recursos disponibles apareixen inclosos en les *competències de gestió*. En el nostre cas, compartim l'opinió dels autors que li donen la importància i el pes suficient com per a tractar-les com a competències amb cos propi.

El mateix ocorre amb les *competències tutorial*s, només apareixen com a competències independents al model d'Álvarez-Rojo et al. (2009). La resta de propostes o bé ni tan sols les mencionen (Pérez Curiel, 2005; Valcárcel, 2005) o bé fan una lleugera referència a la tasca de tutorització, monitorització i orientació professional del professorat en el nou context, incloent-la de passada en altres competències, com així ho fan Caurcel i Morales (2008) o Tejada Fernández (2002). En qualsevol cas, resulta contradictori que actualment se li atorgue tanta importància a la funció tutorial i que aquesta competència adquireixi poca representativitat als perfils del bon professorat universitari. Analitzarem més

endavant si a l'agrupació basada en trets, característiques o capacitats docents aquesta es veu reflectida amb més freqüència, perquè el nostre criteri inicial ens condueix a tractar-la com una competència independent.

Pel que fa a les *competències d'avaluació*, aquestes es tenen en compte en tres dels models ressenyats (Álvarez-Rojo et al., 2009; Caurcel & Morales, 2008 i Pérez Curiel, 2005), tot i que en altres es fa referència a l'objectivitat i justícia del professorat (Sayós et al., 2014), al disseny i implementació de processos d'avaluació (Ruíz Bueno et al., 2008) o a l'avaluació del procés d'ensenyament-aprenentatge (Mas Torrelló, 2011 i 2012), però sempre com a aspectes que formen part d'altres competències. Igual que consideràvem que la *competència tutorial* i la de *planificació docent* hauria de tractar-se individualment, també ho pensem així de la *competència d'avaluació*, bàsicament perquè definir i donar a conèixer els criteris d'avaluació, retroalimentar l'estudiantat sobre el seu aprenentatge, utilitzar l'avaluació per a la millora de l'ensenyament, etc. és una de les raons d'existir d'aquesta professió. L'avaluació és tan important en la tasca docent (de segur que l'estudiantat estaria també d'acord amb aquesta afirmació) que cobra sentit si s'entén vertaderament el seu valor i utilitat per ambdós col·lectius.

Les *competències d'investigació* gaudeixen d'un cert consens en les propostes analitzades (Caurcel & Morales, 2008; Mas Torrelló, 2011 i 2012; Ortega Navas, 2010; Ruíz Bueno et al., 2008). La inclusió d'aquestes ve justificada per ser una de les funcions que realitza el professorat en l'àmbit acadèmic. Com avançàvem anteriorment, dins d'aquestes competències hem inclòs la *competència científica* proposada per Pérez Curiel (2005), la qual es vincula amb la realització de projectes innovadors, el desenvolupament del pensament empíric davant de les noves realitats i l'impuls de la innovació i de la investigació científica.

Pel que fa a les *competències de gestió*, més recurrents si caben que les anteriors (Álvarez-Rojo et al., 2009; Caurcel & Morales, 2009; De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014; Ortega Navas, 2010; Pérez Curiel, 2005; Ruíz Bueno et al., 2008; Sayós et al. 2014), aquestes es connecten amb l'establiment de relacions amb altres universitats, la relació amb altres equips o grups d'investigació, el treball en equip tant dins del departament com amb persones externes a la institució, la coordinació a tots els nivells entre el professorat, la gestió administrativa, el coneixement de la normativa de funcionament i de la política universitària del centre, així com amb els aspectes que relacionen el personal docent i el centre de cara a la millora de la convivència universitària i institucional.

En aquest sentit, hem agrupat sota aquesta competència, la *competència professional* que proposa De Juanas Oliva i Beltrán Llera (2014) al seu perfil, la qual al·ludeix, entre altres, a la professionalitat i al compromís del personal docent amb el centre i amb la seua àrea d'investigació i la implicació (i) amb l'organització educativa, (ii) amb altres docents i (iii) amb el seu desenvolupament professional. La ubicació d'aquesta competència, la qual, segons els autors, es correspon amb la funció d'expert en el coneixement pedagògic i de continguts, ens ha plantejat bastants dubtes, perquè d'acord amb la funció que li assignen els autors podria perfectament tenir cabuda a la *competència metodològica* abans tractada. No obstant això, si revisem la proposta de De Juanas Oliva i Beltrán Llera (2014) en la seua globalitat, ens adonarem que la *competència acadèmica* s'ha agrupat amb la *competència cognitiva*, i la *competència pedagògica* amb la *competència metodològica*. Per tant, no tindria sentit agrupar, de nou, la *competència professional* sota aquesta darrera competència. Així doncs, atenent a l'al·lusió que es fa a la implicació del personal docent amb l'organització educativa, hem considerat pertinent col·locar-la sota les *competències de gestió*, tot i que som conscients que aquesta ubicació podria debatre's, depenent de l'aspecte descrit que es prioritze.

En relació a les *competències gerencials*, aquestes es vinculen amb una gestió eficient de l'ensenyament i dels recursos en diversos ambients i entorns d'aprenentatge (Bozu & Canto, 2009; Valcárcel, 2005). Sota aquestes hem agrupat les *competències de lideratge pedagògic* (Pérez Curiel, 2005) per la proximitat d'alguns dels trets que presenten.

Finalment, caldria mencionar aquelles competències que apareixen als perfils proposats només una vegada i que segurament sofriran alguna reubicació sota altres competències abans d'elaborar la versió definitiva del nostre model competencial. És el cas de les *competències culturals i contextuals* (Ortega Navas, 2010), les *competències d'innovació* (Sayós et al., 2014) o les *competències per a la formació contínua* (Álvarez-Rojo et al., 2009).

El resultat d'aquesta primera anàlisi ens condueix a considerar les 18 competències més nombrades als perfils del bon/a docent universitari/a. La taula 3.4.2.1-3 resumeix el pas de les competències inicials a les competències finals resultants d'aquesta primera agrupació:

Taula 3.4.2.1-3: Resum de competències inicials i finals de la primera agrupació

	Competències inicials	Competències finals
1	- Competència en la matèria - Competències cognitives - Competència acadèmica - Competències teòriques	- Competència cognitiva
2	- Competències metacognitives	- Competències metacognitives
3	- Competència tecnològica - Competències tecnològiques	- Competències tecnològiques
4	- Competències socials	- Competències socials
5	- Competències de comunicació - Competències comunicatives - Competència comunicativa - Competències comunicacionals	- Competències comunicatives
6	- Competència interpersonal - Competències afectives	- Competències interpersonals
7	- Competència personal	- Competències personals
8	- Competència metodològica - Competències en l'àmbit didàctic - Competència pedagògica - Competències psicopedagògiques	- Competències metodològiques
9	- Competències per a la planificació de la docència - Competència de planificació ³²	- Competències de planificació docent
10	- Competències de gestió de la docència - Competència per al desenvolupament de la docència	- Competències de desenvolupament docent
11	- Competències per a la tutoria de l'alumnat	- Competències tutorials
12	- Competències d'avaluació i control - Competència avaluadora - Competències per a l'avaluació	- Competències d'avaluació
13	- Competència investigadora - Competències d'investigació - Competència científica	- Competències d'investigació
14	- Competències per a la gestió - Competències de gestió - Competències organitzatives - Competència institucional - Competència de treball en equip - Competència professional	- Competències de gestió

³² Es tracta de la competència desdoblada que proposa Sayós i altres (2014), *competències de planificació i de gestió de la docència*.

Taula 3.4.2.1-3: Resum de competències inicials i finals de la primera agrupació (continuació)

	Competències inicials	Competències finals
15	- Competències gerencials - Competències de lideratge pedagògic	- Competències gerencials
16	- Competències culturals i contextuals	- Competències culturals i contextuals
17	- Competències d'innovació	- Competències d'innovació
18	- Competències per a la formació contínua	- Competències per a la formació contínua

Si ordenarem aquestes competències pel nombre de vegades que se les menciona als perfils ressenyats, l'ordre de major a menor recurrència seria el següent:

Taula 3.4.2.1-4: Competències per ordre de recurrència als perfils analitzats de la primera agrupació

	Competències	Núm. de recurrències
1	Competències comunicatives	7
2	Competències cognitives	6
3	Competències de gestió	6
4	Competències metodològiques	5
5	Competències interpersonal	4
6	Competències socials	4
7	Competències metacognitives	3
8	Competències tecnològiques	3
9	Competències d'avaluació	3
10	Competències d'investigació	3
11	Competències gerencials	3
12	Competències de planificació docent	2
13	Competències de desenvolupament docent	2
14	Competències personals	1
15	Competències tutorials	1
16	Competències culturals i contextuals	1
17	Competències d'innovació	1
18	Competències per a la formació contínua	1

Clarament es pot apreciar la importància que es confereix a la *competència comunicativa*, la qual apareix pràcticament en la totalitat de perfils analitzats, seguida de la *competència cognitiva* i la *competència de gestió*. Aquestes serien les tres competències que sovint s'hi assenyalen. La informació obtinguda a partir d'aquesta primera anàlisi es complementarà amb les conclusions extretes a partir de l'agrupació dels models basats en trets, característiques, capacitats docents i altres competències particulars que formen part d'altres més generals. Si ens quedàrem amb aquests primers resultats, n'obtindríem una visió parcial del que diu la literatura d'investigació, per això és necessari analitzar la resta de perfils.

3.4.2.2. *Agrupació dels models basats en trets, característiques, capacitats docents i competències particulars*

Les aportacions dels autors que presenten el seu perfil a partir d'unes característiques, trets i/o capacitats docents (Bain, 2004; Casero Martínez, 2010; Gros & Romañá, 2004; Rodríguez Espinar, 2002; Zabalza, 2003 i 2009) o sobre la base de la descripció d'unes competències que formen part d'altres competències generals, com és el cas de Mas Torrelló (2011 i 2012) i Ruíz Bueno et al. (2008), es resumeixen a la taula 3.4.2.2-1 que presentem a continuació.

En ella s'agrupen els trets mencionats a cadascun dels perfils docents atenent a la seua significació i semblança de contingut. D'ací, per exemple, que enunciats com *sap de què parla* (Casero Martínez, 2010), *domini pertinent del seu camp disciplinar* (Rodríguez Espinar, 2002) i *saber de la seua matèria* (Gros & Romañá, 2004) es col·loquen sota la *competència cognitiva* a la qual fan referència altres autors (Bozu & Canto, 2009; Ortega Navas, 2010; Valcárcel, 2005); o enunciats com *tutoritzar el procés d'aprenentatge de l'alumne* (Mas Torrelló, 2011 i 2012), *tutoritzar els alumnes i, en el seu cas, els col·legues* (Zabalza, 2003 i 2009) o *ser tutor del procés d'aprenentatge de l'estudiant* (Rodríguez Espinar, 2002) s'identifiquen amb la *competència tutorial*. Aquest serà el procediment emprat per agrupar els trets, característiques, capacitats o competències particulars dels autors mencionats.

A partir d'aquesta anàlisi obtindrem un segon llistat de competències (taula 3.4.2.2-2) que, comparat amb el primer (taula 3.4.2.2-1), ens oferirà una aproximació bastant més acurada de les competències que han estat més valorades als estudis publicats des del principi del segle XXI.

Taula 3.4.2.2-1: Designació exacta dels trets, característiques, capacitats docents i competències particulars dels perfils docents proposats per cadascun dels autors

	Rodríguez Espinar (2002)	Zabalza (2003 i 2009)	Bain (2004)	Gros & Romaña (2004)	Ruíz Bueno et al. (2010)	Casero Martínez (2010)	Mas Torrelló (2011 i 2012)	Competències
Núm. de trets, característiques, capacitats i competències particulars	11	10	8	12	14³³	7	10	12
1. Domini pertinent del saber del seu camp disciplinar.	X							Competències cognitives
2. Saber de la seua matèria.				X				
3. Sap de què parla perquè respon amb propietat i immediatesa a les preguntes evitant llegir literalment els materials.						X		
4. Domini de les eines de disseny, planificació i gestió del currículum.	X							Competències de planificació
5. Dissenyar la guia docent d'acord amb les necessitats, el context i el perfil professional (amb la coordinació d'altres professionals).							X	
6. Planificar el procés d'ensenyament-aprenentatge.		X						
7. Planificar accions d'ensenyament-aprenentatge d'acord a les necessitats del context i a les necessitats individuals i al perfil professional definit.					X			
8. Diagnosticar les necessitats del context i dels grups com a estratègia per l'orquestració adequada i pertinent de les accions de formació.					X			
9. Capacitat de planificació cap enrere (començant amb els resultats que s'espera fomentar).			X					
10. Sap organitzar els continguts amb sessions estructurades referenciant el material d'estudi significatiu.						X		

³³ Indica que al model proposat pels autors s'ha produït un desdoblament en una de les seues característiques.

Taula 3.4.2.2-1: Designació exacta dels trets, característiques, capacitats docents i competències particulars dels perfils docents proposats per cadascun dels autors (continuació)

	Rodríguez Espinar (2002)	Zabalza (2003 i 2009)	Bain (2004)	Gros & Romaña (2004)	Ruíz Bueno et al. (2010)	Casero Martínez (2010)	Mas Torrelló (2011 i 2012)	Competències
11. Seleccionar i presentar continguts disciplinars.		X						
12. Preparar bé les classes.				X				
13. Gestionar les metodologies de treball didàctic i les tasques d'aprenentatge.		X						Competències metodològiques
14. Sap fer motivadores les sessions mitjançant sessions participatives						X		
15. Fer participar l'estudiantat.				X				
16. Sap fer motivadores les sessions mitjançant sessions participatives.						X		
17. Implementar i desenvolupar l'acció d'ensenyament-aprenentatge, facilitar el procés d'aprenentatge de l'estudiantat, crear un clima de treball col·laboratiu entre l'alumnat i propiciar oportunitats d'aprenentatge tant individual com social.					X			
18. Desenvolupar el procés d'ensenyament-aprenentatge propiciant oportunitats d'aprenentatge tant individuals com en grup.							X	
19. Estar motivat per a la innovació docent.	X							Competències d'innovació
20. Utilitzar didàcticament les noves tecnologies.		X						
21. Investigador i indagador sobre la seua pràctica docent.	X							Competències d'investigació
22. Reflexionar i investigar sobre l'ensenyament.		X						
23. Dissenyar, desenvolupar, avaluar i coordinar projectes d'investigació i innovació de rellevància per a la docència, per a la institució i el propi avanç científic.					X		X	

Taula 3.4.2.2-1: Designació exacta dels trets, característiques, capacitats docents i competències particulars dels perfils docents proposats per cadascun dels autors (continuació)

	Rodríguez Espinar (2002)	Zabalza (2003 i 2009)	Bain (2004)	Gros & Romañá (2004)	Ruíz Bueno et al. (2010)	Casero Martínez (2010)	Mas Torrelló (2011 i 2012)	Competències
24. Comunicar i difondre projectes d'investigació i innovació i de coneixement i avanç científic.					X			
25. Comunicar i difondre coneixement, avanços científics, resultats de projectes d'investigació i innovació a nivell nacional i internacional.							X	
26. Organitzar reunions, seminaris, jornades, congressos científics que propicien la difusió, la comunicació, l'intercanvi, la discussió, la reflexió del coneixement i el seu avanç, així com la pròpia formació docent i investigadora.					X			
27. Organització i gestió de reunions científiques que propicien la difusió, la comunicació, la discussió i l'intercanvi del coneixement científic, la pròpia formació.							X	
28. Comunicar i difondre coneixements, avanços científics, resultats de projectes d'investigació i innovació, a nivell nacional i internacional.					X			
29. Elaborar material científic actual i rellevant per a la docència, per a la institució i per a l'avanç científic mateix de la seua àrea de coneixement.					X		X	
30. Gestionar coneixement en els grups, generant noves idees, sabers i propiciant la transferència tecnològica en contextos universitaris, educatius, econòmics, empresarials, socials i culturals, etc.					X			
31. Oferir informacions i explicacions comprensibles i ben organitzades.		X						Competències comunicatives
32. Bon comunicador.			X					
33. Explicar amb claredat i ordre.				X				

Taula 3.4.2.2-1: Designació exacta dels trets, característiques, capacitats docents i competències particulars dels perfils docents proposats per cadascun dels autors (continuació)

	Rodríguez Espinar (2002)	Zabalza (2003 i 2009)	Bain (2004)	Gros & Romañá (2004)	Ruíz Bueno et al. (2010)	Casero Martínez (2010)	Mas Torrelló (2011 i 2012)	Competències
34. Sap explicar amb claredat amb un to de veu adequat i no monòton, mitjançant la utilització d'exemples i aconseguint relacionar la teoria i la pràctica.						X		
35. Ser tutor del procés d'aprenentatge de l'estudiant.	X							Competències tutorialis
36. Tutoritzar l'alumnat i, en el seu cas, els i les col·legues.		X						
37. Tutoritzar el procés d'aprenentatge de l'alumnat propiciant actuacions que li permeten una major autonomia.							X	
38. Avaluar els aprenentatges (i els processos per adquirir-los).		X						Competències d'avaluació
39. Dissenyar i desenvolupar processos d'avaluació, tant inicial, contínua i final, com a estratègia per a la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge.					X			
40. Sap avaluar amb justícia.						X		
41. Avaluar el procés d'ensenyament-aprenentatge.							X	
42. Ser just en els judicis sobre les persones.	X							Competències personals
43. Ser complidor amb les obligacions contractuals.	X							
44. Reflexiu.	X							
45. Amb qualitat humana.			X					
46. Estimulador de l'interès intrínsec en comptes de l'extrínsec.			X					

Taula 3.4.2.2-1: Designació exacta dels trets, característiques, capacitats docents i competències particulars dels perfils docents proposats per cadascun dels autors (continuació)

	Rodríguez Espinar (2002)	Zabalza (2003 i 2009)	Bain (2004)	Gros & Romaña (2004)	Ruíz Bueno et al. (2010)	Casero Martínez (2010)	Mas Torrelló (2011 i 2012)	Competències
47. Desafiador.			X					
48. Assequible.				X				
49. Puntual.				X				
50. Educat i simpàtic.				X				
51. Saber ser facilitador de l'aprenentatge.	X							
52. Ser un poc teatral.				X				
53. Actitud flexible, d'autocrítica, de tolerància, d'obertura, iniciativa, presa de decisions (*) ³⁴ .					X			
54. Té bona presència física.				X				
55. Capacitat de pensar metacognitivament.			X					Competències metacognitives
56. Capacitat per a crear un entorn que fomenti l'aprenentatge crític natural.			X					
57. Capacitat de posar-se en el lloc de l'alumnat.				X				
58. Sensibilitzar-se pel seu entorn social i cultural.				X				
59. Contribuir activament a la millora de la docència.							X	
60. Relacionar-se constructivament amb l'alumnat.		X						Competències interpersonals
61. Interès per convertir l'estudiantat en protagonista del procés d'aprenentatge.			X					
62. És entusiasta i manté una relació propera amb l'alumnat.						X		

³⁴ Competència desdoblada.

Taula 3.4.2.2-1: Designació exacta dels trets, característiques, capacitats docents i competències particulars dels perfils docents proposats per cadascun dels autors (continuació)

	Rodríguez Espinar (2002)	Zabalza (2003 i 2009)	Bain (2004)	Gros & Romaña (2004)	Ruíz Bueno et al. (2010)	Casero Martínez (2010)	Mas Torrelló (2011 i 2012)	Competències
63. És respectuós i considerat amb l'alumnat perquè compleix amb les obligacions contractuals, no té una actitud arrogant, i mostra simpatia i cura en l'aspecte físic.						X		
64. Capacitat de treball en equip.				X				
65. Treballar en col·laboració.	X							
66. Ser professionalment ètic: assumir un compromís institucional i social.	X							Competències de gestió
67. Implicar-se institucionalment.		X						
68. Participar activament en la dinàmica acadèmic-organitzativa de la institució (universitat, facultat, àrea, departament, titulacions, ...).							X	
69. Col·laboració amb altres institucions i persones de l'àmbit nacional i internacional i de responsabilitat (*) ³⁵ .					X			
70. Coneixement sobre la gestió de grups, la resolució de conflictes, la gestió administrativa, la normativa de funcionament i altres coneixements en relació amb la política universitària.					X			
71. Gestió del temps, organització de recursos humans, materials i funcionals.					X			

³⁵ Competència desdoblada.

En aquesta segona agrupació també hem desdoblant una competència en dues, concretament la que proposen Ruíz Bueno et al. (2008) relacionada amb la funció de gestió del professorat. Per la seua descripció, hem considerat pertinent separar la part de l'enunciat que fa referència a *l'actitud flexible, d'autocrítica, de tolerància, d'obertura, iniciativa i presa de decisions* de la referida a la *col·laboració amb altres institucions i persones de l'àmbit nacional i internacional i de responsabilitat*. La primera part l'hem col·locada sota la *competència personal* per l'evident referència descriptiva dels seus adjectius, mentre que la segona respecta la ubicació elegida pels autors (la *competència de gestió*).

Cal mencionar també que amb independència que un mateix autor faça referència a aspectes docents que, en realitat, descriuen una competència concreta, aquests no s'han valorat individualment, és a dir, si per exemple, Gros i Romañá (2004) consideren que el bon professorat es caracteritza per ser puntual, educat, simpàtic, un poc teatral i tenir bona presència física (trets propis de la *competència personal*), el que valorarem no serà cada aspecte en particular, sinó el fet que la seua aportació inclou característiques definidores d'aquesta competència. D'ací que a la taula 3.4.2.2-1, aparega el nombre d'autors que han fet referència a una de les competències llistades, ja siga esmentant un o més trets docents.

El resultat d'aquesta agrupació es resumeix en les següents 12 competències docents que apareixen ordenades, de major a menor, segons el nombre de vegades que els autors hi fan referència:

Taula 3.4.2.2-2: Competències finals de la segona agrupació

	Competències	Núm. d'autors que hi fan referència
1	Competències de planificació	7
2	Competències interpersonals	5
3	Competències metodològiques	5
4	Competències comunicatives	4
5	Competències d'avaluació	4
6	Competències personals	4
7	Competències d'investigació	4
8	Competències de gestió	4
9	Competències metacognitives	3
10	Competències cognitives	3
11	Competències tutorials	3
12	Competències d'innovació	2

Arribats a aquest punt, podem dir que hem aconseguit esbrinar quines són les competències que els autors consideren més importants en un bon professorat universitari, tant per a aquells que presenten els seus models en base a conglomerats competencials, com per als que ho fan en base a uns llistats de característiques, trets, capacitats i/o competències particulars. Ara bé, per veure si encaixen ambdues agrupacions, hem d'anar un pas més enllà i analitzar les competències coincidents.

Recordem que la primera agrupació va resultar en un llistat de 18 competències i, a la segona, en un de 12. Les darreres trobaran la seua correspondència amb les primeres i ampliaran el nombre de recurrències, mentre que algunes de la primera agrupació no hi afegiran cap recurrència nova.

Vet aquí la taula 3.4.2.2-3 on comparem els resultats d'ambdues agrupacions:

Taula 3.4.2.2-3: Competències resultants d'ambdues agrupacions

	Competències	1a agrupació (taula 3.4.2.1-2)	2a agrupació (taula 3.4.2.2-2)	Total
1	Competències comunicatives	7	4	11
2	Competències cognitives	6	3	9
3	Competències de gestió	6	4	10
4	Competències metodològiques	5	5	10
5	Competències interpersonal	4	5	9
6	Competències socials	4		4
7	Competències metacognitives	3	3	6
8	Competències tecnològiques	3		3
9	Competències d'avaluació	3	4	7
10	Competències d'investigació	3	4	7
11	Competències gerencials	3		3
12	Competències de planificació docent	2	7	9
13	Competències de desenvolupament docent	2		2
14	Competències personals	1	4	5
15	Competències tutorials	1	3	4
16	Competències culturals i contextuals	1		1
17	Competències d'innovació	1	2	3
18	Competències per a la formació contínua	1		1

Algunes de les competències que ocupaven els primers llocs a la primera agrupació segueixen figurant-hi (com ara les *competències comunicatives*, *competències cognitives* o *competències de gestió*), mentre que altres, passen a ocupar un lloc més important com a conseqüència de les conclusions de la segona agrupació (és el cas de les *competències de planificació docent*, les *competències cognitives*, les *metodològiques* o les *interpersonals*). També hi ha competències que no sofriran cap modificació, perquè no se'ls ha fet referència a la segona agrupació (les *competències socials*, *tecnològiques*, *gerencials*, i *de desenvolupament docent*). Altres quedaran relegades a un segon pla per estar mencionades únicament en un model (les *competències culturals i contextuais* i *competències per a la formació contínua*).

3.4.2.3. Agrupació definitiva dels dos models anteriors

El resultat d'ambdues agrupacions ens dona un llistat de competències docents, ordenades de major a menor recurrència, segons el nombre de vegades que aquestes es mencionen als perfils docents ressenyats:

Taula 3.4.2.3-1: Llistat definitiu de competències docents

	Competències	Total
1	Competències comunicatives	11
2	Competències de gestió	10
3	Competències metodològiques	10
4	Competències interpersonals	9
5	Competències de planificació docent	9
6	Competències cognitives	9
7	Competències d'avaluació	7
8	Competències d'investigació	7
9	Competències metacognitives	6
10	Competències personals	5
11	Competències socials	4
12	Competències tutorials	4
13	Competències tecnològiques	3
14	Competències gerencials	3
15	Competències d'innovació	3
16	Competències de desenvolupament docent	2
17	Competències culturals i contextuais	1
18	Competències per a la formació contínua	1

La interpretació de la taula és molt senzilla. De les 16 aportacions analitzades³⁶ des de l'inici del segle XXI, 11 fan referència a les *competències comunicatives*, 10 a les *competències de gestió* i les *competències metodològiques* i 9 a les *competències interpersonals, de planificació docent i cognitives*, la qual cosa representa un alt nivell de recurrència. És a dir, es tracta de competències a les qual se'ls atorga molta importància des del punt de vista teòric i no podrien mancar en cap model docent que es creara avui dia, per tant, tampoc mancaran al nostre.

Igualment ocorre amb les *competències d'avaluació i d'investigació* que, malgrat no ocupar els primers llocs de la llista, s'inclouen pràcticament a la meitat dels perfils docents analitzats. D'ací que es consideren de rellevància. Amb menor recurrència apareixen les *competències metacognitives*, les *competències personals, socials i tutorials*. Aparentment i, per a la nostra sorpresa, són menys valorades malgrat (i) els prolíxos debats que insisteixen en la importància de la tutorització, l'orientació i el seguiment de l'estudiantat per part del professorat i (ii) els estudis sobre la influència dels trets personals en l'aprenentatge de l'estudiantat (Bain, 2004; Ferrández-Berruero & Sánchez-Tarazaga, 2014; Gargallo López et al., 2010); encara menys ho són les *competències tecnològiques*, les *gerencials, d'innovació o de desenvolupament docent* i, quasi desapercebudes, passen les competències *culturals i contextuais* o les de *formació contínua*.

En qualsevol cas, cal dir que s'han creat tants perfils docents al llarg de la història que costa agafar-ne un com a referència. Per això, la proposta bibliogràfica anterior presentada (taula 3.3-1), malgrat evidenciar, a primer cop d'ull, una manca de consens respecte a les característiques que millor defineixen al personal docent universitari, reflecteix una enriquidora diversitat d'opinions, cadascuna de les quals, és pròpia d'un període concret en el temps. Certament la majoria d'aquests models s'articulen en termes de competències desitjables per a la perfecta execució docent (Álvarez Rojo et al., 2009; Bozu & Canto, 2009; De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014; Valcárcel, 2005); alguns, més que altres, resulten innovadors, globalitzadors i sintetitzadors de les actuals corrents educatives; i altres, amb enfocaments més tradicionals, representen el preàmbul de la nova reforma. No obstant això, tots ells són vàlids perquè han estat teòricament i empíricament fonamentats i han estat una referència per a altres investigacions. Serà, doncs, sobre la seua base que fonamentarem el nostre model de bon professorat universitari que recollirà les competències més

³⁶ Recordem que són, per ordre cronològic, les següents: Rodríguez Espinar (2002), Tejada Fernández (2002), Zabalza (2003 i 2009), Bain (2004), Gros i Romañá (2004), Valcárcel (2005), Pérez Curiel (2005), Ruiz et al. (2008), Caurcel i Morales (2008), Bozu i Canto (2009), Álvarez-Rojo et al. (2009), Casero Martínez (2010), Ortega Navas (2010), Mas Torrelló (2011 i 2012), Sayós et al. (2014) i De Juanas Oliva i Beltrán Llera (2014).

representatives als estudis i les més importants en un/a docent de l'ensenyament superior d'acord amb el nostre parer.

És evident que les modes canvien, igual que ho fan les necessitats socials; el perfil docent que es busca avui dia és un perfil proper, funcional, diguem-ne, fins i tot, més pragmàtic; un model que reclama coherència amb la realitat que vivim, flexibilitat i adaptació sense que implique necessàriament modificar aquells trets que sempre han funcionat i han estat característics d'una bona docència.

3.5. Cap a una proposta de perfil docent universitari basat en competències.

La docència no ha estat mai una tasca fàcil i ha requerit sempre el compromís i la implicació del professorat i de l'alumnat per aconseguir que es produeixi una formació de qualitat. Per això, ambdós col·lectius han de sentir-se alineats i, sobretot, motivats per iniciar una cursa de treball conjunta en la qual dirigir-se pel mateix camí: el de l'aprenentatge.

Professorat i alumnat són figures que es complementen; sens dubte, no hi ha docents sense estudiantat ni estudiantat sense docents. L'estudiantat, avui dia, no és només un subjecte receptor de coneixements, sinó un subjecte productor, creatiu i crític; el professorat, en canvi, adopta el rol de guia, de formador i d'orientador, vetlla per la formació integral del discent i pel seu aprenentatge autònom que l'ajudarà a preparar-se per a la futura etapa professional. D'ací que el personal docent universitari, en comptes de prioritzar l'acumulació de sabers, se centre en la transposició d'aquests, és a dir, possibilita que l'alumnat construeixi coneixements, els relacioni amb diferents camps del saber (*significativitat*) i els aplique a una situació real (*transferència*) sobre la base d'unes competències desenvolupades al llarg de la seua formació, de manera que qualsevol informació es constitueixi en coneixement competent (Comellas, 2000), no sols durant els estudis d'educació superior, sinó durant la resta de la vida (Rué, 2009).

En aquest sentit, el personal docent actua com a gestor del coneixement i cedeix part de la responsabilitat del procés d'aprenentatge a l'estudiantat (Liñán García, 2015); de fet, l'alumnat, amb l'esforç i el treball continu haurà "d'adquirir els coneixements i desenvolupar les competències i habilitats que li garanteixen un èxitós futur professional" (Rodríguez-Izquierdo, 2014, p. 107); ara bé, aquesta suposada autonomia conferida a l'estudiantat, no ha d'implicar el desenteniment o la relaxació de les tasques docents o la manca de motivació i responsabilitat en la formació mateixa, perquè, tot i que l'aprenentatge serà més personalitzat i se centrarà en una visió constructivista i significativa per a l'estudiantat (Guerra & Herrera, 2009, citat a Rodríguez-Izquierdo, 2014), el/la docent adquirirà

implícitament major responsabilitat, la qual anirà acompanyada d'un sensible augment de la càrrega horària (Pallisera Díaz, Fullana Noell, Planas Lladó & Del Valle Gómez, 2010).

Aquesta reorganització de responsabilitats suposarà un canvi en la cultura docent (Ion & Cano, 2012) que deixa entreveure la importància de passar del model de la *universitat de l'ensenyar* (centrada en els objectius de l'ensenyament i en el professorat, en el protagonisme d'aquest i la passivitat de l'estudiantat, en un model reproductiu, en l'avaluació sumativa i l'individualisme), al model d'*universitat de l'aprenentatge* (caracteritzada per l'aprenentatge i l'adquisició de competències, en l'assessorament del professorat guia, en un model educatiu constructivista, en l'avaluació formativa i el treball en equip entre el col·lectiu docent i l'estudiantat) (De la Cruz Tomé, 2000). Autors com Huber (2008) identifiquen aquest procés amb un ajust utilitari a la realitat social i a les exigències del mercat de treball. És clar que és necessari fomentar les destreses i els coneixements que es necessitaran desenvolupar en un context laboral, però sense deixar de banda els valors, les actituds i les competències que l'individu requerirà en el context social; com afirma Bolívar (2008), centrar l'ensenyament en l'aprenentatge de competències professionals a la llarga pot "portar a *certificar aprenentatges* que també poden fer altres institucions (universitats virtuals, privades, exàmens externs, etc.)" (p. 18). La universitat ha d'atendre les demandes socials, però sense posar-se al servei exclusiu de les empreses, ni subordinar l'educació a les demandes del mercat, a la gestió dels recursos humans (Bolívar, 2008) o a la formació de professionals sol·licitats per aquestes, perquè l'objectiu de l'educació superior no es limita a les competències purament professionals que puga desenvolupar l'alumnat, sinó a la resta de competències que calen per desenvolupar-se com a individu en societat.

En realitat, aquest canvi pretén deixar enrere el clàssic model docent napoleònic de tarima, pissarra i programes tancats (Ramsden, 1991), en el qual només l'estudiantat aplicat, que pren notes i fa servir la memòria més que la creativitat, té cabuda, per arribar a un model que premie la reflexió, la capacitat d'anàlisi i de resolució de problemes, el pensament crític i la participació intel·lectual (Moreno-Murcia et al., 2015); aquest ajust en la centralitat del procés educatiu (López-Sidro, 2011) requerirà que tant docents com discents desenvolupen unes competències que potser no hagen fet servir fins ara (Rodríguez-Izquierdo, 2014). Així doncs, serà fonamental que el col·lectiu docent concentre els seus esforços a *aprendre a ensenyar* (Rodríguez-Izquierdo, 2014), mentre que l'estudiantat *aprèn a aprendre*. D'aquesta manera, el professorat desenvoluparà formes d'actuació més properes a les necessitats i expectatives de l'estudiantat universitari del segle XXI.

Atenent als objectius d'aquest estudi, ens centrarem en les competències que el professorat universitari ha de tenir per realitzar una actuació docent de qualitat. Ara bé, proposar una sistematització competencial a partir de la fonamentació teòrica anteriorment presentada, no ens lliura de tot un seguit d'interrogants: on estan, en realitat, els límits de les competències³⁷? Com decidir la importància d'unes respecte a altres a l'hora de confeccionar el model? Quines privilegiar i quines excloure? Quina terminologia emprar per catalogar-les? No és fàcil delimitar objectivament un model docent que retrate a la perfecció una correcta actuació del professorat en el marc de referència actual, però almenys plantejarem una proposta.

Tenint en compte, doncs, (i) l'evolució cronològica dels perfils docents ressenyats, (ii) l'anàlisi de les diferents propostes sobre competències docents, (iii) la literatura consultada sobre l'avaluació del professorat universitari, i (iv) el marc educatiu legal que regula el nostre sistema d'educació superior com a rerefons, proposem a continuació el model docent universitari que considerem que millor funcionaria en el context actual; un model que es basa en aquelles competències que el professorat, amb la finalitat d'aconseguir processos d'ensenyament-aprenentatge apropiats per a l'alumnat, hauria de desenvolupar per a dur a terme adequadament les seues funcions (Mas Torrelló, 2011; Cifuentes Vicente, Alcalá del Olmo & Blázquez Peña, 2005; Rial Sánchez, 2008; Valcárcel et al., 2003; Zabalza, 2003).

Abans de presentar la nostra proposta, analitzarem per què alguns autors consideren encertat atendre's a un perfil docent competencial. Bàsicament perquè aquest, d'acord amb Bozu i Canto (2009):

- (i) se centra en el desenvolupament de capacitats que afavoreixen la formació de professionals crítics i reflexius, autònoms i responsables en el desenvolupament professional; capacitat per a plantejar alternatives pedagògiques i participar en les decisions relacionades amb l'educació;
- (ii) ens remet a la necessitat d'una formació permanent que busca aprofundir i desenvolupar noves capacitats al llarg de la vida;
- (iii) obri espais d'interrelació de capacitats i sabers, i potencia un desenvolupament personal i professional integral;

³⁷ En aquest sentit, Barnett té molt a dir: considera que les competències, consisteixen en comportaments i capacitats definides d'una manera desitjable i redueixen l'autenticitat de l'acció humana. Per a l'autor, "la idea d'una competència que permeta accedir a allò que és impredecible, és en si mateix incoherent" (p. 122).

- (iv) és flexible i s'adequa a les demandes socials, a les necessitats d'aprenentatge de l'estudiantat (atenció a la diversitat cultural) i a les condicions en què es desenvolupa la docència; i
- (v) proporciona versatilitat al procés d'ensenyament-aprenentatge i, per tant, una major capacitat per adequar-se al ritme de canvis propis de l'actualitat.

Altres arguments a favor dels perfils competencials parteixen de la idea que propicien que "els individus siguem capaços de buscar la informació pertinent en cada moment, seleccionar-la, processar-la, interpretar-la i apropiar-se d'aquesta per a resoldre noves situacions" (Rueda Beltrán, 2009, reformulant una aportació de Cano García, 2008, p. 4). Certament la introducció de competències resulta interessant perquè col·loca el professorat, metaeducativament parlant, en el lloc de l'estudiantat. El personal docent planifica i organitza la seua docència centrant l'atenció en l'aprenentatge de l'estudiantat com a protagonista del procés d'educació. D'aquesta manera s'esforça per innovar-se metodològicament, crear una relació col·laborativa i fomentar que es donen resultats d'aprenentatge satisfactoris. Opinió que comparteixen també Delgado García et al. (2005) per a qui l'enfocament per competències "pot resultar útil perquè centra l'atenció en l'aprenentatge de l'estudiantat, fomenta la innovació docent, incideix en la convergència entre educació i treball, i afavoreix un vincle entre la teoria i la pràctica; i finalment, respon a la necessitat d'adaptació al canvi continu" (p. 24); característiques assenyalades també per Moreno Olivos (2009) que considera que aquest enfocament obliga a pensar "en una formació professional més refinada que responga millor a les noves exigències de la societat del coneixement caracteritzada per la complexitat i el canvi permanent" (p. 90).

Els dissenys per competències permeten aglutinar "el sabers tradicionalment considerats *acadèmics* amb una orientació més *pragmàtica* que ensenye a l'alumnat a prendre decisions, a assumir responsabilitats, a organitzar el seu temps per a realitzar el seu treball conforme li requerirà l'exercici de la seua professió en un futur immediat" (Liñán García, 2015, p. 81). Pel que fa al professorat, suposa un canvi de mentalitat, una nova manera de fer front a la docència universitària, sobretot, per a aquells que se senten compromesos amb la reflexió, la innovació i la millora contínua de la seua tasca docent (Liñán García, 2015). En realitat, aquests es conceben com una interessant temptativa per posar la formació universitària a l'altura dels nous temps (López Ruiz, 2011).

No cal dir, doncs, que identificar i definir les competències per al desenvolupament de la professió docent resulta una tasca complexa, però sobre la qual es veu necessari invertir majors esforços (De Juanas Oliva, 2011). Ara bé, de res serveix aportar sistematitzacions basades en competències si, una vegada

identificades, no s'arriba a un acord (entre els diferents agents implicats) i es determina quines són les més representatives en la tasca docent i quines garanteixen millors resultats d'aprenentatge. Els perfils competencials serviran per orientar els processos educatius actuals, per qüestionar els anteriors i per obrir noves discussions sobre el nou model del professorat universitari, però no seran la panacea per resoldre els problemes a què s'enfronta l'ensenyament superior (Fernández-Salineró, 2006) com ara la manca de recursos a nivell humà, funcional i econòmic, la manca de motivació per ambdós col·lectius (professorat i alumnat), etc. Per això, aquest enfocament suposarà:

- (i) una revisió dels models de formació docent (Álvarez-Rojo et al., 2009), no només de la formació inicial per ingressar al cos docent (Mas Torrelló & Ruíz Bueno, 2007)³⁸, sinó també de la formació contínua que la institució acadèmica ofereix un cop els/les ensenyants es troben a dintre. A Espanya, atenent al principi d'*autonomia universitària*, "no existeixen en l'actualitat plans de formació del professorat (...), la qual cosa implica que cada universitat és responsable de la formació del seu professorat" (Orellana, Almerich, Suárez-Rodríguez & Belloch, 2013, p. 245). D'ací la importància d'una formació a tots els nivells, perquè tan rellevant és ensenyar al col·lectiu de docents què ensenyar (novells i amb experiència), com ensenyar-los a fer-ho bé;
- (ii) una reorganització de la dedicació del personal docent amb un plantejament diferent del temps del treball (Troyano Rodríguez et al., 2006);
- (iii) un treball de coordinació constant entre el professorat que deixi de banda l'individualisme que ha dominat la docència universitària durant tants anys, emparat en la llibertat de càtedra³⁹ (Michavila, 2005, citat a Fidalgo Redondo & García Sánchez, 2007) i una aposta pel treball col·laboratiu, en equip i l'intercanvi d'experiències (Bolívar, 2008);
- (iv) una actualització de les fonts i dels recursos emprats a causa de l'impacte de les noves tecnologies. L'educació no es pot quedar al marge dels canvis tecnològics i ha de participar del repte d'integrar les eines

³⁸ A Finlàndia, per exemple, només el 10% d'aquells que desitgen dedicar-se a la docència són admesos als programes universitaris. És a dir, contradictòriament amb el que ocorre a altres països, la selecció dels candidats a la docència es realitza abans de l'ingrés a la formació docent inicial, assegurant-se d'aquesta manera que no s'inverteixen recursos en la formació de persones que mai es desenvoluparien professionalment a l'aula (Danielson, 2011).

³⁹ Aconsellem la consulta de l'article publicat per la Dra. Expósito sobre *Libertad de cátedra del profesor universitario. Contenido y amenazas en el contexto actual de reforma del modelo de universidad pública*, publicat a la *Revista d'Educació i Dret*, l'any 2013.

tecnològiques en el procés d'ensenyament-aprenentatge com a recurs educatiu i aprofitar les seues potencialitats per millorar i innovar els processos formatius (Orellana et al., 2013).

- (v) paral·lelament caldrà dur a terme una valoració real dels recursos materials i econòmics disponibles, així com atendre a qüestions com la proporció de professorat/estudiantat, la disponibilitat d'equips, d'aules i de laboratoris, l'adequació dels mecanismes de finançament, etc., perquè, no cal dir que, les reformes sense cost "són inviàbles i fracassen estrepitosament perquè generen un gran desconcert i una profunda desil·lusió entre els convençuts i una justificada repulsa i un fonamentat qüestionament entre els resistents, els escèptics i els bel·ligerants" (González Sanmamed, 2005, p. 6);
- (vi) un esforç sincer i ètic per mantenir i contractar nou personal docent ben qualificat i motivat per la professió; senzillament perquè l'èxit d'aquest procés dependrà de la voluntat i el convenciment del professorat per fer-lo realitat.

Sobre la base del que hem exposat anteriorment, el nostre model docent buscarà correspondre's amb un perfil dinàmic, flexible, interdisciplinari i innovador que responga a les exigències de l'EEES; el nostre referent serà un/a docent que sàpiga responsabilitzar-se del desenvolupament integral de l'estudiantat perquè siga més competent en la seua vida professional i social. Per això, és fonamental que l'educació universitària no consistesca exclusivament en la transmissió de sabers, sinó que s'oriente també cap a la formació de professionals capaços de fer front a multitud de situacions i de seguir aprenent durant tota la seua vida (Cerrillo Martín & Izuzquiza Gasset, 2005). Perquè l'alumnat, un cop acabats els estudis superiors, emprendrà una cursa professional en solitari i haurà de dotar-se prèviament d'eines que li permetran fer front a nous reptes.

Així doncs, el nostre model, construït entorn a 14 competències docents, serà eclèctic i s'inspirarà amb les aportacions d'Álvarez-Rojo et al. (2009), Bain (2004), Bozu i Canto (2009), Casero Martínez (2010), Caurcel i Morales (2008), De Juanas Oliva i Beltrán Llera (2014), Gros i Romañá (2004), Mas Torrelló (2011 i 2012), Ortega Navas (2010), Pérez Curiel (2005), Rodríguez Espinar (2002), Ruíz Bueno et. al (2008), Sayós et al. (2014), Tejada Fernández (2002), Valcárcel (2005) i Zabalza (2003 i 2009), contribucions que són un referent en la bibliografia publicada sobre educació superior i que pertanyen al context bolonyès en el qual estem immersos. El nombre de competències proposades és bastant ampli però, després de l'anàlisi bibliogràfica realitzada, vàrem considerar arriscat limitar, en un primer moment, el model a cinc o sis competències sense fer una

anàlisi empírica subseqüent. D'ací que aquest siga més extens que la resta de models presentats, perquè entenem que el/la docent no ha de definir-se únicament per l'atresorament d'unes competències bàsiques, sinó per un conglomerat ampli d'aquestes⁴⁰, sense les quals seria impossible desenvolupar una tasca professional de qualitat. Tot i això, insistim, caldrà aprofundir empíricament en aquesta proposta i validar-la amb l'ajuda de persones expertes, estudiantat i professorat per arribar a un model consensuat i representatiu de la nova realitat que vaja en consonància amb les exigents directives europees referents als sistemes de garantia interna de qualitat universitària (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG*⁴¹) i a les diferents recomanacions, propostes i programes desenvolupats per l'*European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)* o per altres agències externes nacionals com ara l'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (ANECA)⁴².

Aquest model sintetitza, doncs, les 18 competències resultants de l'anàlisi de l'apartat anterior (taula 3.4.2.3-1) en 14 (taula 3.5-1). Aquesta simplificació es produeix per:

- (i) la reubicació de les *competències d'innovació* sota les *competències tecnològiques* – tot i que som conscients que les *competències d'innovació* abracen un camp més ampli i no es limiten únicament a la part tecnològica – i les *competències gerencials* sota les *competències de gestió* perquè considerem que, a grans trets, hi tenen característiques en comú; i
- (ii) la supressió de les *competències culturals i contextuals*, així com les de *formació contínua* (si bé una branca de la seua significació podria incloure's a la competència d'innovació) per ser aportacions

⁴⁰ Les quals no podrien considerar-se excloents en relació a altres competències que no s'hi mencionen.

⁴¹ Els nous ESG, recolzats per la Secretaria del Grup de Seguiment de Bolonya (*Bologna Follow-Up Group, BFUG*) s'han analitzat a la darrera Conferència Ministerial duta a terme al maig de 2015 a Erevan (Armènia). La seua versió revisada ha estat proposada pel Grup E4 (*l'European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)*, *l'European Students Union (ESU)*, *l'European University Association (EUA)* i *l'European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE)*). Els ESG es consideren un document de referència dels processos de garantia de qualitat interna de les universitats i de les agències d'avaluació de qualitat a Europa. Aquestes directrius continuaran en fase de revisió i es tractaran a les pròximes Conferències Ministerials fixades per als anys 2018 i 2020. Entretant, les agències europees hauran d'introduir les modificacions necessàries per alinear les pràctiques avaluadores amb els canvis introduïts a la nova versió.

⁴² L'ANECA proposa una classificació de competències per a docents dels primers nivells educatius al *Llibre Blanc per a la nova titulació de Magisteri* (2004), una proposta que remet a les capacitats considerades prioritàries per a la docència. D'acord amb De Juanas Oliva (2011), aquesta proposta "ha de ser interpretada amb prudència, ja que existeix una discrepància considerable entre els docents d'educació primària i els docents d'educació superior" (p. 240).

realitzades de manera individual per Álvarez-Rojo et al. (2009) i Ortega Navas (2010) respectivament, és a dir, competències a les quals aquests autors fan menció de manera aïllada i no apareixen a cap altra proposta o sistematització posterior.

Vet aquí, doncs, la nostra proposta amb la informació de l'autor o autors dels qual hem pres la designació. Es tracta d'un model sintetitzador que es nodreix de les aportacions teòriques referenciades; un model que ens permetrà de contrastar si allò que diu la literatura científica i d'investigació es correspon amb la pràctica, és a dir, si les competències docents tan estudiades i de les quals tantes pàgines s'han escrit, es reflecteixen als qüestionaris d'avaluació que empren les universitats públiques espanyoles:

Taula 3.5-1: Proposta final del model competencial del bon professorat universitari

	Competència	Aportació
1	Competència cognitiva	Bozu & Canto, 2009; Casero Martínez, 2010; Caurcel & Morales, 2008; De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014; Gros & Romañá, 2004; Ortega Navas, 2010; Rodríguez Espinar, 2002; Tejada Fernández, 2002; Valcárcel, 2005.
2	Competència metacognitiva	Bain, 2004; Bozu & Canto, 2009; Gros & Romañá, 2004; Mas Torrelló, 2011 i 2012; Ortega Navas, 2010; Valcárcel, 2005.
3	Competència comunicativa	Bain, 2004; Bozu & Canto, 2009; Casero Martínez, 2010; Caurcel & Morales, 2008; Gros & Romañá, 2004; Ortega Navas, 2010; Pérez Curiel, 2005; Sayós et al., 2014; Tejada Fernández, 2002; Valcárcel, 2005; Zabalza, 2003 i 2009.
4	Competència social	Bozu & Canto, 2009; Ortega Navas, 2010; Tejada Fernández, 2002; Valcárcel, 2005.
5	Competència personal	Bain, 2004; De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014; Gros & Romañá, 2004; Ruíz Bueno et al., 2010; Rodríguez Espinar, 2002.
6	Competència interpersonal	Bain, 2004; Bozu & Canto, 2009; Casero Martínez, 2010; Caurcel & Morales, 2008; Gros & Romañá, 2004; Rodríguez Espinar, 2002; Sayós et al., 2014; Valcárcel, 2005; Zabalza, 2003 i 2009.
7	Competència de planificació docent	Álvarez-Rojo et al., 2009; Bain, 2004; Casero Martínez, 2010; Gros & Romañá, 2004; Mas Torrelló, 2011 i 2012; Rodríguez Espinar, 2002; Ruíz et al., 2010; Sayós et al., 2014; Zabalza, 2003 i 2009.
8	Competència de desenvolupament docent	Álvarez-Rojo et al., 2009; Sayós et al., 2014.

Taula 3.5-1: Proposta final del model competencial del bon professorat universitari (continuació)

	Competència	Aportació
9	Competència metodològica	Bozu & Canto, 2009; Casero Martínez, 2010; Caurcel & Morales, 2008; De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014; Gros & Romañá, 2004; Mas Torrelló, 2011 i 2012; Ruíz Bueno et al., 2010; Sayós et al., 2014; Tejada Fernández, 2002; Zabalza, 2003 i 2009.
10	Competència d'avaluació	Álvarez-Rojo et al., 2009; Casero Martínez, 2010; Caurcel & Morales, 2008; Mas Torrelló, 2011 i 2012; Pérez Curiel, 2005; Ruíz Bueno et al., 2010; Zabalza, 2003 i 2009.
11	Competència tutorial	Álvarez-Rojo et al., 2009; Mas Torrelló, 2011 i 2012; Rodríguez Espinar, 2002; Zabalza, 2003 i 2009.
12	Competència tecnològica	Caurcel & Morales, 2008; Ortega Navas, 2010; Tejada Fernández, 2002.
13	Competència de gestió	Álvarez-Rojo et al., 2009; Caurcel & Morales, 2008; De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014; Mas Torrelló, 2011 i 2012; Ortega Navas, 2010; Pérez, Curiel 2005; Rodríguez Espinar, 2002; Ruíz Bueno et al., 2010; Sayós et al., 2014; Zabalza, 2003 i 2009.
14	Competència d'investigació	Caurcel & Morales, 2008; Mas Torrelló, 2011 i 2012; Ortega Navas, 2010; Pérez Curiel, 2005; Rodríguez Espinar, 2002; Ruíz Bueno et al., 2010; Zabalza, 2003 i 2009.

Un cop presentades les 14 competències que conformen el perfil del bon professorat universitari, aprofundirem un poc més en el seu significat i entendrem per què són rellevants i necessàries per conformar el model.

3.5.1. Descripció de les competències que conformen el perfil docent proposat

Quan parlem del perfil del bon personal docent universitari ens referim al conjunt de competències que s'identifiquen amb una actuació òptima, professional i responsable de les seues tasques i funcions. En aquest sentit, realitzar una activitat professional no comporta, doncs, emprar una única competència, sinó un conjunt d'aquestes que s'adapten al nivell de complexitat de cada situació (López Ruiz, 2011). Lluny d'existir receptes universals que permeten resoldre màgicament qualsevol situació dins d'un context educatiu, convé reflexionar sobre quines competències asseguruen una bona actuació docent i reporten millors

resultats d'aprenentatge (Tejedor, 2003). Vet aquí la descripció de les competències que, a partir de la recerca bibliogràfica i l'anàlisi realitzada, conformarien el perfil de bon professorat universitari anteriorment presentat.

3.5.1.1. La competència cognitiva

Segons Aldaba Corral (2003), la competència cognitiva és "un saber, saber-fer i saber-actuar que tot ésser humà adquireix per via educativa en un determinat camp, que sempre és diferent en cada subjecte i que només és possible identificar i avaluar en l'acció mateix" (p. 17). Es tracta d'una competència que comporta una formació, un coneixement ampli tant en l'àmbit disciplinar com pedagògic i permet desenvolupar accions formatives pertinents per a l'aprenentatge de l'estudiantat (Valcárcel, 2005).

És una competència que no es limita al coneixement teòric o al domini de continguts d'una assignatura, tot i que certament és una condició necessària per poder impartir-la (García Ramos & Gongosto, 2000); es refereix certament als coneixements del professorat sobre la matèria per poder ensenyar-la, però sense deixar de banda els coneixements sobre com transmetre a l'estudiantat allò que sap, o els mecanismes que posarà en marxa per incitar-lo a participar en el procés de deconstrucció i construcció de coneixements i provocar, en conseqüència, que es produeixi l'aprenentatge.

Certament és improbable esdevenir un/a gran professor/a, tret que es conega alguna cosa per ensenyar-la (Bain, 2004), però no és suficient en ser especialista en la matèria atès que el coneixement disciplinar no és una garantia d'èxit; també és important disposar de les habilitats que permeten una forma d'intercanvi amb l'estudiantat de manera que les experiències de classe cobren significat per a ell (Acevedo Álvarez & Fernández Díaz, 2004).

Almenys així ho corroboren estudis com el de Fernández Borrero i González Losada (2012), per a qui "no és suficient saber sobre la matèria, sinó que cal aprendre a dissenyar i utilitzar estratègies didàctiques d'ensenyament que faciliten l'aprenentatge" (p. 246); o els de Gargallo López (2007) per a qui "tan important com conèixer la matèria per a ser bon professor, ho és disposar de formació didàctico-pedagògica (disseny instruccional, metodologia, teories de l'aprenentatge, etc.) que capacite el professor per dissenyar entorns rics d'aprenentatge" (p. 129); altres autors suporten aquestes idees i coincideixen a reconèixer que, el professorat, a més de ser un expert en el seu àmbit disciplinar acadèmic, ha de tenir un ampli ventall de competències pedagògiques i didàctico-metodològiques (Cano García, 2009).

Per a això, es fa necessària l'adopció d'aptituds, coneixements i destreses en pedagogia, didàctica i psicologia (Huber, 2008), aptituds que potser no es tinguen a l'inici d'una carrera docent, però que caldrà adoptant-les conforme s'agafa experiència.

3.5.1.2. La competència metacognitiva

La competència metacognitiva és la responsable de molts dels exemples que hem vist en la millor docència (Bain, 2004). És la capacitat del subjecte (el/la docent) per mobilitzar i organitzar els seus recursos cognitius i afectius davant una determinada situació; implica l'adaptació del professorat a les característiques del seu alumnat i l'interès per com aprèn, per la qual cosa, serà necessari emprar estratègies per arribar a l'alumnat, tenint en compte els diferents estils cognitius d'aprenentatge que es troben a l'aula (no tot l'alumnat entén o recorda el mateix després d'una explicació, ni el seu ritme d'aprenentatge és el mateix). Aquesta competència permet entendre la manera d'aprendre de l'estudiantat, així com també ajuda a detectar on aquest troba dificultats per avançar en la comprensió de la matèria.

El professorat que no desenvolupa aquesta capacitat concep la docència des d'un enfocament centrat en l'ensenyament, en l'exposició i la transmissió d'informació i en la reproducció de continguts, però no en la facilitació de l'aprenentatge i en l'explotació de tècniques que ajuden l'estudiantat a desenvolupar actituds positives i motivadores envers la formació que rep. El professorat ha de saber col·locar-se en el lloc de l'estudiantat, desafiar-lo perquè pense de manera distinta a la qual ho fa (Ramsden, 1991), faci front a problemes atractius o intrigants, veja les coses des d'altres punts de vista, plantege situacions noves que qüestionen les seues idees preconcebudes, pense críticament, raone a partir d'evidències i examine la qualitat dels seus raonaments.

Així doncs, ha d'esforçar-se per promoure conductes creatives perquè l'estudiantat augmente la seua capacitat de resposta i tinga un major control de la realitat a la qual s'enfronta; aprenga a utilitzar la informació per resoldre problemes del dia a dia i la pose en pràctica seguint els seus interessos i les seues inquietuds fora del context universitari.

3.5.1.3. La competència comunicativa

Com deia Habermas (1996), gran part del devenir social depèn de l'acció comunicativa. La competència comunicativa es defineix com l'habilitat per comunicar-se de manera eficaç en contextos culturalment significatius (Hymes, 1995); és la competència docent per antonomàsia (Sayós et al. 2014) i no

únicament per al personal docent a nivell universitari, sinó a qualsevol nivell educatiu. De fet, el nostre estudi així ho confirma i refereix aquesta competència com la més assenyalada pel col·lectiu de persones investigadores i teòriques en definir els respectius models de bon professorat universitari.

És la capacitat de construir missatges que, a més a més d'aportar informació, contenen un toc d'afecte (López Valero & Encabo Fernández, 2001). El missatge que el/la docent fa arribar a l'estudiantat a l'aula, és un missatge personalitzat, propi del context en el qual es produeix i no serveix només per traslladar una informació, sinó per implicar i fer sentir l'alumnat el protagonista del seu procés educatiu.

3.5.1.4. La competència social

D'acord amb Bunk (1994), la competència social inclou distintes formes de comportament relacionat amb la col·laboració comunicativa i constructiva orientada als objectius del grup o de l'equip de treball. Es basa en una forma de comportament, una capacitat d'adaptació i d'intervenció, disposició a la cooperació, altruisme i esperit d'equip (Rial Sánchez, 2008).

3.5.1.5. La competència personal

Aquesta competència fa referència a l'actitud, la conducta, els valors, l'afany d'assoliment, la preocupació per la qualitat, la curiositat, la motivació, la creativitat, l'entusiasme, la confiança, l'autoestima, la responsabilitat, la iniciativa, la perseverança (Rodríguez Esteban, 2007), etc. És una competència important perquè retrata com és el professorat, fins i tot, abans d'iniciar una classe (puntual, respectuós, complidor, educat, simpàtic, organitzat, etc.).

3.5.1.6. La competència interpersonal

La competència interpersonal ha estat una competència recurrent als perfils docents creats al llarg de la història, clarament perquè l'ensenyament eficaç passa per l'establiment d'una bona relació entre l'estudiantat i el professorat (Feldman, 1976; Morales Vallejo, 2005). L'ambient de confiança i respecte mutu pel treball realitzat dins i fora de l'aula és fonamental perquè es produeixi l'aprenentatge i la manera en què es desenvolupi la comunicació condicionarà, sens dubte, l'actuació docent (González & González, 2012, citat a López Cámara, 2014). Per això, podríem dir que aquesta competència té un caràcter de transversalitat, en el sentit que influeix en moltes altres (com la comunicativa, la tutorial, etc.).

Conèixer l'estudiantat és clau per ser un/a bon/a professor/a universitari/a (McAlpine & Weston, 2000); segons Acevedo Álvarez i Fernández Díaz (2004),

quan l'estudiantat sent que existeix familiaritat amb el/la docent, es mostra més atent a l'aula, compromès amb les seues obligacions i lliure d'expressar les seues idees obertament. S'obri així una porta a la comprensió, la sensibilitat i, sobretot, a la humanització del procés d'ensenyament (Acevedo Álvarez & Fernández Díaz, 2004) perquè la relació docent amb l'alumnat va més enllà del domini de l'assignatura. De fet, l'estudiantat li marca més la personalitat del professorat que els continguts que puguen explicar-se a classe; certament perquè els elements personals deixen una empremta més duradora en l'alumnat. Parafrasejant Morales Vallejo (2005), en ell perdura més la manera d'ésser i d'actuar del professorat, la seua dedicació i interès per l'aprenentatge, el respecte o els valors que manifesten, que els coneixements que transmeten. Senzillament perquè aprendre no és només un procés cognitiu, sinó emocional (Morales Vallejo, 2005). Segons Bain (2004), "la clau per entendre el millor ensenyament no es pot trobar en determinades pràctiques o regles, sinó en les actituds dels professors, en la seua fe en les capacitats dels seus estudiants per reeixir, en la seua predisposició a prendre's seriosament els seus estudiants i permetre que prenguen el control de la seua educació" (p. 90).

Per això, la manera d'arribar a l'alumnat i d'implicar-lo eficaçment en les múltiples tasques d'aprenentatge serà un predictor important de l'eficàcia docent (De la Orden, 1990, citat a Acevedo Álvarez & Fernández Díaz, 2004).

3.5.1.7. La competència de planificació docent

Planificar l'ensenyament és, en paraules de Zabalza (2003), prendre en consideració:

"les determinacions legals (els descriptors), els continguts bàsics de la nostra disciplina (els *common places*, allò que solen incloure els manuals de la disciplina), el marc curricular en el qual s'ubica la disciplina (en quin pla d'estudi, en relació a quin perfil professional, en quin curs, amb quina duració), la nostra pròpia visió de la disciplina i de la seua didàctica (nostra experiència docent i estil personal), les característiques dels alumnes (el nombre, la preparació anterior, els seus possibles interessos) i els recursos disponibles" (p. 73).

Aquesta definició descriu la important responsabilitat del professorat universitari com a agent curricular a l'hora de crear i dissenyar la formació que rep l'estudiantat al llarg del curs. D'acord amb Mas Torrelló (2012), "aquesta competència de disseny és possiblement una de les més plantejades en la literatura com a competència central del docent, agrupant els sabers didàctics necessaris per gestionar l'aprenentatge d'adults en el context universitari" (p. 304).

La bona planificació reflecteix la competència del professorat sobre com visualitza el desenvolupament de les classes. Per això, ha de concebre's com una tasca meditada, no pot ser un acte espontani que depenga de la bona voluntat de cada docent; ha de constituir un acte planificat, integral i pertinent a les competències que es pretenen aconseguir desenvolupar (San Martín Gutiérrez, Jiménez Torres, Jerónimo Sánchez-Beato, 2015). La planificació representa l'antesala a la docència per centrar-se en la fase prèvia a aquesta i el seu disseny situa el professorat en un escenari de preses de decisions contínues.

La competència de planificació docent es materialitza en la programació que es lliura a l'estudiantat a l'inici del curs. Com sol dir el professorat el primer dia de classe, *aquesta és el contracte entre el docent i l'estudiant* i, per tant, ambdues parts han de ser coneixedores dels seus termes. D'ací que siga important compartir-la i comunicar-la durant les primeres sessions del curs (si no la primera). Si la planificació i la seua comunicació és realitza adequadament, serà de gran ajuda per a l'estudiantat, ja que li permetrà "una bona orientació i planificació del seu aprenentatge, alhora que li servirà d'estímul d'estudi" (Calderón Patier & Escalera Izquierdo, 2008, p. 245); senzillament perquè en ella s'establiran, no només els continguts a impartir d'acord amb la seua pertinència, rellevància, utilitat, interès de l'alumnat o actualitat (Gargallo López, 2007), sinó també els diferents processos i activitats que s'utilitzaran, la metodologia, els recursos, els procediments d'avaluació que seguirà el professorat, la bibliografia, el sistema de tutories, etc.; també hi inclourà el temps i la càrrega de treball que se sol·licitarà a l'alumnat per preparar l'assignatura atenent-se sempre als recursos disponibles.

En realitat, les programacions s'assemblen a "contenidors oberts i flexibles" (San Martín Gutiérrez et al., 2015, p. 3), en els quals l'equip docent incorpora progressivament les actualitzacions, modificacions i millores que considera rellevants per a l'aprenentatge de l'estudiantat. Segons García-Sanz (2008) i Zabalza i Zabalza (2012, ambdós citats a San Martín Gutiérrez et al., 2015), la construcció d'un bon programa docent constitueix una competència bàsica del bon professorat, aquell que es preocupa per conèixer la seua disciplina i els aspectes i les condicions particulars en les quals es desenvolupa la seua docència. Requereix, per tant, uns coneixements específics, igual que experiència en el desenvolupament de programes docents. Per això, és una de les competències bàsiques amb les quals ha de comptar tot el professorat universitari, particularment en el nou context educatiu, que se suggereix orientar les planificacions docents cap a la construcció i adquisició de coneixements en comptes de cap a continguts i objectius finals d'aprenentatge.

3.5.1.8. La competència de desenvolupament docent

La competència de desenvolupament docent està interrelacionada amb la competència de planificació. Si el professorat ha elaborat una planificació coherent amb els objectius de la matèria i l'ha comunicada a l'estudiantat, ha de seguir-la. No pot impartir uns continguts, realitzar unes activitats o avaluar amb uns criteris diferents d'aquells que va informar (Riesco González, 2008).

3.5.1.9. La competència metodològica

La competència metodològica és una competència àmplia on entren en joc: (i) l'adopció de procediments, (ii) la resolució de problemes, (iii) el control del treball i (iv) la planificació-realització d'activitats enfocades a l'aprenentatge de l'estudiantat, entre altres aspectes (Rial Sánchez, 2008). Segons Bunk (1994), saber reaccionar en un context determinat, aplicar el procediment escaient a les tasques encomanades i a les irregularitats que es presenten, trobar de forma independent vies de solució i transferir adequadament les experiències adquirides a altres problemes o situacions, implica posseir competència metodològica.

Fet i fet, la metodologia que fa servir el professorat a l'aula representa la pedra angular de qualsevol perfil formulat sobre la base d'unes competències docents. Fa uns anys, la metodologia d'ensenyament es reduïa a la transmissió de coneixements desenvolupats sota el format de la classe magistral; avui dia, aquesta estructura de classe no es lliura de qüestionament i es fomenta la inclusió d'altres formats, activitats o situacions (seminaris, pràctiques externes, treballs en grup, etc.) mitjançant les quals l'estudiantat aprèn de manera més dinàmica i autònoma (Álvarez-Rojo et al., 2009); això no vol dir que la classe magistral no funcione o no es faci servir; aquesta segueix sent molt vàlida, sempre que l'objectiu final no siga mantenir l'estudiantat entretingut copiant uns apunts per després memoritzar-los.

Els actuals enfocaments d'ensenyament no se centren únicament en l'assoliment de coneixements teòrics (de vegades, incoherents amb les intencions inicials plantejades als programes de l'assignatura), sinó en el coneixement pragmàtic que fomenti el desenvolupament intel·lectual de l'estudiantat (Ramsden, 1991). Aquests enfocaments tenen, doncs, una implicació directa en la metodologia docent (Fernández Batanero, 2011) que aposta per un aprenentatge significatiu en comptes d'un aprenentatge memorístic.

3.5.1.10. La competència d'avaluació

L'avaluació és una de les qüestions que més s'ha vist afectada pel procés de convergència cap a l'EEES (López, 2006 citat a San Martín Gutiérrez et al., 2015). Els mètodes tradicionals d'avaluació, centrats en l'etapa final de

l'aprenentatge (Calderón Patier & Escalera Izquierdo, 2008) mesuraven l'adquisició de coneixements a través d'exàmens finals i no tant l'aprenentatge significatiu adquirit durant el semestre.

Actualment l'avaluació s'entén amb un sentit formatiu⁴³ (Álvarez-Rojo et al., 2009; Fraile, López-Pastor, Castejón & Romero, 2013; Gargallo López, 2007; Inda, Álvarez & Álvarez, 2008) i serveix per monitoritzar i guiar l'estudiantat durant el progrés d'aprenentatge, tot incloent-hi mesures correctores si es consideren necessàries (Platero Jaime, Benito Hernández & Rodríguez Duarte, 2013). Ha de representar, doncs, el punt de partida del procés de retroalimentació recíproc i no el punt d'arribada o conclusió del semestre (Brown, 2003).

El professorat emprarà els exàmens per valorar en quina mesura l'estudiantat ha dut a terme una (re)construcció personal dels coneixements, tot exigint-li la reelaboració i l'aplicació d'allò que ha après (Gargallo López, 2007). L'avaluació no ha d'entendre's, doncs, com un instrument de control sobre el qual s'ha realitzat (Troyano Rodríguez et al., 2006), una mena de comprovació final de coneixements apresos a l'aula, sinó com una oportunitat de millora (Troyano Rodríguez et al., 2006, Zabalza, 2003).

Per aquests motius els sistemes d'avaluació han d'ésser coherents amb els objectius, el processos d'aprenentatge i la metodologia seguida al llarg del curs (Buscà, Cladellas, Calvo, Martín, Padrós & Capllonch, 2011; De Miguel, 2006; López Ruiz, 2011). Si es pretenen realitzar canvis en la manera d'ensenyar a l'estudiantat, aquests canvis prendran sentit si l'avaluació també s'hi adapta; si l'estudiantat és avaluat pels coneixements teòrics adquirits en comptes de per competències, la reforma educativa haurà resultat un fiasco (Moreno Olivos, 2009). El nou model d'ensenyament-aprenentatge requereix, doncs, que tant els mètodes com els sistemes d'avaluació estiguen alineats amb les competències a adquirir (De Miguel Díaz, 2005) i perquè això ocòrrega, el professorat haurà d'estar adequadament format.

D'altra banda, l'estudiantat es converteix en agent actiu del procés d'avaluació (Rodríguez-Izquierdo, 2014) i s'hi implica mitjançant altres mètodes

⁴³ Contràriament a aquesta afirmació, suggerim la consulta de l'article publicat recentment per San Martín Gutiérrez et al. (2015) sobre l'avaluació de l'alumnat universitari en el marc de l'EEES. Els autors, mitjançant la recollida i l'anàlisi de freqüències, mesures i tabulacions creuades de 552 guies docents de quatre universitats espanyoles (tres públiques i una privada) conclouen que, en contra del que s'espera en l'àmbit d'educació superior, poques d'aquestes guies relacionen l'avaluació amb l'adquisició de competències: "l'examen continua essent clau, al punt que no és majoritària l'aplicació del sistema d'avaluació contínua, i sistemes com l'autoavaluació i la coavaluació són minoritaris als sistemes d'avaluació" (p. 1).

valoratius distints als tradicionals com ara l'autoavaluació (Sánchez-Elvira & Olmedo, 2010), la co-avaluació o l'avaluació compartida (Castejón & Santos, 2011; López Pastor, González Pascual & Barba Martín, 2005; López-Pastor, Fernández Balboa, Santos Pastor & Fraile Aranda, 2012), referida al diàleg que s'estableix entre el professorat i l'alumnat amb la intenció de qualificar els aprenentatges aconseguits (Buscà et al., 2011). Tot i això, aquestes pràctiques no estan molt arrelades a les nostres universitats, potser per la reticència o incomoditat del professorat a adoptar-les, perquè atorga llibertat a l'estudiantat i provoca la pèrdua d'estatus i poder de decisió que secularment se'ls ha estat reservada (Gil & Padilla, 2009).

Però no només això, també hi ha cert desconeixement i manca d'experiència al respecte per part de l'estudiantat i potser, fins i tot, li resulte incòmode haver de sotmetre's a la valoració de la pròpia actuació (Buscà et al., 2011; Gil & Padilla, 2009). En qualsevol cas, la seua participació com a agent avaluador reforça la funció formativa de l'avaluació (Gil & Padilla, 2009) i "implica una presa de consciència sobre les pròpies possibilitats i limitacions, assumir els dèficits d'aprenentatge i, conseqüentment, desenvolupar una actitud positiva per superar-los" (Gil & Padilla, 2008, citat a Gil & Padilla, 2009, p. 47).

En qualsevol cas, aquesta competència rep especial atenció a molts models docents (Álvarez-Rojo et al., 2009; Casero Martínez, 2010; Caurcel & Morales, 2008; Mas Torrelló, 2011 i 2012; Pérez Curiel, 2005; Ruiz Bueno et al., 2010; Zabalza, 2003 i 2009), i refereix a la utilització d'un ventall d'instruments que van més enllà dels exàmens clàssics o que es troben vinculats merament amb l'aspecte presencial de la docència (Rodríguez-Izquierdo, 2014); centrar-se en l'aprenentatge de l'alumnat suposarà revisar els sistemes d'avaluació, així com l'elecció de les estratègies i els procediments d'avaluació més adequats per al seu aprenentatge.

3.5.1.11. La competència tutorial

La competència tutorial, segons Zabalza (2003), forma part substancial del perfil professional docent universitari; implica que el/la docent actue com un subjecte motivador, que faça assaborir a l'estudiantat allò que aprèn i el guie en la maduració i el desenvolupament cognitiu, personal, acadèmic i professional (García Nieto, Asensio Muñoz, Carballo Sataolalla, García García & Guardia González, 2005).

La funció orientadora i tutorial és, segons Rodríguez-Izquierdo (2014), "una de les baules consubstancials del nou model docent" (p. 108), donada la rellevància adquirida en relació als models anteriors; apareix com una de les accions claus per promoure l'aprenentatge autònom de l'estudiantat i el

desenvolupament de competències professionals i personals (López Cámara, 2014); en definitiva, serà necessària per aconseguir l'aprenentatge integral de l'estudiantat en un món cada vegada més complex (González & Wagenaar, 2003, citat a Rodríguez-Izquierdo, 2014).

Atès que el professorat assumeix l'activitat tutorial com una prolongació de la tasca docent i no com un espai apendicular o improvisat a les seues funcions, es requerirà un canvi d'actitud per part del professorat que haurà de traslladar als i les aprenents la idea que aquests espais no serveixen exclusivament per resoldre dubtes sobre l'assignatura o com a substitutiu d'una classe a la qual no han pogut assistir-hi; l'alumnat, per la seua part, haurà de deixar enrere la visió tradicional, esbiaixada, i fins i tot, infravalorada (Rodríguez-Izquierdo, 2014) o infrautilitzada (García Nieto et al., 2005) d'aquesta activitat, i assabentar-se de les seues funcions i implicacions per fer-ne un ús més actiu i responsable.

El professorat intentarà donar resposta a les necessitats de l'alumnat amb l'ajuda d'aquests espais de consulta, que s'empraran "de mode actiu i sistemàtic, per assessorar l'estudiantat, no limitant-se a esperar que acudesquen aquells que ho desitgen, [sinó] planificant-ne la utilització" (Gargallo López, 2007, p. 129).

En realitat, tutoritzar l'estudiant no és cap funció, diguem-ne *nova* del professorat d'educació superior, ja que ha estat una tasca d'acompanyament des dels orígens de la institució (Raga, 2003). De fet, a la Llei General d'Educació 14/1970, de 6 d'agost, al Títol Quart sobre l'Estatut de l'Estudiant, article 125, dos, es menciona la tasca d'orientació i tutoria a la qual té dret l'estudiantat: "junt amb el deure social de l'estudi aquests tindran el dret a l'orientació educativa i professional al llarg de tota la vida escolar, atenent als problemes personals d'aprenentatge i d'ajuda en les fases terminals per a l'elecció d'estudis i d'activitats laborals" (12540); referència que es reprèn de nou a la Llei Orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'Universitats (LOU) a l'article 46, on també es reconeix el deure de l'estudiantat a rebre l'orientació i la informació pertinent per part del professorat, el qual s'ha de veure compromès a ajudar-lo a resoldre les dificultats relacionades amb el seu procés formatiu i maduratiu. La UNESCO, a la *Declaració Mundial sobre l'Educació Superior al segle XXI* (1998) i concretament a l'apartat sobre el *Marc d'acció prioritària per al canvi i el desenvolupament de l'educació superior* també esmenta els serveis d'orientació i assessorament, de suport educatiu i de consell que hauran d'oferir-se a l'alumnat per millorar-ne la formació dins de la institució i fora d'aquesta.

Allò que sí podria qualificar-se de *nou*, és la manera en què l'acció tutorial s'entén avui dia i es presenta als diferents documents acadèmics i institucionals, un sistema d'orientació i assessorament dirigit i dissenyat per cobrir les necessitats no només formatives, sinó també professionals de l'alumnat; un

enfocament relativament recent que manca d'una llarga tradició com la que ja tenen les universitats britàniques o americanes (García Nieto et al., 2005). En conseqüència, es deixa major autonomia perquè les universitats organitzin els sistemes de tutories més adequats (Álvarez Pérez & González Alfonso, 2008), fet que comporta que tant els serveis d'orientació com els models de tutoria "hagen de ser revisats en cada universitat a la llum de les noves necessitats i la nova conjuntura creada per la convergència europea" (Álvarez Pérez & González Alfonso, 2008, p. 51).

És, per tant, responsabilitat del professorat oferir el millor assessorament possible a l'estudiantat i encaminar la funció tutorial per, segons García Nieto (1996):

- unificar el procés educatiu de l'estudiantat universitari;
- harmonitzar el desenvolupament de les diferents vessants implicades en l'educació de l'estudiantat (coneixements, actituds, hàbits, destreses, etc.) perquè aquesta arribi a ser una vertadera educació integral;
- concedir a l'acció educadora un sentit de globalitat en la qual es contemplin totes les necessitats que configuren la realitat de l'alumnat;
- vetllar pel desenvolupament global de l'estudiantat;
- garantir l'adequada formació acadèmica, científica i tècnica de l'estudiantat;
- encaminar l'estudiantat cap a la maduresa i el creixement intel·lectual i científic;
- afavorir la formació d'un vertader esperit i perfil universitari;
- assessorar, guiar i orientar el procés educatiu;
- suportar, afavorir o corregir els estils o modes d'aprenentatge; i
- formar en valors fomentant situacions en què l'estudiantat dispose de referents, guies o models a seguir o imitar pel seu grau de coherència, equilibri personal i professionalitat.

A més a més, perquè l'acció tutorial siga de qualitat ha de reunir, segons el mateix autor (García Nieto et al., 2005), les següents qualitats:

- ser una activitat intencional amb objectius clars i programats;
- disposar dels mitjans i recursos suficients per poder dur-la a terme amb eficàcia;
- estar inserida en l'activitat docent, en coordinació amb la resta d'activitats formatives;

- manifestar-se com un procés continu, coherent i acumulatiu;
- suposar un mode d'intervenció educativa diferenciada i integral;
- estar compromesa amb els diferents agents i estaments universitaris d'orientació universitària;
- implicar activament l'estudiantat;
- basar-se en el respecte i la llibertat personal de l'alumnat;
- donar protagonisme i llibertat personal a l'alumnat; i
- conduir-se amb un caràcter personal i confidencial.

La tutoria, present d'una o altra forma a l'organització d'un curs universitari, serà un dels aspectes que requerirà una readaptació i un impuls addicional per a la millora de la qualitat de l'educació superior (Rodríguez-Izquierdo, 2014).

3.5.1.12. La competència tecnològica

Que la competència tecnològica es valora en el perfil del bon professorat universitari, no és un cap secret, senzillament perquè és obvi que el professorat no pot quedar-se al marge de les noves tecnologies. Conèixer les seues possibilitats d'ús per emprar-les correctament l'ajuda a (i) ampliar la formació de l'estudiantat, i a (ii) potenciar l'aprenentatge autònom (Rodríguez-Izquierdo, 2014).

D'acord amb Orellana et al. (2013), la competència tecnològica es relaciona "amb el coneixement i [les] habilitats en els diferents recursos tecnològics" (p. 247) per saber "de quina forma i quan emprar-los en la pràctica docent diària" (p. 246). En aquesta definició entra en joc no sols l'aspecte purament competencial tecnològic, sinó també l'aspecte pedagògic, que permet al professorat emprar aquests recursos "en el seu disseny i desenvolupament curricular, així com en la planificació i organització educativa de la seua pràctica" (Orellana et al., 2013, p. 247).

Certament les noves tecnologies, com a eina educativa, són molt valuoses perquè constitueixen una possibilitat de millora docent si s'empren amb la intenció didàctica adequada; a més a més, són molt útils per engegar un procés d'aprenentatge col·laboratiu entre el professorat i l'estudiant, ja que, segons Calzadilla (2002):

- estimulen la comunicació interpersonal possibilitant l'intercanvi d'informació, el diàleg i la discussió entre totes les persones implicades en el procés formatiu;

- faciliten el treball col·laboratiu en permetre que els i les aprenents compartesquen informació, treballen amb documents conjunts, faciliten la resolució de problemes i la presa de decisions;
- faciliten el seguiment del progrés del grup, tant a nivell individual com col·lectiu;
- faciliten l'accés a la informació i els continguts d'aprenentatge mitjançant les bases de dades *on line*, publicacions en xarxa, simulacions i pràctiques tutorialis que permeten l'estudiantat intercanviar perspectives, etc.;
- milloren la gestió i l'administració de l'alumnat per part del personal docent, el qual podrà consultar, en un moment donat, la informació relacionada amb l'expedient de l'estudiantat; i
- possibiliten la creació d'exercicis d'avaluació i autoavaluació amb els quals el/la docent podrà conèixer el nivell d'aconseguit d'una tasca, alhora que redissenyar algunes activitats atenent al ritme i al nivell de l'estudiantat; també podrà oferir retroalimentació a l'estudiantat sobre el nivell en què es troba en cada moment.

No obstant els avantatges que presenten, la seua integració a l'ensenyament superior resulta bastant lenta, tot i que el professorat ja les fa servir, per exemple, a les seues tasques d'investigació (Orellana, Gastaldo, Almerich, Sobrecases, Díaz, Bo & González-Gómez, 2005). D'ací la importància que cobra l'equip docent mateix, que serà el responsable d'introduir aquestes innovacions a l'aula, dur a terme un acostament tecnològic i fer-ne palesa l'aplicació des d'un punt de vista pedagògic; però per aconseguir-ho, ha de sentir-se i mostrar-se confiat i desenvolupar a poc a poc la competència per a fer-ho.

El professorat no pot limitar-se, doncs, a emprar la tecnologia d'una manera passiva: llegir diapositives, repetir el mateix any darrere any o usar suports electrònics com transparències, *powerpoints* o pissarres digitals únicament per ser titllat d'*innovador*. Aquesta actitud, segons López-Sidro (2011), s'anomena *tecnologisme*, és a dir, creure que s'ofereix una docència de qualitat pel simple fet d'emprar eines informàtiques que en si mateixes no garanteixen l'aprenentatge; una actitud que condueix, sens dubte, a l'entronització dels mitjans tècnics, però no a la millora de la docència.

El professorat ha de saber emprar didàcticament les eines tecnològiques, ha de formar-se per poder-les emprar i integrar-les en el seu dia a dia: fer ús de les tutories en xarxa, mantenir una relació fluida amb l'alumnat gràcies a la

utilització de les eines que té al seu abast, etc. Només així podrà adquirir la competència tecnològica perquè, donada la informatització dels recursos i les múltiples fonts d'informació disponibles a la xarxa, és complicat concebre qualsevol procés didàctic a la universitat sense considerar aquesta competència.

3.5.1.13. La competència de gestió

La competència de gestió està vinculada a la gestió eficient de l'ensenyament i dels recursos en diversos ambients i entorns d'aprenentatge (Valcárcel, 2005).

3.5.1.14. La competència d'investigació

Atesa la polivalència del perfil del professorat universitari, la tasca d'investigació no pot separar-se de la funció docent, és inherent a la seua professió i ambdues estan relacionades. La competència investigadora cobra especial atenció en el context actual perquè les institucions desvien discretament el seu objectiu prioritari cap a la preocupació pel lideratge investigador. Aquest fet provoca que el professorat que ha realitzat una important carrera investigadora gaudeix d'un major reconeixement i prestigi professional en comparació amb un altre professorat que ha desenvolupat una tasca docent de qualitat (Caballero & Bolívar, 2015). Tanmateix, hi ha estudis que conclouen (Hattie & Marsh, 1996, citat a Caballero & Bolívar, 2015) que, en realitat, no hi ha una relació directa entre la productivitat en la investigació i l'eficàcia docent. Es tracta, doncs, de potenciar la unió entre ambdues i veure-les com a activitats interconnectades.

En conclusió, cadascuna de les competències per separat té la importància suficient com per considerar-se un element important i integrador del model de bon professorat universitari; un model que hem intentat que siga complet, globalitzador i representatiu de la realitat que ens ocupa a partir de les aportacions teòriques i empíriques dels autors anteriorment referenciats.

Com que es tractar d'un model extens, caldrà analitzar amb posterioritat quines competències són les més valorades pels col·lectiu docent i per l'estudiantat. Amb l'ajuda de persones expertes en la matèria, serà necessari revisar els instruments que es dissenyen per a l'obtenció d'aquestes dades, validar-los seguidament i extraure'n conclusions, però aquesta tasca serà objecte d'un altre treball d'investigació.

Recordem que els objectius principals d'aquesta investigació giren al voltant de (i) la col·laboració en la reflexió teòrica sobre el perfil del bon professorat universitari actual en l'àmbit de l'EEES mitjançant l'anàlisi dels models docents creats des de l'inici del segle XXI (objectiu que considerem acomplert),

(ii) l'estudi sobre la correspondència que existeix entre les competències docents considerades com a rellevants a nivell teòric i la seua inclusió als qüestionaris d'avaluació docent de les universitats públiques espanyoles, i finalment (iii) l'anàlisi del que, en realitat, està avaluant l'estudiantat als qüestionaris d'avaluació que emplena cada curs acadèmic; intentarem acomplir aquests darrers objectius als apartats següents d'aquest treball, però abans, proposem iniciar un breu recorregut sobre el concepte d'*avaluació docent*, sobre l'interès que aquesta ha despertat al llarg de la història (concretament al context universitari) i sobre els instruments que s'han utilitzat per dur-la a terme (entrevistes, gravacions, sessions d'observació, grups de discussió, etc.), en particular, els qüestionaris d'avaluació docent. Així doncs, n'esbrinarem les limitacions i els biaixos que hi presenten segons la literatura d'investigació, apartat que ens servirà de preàmbul a la part metodològica del treball.

3.6. L'avaluació docent universitària: breu esment a la seua significació

No tindria cap lògica parlar d'*avaluació* sense fer una breu referència al seu significat general i, més concretament, al que s'aplica en el context d'ensenyament universitari.

Autors com Cronbach (1963) han definit el terme *avaluació* com el procés de recopilació i utilització de la informació per prendre decisions.

De la Orden (1985) com "el procés, o conjunt de processos, per a l'obtenció i anàlisi d'informació rellevant en què suportar un judici de valor sobre un objecte, fenomen, procés o esdeveniment, com a suport d'una eventual decisió sobre aquest" (p. 133).

González Such (1998) com "el procés d'interpretació de la informació valuosa recollida per identificar l'adequació d'un procés (global o individual) a unes metes o criteris prèviament definits i la seua utilitat, sempre amb propòsit de millora" (p. 5).

Ruíz (1999) descriu l'*avaluació* com "un procés d'anàlisi estructurada i reflexiva que permet comprendre la natura de l'objecte d'estudi i emetre judicis de valor sobre aquest, i que proporciona informació per a ajudar a millorar i ajustar l'acció educativa" (p. 18). Per *procés d'anàlisi estructurada* podem entendre el procés de planificació i anàlisi prèvia d'allò que es vol avaluar; com figura a la definició, es tracta d'un procés reflexiu i d'ajust entre l'objectiu d'estudi inicial i les possibles millores que es poden plantejar al respecte.

Pruzzo (1999) afirma que l'*avaluació* és "un procés en què a través de mitjans específics s'obté informació procedent de nombroses fonts que permeten

la interpretació de les situacions a partir de les quals s'emeten judicis i es prenen les decisions pedagògiques pertinents" (p. 31).

Altres autors com Coloma (2010) se centren en l'*avaluació docent* definint-la com un procés sistemàtic i permanent que forma part de l'activitat educativa diària del professorat, que implica la reflexió sobre l'activitat i permet prendre decisions per millorar la tasca professional i institucional; definició que concreta el context en què es dóna l'avaluació alhora que manté característiques que referencien a la planificació, la sistematització i la capacitat de reflexió del/de la docent durant el procés avaluador.

Luna Serrano i Reyes Piñuelas (2015) reconeixen l'*avaluació docent* com una pràctica social amb implicacions per a la societat, les institucions i els individus; "constitueix un recurs eficaç per a la millora dels processos educatius en la mesura en què s'empra per reflexionar sobre les característiques considerades essencials en els processos d'ensenyar i aprendre" (p. 1).

Concretament a l'àmbit universitari, l'aportació d'Alcaraz, Fernández i Sola (2012) resulta interessant perquè sintetitza, de manera clara i directa, l'essència de l'avaluació docent, la qual hauria de dur-se a terme amb la finalitat de millorar els procediments d'ensenyament-aprenentatge a les universitats. Per als autors, *l'avaluació docent*:

"no pot tractar-se ni d'una tasca de control externa, ni d'un simple tràmit burocràtic-administratiu, sinó d'un procés d'intercanvi i comprensió d'informació sobre els esdeveniments que tenen lloc a una aula universitària i que estan relacionats amb el tipus d'activitats que es duen a terme, amb el tipus de materials utilitzats, amb la metodologia emprada pel professor, amb les inquietuds i interessos de l'alumne, amb les relacions i el clima de classe, etc. Un procés per i per als protagonistes, és a dir, dut a terme pel professorat, que disposa sempre de les perspectives de l'alumnat, amb la finalitat de crear estratègies docents que milloren tant l'aprenentatge dels estudiants com la formació dels docents" (p. 28).

L'avaluació del professorat és, doncs, un procés complex, planificat, orientat a la millora i la innovació de la pràctica docent, en el qual intervenen molts elements (valoració de l'alumnat, polítiques dels centres, condicions i característiques de l'ensenyament, etc.) que es dirigeixen a assegurar la qualitat de la docència i la seua millora contínua. Aquesta és la clau de l'avaluació: la repercussió en la millora de l'actuació docent, ja siga des de la vessant institucional (el centre adopta la funció d'acompanyament al desenvolupament professional del professorat), formativa (es desperta l'interès i les inquietuds de formació i reciclatge docent) o reflexiva sobre l'actuació mateixa (Coloma, 2010).

3.6.1. Una nota històrica sobre l'avaluació docent universitària

Per consultar les primeres recerques sobre avaluació docent, caldrà remuntar-se a la fi del segle XIX. Estudis com els de Martínez Gómez (2005) i Ruiz Carrascosa & Molero López-Barajas (2005), sobre la base dels treballs de Good i Murray (1990), reconeixen a Kratz (1889) com un dels autors pioners a publicar un estudi sobre l'actuació del professorat a partir de l'opinió de l'estudiantat; publicació que va obrir camí a d'altres⁴⁴ que serviren de precedent a investigacions posteriors sobre l'efectivitat i l'avaluació docent.

D'acord amb Good i Murray (1990) i Spencer i Flyr (1992, citat a Wachtel, 1998), Elliot (1915) fou el primer a elaborar un instrument que mesurava l'efectivitat docent mitjançant una escala de valoració amb 42 trets considerats essencials i característics d'una docència efectiva (Martínez Gómez, 2005). Així mateix, segons els mateixos autors, Boyce va desenvolupar una escala (l'escala *Boyce Card*), molt popular durant els anys vint i trenta, que incloïa cinc dimensions (*característiques personals, característiques socials i professionals, gestió escolar, tècniques d'ensenyament i resultats*) i 44 aspectes o qüestions d'avaluació (Martínez Gómez, 2005).

No serà fins els anys vint quan comencen a proliferar els estudis sobre l'avaluació de la docència en institucions d'educació superior, concretament als Estats Units (Martínez Gómez, 2005; Ruiz Carrascosa & Molero López-Barajas, 2005; Seldin, 1993; Wachtel, 1998); publicacions que tracten sobre aspectes concrets com ara les escales d'avaluació, els instruments d'avaluació (Fernández & Mateo, 1992), els elements que afecten a la validesa i fiabilitat dels qüestionaris d'avaluació, etc., qüestions que plantegen un ventall d'interrogants que buscaran resoldre's en èpoques posteriors.

D'acord amb Marsh (1987a), Martínez Gómez (2005) i Ruiz Carrascosa i Molero López-Barajas (2005), a meitat dels anys vint, comencen a introduir-se a les universitats de Harvard, Washington, Purdue i Texas, els programes d'avaluació del professorat a partir de l'opinió de l'estudiantat (Wachtel, 1998). De fet, Cook (1989), Marsh (1987a) i McKeachie (1997) assenyalen que la primera escala (*Purdue Rate Scale of Instruction*) per a l'estudiantat, que pretenia mesurar l'efectivitat docent fou publicada per Remmers l'any 1927; moment a partir del qual se succeïren les escales d'avaluació i els estudis començaren a focalitzar-se en la valoració de l'actuació del professorat a partir de l'opinió de l'estudiantat.

⁴⁴ Ens referim a altres publicacions que versaven sobre l'avaluació docent, però en nivells educatius inferiors a l'universitari (Anderson, 1917; Bradley, 1918; Fordyce, 1919; Landsittel, 1917; Moody, 1918; Ruediger & Strayer, 1910; Twiss, 1919).

Durant els anys trenta i quaranta, es va continuar analitzant aquesta metodologia avaluadora de la mà d'autors com Remmers, Martin i Elliot (1949) o Guthrie (1954), i es va aprofundir en l'estudi sobre els qüestionaris dirigit a l'estudiantat (Ruiz Carrascosa & Molero López-Barajas, 2005). Remmers (1949) va investigar també sobre si l'opinió de l'estudiantat anava en consonància amb la del grup de col·legues (*peers*) i l'estudiantat ja graduat (*alumni*) (Wachtel, 1998). D'aquesta època també fou important l'aportació de Barr (1948) que va realitzar un estudi que compilava 138 estudis sobre l'eficàcia docent entre els anys 1905 i 1948.

En realitat, la investigació sobre l'ús dels qüestionaris d'avaluació docent es va popularitzar a la fi de la dècada dels seixanta, però va mostrar el seu apogeu durant els anys setanta (Greenwald, 1997), anys que, en paraules de Centra (1993), foren "l'època d'or de la investigació sobre l'avaluació realitzada pels estudiants" (p. 49). Així doncs, comencen a proliferar estudis sobre la construcció formal de qüestionaris (Wotruba & Wright, 1975) i sobre els ítems potencialment susceptibles de ser-hi inclosos (Das, El-Sabban & Bener, 1996). Ràpidament els qüestionaris es converteixen en els instruments més important per:

- millorar la qualitat docent;
- prendre decisions sobre el personal (a nivell de promoció); i
- rendir comptes a nivell institucional, és a dir, demostrar que les institucions universitàries fan servir procediments adequats per assegurar la qualitat de l'ensenyament (Kember, Leung & Kwan, 2002, citat a Spooen & Van Loon, 2012).

Amb diferents funcions i objectius, els qüestionaris d'avaluació docent comencen a fer-se servir a les institucions universitàries generant en paral·lel estudis, escales de mesura, models i, sobretot, reflexions diverses sobre la seua utilitat, fiabilitat i validesa. Fou durant aquesta dècada, quan qualsevol aportació es considerava publicable, fins i tot, els estudis metodològics amb no massa fonamentació teòrica (Marsh & Dunkin, 1992, citat en Wachtel, 1998).

Amb una finalitat administrativa, formativa, d'investigació o de promoció docent, aquests instruments adoptaren un paper clau en la presa de decisions acadèmiques i, a poc a poc, es convertiren en l'eina principal per recaptar informació del professorat i mesurar la seua efectivitat. Paulatinament, el professor esdevenia una figura d'interès entre els investigadors i calia analitzar-la (Troyano Rodríguez et al., 2006).

La dècada dels anys vuitanta va representar la continuació de les recerques, la clarificació i ampliació de les línies d'estudi inicialment plantejades,

l'aparició de noves metanàlisis sintetitzadores de resultats d'estudis anteriors (Wachtel, 1998) i la continuïtat dels debats sobre la validesa dels instruments d'avaluació (Casero Martínez, 2008). Malgrat ser una dècada amb menor producció científica, la qualitat dels treballs d'especialització era més elevada. Tot i així, segons Feldman (1990), fins a la fi d'aquesta dècada s'havien publicat (només en anglès) al voltant de dos mil llibres i articles relacionats amb els qüestionaris d'avaluació docent des de la perspectiva dels aprenents.

A aquesta producció, es va sumar la creixent burocratització de l'educació (Ruiz Carrascosa & Molero López-Barajas, 2005), el moviment general per la renovació i la democratització (Apodaca & Grad, 2002) i el desenvolupament d'estàndards (a nivell nacional i internacional) que aconseguiren fer palesa la necessitat de control i avaluació docent als estatuts, reglaments i normes internes dels centres universitaris. Pas a pas l'ús dels instruments es va regularitzar, tot i que, en la majoria de casos, eren les pròpies institucions que els dissenyaven, però no sempre sota suposats de rigor metodològic i orientació (Casero Martínez, 2008).

Al nostre país, aquesta necessitat va sorgir durant els anys vuitanta, quan autors com Aparicio, Tejedor i Sanmartín (1982), Escudero (1986), García Ramos (1989), Jornet, Suárez i González Such (1989), Jornet, Villanueva, Suárez i Alfaro (1987), Mateo (1987), Rodríguez Espinar (1987), Tejedor, (1985) i Tejedor, Jato i Mínguez (1988) analitzen, estudien i prenen part en recerques d'investigació sobre els instruments avaluadors que recullen informació des de la perspectiva dels estudiants.

Als anys noranta, aquesta línia d'investigació continua proliferant i desenvolupant-se encara més, gràcies als estudis i les revisions metaanalítiques d'autors com ara Abalde, De Salvador, González i Muñoz (1995), Álvarez, García i Flores (1999), Cajide (1994), García Ramos (1997), García-Valcárcel (1992), González Such, Jornet, Pérez i Ferrández (1995), Jornet, Suárez, González Such i Pérez (1996), Tejedor i García-Valcárcel (1996) i Tejedor i Montero (1990), entre altres.

En realitat, les investigacions no cessen, sinó més bé el contrari; sorgeixen treballs des de perspectives diverses, recerques que aborden les característiques mètriques i dimensionals dels instruments d'avaluació docent, així com estudis que comparen les pràctiques avaluadores en diferents contextos institucionals d'ensenyament universitari a nivell internacional. A nivell nacional, autors com Apodaca i Grad (2002), Casero Martínez (2010), Escudero (2002), Molero López-Barajas i Ruiz Carrascosa (2005), Muñoz Cantero, Ríos de Deus i Abalde (2002), Rodríguez Gómez (2000), Tejedor (2003), Tierno i Jiménez (2003) tracten

qüestions relacionades amb els models d'avaluació emprats a les universitats espanyoles.

Paral·lelament, i a nivell institucional, es constitueixen centres, comissions i agències que vetllen per l'avaluació de la qualitat docent, com ara la *Comissió Nacional Avaluadora de la Activitat Investigadora* (CNEAI) que, creada el 1989 sota el marc de la Llei de Reforma Universitària (LRU) de 1983, fou la primera iniciativa que va pretendre generalitzar la cultura de l'avaluació dins de la comunitat científica a Espanya. Gràcies al treball realitzat per aquesta Comissió, es va crear, anys més tard, el Pla Nacional d'Avaluació de la Qualitat de les Universitats (1996-2000), establert pel Real Decret 1947/1995, d'1 de desembre (BOE 9.12.1995), al qual va seguir el II Pla de Qualitat de les Universitats (2001-2003), establert pel Real Decret 408/2001 de 20 d'abril (BOE 21.04.2001), amb el qual s'obligava a les universitats a entrar en una nova dinàmica d'autoavaluació i avaluació externa.

Posteriorment l'any 2002 es crea l'*Agència Nacional per a l'Avaluació de la Qualitat i l'Acreditació* (ANECA) que, sota el marc de l'EEES, pretén contribuir a la millora de la qualitat del sistema d'educació superior mitjançant l'avaluació, la certificació i l'acreditació d'ensenyaments, professorat i institucions. Mitjançant el *Programa Docentia*, aquest organisme estatal analitza la qualitat de l'actuació del professorat universitari, tot afavorint el seu desenvolupament i reconeixement.

També es creen les agències autonòmiques: l'*Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Castella i Lleó* (ACSUCYL) (2001), l'*Agència per a la Qualitat del Sistema Educatiu Universitari de Galícia* (ACSUG) (2001⁴⁵), l'*Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears* (AQUIB) (2002), l'*Agència Canària d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació Universitària* (ACECAU) (2002), l'*Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU) (2003)⁴⁶, l'*Agència de Qualitat i Prospectiva Universitària d'Aragó* (ACPUA) (2005), l'*Agència de Qualitat del Sistema Universitari Basc* (UNIBASQ) (2005), l'*Agència Andalus d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació* (2005), l'*Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva* (AVAP) (2006) i la *Fundació per al Coneixement Madrid* (antiga *Agència de Qualitat, Acreditació i Prospectiva*, ACAP) (2014), entre altres. Totes elles esdevindran els mitjans per a la promoció i l'avaluació de la qualitat docent als respectius sistemes universitaris; seran les responsables de la posada en

⁴⁵ L'ACSUG es crea inicialment sota la figura jurídica d'un consorci entre la Xunta de Galícia i les tres universitats gallegues.

⁴⁶ L'AQU té el seu origen a l'*Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya*, constituïda l'any 1996, la qual fou la primera agència de qualitat creada a Espanya. Amb l'aprovació de la Llei d'Universitats de Catalunya el 2003, el consorci es va convertir en l'actual Agència.

marxa de sistemes d'avaluació, l'objectiu de les quals serà valorar la qualitat de l'actuació docent i incentivar propostes de millora (López Cámara, 2014).

Malgrat haver-hi institucions que vetllen per la qualitat docent al context de l'ensenyament superior, "és necessari que els docents i la comunitat universitària en general s'impliquen en el procés de canvi que suposa la integració de la universitat espanyola en el nou Espai Europeu d'Educació Superior" (Pozo Muñoz, Bretones Nieto, Martos Méndez & Alonso Morillejo, 2011, p. 146)

Certament hi ha més articles i recerques sobre aquesta temàtica que sobre qualsevol altre tema en educació superior (Berk, 2005; Theall & Franklin, 1990). No obstant això, caldrà continuar investigant en aquest camp per aportar dades actuals que vagen en consonància amb l'entorn educatiu plantejat a l'abric de Bolonya.

3.6.2. Instruments d'avaluació docent: els qüestionaris

"You get a better notion of the merits of the dinner from the dinner guests than you do from the cook."

Aristòtil (a.de C. 384)

"A student's assessment of a teacher is always subjective, at times unfair, and possibly, stressful, but it is one of the few instruments to indicate if we are about to sail off the edge of the word or discover a new continent."

Bruce Ravelli (2000)

Malgrat els diferents sistemes d'avaluació docent que han anat proliferant durant les darreres dècades (entrevistes, entrevistes de grup, informes d'avaluació, gravacions, sessions d'observació, grups de discussió, valoracions per col·legues experts o ex-alumnat, autoinformes, *portafolis*, etc.), el qüestionari roman el mitjà d'avaluació més estès en la pràctica educativa de les nostres universitats (Calderón Patier & Escalera Izquierdo, 2008; Calderón Patier & González Lorente, 2009; Jornet, Suárez & González Such, 1989; Mateo García & Fernández Sánchez, 1993; Mazón et al., 2009; Muñoz Cantero et al., 2002; Sporeen & Van Loon, 2012; Tejedor, 1990; Tierno, 2007) i sovint es pren com a mesura sistematitzada de l'efectivitat docent (D'Apollonia & Abrami, 1997).

Per la seua senzillesa d'administració, de recollida i d'interpretació de dades, estalvi de costos i comparació de resultats, s'imposa avui dia com el mètode d'avaluació de preferència (Beran, Violato, Kline & Frideres, 2005). Es tracta d'un instrument ràpid que s'aplica per obtenir informació concreta d'un

subjecte o grup de persones en unes condicions determinades (Feixas, 2006); amb ell, s'arriba a un nombre de subjectes major que si emprarem un altre tipus d'eina i, sobretot, en un espai menor de temps (Feixas, 2006).

Nombrosos han estat els estudis publicats al llarg del darrer segle sobre aquest instrument (Abrami, 1989; Cashin, 1988; Centra, 1994; Cohen, 1981; Feldman, 1989; Marsh & Bailey, 1993; Marsh & Dunkin, 1992; Seldin, 1993; Young & Shaw, 1999; Wachtel, 1998), així com els qüestionaris que s'han emprat per engregar procediments d'avaluació a les universitats: *Student's Evaluation of Educational Quality* (SEEQ) (Marsh, 1982, 1987a i b); *Instructional Development and Effective Assessment* (Hoyt & Cashin, 1977); *Students' Evaluation of Teaching Effectiveness Rating Scale* (SETERS) (Toland & De Ayala, 2005); *Students' Evaluations of Educational Quality Questionnaire* (Marsh & Roche, 1993), *Course Experience Questionnaire* (CEQ) (Ramsden, 1991), *Student Instructional Report* (Linn, Centra & Tucker, 1975), *Exemplary Teacher Course Questionnaire* (Kember & Lenug, 2008) i molts altres models d'avaluació que amb un nom genèric (*student evaluation of teaching* [SET], o *student evaluation of instruction* [SEI]) han estat objecte d'anàlisis empíriques que han posat a prova les propietats psicomètriques de fiabilitat, dimensionalitat i validesa (Acevedo Álvarez & Mairena Rodríguez, 2006; Greenwald, 2001; Muñoz Cantero & Ríos de Deus, 2001); tot i això, el fet que un instrument siga adequat, "és condició necessària, però no és suficient per garantir una avaluació d'èxit" (Muñiz & Bartram, 2007, citat a Moreno-Murcia et al., 2015, p. 64).

Fet i fet, el qüestionari és una eina important en el procés d'avaluació docent universitària. Tant és així que moltes universitats el fan servir des de l'inici de la seua activitat per reconèixer-se com una previsió estatutària. Les dades que proporciona aporten una valuosa informació al professorat i als equips de responsables acadèmics.

No obstant això, i malgrat la gran producció científica existent sobre aquest instrument d'avaluació, les crítiques sobre la seua idoneïtat (Casero Martínez, 2010; Tierno, 2007; Villa & Morales, 1993) no han cessat de sorgir, suportades principalment per la idea que el judici subjectiu de l'estudiantat s'interpreta sota el prisma d'una mètrica objectiva (Hajdin & Pažur, 2012; Pascual Gómez & Gáviria Soto, 2004) quan, en realitat, no és més que una visió parcial i incompleta del que representa el constructe de *competència docent* (Apodaca & Grad, 2002; Cruse, 1987; De Miguel Díaz, 1998; Sproule, 2000; Weissberg, 1993) o el d'*eficàcia docent* (Álvarez Rojo, García Jiménez & Gil Flores, 1999; García Ramos, 1997; Pascual Gómez & Gáviria Soto, 2004).

Detractors d'aquests instruments s'aventuren a afirmar, doncs, que l'estudiantat no té la preparació tècnica suficient per emetre opinions

semiprofessionalitzadores i psicomètriques (Apodaca & Rodríguez, 1999; D'Apollonia & Abrami, 1997). Per exemple, Braskamp, Brandenburg i Ory (1984) reconeixen que l'alumnat no està preparat per jutjar aspectes de l'ensenyament que no es poden observar sistemàticament o amb els quals existeix un conflicte d'interessos que pugui esbiaixar les seues valoracions (Apodaca & Grad, 2002); altres autors (Sproule, 2000) mostren desconfiança i disconformitat cap a l'ús d'aquestes eines concretament quan s'empren per prendre decisions professionals o per seleccionar i promocionar a nivell laboral (Pascual Gómez & Gaviria Soto, 2004), ja que consideren que l'opinió de l'estudiantat se centra en uns aspectes concrets de l'acció docent, però n'obvia d'altres.

Malgrat que alguns autors (Hinton, 1993) consideren que els qüestionaris són una eina pobre i imperfecta per mesurar l'efectivitat docent – atès el pobre estudi metodològic previ a la seua aplicació que, de vegades, es realitza (Shadish, 1998; Weinbach, 1988) –, molts altres veuen en aquests instruments una eina indefugiblement interessant i necessària (Fernández & Mateo, 1992), vàlida i fiable. En aquest sentit, Feldman (1997), Marsh i Dunkin (1992), Marsh (1987b), Tejedor (1995), Villa i Morales (1993) o Bezies, Elizalden i Olvera (2012) comparteixen el parer que les enquestes “són raonablement vàlides i no es veuen contaminades, en un grau apreciable, per factors distints a la mateixa qualitat del professor” (Bezies, Elizalden & Olvera, 2012, p.13). En la mateixa línia, Greenwald i Gillmore (1997) i Theall i Franklin (1990) conclouen que aquests instruments són *moderadament vàlids*, així com els seus indicadors d'efectivitat docent, tot i que és necessària una avaluació addicional independent (Acevedo Álvarez & Olivares Miranda, 2010).

Més contundent es mostra McKeachie (1997) en afirmar que “l'avaluació realitzada pels estudiants és l'única font d'informació vàlida sobre l'efectivitat docent” (p. 1219). O Steckle (1952) que adverteix que “ens agrada o no, l'únic criteri d'efectivitat docent és la reacció de l'estudiant” (citada a Gates & Burnett, 1969, p. 235). Així mateix, Drucker i Remmers (1951) asseguren que les avaluacions realitzades per l'estudiantat han demostrat resultats consistents al llarg dels anys; en la mateixa línia, estudis com els d'Abalde et al. (1995), Aleamoni, (1978), Centra (1993), Coffey i Gibbs (2001), Feldman (1977), Marsh (1984), Jornet et al. (1996), Rindermann i Schofield (2001), Salvador (1990), Tejedor (1995) i Tejedor i Montero (1990), reporten també que aquests instruments disposen d'alts coeficients de fiabilitat, són totalment vàlids (Abrami, D'Apollonia & Cohen, 1990; Cohen, 1981; Feldman, 1989 i 1990; Marsh, 1987a), són el millor i, sovint, únic mètode per oferir una retroalimentació objectiva sobre l'actuació del professorat (D'Apollonia i Abrami, 1997) i, en definitiva, es consideren un indicador de qualitat docent (Gómez-Gallego, Gómez-Gallego, Pérez-Cárceles, Palazón-Pérez de los Cobos & Gómez-García, 2013).

Malgrat tot, s'han estés mites infundats sobre aquests instruments, fet que ha despertat una gran producció científica sobre aquesta vessant crítica; Aleamoni (1999) n'és un exemple. Concretament el seu article titulat *Student rating myths versus research facts from 1924 to 1998*, descriu setze mites que qüestionen l'aportació de l'estudiantat al procés d'avaluació docent (immaduresa dels aprenents, manca d'experiència, etc.). Però el més interessant de l'article no és l'explicació de cada mite, sinó la revisió bibliogràfica que es du a terme, des d'una perspectiva comparativa, respecte als estudis que demostren precisament el contrari o que no han trobat dades significatives que suporten aquestes idees infundades (Cohen, 1981; Marsh, 1987a; Marsh & Dunkin, 1992).

Possiblement els qüestionaris siguen una font imperfecta, unidireccional i imposada per instàncies acadèmiques (San Martín et al., 2014; Villa & Morales, 1993), però és suficientment valuosa com per tenir-la en compte. Certament aquestes eines requereixen complementar-se amb altres fonts d'informació (Berk, 2013) i integrar-se dins d'un model global d'avaluació del professorat (Apodaca & Rodríguez, 1999; Fernández & Mateo, 1992); almenys així ho adverteix Galán (2007): "malgrat reconèixer-se certa utilitat a les enquestes, es demostra que aquest element d'avaluació resulta de totes totes insuficient, i deixa el professorat amb una gran sensació d'insatisfacció" (p.76); o Fernández Borrero i González Losada (2012) que conclouen que aquestes "en moltes ocasions, no són fiables, bé per l'escassa resposta, bé pel tipus de mètode emprat per a la seua realització o, fins i tot, perquè no se li atorga el valor posterior necessari per a la transformació i reflexió docent" (p. 238).

Es recomana, doncs, que es desenvolupen sistemes d'avaluació complets en els que els qüestionaris no siguen l'únic component a tenir en compte (Arreola, 1995; Braskamp & Ory, 1994; Centra, 1993; D'Apollonia & Abrami, 1997). En aquest punt, sembla haver-hi acord entre les persones expertes en avaluació i les institucions d'educació superior (Benton & Cashin, 2012; Berk, 2013; Moreno-Murcia et al., 2015). Potser l'opinió de l'estudiantat siga equivocada, superficial, prejudiciosa, etc., però ignorar-la seria més perillós que prendre-la en compte (Rayder, 1968).

3.6.2.1. Biaixos dels qüestionaris d'avaluació docent

Aconseguir una opinió subjectiva de l'estudiantat respecte a l'actuació docent és senzill, d'acord amb Pascual Gómez i Gaviria Soto (2004), però aconseguir-ne una d'objectiva, és bastant més complicat; bàsicament perquè el procés d'avaluació de la docència parteix de constructes teòrics (*eficàcia docent*, *actuació docent eficaç*, *qualitat docent*) que impliquen conductes (ideals) associades amb una excel·lent execució del professorat a l'aula. No obstant això, "crear un constructe no és el mateix que mesurar-lo. Els constructes només

poden mesurar-se indirectament i la mesura obtinguda sempre té error” (Pascual Gómez & Gaviria Soto, 2004, p. 364).

Si, a més a més, es prenen en compte els possibles biaixos de l'avaluació realitzada a partir de l'opinió de l'estudiantat (curs, optativitat/obligatorietat de l'assignatura, semestre d'impartició, nombre d'alumnat, gènere, càrrega de treball, reputació del professorat, experiència, estil d'ensenyament, sistema d'avaluació, benevolència, personalitat...) (Cashin, 1988; Marsh, 1987b) o “altres capritxos de la psicometria” (Guion, 1977, p. 9), és a dir, els factors que poden distorsionar la interpretació de les dades com l'ordre dels ítems, el format, la llargària, la formulació, etc., aleshores considerar que els qüestionaris són eines fiables i vàlides, potser plantege alguns qüestionaments.

Moltes han estat les investigacions que han tractat d'identificar els factors externs que influeixen en les valoracions de l'estudiantat (Abrami et al., 1990; Feldman, 1976; Marsh, Hau, Chung & Siu, 1997; Watchel, 1998) i les conclusions disten bastant d'un consens generalitzat. De fet, en ocasions, els resultats són, fins i tot, contradictoris, perquè en realitat, cap dels factors de biaix ha demostrat un efecte significatiu sobre les opinions de l'alumnat (D'Apollonia & Abrami, 1997; García-Berro, Colom, Martínez, Sallarés & Roca, 2011; Marsh 1987a). És més, d'acord amb Pascual Gómez i Gaviria Soto (2004), l'actuació docent estarà igualment esbiaixada “pels errors de mesura propis de qualsevol procediment de medició, però, a més a més, pel fet que la seua eficàcia s'obté mitjançant percepcions, no indicadors objectius i quantitius” (p. 360).

A aquest fet s'afegeixen, en paraules de Cook (1989), *dues imperfeccions* en aquest tipus d'avaluació, les quals han rebut gran atenció durant els darrers segles (Jacobs, Kafry & Zedeck, 1980; Kingstrom & Bass, 1981): la lenitat i l'efecte halo.

- La lenitat fa referència a la tendència que té l'estudiantat de marcar les opcions de resposta que es troben cap a la fi de l'escala d'avaluació; i
- l'efecte halo fa referència al fet que l'estudiantat quan emplena els qüestionaris, es deixa portar per impressions generals en comptes d'avaluar cada ítem de manera independent (Cook, 1989).

Aquests dos elements determinen, en part, la fiabilitat dels instruments i limiten la seua validesa. La solució per reduir la influència negativa d'aquests factors passaria per:

- emprar escales d'avaluació amb formats alternatius (Bernardin, 1977; Dickinson & Zellinger, 1980; Jacobs et al., 1980; Kingstrom & Bass, 1981; Reardon & Waters, 1979);

- formar l'estudiantat perquè complimente avaluacions més acurades i augmentar així la qualitat psicomètrica de les dades recollides (Bernardin, 1978; Bernardin & Pence, 1980; Borman, 1975; Follman, 1983; Keeley & Browne, 1978). De vegades, el simple fet de llegir en veu alta els enunciats o explicar breument l'escala de valoració mitjançant la qual l'alumnat avaluarà el professorat, ajudarà a entendre el sentit de les preguntes i la utilitat de l'avaluació.

Certament les avaluacions estan afectades per un nivell de biaix difícil de quantificar, però aquest serà tan baix i insignificant que no ens impedirà considerar els qüestionaris d'avaluació docent com l'indicador de la competència docent per excel·lència amb les característiques de validesa i fiabilitat més contrastades (Apodaca & Rodríguez, 1999; McKeachie, 1997; Seldin, 1993).

3.6.2.2. Limitacions dels qüestionaris d'avaluació docent

A partir de la bibliografia consultada, podem concloure que existeix un ampli acord que els qüestionaris d'avaluació docent emplenats per l'estudiantat són:

- multidimensionals (Marsh & Bailey, 1993; Marsh & Roche, 1997);
- fiables i vàlids (Centra, 1980; Cohen, 1981; Marsh, 1984, 1987a; Marsh & Dunkin, 1992; McKeachie, 1997; Ramsden, 1991; Seldin, 1993);
- estables, relativament independents i no es veuen afectats per variables de biaix com el nombre d'alumnes per classe, el gènere de l'estudiantat o el professorat, l'horari del curs, l'optativitat/obligatorietat de la matèria, etc. (Calderón Patier & Escalera Izquierdo, 2008; Marsh, 1987a); i
- útils per oferir retroalimentació al professorat sobre la seua docència, ajudant-lo així a millorar-ne l'actuació (Cohen, 1981; Marsh & Roche, 1993; Overall & Marsh, 1980); a l'alumnat per ajudar-lo a elegir cursos (Marsh, 1991; Marsh & Roche, 1993; Villa & Morales, 1993; Chen & Hoshower, 2003), i a l'administració per prendre decisions de contractació de personal (Marsh & Bailey, 1993).

No obstant això, els qüestionaris presenten limitacions i deficiències que poden ser objecte de millora; d'ací que les crítiques cap a aquests instruments giren entorn a les següents consideracions:

- (i) es tracta d'instruments que s'elaboren sobre la base d'un model de professorat que no necessàriament és l'únic model vàlid (Alfaro Fernández & Pérez de Guzmán Puya, 2011) i que barreja, sense criteri,

habilitats, actituds, aptituds i coneixement que suposadament responen a un "perfil de professorat", però aquest no es defineix enlloc (De Juan & Pérez-Cañaveras, 2006, citat a Calderón Patier & González Lorente, 2009);

- (ii) l'estudiantat respon als qüestionaris influït pel mateix ideal de professorat i per altres factors acadèmics i extraacadèmics (Fernández Sierra, 1996);
- (iii) l'estudiantat emplena el mateix formulari respecte a cada professor/a a la fi de cada semestre (Ravelli, 2000). La regularitat d'aquesta pràctica desmotiva l'alumnat i converteix aquest procés d'avaluació en un tràmit acadèmic més, sobretot, pel mecanisme de l'emplenament;
- (iv) en conseqüència, el grau d'implicació disminueix i el procés avaluador perd el seu sentit;
- (v) hi ha qüestionaris que estan dissenyats per avaluar coneixements i habilitats propis d'una docència universitària tradicional, fet que pot produir l'efecte contrari al desitjat dins d'un context que promou una metodologia innovadora; en aquest sentit, la innovació docent pot valorar-se negativament, mentre que l'exposició magistral pot qualificar-se positivament (De Juan & Pérez-Cañaveras, 2006, citat a Calderón Patier & González Lorente, 2009);
- (vi) la manca d'especificitat d'aquests instruments és sovint habitual, els qüestionaris són idèntics per a moltes matèries i s'apliquen a qualsevol membre del professorat amb independència del seu estil docent (De Juan & Pérez-Cañaveras, 2006, citat a Calderón Patier & González Lorente, 2009; Rodríguez Espinar, 1993; Villa & Morales, 1993). De fet, en la majoria de casos, el mateix qüestionari s'empra per al professorat que imparteix classes pràctiques i teòriques, el que disposa d'una aula convencional o un espai condicionat amb les últimes tecnologies, o el que prioritza els aspectes escrits d'una matèria en detriment dels orals;
- (vii) la informació que es desprèn dels qüestionaris no revela els sentiments de l'estudiantat envers un/a professor/a o un curs (Broder & Dorfman, 1994); en realitat, les valoracions qualifiquen la conducta del professor o professora d'*apte* o *no apte*, de *favorable* o *desfavorable* sense anar més enllà de l'anàlisi de dades;
- (viii) els qüestionaris ofereixen poques indicacions sobre el desenvolupament d'estratègies docents efectives (Broder & Dorfman, 1994);

- (ix) ofereixen poques indicacions sobre la probabilitat d'èxit si s'empren estratègies docents alternatives a les habituals (Broder & Dorfman, 1994);
- (x) atesa la temporalització establerta per les institucions, el col·lectiu docent no té temps material d'introduir canvis metodològics o millores a partir dels resultats obtinguts (Abbott, Wulfe, Nyquist, Ropp & Hess, 1990), la qual cosa, remarca el caràcter unidireccional d'aquest sistema d'avaluació;
- (xi) la dilació del mecanisme de recollida d'informació i presa de decisions pot influir negativament en el resultat de les dades, sobretot si s'informa tard al professorat dels resultats i l'alumnat no experimenta canvis amb l'avaluació realitzada. Es produirà, doncs, un sentiment de desmotivació generalitzada no sols per part de l'estudiantat, sinó també per part del professorat (Apodaca & Grad, 2002; Tierno, 2007). Si s'arbitren mecanismes que proporcionen a l'alumnat la retroalimentació esperada dins d'un termini prudencialment lògic i factible, aquests s'involucraràn en el procés d'avaluació, el qual serà més efectiu a llarg termini;
- (xii) si no es fa palesa aquesta implicació, l'estudiantat mostrarà desinterès respecte al valor i utilitat de les eines d'avaluació emprades per les institucions i, en conseqüència, disminuirà el seu compromís com a subjecte avaluador (Tierno, 2007);
- (xiii) la interpretació de la informació recaptada pot ser que no es corresponga amb les intencions de qui ha creat el qüestionari, ni amb les de les persones enquestades, i no hi haurà possibilitat ni espai per aclarir dubtes (Alfaro Fernández & Pérez de Guzmán Puya, 2011).

Aquestes són algunes de les observacions que recull la literatura científica nacional i internacional sobre les limitacions que presenten els qüestionaris d'avaluació docent. Tot i això, compartim la postura dels autors que consideren l'estudiantat una de les fonts d'informació més fiables per valorar l'actuació docent (McKeachie, 1997; Villa & Morales, 1993); l'alumnat és qui pot jutjar si la docència rebuda li ha permès aprendre, ampliar els seus coneixements i formar-se professionalment. Giné Freixes (2009), per exemple, recolza la participació de l'estudiantat per dos raons de pes: (i) perquè la seua opinió és un saber autoritzat, que li és propi i (ii) perquè és un saber formalitzat, suficientment intel·ligible i visible en manifestar-se en formulacions explícites.

Per tant, l'ús dels instruments de l'estudiantat es reconeix com l'estratègia d'avaluació "amb major coneixement conceptual i empíric acumulat en el context universitari" (McKeanie, 1996, citat a Luna & Torquemada, 2008, p. 4), la qual:

- (i) s'empra per prendre decisions administratives (Marsh & Dunkin, 1992);
- (ii) s'associa amb mesures de diagnosi i retroalimentació del professorat que impliquen una millora docent, així com amb la investigació sobre l'ensenyament (Marsh & Dunkin, 1992); i
- (iii) serveix per oferir informació a l'estudiantat sobre la docència d'un membre del professorat en una determinada matèria (com ocorre en algunes universitats americanes).

L'avaluació de la docència és un recurs necessari per prendre decisions tant de caire formatiu com sumatiu (Berk, 2005); esdevé així un procés de diàleg, de comprensió i de millora de l'exercici docent i prendrà sentit en la mesura en què:

- (i) d'una banda, la mateixa institució universitària siga capaç d'interpretar adequadament la informació que es desprèn d'aquestes avaluacions (Álvarez Rojo et al., 1999) i ofereisca els recursos necessaris per a la implementació de millores docents; i
- (ii) d'altra banda, el professorat i l'alumnat engeguen iniciatives de reflexió i retroalimentació que ajuden a millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge (Muñiz & Fonseca-Pedrero, 2008; Moreno-Murcia et al., 2015) i eviten possibles pràctiques d'avaluació inadequades.

La vertadera avaluació ha de buscar la comprensió, el sentit, la significació i el valor educatiu de la pràctica professional.

4. MARC METODOLÒGIC

En aquesta part del treball explicarem el procés metodològic que hem seguit per esbrinar la correspondència que existeix entre el model competencial del professorat universitari, desenvolupat a l'apartat de la fonamentació teòrica, i el que es pren com a referència als qüestionaris d'avaluació docent de les quaranta-nou⁴⁷ universitats públiques espanyoles, concretament als estudis de nivell de grau.

Analitzarem si es pren en consideració un perfil basat en competències docents o si, per contra, s'avalua un perfil més tradicional i propi del període anterior al nou escenari; intentarem concretar quins aspectes de l'actuació docent avalua realment l'estudiantat a través dels qüestionaris; reflexionarem sobre allò que les institucions universitàries, ja siga sota la terminologia de trets, característiques, competències, habilitats, capacitats o obligacions docents diverses, pregunten a l'estudiantat en forma d'enunciat per avaluar el professorat, i analitzarem els aspectes que s'inclouen i els que no es recullen als qüestionaris d'avaluació que fan servir.

4.1. Objectius de l'estudi

Avaluar el professorat no ha de suposar cap càstig ni cap prova per rendir comptes (García Garduño, 2000), no ha d'encobrir intencions sancionadores o identificar-se amb controls administratius rutinaris sense validesa. L'avaluació ha de veure's com una oportunitat de millora sota un prisma que beneficia l'estudiantat, el professorat i el propi centre; per tant, cap d'aquests agents pot quedar-se al marge, ni percebre aquesta activitat com aliena a la seua responsabilitat (De Miguel Díaz, 1998).

Avaluar implica, doncs, valorar una actuació (en aquest cas, la del professorat) sobre la base d'uns criteris o paràmetres marcats. En aquest sentit, el programa de suport per a l'avaluació de l'activitat docent del professorat universitari (*Programa Docentia*), conforme als criteris i directrius establerts per l'ANECA, pretén satisfer "les demandes de les universitats i la necessitat del sistema educatiu de disposar d'un model i d'uns procediments per garantir la qualitat del professorat universitari" (ANECA, 2006, p. 3). Atesa l'autonomia i la

⁴⁷ Recordem que de les 50 universitats públiques espanyoles, vàrem excloure la Universitat Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) per no oferir estudis de grau, sinó de postgrau. Per tant, el corpus d'estudi final es compon de 49 qüestionaris d'avaluació docent.

responsabilitat que assumeixen cada vegada més les universitats als procediments de contractació i nomenament del seu professorat, el *Programa* es contempla com a punt de referència i s'emmarca en el conjunt d'actuacions destinades, entre altres, a construir un escenari que afavoresca el desenvolupament del professorat i la seua promoció personal i professional (ANECA, 2006).

Com ja hem esmentat, les fonts d'informació de les quals se serveix per obtenir informació sobre l'activitat docent són: l'autoinforme, l'informe de qui té la responsabilitat acadèmica i les enquestes a l'estudiantat. Ara bé, en quina mesura aquests documents deixen constància del que realment ocorre a classe? Quin pes té el parer de l'estudiantat al procés avaluador del professorat? Sobre quins aspectes de l'activitat docent es demana a l'estudiantat que opine?

Des d'aquests plantejaments, establirem els següents objectius de treball:

1. Realitzar un estudi documental sobre els diferents instruments d'avaluació docent emprats per les 49 universitats públiques espanyoles.
2. Analitzar els instruments d'avaluació facilitats per les diferents unitats de qualitat de les universitats públiques espanyoles, atenent a les garanties científiques pertinents de fiabilitat i validesa de què disposen i a les característiques contextuais, socials i educatives de cada centre (González López & López Cámara, 2010; López Cámara, 2014).
3. Sistematitzar la informació comuna als instruments d'avaluació recopilats, així com altres dades d'interès sol·licitades a les universitats participants durant el període de contacte (designació del qüestionari, nombre de dimensions, nombre d'ítems, escales de valoració, unitat/departament/vicerectorat de gestió, etc.).
4. Analitzar les dimensions que caracteritzen una docència de qualitat d'acord amb els models presentats als treballs d'Acevedo Álvarez & Fernández Díaz, 2004; Acevedo Álvarez & Mairena Rodríguez, 2006; Apodaca, 2004, citat a De Juanas Oliva, 2011; Casero Martínez, 2008; De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014; García-Berro et al., 2011; González López & López Cámara, 2010; Kuzmanovic, Savic, Gusavac, Makajic-Nikolic & Panic, 2013; López Cámara, González López & De León Huertas, 2014; Lukas, Santiago, Etxeberria & Lizasoain, 2014; Mazón Ramírez et al., 2009; Moreno-Murcia et al., 2015; Muñoz Cantero & Ríos de Deus, 2001; Muñoz Cantero et al., 2002; Ruiz Carrascosa & Molero López-Barajas, 2005; Zabalza, 2006). Aquesta anàlisi ens permetrà

comparar si les dimensions que es valoren a nivell teòric són semblants a les que els qüestionaris d'avaluació recullen.

5. Realitzar un buidatge minuciós d'ítems i dimensions que ens aporte informació sobre els aspectes que els centres consideren més importants per avaluar el seu professorat.
6. Descriure els indicadors que actualment es fan servir per avaluar l'actuació docent a les institucions universitàries.
7. Analitzar si aquests indicadors mantenen una correspondència amb les competències docents resultants de l'anàlisi dels models docents. D'aquesta manera podrem verificar en quina mesura es veuen reflectides les competències docents assenyalades als qüestionaris d'avaluació que emplena l'estudiantat a les nostres universitats públiques.

4.2. Pla de treball

Sobre la base dels objectius presentats, establirem les següents etapes de treball:

1. Identificació de les universitats públiques que formarien part de l'estudi mitjançant la consulta de diverses bases de dades, xarxes o enllaços institucionals espanyols adscrits al Ministeri d'Educació, Cultura i Esport (la Fundació per a la Projecció Internacional de les Universitats Espanyoles, *Universidad.es*, la Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles, CRUE, etc.).
2. Anàlisi dels diferents llistats obtinguts a partir de la recerca anterior i confecció d'un llistat definitiu, complet i actualitzat amb l'exclusió dels centres que:
 - (i) malgrat disposar de l'acreditació oficial, encara no havien iniciat en aquest moment la trajectòria institucional (com per exemple, la Universitat Internacional Valenciana, VIU); o dels centres que
 - (ii) no oferien cursos de grau, sinó de postgrau (com és el cas de la Universitat Internacional Menéndez Pelayo, UIMP).
3. Presa de contacte amb les diverses unitats de qualitat, departaments i vicerectorats encarregats de gestionar l'avaluació docent institucional a les universitats públiques espanyoles. L'atenció telefònica i via correu electrònic fou immillorable, així com l'accessibilitat i disponibilitat dels respectius responsables.

4. Creació d'un document de treball en el qual poder registrar la informació recollida que ens permetera tenir un control precís de les consultes realitzades a les universitats durant la fase de recopilació del corpus d'estudi. Aquest document va incloure:
 - nom de la universitat pública i abreviatura corresponent;
 - designació que cada centre atorga al qüestionari;
 - any de recollida del qüestionari;
 - dades de contacte del centre (adreça, telèfon, fax, correu electrònic i servei al qual adreçar-se, etc.) i de la persona responsable de la gestió (nom, càrrec, telèfon directe, etc.);
 - data de contacte amb cada universitat;
 - data de recepció del qüestionari; i
 - observacions (tipus d'accés, enllaç, altres documents d'interès, etc.).
5. Organització i classificació dels qüestionaris per Comunitats Autònomes i assignació d'una numeració.
6. Anàlisi i reflexió sobre la metodologia a seguir per dur a terme la sistematització i el tractament correcte de les dades.
7. Realització del buidatge dels ítems dels qüestionaris atenent a la seua semblança de contingut i respectant la literalitat de la font origen (en cap cas s'eliminaren enunciats si aquests no eren completament idèntics a altres).
8. Realització del buidatge de les dimensions explicitades als qüestionaris.
9. Sistematització de les diferents escales de valoració.
10. Revisió de la informació recollida i dels buidatges realitzats. Aquesta tasca fou molt important perquè ens va permetre recomptar els ítems totals, verificar duplicitats, repassar les dimensions i redirigir alguns aspectes metodològics.
11. Reclassificació dels ítems per contingut. La ubicació dimensional original es va respectar sempre que aquesta informació s'explicitara al qüestionari; si no, la col·locació dels enunciats sota una dimensió concreta es va realitzar per semblança de contingut amb la resta d'ítems. Intentàrem localitzar bibliografia sobre la millor ubicació dels ítems als qüestionaris d'avaluació, i tot i que no en vam trobar específicament, fou de gran ajuda consultar els

estudis sobre les dimensions que millor defineixen el nou context educatiu europeu (Acevedo Álvarez & Fernández Díaz, 2004; Acevedo Álvarez & Mairena Rodríguez, 2006; De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014; García-Berro et al., 2011; López Cámara et al., 2014; Mazón et al., 2009; Muñoz Cantero & Ríos de Deu, 2004; Ruiz Carrascosa & Molero López-Barajas, 2005; Zabalza, 2006).

12. Establiment de la sistematització dimensional final i dels ítems de cada factor proposat.
13. Segona presa de contacte amb les unitats de qualitat de les universitats participants per verificar si des que es va dur a terme la recopilació del qüestionari a l'any 2014, s'havia produït algun canvi significatiu en la seua construcció (reducció d'ítems, homogeneïtzació del qüestionari amb altres instruments de la mateixa Comunitat Autònoma, modificacions en la designació del qüestionari, etc.), canvis principalment motivats per possibles reestructuracions dels equips de govern. Aquesta presa de contacte es va realitzar durant els mesos d'abril i maig de 2015.
14. Adaptació, modificació i actualització de la informació recollida per assegurar el rigor de les dades analitzades.
15. Anàlisi de les dades recollides en relació al model competencial establert a la fonamentació teòrica.
16. Recol·locació dels ítems dels 49 qüestionaris d'avaluació sota les 14 competències analitzades (1a proposta).
17. Revisió de la proposta de recol·locació i reajustament de determinats ítems sota aquestes competències (2a proposta).
18. Anàlisi dels resultats obtinguts. Discussió final.

En definitiva, amb el següent pla de treball intentarem analitzar sota quins paràmetres avaluen les universitats públiques espanyoles el seu professorat, si mitjançant instruments de caire més tradicional que introdueixen, encara que de manera molt incipient, alguns dels canvis promulgats per la nova reforma o si, per contra, fan servir eines que hi referencien les competències docents pròpies i característiques del context educatiu actual; **recordem que aquesta anàlisi es durà a terme sempre des de la perspectiva de l'estudiantat i, sobretot, a partir de la informació que aquest col·lectiu rep per avaluar el professorat (el qüestionari)**. Així mateix, comprovarem si hi ha evidències de l'esforç que les universitats estan realitzant per adaptar aquests instruments a les directrius de l'EEES.

4.3. Metodologia

La mostra de la nostra investigació la constitueixen els 49 qüestionaris d'avaluació docent que utilitzen les universitats públiques espanyoles i que l'estudiantat de grau emplena cada curs acadèmic. Atesa la seua amplitud i la diversitat de criteris de creació dels instruments, hem optat per dur a terme una anàlisi de contingut de les següents dades:

- la denominació dels instruments, atenent a la informació que contenen les seues descripcions;
- les escales de valoració, atenent als punts de valoració, a altres alternatives de resposta i a les etiquetes o quantificadors lingüístics emprats; i
- els ítems i les dimensions dels qüestionaris.

Les anàlisis de contingut s'han dut a terme amb el major rigor possible, tot respectant la informació continguda en cada instrument. El darrer buidatge ens ha conduït a:

- (i) analitzar les aportacions teòriques d'alguns autors de referència en el camp de l'avaluació docent en relació a les dimensions que caracteritzen una docència de qualitat al marc de l'educació superior. Aquestes aportacions s'han limitat, de nou, al segle XXI (taula 5.2.1-1).

A partir de la seua sistematització, hem analitzat les dimensions, tot agrupant-les en 12, dins de les quals hem hagut de crear alguna subdimensió. La classificació resultant que, en realitat, parteix d'una base teòrica, ha estat comparada amb les dimensions establertes a partir del buidatge de contingut dels 49 qüestionaris. La comparació i sistematització dimensional d'ambdues fonts evidencia una gran coincidència entre elles (taula 5.3.1-1).

Sens dubte, aquesta anàlisi prèvia ens ha ajudat a perfilar la classificació dimensional definitiva, així com els indicadors que la conformen (taula 5.3.2-1 i taula 5.3.2-2).

- (ii) col·locar cada ítem sota una d'aquestes dimensions i realitzar una anàlisi de freqüències dels enunciats (taula 5.3.2-3).

Finalment es reprenen les 14 competències docents presentades a l'apartat de la fonamentació teòrica, sota les quals s'ubicaran, sempre que siga possible, els ítems dels 49 qüestionaris. Aquesta anàlisi ens permetrà estudiar el nombre d'enunciats totals que es formulen a través de competències docents, així com

recomptar els ítems que se centren en altres aspectes de la docència del professorat. Amb aquest treball d'anàlisi justificarem la nostra hipòtesi de partida i conclourem la recerca.

A priori, el procés metodològic seguit en la investigació pot semblar senzill, tot i que laboriós però, en realitat, ha de veure's com el punt de partida per a la creació i el futur disseny d'una eina d'avaluació docent dirigida a l'estudiantat. Per això, aquest estudi centra els seus esforços en l'anàlisi de les dades recopilades a partir del valuós corpus d'estudi aconseguit, perquè, a posteriori, tot aquest treball facilitarà el camí per a la construcció d'un instrument actual i acorde amb les noves exigències educatives.

4.4. Universitats públiques espanyoles participants

Foren 49 les universitats que participaren en el nostre estudi i amb les quals contactàrem en dos moments concrets del procés d'investigació:

- (i) durant el primer semestre de l'any 2014, per a dur a terme la recopilació del cos d'estudi, i
- (ii) durant els mesos d'abril i maig de 2015, per verificar i actualitzar les dades prèviament recollides.

En tots dos moments les institucions varen respondre molt amablement a la nostra sol·licitud i ens van enviar el model d'avaluació que feien servir durant l'any acadèmic en curs per valorar l'actuació docent.

Taula 4.3-1: Universitats públiques espanyoles participants

	Universitat	Abreviatura
ANDALUSIA		
1	Universidad de Almería	UAL
2	Universidad de Cádiz	UCA
3	Universidad de Córdoba	UCO
4	Universidad de Granada	UGR
5	Universidad de Huelva	UHU
6	Universidad Internacional de Andalucía	UNIA
7	Universidad de Jaén	UJAEN
8	Universidad de Màlaga	UMA
9	Universidad Pablo de Olavide	UPO
10	Universidad de Sevilla	US
ARAGÓ		
11	Universidad de Zaragoza	UNIZAR

Taula 4.3-1: Universitats públiques espanyoles participants (continuació)

	Universitat	Abreviatura
CANÀRIES		
12	Universidad de La Laguna	ULL
13	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	ULPGC
CANTÀBRIA		
14	Universidad de Cantabria	UC
CASTELLA LA MANXA		
15	Universidad de Castilla la Mancha	UCLM
CASTELLA I LLEÓ		
16	Universidad de Burgos	UBU
17	Universidad de León	ULE
18	Universidad de Salamanca	USAL
19	Universidad de Valladolid	UVA
CATALUNYA		
20	Universitat Autònoma de Barcelona	UAB
21	Universitat de Barcelona	UB
22	Universitat de Girona	UDG
23	Universitat de Lleida	UDL
24	Universitat Politècnica de Catalunya	UPC
25	Universitat Pompeu Fabra	UPF
26	Universitat Rovira i Virgili	URV
COMUNITAT DE MADRID		
27	Universidad de Alcalá	UAH
28	Universidad Autónoma de Madrid	UAM
29	Universidad Carlos III de Madrid	UC3M
30	Universidad Complutense de Madrid	UCM
31	Universidad Politècnica de Madrid	UPM
32	Universidad Rey Juan Carlos	URJC
33	Universidad Nacional de Educación a Distancia	UNED
COMUNITAT FORAL DE NAVARRA		
34	Universidad Pública de Navarra	UPNA
COMUNITAT VALENCIANA		
35	Universitat d'Alacant	UA
36	Universitat Jaume I	UJI
37	Universitat Miguel Hernández	UMH
38	Universitat Politècnica de València	UPV
39	Universitat de València	UV
EXTREMADURA		
40	Universidad de Extremadura	UNEX
GALÍCIA		
41	Universidad de A Coruña	UDC
42	Universidad de Santiago de Compostela	USC
43	Universidad de Vigo	UVIGO

Taula 4.3-1: Universitats públiques espanyoles participants (continuació)

	Universitat	Abreviatura
ILLES BALEARS		
44	Universitat de les Illes Balears	UIB
LA RIOJA		
45	Universidad de La Rioja	UR
PAÍS BASC		
46	Universidad del País Vasco	UPV/EHU
PRINCIPAT D'ASTÚRIES		
47	Universidad de Oviedo	UNIOVI
REGIÓ DE MÚRCIA		
48	Universidad Politécnica de Cartagena	UPCT
49	Universidad de Múrcia	UM

4.5. Dades generals dels instruments d'avaluació docent

Un cop recollits els 49 instruments d'avaluació docent emprats per les universitats públiques espanyoles participants, sistematitzarem la seua informació per tenir una visió global del cos d'estudi. Aquest treball fou essencial per entendre el punt de partida de la part empírica de la investigació i la seua conseqüent progressió.

Així doncs, crearem inicialment una taula (taula 4.4-1) que ens va permetre de comparar i contrastar visualment els criteris que cada universitat havia seguit per confeccionar el model d'avaluació que emplena l'estudiantat (denominació dels diferents instruments, nombre d'ítems, nombre de dimensions, escales de valoració, etc.). La informació es va estructurar sota els següents apartats:

1. Nom de la universitat i abreviatura corresponent (sense traducció).
2. Denominació literal atorgada per les respectives universitats a cada instrument d'avaluació.
3. Departament, unitat o secció encarregada de gestionar els instruments (sense traducció).
4. Nombre de dimensions (si aquestes no apareixien explicitades als qüestionaris, marcàvem *no hi figuren*, la qual cosa no implica que no existeixen).
5. Nombre d'ítems.

6. Altres apartats (dades personals de l'estudiant, dades de l'assignatura, observacions, suggeriments, preguntes de resposta oberta, etc.). Atès el tipus de suport en què el qüestionari es lliura a l'alumnat, és a dir, en format electrònic o en paper, les dades de la titulació o les dades acadèmiques i personals de l'estudiantat no figuren als models recopilats, ja que es reprenen automàticament del procés de matrícula; en aquest cas, si només hem accedit als ítems, hem marcat novament *no hi figuren*, la qual cosa no implica que no existesquen.
7. Escala de valoració (amb l'especificació de l'opció *NS/NC* o una alternativa de resposta similar com *no procedeix, sense opinió* o *no ho sé*).
8. Comentaris generals (font o enllaç d'accés al qüestionari, si es tracta d'un document públic o restringit a la comunitat universitària, data de consulta dels instruments, etc.).

Recordem, doncs, que **el corpus d'estudi se centra en els models d'avaluació que es lliuren a l'estudiantat per avaluar l'actuació del professorat i no en els models que valoren l'assignatura**. D'ací que hàgem exclòs, intencionalment, els apartats o blocs que, en alguns qüestionaris, fan referència exclusivament a l'avaluació de l'assignatura. També hem seguit el mateix criteri per a les preguntes que fan referència a les dades personals i acadèmiques de l'estudiantat i que, en ocasions, es tracten com a ítems que segueixen la mateixa numeració que la resta d'enunciats. En qualsevol cas, cadascuna de les decisions preses durant el buidatge de les dades dels 49 qüestionaris s'indiquen a l'apartat d'*observacions* de la taula 4.4-1.

D'altra banda, cal afegir-hi que no és la nostra intenció aprofundir en els procediments o criteris interns establerts per cada universitat a l'hora de dissenyar els respectius qüestionaris d'avaluació (tipus de suport, calendari d'avaluació, procés, recollida i anàlisi de les dades, etc.). Aquesta decisió de cara a la recollida de les dades i el seu posterior anàlisi comportarà certament algunes limitacions d'estudi que condicionaran els resultats de la nostra investigació (bàsicament perquè els instruments, per qüestió d'espai, no expliciten cadascuna de les decisions que es prenen al llarg de la seua creació); tot i això, considerem d'interès analitzar com cada centre presenta a l'alumnat el seu "producte final" i el treball que hi ha darrere d'aquestes eines avaluadores. Vet aquí els resultats (taula 4.4-1):

Taula 4.4-1: Dades generals dels 49 instruments d'avaluació docent
(informació contrastada amb les universitats respectives durant els mesos d'abril i maig de 2015)

	Universitat/ abreviatura	Denominació	Gestió	Dimensions	Ítems	Altres apartats	Escala de valoració	NS/NC	Observacions
ANDALUSIA									
1	Universidad de Almería (UAL)	<i>Encuesta de opinión de los estudiantes sobre la labor docente del profesorado</i>	<i>Unidad de Calidad - Vicerrectorado de Profesorado y Ordenación Académica</i>	3	23	Informació personal i acadèmica de l'estudiantat	Tipus Likert (5 punts) (1=totalment en desacord/ 5=totalment d'acord)	Sí (NS/NC)	<p>Les dimensions (planificació docent, desenvolupament de la docència i resultats) apareixen explicitades al qüestionari igual que les subdimensions (planificació de l'ensenyament-aprenentatge-disseny dels programes/guies docents/guia de l'assignatura, desenvolupament de l'ensenyament-compliment de les obligacions docents [de l'encàrrec docent], compliment de la planificació, metodologia docent, competències docents desenvolupades pel/per la professor/a, avaluació dels aprenentatges-sistemes d'avaluació, eficàcia i satisfacció dels/de les estudiants).</p> <p>Font (última consulta realitzada el 18/08/15): http://cms.ual.es/UAL/universidad/serviciosgenerales/ucalidad/index.htm http://cms.ual.es/idc/groups/public/@serv/@ucalidad/documents/documento/docentia2012.pdf (p. 87)</p>
2	Universidad de Cádiz (UCA)	<i>Encuesta de opinión de los/as estudiantes sobre la labor docente del profesorado</i>	<i>Unidad de Calidad y Evaluación. Vicerrectorado de Planificació</i>	3	23	Informació personal i acadèmica de l'estudiantat Dades de l'assignatura.	Tipus Likert (5 punts) (1=totalment en desacord/ 5=totalment d'acord)	Sí (NS)	<p>Les dimensions (planificació de l'ensenyament i aprenentatge, desenvolupament de la docència i resultats) apareixen explicitades al qüestionari igual que les subdimensions (compliment de les obligacions docents [de l'encàrrec docent], compliment de la planificació, metodologia docent, competències docents desenvolupades pel/per la professor/a i sistemes d'avaluació).</p>

Taula 4.4-1: Dades generals dels 49 instruments d'avaluació docent (continuació)

	Universitat/ abreviatura	Denominació	Gestió	Dimensions	Ítems	Altres apartats	Escala de valoració	NS/NC	Observacions
									Font (última consulta realitzada el 18/08/15): http://servicio.uca.es/eval_calidad/encuestas/ (el qüestionari no és d'accés públic, es troba a la Intranet de la universitat i requereix d'identificació prèvia).
3	Universidad de Córdoba (UCO)	<i>Opinión de los estudiantes sobre la labor docente del profesorado</i>	<i>Servicio de Calidad y Planificación – Vicerrectorado de Estudiantes/ Vicerrectorado de Personal</i>	3	21	Informació personal i acadèmica de l'estudiantat Dades de l'assignatura.	Tipus Likert (5 punts) (1=totalment en desacord/ 5=totalment d'acord)	Sí (NS/NC)	Les dimensions (planificació docent [ensenyament i aprenentatge], desenvolupament de la docència i resultats) apareixen explicitades al qüestionari igual que les subdimensions (desenvolupament de l'ensenyament i avaluació dels aprenentatges). Font (última consulta realitzada el 18/08/15): http://www.uco.es/organizacion/calidad/actividades_propias/eval_prof/pdf/alumno_encuesta.pdf
4	Universidad de Granada (UGR)	<i>Cuestionario de opinión del alumno sobre la labor docente del profesorado</i>	<i>Secretariado de Evaluación y Mejora de la Calidad – Vicerretorado para la Garantía de la Calidad</i>	No hi figuren	20	Informació personal i acadèmica de l'estudiantat Nom del professorat i de l'assignatura o mòdul.	Tipus Likert (5 punts) (1=menor grau d'acord/ 5=major grau d'acord)	Sí (NS)	Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari. Font (última consulta realitzada el 18/08/15): http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/evcalidad/eactividaddocenteencuestas/cuestionario201415
5	Universidad de Huelva (UHU)	<i>Encuesta de opinión del alumnado sobre la actividad docente del profesorado (grado)</i>	<i>Unidad para la Calidad – Vicerrectorado de Calidad y Formación</i>	3	22	Informació personal i acadèmica de l'estudiantat Nom del professorat. Titulació.	Tipus Likert (5 punts) (1=gens satisfet/ 5=molt satisfet)	Sí (NS/NC)	Les dimensions (planificació docent, desenvolupament de la docència i resultats) apareixen explicitades al qüestionari igual que les subdimensions (planificació de l'ensenyament i aprenentatge-disseny dels programes/guies docents/guies de l'assignatura, desenvolupament de l'ensenyament-compliment de les obligacions docents [de l'encàrrec docent], compliment de la planificació, metodologia docent, competències docents desenvolupades pel professor/a, avaluació dels aprenentatges-sistemes d'avaluació, eficàcia i satisfacció de l'alumnat).

Taula 4.4-1: Dades generals dels 49 instruments d'avaluació docent (continuació)

	Universitat/ abreviatura	Denominació	Gestió	Dimensions	Ítems	Altres apartats	Escala de valoració	NS/NC	Observacions
									Font (última consulta realitzada el 18/08/15): http://www.uhu.es/unidad_calidad/enc_opi_alu/1_2_ciclo/cuest_opi_alu/docs/encuesta_alumnos_definitiva0809.pdf (enllaç al model de l'any 2014; el nou model de qüestionari no és encara d'accés públic, tot i que les dades ací ressenyades pertanyen al nou instrument d'avaluació).
6	Universidad Internacional de Andalucía (UNIA)	<i>Encuesta de opinión de los estudiantes sobre la labor docente del profesorado</i>	Vicerrectorado de Planificación y Calidad	3	23	No hi figuren	Tipus Likert (5 punts) (1=totalment en desacord/ 5=totalment d'acord)	Sí (NS/NC)	Les dimensions (planificació docent, desenvolupament de la docència i resultats) apareixen explicitades al qüestionari igual que les subdimensions (planificació de l'ensenyament i aprenentatge-disseny dels programes/guies docents/guia de l'assignatura, desenvolupament de l'ensenyament-compliment de les obligacions docents [de l'encàrrec docent], compliment de la planificació, metodologia docent, competències docents desenvolupades pel professor/a, avaluació dels aprenentatges-sistemes d'avaluació, eficàcia i satisfacció de l'estudiantat). Font (última consulta realitzada el 18/08/15): http://www.unia.es/content/view/822/560/ http://www.unia.es/images/stories/Planificac_Calidad/DOCENTIA%20ANDALUCIA/modelo_docentia_unia_2011.pdf (p.67)
7	Universidad de Jaén (UJAEN)	<i>Encuesta de opinión de los estudiantes sobre la labor docente del profesorado</i>	Secretariado de Gestión de la Calidad – Vicerrectorado de Planificación Calidad, Responsabilidad Social y Comunicación junt amb el	3	23	Informació personal i acadèmica de l'estudiantat Nom del professor/a.	Tipus Likert (5 punts) (1=totalment en desacord/ 5=totalment d'acord)	Sí (NS/NC)	Les dimensions (planificació docent, desenvolupament de la docència i resultats) apareixen explicitades al qüestionari igual que les subdimensions (planificació de la docència i aprenentatge-disseny dels programes/guies docents/guia de l'assignatura, desenvolupament de l'ensenyament-compliment de les obligacions docents, compliment de la planificació, metodologia docent, competències docents desenvolupades pel/ per la professor/a, avaluació dels aprenentatges-sistemes d'avaluació, eficàcia i satisfacció de l'estudiantat).

Taula 4.4-1: Dades generals dels 49 instruments d'avaluació docent (continuació)

	Universitat/ abreviatura	Denominació	Gestió	Dimensions	Ítems	Altres apartats	Escala de valoració	NS/NC	Observacions
			<i>Centro Andaluz de Prospectiva*</i>						<p>* Per garantir la fiabilitat del procés avaluador, la UJAEN treballa conjuntament amb el Centro Andaluz de Prospectiva, institució externa a la universitat, depenent de la Junta d'Andalusia, que s'encarrega, entre altres temes, del tractament de la informació i l'elaboració dels informes finals d'avaluació.</p> <p>Font (última consulta realitzada el 18/08/15): http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/vicpl/an/calidad/evaluacion_actividad_docente/Docentia_UJA.pdf (p. 68)</p>
8	Universidad de Málaga (UMA)	<i>Encuesta de opinión de los estudiantes sobre la labor docente del profesorado</i>	<i>Servicio de Calidad, Planificación Estratégica y Responsabilidad Social junt amb el Centro Andaluz de Prospectiva</i>	No hi figuren	29*	Nom del professor/a. Informació personal i acadèmica de l'estudiantat (sota format d'ítem).	Tipus Likert (5 punts) (1=totalment en desacord/ 5=totalment d'acord) **	Sí (NS/NC)	<p>Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari.</p> <p>* El qüestionari consta de 40 ítems, dels quals 11 fan referència a les dades personals de l'estudiant (edat, sexe, curs matriculat, etc.). Hem tractat aquest apartat separatament, per això, a efectes de l'estudi, només hem pres en compte els 29 primers ítems.</p> <p>** L'escala de valoració dels ítems 28 i 29 (els quals s'han de contestar únicament si a l'assignatura hi ha classes pràctiques a més de les teòriques) és diferent a la resta del qüestionari; es tracta d'una escala numèrica ascendent de 6 nivells.</p> <p>Font (última consulta realitzada el 18/08/15): http://www.uma.es/calidad/info/10949/docentia-uma/ http://www.uma.es/media/files/PROCEDIMIENTO_DOCENTIA_UMA.pdf (p. 77-78) <i>(enllaç al model de qüestionari que apareix al model Docentia-UMA. La universitat ens facilita el model exacte que emplenen els estudiants, el qual és lleugerament diferent a aquest especialment a nivell formal, no de contingut).</i></p>

Taula 4.4-1: Dades generals dels 49 instruments d'avaluació docent (continuació)

	Universitat/ abreviatura	Denominació	Gestió	Dimensions	Ítems	Altres apartats	Escala de valoració	NS/NC	Observacions
9	Universidad Pablo de Olavide (UPO)	<i>Encuesta de opinión de los estudiantes sobre la labor docente del profesorado</i>	<i>Área de Calidad – Vicerrectorado de TIC, Calidad e Innovación</i>	3	23	Informació personal i acadèmica de l'estudiantat Dades de l'assignatura i del/de la professor/a.	Tipus Likert (5 punts) (1=total- ment en desacord/ 5=totalment d'acord)	Sí (NS/NC)	Les dimensions (planificació docent, desenvolupament de la docència i resultats) apareixen explicitades igual que les subdimensions (planificació de l'ensenyament i aprenentatge-disseny dels programes/guies docents/guia de l'assignatura, desenvolupament de l'ensenyament-compliment de les obligacions docents [de l'encàrrec docent], compliment de la planificació, metodologia docent, competències docents desenvolupades pel/per la professor/a, avaluació dels aprenentatges-sistemes d'avaluació, eficàcia i satisfacció de l'estudiantat). Font (última consulta realitzada el 18/08/15): https://www1.upo.es/cms1/export/sites/upo/area-calidad/documentos/servicios/docentia/DOCENTIA-A-UPO.pdf (p. 68)
10	Universidad de Sevilla (US)	<i>Cuestionario de opinión del alumnado sobre la actuación docente del profesor</i>	<i>Secretariado de Formación y Evaluación – Vicerrectorado de Profesorado</i>	No hi figuren	18	Informació personal i acadèmica de l'estudiantat Dades del professorat /matèria.	Tipus Likert (5 punts) (1=menor grau d'acord/ 5=major grau d'acord)	Sí (NS)	Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari. Font (última consulta realitzada el 18/08/15): http://www.us.es/downloads/acerca/organizacion/equipo/Manual_SEADP_v27122012.pdf (p. 61)
ARAGÓ									
11	Universidad de Zaragoza (UNIZAR)	<i>Cuestionario de valoración de la actividad docente</i>	<i>Unidad de Calidad y Racionaliza- ción – Vicerrectorado de Política Académica</i>	6	26	No hi figuren	Tipus Likert (5 punts) (1=molt insatisfet/ 5=molt satisfet)	No	Les dimensions (sobre la informació facilitada per aquest professor en començar el curs, sobre el compliment d'obligacions d'aquest professor, sobre les relacions d'aquest professor amb l'estudiant, sobre el desenvolupament de l'activitat docent d'aquest professor, opinió global i sobre la seua pròpia tasca com a estudiant) apareixen explicitades al qüestionari. Font (última consulta realitzada el 18/08/15): http://encuestas.unizar.es/sites/encuestas.unizar.es/files/users/jsraccio/cuestionario%20labor%20docente%20profesorado.pdf

Taula 4.4-1: Dades generals dels 49 instruments d'avaluació docent (continuació)

	Universitat/ abreviatura	Denominació	Gestió	Dimensions	Ítems	Altres apartats	Escala de valoració	NS/NC	Observacions
CANÀRIES									
12	Universidad de La Laguna (ULL)	<i>Encuesta de satisfacción del alumnado con la actividad docente del profesorado</i>	<i>Unidad de Evaluación y Mejora de la Calidad – Vicerrectorado de Calidad Institucional e Innovación Educativa</i>	No hi figuren	22	Informació personal i acadèmica de l'estudiantat	Tipus Likert (5 punts) (1=gens d'acord/ 5=molt d'acord)	No	Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari. Font (última consulta realitzada el 18/08/15): http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/calidad/DOCENTIA/manual_docentia_2014.pdf (p. 50)
13	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)	<i>Cuestionario institucional de satisfacción del alumnado con la actividad docente</i>	<i>Gabinete de Evaluación Institucional – Vicerrectorado de Comunicación, Calidad y Coordinación Institucional</i>	No hi figuren	29	Informació personal i acadèmica de l'estudiantat	Tipus Likert (5 punts) (1=totalment en desacord/ 5=totalment d'acord)*	No	Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari. * El qüestionari alterna una escala tipo Likert de 5 punts (ítems 2-13 i 15-29) amb una escala de resposta dicotòmica (ítems 1 i 14). Font (última consulta realitzada el 20/08/15): http://www.calidad.ulpgc.es/templates/calulpgc/doc/Modelos_cuestionarios/Cuestionario_valoracion_docente_profesorado_1415.pdf
CANTÀBRIA									
14	Universidad de Cantabria (UC)	<i>Encuesta de opinión a los estudiantes sobre la actividad docente del profesorado</i>	<i>Área de Calidad – Vicerrectorado de Ordenación Académica</i>	3	17	Informació acadèmica de l'estudiantat Dades de l'assignatura i del professorat. Observacions.	Tipus Likert (6 punts) (TD=totalment en desacord/ TA=totalment d'acord)	No*	Les dimensions (planificació, desenvolupament i resultats) apareixen explicitades al qüestionari. * L'opció NS/NC no apareix al qüestionari però, a les instruccions del model, es proposa deixar en blanc en enunciat si l'estudiant no té criteris suficients per valorar-lo. Font (última consulta realitzada el 20/08/15): https://sharepoint.unican.es/sgic/Procedimientos/P3/DOCUMENTACION/AnexoP3-1-1.pdf

Taula 4.4-1: Dades generals dels 49 instruments d'avaluació docent (continuació)

	Universitat/ abreviatura	Denominació	Gestió	Dimensions	Ítems	Altres apartats	Escala de valoració	NS/NC	Observacions
CASTELLA LA MANXA									
15	Universidad de Castilla la Mancha (UCLM)	<i>Encuesta de opinión sobre la docencia</i>	<i>Unidad de Evaluación y Calidad Académica – Vicerrectorado de docencia</i>	3	18	Informació personal i acadèmica de l'estudiantat Dades de l'assignatura.	Tipus Likert (5 punts) (1=mai/ 5=sempre)	Sí (N/S)	Les dimensions (planificació i desenvolupament de la docència, actitud i dedicació del professor i valoració global) apareixen explicitades al qüestionari. Font (última consulta realitzada el 20/08/15): http://www.uclm.es/paspdi/pdi.asp (el model no és d'accés públic)
CASTELLA I LLEÓ									
16	Universidad de Burgos (UBU)	<i>Encuesta de opinión de los estudiantes sobre la calidad de la docencia</i>	<i>Unidad Técnica de Calidad – Vicerrectorado de Ordenación Académica y Calidad</i>	No hi figuren	11	Dades del professorat, de l'assignatura i la titulació.	Tipus Likert (5 punts) (1=gens d'acord-molt poc/a/ 5=totalment d'acord-molt/a)	No	Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari. Font (última consulta realitzada el 20/08/15): http://www.ubu.es/sites/default/files/portal_page/files/encuesta_de_opinion_de_los_estudiantes_sobre_la_calidad_de_la_docencia.pdf
17	Universidad de León (ULE)	<i>Evaluación de la actividad docente: cuestionario para estudiantes</i>	<i>Oficina de Evaluación y Calidad. Vicerrectorado de Profesorado</i>	No hi figuren	19*	Informació personal i acadèmica de l'estudiantat Dades de l'assignatura. 2 preguntes obertes.	Tipus Likert (5 punts) (1=gens d'acord 5=totalment d'acord)	No	Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari. * El model consta de 28 ítems, dels quals 9 fan referència a qüestions relacionades amb l'estudiant (sexe, grau d'assistència, grau de compliment propi de les tasques programades, etc.) i 2 són preguntes de resposta oberta. A efectes d'aquest estudi, hem considerat els enunciats que no s'identifiquen amb variables moduladores. Font (última consulta realitzada el 20/08/15): http://www.unileon.es/modelos/archivo/norregint/201012913503371_n_modelo_de_evaluacion_de_la_actividad_docente.pdf (p.48)

Taula 4.4-1: Dades generals dels 49 instruments d'avaluació docent (continuació)

	Universitat/ abreviatura	Denominació	Gestió	Dimensions	Ítems	Altres apartats	Escala de valoració	NS/NC	Observacions
18	Universidad de Salamanca (USAL)	<i>Satisfacción de los estudiantes con la actividad docente del profesorado</i>	<i>Unidad de Evaluación de la Calidad – Vicerrectorado de Promoción y Coordinación</i>	No hi figuren	11	Dades del centre, de la titulació, del professorat i de l'assignatura. Dades acadèmiques de l'estudiantat.	Tipus Likert (5 punts) (1=totalment en desacord/ 5=totalment d'acord)	Sí (NP)	Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari. Font (última consulta realitzada el 20/08/15): http://qualitas.usal.es/docs/encuestas/encuesta-estud-activ-docente-12-13.pdf
19	Universidad de Valladolid (UVA)	<i>Encuesta docente</i>	<i>Vicerrectorado de Ordenación Académica e Innovación Docente amb la col·laboració del Servicio de Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones</i>	No hi figuren	11	Dades del professorat, de l'assignatura i la titulació.	Tipus Likert (5 punts) (1=gens d'acord/ 5=totalment d'acord)	No*	Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari. * L'opció NS/NC no apareix al qüestionari però, a les instruccions del model, es proposa deixar en blanc un enunciat si l'estudiant no disposa d'una opinió sincera i objectiva al respecte. Font (última consulta realitzada el 20/08/15): http://www.uva.es/export/sites/uva/1.lauva/1.03.vicerrectorados/1.03.11.ordenacion/1.03.11.07.encuesta_docente/index.html (el qüestionari no és d'accés públic)
CATALUNYA									
20	Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)	<i>Qüestionari de l'enquesta d'avaluació de l'actuació docent del professorat</i>	<i>Oficina de Qualitat Docent – Vicerectorat de Qualitat, Docència i Ocupabilitat</i>	No hi figuren	6	No hi figuren dades del professorat, de l'assignatura o dades personals l'estudiantat	Tipus Likert (5 punts) (0=molt en desacord/ 4=molt d'acord)	No	Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari. Font (última consulta realitzada el 20/08/15): http://www.uab.cat/doc/EnquestaAvaluacioActuacioDocent2014

Taula 4.4-1: Dades generals dels 49 instruments d'avaluació docent (continuació)

	Universitat/ abreviatura	Denominació	Gestió	Dimensions	Ítems	Altres apartats	Escala de valoració	NS/NC	Observacions
21	Universitat de Barcelona (UB)	<i>Enquesta d'opinió de l'alumnat sobre graus i màsters universitaris</i>	<i>Gabinet Tècnic del Rectorat</i>	No hi figuren	4*	Dades de l'assignatura i el professorat. 2 preguntes obertes.	Tipus Likert (11 punts) (0=total- ment en desacord/ 10=total- ment d'acord)	No	Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari. * El model de qüestionari que fa servir la UB consta de dos mòduls (<i>assignatura</i> i <i>professorat</i>). A efectes d'aquest estudi, hem analitzat únicament el model del professorat. Font (última consulta realitzada el 20/08/15): http://www.ub.edu/monub/ (el qüestionari no és d'accés públic, es troba a la Intranet de la universitat i requereix d'identificació prèvia).
22	Universitat de Girona (UDG)	<i>Qüestionari d'opinió de l'estudiant sobre l'actuació docent del professorat</i>	<i>Gabinet de Planificació i Avaluació - Vicerectorat de Planificació, Innovació i Empresa</i>	No hi figuren	8	Nom del/ de la professor/a i de l'assignatu- ra. 2 preguntes de contextua- lització.	Tipus Likert (5 punts) (1=comple- tament en desacord/ 5=completa- ment d'acord)	Sí (no ho sé)	Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari. Font (última consulta realitzada el 20/08/15): http://www.udg.edu/ (el qüestionari no és d'accés públic, es troba a la Intranet de la universitat i requereix d'identificació prèvia).
23	Universitat de Lleida (UDL)	<i>Enquesta d'opinió de l'estudiantat sobre l'assignatura- professor. Satisfacció sobre la docència de grau</i>	<i>Oficina de Qualitat - Vicerectorat de Planificació, Innovació i Empresa</i>	No hi figuren	9*	Dades de l'assignatu- ra i el professorat. Observa- cions.	Tipus Likert (5 punts) (1=desacor- d total/ 5=màxim acord)	No	Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari. * El model de qüestionari que fa servir la UDL consta de dos apartats (<i>A. Aspectes referits al professorat</i> i <i>B. Aspectes referits a la planificació de la matèria</i>). A efectes d'aquest estudi, hem analitzat únicament el primer. Font (última consulta realitzada el 20/08/15): http://www.udl.cat/export/sites/UdL/serveis/oqua/Estudis/Opinio/Enquestes/01_questionari_grau.pdf

Taula 4.4-1: Dades generals dels 49 instruments d'avaluació docent (continuació)

	Universitat/ abreviatura	Denominació	Gestió	Dimensions	Ítems	Altres apartats	Escala de valoració	NS/NC	Observacions
24	Universitat Politécnica de Catalunya (UPC)	<i>Enquesta sobre l'actuació docent</i>	<i>Gabinet de Planificació, Avaluació i Qualitat - Vicerectorat d'Estudis i Planificació</i>	No hi figuren	2*	Comentaris en obert.	Tipus Likert (5 punts) (1=molt en desacord/ 5=molt d'acord)	No**	<p>Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari.</p> <p>* El model de qüestionari que fa servir la UPC consta de dos apartats amb preguntes sobre les assignatures i sobre el professorat. A efectes d'aquest estudi, hem analitzat únicament el darrer.</p> <p>**A l'inici del qüestionari s'afegeix l'opció: <i>No contesto perquè no assisteixo regularment a classe d'aquest/a professor/a.</i></p> <p>Font (última consulta realitzada el 20/08/15): http://www.upc.edu/normatives/butlleti-upc/copy_of_bupc-num-docs/docs-consell-govern/5.-aprovacio-del-model-d2019_enquestes-a-estudiants-de-la-upc-sobre-l2019actuacio-docent-i-les-assignatures (p. 3 i 6)</p>
25	Universitat Pompeu Fabra (UPF)	<i>Avaluació de la satisfacció amb la docència</i>	<i>Unitat d'Estudis, Planificació i Avaluació – Vicerectorat de Planificació i Avaluació Institucional</i>	No hi figuren	3*	Dades del professorat.	Tipus Likert (11 punts) (0=molt en desacord/ 10=molt d'acord)**	No	<p>Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari.</p> <p>* El model de qüestionari que fa servir la UPF consta de dos apartats (assignatura i professorat). A efectes d'aquest estudi, hem analitzat únicament el darrer, tot i que els seus ítems segueixen la numeració del primer.</p> <p>** L'escala de valoració per a l'apartat relatiu a l'assignatura és també d'11 punts (0=molt insatisfactori / 10=molt satisfactori).</p> <p>Font (última consulta realitzada el 20/08/15): http://www.upf.edu/es/ <i>(el qüestionari no és d'accés públic, es troba a la Intranet de la universitat i requereix d'identificació prèvia).</i></p>

Taula 4.4-1: Dades generals dels 49 instruments d'avaluació docent (continuació)

	Universitat/ abreviatura	Denominació	Gestió	Dimensions	Ítems	Altres apartats	Escala de valoració	NS/NC	Observacions
26	Universitat Rovira i Virgili (URV)	<i>Enquesta d'opinió dels estudiants sobre l'activitat docent del professorat</i>	<i>Servei de Recursos Humans. Secció de Personal Docent i Investigador</i>	No hi figuren	10*	No hi figuren dades personals ni acadèmiques de l'estudiantat	Tipus Likert (7 punts) (1=molt en desacord/ 7=molt d'acord)	No**	Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari. * El model de qüestionari que fa servir la URV consta de dos blocs, el primer fa referència al professorat i el segon a qüestions concretes sobre les condicions de l'aula, les instal·lacions del campus, etc. A efectes d'aquest estudi, hem analitzat únicament el primer. ** L'opció NS/NC no apareix al qüestionari però, a les instruccions del model, es proposa deixar en blanc un enunciat si l'estudiant no pot valorar-lo amb la suficient objectivitat. Font (última consulta realitzada el 20/08/15): http://www.urv.cat/ (el qüestionari no és d'accés públic, es troba a la Intranet de la universitat i requereix d'identificació prèvia).
COMUNITAT DE MADRID									
27	Universidad de Alcalá (UAH)	<i>Encuesta docente</i>	<i>Unidad Técnica de Calidad – Vicerrectorado de Docencia y Estudiantes</i>	5	29	Dades de l'assignatura i del professorat.	Tipus Likert (5 punts) (1=puntuació més baixa/ 5=puntuació més alta)*	No	Les dimensions (activitat docent, avaluació, interacció amb els estudiants, implicació de l'estudiant i opinió global) apareixen especificades al qüestionari. *El model inclou ítems que no segueixen la mateixa escala de valoració (ítems 13, 19, 26 i 27). Font (última consulta realitzada el 20/08/15): http://www3.uah.es/ice/UTC/documentos/encuesta_docente.pdf
28	Universidad Autónoma de Madrid (UAM)	<i>Opinión sobre la actividad docente (profesor/a)</i>	<i>Gabinete de Estudios y Evaluación Institucional – Vicerrectorado de Estudios de Grado</i>	No hi figuren	7	Dades de l'assignatura, el professorat i l'estudiantat *. 2 preguntes obertes.	Tipus Likert (5 punts) (1=totalment en desacord/ 5=totalment d'acord)	Sí (NP)	Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari. * Dades consignades automàticament a través de l'aplicació informàtica <i>Enquestes Web Sigma</i> . Font (última consulta realitzada el 20/08/15): http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242656770146/li_stadoCategorizado/Modelos_de_encuestas.htm

Taula 4.4-1: Dades generals dels 49 instruments d'avaluació docent (continuació)

	Universitat/ abreviatura	Denominació	Gestió	Dimensions	Ítems	Altres apartats	Escala de valoració	NS/NC	Observacions
29	Universidad Carlos III de Madrid (UC3M)	<i>Encuesta de evaluación de la docencia - Alumnos de Grado y 1º y 2º ciclo</i>	<i>Servicio de Apoyo a la Organización Docente y Gestión del Grado – Vicerrectorado de Estudios</i>	No hi figuren	5*	Dades de l'assignatu- ra i del professorat Tipus de docència (teòrica, pràctica, magistral).	Tipus Likert (5 punts) (1=menys d'1h./ 5=més de 10h.; 1=molt baix/ 5=molt alt; 1=molt en desacord/ 5=molt d'acord)**	Sí (NS/NC)	Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari. * El model de qüestionari que fa servir la UC3M consta de 9 preguntes, de les quals 4 valoren l'assignatura. A efectes d'aquest estudi, hem analitzat únicament els enunciats relatius a l'activitat docent desenvolupada pel professorat. ** El model proposa tres escales de valoració diferents. Font (última consulta realitzada el 20/08/15): http://www.uc3m.es/Inicio (el qüestionari no és d'accés públic, es troba a la Intranet de la universitat i requereix d'identificació prèvia).
30	Universidad Complutense de Madrid (UCM)	<i>Cuestionario de la actividad docente del profesorado</i>	<i>Oficina para la Calidad – Vicerrectorado de Evaluación de la Calidad</i>	No hi figuren	18	Dades de l'assignatu- ra, del professorat i de l'estudiantat	Tipus Likert (5 punts) (1=total- ment en desacord/ 5=totalment d'acord)	No	Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari. Font (última consulta realitzada el 20/08/15): http://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2013-10-01-Cuestionarios%20Alumnos%20Docencia%202013-14%202.pdf
31	Universidad Politécnica de Madrid (UPM)	<i>Encuesta a estudiantes sobre la actividad docente del profesorado</i>	<i>Vicerrectorado de Personal Académico</i>	No hi figuren	17	Observa- cions.	Tipus Likert (6 punts) (CD=comple- tament en desacord/ CA=comple- tament d'acord)	No*	Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari. * L'opció NS/NC no apareix al qüestionari però, a les instruccions del model, es proposa deixar en blanc un enunciat si l'estudiant no té una opinió formada sobre l'activitat docent. Font (última consulta realitzada el 20/08/15): http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Vicerrectorado%20de%20Gestion%20Academica%20y%20Profesorado/DOCENTIA/Modelos_guias.pdf (p. 13-15).

Taula 4.4-1: Dades generals dels 49 instruments d'avaluació docent (continuació)

	Universitat/ abreviatura	Denominació	Gestió	Dimensions	Ítems	Altres apartats	Escala de valoració	NS/NC	Observacions
32	Universidad Rey Juan Carlos (URJC)	<i>Encuesta de evaluación docente</i>	<i>Centro Universitario de Estudios Aplicados – Vicerrectorado de Ordenación Académica</i>	No hi figuren	10	Dades del professorat i de l'assignatu- ra.	Tipus Likert (5 punts) (1=molt en desacord/ 5=molt d'acord)	No*	<p>Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari.</p> <p>* L'opció NS/NC no apareix al qüestionari però, a les instruccions del model, es proposa deixar en blanc un enunciat si l'estudiant considera que no té informació suficient per valorar-lo.</p> <p>Font (última consulta realitzada el 20/08/15): http://www.urjc.es/inicio <i>(el qüestionari no és d'accés públic, es troba a la Intranet de la universitat i requereix d'identificació prèvia).</i></p>
33	Universidad Nacional de Educación a Distància (UNED)	<i>Cuestionario de evaluación docente de las asignaturas de grado (estudiantes)</i>	<i>Oficina de Calidad / Oficina de Tratamiento de la Información – Vicerrectorado de Calidad e Internaciona- lización</i>	7	22	Dades de l'assignatu- ra, el professorat i l'estudiantat *	Tipus Likert (6 punts) (1=total- ment en desacord/ 6=totalment d'acord)	No	<p>Les dimensions (planificació de l'assignatura, materials i recursos per a la preparació de l'assignatura, desenvolupament del curs, avaluació dels aprenentatges, valoracions globals, activitat durant el curs i suggeriments) apareixen especificades al qüestionari.</p> <p>* Dades recuperades automàticament del procés d'inscripció.</p> <p>Font (última consulta realitzada el 20/08/15): http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,25882510&_dad=portal&_schema=PORTAL (Menú: "Documents d'interès")</p>

Taula 4.4-1: Dades generals dels 49 instruments d'avaluació docent (continuació)

	Universitat/ abreviatura	Denominació	Gestió	Dimensions	Ítems	Altres apartats	Escala de valoració	NS/NC	Observacions
COMUNITAT FORAL DE NAVARRA									
34	Universidad Pública de Navarra (UPNA)	<i>Cuestionario de satisfacción del estudiante con la docencia</i>	<i>Unidad de Organización y Calidad – Vicerrectorado de Ordenación Académica</i>	5	11*	Dades de l'assignatu- ra, del centre, de la titulació i del curs acadèmic.	Tipus Likert (4 punts) (A=molt d'acord/ D=molt en desacord)	No	Les dimensions (preguntes d'informació, planificació docent, desenvolupament de la docència, resultats, satisfacció global i comentaris) apareixen especificades al qüestionari. Al model figura específicament com <i>Dimensió 1</i> les preguntes relacionades amb la informació de l'estudiant. * En el recompte d'ítems no hem considerat les 6 preguntes d'informació inicials, les quals segueixen una numeració diferent a la resta d'enunciats del qüestionari. Font (última consulta realitzada el 21/08/15): http://www.unavarra.es/serviciocalidadyorganizacion/calidad-de-los-titulos/mejora-de-ensenanza-y-profesorado/satisfaccion-de-los-estudiantes-con-la-docencia
COMUNITAT VALENCIANA									
35	Universitat d'Alacant (UA)	<i>Qüestionari per als estudiants</i>	<i>Unitat Tècnica de Qualitat – Vicerectorat d'Estudis, Formació i Qualitat</i>	No hi figuren	10	Dades de l'assignatu- ra, el professorat i la titulació. Observa- cions.	Tipus Likert (11 punts) (0=total- ment en desacord/ 10=total- ment d'acord)	Sí (sense opinió)	Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari. Font (última consulta realitzada el 21/08/15): http://utc.ua.es/es/documentos/modelo-de-cuestionario-docencia.pdf
36	Universitat Jaume I (UJI)	<i>Qüestionari de valoració de l'estudiantat sobre l'activitat docent del professorat</i>	<i>Oficina de Promoció i Avaluació de la Qualitat – Vicerectorat de Planificació Estratègica, Qualitat i Igualtat /</i>	No hi figuren	18	Dades de l'estudiantat de la titulació i del professorat i comentaris [al full de respostes].	Tipus Likert (5 punts) (1=comple- tament en desacord/ 5= comple- tament d'acord)	Sí (NS/NC)	Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari. Font (última consulta realitzada el 21/08/15): http://documents.uji.es/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/c2edc2b8-3313-4ec3-8c10-34b05200d9c6/Norm_aval_docent_2015.pdf?quest=true (p. 28)

Taula 4.4-1: Dades generals dels 49 instruments d'avaluació docent (continuació)

	Universitat/ abreviatura	Denominació	Gestió	Dimensions	Ítems	Altres apartats	Escala de valoració	NS/NC	Observacions
			<i>Vicerektorat d'Ordenació Acadèmica i Professorat</i>						
37	Universitat Miguel Hernández (UMH)	<i>Enquesta d'opinió a estudiants sobre la docència</i>	<i>Servei de Planificació i Qualitat – Vicerektorat de Relacions Institucionals</i>	No hi figuren	10	Suggeri- ments o comentaris i 2 caselles anomena- des "Codi" i "DNI".	Tipus Likert (5 punts) (1=total- ment en desacord/ 5=totalment d'acord; 1=totalment insatisfet/ 5= totalment satisfet)	No	Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari. Font (última consulta realitzada el 21/08/15): http://calidad.umh.es/2015/05/05/encuestas-sobre-la-docencia-2o-cuatrimestre-2014-2015/ (el qüestionari no és d'accés públic, es troba a la Intranet de la universitat i requereix d'identificació prèvia).
38	Universitat Politécnica de València (UPV)	<i>Enquesta d'opinió de l'alumnat sobre l'actuació docent del professorat</i>	<i>Institut de Ciències de l'Educació – Vicerektorat d'Estudis, Qualitat i Acreditació</i>	No hi figuren	9*	Dades del professorat i de l'assignatu- ra.	Tipus Likert (5 punts) (1=total- ment en desacord/ 5=totalment d'acord)	No**	Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari. * El qüestionari inclou un enunciat sense numerar i amb una escala de valoració diferent a la resta. ** L'opció NS/NC no apareix al qüestionari però, a les instruccions del model, es proposa deixar en blanc un enunciat si l'estudiant no té informació suficient per valorar-lo. Font (última consulta realitzada el 21/08/15): http://www.upv.es/entidades/VECA/menu_urlc.html?/entidades/VECA/info/U0668892.pdf
39	Universitat de València (UV)	<i>Enquesta d'avaluació docent</i>	<i>Unitat de Qualitat – Vicerektorat de Polítiques de Formació i Qualitat Educativa</i>	5	20	Dades del professorat/ assignatura. Llengua sol·licitada en matrícula i llengua de docència.	Tipus Likert (5 punts) (1=molt en desacord/ 5=molt d'acord)	Sí (no contesta)	Les dimensions (materials i guia docent, metodologia, tutories, actitud i global) apareixen explicitades al qüestionari. Font (última consulta realitzada el 21/08/15): http://www.uv.es/uvweb/unidad-calidad/es/calidad-del-profesorado/evaluacion-docencia/encuestas/qualitat-professorat/avaluacio-docencia/enquestes/enquestes-online/serveis-alumnat-1285891815059.html

Taula 4.4-1: Dades generals dels 49 instruments d'avaluació docent (continuació)

	Universitat/ abreviatura	Denominació	Gestió	Dimensions	Ítems	Altres apartats	Escala de valoració	NS/NC	Observacions
EXTREMADURA									
40	Universidad de Extremadura (UNEX)	<i>Encuesta de satisfacción docente de los estudiantes</i>	<i>Unidad Técnica de Evaluación y Calidad – Vicerrectorado de Calidad</i>	7	18*	Dades del professorat, assignatura i titulació. Sugeriments o comentaris.	Tipus Likert (11 punts) (0=molt mal/ 10=molt bé). Tipus Likert (5 punts) (1=mai/ 5=sempre) **	Sí (NS/NC)	<p>Les dimensions (sobre l'alumne, sobre la metodologia docent, sobre la organització dels ensenyaments, sobre l'atenció a l'estudiant, sobre l'avaluació, valoració global i sobre les obligacions docents del professor) apareixen explicitades al qüestionari.</p> <p>* El qüestionari consta de 24 ítems, dels quals 6 fan referència a les dades personals i acadèmiques de l'estudiant (edat, sexe, curs matriculat, etc.). Hem tractat aquest apartat separatament, per això, a efectes de l'estudi, només hem pres en compte els 18 ítems de valoració.</p> <p>** A les instruccions del qüestionari es demana a l'estudiant que avalue el professorat mitjançant una escala tipus Likert de 10 punts, però al cos del model trobem altres enunciats que segueixen escales diferents com ara els ítems 23 i 24 (escala tipus Likert de 5 punts) o els ítems 18 i 22 que són de resposta dicotòmica.</p> <p>Font (última consulta realitzada el 21/08/15): http://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/unidades/utec/archivos/ficheros/encuestas-satisfaccion-docencia/satisfaccion-docencia-del-estudiante/cuestionarios/EncuestaSatisf desde 2010 11.pdf</p>
GALÍCIA									
41	Universidad de A Coruña (UDC)	<i>Cuestionario de evaluación de la docencia por el alumnado</i>	<i>Unidad Técnica de Calidad – Vicerrectorado de Títulos, Calidad y Nuevas Tecnologías</i>	No hi figuren	24	Dades del professorat i de l'assignatura.	Tipus Likert (7 punts) (1=completament en desacord/ 7=completament d'acord) *	Sí (NS/NC)	<p>Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari.</p> <p>* Excepte l'ítem 2 que segueix una altra escala de valoració.</p> <p>Font (última consulta realitzada el 21/08/15): http://www.udc.gal/avaliemos/ver_texto_enquisas/</p>

Taula 4.4-1: Dades generals dels 49 instruments d'avaluació docent (continuació)

	Universitat/ abreviatura	Denominació	Gestió	Dimensions	Ítems	Altres apartats	Escala de valoració	NS/NC	Observacions
42	Universidad de Santiago de Compostela (USC)	<i>Encuesta al alumnado sobre su valoración de la actividad docente del profesorado</i>	<i>Área de Calidad y Mejora de Procedimientos – Vicerrectorado de Comunicación y Coordinación</i>	No hi figuren	14	Dades de l'estudiantat	Tipus Likert (5 punts) (1=molt en desacord / 5=totalment d'acord)	Sí (NC)	Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari. Font (última consulta realitzada el 21/08/15): http://www.usc.es/es/servizos/calidade/satisfaccion/grupos.html
43	Universidad de Vigo (UVIGO)	<i>Encuesta de evaluación docente del profesorado</i>	<i>Área de Apoyo a la Docencia y Calidad – Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado</i>	No hi figuren	12*	Dades del professorat, de l'alumnat, del centre, de la matèria i de la titulació.	Tipus Likert (5 punts) (1=molt poc d'acord/ 5=molt d'acord)	No	Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari. * El qüestionari consta de 12 ítems, però 4 d'ells (1, 2, 3 i 11) contenen subenunciats que segueixen la mateixa escala de valoració que la resta. Font (última consulta realitzada el 21/08/15): http://calidade.uvigo.es/opencms/export/sites/calidade/calidade_gl/documentos/EAD/Novo_Cuestionario_EAD.pdf
ILLES BALEARS									
44	Universitat de les Illes Balears (UIB)	<i>Enquesta d'opinió de l'alumnat sobre la tasca docent del professorat. Alumnes de grau i màster</i>	<i>Servei d'Estadística i Qualitat Universitària – Vicerectorat de Títols i Tecnologia</i>	3	6	Informació corresponent a l'alumnat. Observacions.	Tipus Likert (11 punts) (0=totalment en desacord/ 10=totalment d'acord)	Sí (NS/ NC)	Les dimensions (planificació i coordinació, desenvolupament de l'activitat docent i resultats de la docència) apareixen explicitades al qüestionari. Font (última consulta realitzada el 21/08/15): http://sequa.uib.cat/digitalAssets/325/325868_form_opinioalu1415.pdf

Taula 4.4-1: Dades generals dels 49 instruments d'avaluació docent (continuació)

	Universitat/ abreviatura	Denominació	Gestió	Dimensions	Ítems	Altres apartats	Escala de valoració	NS/NC	Observacions
LA RIOJA									
45	Universidad de La Rioja (UR)	<i>Encuesta a los estudiantes sobre la actuación docente del profesorado</i>	<i>Oficina de Calidad y Evaluación – Vicerrectorado de Profesorado, Planificación e Innovación Docente</i>	4	24	Codi P.E., codi del professorat i de l'assignatu- ra.	Tipus Likert (5 punts) (1=molt baix/ 5=molt alt; 1=molt mal/ 5=molt bé; 1=molt poc.../ 5=molt...; 1=molt poques vegades/ 5=sempre)	No	Les dimensions (bloc per avaluar el compliment del professor, bloc per avaluar la tasca docent del professor, bloc d'informació complementària i bloc d'anàlisi del procés d'avaluació del professorat) apareixen explicitades al qüestionari. Font (última consulta realitzada el 21/08/15): http://www.unirioja.es/servicios/ose/pdf/modelo_en_cuesta%20definitiva%2007_02_2012.pdf
PAÍS BASC									
46	Universidad del País Vasco (UPV/EHU)	<i>Cuestionario de opinión del alumnado sobre la docencia de su profesorado</i>	<i>Servicio de Evaluación Docente – Vicerrectorado de Estudios de Grado e Innovación</i>	No hi figuren	25*	Dades de l'estudiantat i 2 caselles anomena- des "campanya" i "situació docent".	Tipus Likert (5 punts) (1=gens d'acord/ 5=totalment d'acord)	Sí (NS/NC)	Les dimensions no s'expliciten al qüestionari, tot i que apareixen a l'informe d'avaluació (planificació de la docència, metodologia docent, desenvolupament de la docència, interacció amb l'alumnat, avaluació dels aprenentatges i satisfacció general). En realitat, el model s'estructura a partir de tres apartats: dades per a la contextualització del grup d'alumnes, autoavaluació de l'alumnat i opinió sobre la docència del professorat. * El qüestionari inclou 3 ítems inicials que no valoren l'actuació docent, sinó que fan referència a l'actuació de l'estudiant. D'ací que no els hàgem analitzat a efectes d'aquest estudi. Font (última consulta realitzada el 22/08/15): http://www.ehu.eus/documents/1882427/1952726/cuestionario_grado_es.pdf

Taula 4.4-1: Dades generals dels 49 instruments d'avaluació docent (continuació)

	Universitat/ abreviatura	Denominació	Gestió	Dimensions	Ítems	Altres apartats	Escala de valoració	NS/NC	Observacions
PRINCIPAT D'ASTÚRIES									
47	Universidad de Oviedo (UNIOVI)	<i>Encuesta General de la Enseñanza</i>	<i>Unidad Técnica de Calidad – Vicerrectorado de Profesorado y Ordenación Académica</i>	7*	13	Informació general. Comentaris.	Tipus Likert (11 punts) (0=grau de desacord/ 10=grau d'acord)	Sí (NS/NP)	<p>Les dimensions (programa formatiu, orientació a l'estudiant, pràctiques, satisfacció general, ensenyament, actitud del docent i satisfacció) apareixen explicitades al qüestionari.</p> <p>Atès que el model es divideix en dos blocs: (i) els ítems 1-8 referents als trets generals de l'assignatura i del professorat (contingut de les classes, sistema d'avaluació, activitats pràctiques, atenció i seguiment, etc.); i (ii) els ítems 9-13 relatius a aspectes més concrets de l'actuació del professorat (domini de la matèria, participació, accessibilitat i preocupació per les dificultats d'aprenentatge, etc.), la dimensió <i>satisfacció</i> es troba als dos blocs.</p> <p>Font (última consulta realitzada el 22/08/15): http://calidad.uniovi.es/encuestas/eqered</p>
REGIÓ DE MÚRCIA									
48	Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT)	<i>Encuesta de satisfacción con la actividad docente del profesorado</i>	<i>Servicio de Gestión de la Calidad – Vicerrectorado de Ordenación Académica</i>	No hi figuren	11	Referència identificati- va del qüestionari.	Tipus Likert (5 punts) (1=comple- tament en desacord /5=comple- tament d'acord)	No	<p>Les dimensions no apareixen explicitades al qüestionari.</p> <p>Font (última consulta realitzada el 22/08/15): http://www.upct.es/calidad/ (el qüestionari no és d'accés públic, es troba a la Intranet de la universitat i requereix d'identificació prèvia).</p>

Taula 4.4-1: Dades generals dels 49 instruments d'avaluació docent (continuació)

	Universitat/ abreviatura	Denominació	Gestió	Dimensions	Ítems	Altres apartats	Escala de valoració	NS/NC	Observacions
49	Universidad de Murcia (UM)	Encuesta de opinión del alumno con la actividad docente de su profesorado	<i>Unidad para la Calidad - Vicerrectorado de Estudiantes, Calidad e Igualdad</i>	3	13	Dades del professorat i de l'alumnat.	Tipus Likert (5 punts) (1=en desacord/ 5=d'acord)	No*	<p>Les dimensions (desenvolupament d'allò planificat, desenvolupament de competències docents i grau de satisfacció global-resultats) apareixen explicitades al qüestionari.</p> <p>* L'opció <i>NS/NC</i> no apareix al qüestionari però, a les instruccions del model, es proposa deixar en blanc un enunciat si l'estudiant considera que no ha de contestar-lo o no pot fer-ho.</p> <p>Font (última consulta realitzada el 22/08/15): http://www.upct.es/calidad/ <i>(el qüestionari no és d'accés públic, es troba a la Intranet de la universitat i requereix d'identificació prèvia).</i></p>

5. RESULTATS

5.1. Anàlisi descriptiva de les dades

La sistematització de les dades presentada a la taula 4.4-1 ens permet analitzar la mostra d'estudi a partir de:

- (i) la denominació dels instruments;
- (ii) les escales de valoració;
- (iii) el nombre d'ítems; i
- (iv) el nombre de dimensions.

5.1.1. Denominació dels instruments

Hi ha una clara disparitat respecte a les designacions que utilitzen les universitats públiques espanyoles per identificar els instruments d'avaluació (taula 4.1-1); aquesta diversitat de nomenclatures pivota principalment entre dos termes: el d'*enquesta* i el de *qüestionari* (*enquesta d'avaluació*, *enquesta d'opinió*, *enquesta de satisfacció*, *qüestionari de valoració*, *qüestionari institucional*, *qüestionari d'opinió*, etc.). No obstant això, també es fa ús d'altres descripcions menys populars com *satisfacció* (USAL), *opinió* (UAM, UCO) o *avaluació* (ULE, UPF), així com de denominacions que simultaniegen dos conceptes com *qüestionari de l'enquesta* (UAB).

Si traslladem aquestes dades a percentatges, podem dir que el terme *enquesta* representa el 63% de preferència d'ús entre les universitats públiques espanyoles, respecte el 25% del terme *qüestionari* o el 12% que hi inclou l'agrupació de termes com *qüestionari de l'enquesta*, *avaluació*, *opinió* o *satisfacció*.

Taula 5.1.1-1: Preferència en la denominació dels instruments

Denominació	Abreviatura	Universitats	%
<i>Enquesta</i>	UAL, UCA, UHU, UNIA, UJAEN, UMA, UPO, ULL, UC, UCLM, UBU, UVA, UB, UDL, UPC, URV, UAH, UC3M, UPM, URJC, UMH, UPV, UV, UNEX, USC, UVIGO, UIB, UR, UNIOVI, UPCT, UM	31	63%

<i>Qüestionari</i>	UGR, US, UNIZAR, ULPGC, UDG, UCM, UNED, UPNA, UA, UJI, UDC, UPV/EHU	12	25%
<i>Qüestionari de l'enquesta</i>	UAB	1	12%
<i>Avaluació</i>	ULE, UPF	2	
<i>Opinió</i>	UCO, UAM	2	
<i>Satisfacció</i>	USAL	1	

Conèixer la designació que empra cada universitat per referir-se al seu model resulta interessant, però també ho és analitzar el grau de generalització, concreció o síntesi d'aquestes descripcions, és a dir, el tipus d'informació que cada universitat decideix utilitzar a l'encapçalament del model (a qui va dirigida l'avaluació, què s'hi avalua, si el qüestionari va dirigit a l'estudiantat de grau o de màster, etc.). De les diverses denominacions, algunes són breus (*enquesta docent*, UAH, UVA), precises i directes (*enquesta sobre l'actuació docent*, UPC; *enquesta d'avaluació docent*, URJC, UV), generals (*enquesta general de l'ensenyament*, UNIOVI) i altres contenen un poc més d'informació que la resta (*qüestionari institucional de satisfacció de l'alumnat amb l'activitat docent*, ULPGC; *enquesta d'opinió de l'estudiantat sobre l'assignatura-professor*. *Satisfacció sobre la docència de grau*, UDL).

A la taula 5.1.1-2 hem classificat la informació que apareix a la denominació dels qüestionaris atenent a:

- (i) la designació base (amb independència de la preferència d'ús del terme *enquesta*, *qüestionari* o altres);
- (ii) el col·lectiu al qual va dirigit l'instrument, és a dir, l'estudiantat;
- (iii) allò que, en realitat, s'hi pretén avaluar (l'actuació docent, la qualitat de la docència, etc.);
- (iv) el col·lectiu avaluat, és a dir, el professorat; i
- (v) altra informació complementària.

Aquesta taula ens permetrà esbrinar la designació més utilitzada per les universitats públiques espanyoles i quina informació hi conté.

Taula 5.1.1-2: Informació inclosa a les denominacions dels instruments

	Designació base	Destinatari	Què s'avalua	A qui s'avalua	Altra informació	Abreviatura	%
1	Enquesta d'opinió/ opinió/ qüestionari d'opinió/ enquesta de satisfacció/ satisfacció/ enquesta / qüestionari de valoració/ enquesta	dels estudiants/ de l'alumne/ de l'alumnat/ als estudiants/ de l'estudiant / a estudiants/ de l'estudiantat/ a l'alumnat	sobre la tasca docent / sobre l'activitat docent/ sobre l'actuació docent/ amb l'activitat docent/ sobre l'activitat docent/ sobre la seua valoració de l'activitat docent/ sobre la docència	del professorat/ del professorat /del seu professorat	(alumnes de grau i màster) ⁴⁸	UAL, UCA, UCO, UGR, UHU, UNIA, UJAEN, UMA, UPO, US, ULL, UC, USAL, UDG, URV, UPM, UJI, UPV, USC, UIB, UR, UPV/EHU, UPCT, UM	49%
2	Qüestionari institucional de satisfacció/ enquesta d'opinió / avaluació-qüestionari qüestionari de satisfacció / enquesta de satisfacció / qüestionari /	de l'alumnat/ dels estudiants / per a estudiants / de l'estudiant / a estudiants / per l'alumnat	amb l'activitat docent / sobre la qualitat de la docència / de l'activitat docent / amb la docència / sobre la docència / docent / d'avaluació de la docència /			ULPGC, UBU, ULE, UPNA, UMH, UNEX, UDC	14%
3	Enquesta d'opinió / enquesta / enquesta general / qüestionari de valoració/ enquesta / avaluació /		sobre la docència / d'avaluació docent/ de l'ensenyament / de l'activitat docent/ sobre l'actuació docent / de la satisfacció amb la docència /			UCLM, URJC, UV, UNIOVI, UNIZAR, UPC, UPF	14%
4	Qüestionari de l'enquesta d'avaluació / opinió / qüestionari / enquesta		de l'actuació docent / sobre l'activitat docent / de l'activitat docent / d'avaluació docent	del professorat / (professor/a)		UAB, UAM, UCM, UVIGO	8%
5	Enquesta d'opinió / enquesta d'opinió-satisfacció / enquesta / qüestionari	de l'alumnat / de l'estudiantat / alumnes / (estudiants) /	sobre graus i màsters universitaris / sobre l'assignatura-professor / sobre la docència / d'avaluació de la docència /		de grau / de grau 1º i 2º cicle / de les assignatures de grau	UB, UDL, UC3M, UNED	8%
6	Qüestionari	per als estudiants				UA	3%
7	Enquesta docent					UVA, UAH	4%

⁴⁸ Únicament correspon al qüestionari de la UIB.

A partir de la taula 5.1.1-2 podem concloure que el 49% de les universitats prefereixen especificar al qüestionari que es tracta: (i) d'un model d'avaluació, (ii) dirigit a l'estudiantat, (iii) que avalua la tasca docent (iv) del professorat; informació que, d'alguna manera, inclou als dos agents implicats en el procés d'ensenyament-aprenentatge: l'alumnat i el professorat. Aquest percentatge indica que quasi la meitat d'universitats opten per aquest esquema de denominació.

Altres universitats (14%) prefereixen mencionar l'estudiantat, però ometre la figura del professorat, possiblement per considerar innecessària aquesta matisació tenint en compte que els destinataris estan sobradament familiaritzats amb aquestes eines; a més a més, amb l'adjectiu *docent* es deixa clar que es tracta d'una avaluació del professorat. En canvi, altres universitats (8%) opten per una denominació que omet el subjecte al qual van dirigits els qüestionaris, l'estudiantat.

També amb un 14% de preferència d'ús, trobem denominacions que es formen a partir d'una designació base i de l'objecte de l'avaluació, sense cap altra informació addicional.

Finalment, cal assenyalar que les designacions breus com *qüestionari per als estudiants* o *enquesta docent*, adquireixen un menor percentatge de representació (3% i 4% respectivament), malgrat ser clares, concises i directes.

5.1.2. Escales de valoració

La totalitat de qüestionaris analitzats segueixen el format de protocol de valoració escalar (tipus Likert). En realitat, es tracta d'una eina considerada senzilla d'emplenar i fiable (Centra, 2003; Richardson, 2005), tot i que, en ocasions, pot condicionar l'estudiant a respondre amb la puntuació proposada més alta (Miller, 1987). Aquest tipus d'escala està destinada a mesurar actituds o predisposicions individuals a favor o en contra respecte a l'actuació de persones, grups, organitzacions, etc. en un context social específic (García Sánchez, Aguilera Terrats & Castillo Rosas, 2011).

Les universitats públiques espanyoles fan servir aquest tipus de protocols amb distints punts de valoració i etiquetes o quantificadors lingüístics:

Taula 5.1.2-1: Escales: punts de valoració

Punts	Abreviatura	Universitats	%
<i>4 punts</i>	UPNA	1	2%
<i>5 punts</i>	UAL, UCA, UCO, UGR, UHU, UNIA, UJAEN, UMA, UPO, US, UNIZAR, ULL, ULPGC, UCLM, UBU, ULE, USAL, UVA, UAB, UDG, UDL, UPC, UAH, UAM, UC3M, UCM, URJC, UJI, UMH, UPV, UV, USC, UVIGO, UR, UPV/EHU, UPCT, UM	37	76%
<i>6 punts</i>	UC, UPM, UNED	3	6%
<i>7 punts</i>	URV, UDC	2	4%
<i>11 punts</i>	UB, UPF, UA, UNEX ⁴⁹ , UIB, UNIOVI	6	12%

La taula 5.1.2-1 revela que el 76% de les universitats públiques espanyoles empra una escala de valoració de 5 punts, mentre que el 12% opta per emprar-ne una d'11 punts. En menor mesura, es fan servir les escales de valoració de 4, 6 i 7 punts, tot i que són sistemes de medició que requereixen un judici més exacte per part de l'estudiant (González Such, 1998) o forcen els enquestats a elegir un costat o l'altre de l'escala, tot eliminant la possibilitat de neutralitat.

A més a més de l'escala de valoració proposada, algunes universitats ofereixen, a les instruccions del qüestionari, la possibilitat de deixar en blanc un enunciat si l'estudiant no ha assistit a classe amb regularitat o considera que no té els criteris suficients per valorar-lo. Aquesta alternativa de resposta addicional apareix sota nomenclatures diverses com ara *NS/NC*, *NC*, *N/S*, *N/C*, *NS/NP*, *no escau*, *sense opinió* o *no ho sé* (taula 4.4-1).

Taula 5.1.2-2: Escales: altres opció de resposta

Opció NS/NC	Abreviatura	Universitats	%
<i>Sí</i>	UAL, UCA, UCO, UGR, UHU, UNIA, UJAEN, UMA, UPO, US, UCLM, USAL, UDG, UAM, UC3M, UA, UJI, UV, UNEX, UDC, USC, UIB, UPV/EHU, UNIOVI	24	49%
<i>No</i>	UNIZAR, ULL, ULPGC, UBU, ULE, UAB, UB, UDL, UPF, UAH, UCM, UNED, UPNA, UMH, UVIGO, UR, UPCT	17	35%
<i>Possibilitat de deixar en blanc un enunciat o no contestar al qüestionari</i>	UC, UVA, UPC, URV, UPM, URJC, UPV, UM	8	16%

⁴⁹ La UNEX també inclou al qüestionari dos ítems que segueixen una escala additiva tipus Likert de 5 punts.

La taula 5.1.2-2 revela que el 35% de les universitats públiques no proposen aquesta alternativa de resposta als seus models, mentre que el 16% ofereixen, a les instruccions del qüestionari, la possibilitat que l'estudiant deixi en blanc un enunciat si considera que no té la informació pertinent per valorar-lo. En canvi, el 49% dels centres inclouen l'opció *NS/NC* al costat de l'escala de valoració.

Pel que fa als quantificadors lingüístics utilitzats a les escales de valoració, podem concloure, segons figura a la taula 5.1.2-3⁵⁰, que el 88% d'universitats empen etiquetes que vénen representades pel grau de desacord i d'acord, concretament en aquest ordre, excepte la UPNA que proposa una escala de valoració inversa, mentre que altres universitats proposen quantificadors de freqüència (2%), de satisfacció (4%) o altres tipus de denominadors (6%) que, en el seu conjunt, representen percentatges molt inferiors.

Cal afegir-hi també que, pràcticament a la totalitat dels qüestionaris analitzats (94%), les etiquetes es codifiquen i es tracten com si foren dades numèriques per facilitar així l'anàlisi estadística de les respostes. No obstant això, en comptades ocasions (6%), la codificació segueix un altre format com és el cas de la UC (*TD=totalment en desacord/TA=totalment d'acord*), la UPM (*CD=completament en desacord/ CA=completament d'acord*) o la UPNA (*A=molt d'acord/ D=molt en desacord*).

⁵⁰ Pel que fa a les universitats que empen escales de valoració mixtes als seus qüestionaris (UBU, UC3M, UMH, UNEX i UR), hem prioritzat l'escala que dona resposta a un major nombre d'ítems. Per exemple, en el cas de la UMH, dels 10 ítems que componen el qüestionari, 8 es contesten amb una escala de grau de desacord/acord i 2 amb una de grau d'insatisfacció/satisfacció. D'ací que, a efectes del càlcul dels percentatges, hàgem comptabilitzat aquesta universitat únicament una vegada (al primer grup), tot i que apareix també a un altre grup. Per aquest motiu, algunes universitats apareixen acompanyades d'un asterisc.

Taula 5.1.2-3: Escales: etiquetes o quantificadors lingüístics

	0	1	4	5	6	7	10	Abreviatura	%
Des-acord/ acord		<i>Totalment en desacord</i>		<i>Totalment d'acord</i>				UAL, UCA, UCO, UNIA, UJAEN, UMA, UPO, ULPGC, USAL, UAM, UCM, UMH*, UPV	88%
		<i>Totalment en desacord (TD)</i>			<i>Totalment d'acord (TA)</i>			UC, UNED	
	<i>Totalment en desacord</i>						<i>Totalment d'acord</i>	UB, UA, UIB	
		<i>Completament en desacord</i>		<i>Completament d'acord</i>				UDG, UJI, UPCT	
		<i>Completament en desacord (CD)</i>			<i>Completament d'acord (CA)</i>			UPM	
		<i>Completament en desacord</i>				<i>Completa-ment d'acord</i>		UDC	
	<i>Grau de desacord</i>	<i>Menor grau d'acord</i>		<i>Major grau d'acord</i>			<i>Grau d'acord</i>	UGR, US	
		<i>Molt en desacord</i>				<i>Molt d'acord</i>		UNIOVI	
		<i>Molt en desacord</i>			<i>Molt d'acord</i>			URV	
		<i>Molt en desacord</i>			<i>Totalment d'acord</i>			UPC, UC3M*, URJC, UV	
		<i>Molt poc d'acord</i>			<i>Molt d'acord</i>			USC	
		<i>Molt d'acord (A)</i>	<i>Molt en desacord (D)</i>					UVIGO	
	<i>Molt en desacord</i>		<i>Molt d'acord</i>					UPNA	
	<i>Molt en desacord</i>						<i>Molt d'acord</i>	UAB	
	<i>Desacord total</i>			<i>Màxim acord</i>			UDL		
	<i>En desacord</i>			<i>D'acord</i>			UM		
	<i>Gens d'acord</i>			<i>Molt d'acord</i>			ULL		
	<i>Gens d'acord</i>			<i>Totalment d'acord</i>			UBU*, ULE, UVA, UPV/EHU		
Insatis-facció/ Satis-facció		<i>Gens satisfet</i>		<i>Molt satisfet</i>				UHU	4%
		<i>Molt insatisfet</i>		<i>Molt satisfet</i>				UNIZAR	
		<i>Totalment insatisfet</i>		<i>Totalment satisfet</i>				UMH*	
Acció		<i>Mai</i>		<i>Sempre</i>				UCLM, UNEX*	2%
		<i>Molt poques vegades</i>		<i>Sempre</i>				UR*	
Altres	<i>Molt mal</i>						<i>Molt bé</i>	UNEX*	6%
		<i>Molt mal</i>			<i>Molt bé</i>			UR*	
		<i>Molt poc/a</i>			<i>Molt/a</i>			UBU*, UR*	
		<i>Puntuació més baixa</i>			<i>Puntuació més alta</i>			UAH	
	<i>Molt baix</i>			<i>Molt alt</i>			UC3M*, UR*		

(*) Universitats públiques espanyoles que utilitzen escales de valoració mixtes.

5.1.3. Nombre d'ítems

Decidir el nombre d'ítems del qual constarà un qüestionari d'avaluació docent no és una tasca fàcil. A priori es pot partir de la idea que l'instrument final ha de ser preferiblement curt, flexible, incloure-hi enunciats que formen part de l'experiència de l'estudiantat i del context formatiu en el qual es desenvolupa l'ensenyament, i disposar d'unes instruccions de complimentació clares perquè no es produeixen confusions (Miller, 1987).

El nombre final d'enunciats serà un aspecte important a tenir en compte durant el procés de disseny de l'instrument d'avaluació; un qüestionari massa llarg predisposarà l'estudiant a respondre a les preguntes amb certa rapidesa, mentre que un de curt oferirà una apreciació general sobre la tasca docent i aportarà informació bàsicament sobre el grau de satisfacció o insatisfacció de l'estudiantat amb la docència rebuda (Rueda, Elizalde & Torquemada, 2003).

Per això, el nombre d'ítems dependrà, doncs, de l'objectiu del qüestionari, de la natura de la variable a mesurar i del grau de profunditat que es desitja aconseguir (García Sánchez et al., 2011) amb l'avaluació plantejada.

Pel que fa al nostre corpus d'estudi, s'adverteix que el nombre d'ítems que componen els 49 qüestionaris varia bastant, fins i tot, als models de les universitats que pertanyen a la mateixa Comunitat Autònoma (taula 5.1.3-1). De fet, la diferència és significativa si comparem el qüestionari de la UPC (2 ítems) amb els de la UMA, la ULPGC o la UAH (29 ítems). Aquest n'és només un exemple.

Pel que fa a la distribució del nombre d'ítems, proposem la següent classificació:

Taula 5.1.3-1: Nombre d'ítems

Ítems	Abreviatura	Universitats	%
<i>Menys de 5</i>	UB, UPC, UPF	3	6%
<i>Entre 5 i 10</i>	UAB, UDG, UDL, URV, UAM, UC3M, URJC, UA, UMH, UPV, UIB	11	23%
<i>Entre 11 i 15</i>	UBU, USAL, UVA, UPNA, USC, UVIGO, UNIOVI, UPCT, UM	9	18%
<i>Entre 16 i 20</i>	UGR, US, UC, UCLM, ULE, UCM, UPM, UJI, UV, UNEX	10	20%
<i>Entre 21 i 25</i>	UAL, UCA, UCO, UHU, UNIA, UJAEN, UPO, ULL, UNED, UDC, UR, UPV/EHU	12	25%
<i>Entre 26 i 30</i>	UMA, UNIZAR, ULPGC, UAH	4	8%

Aquests percentatges (taula 5.1.3-1) revelen que el 25% d'universitats públiques espanyoles (12 de les 49 analitzades), inclouen entre 21 i 25 ítems als qüestionaris d'avaluació docent, seguit del 23% d'universitats que n'inclouen entre 5 i 10. D'altra banda, i amb un percentatge bastant aproximat, es troben les universitats que fan servir entre 11 i 15 ítems i entre 16 i 20 (el 18% i el 20% respectivament). En canvi, menor representació obtenen les universitats que empren un nombre inferior a cinc ítems (6%) o un nombre superior a 26 (8%).

La mitjana d'ítems que conformen els 49 qüestionaris és de 16.

Tenint en compte que la recopilació dels qüestionaris es va dur a terme durant el primer trimestre de l'any 2014 i que les universitats foren recontactades durant els mesos d'abril i maig de 2015 per verificar possibles variacions als instruments recollits, considerem d'interès esmentar que hem apreciat una lleugera tendència cap a la reducció del nombre d'enunciats; reducció considerable que curiosament es fa palesa amb un únic any acadèmic de diferència. La taula 5.1.3-2 mostra una comparativa entre el nombre d'enunciats que les universitats feien servir fa un any enrere i els que empren actualment.

En roig apareixen marcades les universitats que han implementat canvis respecte al nombre d'ítems que empraven als qüestionaris d'avaluació docent durant l'any 2014.

Taula 5.1.3-2: Nombre d'ítems: comparativa anys 2014-2015

	Universitat/Abreviatura	Nombre d'ítems (2014)	Nombre d'ítems (2015)
ANDALUSIA			
1	Universidad de Almería (UAL)	23	23
2	Universidad de Cádiz (UCA)	23	23
3	Universidad de Córdoba (UCO)	21	21
4	Universidad de Granada (UGR)	20	20
5	Universidad de Huelva (UHU)	23	22
6	Universidad Internacional de Andalucía (UNIA)	23	23
7	Universidad de Jaén (UJAEN)	23	23
8	Universidad de Málaga (UMA)	29	29
9	Universidad Pablo de Olavide (UPO)	23	23
10	Universidad de Sevilla (US)	18	18
ARAGÓ			
11	Universidad de Zaragoza (UNIZAR)	26	26
CANÀRIES			
12	Universidad de La Laguna (ULL)	22	22
13	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)	29	29

Taula 5.1.3-2: Nombre d'ítems: comparativa anys 2014-2015

	Universitat/Abreviatura	Nombre d'ítems (2014)	Nombre d'ítems (2015)
CANTÀBRIA			
14	Universidad de Cantabria (UC)	17	17
CASTELLA LA MANXA			
15	Universidad de Castilla la Mancha (UCLM)	19	18
CASTELLA I LLEÓ			
16	Universidad de Burgos (UBU)	11	11
17	Universidad de León (ULE)	19	19
18	Universidad de Salamanca (USAL)	11	11
19	Universidad de Valladolid (UVA)	12	11
CATALUNYA			
20	Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)	6	6
21	Universitat de Barcelona (UB)	8	4
22	Universitat de Girona (UDG)	8	8
23	Universitat de Lleida (UDL)	9	9
24	Universitat Politècnica de Catalunya (UPC)	11	2
25	Universitat Pompeu Fabra (UPF)	3	3
26	Universitat Rovira i Virgili (URV)	10	10
COMUNITAT DE MADRID			
27	Universidad de Alcalá (UAH)	29	29
28	Universidad Autónoma de Madrid (UAM)	28	7
29	Universidad Carlos III de Madrid (UC3M)	9	5
30	Universidad Complutense de Madrid (UCM)	18	18
31	Universidad Politécnica de Madrid (UPM)	17	17
32	Universidad Rey Juan Carlos (URJC)	10	10
33	Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	22	22
COMUNITAT FORAL DE NAVARRA			
34	Universidad Pública de Navarra (UPNA)	11	11
COMUNITAT VALENCIANA			
35	Universitat d'Alacant (UA)	10	10
36	Universitat Jaume I (UJI)	19	18
37	Universitat Miguel Hernández (UMH)	10	10
38	Universitat Politècnica de València (UPV)	9	9
39	Universitat de València (UV)	20	20
EXTREMADURA			
40	Universidad de Extremadura (UNEX)	18	18
GALÍCIA			
41	Universidad de A Coruña (UDC)	24	24

Taula 5.1.3-2: Nombre d'ítems: comparativa anys 2014-2015

	Universitat/Abreviatura	Nombre d'ítems (2014)	Nombre d'ítems (2015)
42	Universidad de Santiago de Compostela (USC)	14	14
43	Universidad de Vigo (UVIGO)	12	12
ILLES BALEARS			
44	Universitat de les Illes Balears (UIB)	14	6
LA RIOJA			
45	Universidad de La Rioja (UR)	24	24
PAÍS BASC			
46	Universidad del País Vasco (UPV/EHU)	25	25
PRINCIPAT D'ASTÚRIES			
47	Universidad de Oviedo (UNIOVI)	13	13
REGIÓ DE MÚRCIA			
48	Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT)	20	11
49	Universidad de Murcia (UM)	12	13
	Total	835	777

De les 49 universitats, 11 han modificat el nombre d'ítems en 2015; algunes de manera significativa (UB, UPC, UAM, UC3M, UPCT), mentre que altres de manera més discreta, tot reduint (UHU, UCLM, UVA, UJI) o afegint-hi un enunciat (UM). El resultat ha estat la supressió d'un total de 58 ítems, fet que demostra la tendència reduccionista que hi existeix i que considerem que continuarà en els pròxims anys, ja que algunes universitats es troben actualment en procés de revisió dels instruments d'avaluació.

5.1.4. Nombre de dimensions

Els qüestionaris d'avaluació s'estructuren a partir d'unes dimensions que, de vegades, no figuren al qüestionari final, però poden consultar-se als protocols o manuals d'avaluació que, sovint, es troben disponibles a la xarxa de la universitat. En altres ocasions, els qüestionaris no disposen d'una distribució factorial pel nombre tan reduït d'ítems que els componen (és el cas, per exemple, d'algunes universitats catalanes o de la UAM).

En tot cas i a nivell general, considerem interessant conèixer quines universitats expliciten les seues dimensions als models que lliuren a l'estudiantat (independentment que aquestes apareguen definides als protocols d'avaluació) i quines no; certament resultaria encara més interessant esbrinar perquè algunes ofereixen aquesta informació a l'estudiantat i altres l'ometen, però, ara per ara, no disposem d'aquesta informació.

Taula 5.1.4-1: Explicitació de les dimensions

Dimensió	Abreviatura	Universitats	%
<i>Expliciten</i>	UAL, UCA, UCO, UHU, UNIA, UJAEN, UPO, UNIZAR, UC, UCLM, UAH, UNED, UPNA, UV, UNEX, UIB, UR, UNIOVI, UM	19	39%
<i>No expliciten</i>	UGR, UMA, US, ULL, ULPGC, UBU, ULE, USAL, UVA, UAB, UB, UDG, UDL, UPC, UPF, URV, UAM, UC3M, UCM, UPM, URJC, UA, UJI, UMH, UPV, UDC, USC, UVIGO, UPV/EHU, UPCT	30	61%

D'acord amb la taula 5.1.4-1, i a partir dels 49 qüestionaris analitzats, el 61% d'universitats no explicita les dimensions (bé perquè no existeixen o bé perquè simplement no hi figuren), mentre que el 39% sí que ho fa.

Quant al nombre de dimensions dels qüestionaris i, concretament en relació a les universitats que sí les expliciten (39%), podem advertir que la disparitat factorial oscil·la entre 3 i 7 dimensions, d'acord amb el que es mostra a la taula 5.1.4-2.

Taula 5.1.4-2: Nombre de dimensions

Dimensió	Abreviatura	Universitats	%	
3	UAL, UCA, UCO, UHU, UNIA, UJAEN, UPO, UC, UCLM, UIB, UM	11	58%	79%
4	UR	1	5%	
5	UAH, UPNA, UV	3	16%	
<i>Més de 5</i>	UNIZAR, UNED, UNEX, UNIOVI	4	21%	21%

És a dir, que de les universitats que expliciten les dimensions als qüestionaris, el 79% utilitza entre 3 i 5 factors, mentre que el 21% n'empra 6 (UNIZAR) o 7 (UNED, UNEX i UNIOVI).

Sens dubte, l'aspecte dimensional dels qüestionaris és rellevant i així ho confirma la gran quantitat de literatura d'especialització produïda en relació a aquest tema (Acevedo Álvarez & Fernández Díaz, 2004; Acevedo Álvarez & Mairena Rodríguez, 2006; Apodaca & Rodríguez, 1999; D'Apollonia & Abrami, 1997; Marsh, 1984; Mazón Ramírez et al., 2009; Muñoz Cantero & Ríos de Deus, 2001; Ruiz Carrascosa & Molero López-Barajas, 2005, entre altres).

Segons Marsh (1994), sembla haver-hi un acord general respecte que "una adequada agrupació multidimensional de característiques en avaluar la tasca del

professorat és més útil que unes valoracions globals com diagnòstic de retroalimentació” (citada a Chávez Jiménez, 2014, p. 39). S’accepta, doncs, que aquest tipus d’avaluació docent és multidimensional perquè l’ensenyament en sí mateix també ho és. Lukas et al. (2014) també consideren que, des d’una perspectiva formativa, “si el propòsit és millorar les actuacions docents, sembla que obtenir valoracions en diferents dimensions siga més convenient” (p. 3).

Per aprofundir un poc més en aquest tema, i com a preàmbul a l’anàlisi de contingut de les dimensions i dels ítems dels qüestionaris d’avaluació docent de les 49 universitats públiques espanyoles, hem analitzat els factors que cobren importància als estudis sobre avaluació docent durant els darrers anys, concretament a partir del segle XXI. Certament podríem haver analitzat les aportacions anteriors a aquest període (Apodaca & Rodríguez, 1999; Centra, 1993; Frey, Leonard & Beatty, 1975; González Such et al., 1999; Marsh, 1982 i 1987a o Ramsden, 1991, per exemple) per tenir una visió més completa dels canvis i de les modificacions produïdes al llarg de les últimes èpoques, però hi ha estudis molt interessants que ja les recullen (García Ramos, 1997). Per això, ens hem centrat en les aportacions més recents que sistematitzen les dimensions que apareixen als instruments d’avaluació emplenats per l’estudiantat, dimensions que, indubtablement, són herència d’un passat no tan llunyà.

A partir de les conclusions obtingudes, analitzarem les dimensions que conformen els qüestionaris d’avaluació docent de les universitats públiques espanyoles per veure si aquestes coincideixen amb les aportacions dels autors ressenyats.

5.2. Anàlisi descriptiva de les dimensions d’avaluació docent

5.2.1. Aportacions dimensionals recents

La taula 5.2.1-1 recull, de manera cronològica, les aportacions d’alguns autors que han estat un referent teòric en el camp de l’avaluació docent; autors que han investigat molt activament sobre les dimensions pròpies d’una docència de qualitat en el marc de l’educació superior (Acevedo Álvarez & Fernández Díaz, 2004; Acevedo Álvarez & Mairena Rodríguez, 2006; Apodaca, 2004, citada a De Juanas Oliva, 2011; Casero Martínez, 2008; De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014; García-Berro et al., 2011; González López & López Cámara, 2010; Kuzmanovic et al., 2013; López Cámara et al., 2014; Lukas et al., 2014; Mazón Ramírez et al., 2009; Moreno-Murcia et al., 2015; Muñoz Cantero & Ríos de Deus, 2001; Muñoz Cantero et al., 2002; Ruiz Carrascosa & Molero López-Barajas, 2005; Zabalza, 2006).

La selecció de propostes dimensionals dels autors anteriorment ressenyats ens permetrà analitzar, a grans trets, els factors que s'hi repeteixen entre elles, els que són semblants pel que fa al contingut (malgrat utilitzar una designació lleugerament diferent), i els que s'hi mencionen de manera aïllada. En la majoria d'ocasions, la coincidència de certes denominacions és total, sobretot, en aquelles dimensions que són recurrents i s'inclouen pràcticament a tots els models consultats (*planificació, metodologia, avaluació, interacció amb l'estudiantat, etc.*). En altres, la redacció varia, tot i que, en realitat, el contingut factorial és el mateix (*domini de l'assignatura*, Apodaca, 2004; *coneixement/interrelació amb la matèria*, Casero Martínez, 2008; o *domini acadèmic en la seua àrea*, De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014). En canvi, de manera puntual, encontrem dimensions que només figuren a un únic model com ara la dimensió *valor de l'aprenentatge* (Acevedo Álvarez & Fernández Díaz, 2004) o la *d'infraestructura* (Casero Martínez, 2008).

Lògicament la coincidència dimensional resultarà més evident en uns factors que en altres, però, al cap i a la fi, es tracta d'una sèrie de propostes realitzades per una selecció d'autors molt concreta, tot i que representativa.

Taula 5.2.1-1: Sistematitzacions dimensionals recents

AUTORS	Muñoz Cantero & Ríos de Deus (2001)	Muñoz Cantero, Ríos de Deus & Abalde (2002)	Acevedo Álvarez & Fernández Díaz (2004)	Apodaca (2004, citat a De Juanas Oliva, 2011)	Ruiz Carrascosa & Molero López-Barajas (2005)	Zabalza (2006)	Acevedo Álvarez & Mairena Rodríguez (2006)	Casero Martínez (2008)
Nombre de dimensions	6	8	10	7	4	10	6	9
Dimensions	<i>Compliment amb les obligacions</i>	<i>Compliment amb les obligacions</i>	<i>Planificació general del curs</i>	<i>Planificació</i>	<i>Interacció amb l'estudiant</i>	<i>Disseny i planificació de la docència amb sentit de projecte formatiu</i>	<i>Organització</i>	<i>Programa</i>
	<i>Programa</i>	<i>Programa</i>	<i>Mètodes i recursos emprats</i>	<i>Organització i claredat</i>	<i>Metodologia</i>	<i>Organització de les condicions i de l'ambient de treball</i>	<i>Avaluació</i>	<i>Metodologia</i>
	<i>Metodologia</i>	<i>Metodologia</i>	<i>Exposició i claredat de continguts</i>	<i>Domini de l'assignatura</i>	<i>Obligacions docents i avaluació</i>	<i>Selecció dels continguts interessants i forma de presentar-los</i>	<i>Presentació</i>	<i>Materials</i>
	<i>Materials</i>	<i>Materials</i>	<i>Amplitud (tractament de temes)</i>	<i>Interacció / Rapport</i>	<i>Mitjans i recursos</i>	<i>Materials de suport als estudiants</i>	<i>Entusiasme</i>	<i>Actitud del professor</i>
	<i>Actitud del/a professor/a</i>	<i>Actitud del/a professor/a</i>	<i>Mètode d'avaluació</i>	<i>Entusiasme i interès</i>		<i>Metodologia didàctica</i>	<i>Interacció</i>	<i>Avaluació</i>
	<i>Avaluació</i>	<i>Avaluació</i>	<i>Valor de l'aprenentatge</i>	<i>Recursos</i>		<i>Incorporació de les noves tecnologies i altres recursos diversos</i>	<i>Valoració global</i>	<i>Satisfacció</i>
		<i>Pràctiques</i>	<i>Interacció</i>	<i>Avaluació</i>		<i>Atenció personal als estudiants</i>		<i>Pràctiques</i>
		<i>Satisfacció</i>	<i>Suport</i>			<i>Estratègies de coordinació amb els col·legues</i>		<i>Coneixement/ interrelació amb la matèria</i>
			<i>Entusiasme</i>			<i>Sistemes d'avaluació emprats</i>		<i>Infraestructura</i>
		<i>Valoració global</i>			<i>Mecanismes de revisió del procés</i>			

Taula 5.2.1-1: Sistematitzacions dimensionals recents (continuació)

Autors	Mazón Ramírez, Martínez Stack & Martínez González (2009)	González López & López Cámara (2010)	García-Berro, Colom, Martínez, Sallarés & Roca (2011)	Kuzmanovic, Savic, Gusavac, Makajic-Nikolic & Panic (2013)	López Cámara, González López & De León Huertas (2014)	De Juanas Oliva & Beltrán Llera (2014)	Lukas, Santiago, Etxeberria & Lizasoain (2014)	Moreno-Murcia, Silveira & Belando (2015)
Nombre de dimensions	8	8	6	6	6	9	3	3
Dimensions	<i>Puntualitat i assistència</i>	<i>Disseny de programes/guies docents</i>	<i>Motivació</i>	<i>Claredat en les presentacions</i>	<i>Disseny dels programes/guies docents de l'assignatura</i>	<i>Identitat personal i planificació</i>	<i>Planificació de la docència</i>	<i>Planificació</i>
	<i>Compliment amb el programa</i>	<i>Metodologia docent</i>	<i>Organització i continguts</i>	<i>Enfocament metodològic i sistemàtic</i>	<i>Metodologia docent</i>	<i>Medició de l'aprenentatge</i>	<i>Desenvolupament de l'ensenyament i intervenció docent</i>	<i>Desenvolupament</i>
	<i>Metodologia docent</i>	<i>Compliment de les obligacions</i>	<i>Interacció amb el grup</i>	<i>Disponibilitat del professorat</i>	<i>Activitat pràctiques</i>	<i>Disposició favorable cap els estudiants</i>	<i>Resultats</i>	<i>Resultats</i>
	<i>Materials de suport</i>	<i>Planificació docent</i>	<i>Actitud personal</i>	<i>Informació als alumnes sobre el treball de l'assignatura</i>	<i>Recursos didàctics</i>	<i>Utilització de les noves tecnologies</i>		
	<i>Actitud cap els estudiants</i>	<i>Recursos didàctics</i>	<i>Seguiment</i>	<i>Foment de la participació a classe</i>	<i>Sistemes d'avaluació</i>	<i>Orientació</i>		
	<i>Avaluació dels aprenentatges</i>	<i>Actitud del professorat</i>	<i>Valoració global</i>	<i>Consideració de les preguntes dels alumnes</i>	<i>Actitud del professorat</i>	<i>Autoavaluació i control del propi aprenentatge</i>		
	<i>Activitats pràctiques</i>	<i>Sistemes d'avaluació</i>				<i>Aprenentatge experimental</i>		
	<i>Satisfacció general</i>	<i>Activitats pràctiques</i>				<i>Domini acadèmic en la seua àrea</i>		
						<i>Pensament crític</i>		

Igualment ocorre amb la disparitat evident que existeix en relació al nombre de factors proposats pels autors. És cert que no hi ha un nombre de factors establert que idealment defineix una docència de qualitat, tot i que hi ha estudis que així ho suggereixen (Miller, 1987). En tot cas, és important considerar que si aquest es veu reduït excessivament, pot ser que no siga representatiu de l'objecte d'estudi.

A partir de la informació ressenyada a la taula 5.2.1-1, podem concloure que de les 16 aportacions, n'hi ha 5 que es componen de 6 dimensions i 8 autors que utilitzen un nombre de factors superior (entre 7 i 10). En canvi, Ruiz Carrascosa i Molero López-Barajas (2005) en suggereixen 4 i Lukas et al. (2014) i Moreno-Murcia et al. (2015) proposen únicament 3 dimensions als seus models, les quals s'identifiquen amb les que estableix el *Programa Docentia*. Tenint en compte que es tracta de contribucions recents (de l'any 2014 i 2015), serà interessant analitzar si aquesta serà la tendència a nivell de dimensions durant els pròxims anys.

Gràcies a la sistematització realitzada pretenem donar un pas més enllà i agrupar les dimensions, característiques d'una docència de qualitat segons els autors consultats, per poder analitzar-les conjuntament amb les dimensions resultants del buidatge de contingut dels 49 qüestionaris d'avaluació que presentarem tot seguit.

En primer lloc, vet aquí les dimensions sota les quals agruparem els factors que figuren a la taula 5.2.1-1:

1. Planificació docent.
2. Organització / desenvolupament de la docència.
3. Compliment de les obligacions (puntualitat i assistència, coneixement de la matèria).
4. Metodologia (claredat en les explicacions).
5. Materials i recursos didàctics (ús de les noves tecnologies).
6. Activitats pràctiques.
7. Actitud de cara a l'estudiantat (relació/comunicació, motivació/entusiasme).
8. Acció tutorial.
9. Avaluació.
10. Valoració general.
11. Sobre la tasca del/de les estudiants.
12. Altres (*factors que apareixen aïlladament i resulten difícils de classificar*).

Taula 5.2.1-2: Agrupació dimensional resultant

DIMENSIONS / SUBDIMENSIONS	Muñoz C. & Ríos de Deus (2001)	Muñoz C. et al. (2002)	Acevedo Álvarez & Fernández Díaz (2004)	Apodaca (2004, citat a D. J., 2011)	Ruiz C. & Molero L-B. (2005)	Zabalza (2006)	Acevedo A. & Mairena R. (2006)	Casero M. (2008)	Mazón R. et al. (2009)	González L. & López C. (2010)	García-Berro et al. (2011)	Kuzmanovic et al. (2013)	López C. et al. (2014)	De Juanas & Beltrán (2014)	Lukas et al. (2014)	Moreno-Murcia et al. (2015)
Nombre de dimensions	6	8	11 ⁵¹	7	5 ⁵²	10	6	9	8	8	6	6	6	9	3	3
1. Planificació docent	X	X	X	X		X		X		X ⁵³		X	X	X ⁵⁴	X	X
2. Organització / desenvolupament de la docència			X			X	X		X		X				X	X
3. Compliment de les obligacions	X	X			X					X						
3.1. Puntualitat i assistència									X							
3.2. Coneixement de la matèria				X				X						X		
4. Metodologia	X	X	X		X	X		X	X	X		X	X	X ⁵⁵		
4.1. Claredat en les explicacions			X	X		X	X					X				
5. Materials i recursos didàctics	X	X	X	X	X	X		X	X	X			X			
5.1. Ús noves tecnologies						X								X		

⁵¹ El nombre de dimensions ha sofert un desdoblament: *mètodes i recursos emprats*.

⁵² El nombre de dimensions ha sofert un desdoblament: *obligacions docents i avaluació*.

⁵³ Inclou: *planificació docent i disseny de programms/guies docents*.

⁵⁴ Inclou: *identitat personal*.

⁵⁵ Sota la descripció d'*aprenentatge experimental*.

Taula 5.2.1-2: Agrupació dimensional resultant

DIMENSIONS / SUBDIMENSIONS	Muñoz C. & Ríos de Deus (2001)	Muñoz C. et al. (2002)	Acevedo Álvarez & Fernández Díaz (2004)	Apodaca (2004, citat a D. J., 2011)	Ruiz C. & Molero L-B. (2005)	Zabalza (2006)	Acevedo A. & Mairena R. (2006)	Casero Martínez (2008)	Mazón R. et al. (2009)	González L. & López C. (2010)	García-Berro et al. (2011)	Kuzmanovic et al. (2013)	López C. et al. (2014)	De Juanas & Beltrán (2014)	Lukas et al. (2014)	Moreno-Murcia et al. (2015)
6. Activitats pràctiques		X						X	X	X			X			
7. Actitud de cara a l'estudiantat	X	X						X	X	X	X		X	X		
7.1. Relació / comunicació			X	X	X		X				X	X ⁵⁶				
7.2. Motivació / entusiasme			X	X			X				X	X		X		
8. Acció tutorial			X			X								X		
9. Avaluació	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		
10. Valoració general		X	X				X	X	X		X				X ⁵⁷	X ^{57bis}
11. Sobre la tasca del / de les l'estudiants														X		
12. Altres (infraestructura, etc.)			X ⁵⁸			X ⁵⁹		X ⁶⁰								

⁵⁶ Inclou: *disponibilitat del professorat i consideració de les preguntes de l'alumnat.*

⁵⁷ i ^{57bis} En realitat, la dimensió de *resultats* refereix a actuacions relatives a l'avaluació i la satisfacció general de l'estudiant respecte al professorat.

⁵⁸ Inclou: *valor de l'aprenentatge.*

⁵⁹ Inclou: *estratègies de coordinació amb els/les col·legues i mecanismes de revisió del procés.*

⁶⁰ Inclou: *infraestructura.*

A l'hora d'ubicar les dimensions proposades pels autors sota aquestes més generals, en catalogarem algunes com a subdimensions, simplement perquè tenia més sentit analitzar-les com a part integrant d'una dimensió principal. Ens referim, per exemple, a factors com *puntualitat i assistència* (els qual hem inclòs a la dimensió de *compliment de les obligacions docents*), els de *relació, motivació o entusiasme* (inclosos a la dimensió d'*actitud de cara a l'estudiantat*) o el de *l'ús de noves tecnologies* (que es troba inclòs a la dimensió de *materials i recursos didàctics*), entre altres exemples. En realitat, la relació de contingut que existeix entre ells és evident.

L'agrupació proposada (taula 5.2.1-2) hauria d'assemblar-se a l'estructura dimensional resultant de l'anàlisi dels 49 instruments d'avaluació docent emprats per les universitats públiques espanyoles, bàsicament perquè alguns dels estudis ressenyats a nivell teòric, s'han dut a terme sobre la base dels qüestionaris d'avaluació que les universitats espanyoles han desenvolupat al llarg dels anys.

Per esbrinar-ho, estudiarem els 49 instruments d'avaluació des d'una perspectiva dimensional per conèixer quins són, en realitat, els factors que s'empren com a referència per avaluar l'actuació del professorat universitari i que, per tant, apareixen als qüestionaris que emplena l'estudiantat (ja siga de manera implícita o explícita). Així mateix, analitzarem els indicadors que els configuren.

5.3. Anàlisi de contingut de les dimensions i dels ítems

La realització del buidatge de les dimensions i dels ítems i el seu posterior anàlisi de contingut fou una de les etapes més interessants de l'estudi, però també una de les més laborioses. Sens dubte, va requerir d'una constant presa de decisions per dur a terme la ubicació correcta dels enunciats sota unes dimensions generals. Aquesta etapa va anar acompanyada d'una revisió acurada de les decisions preses inicialment, tasca que ens va permetre rectificar i modificar la col·locació d'alguns ítems que ens plantejaven dubtes.

Com ja hem avançat, aquesta etapa, tot i que va començar l'any 2014, va estendre's fins al segon trimestre de l'any 2015, moment en el qual es va prendre contacte de nou amb les universitats participants per actualitzar les dades.

5.3.1. Dimensions: classificació inicial

La reducció en el nombre d'ítems comentada a la taula 5.1.3-2 va comportar, en paral·lel, una reducció de dimensions. Tot i així, el nombre inicial de factors fou bastant considerable, ja que es respectaren les designacions originals sense agrupar-les si aquestes no eren completament exactes. Per això el primer buidatge es va compondre de 80 factors diferents, però per facilitar-ne l'estudi i trobar una correspondència lògica amb les aportacions teòriques

anteriorment ressenyades i els requeriments establerts a l'abric de l'EEES, acabarem agrupant-los en 15. Vet aquí la classificació resultant a partir del buidatge dimensional dels qüestionaris:

1. Planificació docent.
2. Organització de l'ensenyament.
3. Desenvolupament de l'activitat docent.
4. Compliment de les obligacions docents.
5. Metodologia.
6. Programa docent i materials.
7. Assignatures pràctiques.
8. Actitud docent de cara a l'estudiantat.
9. Acció tutorial.
10. Sistema d'avaluació.
11. Competències docents.
12. Valoració / satisfacció respecte a la docència rebuda.
13. Sobre la tasca com a estudiant.
14. Observacions / comentaris / suggeriments.
15. Bloc d'anàlisi del procés d'avaluació del professorat.

La utilització de descriptors generals ens va permetre donar cabuda a enunciats semblants i obtenir una classificació més reduïda que, a poc a poc, donava sentit i forma a la nostra proposta dimensional definitiva.

Com podem apreciar, moltes d'aquestes dimensions coincideixen amb les proposades pels autors consultats (taula 5.2.1-2), mentre que altres (*competències docents* o *bloc d'anàlisi del procés d'avaluació del professorat*) es creen de nou perquè així figuren als qüestionaris originals i les hem volgudes respectar. Amb les dues sistematitzacions col·locades a la graella, s'observa la gran coincidència que existeix entre aquestes fonts d'anàlisi:

Taula 5.3.1-1: Comparativa dimensional

	Dimensions (segons els autors) (taula 5.2.1-2)		Dimensions (segons els qüestionaris)
1.	Planificació docent	1.	Planificació docent
2.	Organització / desenvolupament de la docència	2.	Organització de l'ensenyament
		3.	Desenvolupament de l'ensenyament
3.	Compliment de les obligacions	4.	Compliment de les obligacions docents
4.	Metodologia	5.	Metodologia
5.	Materials i recursos didàctics	6.	Programa docent i materials
6.	Activitats pràctiques	7.	Assignatures pràctiques
7.	Actitud de cara a l'estudiantat	8.	Actitud docent de cara a l'estudiantat
8.	Acció tutorial	9.	Acció tutorial
9.	Avaluació	10.	Sistemes d'avaluació
		11.	Competències docents
10.	Valoració general	12.	Valoració / satisfacció respecte a la docència rebuda
11.	Sobre la tasca del/de les estudiants	13.	Sobre la tasca com a estudiant
		14.	Bloc d'anàlisi del procés d'avaluació del professorat
12.	<i>Altres (en realitat, no es tracta d'una dimensió en si mateix, sinó d'aspectes que apareixen aïlladament a les sistematitzacions ressenyades).</i>	15.	<i>Observacions / comentaris / suggeriments (en realitat, no es tracta d'una dimensió, sinó d'apartats en obert per realitzar comentaris).</i>

L'anàlisi de les dimensions dut a terme a partir de les aportacions teòriques consultades (taula 5.2.1-2) dóna suport, d'alguna manera, a la nostra anàlisi de contingut dimensional realitzada sobre la base dels 49 qüestionaris. Malgrat les diferències que s'evidencien, considerem que aquesta primera classificació dimensional és encertada i té sentit. Per això, a partir de les conclusions que visualment podem extraure amb aquesta comparativa, hem dissenyat la proposta dimensional definitiva, sota la qual ubicarem els 777 ítems que la conformen.

No obstant això, som conscients que caldrà sotmetre la proposta final a revisió de persones expertes, tasca que serà objecte d'un treball d'investigació futur.

5.3.2. Dimensions: classificació final

Amb les 15 dimensions de la classificació inicial començarem el buidatge per semblança de contingut dels 777 ítems, el qual ens va ajudar a perfilar la classificació dimensional definitiva. Amb la col·locació dels ítems, ens adonarem

que alguns factors podrien reubicar-se, fusionar-se o, fins i tot, eliminar-se sense que la classificació final perdera coherència. La taula 5.3.2-1 mostra el pas de les 15 dimensions inicials a les 10 dimensions finals amb les quals continuarem avançant en aquest estudi:

Taula 5.3.2-1: De la classificació dimensional inicial a la final

	Classificació dimensional inicial (2a columna, taula 5.3.1-1)	Classificació dimensional final (taula 5.3.2-2)
1.	Planificació docent	dimensió 1
2.	Organització de l'ensenyament	dimensió 2 <i>(fusió d'ambdues dimensions)</i>
3.	Desenvolupament de l'ensenyament	
4.	Compliment de les obligacions docents	dimensió 3
5.	Metodologia	dimensió 4
6.	Programa docent i materials	"Programa docent" passa a la dimensió 1; "materials" és la dimensió 5
7.	Assignatures pràctiques	Dimensió que podria formular-se com a indicador dins de la dimensió metodològica.
8.	Actitud docent de cara a l'estudiantat	dimensió 6
9.	Acció tutorial	dimensió 7
10.	Sistemes d'avaluació	dimensió 8
11.	Competències docents	Dimensió que podria formular-se com a indicador dins d'altres factors. D'ací que no l'hàgem catalogada com una dimensió independent.
12.	Valoració / satisfacció respecte a la docència rebuda	dimensió 9
13.	Sobre la tasca com a estudiant	dimensió 10
14.	Bloc d'anàlisi del procés d'avaluació del professorat	Dimensió que apareix únicament a un únic qüestionari (UR), raó per la qual decidírem eliminar-la i reubicar-ne els ítems sota altres factors.
15.	Observacions / comentaris / suggeriments <i>(en realitat, no es tracta d'una dimensió, sinó d'apartats en obert per realitzar comentaris)</i> .	No es tracta d'una dimensió.

Aquestes 10 dimensions donaran lloc a 28 indicadors sota els quals ubicarem els 777 ítems. A la taula 5.3.2-2 figura el nombre d'indicadors que componen cada dimensió, la seua descripció i freqüència.

Taula 5.3.2-2: Classificació dimensional final, indicadors i freqüència

Dimensió	Contingut	Indicadors	f	f total
1. Planificació docent	Guia docent / programa de l'assignatura.	a) Informació facilitada pel professorat referent als objectius, bibliografia, criteris d'avaluació, activitats, horaris d'atenció, etc.	27	39
		b) Valoració de la guia docent/programa de l'assignatura (utilitat, claredat, accessibilitat, practicitat, etc.).	12	
2. Organització de la docència (respecte al programa de l'assignatura)	Compliment de la planificació i desenvolupament.	a) Compliment del programa docent.	7	65
		b) Adequació dels continguts als objectius proposats; impartició de la planificació; ajust entre les activitats planificades i els objectius del curs; contextualització de la matèria dins dels objectius de la titulació.	34	
		c) Altres aspectes de la programació (solapament de continguts, coordinació amb altre professorat, correcta temporalització de la matèria, càrrega de treball, relació entre els continguts de l'assignatura i altres matèries del pla d'estudis, etc.).	24	
3. Compliment de les obligacions docents	Assistència a classe i compliment amb l'horari de classe establert; coneixement i domini de la matèria.	a) Grau d'assistència a classe, justificació de les absències i recuperació o substitució de les classes.	12	36
		b) Compliment amb l'horari de classe establert (no el de tutories).	19	
		c) Coneixement i domini de la matèria.	5	
4. Metodologia docent	Aspectes relacionats amb la preparació, organització i estructura de la docència; enunciats que donen resposta a la pregunta: <i>com ensenya el professorat?</i>	a) Metodologia docent utilitzada pel professorat.	6	131
		b) Preparació de les classes, organització i coordinació de les activitats teòrico-pràctiques, estructuració de la docència.	46	
		c) Com ensenya el/la professor/a? (competències docents i metodològiques).	79	
5. Materials/ recursos didàctics	Materials lliurats i recomanats; utilització adequada dels recursos didàctics; valoració.	a) Ús dels recursos didàctics (aula virtual, suports multimèdia, fotocòpies, materials de laboratori, etc.).	21	64
		b) Valoració dels recursos utilitzats (claredat, utilitat, disponibilitat, adequació, eficàcia per a l'aprenentatge, etc.).	43	

Taula 5.3.2-2: Classificació dimensional final, indicadors i freqüència (continuació)

Dimensió	Contingut	Indicadors	f	f total
6. Actitud de cara a l'estudiantat	Relació acadèmica entre el professorat i l'estudiantat; actitud del professorat.	a) Tracte amb l'estudiant (cordialitat, respecte, educació).	17	163
		b) Relació i comunicació amb l'alumnat (actitud receptiva, obertura al diàleg, etc.).	32	
		c) Seguiment del seu aprenentatge (preocupació per les carències formatives, resolució de dubtes).	60	
		d) Motivació, participació i foment de l'interès per la matèria.	54	
7. Acció tutorial	Valoració de la tasca d'atenció a l'estudiantat.	a) Informació i compliment dels horaris d'atenció a l'estudiantat.	14	46
		b) Accessibilitat i disponibilitat per atendre l'estudiantat.	11	
		c) Valoració general de l'acció tutorial (facilitat d'accés, adequació horària, atenció correcta, etc.).	21	
8. Avaluació	Sistema d'avaluació; coherència i compliment amb els criteris inicials establerts; valoració.	a) Informació i comunicació dels criteris d'avaluació i correcció.	23	84
		b) Compliment i adequació amb el sistema d'avaluació informat a l'inici del curs.	27	
		c) Valoració del sistema d'avaluació.	34	
9. Valoració general	Valoració dels diferents aspectes que entren en joc en el procés d'ensenyament-aprenentatge universitari.	a) Valoració respecte a l'actuació docent en general.	67	123
		b) Valoració respecte a la matèria en general.	31	
		c) Valoració respecte a altres aspectes contextuais (condicions de l'aula, accés a les instal·lacions, coneixement dels sistemes d'avaluació docent de la universitat, etc.).	3	
		d) Qüestions de resposta oberta o amb indicacions particulars.	22	
10. Sobre la tasca com a estudiant	Autoavaluació per part de l'estudiant.	a) Valoració sobre l'actuació de l'estudiant respecte a l'assignatura avaluada exclusivament (grau d'assistència, nivell de coneixements previs, participació activa, estudi diari, etc.).	26	26
Total			777	777

El buidatge de contingut dels ítems dels 49 qüestionaris ha marcat el nombre d'indicadors que conformen cada dimensió. D'ací que algunes dimensions tinguen més indicadors que altres.

Sempre que l'agrupació dels ítems ho ha permès, l'estructura interna que hem seguit per establir els indicadors ha estat la mateixa, és a dir, en primer lloc, hem col·locat els ítems que s'identifiquen i defineixen una dimensió concreta i, en darrer lloc, la valoració que d'aquests es realitza. Per exemple, a la dimensió de *planificació docent*, el primer indicador fa referència a si el professorat ha informat l'estudiantat del contingut de la programació, mentre que el segon conté els enunciats que la valoren sobre la base de la seua utilitat, claredat, accessibilitat, practicitat, entre d'altres. El mateix ocorre amb les dimensions 5, 7 i 8 (*materials/recursos didàctics*, *acció tutorial* i *avaluació*): el primer indicador inclou els ítems relacionats amb cada dimensió i el darrer valora allò que es descriu al primer indicador (és a dir, els recursos i materials utilitzats, l'acció tutorial i el sistema d'avaluació, respectivament).

La resta de dimensions (*organització de la docència*, *compliment de les obligacions*, *metodologia docent* i *actitud de cara a l'estudiantat*) segueixen una estructura que no agrupa els ítems valoratius sota un únic indicador. D'ací que s'haja optat per utilitzar una descripció més genèrica que done sentit als enunciats que s'hi inclouen (com ara *altres aspectes de la programació*, dimensió 2) o per seguir directament una agrupació lògica atenent al contingut dels ítems (dimensió 3, 4 i 6). Pel que fa a la dimensió de *valoració general*, òbviament els indicadors refereixen a la valoració de l'actuació docent en la seua globalitat; finalment, a la darrera dimensió (*sobre la tasca com a estudiant*), l'únic indicador que la descriu valora l'actuació de l'estudiantat respecte a l'assignatura cursada.

En relació amb les freqüències, cadascuna es correspon amb els ítems dels 49 qüestionaris. En el cas dels ítems idèntics, es recompta el nombre d'universitats que els fan servir als seus models. Dur a terme la verificació d'aquestes dades és tan fàcil com comptar els ítems per indicador que apareixen a l'apartat 5.3.3. que es presenta tot seguit.

A nivell de percentatges, la dimensió que inclou un major nombre d'ítems a tots els qüestionaris és la d'*actitud de cara a l'estudiantat*, factor que concentra el 21% dels enunciats totals. En canvi, la dimensió amb menys pes (un 3%, segons el buidatge de contingut realitzat), és *sobre la tasca com a estudiant*, factor que relativament poques universitats⁶¹ recullen explícitament als seus qüestionaris. La taula 5.3.2-3 reprèn les freqüències de la taula 5.3.2-2 anterior i el percentatge que aquestes representen.

⁶¹ Únicament tres (UAH, UNIZAR i UPV/EHU) dediquen una dimensió sobre l'autoavaluació de l'alumnat.

Taula 5.3.2-3: Freqüències i la seua representació en percentatges

	Dimensions	f total	%
1.	Actitud de cara a l'estudiantat	163	21%
2.	Metodologia docent	131	17%
3.	Valoració general	123	16%
4.	Avaluació	84	11%
5.	Organització de la docència (<i>respecte al programa de l'assignatura</i>)	65	9%
6.	Materials / recursos didàctics	64	8%
7.	Acció tutorial	46	6%
8.	Planificació docent	39	5%
9.	Compliment de les obligacions docents	36	4%
10.	Sobre la tasca com a estudiant	26	3%
	Total	777	100%

En definitiva, les dimensions ací ressenyades resumeixen, en essència, tot un procés de preses de decisions constants i un important treball de síntesi i reagrupació d'ítems.

5.3.3. Ítems: agrupació per contingut

Abans de presentar l'agrupació dels enunciats que componen els 49 qüestionaris d'avaluació docent, hem d'assenyalar que:

- (i) els ítems s'han sistematitzat a partir d'un criteri únic: la semblança de contingut;
- (ii) tot i que, en ocasions, els enunciats contenen variacions poc significatives en la seua formulació, hem volgut respectar-les, mentre que els ítems completament idèntics s'han pres en compte només una vegada.
- (iii) els ítems s'han extret literalment en la llengua original del qüestionari, d'ací l'alternança de llengües en aquesta part de l'estudi.
- (iv) els ítems que es divideixen en subenunciats apareixen també a les taules que conformen cada indicador, però no s'han pres en consideració per al recompte total. Vet aquí un exemple del que volem

explicar. L'ítem número 2 del qüestionari de la UVIGO es formula de la següent manera: "pense que les condicions (espai, equipament, material, núm. d'alumnes...) en les quals es desenvolupa la docència d'aquesta matèria són satisfactòries pel que fa a: 2.1. classes teòriques / 2.2. classes pràctiques". A efectes del càlcul total d'enunciats dels 49 qüestionaris, hem pres el punt 2.1. com a ítem, i el 2.2 com a subenunciat, distinció que no canvia en absolut els resultats de la recerca, ja que els subenunciats també s'hi han analitzat i s'han col·locat sota l'indicador corresponent. S'ha dut a terme d'aquesta manera simplement perquè es plantegen com una opció de resposta més dins d'una mateixa qüestió, fet que ocorre només als qüestionaris de la UVIGO (amb 4 ítems) i de la UPV/EHU (amb 1 ítem).

A continuació presentarem els enunciats que conformen cada dimensió i que donen sentit als indicadors presentats a la taula 5.3.2-2.

5.3.3.1. Primera dimensió: planificació docent

Aquesta dimensió està formada per 35 ítems i dos subenunciats, els quals es divideixen en (i) ítems d'informació, i (ii) ítems de valoració respecte a la programació de l'assignatura, distribució que va en consonància amb els indicadors anteriorment presentats.

Pel que fa al primer apartat (ítems 1-23), els enunciats fan referència a la informació facilitada pel professorat a l'inici del curs (objectius d'aprenentatge, continguts de la matèria, metodologia, activitats, criteris d'avaluació, competències a adquirir durant l'assignatura, bibliografia, materials recomanats, etc.):

Taula 5.3.3.1-1: Ítems primera dimensió: planificació docent (I)

	Ítems	Universitat
1	A l'inici del curs proporciona informació clara sobre l'assignatura: objectius, programa, metodologia i criteris d'avaluació.	UPV
2	En els plantejaments inicials de l'assignatura, n'especifica clarament els objectius, el programa i els criteris d'avaluació.	URV
3	En la ficha de la asignatura se explicitan objetivos, contenidos, metodología, tipo de examen, lugar y horario de las tutorías.	UPNA
4	El professor/a proporciona informació clara sobre l'assignatura a l'inici del curs: objectius, programa i criteris d'avaluació.	UMH
5	El profesor informa sobre las competencias y contenidos de la asignatura.	UCLM

Taula 5.3.3.1-1: Ítems primera dimensió: planificació docent (I) (continuació)

	Ítems	Universitat
6	El profesor ha explicado con antelación el programa, los objetivos y los criterios y métodos de evaluación.	UNEX
7	El profesor o profesora explica detalladamente a los alumnos/as la guía docente de la asignatura a principios de curso.	URJC
8	El/la profesor/a informa de manera clara sobre los objetivos de la asignatura.	UCM
9	Informa con claridad del plan del curso (programa, objetivos, bibliografía, tutorías).	ULE
10	Aquest/a professor/a ha presentat amb claredat el programa de l'assignatura i els criteris d'avaluació.	UDG
11	El/la profesor/a informa sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistemas de evaluación...).	UAL/UCA/ UMA/UPO/ UNIA
12	El/la profesor/a explicó la guía docente o el programa de la asignatura, con objetivos, contenidos, metodología y sistema de evaluación.	UDC
13	El/la profesor/a ha informado sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistemas de evaluación...).	UCO
14	El/la profesor/a ha informado sobre la guía docente/programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenido del temario, metodología, bibliografía, sistemas de evaluación, etc.).	UHU
15	Se informa sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistemas de evaluación...).	UJAEN
16	Me ha dado orientaciones para conocer el proyecto docente de la asignatura.	US
17	A l'inici de curs tinc una guia o programació clara de l'assignatura.	UJI
18	El profesor hace referencia al proyecto docente (objetivos, contenidos, bibliografía, materiales recomendados...).	ULPGC
19	Informa de los objetivos, contenidos, bibliografía y materiales recomendados.	UNIZAR
20	El/la profesor/a informa de manera clara sobre las actividades docentes: trabajos, seminarios, visitas, trabajos de campo, laboratorios, etc.	UCM
21	Explica la programación de la materia y los criterios de evaluación al comienzo de su actividad docente.	USC
22	Des del principi, m'han facilitat la guia docent de l'assignatura que estic cursant.	UV
23	A lo largo del curso, informa suficientemente sobre el programa de la asignatura (objetivos, los contenidos teóricos y prácticos, metodología, criterios e instrumentos de evaluación).	UAH

Pel que fa al segon apartat (ítems 24-35), els enunciats fan referència a la valoració de la guia docent atenent-ne a la utilitat, adequació, disponibilitat, accessibilitat, claredat i enfocament competencial, entre d'altres característiques:

Taula 5.3.3.1-2: Ítems primera dimensió: planificació docent (II)

	Ítems	Universitat
24	La información que me ha proporcionado el/la profesor/a sobre la actividad docente al comienzo del curso (objetivos, planificación, actividades y sistema de evaluación) ha sido adecuada.	UA
25	La información sobre el programa y el plan de trabajo ha sido suficiente.	UNIOVI
26	La información aportada por el/la profesor sobre la planificación docente de esta asignatura es adecuada y suficiente.	UGR
27	La guía de l'assignatura aporta una informació àmplia i detallada (objectius, activitats d'aprenentatge, metodologia docent, criteris d'avaluació, bibliografia...).	UV
28	La guía de estudio de la asignatura es clara y describe de forma detallada el contenido y funcionamiento de la asignatura.	UNED
29	El programa de la asignatura contiene la información necesaria para el seguimiento de la misma (objetivos, competencias, recursos, modalidades de enseñanza-aprendizaje, temporalización, criterios de evaluación, bibliografía).	UPV/EHU
30	La información proporcionada por el profesor/a en el programa o guía docente de la asignatura es accesible y útil.	ULL
31	La información que proporciona el profesor sobre la actividad docente (objetivos, actividades, bibliografía, criterios y sistema de evaluación, etc.) me ha resultado de fácil acceso y utilidad.	UPM
32	La información que proporciona el profesor/a sobre la asignatura (o parte de la signatura) es clara y útil.	UC
<i>sub-enunciat</i>	Considero que la guía docente (o programa) de la materia recoge los objetivos, contenidos, metodología, bibliografía, sistema de evaluación... de forma comprensible y detallada.	UVIGO
<i>sub-enunciat</i>	Considero que la guía docente (o programa) de la materia está disponible y es accesible con facilidad.	UVIGO
33	La programación está enfocada hacia el desarrollo de competencias para nuestra futura profesión.	UPV/EHU
34	Me ha resultado útil la guía docente para el desarrollo de la asignatura.	UCLM
35	La guia docent ha estat un punt de referència durant el curs.	UV

L'agrupació d'aquests ítems per contingut deixa entreveure l'existència d'una manca de consens respecte a la designació que se li atorga a la programació docent. Conceptes com el de *guia d'estudi* (UNED), *pla del curs* (ULE), *programa* (UAH, UDG, UNEX), *fitxa de l'assignatura* (UPNA), *plantejaments inicials* (URV), *guia docent* (URJC, UV, UCLM), *projecte docent* (ULPGC, US) o simplement *informació* (UA, UMH, UPV) apareixen als qüestionaris analitzats. De vegades, hi trobem dos conceptes junts per referir-se a un mateix document, els quals apareixen entre parèntesis, amb oracions disjuntives o barres separadores: *guia docent (o programa)* (UVIGO), *guia docent/programa* (UHU), *guia docent o*

programa de l'assignatura (UAL, UCA, UCO, UDC, UJAEN, ULL, UMA, UNIA), *guia o programació* (UJI). En tot cas, quan això ocorre, es fan servir de manera sistemàtica i, per tant, es pot considerar que el criteri seguit és coherent al llarg del qüestionari. Més estrany pot semblar localitzar-lo amb ortografies diferents dins d'un mateix model (*guia docent* i *Guia Docent*, UM), fet que s'identifica amb una simple errada de revisió.

5.3.3.2. Segona dimensió: organització de la docència (respecte al programa de l'assignatura)

Aquesta dimensió està formada per 57 ítems i dos subenunciats, els quals es divideixen en tres apartats:

- (i) ítems sobre el compliment del programa docent;
- (ii) ítems sobre l'adequació dels continguts respecte als objectius proposats i el seu desenvolupament; i
- (iii) ítems relacionats amb altres aspectes de la programació.

Pel que fa al primer apartat (ítems 36-42), els enunciats fan referència a l'adequat compliment de la programació presentada, d'ací que el verb *complir* aparega en tots ells.

Taula 5.3.3.2-1: Ítems segona dimensió: organització de la docència (I)

	Ítems	Universitat
36	El/la profesor/a cumple con el programa de la asignatura.	UCM
37	El/la professor/a compleix la programació de l'assignatura.	UJI
38	Cumple con el programa y el plan de trabajo previsto.	USC
39	El/la profesor/a ha cumplido con lo explicitado en la guía docente.	UAM
40	El/la profesor/a cumple con el temario y actividades (propuestos en la guía docente) de la asignatura.	UM
41	Ha complert adequadament amb les seves tasques com a docent (pla docent, programa de l'assignatura, assistència, lliurament de qualificacions, etc.).	UB ⁶²
42	El professor ha complert adequadament les seves obligacions docents (pla docent, puntualitat, etc.).	UPF ⁶³

⁶² Aquest ítem podria col·locar-se també a la dimensió de *compliment de les obligacions docents*, però atesa la referència al pla docent i al programa de l'assignatura, hem considerat més apropiat ubicar-lo sota aquest factor.

⁶³ Ídem.

En relació al segon apartat (ítems 43-69), els enunciats fan referència a l'adequació dels continguts respecte als objectius proposats, és a dir, a l'ajust de la docència respecte a la planificació prevista en la programació docent (impartició completa de la planificació, relació entre les diverses activitats plantejades, volum de treball, etc.). Bàsicament es tracta d'enunciats relacionats amb l'organització i el desenvolupament de la matèria per part del professorat; ítems que estan connectats amb la planificació, però que avaluen una fase subseqüent a aquesta; d'ací que els hàgem tractat com a factors independents i amb cos propi però, en realitat, s'hi troben interrelacionats.

Taula 5.3.3.2-2: Ítems segona dimensió: organització de la docència (II)

	Ítems	Universitat
43	El profesor/a imparte el programa presentado en la guía docente.	UC
44	El programa de la asignatura es impartido en su totalidad.	UPNA
45	El programa impartido hasta hoy hace prever que se desarrollará al completo.	UR
46	El profesor o profesora ha desarrollado la asignatura ajustándose a lo establecido al inicio del curso.	UPV/EHU
47	Se ajusta a la planificación prevista en la guía docente o el programa.	UGR
48	Se ajusta a la planificación de la asignatura.	UAL/UCA/UCO/ UHU/UNIA/ UJAEN/ UMA/UPO
49	La impartición de la asignatura se ajusta a lo presentado en la ficha de la misma.	UPNA
50	El programa impartido en la asignatura se corresponde con el programa publicado.	UR
51	S'ajusten les activitats docents als objectius, continguts, sistema d'avaluació i competències previstos a la guia docent.	URV
52	Su docencia se ajusta a la planificación prevista en el proyecto docente.	US
53	El/la profesor/a desarrolla adecuadamente los conocimientos, las habilidades y las actitudes propuestas en la guía docente (o programa).	UVIGO
54	Las actividades desarrolladas por el profesor se adecúan a lo que aparece en la guía docente (o programa).	UVIGO
55	Las actividades docentes se ajustan a los objetivos, contenidos y metodología especificada en la guía docente de la asignatura.	URJC
56	Las clases se ajustan a lo previsto en el proyecto docente de la asignatura.	ULPGC
57	Los contenidos impartidos en la asignatura se ajustan a lo previsto en el programa.	ULE
58	El contenido de las clases se ha ajustado al programa y al plan de trabajo.	UNIOVI

Taula 5.3.3.2-2: Ítems segona dimensió: organització de la docència (II) (continuació)

	Ítems	Universitat
59	Els continguts tractats en les diferents activitats concorden amb els objectius de l'assignatura.	UV
60	Los contenidos del programa han sido desarrollados durante el curso.	UCLM
61	El volumen de trabajo que implica esta asignatura se ajusta a lo previsto en el proyecto docente.	ULPGC
62	El desarrollo de la actividad docente del/de la profesor/a se adecua a los planes y objetivos establecidos.	UA
63	El desarrollo de la asignatura se realiza según el calendario docente establecido.	ULE
64	S'adequa la metodologia d'ensenyament als objectius de l'assignatura.	URV
65	Se realizan la mayoría de las actividades de aprendizaje previstas en el proyecto docente.	ULPGC
66	Las tareas previstas guardan relación con lo que el profesor/a pretende que aprenda en la actividad docente.	ULL
67	Las tareas previstas (teóricas, prácticas, de trabajo individual, en grupo, etc.) guardan relación con lo que se pretende que aprenda en la actividad docente.	UPM
68	De acuerdo con el programa se realizan suficientes prácticas, problemas, supuestos, casos, etc. para la correcta comprensión de la asignatura.	UR
69	El/la profesor/a planifica y coordina bien la clase y expone con claridad las explicaciones. ⁶⁴	UC3M

Finalment el tercer apartat (ítems 70-92) inclou enunciats relacionats amb altres aspectes de la programació com ara la proposta de temporalització i cronograma del curs, la contextualització de la matèria en relació a altres àrees de coneixement o els objectius generals de la titulació, els possibles solapaments (a nivell de continguts) amb altres assignatures, la coordinació entre el professorat i la dedicació, la preparació i el temps d'estudi requerit en relació al nombre de crèdits de l'assignatura:

⁶⁴ Ítem construït mitjançant l'encadenament d'enunciats, d'ací que la seua ubicació ens haja plantejat dificultats; hem decidit col·locar-lo sota aquesta dimensió per la referència a la planificació i la coordinació de les classes; hem obviat la darrera part de l'enunciat per poder-se avaluar separatament.

Taula 5.3.3.2-3: Ítems segona dimensió: organització de la docència (III)

	Ítems	Universitat
70	Considera que la propuesta de temporalización que figura en el proyecto docente se corresponde con el trabajo realizado para alcanzar los objetivos de la asignatura.	ULPGC
71	Té una bona programació del ritme de les classes i del temps dedicat a cada tema.	UPV
72	El planteamiento que el profesor/a hace de la asignatura (o parte de la asignatura) encaja en el curso en el que se imparte.	UC
73	En el desarrollo de la actividad docente no hay solapamientos con los contenidos de otras actividades.	ULL
74	En el desarrollo de esta actividad docente no hay solapamientos con los contenidos de otras actividades ni repeticiones innecesarias.	UPM
75	No se han producido solapamientos con los contenidos de otras asignaturas ni repeticiones innecesarias.	UC
76	El volum de treball exigít és proporcional als crèdits de l'assignatura.	UJI
77	El volum de treball és coherent i proporcional als crèdits de l'assignatura.	URV
78	El volumen de trabajo del alumnado es proporcional a los créditos de la materia.	UDC
79	La carga de trabajo de la asignatura es apropiada a los créditos asignados.	UAH
80	La distribución de la carga de trabajo del estudiante está equilibrada.	UCLM
81	El número de horas que dedicas a las actividades no presenciales (trabajo autónomo o en grupo) se ajusta a las previstas.	UC
82	La dedicación que exige esta actividad docente se corresponde con la prevista en el programa.	ULL/UPM
83	El contenido de la asignatura es adecuado con relación a sus créditos (duración).	UNEX
84	La cantidad de trabajo requerida en esta asignatura, con relación a otras con el mismo número de créditos, ha sido ("muy poco/a"; "poc/a"; "alguna cosa"; "bastante"; "mucho/a").	UBU
85	La carga de trabajo en relación a otras asignaturas similares del título te parece adecuada.	UVA
86	Los créditos asignados a la actividad docente guardan proporción con el volumen de contenidos y tareas que se plantean.	ULL
87	El volumen de contenidos y tareas que comprende la actividad docente guarda proporción con los créditos que tiene asignados.	UPM
<i>sub-enunciat</i>	Considero que los créditos asignados a esta materia guardan proporción con el volumen de trabajo programado para superarla.	UVIGO

Taula 5.3.3.2-3: Ítems segona dimensió: organització de la docència (III) (continuació)

	Ítems	Universitat
88	En conjunto, el esfuerzo que se exige para aprobar se ajusta al número de créditos de la asignatura.	UC
89	Establece relación entre la asignatura y otras áreas de conocimiento y disciplinas.	UAH
90	Existe una adecuada coordinación entre los profesores (responde sólo si la asignatura la imparte más de uno).	ULE
91	El professor o professora es coordina amb la resta de professors.	UV
92	Considero que hay coordinación entre los/las distintos/as profesores/as de la materia (responde solamente si tienes más de un/a profesor/a en esta materia).	USC
<i>sub-enunciat</i>	Considero que la coordinación entre el profesorado de la materia es adecuada (contestar sólo en caso de materias impartidas por más de un/a profesor/a).	UVIGO

Cal assenyalar la dificultat d'ubicació d'alguns ítems que, als qüestionaris originals, apareixen sota dimensions formulades de manera unificada (*planificació i desenvolupament de la docència* (UCLM) o amb designacions tan generals que poden donar cabuda a un gran nombre d'enunciats (*bloc per avaluar la tasca docent del professor*, UR).

5.3.3.3. Tercera dimensió: compliment de les obligacions docents

Aquesta dimensió està formada per 25 ítems, els quals es divideixen en tres apartats:

- (iv) ítems relacionats amb l'assistència a classe del professorat;
- (v) ítems relacionats amb el compliment de l'horari de classe (els enunciats sobre el compliment de l'horari de tutories es tractaran a una dimensió diferent); i
- (vi) ítems referents al coneixement i domini de la matèria.

Pel que fa al primer apartat (ítems 93-98), els enunciats fan referència a la regularitat i el grau d'assistència a classe per part del professorat, a la justificació de les seues absències i a la recuperació o substitució de les sessions no impartides.

Taula 5.3.3.3-1: Ítems tercera dimensió: compliment de les obligacions docents (I)

	Ítems	Universitat
93	Asiste regularmente a clase.	UAL/UCA/ UNIA/ UJAEN/ UMA/UPO/ ULL
94	El profesor cumple con su obligación de asistir a clase.	UNEX
95	El/la professor/a assisteix a classe.	UJI
96	Grado de asistencia a clase del profesor.	UR
97	Asiste a sus clases y, en caso contrario, se justifica y se sustituye o recupera.	UNIZAR
98	Si el/la professor/a no ha assistit a classe, ha indicat els motius.	UJI

El segon apartat (ítems 99-112) inclou els enunciats que fan referència al compliment de l'horari lectiu establert.

Taula 5.3.3.3-2: Ítems tercera dimensió: compliment de les obligacions docents (II)

	Ítems	Universitat
99	El profesor/a cumple el horario fijado.	ULL
100	Imparte las clases en el horario fijado.	UAL/UCA/ UNIA/ UJAEN/ UMA/UPO
101	El/la professor/a compleix l'horari establert (<i>resposta opcional</i>).	UDL
102	¿El profesor cumple con el horario de clases establecido para la asignatura?	ULPGC
103	El/la profesor/a cumple con los horarios de clase establecidos.	UCM
104	Grado de cumplimiento del horario establecido para sus clases.	UR
105	El profesor o profesora respeta los horarios de clase.	URJC
106	Compleix l'horari de classe i l'atenció personalitzada fora de l'aula.	URV

Taula 5.3.3.3-2: Ítems tercera dimensió: compliment de les obligacions docents (II)
(continuació)

	Ítems	Universitat
107	Cumple adecuadamente su labor docente (horarios, asistencia, etc.).	UHU
108	El profesor cumple correctamente sus horarios, comenzando y finalizando con puntualidad.	UNEX
109	Es puntual al comenzar y finalizar la actividad docente.	UNIZAR
110	Las sesiones presenciales empiezan y terminan con puntualidad.	ULE
111	Informa de sus ausencias e incidencias en tiempo y forma (si consideras que no ha tenido, déjala en blanco).	ULE
112	El tiempo de la clase se aprovecha al máximo: se cumple el horario y se facilita el trabajo de autoaprendizaje del alumno.	UPNA

En aquest apartat, igual que ocorre a dimensions posteriors, s'adverteix de la formulació d'ítems mitjançant l'encadenament d'enunciats, fet que complica la valoració per part de l'estudiantat. Per exemple, l'ítem 106 tracta sobre el compliment de l'horari lectiu alhora que sobre l'horari d'atenció personal. La seua formulació potser indueix l'estudiantat a contestar erròniament, ja que pot haver assistit a classe amb regularitat, però no haver acudit a les tutories. Així mateix ocorrerà amb els enunciats que inclouen informació de distinta consideració entre parèntesis (ítem 107) o amb els que tenen una extensió considerable i es construeixen amb oracions coordinades (ítem 112). Seria recomanable, doncs, que cada enunciat responguera a una idea única (García Sánchez et al., 2011; Miller, 1987). El fet d'incloure-hi molta informació no ens oferirà més dades respecte a l'actuació del professorat, sinó tot el contrari. Els ítems llargs formulats a partir de l'encadenament d'enunciats tendeixen a confondre l'estudiantat i a generar dubtes respecte a la puntuació o valoració més adequada.

Finalment, el tercer apartat (ítems 113-117) fa referència al coneixement i domini de la matèria. Conèixer la disciplina que s'imparteix és indispensable per oferir a l'estudiantat una docència de qualitat (Blondin, 1980; Casero Martínez, 2008; De la Cruz Tomé, 1999; De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014; García-Valcárcel, 1992; Tejedor & Montero, 1990). Resultaria, per tant, inconcebible que un/a professor/a acceptara impartir un curs del qual no té ni la formació, ni els coneixements necessaris per a desenvolupar-lo amb excel·lència.

Taula 5.3.3.3-3: Ítems tercera dimensió: compliment de les obligacions docents (III)

	Ítems	Universitat
113	El/la professor/a domina la matèria.	UM
114	Sembla dominar la matèria que imparteix.	UPV
115	Muestra dominio de la materia.	UR
116	El profesor ha mostrado buen dominio de la asignatura.	UNIOVI
117	El/la profesor/a muestra un conocimiento y formación adecuados de la materia.	UA

Malgrat la importància d'aquesta competència docent, només cinc universitats la recullen als qüestionaris d'avaluació respectius. D'aquesta manera recorden a l'estudiant que un/a bon/a professor/a no és només aquell/a que presenta la programació el primer dia de classe, sap transmetre amb claredat els continguts, empra una metodologia innovadora alhora que un ventall d'eines tecnològiques d'última generació, sinó aquell/a que sap de què parla. Pot ser que l'actual ànsia de renovació haja deixat en un segon pla aquests aspectes.

5.3.3.4. Quarta dimensió: metodologia docent

Aquesta dimensió és una de les més extenses i interessants precisament per la diversitat de qüestions de caire metodològic que hi inclou. En concret, està formada per 94 ítems que es divideixen en tres apartats:

- (i) enunciats generals respecte al concepte de *metodologia*;
- (ii) aspectes relacionats amb la preparació i l'estructuració de la docència, amb els continguts a impartir i amb la coordinació d'activitats teòrico-pràctiques proposades pel professorat; i
- (iii) qüestions que donarien resposta a la pregunta *com ensenya el professor?*

Pel que fa al primer apartat (ítems 118-123), els enunciats fan referència a la metodologia que, de manera general, empra el professorat per cobrir les necessitats d'aprenentatge de l'alumnat:

Taula 5.3.3.4-1: Ítems quarta dimensió: metodologia docent (I)

	Ítems	Universitat
118	Las modalidades de enseñanza-aprendizaje (tutorías, clases magistrales, seminarios, talleres, lecturas, trabajos de equipo, etc.) se ajustan a: (i) las características del grupo de estudiantes; (ii) la naturaleza de la asignatura; i (iii) nuestras necesidades de aprendizaje.	UPV/EHU
119	La metodología docente utilizada me ayuda a desarrollar los conocimientos y habilidades objetivo de la asignatura.	UPCT
120	La metodología emprada en l'assignatura m'ajuda a aprendre els continguts previstos en el programa.	UMH
121	La metodologia emprada i les activitats realitzades en l'assignatura ajuden l'alumnat a aprendre.	UPV
122	La metodología y planificación docente permite adquirir las competencias previstas.	UCLM
123	Los contenidos y metodología de la asignatura contribuyen a la adquisición de las competencias previstas.	UPNA

El segon apartat (ítems 124-156) inclou enunciats que fan referència a la preparació de les classes, l'organització d'activitats i l'estructura de la docència; també hi inclou qüestions sobre la seqüenciació de continguts i la coordinació de les activitats teòrico-pràctiques; concretament aquest darrer aspecte es tracta com una dimensió independent en altres estudis (Casero Martínez, 2008; González López & López Cámara, 2010; López Cámara et al., 2014; Mazón Ramírez et al., 2009), però per la seua relació amb la part metodològica de l'ensenyament (valoració del volum i del tipus d'activitats pràctiques a realitzar, mètodes d'aprenentatge de caire més pràctic, etc.), l'hem ubicat sota aquesta dimensió:

Taula 5.3.3.4-2: Ítems quarta dimensió: metodologia docent (II)

	Ítems	Universitat
124	El/la profesor/a ha organizado y estructurado adecuadamente su actividad docente.	UAM
125	El profesor prepara, organiza y estructura bien las actividades o tareas que se realizan en la clase (o laboratorio, taller, trabajo de campo, seminario, etc.).	UPM
126	El profesor/a prepara, organiza y estructura bien las actividades o tareas que se realizan en la clase (o laboratorio, taller, trabajo de campo, seminario, etc.).	ULL
127	Organiza y estructura bien las actividades o tareas que realizamos con el/la profesor/a (aula, laboratorio, taller, seminario, trabajo de campo, etc.).	USAL
128	El/la profesor/a organiza bien las actividades que se realizan en clase.	UAL/UCA/ UHU/UMA/ UNIA/UPO UJAEN

Taula 5.3.3.4-2: Ítems quarta dimensió: metodologia docent (II) (continuació)

	Ítems	Universitat
129	Organiza bien las actividades que se realizan en clase.	UCO
130	El/la profesor/a organiza y estructura bien las clases.	UCM
131	Su docencia está bien organizada.	US
132	Organiza bien las clases y explica con claridad facilitando la comprensión de la materia.	USC
133	El professor/la professora prepara i planifica adequadament les activitats o tasques que es realitzen.	UIB
134	Demuestra que se ha preparado las clases.	UR
135	Considero que el profesor prepara las clases.	UCLM
136	Creo que el/la profesor/a prepara y organiza bien las actividades o tareas que se realizan en (contestar sólo los apartados que corresponda) (i) las clases teóricas, (ii) las clases prácticas (laboratorio, talleres, de campo...), (iii) otras (resolución de ejercicios, estudio de casos, seminarios,...), (iv) en el trabajo autónomo del alumnado (trabajos tutelados, proyectos, documentación).	UVIGO
137	Considero que las clases están bien organizadas.	UDC
138	El curso virtual está estructurado y organizado de forma clara.	UNED
139	La organización y secuencia que realiza de los contenidos de la asignatura es adecuada para el aprendizaje de la asignatura.	UAH
140	L'estructura de les activitats és clara, lògica i organitzada, i és adequada per a un aprenentatge eficaç.	UV
141	Las distintas tareas que se realizan facilitan el logro de competencias.	ULPGC
142	Las actividades o tareas (teóricas, prácticas, de trabajo individual, en grupo, etc.) son provechosas para lograr los objetivos de la asignatura.	USAL
143	Las actividades realizadas por el/la profesor/a (clases teóricas, prácticas, trabajos...) contribuyen a conseguir los objetivos de la materia.	UVIGO
144	Las actividades prácticas propuestas por este profesor o profesora facilitan el aprendizaje de los contenidos teóricos y viceversa.	UPV/EHU
145	La distribució entre activitats presencials (classes, seminaris, tutories...) i no presencials (realització de treballs, estudi...) és adequada.	UV
146	Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas.	UAL/UCA/ UCO/UNIA/ UJAEN/UHU UMA/UPO
147	Se han coordinado adecuadamente las tareas teóricas y prácticas previstas en el programa.	UPM
148	Las clases teóricas y prácticas están coordinadas.	ULL
149	Las actividades teóricas y prácticas están coordinadas.	UGR

Taula 5.3.3.4-2: Ítems quarta dimensió: metodologia docent (II) (continuació)

	Ítems	Universitat
150	Las actividades teóricas y prácticas están bien coordinadas.	UM
151	Les pràctiques ajuden a comprendre millor els continguts teòrics.	UMH
152	Las actividades presenciales llevadas a cabo en la asignatura (o parte de la asignatura) se complementan y están bien coordinadas.	UC
153	Los ejercicios complementarios (excluidos laboratorios) como problemas, trabajos, casos prácticos, comentarios de texto, etc. permiten la mejor comprensión de los contenidos teóricos.	UCLM
154	Las actividades desarrolladas por el/la profesor/a facilitan el aprendizaje (conocimiento y habilidades).	UM
155	Las actividades prácticas han sido útiles para comprender la asignatura.	UNIOVI
156	Las actividades realizadas por el/la profesor/a me ayudan en mi aprendizaje.	UGR

El darrer apartat (ítems 157-212) inclou enunciats que donen resposta a la pregunta *com ensenya el professor*, sota els quals figuren qüestions relacionades amb la visió i la concepció metodològica de l'assignatura, així com altres aspectes relacionats amb les aptituds, les destreses, les habilitats i les competències docents del professorat. Per això, hi trobarem ítems com *la seua manera d'explicar aconseguix motivar l'alumnat i despertar l'interès per l'assignatura* (UPV), alhora que ítems com *la capacitat de comunicació del professor/a afavoreix el meu aprenentatge* (UJI).

Taula 5.3.3.4-3: Ítems quarta dimensió: metodologia docent (III)

	Ítems	Universitat
157	Aquest/a professor/a s'expressa amb claredat en les seues exposicions i/o explicacions.	UAB
158	El professor/la professora explica amb claredat.	UIB
159	El/la profesor/a explica con claridad.	USAL
160	El profesor o profesora explica con claridad.	URJC
161	Explica con claridad.	UAH/UR/ UGR/US
162	El profesor explica con claridad.	UCLM
163	El profesor/a explica con claridad.	ULL

Taula 5.3.3.4-3: Ítems quarta dimensió: metodologia docent (III) (continuació)

	Ítems	Universitat
164	Explica els continguts amb claredat.	URV
165	El/la profesor/a ha explicado con claridad.	UAM
166	Las explicaciones del profesor son claras.	UPCT
167	El/la profesor/a és clar/a en les exposicions.	UJI
168	El/la profesor/a explica de forma clara y comprensible.	UCM
169	Transmet amb claredat els continguts de l'assignatura.	UB
170	El/la professor/a presenta els continguts de manera clara i sistemàtica.	UDL
171	El professor/a explica de forma clara i organitzada.	UMH
172	El profesor explica de forma clara y organizada.	UNEX
173	El profesor o profesora desarrolla su docencia de manera clara y ordenada.	UPV/EHU
174	Explica de manera clara y ordenada, destacando los aspectos más importantes.	UNIZAR
175	Expone y transmite los contenidos de forma clara y ordenada, resaltando lo importante.	ULE
176	Explica con claridad y resalta los contenidos importantes.	UAL/UCA/ UCO/UHU/ UNIA/UMA UJAEN/UPO
177	El profesor explica con claridad y resalta los contenidos importantes de la actividad docente.	UPM
178	Destaca los contenidos relevantes.	UGR
179	Destaca los contenidos más importantes del programa.	UR
180	Explica los contenidos con seguridad.	UAL/UCA/ UCO/UHU/ UNIA/UMA UJAEN/UPO
181	El profesor/a explica con claridad resaltando los contenidos importantes, y complementa las explicaciones con ejemplos o ejercicios que facilitan la comprensión de la asignatura.	UC
182	La capacitat de comunicació del/ de la professor/a afavoreix el meu aprenentatge.	UJI

Taula 5.3.3.4-3: Ítems quarta dimensió: metodologia docent (III) (continuació)

	Ítems	Universitat
183	La seua manera d'explicar aconseguix motivar l'alumnat i despertar l'interès per l'assignatura.	UPV
184	La forma d'impartir la classe del professor/a aconseguix motivar-me i despertar l'interès per l'assignatura.	UMH
185	La asignatura y su forma de impartirla contribuyen al desarrollo de las capacidades de reflexión, síntesis y razonamiento.	UPNA
186	Las explicaciones de el/la profesor/a me ayudan a entender los contenidos de la asignatura.	UM
187	El profesor complementa adecuadamente las explicaciones teóricas con aspectos prácticos (ejemplos ilustrativos, casos, ejercicios, problemas...).	UNEX
188	El profesor propone actividades para favorecer el aprendizaje autónomo.	ULPGC
189	Propone actividades para favorecer mi aprendizaje autónomo (la búsqueda de información complementaria, la realización de trabajos,...).	USC
190	El profesor o profesora propone actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.).	UPV/EHU
191	El professor o professora potencia el treball (aprenentatge) autònom dels alumnes.	UV
192	El profesor o profesora favorece el trabajo en equipo (si las condiciones del aula y del grupo lo permiten).	UPV/EHU
193	Desarrolla actividades que facilitan el aprendizaje participativo.	UAH
194	El profesor o profesora, además de las clases presenciales, ha previsto actividades complementarias (problemas, lecturas, prácticas, etc.) que facilitan el aprendizaje de la asignatura.	URJC
195	Promueve actividades que dan la oportunidad de utilizar los conocimientos teóricos en situaciones prácticas.	UAH
196	Expone ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura.	UHU
197	Expone ejemplos para poner en práctica los contenidos de la asignatura.	US
198	Propone ejemplos y/o situaciones para facilitar el aprendizaje.	UGR
199	Expone ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura.	UAL/UCA/ UCO/UNIA/ UJAEN/UMA/ UPO
200	El profesor señala e identifica claramente los conceptos básicos de la asignatura.	UCLM
201	Relaciona unos temas con otros de la materia.	UNIZAR
202	Relaciona los conceptos de la materia con sus aplicaciones.	UNIZAR
203	El profesor o profesora establece conexiones entre esta asignatura y otras asignaturas afines de la titulación.	UPV/EHU

Taula 5.3.3.4-3: Ítems quarta dimensió: metodologia docent (III) (continuació)

	Ítems	Universitat
204	El profesor relaciona los contenidos y las actividades de la asignatura con otras asignaturas de la titulación.	UNEX
205	En el desenvolupament de l'assignatura es fomenta l'obtenció de coneixements.	UV
206	En el desenvolupament de l'assignatura es fomenta l'obtenció d'habilitats i destreses.	UV
207	Relaciona los contenidos del programa entre sí o con los de otras materias.	UR
208	El profesor transmite entusiasmo e interés por el aprendizaje de la asignatura.	UNEX
209	El/la professor/a mostra entusiasme per la matèria.	UDL
210	El/la professor/a parece ilusionado/a e interesado/a por la docencia.	UDC
211	Aquest/a professor/a em motiva a esforçar-me i a aprendre pel meu compte.	UDG
212	El/la profesor/a tiene la capacidad de enseñar.	UA

Certament sistematitzar els ítems sota una proposta dimensional no és tan fàcil com d'entrada pot semblar; mentre que la col·locació d'alguns enunciats resulta lògica i evident per la senzillesa i la claredat del seu contingut, altres plantegen dificultats, no tant per la seua redacció (utilització de nexes coordinats o disjuntius encadenats), sinó per les diferents ubicacions que d'un mateix ítem es proposa als qüestionaris analitzats.

Per exemple, l'ítem *el professor explica de forma clara i organitzada* apareix al qüestionari de la UNEX sota la dimensió *sobre la metodologia docent*, mentre que *el professor explica amb claredat* (UM) o *explica amb claredat i resalta els continguts importants* (UAL, UCA, UCO, UHU, UNIA, UJAEN, UMA, UPO) figuren sota el factor *competències docents desenvolupades pel professor/a*. Malgrat tractar-se de dimensions diferents, ambdues són indicadors de la quarta dimensió, la qual cosa confirma que el nostre criteri de col·locació és proper al de les universitats públiques espanyoles.

En canvi, també hi ha enunciats idèntics com ara *explica amb claredat* (UAH, UR) que es troben sota factors que poc han de veure amb els aspectes metodològics o competencials i apareixen a dimensions amb designacions generals com *activitat docent – opinió sobre el desenvolupament de la pràctica docent* o *bloc per avaluar la tasca docent del professorat*, respectivament.

En qualsevol cas, l'agrupació dels ítems proposada pren sentit si es valoren els apartats que integren aquesta dimensió en el seu conjunt. Igual que hi tenen cabuda aspectes purament metodològics, també considerem que la manera d'ensenyar, la motivació, l'interès per la matèria, la capacitat de comunicació i la claredat expositiva condicionen el mètode docent emprat. D'ací la seua inclusió sota aquesta dimensió.

5.3.3.5. Cinquena dimensió: materials/recursos didàctics

La cinquena dimensió està formada per 50 ítems i un subenunciat, i hi inclou enunciats relacionats amb:

- (i) la utilització dels recursos didàctics dels qual disposa el professorat (aula virtual, suports multimèdia, materials de laboratori, fotocòpies, etc.); i
- (ii) la valoració del material i dels recursos emprats a nivell de claredat, utilitat, disponibilitat, adequació, eficàcia per a l'aprenentatge, etc.

Pel que fa al primer grup (ítems 213-227), els enunciats fan referència a la utilització de les eines i els suports d'ensenyament que el professorat té al seu abast. Per això, els ítems es formulen amb verbs com *usar*, *fomentar l'ús*, *utilitzar*, *aplicar*, *proporcionar*, *aportar*, entre altres.

Taula 5.3.3.5-1: Ítems cinquena dimensió: materials/recursos didàctics (I)

	Ítems	Universitat
213	El profesor utiliza adecuadamente los recursos didácticos (pizarra, proyector, cañón, Internet, campus virtual, etc.).	ULPGC
214	El/la profesor/a utiliza el Campus Virtual como herramienta de aprendizaje.	UCM
215	El profesor/a utiliza adecuadamente los recursos didácticos para facilitar el aprendizaje.	ULL
216	El profesor/a utiliza recursos didácticos apropiados a la asignatura.	UC
217	Utiliza recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje.	UAL/UCA/ UCO/UNIA/ UJAEN/UMA/ UPO
218	Utiliza recursos que facilitan el aprendizaje (pizarra, transparencias, audiovisuales, apoyo virtual...).	UHU
219	El profesor/a utiliza adecuadamente los recursos didácticos para facilitar el aprendizaje.	ULL
220	Teniendo en cuenta las características de esta asignatura, el profesor usa los métodos y recursos didácticos adecuados para favorecer el aprendizaje de la asignatura (pizarra, transparencias, recursos audiovisuales,...).	UNEX

Taula 5.3.3.5-1: Ítems cinquena dimensió: materials/recursos didàctics (I) (continuació)

	Ítems	Universitat
221	El/la profesor/a fomenta el uso de recursos adicionales (bibliográficos o de otro tipo) a los utilizados en las aulas.	UDC
222	El/la professor/a aplica metodologies i recursos didàctics adequats.	UJI
223	El/la professor/a proporciona recursos que faciliten l'aprenentatge.	UDL
224	Proporciona materiales de estudio, textos, instrumental, bibliografía y otros, útiles para comprender la asignatura.	ULE
225	El profesor aporta documentación de apoyo (esquemas, gráficos, diagramas, etc.) a los contenidos.	ULPGC
226	Aprovecha las posibilidades que ofrecen las plataformas docentes institucionales (aul@unileon, Moodle).	ULE
227	El profesor recomienda material adecuado para el seguimiento de la asignatura.	UR

Pel que fa al segon grup (ítems 228-262), els enunciats fan referència a la valoració del material d'estudi, el material complementari, la bibliografia, els recursos multimèdia i altres recursos tècnics (equipament, espais, etc.), entre d'altres:

Taula 5.3.3.5-2: Ítems cinquena dimensió: materials/recursos didàctics (II)

	Ítems	Universitat
228	Los materiales didácticos (apuntes, vídeos, contenidos del aula virtual...) que emplea el profesor son útiles para mi aprendizaje.	UPCT
229	Los materiales docentes de la asignatura han sido útiles.	UBU
230	El material d'estudi (apunts, textos, ...) és adequat per a l'aprenentatge.	UV
231	Els materials de suport que el/la professor/a posa a la meua disposició, m'ajuden.	UDG
232	Els materials de l'assignatura (llibres, apunts, etc.) inclosos en la guia o programació de l'assignatura són adequats.	UJI
233	Els materials utilitzats i/o recomanats (bibliografia, documents, recursos didàctics, etc.) són de gran ajuda per a l'aprenentatge de l'assignatura.	UPV
<i>sub-enunciat</i>	Els materials docents habilitats en PoliformaT per aquesta assignatura són coherents amb els continguts del programa, representen una ajuda important per a l'aprenentatge d'aquesta i per a aconseguir els objectius de l'assignatura.	UPV
234	Los materiales docentes estaban bien preparados y han sido explicados cuidadosamente.	UBU/UVA
235	Los materiales complementarios facilitados (pdfs, enlaces, grabaciones) a través del curso virtual me han resultado útiles para la preparación de la asignatura.	UNED

Taula 5.3.3.5-2: Ítems cinquena dimensió: materials/recursos didàctics (II) (continuació)

	Ítems	Universitat
236	El material de apoyo (bibliografía, textos, ejercicios, manuales de prácticas,...) me resulta útil para la preparación de la materia.	USC
237	El material impreso básico para la preparación de la asignatura me ha resultado claro y adecuado para su estudio a distancia.	UNED
238	Los materiales y recursos docentes recomendados y utilizados por el/la profesor/a me han facilitado el aprendizaje.	UA
239	Los recursos didácticos utilizados por el/la profesor/a son adecuados para facilitar el aprendizaje.	USAL
240	Sus recursos didácticos facilitan mi aprendizaje.	UGR
241	Los recursos didácticos usados (pizarra, medios audiovisuales, material en la red virtual, etc.) resultan útiles y adecuados para las clases y el estudio.	UM
242	Los recursos utilizados por el profesor o profesora (bibliografía, materiales, nuevas tecnologías, etc.) ayudan a nuestro proceso de aprendizaje.	UPV/EHU
243	Los recursos (bibliografía, materiales, recursos virtuales, ejercicios,...) facilitados y recomendados por el/la profesor/a fueron útiles para conseguir los objetivos de la materia.	UVIGO
244	Els recursos que utilitza el professor/a (bibliografia, recursos didàctics, etc.) afavoreixen el meu aprenentatge.	UHM
245	Los recursos didácticos empleados refuerzan la comprensión de la materia (soportes multimedia, aula virtual, TICs, encerado, actividades prácticas y complementarias, guía docente, mapas conceptuales, esquemas, cuadros, fotocopias, materiales de laboratorio...).	USC
246	Los materiales elaborados y recomendados por el profesor son útiles para desarrollar las tareas individuales o de grupo.	ULPGC
247	Los materiales y la bibliografía recomendados por el profesor han sido útiles.	UNIOVI
248	La bibliografía y los materiales didácticos facilitados son útiles para realizar las tareas y para el aprendizaje.	USAL
249	La bibliografía y demás material docente recomendado me están resultando útiles para el seguimiento de la asignatura.	US
250	La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa son útiles para el aprendizaje de la asignatura.	UAL/UCA/ UCO/UHU/ UNIA/UJAEN UMA/UPO
251	La bibliografía recomendada es útil para cursar la asignatura.	UCM
252	La bibliografía recomendada por el profesor/a es útil para desarrollar las tareas.	ULL
253	La bibliografía recomendada por el profesor es útil para desarrollar las tareas individuales o de grupo.	UPM
254	La bibliografía, las fuentes de información y el material didáctico recomendado resultan útiles para el seguimiento de la asignatura.	UCLM
255	La bibliografía y demás material docente recomendado están a disposición de los estudiantes.	US

Taula 5.3.3.5-2: Ítems cinquena dimensió: materials/recursos didàctics (II) (continuació)

	Ítems	Universitat
256	Las actividades de auto-evaluación me han resultado de utilidad para preparar la asignatura.	UNED
257	El uso que el profesor hace del Campus Virtual ha resultado útil para preparar la asignatura.	UNIOVI
258	Los medios que utiliza para impartir su docencia son adecuados para mi aprendizaje.	US
259	Los recursos bibliográficos de los que dispone el Centro son suficientes para desenvolver el trabajo de esta materia fuera de las aulas.	UDC
260	Los recursos técnicos (aula net, fotocopiadoras, etc.) de los que dispone el Centro son suficientes para desenvolver el trabajo de esta materia fuera de las aulas.	UDC
261	Pienso que las condiciones (espacio, equipamiento, material, nº de alumnos/as...) en las que se desarrollo la docencia de esta materia son satisfactorias en lo relativo a las clases teóricas.	UVIGO
262	Pienso que las condiciones (espacio, equipamiento, material, nº de alumnos/as...) en las que se desarrolló la docencia de esta materia son satisfactorias en lo relativo a las prácticas (laboratorio, talleres, de campo,...).	UVIGO

5.3.3.6. Sisena dimensió: actitud de cara a l'estudiantat

Aquesta dimensió està formada per 117 ítems i hi inclou enunciats relatius a l'actitud del professorat cap a l'estudiantat (tant a nivell individual com de grup) i la relació docent que s'hi estableix, aspectes que s'estructuren sota els següents apartats:

- (i) el tracte amb l'alumnat (cordialitat, respecte, educació);
- (ii) la interacció i comunicació amb l'estudiant;
- (iii) el seguiment del seu aprenentatge (preocupació per les carències formatives, resolució de dubtes, etc.); i
- (iv) la motivació, participació i foment de l'interès per la matèria.

El primer apartat (ítems 263-273) inclou ítems amb un denominador comú, el tracte correcte i respectuós amb l'estudiant:

Taula 5.3.3.6-1: Ítems sisena dimensió: actitud de cara a l'estudiantat (I)

	Ítems	Universitat
263	Es respetuoso/a en el trato con los/as estudiantes.	UAL/UCA/ UNIA/UMA/ UJAEN/UPO/ UGR
264	Es respetuoso/a en el trato con el alumnado.	UHU
265	El professor o la professora és respectuós o respectuosa amb els estudiants.	UV
266	Es respetuoso con los estudiantes.	UR
267	Trata con respeto a los/las estudiantes.	US
268	Respeto con su trato al alumnado.	UCO
269	Es correcto y respetuoso con el estudiante.	UNIZAR
270	El profesor es correcto y educado en el trato con los alumnos.	UNEX
271	El/la professor/a manté un tracte cortès amb l'estudiantat.	UDL
272	El/la profesor/a mantiene un trato correcto con los estudiantes.	UCM
273	El profesorado trata correctamente a los alumnos, se muestra accesible a escuchar sus sugerencias y consultas y las atiende adecuadamente.	UPNA

Al segon apartat (ítems 274-290), els ítems giren entorn a l'actitud receptiva del docent envers l'ensenyament, la disposició al diàleg, la creació d'una relació de comunicació fluïda i el foment d'un clima de treball adequat per a l'aprenentatge:

Taula 5.3.3.6-2: Ítems sisena dimensió: actitud de cara a l'estudiantat (II)

	Ítems	Universitat
274	El profesor tiene una actitud receptiva en su relación con los estudiantes.	UCLM
275	Tiene una actitud receptiva que facilita la comunicación con los/las estudiantes.	USC
276	El profesor tiene una actitud receptiva ante las preguntas y sugerencias que los alumnos hacen en clase.	UNEX
277	Tiene una actitud receptiva y muestra disposición para el diálogo.	UAH
278	El profesor o profesora favorece la comunicación.	UPV/EHU

Taula 5.3.3.6-2: Ítems sisena dimensió: actitud de cara a l'estudiantat (II) (continuació)

	Ítems	Universitat
279	El profesor o profesora está abierto al diálogo en lo que se refiere a la mejora de la asignatura.	UPV/EHU
280	Propicia una comunicación fluida y espontánea.	UAL/UCA/ UCO/UHU/ UNIA/UMA/ UJAEN/UPO
281	Manté un bon clima de comunicació i relació amb els estudiants.	UB
282	Manté un bon clima de relació personal i comunicació amb l'alumnat.	URV
283	El/la profesor/a mantiene un buen clima de comunicación con los estudiantes.	UA
284	La comunicació entre el professor o la professora i l'estudiant és fluida i espontània.	UV
285	El ambiente de clase favorece la comunicación entre profesor/a y estudiantes.	UAH
286	El/la profesor/a crea un clima de diàleg, confiança i treball.	UDL
287	Fomenta un clima de trabajo y participación.	UAL/UCA/ UCO/UHU/ UNIA/UMA/ UJAEN/UPO/ US
288	El/la profesor/a manté un clima adequat per a l'aprenentatge en aquesta classe.	UJI
289	El profesor o profesora contribuye al desarrollo de un buen clima de grupo.	UPV/EHU
290	Contribueix a crear un bon clima de treball i anima els alumnes a participar en les classes.	UPV

Pel que fa al tercer apartat (ítems 291-332), els enunciats fan referència al seguiment de l'aprenentatge i la preocupació perquè l'estudiantat aprengui, per les seues carències formatives, la predisposició per oferir ajuda i resoldre els dubtes que es plantegen a classe:

Taula 5.3.3.6-3: Ítems sisena dimensió: actitud de cara a l'estudiantat (III)

	Ítems	Universitat
291	El/la profesor/a procura saber si los/as alumnos/as entienden lo que se les explica.	UDC
292	El profesor se preocupa por averiguar si los conceptos explicados han sido entendidos.	UCLM
293	El profesor/a se preocupa por las carencias formativas que puedan presentar los estudiantes.	UC

Taula 5.3.3.6-3: Ítems sisena dimensió: actitud de cara a l'estudiantat (III) (continuació)

	Ítems	Universitat
294	El profesor/a adapta el programa en función del nivel de conocimientos previos de los estudiantes.	ULL
295	El profesor comprueba durante el desarrollo de las clases el grado de comprensión de la asignatura.	ULPGC
296	Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones.	UAL/UCA/ UCO/UHU/ UNIA/UMA/ UJAEN/UPO/ UGR/US
297	Se interesa por el aprendizaje de sus estudiantes.	UAH
298	El/la profesor/a se ha preocupado por el proceso de aprendizaje de los estudiantes.	UAM
299	El/la profesor/a muestra interés por los estudiantes.	UBU/UVA
300	El profesor ha sido accesible y se ha preocupado de las dificultades de aprendizaje para los estudiantes.	UNIOVI
301	És accessible i està disposat o disposada a ajudar-nos.	UV
302	Es mostra accessible per a la realització de consultes sobre la matèria.	UPC
303	El profesor o profesora muestra disponibilidad ante las demandas del alumnado (en clase, en tutorías, por e-mail).	UPV/EHU
304	Resuelve las dudas que se le plantean.	UAL/UCA/ UCO/UHU/ UNIA/UMA/ UJAEN/UPO/ US
305	El profesor/a resuelve las dudas planteadas en clase.	UC
306	Resuelve las dudas que se le plantean.	UGR
307	El/la profesor/a resuelve con claridad las dudas que se le formulan en clase.	UDC
308	El/la profesor/a resuelve con claridad las dudas que se le formulan (en clase, tutorías, plataformas de docencia virtual, ...).	UVIGO
309	Aquest/a professor/a respon clarament les consultes que li plantegem sobre la matèria.	UAB
310	El profesor o profesora aclara adecuadamente las dudas de las distintas actividades propuestas en la asignatura.	URJC
311	El/la profesor/a resuelve adecuadamente las dudas y orienta a los estudiantes en el desarrollo de las tareas.	UC3M
312	Resol satisfactòriament els dubtes o preguntes que se li plantegen.	URV
313	Resol dubtes i qüestions sobre la matèria amb claredat i precisió.	UPV

Taula 5.3.3.6-3: Ítems sisena dimensió: actitud de cara a l'estudiantat (III) (continuació)

	Ítems	Universitat
314	El profesor resuelve con claridad las dudas y preguntas que formulan los estudiantes.	ULPGC
315	Resuelve las dudas que se le formulan (clase, tutorías, aula virtual, correo electrónico...).	USC
316	El professor/a ha resolt adequadament els dubtes que s'han plantejat en classe.	UMH
317	Aquest/a professor/a m'ha aclarit els dubtes quan li he fet consultes.	UDG
318	Responde con precisión a las preguntas formuladas por los estudiantes.	UR
319	El equipo docente responde de forma adecuada a las consultas planteadas por los estudiantes.	UNED
320	El profesor/a resuelve las dudas y orienta a los alumnos y alumnas en el desarrollo de sus tareas.	ULL
321	El profesor resuelve las dudas y orienta a los alumnos en el desarrollo de las tareas.	UPM
322	El/la profesor/a resuelve las dudas y orienta correctamente en el desarrollo de las tareas.	UM
323	Resuelve las dudas planteadas y orienta a los estudiantes en el desarrollo de sus tareas.	USAL
324	El professor / la professora resol els dubtes i orienta l'alumne en qüestions relacionades amb l'assignatura.	UIB
325	El profesor o profesora atiende adecuadamente las consultas que se le plantean.	UPV/EHU
326	El profesor da la posibilidad de realizar consultas y muestra disposición en ayudar a los estudiantes en el estudio de la asignatura.	ULPGC
327	El profesor realiza el seguimiento y asesora sobre las actividades o trabajos.	ULPGC
328	El profesor o profesora orienta el trabajo personal del alumando tanto en el aula como fuera de ella (tutorías, e-mail).	UPV/EHU
329	La atención recibida y seguimiento por el tutor de la asignatura ha sido adecuada para preparar la asignatura.	UNIOVI
330	Realiza el seguimiento y asesora sobre las actividades o trabajos.	UNIZAR
331	Brinda seguimiento y asesoría en las actividades, trabajos y procesos desarrollados en la asignatura.	UAH
332	El profesor o profesora me ha orientado en la búsqueda de soluciones cuando he tenido problemas de aprendizaje.	UPV/EHU

Finalment, al darrer apartat de la nostra classificació (ítems 333-379), els enunciats fan referència a la participació activa de l'alumnat, la motivació pel treball continu o l'interès per la matèria:

Taula 5.3.3.6-4: Ítems sisena dimensió: actitud de cara a l'estudiantat (IV)

	Ítems	Universitat
333	Fomenta la participación en clase.	UGR
334	Fomenta la participación del estudiante.	UNIZAR
335	Fomenta la participación de los/las estudiantes en el desarrollo de la asignatura.	UAH
336	El profesor fomenta la participació del alumnado.	UPCT
337	El profesor fomenta la participación activa del alumno en clase.	UNEX
338	El profesor fomenta y facilita la participación de los estudiantes en clase.	UCLM
339	El/la profesor/a fomenta y facilita la participación del estudiante en clase.	UVA
340	Favorece la participación del estudiante en el desarrollo de la actividad docente.	USAL
341	Favorece la participación de los estudiantes en el desarrollo de la asignatura.	UR
342	El profesor/a favorece la participación del estudiante en el desarrollo de la actividad docente.	ULL
343	El/la profesor/a favorece la participación de los estudiantes en clase.	UM
344	El/la profesor/a favorece la participación y motivación del alumnado en el desarrollo de las actividades de la materia.	UVIGO
345	El profesor favorece la participación de los estudiantes en el desarrollo de la actividad docente (facilita que exprese sus opiniones, incluye tareas individuales o de grupo, etc.).	UPM
346	El profesor ha favorecido la participación activa, en debates, foros, videoconferencias, mensajes...	UNIOVI
347	El/la profesor/a posibilita que participemos en las clases.	UDC
348	El/la professor/a aconseguix la participació dels estudiants.	UJI
349	El profesor o profesora estimula la participación.	UPV/EHU
350	Aquest/a professor/a ens anima a ser actius en les activitats d'aprenentatge (a preguntar i a participar, etc.).	UAB
351	El/la profesor/a ha animado a los estudiantes a participar en clase.	UBU
352	El/la profesor/a estimula el aprendizaje adecuadamente.	UC3M
353	Motiva al alumnado.	UGR
354	Motiva al alumnado para que se interese por la asignatura.	UCO/UHU

Taula 5.3.3.6-4: Ítems sisena dimensió: actitud de cara a l'estudiantat (IV) (continuació)

	Ítems	Universitat
355	Motiva a los/las estudiantes para que se interesen por la asignatura.	UAL/UCA/ UNIA/UMA/ UJAEN/UPO/ US
356	Intenta que el estudiante se interese por la asignatura.	UR
357	El profesor o profesora motiva al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje.	UPV/EHU
358	Fomenta el trabajo continuo del estudiante.	UNIZAR
359	Promueve el interés por la materia.	UNIZAR
360	Genera interés por la asignatura.	UAH
361	El/la profesor/a me despierta el interés por la materia que imparte.	UA
362	El/la profesor/a despierta mi interés por la asignatura.	UCM
363	El/la profesor/a despierta interés por la asignatura que imparte.	UVA
364	El profesor/a consigue despertar interés por los diferentes temas que se abordan en el desarrollo de la actividad docente.	ULL
365	El profesor consigue despertar interés por los diferentes temas que se abordan en el desarrollo de la actividad docente.	UPM
366	El profesor ha contribuido a crear o aumentar mi interés por la asignatura.	UCLM
367	Se preocupa por fomentar el interés de los estudiantes por la asignatura.	ULE
368	Es preocupa per estimular l'interès de l'alumnat en l'assignatura.	URV
369	La actitud del profesor ha fomentado mi interés por la asignatura.	UPCT
370	El/la profesor/a ha logrado aumentar mi interés por los contenidos y habilidades impartidos en la asignatura.	UM
371	La actividad del/de la profesor/a ha contribuido a aumentar mi interés por esta asignatura.	UAM
372	Consigue hacerme ver la relevancia de esta materia y su interés para mi formación.	USC
373	El profesor o profesora favorece la actitud reflexiva.	UPV/EHU
374	Promueve el trabajo y la capacidad de reflexión, síntesis y razonamiento de los estudiantes.	ULE
375	El/la professor/a estimula la reflexió i proporciona diferents perspectives.	UDL
376	Motiva la participación crítica y activa de los alumnos en el desarrollo de la asignatura.	ULE

Taula 5.3.3.6-4: Ítems sisena dimensió: actitud de cara a l'estudiantat (IV) (continuació)

	Ítems	Universitat
377	Motiva la participación crítica y activa de los/las estudiantes en el desarrollo de la clase.	USC
378	Favorece que desarrolle mi capacidad de transmitir información, ideas, problemas y soluciones en esta materia.	USC
379	El profesor se esfuerza por favorecer el desarrollo de habilidades y actitudes profesionales y sociales en el estudiante (expresarse en público, reflexionar, expresar y defender ideas, trabajar en grupo, ...).	UNEX

En general, els ítems que conformen aquesta dimensió es troben a factors semblants als qüestionaris analitzats, encara que amb descriptors diferents (*interacció amb els estudiants*, UAH; *actitud i dedicació del professor*, UCLM; *actitud del professor*, ULPGC; *actitud del docent*, UNIOVI; *sobre l'atenció a l'estudiant*, UNEX; *sobre les relacions d'aquest professor amb l'estudiant*, UNIZAR; *actitud*, UV; entre d'altres). Malgrat aquest aparent consens, no totes les universitats empenen el mateix criteri d'ubicació i, ítems que previsiblement podrien col·locar-se sota aquest factor, apareixen sota altres distints. Vet aquí una sèrie d'enunciats que, a tall d'exemple, il·lustren el que acabem d'assenyalar:

Taula 5.3.3.6-5: Ítems sisena dimensió: ubicacions diferents

Ítem	Universitat	Dimensió original
És respectuós amb l'estudiantat.	UR	Bloc per a avaluar la tasca docent del/de la professor/a
És respectuós en el tracte amb l'estudiantat.	UAL/UCA/ UNIA/UPO/ UJAEN/UGR	Competències docents desenvolupades pel professor/a
Respecta amb el seu tracte l'alumnat.	UCO	
És respectuós/a en el tracte amb l'alumnat.	UHU	
El professorat tracta correctament a l'alumnat, es mostra accessible a escoltar els seus suggeriments i consultes i les atén adequadament.	UPNA	Desenvolupament de la docència
Propicia una comunicació fluida i espontània.	UAL/UCA/ UCO/UHU/ UNIA/UPO UJAEN	Competències docents desenvolupades pel professor/a
Fomenta un clima de treball i participació.	UAL/UCA/ UCO/UHU/ UNIA/UPO UJAEN	

Taula 5.3.3.6-5: Ítems sisena dimensió: ubicacions diferents (continuació)

Ítem	Universitat	Dimensió original
El/la professor/a manté un clima adequat per a l'aprenentatge en aquesta classe.	UJI	Aptituds docents
El professor ha afavorit la participació activa, en debats, fóruns, videoconferències, missatges...	UNIOVI	Ensenyament
Afavoreix la participació de l'estudiantat en el desenvolupament de l'assignatura.	UR	Bloc per a avaluar la tasca docent del/de la professor/a
Fomenta la participació de l'estudiant.	UNIZAR	Sobre el desenvolupament de l'activitat docent d'aquest/a professor/a
S'interessa per l'aprenentatge del seu estudiantat.	UAH	Activitat docent (opinió sobre el desenvolupament de la pràctica docent)
Intenta que l'estudiantat s'interesse per l'assignatura.	UR	Bloc per a avaluar la tasca docent del/de la professor/a
L'equip docent respon de forma adequada a les consultes plantejades per l'estudiantat.	UNED	Desenvolupament del curs
El professor/a es preocupa per les carències formatives que poden presentar l'estudiantat.	UC	Metodologia docent

Aquesta taula evidencia que el ventall de possibilitats d'ubicació dels ítems és bastant ampli i que la línia divisòria entre una dimensió i una altra és sensiblement traspassable.

5.3.3.7. Setena dimensió: acció tutorial

Sota aquest factor, format per 39 ítems, s'agrupen els enunciats que valoren la tasca d'atenció a l'estudiant a partir de tres aspectes concrets:

- (i) el compliment i la comunicació dels horaris d'atenció a l'estudiantat;
- (ii) l'accessibilitat i la disponibilitat del professorat per atendre l'estudiantat; i
- (iii) la valoració general de l'acció tutorial atenent a l'adequació horària, la facilitat d'accés, l'atenció correcta, etc.

El primer apartat (ítems 380-387) inclou els enunciats relacionats amb el compliment dels horaris d'atenció i la seua comunicació a l'alumnat:

Taula 5.3.3.7-1: Ítems setena dimensió: acció tutorial (I)

	Ítems	Universitat
380	Informa de los fines y horario de las tutorías.	UNIZAR
381	Cumple su labor de tutoría.	UMA
382	Cumple adecuadamente su labor de tutoría (presencial o virtual).	UAL/UCA/ UCO/UHU/ UNIA/ UJAEN/ UPO
383	El professor o la professora compleix amb l'horari d'atenció tutorial.	UV
384	¿El profesor cumple con el horario de tutorías establecido?	ULPGC
385	Grado de cumplimiento del horario de tutorías que el profesor ha fijado (en el caso de no haber ido nunca, dejar en blanco).	UR
386	El/la profesor/a cumple con el sistema de tutorías.	UCM
387	El profesor atiende las tutorías.	UNIZAR

El segon apartat (ítems 388-397) inclou els enunciats relacionats amb l'accessibilitat i la disponibilitat del professorat per assessorar i resoldre dubtes en horari no lectiu (ja siga virtualment o presencialment). Pràcticament la totalitat d'enunciats contenen els adjectius *accessible* i *disponible*, fet que ens ha facilitat la seua agrupació.

Taula 5.3.3.7-2: Ítems setena dimensió: acció tutorial (II)

	Ítems	Universitat
388	El/la profesor/a ha sido accesible en las horas de tutorías y después de clase.	UBU/UVA
389	Está accesible para ser consultado por los estudiantes (tutorías, orientación académica...).	USAL
390	El profesor es accesible para ser consultado (en clase, on line, en el despacho, ...) dentro de los horarios establecidos.	UNEX
391	El/la professor/a és accessible per a la realització de consultes i tutories sobre la matèria.	UDL
392	El profesor se muestra accesible para la realización de consultas sobre la asignatura fuera de clase.	UPCT
393	El/la profesor/a se muestra accesible con los estudiantes.	UCM
394	El/la profesor/a es accesible en sus tutorías, ya sea personal o virtualmente.	UA

Taula 5.3.3.7-2: Ítems setena dimensió: acció tutorial (II) (continuació)

	Ítems	Universitat
395	Está disponible en las tutorías.	UAH
396	Me atiende cuando solicito tutoría en el horario establecido.	UGR
397	El profesor o profesora está disponible para atender a los/las alumnos/as.	URJC

El tercer apartat (ítems 398-418) inclou enunciats que valoren l'actuació tutorial atenent a l'adequació horària, la facilitat d'accés i l'atenció correcta, entre d'altres:

Taula 5.3.3.7-3: Ítems setena dimensió: acció tutorial (III)

	Ítems	Universitat
398	Resulta fácil acceder al profesor/a en su horario de tutorías.	ULL
399	Me ha resultado fácil acceder al profesor/a (tutorías, email, etc.) cuando lo he necesitado.	UC
400	Les tutories m'han resultat útils.	UV
401	Las tutorías académicas con este/a profesor han resultado útiles.	UAM
402	La ayuda recibida del profesor en tutorías resulta eficaz para aprender.	UPM
403	L'ajuda rebuda en tutories (presencials i/o virtuals) em resulta eficaç per aprendre.	UJI
404	La ayuda recibida en las tutorías me fue de utilidad (responde únicamente si las utilizaste).	USC
405	La ayuda recibida en tutorías resulta eficaz para aprender.	ULL
406	Las tutorías le ayudan a la comprensión y el estudio de la asignatura.	ULPGC
407	Aquest/a professor/a tutoritza de manera adequada (presencial o virtualment)	UAB
408	Atiende adecuadamente sus tutorías (está accesible y resuelve las dudas) (Responde sólo si las has utilizado).	ULE
409	He sigut atès adequadament quan he acudit a les hores de tutoria.	UMH
410	Cuando he ido a las tutorías, he sido debidamente atendido por el profesor.	UCLM
411	Me atiende adecuadamente en tutorías.	US

Taula 5.3.3.7-3: Ítems setena dimensió: acció tutorial (III) (continuació)

	Ítems	Universitat
412	Su horario de tutorías es adecuado.	US
413	El professor o la professora motiva i facilita l'assistència a les tutories.	UV
414	Durante las tutorías, ayuda a la comprensión y estudio de la asignatura.	UNIZAR
415	Está satisfecho con la atención recibida de este profesor en el horario de tutorías.	ULPGC
416	Estoy satisfecho/a con la atención recibida de este/a profesor/a en el horario de tutorías	UDC
417	En las tutorías (tanto en las presenciales como en el aula virtual) estoy satisfecho con la ayuda recibida por el/la profesor/a.	UM
418	Considero importante asistir a tutorías o consultar personalmente con el/la profesor/a.	UDC

Certament alguns dels enunciats són semblants als de l'apartat anterior, però la formulació i la focalització és lleugerament distinta, és a dir, no és el mateix *el professor és accessible per a la realització de consultes i tutories sobre la matèria* (UDL), o *el professor/a està disponible per atendre els alumnes* (URJC), que *m'ha resultat fàcil accedir al/a la professor/a (tutories, email, etc.) quan ho he necessitat* (UC) o *considero important assistir a tutories o consultar personalment amb el/la professor/a* (UDC); els primers exemples situen el centre d'atenció en el subjecte, mentre que els segons es focalitzen en l'estudiantat i en el seu criteri respecte a l'ajuda rebuda. Aquestes diferències influeixen en l'agrupació proposada.

5.3.3.8. Vuitena dimensió: avaluació

Aquesta dimensió, formada per 68 ítems i dos subenunciats, empra un descriptor general que abraça els següents aspectes relacionats amb l'avaluació:

- (i) la comunicació i la informació dels criteris d'avaluació;
- (ii) el compliment i l'adequació amb el sistema d'avaluació informat a l'inici del curs; i
- (iii) la valoració general del sistema d'avaluació.

El primer grup d'enunciats (ítems 419-442) tracta sobre la comunicació i la informació dels criteris d'avaluació de l'assignatura, sobre si el professorat ha deixat clar el mètode d'avaluació i les activitats que utilitzarà per valorar

l'aprenentatge, sobre els continguts que requerirà a l'estudiantat per superar l'assignatura, així com els criteris de correcció:

Taula 5.3.3.8-1: Ítems vuitena dimensió: avaluació (I)

	Ítems	Universitat
419	El/la profesor/a informa de manera clara sobre el sistema de evaluación.	UCM
420	El profesor/a ha explicado claramente los procedimientos de evaluación y criterios de calificación.	UVA
421	El profesor indica con claridad los criterios de evaluación de la asignatura.	UCLM
422	El profesor informa del sistema y criterios de evaluación al inicio de la asignatura.	ULPGC
423	Informa de las pruebas y criterios de evaluación que se seguirá.	UNIZAR
424	Informa con claridad de los criterios y métodos de evaluación.	ULE
425	Informa con precisión sobre los criterios que va a seguir en la evaluación.	UR
426	Los criterios y el método de evaluación de la asignatura han sido claramente comunicados e informados.	UPNA
433	El profesor o profesora ha informado claramente sobre los criterios de evaluación de la asignatura.	URJC
434	Informa a los/las estudiantes de sus aprendizajes y de sus avances.	UAH
435	Los/las estudiantes sabemos de antemano cuáles van a ser los criterios para la corrección de exámenes y trabajos.	UDC
436	Aclara adecuadamente lo que espera del aprendizaje de los/as estudiantes.	UAH
437	En esta materia los/las estudiantes tenemos claro lo que se nos va a exigir.	UDC
438	El/la profesor/a deja claro lo que se me va a exigir para superar esta asignatura.	UHU
439	Tengo claro lo que se me va a exigir para superar esta asignatura.	UAL/ UCA/ UCO/UNIA/ UJAEN/UPO
440	Tengo claro lo que me van a exigir para superar esta asignatura (o parte de la asignatura).	UC
441	Tengo claro lo que debo aprender para superar esta asignatura.	UMA
442	En aquesta assignatura sé en tot moment quins són els criteris d'avaluació que es van a utilitzar.	UJI

El segon apartat (ítems 443-462) inclou enunciats relacionats amb el compliment del sistema d'avaluació i la seua coherència amb els criteris establerts a la programació (continguts, metodologia, etc.):

Taula 5.3.3.8-2: Ítems vuitena dimensió: avaluació (II)

	Ítems	Universitat
443	El/la profesor/a cumple con el sistema de evaluación sobre el que ha informado.	UCM
444	Cumple con los criterios y sistemas de evaluación establecidos.	ULE
445	El sistema de evaluación es el previsto en la guía docente.	UC
446	Se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/programa de la asignatura.	UAL/UCA/ UCO/UHU/ UNIA/UJAEN/ UMA/UPO
447	La evaluación se ajusta a las pruebas y criterios establecidos en el proyecto docente.	ULPGC
448	El sistema d'avaluació previst a la guia docent s'aplica adequadament.	UIB
449	Se ajusta a los sistemas y criterios de evaluación especificados en la guía docente o el programa.	UGR
450	El profesor está aplicando los criterios de evaluación recogidos en la Guía Docente.	UM
451	El profesor/a aplica de un modo adecuado los criterios de evaluación recogidos en el programa o guía docente.	ULL
452	El profesor aplica correctamente los criterios de evaluación establecidos en el programa de la asignatura.	UNEX
<i>sub-enunciat</i>	El/la profesor/a aplica de modo adecuado los criterios de evaluación recogidos en la guía docente (o programa) [Contestar sólo en caso de haber realizado alguna prueba o examen de la materia con este/a profesor/a o en caso de evaluación continua].	UVIGO
453	Los criterios y el sistema de evaluación empleados por el/la profesor/a se ajustan a los de la guía docente (o programa) [Contestar sólo en caso de haber realizado alguna prueba o examen de la materia con este/a profesor/a o en caso de evaluación continua].	UVIGO
454	Los métodos de evaluación se corresponden con el desarrollo docente de la materia (responder sólo en el caso de que se hayan realizado pruebas de evaluación de la asignatura).	USAL
455	Los criterios y procedimientos de evaluación se adecúan al planteamiento metodológico de la asignatura.	UPV/EHU
456	La evaluación se ajusta a los contenidos y competencias trabajados durante el curso.	ULPGC
457	La evaluación se ha ajustado a lo trabajado durante el curso.	UPV/EHU
458	La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso.	UDC

Taula 5.3.3.8-2: Ítems vuitena dimensió: avaluació (II) (continuació)

	Ítems	Universitat
459	Existe coherencia entre los objetivos, los contenidos de la asignatura, las actividades realizadas y la evaluación de la misma.	UAH
460	El sistema de evaluación ha sido coherente con los contenidos impartidos.	UNIOVI
461	El desarrollo de la asignatura es coherente con los criterios públicos de evaluación.	ULE
462	El modo en que se evalúa (exámenes, memorias de prácticas, trabajos individuales o de grupo, etc.) guarda relación con el tipo de tareas (teóricas, prácticas, individuales, grupales, etc.) desarrolladas.	UPM

El tercer apartat (ítems 463-492) inclou enunciats que avaluen el sistema d'avaluació des del punt de vista de la utilitat, adequació, objectivitat, etc.; si el professorat té en compte no sols els coneixements, sinó les competències adquirides; si utilitza diferents procediments per avaluar l'estudiantat i si aquests han resultat apropiats per a l'aprenentatge:

Taula 5.3.3.8-3: Ítems vuitena dimensió: avaluació (III)

	Ítems	Universitat
463	El sistema d'avaluació té en compte no sols els coneixements, sinó també les competències i els objectius formatius proposats.	UV
464	El sistema de evaluación permite al estudiante reflejar los conocimientos y competencias adquiridas.	UCM
465	El sistema de evaluación me permite conocer si voy alcanzando progresivamente las competencias.	UPV/EHU
466	El tipo de prueba presencial (examen final) permite mostrar mi nivel de conocimientos.	UNED
467	Els procediments d'avaluació em permeten de reflectir els meus coneixements.	UDG
468	El profesor utiliza diferentes herramientas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.	ULPGC
469	Utiliza diferentes procedimientos para realizar mi evaluación.	UGR
470	El profesor facilita la revisión de los exámenes y actividades de evaluación y aclara los resultados obtenidos.	UNEX
471	Aquest/a professor/a aprofita els resultats de les activitats d'avaluació per fer-nos comentaris que ens ajuden a millorar.	UAB
472	El profesor o profesora tiene en cuenta la opinión del alumnado a la hora de establecer los procedimientos para evaluar los aprendizajes.	UPV/EHU
473	En los exámenes o trabajos tenemos la posibilidad de conocer los errores cometidos y comentar su valoración.	UDC
474	Además de evaluar los conceptos, considera otros aspectos como el trabajo colaborativo o grupal, el grado de implicación, las aportaciones personales, el progreso, etc.	UAH

Taula 5.3.3.8-3: Ítems vuitena dimensió: avaluació (III) (continuació)

	Ítems	Universitat
<i>sub-enunciat</i>	El nivel de exigencia (calificaciones,...) se ajusta a los aprendizajes conseguidos [Contestar sólo en caso de haber realizado alguna prueba o examen de la materia con este/a profesor/a o en caso de evaluación continua].	UVIGO
475	Las pruebas de evaluación y los trabajos que se han pedido han resultado útiles para mi aprendizaje.	UBU
476	El tipo de pruebas de evaluación continua (PECs) me ha ayudado a preparar la evaluación final.	UNED
477	La información y ejemplos proporcionados por el equipo docente sobre la evaluación final me ha ayudado a preparar la evaluación final.	UNED
478	Las correcciones del profesor a mis trabajos y exámenes han sido valiosas para mi aprendizaje.	UVA
479	Los resultados que proporciona el profesor sobre las actividades de evaluación continua permiten conocer mi progreso durante el curso.	UPCT
480	Los criterios y sistemas de evaluación me parecen adecuados.	UAL/UHU/ UNIA/UJAEN/ UPO
481	Los criterios y sistemas de evaluación me parecen los adecuados.	UCO
482	Los criterios y sistemas de evaluación me parecen adecuados, en el contexto de la asignatura.	UCA
483	Los criterios y sistemas de evaluación que va a utilizar me parecen adecuados.	UGR
484	Los criterios y sistemas de evaluación establecidos los considero adecuados para valorar mi aprendizaje.	UMA
485	Los criterios y sistemas de evaluación me parecen adecuados para evaluar mi aprendizaje.	US
486	Le parecen adecuados los criterios de evaluación fijados por el profesor.	UR
487	La metodología de evaluación utilizada me parece adecuada para valorar la adquisición de conocimientos y habilidades en la asignatura.	UPCT
488	Los procedimientos de evaluación han sido justos y apropiados.	UBU
489	Les activitats d'avaluació continuada realitzades són adequades.	UJI
490	¿Has sido evaluado por el profesor (a través de exámenes o de actividades de evaluación continua)?	UNEX
491	Me sentí evaluado correctamente por este/a profesor/a.	UDC
492	Globalmente estoy satisfecho/a con el sistema de evaluación.	UNED

5.3.3.9. Novena dimensió: valoració general

Aquesta dimensió, formada per 110 ítems, tot i que emprava un descriptor molt ampli, segueix una estructura interna semblant a la resta de dimensions i hi inclou enunciats relacionats amb:

- (i) l'actuació del professorat en general;
- (ii) la matèria;
- (iii) altres aspectes contextuais; i
- (iv) qüestions de resposta oberta o amb indicacions particulars.

El primer apartat (ítems 493-552) inclou enunciats relacionats amb la satisfacció de l'alumnat respecte a l'actuació del professorat, així com qüestions sobre si la docència impartida ha estat bona i si recomanaria el/la docent a un tercer:

Taula 5.3.3.9-1: Ítems novena dimensió: valoració general (I)

	Ítems	Universitat
493	Me siento satisfecho con el trabajo que realiza el profesor.	UNIOVI
494	Estoy satisfecho/a con la labor docente de este/a profesor/a.	UAL/UCA/ UHU/UNIA/ UJAEN/ UMA/UPO
495	Estoy satisfecho o satisfecha con la labor docente del profesor o profesora de esta asignatura.	UCO
496	Estoy satisfecho/a con la labor docente del profesor/a.	UCM
497	En general, estic satisfet/a amb l'activitat docent duta a terme pel professorat de l'assignatura.	UB
498	En general, estoy satisfecho/a con la actuación docente desarrollada por este/a profesor/a.	US
499	En general, estoy satisfecho con la labor docente de este profesor/a.	ULL
500	En general, estoy satisfecho con la labor de este/a profesor/a.	UA
501	En general, estoy satisfecho con la labor docente de este/a profesor/a.	UVIGO
502	En general, estoy satisfecho con la labor docente del profesor.	UPM
503	En general, estoy satisfecho con la labor del profesor/a.	ULE
504	En general, estic satisfet/a amb aquest/a professor/a, en aquesta assignatura.	UJI

Taula 5.3.3.9-1: Ítems novena dimensió: valoració general (I) (continuació)

	Ítems	Universitat
505	Globalmente estoy satisfecho con el/la profesor/a de esta materia.	UDC
506	Globalmente estoy satisfecho/a con el/la profesor/a de la materia.	USC
507	Globalment, estic satisfet/a amb el treball del professor/la professora.	UIB
508	Indica el teu nivell de satisfacció amb la labor del professor/a.	UMH
509	En general, está satisfecho con la labor docente de este profesor.	ULPGC
510	Globalmente estoy satisfecho/a con la actuación del equipo docente.	UNED
511	Estic satisfet/a amb la seva docència.	UPF
512	En general, estoy satisfecho con la docencia de esta asignatura.	UPNA
513	Globalmente estoy satisfecho/a con la docencia del profesor/a.	UC3M
514	Valora globalment la docència d'aquest/a professor/a d'1 a 5 punts.	UDG
515	En términos generales, estoy satisfecho con la actividad docente desarrollada por el profesor.	UPCT
516	En general, estoy satisfecho/a con la labor docente desarrollada hasta el momento por este/a profesor/a en esta asignatura o módulo.	UGR
517	En general, el trabajo llevado a cabo por el/la profesor/a ha sido satisfactorio.	UAM
518	En general, mi grado de satisfacción con el desempeño de la actividad docente del/de la profesor/a es (10= puntuación más baja; 5=puntuación más alta).	UAH
519	En general, ¿cuál es tu satisfacción con la labor docente del profesor?	UNEX
520	Teniendo en cuenta todos los aspectos mencionados, estoy satisfecho/a con la labor que desarrolla el profesor o la profesora.	URJC
521	Mi grado de satisfacción general con el/la profesor/a ha sido bueno.	USAL
522	En general, considero que este profesor/a es un buen docente.	UC
523	Penso que el/la professor/a és un/a bon/a docent.	UPC
524	En general, pienso que es un buen profesor o profesora.	UPV/EHU
525	Globalment considero que és un bon professor/ bona professora.	URV
526	El/la professor/a és un/a bon/a professor/a [pregunta de respuesta opcional].	UDL

Taula 5.3.3.9-1: Ítems novena dimensió: valoració general (I) (continuació)

	Ítems	Universitat
527	En mi opinión es un buen profesor/a.	UCM
528	Considerando globalmente los aspectos anteriores, cree que es un buen profesor.	UR
529	Tenint en compte les limitacions, pense que el professor que imparteix aquesta assignatura ha de considerar-se un bon professor.	UPV
530	Recomanaria aquest professor o aquesta professora a altres estudiants.	UV
531	(Aquest/a professor/a...) Amb aquest/a professor/a he après.	UAB
532	Amb aquest/a professor/a aprenc.	UDG
533	Considero que este/a profesor/a me ayuda a aprender.	UDC
534	La labor docente de este profesor/a me ha ayudado a adquirir los conocimientos y competencias.	UCM
535	El professor/la professora contribueix a aprendre els continguts de l'assignatura.	UIB
536	Resulta de interés asistir a sus clases para adquirir las competencias previstas.	UCLM
537	El profesor/a ha facilitado mi aprendizaje y considero que he mejorado respecto a mi nivel de partida.	UC
538	La labor docente de este profesor me parece [puntuación del 1 (muy insatisfactoria) al 5 (muy satisfactoria)].	UNIZAR
539	Valora de forma global el trabajo realizado por el/la profesor/a, considerando todos los aspectos anteriores.	UM
540	¿Cómo crees que valoran tus compañeros el desempeño de el/la profesor/a en esta asignatura?	UM
541	El/la professor/a ha facilitat el meu aprenentatge, tot ampliant els meus coneixements i millorant les meues habilitats.	UJI
542	El profesor/a ha facilitado mi aprendizaje, gracias a su ayuda he logrado mejorar mis conocimientos, habilidades o modo de afrontar determinados temas.	ULL/UA
543	El profesor ha facilitado mi aprendizaje, y gracias a su ayuda he logrado mejorar mis conocimientos, habilidades o modo de afrontar determinados temas.	UPM
544	Ha facilitado mi aprendizaje y gracias a su ayuda he logrado mejorar mis conocimientos, habilidades o destrezas.	USAL
545	El/la profesor/a ha facilitado mi aprendizaje (mejora de mis conocimientos, competencias, habilidades... descritos en la guía docente o programa).	UVIGO
546	El trabajo hecho en clase por este/a profesor/a me ayudó a comprender la materia.	UDC
547	La labor de este profesor hace que la asistencia a clase facilite la comprensión de la materia.	UNIZAR
548	Su docencia me está ayudando a alcanzar los objetivos de la asignatura.	US

Taula 5.3.3.9-1: Ítems novena dimensió: valoració general (I) (continuació)

	Ítems	Universitat
549	Considera que el trabajo realizado por el profesor está contribuyendo a alcanzar los objetivos de la asignatura.	ULPGC
550	Considera que se están alcanzando los objetivos programados de la asignatura.	ULPGC
551	La formación recibida con anterioridad ayuda a alcanzar los objetivos de la asignatura.	ULPGC
552	Considerando todo lo anterior, estoy satisfecho con el trabajo realizado por el profesor.	UCLM

El segon apartat (ítems 553-577) inclou enunciats que giren entorn a la satisfacció de l'estudiantat sobre l'assignatura, la utilitat, rellevància i funcionalitat de la formació rebuda per al seu futur professional, les activitats desenvolupades i la importància de assistir a les classes:

Taula 5.3.3.9-2: Ítems novena dimensió: valoració general (II)

	Ítems	Universitat
553	Indica el teu nivell de satisfacció global amb l'assignatura.	UMH
554	Globalmente estoy satisfecho/a con la formación recibida en la asignatura.	UNED
555	Me parece interesante esta asignatura para mi formación.	UNIZAR
556	La asignatura ha resultado interesante.	UBU/UVA
557	Considero que esta materia es importante para mi formación.	UVIGO
558	La asignatura es relevante, funcional y muestra vínculos con la realidad.	UAH
559	Cursando esta asignatura se consigue un alto porcentaje de logro de los objetivos propuestos en la misma.	UPNA
560	El grado de conocimientos adquirido al cursar esta asignatura se corresponde con sus expectativas iniciales.	UR
561	Con esta materia llegué a los objetivos y conocimientos que esperaba.	UDC
562	Me siento satisfecho con lo aprendido.	UNIZAR
563	Me siento satisfecho con lo aprendido en esta asignatura.	UNIOVI
564	Me siento satisfecho con la utilidad de la formación recibida para mi futuro profesional.	UNIOVI
565	Recomanaria aquesta assignatura a altres estudiants.	UV

Taula 5.3.3.9-2: Ítems novena dimensió: valoració general (II) (continuació)

	Ítems	Universitat
566	Globalmente estoy satisfecho/a con los materiales de la asignatura.	UNED
567	Califique de 1 (mínimo) a 6 (máximo) el grado de dificultad que ha tenido para usted esta asignatura.	UNED
568	Califique de 1 (mínimo) a 6 (máximo) el grado de interés que ha tenido para usted esta asignatura.	UNED
569	Qué grado de dificultad considera que tiene esta asignatura comparada con otras que cursa o ha cursado.	UR
570	Qué grado de interés tiene esta asignatura para su formación.	UR
571	El desarrollo de la asignatura me permite un seguimiento y aprendizaje adecuados.	URJC
572	Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, de trabajo individual, en grupo...) han contribuido a alcanzar los objetivos de la asignatura.	UAL/UCA/ UCO/UNIA/ UJAEN/UPO
573	Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, de trabajo individual, en grupo...) están contribuyendo a alcanzar los objetivos de la asignatura.	UMA
574	Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, individuales, grupales...) han contribuido a adquirir las competencias específicas de la asignatura.	UHU
575	Las actividades desarrolladas han contribuido a alcanzar los objetivos previstos en esta asignatura.	UGR
576	La participación en el curso virtual me ha sido de utilidad para preparar la asignatura	UNED
577	La asistencia a clases, prácticas, tutorías, seminarios, etc. resulta útil para seguir la asignatura (o parte de la asignatura).	UC

El tercer apartat és molt breu (ítems 578-580) i se centra en la valoració general dels aspectes contextuais (equipament, espais, instal·lacions, etc.) i del procés d'avaluació docent mateix:

Taula 5.3.3.9-3: Ítems novena dimensió: valoració general (III)

	Ítems	Universitat
578	Ud. como estudiante tiene fácil acceso a las instalaciones, servicios, recursos materiales, equipamientos tecnológicos y fondos bibliográficos de la Universidad acordes con las exigencias del Plan de Estudios de la Titulación.	ULPGC
579	Le parecen adecuados los ítems de la encuesta para conocer la opinión de los estudiantes.	UR
580	Qué grado de conocimientos tiene usted sobre el sistema de evaluación del profesorado de la UR (Docentia-UR).	UR

En realitat, una de les característiques que tenen en comú els ítems que conformen la dimensió de *valoració general* és el lloc que ocupen als qüestionaris: es troben a factors que basculen entre la satisfacció de l'estudiantat, els resultats o els apartats d'informació complementària; solen ocupar els darrers enunciats i actuar com a ítems conclusius.

En realitat, són significatius perquè totes les universitats els inclouen als seus qüestionaris; totes dediquen diversos enunciats a la satisfacció global de l'estudiantat, bé mitjançant ítems tancats que segueixen una escala de valoració determinada, o bé amb qüestions de resposta oberta que permeten comentar l'opinió personal respecte a la docència rebuda, fer suggeriments per millorar l'actuació docent i proposar accions formatives futures.

També hi ha altres enunciats que es plantegen com a opcionals i segueixen unes instruccions específiques. D'ací que s'agrupen en un apartat diferent dins del mateix factor (ítems 581-602):

Taula 5.3.3.9-4: Ítems novena dimensió: valoració general (IV)

	Ítems	Universitat
581	(A las cuatro preguntas siguientes contesta únicamente si esta asignatura es sólo de laboratorio) El apoyo en el laboratorio por parte del/la profesor/a es adecuado.	UMA
582	(A las cuatro preguntas siguientes contesta únicamente si esta asignatura es sólo de laboratorio) El tiempo disponible de laboratorio para cada práctica es suficiente.	UMA
583	(A las cuatro preguntas siguientes contesta únicamente si esta asignatura es sólo de laboratorio) El trabajo a desarrollar es acorde con el número de créditos.	UMA
584	(A las cuatro preguntas siguientes contesta únicamente si esta asignatura es sólo de laboratorio) Los medios materiales disponibles son los adecuados.	UMA
585	(A las dos preguntas siguientes contesta sólo si en esta asignatura se imparten clases prácticas además de las teóricas) ¿Cuántos/as alumnos/as asisten al grupo de prácticas? ⁶⁵	UMA
586	(A las dos preguntas siguientes contesta sólo si en esta asignatura se imparten clases prácticas además de las teóricas) ¿Cuántas personas del Departamento participan en la impartición de cada clase práctica? ⁶⁶	UMA
587	(Sólo alumnos/as de posgrado⁶⁷) Los contenidos desarrollados por este/a profesor/a en este módulo se corresponden con el carácter profesionalizante o investigador del mismo.	UGR

⁶⁵ Aquest ítem, en realitat, no valora directament l'actuació del professorat, però forma part del mateix bloc de preguntes que els enunciats anteriors al qüestionari de la UMA.

⁶⁶ Ídem.

⁶⁷ Aquest ítem va dirigit exclusivament a l'alumant de postgrau i no al de grau com la resta dels ítems analitzats.

Taula 5.3.3.9-4: Ítems novena dimensió: valoració general (IV) (continuació)

	Ítems	Universitat
588	¿Cuál de las características de este profesor ha sido la más importante para tu aprendizaje?	UBU
589	¿Qué características del profesor/a han tenido más utilidad para tu aprendizaje?	UVA
590	Resume los aspectos positivos del profesor en relación con su actividad docente en esta asignatura [Mayúsculas tan legibles como sea posible].	ULE
591	Señala algún aspecto a mejorar del profesor en relación con su actividad docente en esta asignatura [Mayúsculas tan legibles como sea posible].	ULE
592	Según su experiencia en esta asignatura, qué aspectos de la docencia sería recomendable mejorar (por favor, no introduzca tabuladores ni retornos de carro, sólo texto plano).	UNED
593	Según su experiencia en el Curso Virtual de esta asignatura, qué aspectos sería recomendable mejorar (por favor, no introduzca tabuladores ni retornos de carro, sólo texto plano).	UNED
594	Aspectes que voldries destacar d'aquesta assignatura: [].	UDG
595	Indica los aspectos positivos respecto a la docencia de esta asignatura / indica los aspectos negativos respecto a la docencia de esta asignatura / Indica las sugerencias y comentarios que consideres adecuados para la mejora en la docencia de esta asignatura.	UPNA
596	Suggestiments sobre la docència del professor.	UPF
597	Propuesta de mejora sobre la actividad docente desarrollada en la asignatura.	UC3M
598	¿Qué tipo de actividades de asesoramiento y orientación (tutorías) realiza? <input type="checkbox"/> Presenciales (despacho, etc.) <input type="checkbox"/> A través de MiPortal <input type="checkbox"/> A través de foros <input type="checkbox"/> Mediante la plataforma virtual (Blackboard, Moodle, etc.) <input type="checkbox"/> Mediante email <input type="checkbox"/> A través de Wikis <input type="checkbox"/> Por teléfono <input type="checkbox"/> Otros.	UAH
599	¿Qué instrumentos o herramientas emplea el/la profesor/a para evaluar el aprendizaje de los/las estudiantes? <input type="checkbox"/> Examen tipo test <input type="checkbox"/> Examen con preguntas a desarrollar <input type="checkbox"/> Entrega de actividades y problemas <input type="checkbox"/> Resolución de casos prácticos <input type="checkbox"/> Foros, blogs, wikis y/o equivalentes <input type="checkbox"/> Examen oral <input type="checkbox"/> Examen de ejercicios y/o problemas <input type="checkbox"/> Examen de laboratorio <input type="checkbox"/> Exposiciones en clase <input type="checkbox"/> Proyectos de trabajo <input type="checkbox"/> Carpetas de aprendizaje <input type="checkbox"/> Otros.	UAH
600	¿Cómo evaluarías tu experiencia de aprendizaje en esta asignatura? <input type="checkbox"/> Insatisfactoria <input type="checkbox"/> Medianamente satisfactoria <input type="checkbox"/> Satisfactoria	UAH
601	¿Qué aspectos son los más positivos de la asignatura? (1.-, 2.-, 3.-)	UAH
602	¿Qué aspectos consideras que se pueden mejorar para la enseñanza-aprendizaje de la asignatura? (1.-, 2.-, 3.-).	UAH

5.3.3.10. Desena dimensió: sobre la tasca com a estudiant

La darrera dimensió, formada per 25 ítems, inclou enunciats relacionats amb l'autoavaluació de l'estudiantat (ítems 603-627). Aquests ítems provoquen la reflexió de l'estudiantat sobre la seua implicació, assistència, preparació,

dedicació i contribució al clima d'estudi del grup i cobren sentit en el marc de l'ensenyament actual, atesa la rellevància que s'atorga al rol de l'alumnat:

Taula 5.3.3.10-1: Ítems desena dimensió: sobre la tasca com a estudiant

	Ítems	Universitat
603	Considero que disponía de los conocimientos previos necesarios para cursar la asignatura.	UNED
604	El meu nivell de preparació previ m'ha permès seguir de forma adequada l'assignatura.	UJI
605	Considero mi preparación previa suficiente para seguir esta asignatura.	UNIZAR
606	He mejorado mi nivel de partida con relación a las competencias previstas en el programa.	ULL/UPM
607	He millorat el meu nivell en les competències previstes en la guia o programació de l'assignatura.	UJI
608	Estoy adquiriendo los conocimientos y habilidades objetivo de la asignatura.	UPCT
609	¿Ha asistido usted al primer día de clase? (Sí - responda pregunta 2; No - salte a pregunta 3).	ULPGC
610	Asisto a las actividades docentes diariamente.	UNIZAR
611	Asisto a las clases con asiduidad.	UAH
612	Asistí habitualmente a las clases de este/a profesor/a.	UDC
613	Si la respuesta nº 19 es 1, 2 o 3 debe contestar a la siguiente pregunta. Si no asisto a clase habitualmente es por alguno de los siguientes motivos: coincidencia de horarios con otra asignatura, trabajo, familiares o personales, ser repetidor, disponer de apuntes, dificultad de la materia, facilidad de la materia, relativos al profesor, otros).	UNIZAR
614	Si no asistió a las clases regularmente fue por motivos ("de trabajo", "personales o familiares", "relacionados con el/la profesor/a", "relacionados con la metodología utilizada en el aula", "de dificultad de la materia", "de facilidad de la materia", "de incompatibilidad horaria con otra/s materia/s", "NS/NC".	UDC
615	Realicé tutorías o consultas con el/la profesor/a de esta materia.	UDC
616	Llevo al día el estudio de esta asignatura.	UNIZAR
617	Indique el tiempo medio semanal dedicado al estudio de esta asignatura ("1h o menos", "entre 1 y 2h.", "entre 2 y 4h", "entre 4 y 6h.", "entre 6 y 8h.", "> de 8h.").	UNED
618	Dedido el tiempo suficiente para preparar la asignatura y realizar los trabajos.	UAH
619	¿Cuántas horas de trabajo autónomo/personal dedicas de media a la semana a la asignatura? <input type="checkbox"/> Menos de 2 horas <input type="checkbox"/> Entre 2 y 4 horas <input type="checkbox"/> Entre 4 y 6 horas <input type="checkbox"/> Más de 6 horas.	UAH

Taula 5.3.3.10-1: Ítems desena dimensió: sobre la tasca com a estudiant (continuació)

	Ítems	Universitat
620	Generalmente participo en las diferentes actividades que se desarrollan en esta asignatura.	UAH
621	He utilizado los materiales docentes de la asignatura.	UBU
622	He entendido y aprendido los materiales de la asignatura.	UVA
623	Resuelvo las dudas preguntando en clase o en tutorías.	UNIZAR
624	¿Con qué frecuencia acude a las tutorías que le ofrece su Centro Asociado para esta asignatura? (<i>semanalmente, quincenalmente, mensualmente, una vez al trimestre, nunca</i>).	UNED
625	Señale la razón por la que no asiste regularmente a las tutorías de la asignatura (<i>incompatibilidad con el horario de mi jornada, la tutoría no responde a mis expectativas, considero que no son necesarias para la asignatura, otras razones, solo estudio antes de los exámenes, no contesta</i>).	UNED
626	¿Ha asistido a tutorías con este profesor durante el presente curso académico? (Sí - responda pregunta 15; No - salte a pregunta 18).	ULPGC
627	Espero estar en condiciones de aprobar esta asignatura en la próxima convocatoria.	UNIZAR

A diferència dels ítems que es troben a l'apartat de preguntes obertes o amb instruccions particulars, aquests enunciats no impliquen un judici respecte a l'actuació docent, sinó una valoració personal sobre la pròpia actuació com a estudiant. D'ací les diferències en la formulació (majoritàriament els enunciats estan redactats en primera persona, i en menor mesura, en tercera); tot i que el subjecte avaluador és el mateix (l'estudiantat), la perspectiva des de la qual s'avalua i allò que s'avalua és distinta.

El fet d'incloure aquests enunciats als qüestionaris d'avaluació docent representa l'esforç de les universitats públiques espanyoles per adaptar els seus models a les exigències de l'EEES, un esforç que es fa palés en la inclusió de dimensions com ara l'*autoavaluació de l'alumnat* (UPV/EHU), la *implicació de l'estudiantat* (*grau en què l'estudiantat assumeix la seua responsabilitat en el procés d'aprenentatge visualitzat a través de la seua participació activa en el desenvolupament del curs*) (UAH) o sobre la *pròpia tasca com a estudiant* (UNIZAR).

5.4. Consideracions generals sobre les dimensions i la construcció dels ítems

Presentat el buidatge de contingut dels ítems dels 49 qüestionaris d'avaluació de les universitats públiques espanyoles, podem concloure que:

- (i) el disseny d'un qüestionari d'avaluació docent comporta un important treball de construcció, sistematització i preses de decisions contínues, algunes de les quals acaben materialitzant-se al qüestionari final, però altres es quedaran a un rerefons institucional que només coneixeran els i les especialistes que han dissenyat aquestes eines.
- (ii) la ubicació dels ítems sota unes dimensions establertes requereix l'establiment d'uns criteris lògics i teòricament fonamentats que estiguen d'acord amb el nou context de l'ensenyament superior. La pluralitat de criteris d'ubicació només condueix a una manca de consens respecte a allò que es pretén avaluar sobre l'actuació del professorat, ja siguin trets, característiques, habilitats o competències.
- (iii) la construcció dels enunciats representa una de les etapes més importants del procés d'elaboració del qüestionari (Downing, 2006; Schmeiser & Welch, 2006, citats a Muñiz & Fonseca-Pedrero, 2008) i, per tant, qualsevol possible deficiència (manca de claredat en la formulació dels enunciats, escales de valoració que no corresponen amb el que es pregunta, etc.) incidirà en les propietats mètriques de l'instrument i, en conseqüència, en els resultats de l'avaluació (Muñiz & Fonseca-Pedrero, 2008). Així doncs, és recomanable que els enunciats s'actualitzen en la mesura que es vagen produint canvis als processos d'ensenyament-aprenentatge (Espinosa Martín, 2014) perquè ítems als quals no se'ls atorgava massa importància fa uns anys, passen a tenir-ne ara, o a la inversa. Per això, els models d'avaluació docent que emplen l'estudiantat requereixen un compromís d'actualització constant per part de les instàncies encarregades.
- (iv) especial interès cal conferir a la forma dels enunciats, no sols al contingut. La redacció dels enunciats respecte a l'adequació ortogràfica, llargària, senzillesa respecte a la construcció gramatical, pertinència respecte a la variable d'estudi, possible presentació d'encadenaments, ambigüitats, etc. (García Sánchez et al., 2011; Miller, 1987; Muñiz & Fonseca-Pedrero, 2008) són aspectes que semblen relegar-se a un segon pla però, en realitat, tenen molta

importància. Per tant, un cop l'instrument dissenyat, es recomana dur a terme una revisió conscienciosa dels aspectes formals.

Certament no tots els ítems es construeixen de la mateixa manera, n'hi ha de senzills i d'enrevessats, de curts i de llargs. Idealment com més breu i concís és un enunciat, més entenedor resulta. Però, de vegades, n'hi ha que tenen una llargària considerable, que es componen de diversos verbs i complements i que hi inclouen informació addicional entre parèntesis, la qual en comptes d'ajudar l'estudiantat, l'embrolla encara més. També hi ha ítems que es construeixen sovint mitjançant l'encadenament d'enunciats, una tècnica bastant habitual que uneix dues idees sota una mateixa qüestió quan, en realitat, haurien de valorar-se separatament. Aquesta tècnica pot condicionar negativament la resposta de l'estudiantat, el qual podria estar d'acord amb la primera part, però no amb la segona. Per això, suggerim seguir la regla: *un enunciat, un verb*, perquè d'aquesta manera cada ítem referenciarà i avaluarà un únic aspecte de l'actuació docent.

Al llarg del buidatge de contingut realitzat, hem tractat d'identificar els mecanismes que s'han emprat per a la construcció d'ítems encadenats i, sense pretendre ser exhaustius, podem assenyalar els següents:

- **consecució d'oracions simples coordinades** en les quals la conjunció *i* fa de nexa entre la primera i la segona part de l'enunciat (la qual, en realitat, hauria de formular-se com a ítem independentent). Exemples: "el/la professor/a ha facilitat el meu aprenentatge i considere que he millorat respecte al meu nivell de partida" (UC); "contribueix a crear un bon clima de treball i anima l'alumnat a participar en les classes" (UPV);
- **consecució d'oracions coordinades disjuntives** en les quals la conjunció *o* fa de nexa. Exemples: "considero important assistir a les tutories o consultar personalment amb el/la professor/a" (UDC); "el/la professor/a ha contribuït a crear o augmentar el meu interès per l'assignatura" (UCLM);
- en molts casos, l'encadenament es troba al **verb principal** de l'enunciat ("aquest/a professor/a em motiva a esforçar-me i a aprendre pel meu compte", UDG - del verb *motivar* dependran la resta, *esforçar-me* i *aprendre*); en altres

ocasions, l'encadenament es produeix amb els **adjectius** o els **substantius**. Exemples: "l'estructura de les activitats és clara, lògica i organitzada, i adequada per a un aprenentatge eficaç" (UV); "el material imprès bàsic per a la preparació de l'assignatura m'ha resultat clar i adequat per al seu estudi a distància" (UNED); "el/la professor/a sembla il·lusionat/da i interessat/da per la docència" (UDC); "el/la professor/a ha facilitat el meu aprenentatge, gràcies a la seua ajuda he aconseguit millorar els meus coneixements, habilitats o mode d'afrontar diferents temes" (ULL, UA);

- l'encadenament també pot trobar-se implícit sota **complements circumstancials**. Exemple: "el/la professor/a ha estat accessible en les hores de tutoria i després de la classe" (UBU);
- així mateix es fa servir com estratègia d'encadenament d'enunciats una forma no personal del verb, el **gerundi**, sobretot quan expressa la idea de simultaneïtat. Exemple: "el/la professor/a explica amb claredat, tot ressaltant els continguts importants, i complementa les explicacions amb exemples o exercicis que faciliten la comprensió de l'assignatura" (UC); "el/la professor/a ha facilitat el meu aprenentatge, tot ampliant els meus coneixements i millorant les meues habilitats" (UJI); "exposa i transmet els continguts de forma clara i ordenada, tot ressaltant allò més important" (ULE); "el/la professor/a compleix correctament els seus horaris, començant i acabant⁶⁸ amb puntualitat" (UNEX).

Aquestes són algunes de les estratègies que, de manera conscient o inconscient, s'hi empren per construir enunciats. La seua introducció i, sobretot, la freqüència d'ús amb la qual apareixen als models d'avaluació que es lliuren a l'estudiantat, ens condueix a identificar-les com a construccions correctes quan, en realitat, mereixen una revisió. Sembla que s'accepte amb normalitat la inclusió d'ítems dobles o, fins i tot, triples⁶⁹ als qüestionaris, tot i que és poc recomanable.

⁶⁸ La traducció correcta d'aquest ítem seria: "el/la professor/a compleix correctament els seus horaris, comença i acaba amb puntualitat". Hem volgut respectar el gerundi de l'oració original, tot i que la construcció gramatical és incorrecta en català.

⁶⁹ És a dir, dos o tres enunciats formulats conjuntament quan podrien valorar-se separatament.

Alguns dels enunciats abans citats podrien perfectament catalogar-se com a ítems dobles o triples, però atesa la llista considerable d'exemples que hem localitzat i que discretament s'introdueixen als qüestionaris, voldríem afegir-ne algun més amb la intenció de llençar en l'aire una reflexió sobre la importància d'una construcció acurada dels ítems: "compleix l'horari de classe i l'atenció personalitzada fora de l'aula" (URV); "el professorat tracta correctament l'alumnat, es mostra accessible a escoltar els seus suggeriments i consultes i les atén adequadament" (UPNA); "assisteix a les seues classes i, en cas contrari, les justifica i les substitueix o recupera" (UNIZAR); "el temps de la classe s'aprofita al màxim: es compleix l'horari i es facilita el treball d'autoaprenentatge de l'alumnat" (UPNA); "atén adequadament les seues tutories (està accessible i resol els dubtes)" (ULE), etc.

S'aconsella, doncs, optar per una redacció breu, senzilla i concisa si es vol, de partida, obtenir uns resultats fiables respecte a l'objecte d'estudi. Com més llargs siguen els enunciats, major dificultat generaran perquè l'estudiantat comprega, en una primera llegida, allò que se li pregunta.

L'extensió dels ítems també vindrà marcada per l'eliminació de la informació addicional, supèrflua, redundant i innecessària que, en ocasions, s'hi inclou per exemplificar, aclarir o explicar conceptes previs⁷⁰. A tall d'exemple podem mencionar ítems com: "els recursos didàctics emprats reforcen la comprensió de la matèria (suports multimèdia, aula virtual, TIC, pissarra, activitats pràctiques i complementàries, guia docent, mapes conceptuals, esquemes, quadres, fotocòpies, materials de laboratori...)" (USC); o "s'informa sobre els distints aspectes de la guia docent o programa de l'assignatura (objectius, activitats, contingut del temari, metodologia, bibliografia, sistemes d'avaluació...)" (UJAEN).

És cert que aquests enunciats podrien entendre's igualment sense la part explicativa que apareix entre parèntesis, tot evitant que el qüestionari resulte tediós d'emplenar. L'economia en la redacció també passa per ometre paraules idèntiques que es repeteixen en un mateix enunciat: "els materials de l'assignatura (llibres, apunts, etc.) inclosos en la guia o programació de l'assignatura són adequats" (UJI); o

⁷⁰ La UPV/EHU, per exemple, defineix el terme *competències* sota una nota al peu dins del qüestionari perquè els enquestats en tinguen clara la significació ("combinació de coneixements, tècniques, habilitats, actituds i valors que possibiliten desenvolupar adequadament una funció, tasca o activitat").

"l'atenció rebuda i el seguiment pel tutor de l'assignatura ha estat adequada per a preparar l'assignatura" (UNIOVI). En aquests exemples, els ítems no canvien de sentit si s'elimina, almenys una vegada, la paraula *assignatura*, ja que seria impossible entendre una idea diferent atès el context del qual s'han extret.

En qualsevol cas, totes i cadascuna d'aquestes decisions depenen del centre que, al cap i a la fi, és el responsable final del disseny i la creació de l'instrument avaluador. Per aquest motiu, existeixen models diversos de qüestionaris amb característiques similars, però també amb diferències significatives (segons el nombre d'ítems, l'explicitació o omisió de les dimensions, la diversitat d'escales de valoració, l'ús d'un to de formalitat o informalitat per adreçar-se a l'estudiantat, etc.). En definitiva, tota una sèrie de detalls que escapen als ulls dels i de les estudiants, però que s'activen en el moment en què es lliura el qüestionari. D'ací la importància de prendre cura d'aquests aspectes.

5.5. Els qüestionaris d'avaluació i les competències docents

En resposta al segon objectiu general plantejat a l'inici de l'estudi, relacionarem a continuació els 777 ítems que componen els 49 qüestionaris d'avaluació docent amb les competències proposades a la taula 3.5-1; aquest llistat competencial, fonamentat al marc teòric, junt amb les taules 3.4.2.1-2 i 3.4.2.2-1, ens ajudarà a determinar en quina mesura existeix correspondència entre el model teòric de professorat universitari i el perfil que les institucions públiques d'ensenyament superior prenen com a referència per avaluar el professorat.

Per dur a terme aquesta tasca d'identificació i classificació dels enunciats sota competències docents, hem partit del buidatge i de l'anàlisi dels ítems i de les dimensions prèviament realitzats (apartat 5.3). Aquest treball d'agrupació inicial:

- (i) ens ha aportat algunes indicacions sobre la possible ubicació dels ítems sota les competències docents, i
- (ii) ens ha permès verificar, sempre que ha estat possible, que el nombre d'ítems col·locats sota un indicador (taula 5.3.2-2) es correspon amb el nombre d'enunciats que es relacionen sota una competència concreta. És a dir, que el nombre d'enunciats que apareixen, per exemple, sota l'indicador *coneixement de la matèria*, es correspon amb el nombre d'ítems que apareixen sota la *competència cognitiva*; o que ítems que tracten sobre el *compliment*

de les obligacions docents, es troben sota la competència personal d'acord amb la taula 3.4.2.2-1.

En qualsevol cas, cal assenyalar que la correspondència no serà sempre tan precisa, ja que no tots els ítems es poden ubicar tan fàcilment sota una competència docent. De vegades, la descripció, la redacció o l'enfocament de l'enunciat planteja dubtes al respecte (especialment en el cas dels ítems encadenats), perquè un mateix enunciat pot ubicar-se sota dues competències diferents. Vet aquí uns exemples: "la metodologia i planificació docent permeten adquirir les competències previstes" (UCLM); "els materials d'estudi elaborats i recomanats pel professor són útils per a desenvolupar les tasques individuals o de grup" (ULPGC); "els materials i la bibliografia recomanada pel professor han estat útils" (UNIOVI); "el/la professor/a resol els dubtes i orienta correctament en el desenvolupament de les tasques" (UM). Per això, l'agrupació dels ítems, tot i que molts d'ells són semblants, resulta summament delicada, perquè qualsevol diferència en la redacció, per menuda que siga, pot provocar que ítems similars es col·loquen a competències diferents. És el cas, per exemple, d'aquests enunciats:

- "tinc clar allò que se m'exigirà per superar aquesta assignatura" (UAL, UCA, UCO, UNIA, UJAEN, UPO).
- "tinc clar allò que he d'aprendre per superar aquesta assignatura" (UMA).
- "el professor deixa clar allò que se m'exigirà per superar aquesta assignatura" (UHU).

Consideraríem aquests ítems competències docents? Si així fóra, els col·locaríem sota la mateixa categoria competencial? La resposta d'ambdues qüestions seria negativa. Els dos primers ítems fan referència a una competència de l'estudiantat, mentre que el tercer refereix una competència del professorat, concretament la d'avaluació. No obstant això, tots tres apareixen als models de vuit de les universitats públiques andaluses, i pràcticament ocupen la mateixa posició als qüestionaris respectius (ítems núm. 18 i 20 de la dimensió *avaluació dels aprenentatges > sistemes d'avaluació*). Aquest és només un exemple del tipus de decisions que hem hagut de prendre al llarg de la darrera fase de l'estudi en la qual fusionem ítems i competències.

A continuació presentem la taula 5.5-1 en la qual col·locarem els 777 ítems sota les 14 competències docents analitzades a la fonamentació teòrica (taula 3.5-1), sempre que el contingut dels ítems referencie una competència docent i no un aspecte organitzatiu del centre (valoració de les instal·lacions, equipament, espais, etc.), un aspecte general del curs ("el seu horari de tutories és adequat", US) o una competència de l'estudiantat ("he millorat el meu nivell de partida en relació amb les competències previstes en el programa", ULL; "he utilitzat els

materials docents de l'assignatura", UBU; "he entès i après els materials de l'assignatura", UVA).

Per poder interpretar-la correctament, hem d'avançar que se'n poden fer dues lectures, les quals es corresponen amb dues fases de treball:

- (i) la fase d'anàlisi i de sistematització dels ítems sota competències; i
- (ii) la fase de revisió de l'anàlisi resultant.

D'ací que les dades apareguen marcades en dos colors: en negre, les relatives a la primera anàlisi i, en roig, les referents a la revisió. Com podem advertir, la diferència entre ambdues aproximacions és bastant significativa, la qual cosa es deu al rigor amb què hem tractat la primera sistematització (tot considerant els enunciats que, de manera evident i sens dubte, referencien competències docents) i la segona, en la qual hem estat més permissius i hem acceptat una lleugera interpretació dels enunciats atenent a la classificació dimensional proposada.

Adicionalment, les dades que apareixen en blau i entre parèntesis es corresponen amb els ítems que, en alguns qüestionaris, figuren sota apartats que valoren l'assignatura, però que l'alumnat complimenta alhora que avalua el professorat; aquest fet ocorre en alguns models de les universitats públiques catalanes que fan servir dos mòduls totalment interrelacionats quan s'obri el procés d'avaluació docent. En qualsevol cas, hi hem decidit recollir aquestes dades perquè aporten informació d'interès sense desvirtuar l'objecte principal de l'estudi: els models que se centren en l'avaluació del professorat.

Quant a la taula 5.5-2, es calcula el percentatge que els ítems, col·locats sota cada competència docent, representen en funció del nombre total d'enunciats de cada qüestionari/universitat.

Taula 5.5-1: Nombre d'ítems per competència docent (d'acord amb taula 3.5-1)

Universitat/ Abreviatura	Competències docents															Total ítems		
	Cognitiva	Meta- cognitiva	Comunicativa	Social	Personal	Interpersonal	Planificació	Desenvo- lupament	Metodològica	Avaluació	Tutorial	Tecno- lògica	Gestió	Investi- gació	No col·locats			
1	UAL		1	2		3	5	2 +1	3 +1	2					5	-3	23	
2	UCA		1	2		3	5	2 +1	3 +1	2					5	-3	23	
3	UCO		1	2		1	5	2 +1	3 +1	2					5	-3	21	
4	UGR		1	2			4	1	3 +1	1 +2	1	1			6	-3	20 ⁷¹	
5	UHU		1	2		2	5	2 +1	3 +1	2	1				4	-2	22	
6	UNIA		1	2		3	5	2 +1	3 +1	2					5	-3	23	
7	UJAEN		1	2		3	5	2 +1	3 +1	2					5	-3	23	
8	UMA		1	2		3	5	2 +1	3 +1	2					11 ⁷²	-2	29	
9	UPO		1	2		3	5	2 +1	3 +1	2					5	-3	23	
10	US		1	1			4	2 +1	1	2		1			6	-1	18	
11	UNIZAR			1		3	5	3		3 +1		1			10 ⁷³	-1	26	
12	ULL		1			2 +1	3	2 +5	1 +2	1		1			11	-9	22	
13	ULPGC		1			2	2	2 +2	3 +2	3 +1	2	1 +1			13	-6	29	
14	UC		1	1		+1	1	2 +3	2 +1	1					9	-6	17	
15	UCLM		1	1			3	3 +3	+2	1 +2		1			8	-7	18	
16	UBU			1			2	+1		+1		1			7	-3	11	
17	ULE			1		2	3	2	3 +1	1	1	1	1		4	-1	19	
18	USAL			1			2	1 +1	+1	+2	1	1			5	-4	11	
19	UVA			1			3	1 +1				1			5	-2	11	
20	UAB			1			2			1	1				1		6	
21	UB			1		1	1	(1)		(2)		(1)			1 (1)		4 (5) ⁷⁴	
21	UB			1		1	1	(1)		(2)		(1)			1 (1)		4 (5) ⁷⁵	
22	UDG						2	1		1	1				3		8	
23	UDL			1		1	4	(6)		1 (1)		(2)	1		1 (2)		9 (10)	
24	UPC						1					(1)			1 (2)		2 (3)	
25	UPF					1									2	(5)	3 (5)	
26	URV			1		1	3	1 +1	1	1					2	-1	10	
27	UAH		1	1			3	2 +2	2	2	2	1			15 ⁷⁶	-2	29	
28	UAM		1	1			+1	1	1			+1			3	-2	7	
29	UC3M						2	1							2		5	
30	UCM			1		2	3	4 +1	1	+1	1 +1		1		5	-3	18	
31	UPM			1			3	1 +5	1 +1	+1	1	+1			10	-8	17	
32	URJC			1		2	1	2 +2		1					3	-2	10	
33	UNED							+2		+2	1 +2	1			20 ⁷⁷	-6	22	
34	UPNA						1	2	2 +2	1					5	-2	11	
35	UA	1	1				2	+1	1	+2					4	-3	10	
36	UJI			2		2	2	+3	1	1 +2	+1	+1			10	-7	18	
37	UMH			1			1	1		3 +1		1			3	-1	10	
38	UPV	1					3	1	1	1 +1					2	-1	9	
39	UV					1	3	1 +2	1 +2	3 +2	+1	1 +1			10	-8	20	
40	UNEX					2	5	1 +1		3	2	1			3	-1	18	
41	UDC		1			1	2	2 +2		1 +1	1 +1	+1			16	-5	24	
42	USC			1			5	1	1 +1	1 +2		+1			5	-4	14	
43	UVIGO						2	1 +1	2	1 +2	+1				6	-4	12	
44	UIB			1			2	1		1					1		6	
45	UR	1		1		3	4	1 +1	+2	3	1				10	-3	24	
46	UPV/EHU						9	+2	3	2 +2	2 +2	2			7	-6	25	
47	UNIOVI	1					2	+1	+1	+2	+1	+1	+1		10	-7	13	
48	UPCT			+1			1 +1			+2	+1	1			9	-5	11	
49	UM	1					2 +1		2	1 +2	1	+1			6	-4	13	
Total		5	18	43	0	49	146	112	84	90	42	30	3	0	0	305	150	777
																	155	777
																	(20%)	(100%)

⁷¹ Recordem que aquest qüestionari inclou un enunciat (ítem núm. 19) que va dirigit a l'alumnat de postgrau i no al de grau.

⁷² El nombre d'ítems sense col·locar a la primera columna és tan elevat perquè el qüestionari inclou 6 preguntes que cal contestar únicament si a l'assignatura s'imparteixen classes pràctiques a més de les teòriques.

⁷³ De nou, el nombre d'ítems sense col·locar en aquesta columna és tan elevat perquè el qüestionari inclou una dimensió específica sobre la tasca de l'estudiantat, la qual no avalua les competències del professorat.

⁷⁴ Els ítems entre parèntesis fan referència, com hem explicat anteriorment, a la valoració de l'assignatura.

⁷⁵ Els ítems entre parèntesis fan referència, com hem explicat anteriorment, a la valoració de l'assignatura.

⁷⁶ El nombre d'ítems sense col·locar en aquesta columna és tan elevat perquè el qüestionari recull una dimensió específica sobre la implicació de l'estudiantat (4 ítems).

⁷⁷ Per a la modalitat d'ensenyament-aprenentatge de la UNED, el qüestionari inclou ítems que no poden relacionar-se amb competències docents, sinó amb competències de l'estudiantat. D'ací el nombre elevat d'enunciats que apareixen sota la primera columna.

Taula 5.5-2: Percentatge d'ítems per competències docents i universitats

Universitat / Abreviatura		Competències docents														Total ítems
		Cognitiva	Meta-cognitiva	Comuni-cativa	Social	Perso-nal	Inter-personal	Plani-ficació	Desenvo-lupament	Metodo-lògica	Ava-luació	Tuto-rial	Tecno-lògica	Ges-tió	Investi-gació	
1	UAL		4,3	8,7		13,0	21,7	13,0	17,4	8,7	4,3	0,0				23
2	UCA		4,3	8,7		13,0	21,7	13,0	17,4	8,7	4,3	0,0				23
3	UCO		4,8	9,5		4,8	23,8	14,3	19,0	9,5	4,8	0,0				21
4	UGR		5,0	10,0			20,0	5,0	20,0	15,0	5,0	5,0				20
5	UHU		4,5	9,1		9,1	22,7	13,6	18,2	9,1	4,5	0,0				22
6	UNIA		4,3	8,7		13,0	21,7	13,0	17,4	8,7	4,3	0,0				23
7	UJAEN		4,3	8,7		13,0	21,7	13,0	17,4	8,7	4,3	0,0				23
8	UMA		3,4	6,9		10,3	17,2	10,3	13,8	6,9						29
9	UPO		4,3	8,7		13,0	21,7	13,0	17,4	8,7	4,3					23
10	US		5,6	5,6			22,2	16,7	5,6	11,1		5,6				18
11	UNIZAR			3,8		11,5	19,2	11,5		15,4		3,8				26
12	ULL		4,5			13,6	13,6	31,8	13,6	4,5	4,5	4,5				22
13	ULPGC		3,4			6,9	6,9	13,8	17,2	13,8	6,9	6,9				29
14	UC		5,9	5,9		5,9	5,9	29,4	17,6	5,9	5,9	0,0				17
15	UCLM		5,6	5,6			16,7	33,3	11,1	16,7		5,6				18
16	UBU			9,1			18,2	9,1	0,0	9,1	9,1	9,1				11
17	ULE			5,3		10,5	15,8	10,5	21,1	5,3	5,3	5,3	5,3			19
18	USAL			9,1			18,2	18,2	9,1	18,2	9,1	9,1				11
19	UVA			9,1			27,3	18,2	0,0		9,1	9,1				11
20	UAB			16,7			33,3				16,7	16,7				6
21	UB			25,0		25,0	25,0									4
22	UDG						25,0	12,5		12,5	12,5	0,0				8
23	UDL			11,1		11,1	44,4			11,1		11,1				9
24	UPC						50,0									2
25	UPF					33,3										3
26	URV			10,0		10,0	30,0	20,0	10,0	10,0						10
27	UAH		3,4	3,4			10,3	13,8	6,9	6,9	6,9	3,4				29
28	UAM		14,3	14,3			14,3	14,3	14,3			14,3				7
29	UC3M						40,0	20,0				0,0				5
30	UCM			5,6		11,1	16,7	27,8	5,6	5,6	11,1		5,6			18

Taula 5.5-2: Percentatge d'ítems per competències docents i universitats (continuació)

Universitat / Abreviatura		Competències docents														
		Cognitiva	Meta-cognitiva	Comuni-cativa	Social	Perso-nal	Inter-personal	Plani-ficació	Desenvo-lupament	Metodo-lògica	Ava-luació	Tuto-rial	Tecno-lògica	Ges-tió	Investi-gació	Total ítems
31	UPM			5,9			17,6	35,3	11,8	5,9	5,9	5,9			17	
32	URJC			10,0		20,0	10,0	40,0		10,0					10	
33	UNED							9,1		9,1	13,6	4,5			22	
34	UPNA						9,1	18,2	36,4	9,1					11	
35	UA	10,0	10,0				20,0	10,0	10,0	20,0		10,0			10	
36	UJI			10,0		11,1	11,1	16,7	5,6	16,7	5,6	5,6			18	
37	UMH			10,0			10,0	10,0		40,0		10,0			10	
38	UPV	11,1					33,3	11,1	11,1	22,2					9	
39	UV					5,0	15,0	15,0	15,0	25,0	5,0	10,0			20	
40	UNEX			5,6		11,1	27,8	11,1		16,7	11,1	5,6			18	
41	UDC		4,2			4,2	8,3	16,7		8,3	8,3	4,2			24	
42	USC			7,1			35,7	7,1	14,3	21,4		7,1			14	
43	UVIGO						16,7	16,7	16,7	25,0	8,3				12	
44	UIB			16,7			33,3	16,7			16,7				6	
45	UR	4,2		4,2		12,5	16,7	8,3	8,3	12,5	4,2				24	
46	UPV/ EHU						36,0	8,0	12,0	16,0	16,0	8,0			25	
47	UNIOVI	7,7					15,4	7,7	7,7	15,4	7,7	7,7	7,7		13	
48	UPCT			9,1			18,2			18,2	9,1	9,1			11	
49	UM	7,7		0,0			23,1		15,4	23,1	7,7	7,7			13	
Total		0,6	2,3	5,5	0,0	6,3	18,8	14,4	10,8	11,6	5,4	3,9	0,4	0,0	0,0	777
Total %/ competèn- cies																80%
% ítems sense col·locar																20%

A partir de l'anàlisi d'ambdues taules (5.5-1 i 5.5-2), podem realitzar les consideracions següents:

- (i) si haguérem d'agafar una dada significativa que resumira, a grans trets, la informació recollida en ambdues taules, segurament ens quedaríem amb el percentatge d'enunciats que apareixen als qüestionaris d'avaluació que no avaluen competències docents del professorat, sinó altres aspectes de caire organitzatiu que no estan directament relacionats amb l'execució docent (infraestructura, espais, etc.). Aquest percentatge representa el 20% dels ítems analitzats i hi inclou enunciats com ara "vostè, com a estudiant, té fàcil accés a les instal·lacions, serveis, recursos materials, equipaments tecnològics i fons bibliogràfics de la universitat d'acord amb les exigències del pla d'estudis de la titulació" (ULPGC), "els recursos tècnics dels quals disposa el centre són suficients per desenvolupar el treball d'aquesta matèria fora de les aules" (UDC), així com "porte al dia l'estudi d'aquesta assignatura" (UNIZAR), "amb aquest professor he après" (UAB) o "estic satisfet/a amb la seua docència" (UPF). Aquests exemples justifiquen les dades que apareixen sota la columna d'*ítems no col·locats*;
- (ii) certament aquest percentatge es duplica si prenem en consideració les dades de la primera sistematització que recull els enunciats que refereixen exclusivament competències docents, sense recórrer a una interpretació dels ítems. Enunciats com ara "motiva els i les estudiants perquè s'interessen per l'assignatura" (UAL, UCA, UNIA, UMA, UJAEN, UPO, US), "resol els dubtes que se li plantegen" (UAL, UCA, UCO, UHU, UNIA, UMA, UJAEN, UPO, US), "explica amb claredat" (UAH, UR, UGR, US) o "s'ajusta als sistemes i criteris d'avaluació especificats a la guia docent o el programa" (UGR) avaluen clarament competències del professorat i no han plantejat cap dubte en relació a la ubicació sota una de les 14 competències; tanmateix, altres enunciats com ara "la informació que proporciona el professor/a sobre l'assignatura (o part de l'assignatura) és clara i útil" (UC), "la distribució de la càrrega de treball de l'estudiant està equilibrada" (UCLM), "les tutories acadèmiques amb aquest/a professor/a han resultat útils" (UAM) o "la guia de l'assignatura aporta una informació amplia i detallada (...)" (UV), sol·liciten, al nostre parer, una valoració no tant des de la vessant competencial del professorat, sinó des de la perspectiva organitzativa de l'assignatura i del curs en general. Així doncs, la revisió de la primera sistematització es va resoldre amb la reubicació d'alguns

enunciats que poden ser raonablement col·locats sota competències docents, atenent a la interpretació discutible del contingut de l'enunciat. D'ací que els 305 ítems, no relacionats inicialment amb una competència docent, s'hagen reduït a 155;

- (iii) una altra dada significativa d'acord amb la informació recollida a les taules 5.5-1 i 5.5-2, és que l'alumnat només opina sobre les competències que formen part de l'activitat docent i no sobre les relacionades amb les tasques de gestió i d'investigació (ben segur avaluades mitjançant altres fonts d'informació). D'ací que no hàgem localitzat cap enunciat als qüestionaris d'avaluació i que ambdues columnes es troben completament buides i amb un percentatge de representació del 0%. No obstant això, i contradictòriament als models docents ressenyats pels autors consultats a la fonamentació teòrica, aquestes dues competències s'inclouen literalment o referencialment als perfils docents establerts a la taula 3.3-1 (Álvarez Rojo et al., 2009; Bozu & Canto, 2009; Caurcel & Morales, 2008; De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014; Ortega Navas, 2010; Pérez Curiel, 2005; Rodríguez Espinar, 2002; Ruíz Bueno et al., 2008; Sayós et al, 2014; Valcárcel, 2005; Zabalza, 2003 i 2009), tot identificant-se com a característiques d'una docència de qualitat. Aquest fet insinua que no existeix una clara connexió entre la teoria sobre els perfils docents i la pràctica avaluadora a les universitats públiques espanyoles;
- (iv) d'altra banda, i també amb un 0% de representació per no haver-se identificat cap ítem relacionat amb la competència social, cal esmentar que aquesta tampoc no s'ha vist reflectida als qüestionaris d'avaluació, fet que ens porta a plantejar-nos una revisió de la proposta competencial definitiva (taula 3.5-1) per analitzar si la competència social podria considerar-se com a part de la comunicativa o de la interpersonal. Hi ha autors que les tracten separatament (Bozu & Canto, 2009; Ortega Navas, 2010; Valcárcel, 2005), mentre que altres les presenten de manera conjunta (*competències socials i de comunicació*, Tejada Fernández, 2002). Certament ambdues són molt properes, per tant, per poder prendre una decisió definitiva respecte a la consideració de competència amb cos propi o no, caldria consultar altres autors més enllà dels ressenyats a la fonamentació teòrica. Potser les seues definicions ens ajuden a esbrinar quina és la millor opció d'anàlisi o a qüestionar-nos almenys si efectivament estan relacionades. En aquesta línia, Bunk (1994) afirma que posseeix competència social

“aquell que sap col·laborar amb altres persones de forma comunicativa i constructiva i mostra un comportament orientat al grup i un enteniment interpersonal” (p. 10-11); definició que ens deixa entreveure el caràcter transversal d’aquesta competència. Pels resultats obtinguts a partir de les taules 5.5-1 i 5.5-2, caldria, doncs, aprofundir en aquest sentit, suggeriment que també recollirem a l’apartat de les limitacions i futures línies d’investigació del treball; sincerament si no ho hem fet abans ha estat perquè ens hem adonat d’aquesta situació un cop sistematitzades i relacionades les competències amb els ítems, ja que des de l’inici hem considerat aquesta competència com a part integrant i definidora del perfil docent universitari perquè precisament així ho recolzaven les aportacions d’autors com Bozu i Canto (2009), Ortega Navas (2010), Tejada Fernández (2002) i Valcárcel (2005);

- (v) quant a la resta de competències docents, ens aturarem en primer lloc en la tecnològica i la cognitiva, les quals han obtingut, per a la nostra sorpresa, menor representació als qüestionaris d’avaluació. En relació a la primera, cal esmentar que només tres universitats la referencien (UCM, ULE i UNIOVI), de les quals les dues primeres es prenen en consideració a la primera sistematització, mentre que la darrera s’hi afegeix durant el procés de revisió. Atès el nombre reduït d’ítems, els explicitem a continuació amb la finalitat de descobrir exactament el seu contingut i d’advertir que, cap altre enunciat, llevat d’aquests tres, hem considerat que mantindrà relació amb la competència tecnològica del professorat: “aprofita les possibilitats que ofereixen les plataformes docents institucionals (aul@unileon, Moodle)” (ULE), “el/la professor/a utilitza el Campus Virtual com a eina d’aprenentatge” (UCM), “l’ús que fa el professor del Campus Virtual ha resultat útil per a preparar l’assignatura” (UNIOVI). Aquesta informació, més que simplement sorprendre’ns, ha d’engegar reflexions al voltant d’allò que, en realitat, es demana que avalue l’estudiantat, perquè teòricament manca de sentit que a una societat tan tecnològica com l’actual, es faci tan poca referència a la utilització d’aquest tipus d’eines. Sembla que la modernització de l’ensenyament no s’haja materialitzat als models d’avaluació, la qual cosa suggereix o que les universitats no atorguen importància a aquesta competència o que els qüestionaris no estan encara adaptats als contextos actuals d’aprenentatge i a allò que, en realitat, esdevé dins i fora de l’aula.

Paral·lelament a la literatura d'especialització consultada, la competència tecnològica es referencia a les aportacions de Caurcel & Morales (2008), Ortega Navas (2010) i Tejada Fernández (2002); és cert que no són molts els autors que la mencionen als models respectius, tot i això considerem que la seua importància és major del que aparentment reflecteixen els resultats, per això, el fet que no aparega representada als qüestionaris en un percentatge major indica, d'alguna manera, la necessitat d'una anàlisi més profunda des del punt de vista teòric. En tot cas, considerem que a mesura que vagen actualitzant-se els qüestionaris en els pròxims anys, aquesta competència es veurà majorment representada.

Pel que fa a la competència cognitiva, només cinc universitats hi fan esment (UA, UNIOVI, UM, UPV, UR), és a dir, el 10% dels centres, un resultat que ens deixa no només desconcertats, sinó preocupats. No cal dir que els temps i els processos d'ensenyament-aprenentatge han canviat. Per l'experiència viscuda com a estudiants, encara recordem que la primera qüestió que sempre se'ns plantejava en avaluar el professorat universitari (fins i tot, els docents de nivells educatius inferiors) versava sobre el coneixement de la disciplina que ensenyava; avui dia, i després d'haver analitzat 49 qüestionaris d'avaluació dels centres d'educació superior públics espanyols, aquesta qüestió només representa el 0,65% del total d'enunciats, un percentatge ridícul en comparació amb la importància que té el fet de dominar la matèria que s'imparteix. Amb aquest resultat es demostra que l'avaluació del professorat prioritza unes competències en detriment d'altres que són òbvies.

Aquest resultat també contrasta amb les aportacions teòriques consultades. De les 16 aportacions utilitzades per dur a terme l'anàlisi competencial, 9 fan referència a la competència cognitiva (Bozu & Canto, 2009; Casero Martínez, 2010; Caurcel & Morales, 2008; De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014; Gros & Romañá, 2004; Ortega Navas, 2010; Rodríguez Espinar, 2002; Tejada Fernández, 2002 i Valcárcel, 2005), això sense comptar amb les d'altres autors que figuren a la revisió bibliogràfica presentada a la taula 3.3-1 i que són anteriors al segle XXI com ara les de Blondin (1980), De la Cruz Tomé (1999), Feldman (1976), Lamson (1942), Mateo et al. (1995), Quick i Wolfe (1965) i Wotruba i Wright (1975).

Fet i fet, aquesta competència, tot i que evident quan pensem en un/a bon/a professor/a universitari/a, mereix una reflexió més profunda i una anàlisi no tant superficial sobre si es tracta d'un ítem

de caire més o menys tradicional o d'un enunciat que efectivament cal incloure-hi perquè defineix el bon professorat.

- (vi) per continuar comentant les competències restants, presentem a continuació la taula 5.5-3 que reprèn les dades de les dues taules anteriors (5.5-1 i 5.5-2), tot centrant l'atenció en el nombre d'ítems per competència docent i el seu percentatge de representació als 49 qüestionaris d'avaluació.

Taula 5.5-3: Nombre d'ítems per competència i el seu percentatge de representació

	Competències docents	Núm. d'ítems/ competència	% ítem/ competència
1.	Competència interpersonal	146	18,8
2.	Competència de planificació docent	112	14,4
3.	Competència metodològica	90	11,6
4.	Competència de desenvolupament docent	84	10,8
5.	Competència personal	49	6,3
6.	Competència comunicativa	43	5,5
7.	Competència d'avaluació	42	5,4
8.	Competència tutorial	30	3,9
9.	Competència metacognitiva	18	2,3
10.	Competència cognitiva	5	0,6
11.	Competència tecnològica	3	0,4
12.	Competència social	0	0,0
13.	Competència de gestió	0	0,0
14.	Competència d'investigació	0	0,0
	Ítems totals que refereixen competències	622	80
	Ítems no formulats com a competències	155	20
	Total ítems analitzats	777	100

Llevades les darreres cinc competències docents ja comentades, i fixant-nos en aquelles que ocupen les primeres posicions en la taula, podem assenyalar que la competència interpersonal apareix majorment representada als qüestionaris, seguida de la competència de planificació, la metodològica i la de desenvolupament docent. Sense haver organitzat expressament aquesta distribució, les quatre competències docents referenciades de manera recurrent són les que apareixen a la part central de les taules 5.5-1 i 5.5-2. De fet, els percentatges que s'indiquen a la darrera de les taules adverteixen que aquestes competències apareixen sobreexpressades si es comparen amb la resta i, sobretot, si s'analitzen els percentatges en relació al nombre total d'ítems de cada model. És a dir, no és el mateix calcular la proporció respecte al nombre d'ítems que tracten sobre la competència interpersonal, per exemple, als qüestionaris que es componen de 2 ítems (com el de la UPC que n'hi inclou un) que als qüestionaris de 24 ítems (com el de la UDC que n'hi inclou dos). En el primer cas, i d'acord amb els resultats de la taula 5.5.-2, el percentatge que representa aquesta competència és del 50%, mentre que en el segon cas, és del 8,3%. El mateix ocurrerà amb la resta de competències.

- En aquesta línia, cal afegir-hi que, excepte als qüestionaris de la UNED i de la UPF, a tots els models apareixen ítems relacionats amb la competència interpersonal (concretament al 18,8% d'ítems analitzats); és més, si ens adonem, aquesta competència és tan fàcilment identificable que pràcticament tots els ítems s'hi han col·locat durant la primera anàlisi, i tan sols tres d'ells s'hi han afegit durant la revisió. En realitat, es tracta d'una competència que rep un recolzament ampli a nivell teòric, ja que 9 de les aportacions utilitzades a la sistematització competencial la mencionen (Bain, 2004; Bozu & Canto, 2009; Casero Martínez, 2010; Caurcel & Morales, 2008; Gros & Romañá, 2004; Rodríguez Espinar, 2002; Sayós et al., 2014; Valcárcel, 2005; Zabalza, 2003 i 2009), amb la qual cosa, es fa palesa l'existència d'una relació estreta entre el cos teòric i la pràctica avaluadora de les nostres universitats.

En el cas de la competència de planificació, als qüestionaris de la UAB, la UPC, la UPF, la UPCT i la UM s'obvia completament i a la resta de models, aquesta competència amplia el nombre d'ítems que hi guarden relació a partir de la revisió, és a dir, que alguns enunciats han hagut d'interpretar-se per poder categoritzar-se dins d'aquesta competència. De les universitats que més ítems li

dediquen es troben la ULL, la UCLM i la UPM, seguides de la UC, la ULPGC, la UAH, la UCM i la URJC. A nivell teòric és una competència que es referencia a més de la meitat dels models analitzats, concretament als d'Álvarez Rojo et al. (2009), Bain (2004), Casero Martínez (2010), Gros i Romañá (2004), Mas Torrelló (2011 i 2012), Ruíz Bueno et al. (2010), Sayós et al. (2014), Rodríguez Espinar (2002), Zabalza (2003 i 2009). Malgrat tractar-se d'una competència amb un percentatge de representació elevat en comparació amb el d'altres competències (14,4%), la relació entre el cos teòric i la pràctica de les universitats queda un poc lluny de correspondre's, ja que la importància és relativitza als qüestionaris.

Quant a la competència de desenvolupament docent, el nombre d'universitats que no la referencien als seus models és bastant major, concretament 17, si es compara amb la resta de competències analitzades. Entre les universitats que sí la referencien, pràcticament la major part d'aquestes amplia el nombre d'ítems durant la revisió, tot aconseguint un percentatge total del 10,8%. Malgrat ser aquest un percentatge de representació considerable, a nivell teòric només dues aportacions esmenten aquesta competència, concretament la d'Álvarez Rojo et al., (2009) i la de Sayós et al. (2014). En aquesta ocasió, el cos teòric no li atorga tanta importància, tot i que els qüestionaris d'avaluació sovint la recullen. De nou, hi trobem una descompensació entre la pràctica avaluadora i els estudis d'especialització.

Respecte a la competència metodològica, cal esmentar que totes les universitats la referencien als qüestionaris com a mínim amb un ítem, excepte 7 universitats (UVA, UAB, UPC, UPF, UAM, UC3M i UIB) que no en dediquen cap. Atesa la proporció de centres que la referencien als models (el 86%), s'hi mostra que existeix certa coherència entre el nombre d'universitats que la inclouen als qüestionaris i les dades que es desprenen a partir de la literatura d'investigació consultada. De fet, a la fonamentació teòrica, 10 de les 16 aportacions la mencionen (Bozu & Canto, 2009; Casero Martínez, 2010; Caurcel & Morales, 2008; De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014; Gros & Romañá, 2004; Mas Torrelló, 2011 i 2012; Ruíz Bueno et al., 2010; Sayós et al., 2014; Tejada Fernández, 2002; Zabalza, 2003 i 2009). Per tant, s'adverteix que es tracta d'una competència suficientment recurrent com perquè hi figure i es prengui en compte en establir un model docent.

Certament si duguérem a terme una anàlisi d'aquestes competències per Comunitats Autònomes, sortirien algunes semblances en relació al contingut que es prioritza als models d'avaluació respectius. De fet, les comunitats que presenten, a primer cop d'ull, característiques competencials comunes són l'andalusa i la catalana, les quals segueixen, a més a més, un esquema base molt similar, especialment la primera. Tot i així, els models entre aquestes no són idèntics i s'aprecien lleugeres diferències pel que fa al nombre d'enunciats/competències preses en consideració; diferències que es poden advertir, sens dubte, a la taula 5.5-1 (per exemple, als models andalusos, les competències afegides durant la revisió són pràcticament les mateixes, i als catalans, atès el nombre d'enunciats tan reduït, especialment als models que tenen 2, 3 i 4 ítems - UB, UPC i UPF - s'exclouen moltes competències possiblement per no considerar-se rellevants en l'avaluació).

La resta de comunitats no segueixen un esquema especialment marcat. En el cas de les comunitats que únicament disposen d'una universitat pública, evidentment no ha estat possible dur a terme cap comparativa. Pel que fa a altres comunitats, la coincidència competencial no és tan evident com a Andalusia o Catalunya, però tampoc les diferències no marquen uns criteris concloents, sinó més bé unes orientacions al respecte.

Quant a la competència personal, els ítems que principalment la defineixen tenen relació amb el començament i l'acabament de les classes amb puntualitat, l'acompliment de les obligacions docents i la capacitat d'estimular l'interès intrínsec en comptes de l'extrínsec (d'acord amb la taula 3.4.2.2-1). Aquests ítems només representen el 6,3% del total d'enunciats analitzats, un percentatge inferior al de moltes altres competències, i que només s'inclouen als qüestionaris (tot i que no amb la mateixa proporció) de la meitat d'universitats. A nivell teòric, tan sols cinc autors dels consultats a partir del segle XXI, la mencionen als models (Bain, 2004; De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014; Gros & Romañá, 2004; Rodríguez Espinar, 2002; Ruíz Bueno et al., 2010), per contra, als models teòrics anteriors, és una competència recurrent (Bridges et al., 1971; Danley Kilgo, 1970; Dodge, 1943; Elton, 1987; French, 1957; Heilman & Armentrout, 1936; Lamson, 1942; Quick & Wolfe 1965; Van Manen, 1998; entre d'altres), la qual cosa demostra que s'ha produït un canvi de prioritats en el disseny dels perfils docents

actuals, tot i que som conscients que gran part de l'èxit docent depèn de la personalitat del professorat.

Pel que fa a la competència metacognitiva, ressenyada a la fonamentació teòrica per Bain (2004), Bozu i Canto (2009), Gros i Romañá (2004), Mas Torrelló (2011 i 2012), Ortega Navas (2010) i Valcárcel (2005), representa només el 2,3% als qüestionaris d'avaluació. Tan sols el 37% d'universitats la prenen en consideració, tot incloent un únic ítem als models, un percentatge i una proporció insignificant si es té en compte la importància i el valor docent d'aquesta i la importància que se li atorga a l'ensenyament centrat en l'alumnat.

En relació a la competència comunicativa cal indicar que es referencia només al 5,5% d'ítems totals, un percentatge lleugerament inferior al de la competència personal. Sota aquesta s'han pres en consideració enunciats com "el professor/a explica amb claredat" (UIB), "aquest/a professor/a s'expressa amb claredat en les seues exposicions i/o explicacions" (UAB), "el/la professor/a és clar/a en les exposicions" (UJI), "transmet amb claredat els continguts de l'assignatura" (UB), entre d'altres. Aquest percentatge contrasta amb el fet de ser una competència recurrent als models docents teòrics actuals, ja que figura concretament a 11 de les 16 aportacions analitzades (Bain 2004; Bozu & Canto, 2009; Caurcel & Morales, 2008; Casero Martínez, 2010; Gros & Romañá, 2004; Ortega Navas, 2010; Pérez Curiel, 2005; Sayós et al., 2014; Tejada Fernández, 2002; Valcárcel, 2005; Zabalza, 2003 i 2009). Tanmateix, el 33% d'universitats ni tan sols li dedica un enunciat. De nou, podem comprovar que no existeix una correspondència clara entre el model teòric de professorat universitari i el perfil que les institucions d'ensenyament superior prenen en compte per avaluar el cos docent.

Finalment, i també en menor mesura, es demana a l'estudiantat que avalue la competència tutorial i la d'avaluació, fet que ens deixa perplexos atesa la força que aquestes competències prenen, concretament, la primera, en identificar-se i redefinir un dels rols del professorat sota el marc universitari actual (García Nieto et al., 2005; Rodríguez-Izquierdo, 2014; Zabalza, 2003). Pel percentatge de representació respecte al total d'ítems, la competència tutorial se situa en el 3,9%, mentre que la d'avaluació en el 5,4%. Aquestes dades delaten les decisions preses pels centres d'educació superior respecte a l'omissió o l'exclusió d'ítems. Per això, cal insistir en la

necessitat d'ajustar i actualitzar els qüestionaris perquè vagen en consonància amb les exigències de l'EEES.

En definitiva, aquesta anàlisi ens ha permès d'analitzar la relació que existeix entre el model de caire teòric i el que es pren com a referència als qüestionaris d'avaluació que emplena l'estudiantat a les universitats públiques espanyoles; el resultat ha estat un poc descoratjador perquè el pes que se li atorga a unes competències determinades no es correspon amb el que a priori ens hi esperàvem d'acord amb els estudis consultats. Com apunta Escudero Muñoz (2009), "les competències cridades a representar una de les naus capitanes de la renovació pedagògica perseguida, potser no estan rebent l'atenció i reflexió que mereixen (...) i reclamen un poc més d'atenció teòrica de la que se'ls està prestant" (p. 68). D'ací que siga necessari continuar investigant sobre els instruments que avaluen l'actuació del professorat, sobre la seua construcció i, especialment, sobre els aspectes que s'hi inclouen perquè siguen valorats per l'estudiantat. A l'avaluació del col·lectiu docent universitari ha de veure's representada la preparació, la implicació i l'esforç diari que realitza el professorat durant un semestre o un any acadèmic. Per això, aquesta no pot resoldre's amb uns models de qüestionaris que deixen de banda les vertaderes competències docents. Atès el pes que aquestes eines adquireixen i la necessària retroalimentació que ofereixen al professorat, han de ser el més completes possible.

Certament es podrien dir tantes coses sobre les competències docents que s'identifiquen amb la bona docència, que no acabaríem mai de debatre-les. En aquest apartat hem intentat centrar-nos en els aspectes substancialment d'interès que hem observat a partir de la sistematització dels ítems sota competències realitzada. Sobre la base d'aquestes observacions poden fer-se'n d'altres si detallàrem els enunciats que es troben darrere de cadascuna de les dades representades, els quals mostren les decisions que han anat prenent-se en cada moment durant la confecció de la taula 5.5-1; decisions que han anat acompanyades de dubtes, dificultats i maldecaps d'ubicació per seguir amb coherència els criteris establerts a la fonamentació teòrica i a les diferents anàlisis realitzades al llarg de l'estudi. Aquestes dades ens serviran com una primera aproximació al contingut dels qüestionaris d'avaluació que empren les 49 universitats públiques espanyoles, però esperem que, a més a més, serveixen de base per engegar reflexions respecte al futur disseny d'aquestes eines.

6. CONCLUSIONS

El sistema universitari espanyol ha viscut tota una sèrie de canvis des que es va iniciar el procés d'harmonització i convergència europea, impulsat pel Tractat de Bolonya (1999); canvis que, com a conseqüència de les successives reformes educatives, han comportat la reconfiguració del rol del professorat i de l'alumnat (Gargallo López, 2008; De Juanas Oliva & Beltrán Llera, 2014) i la necessitat urgent de reflexió sobre la pràctica docent universitària.

Aquest procés d'harmonització i convergència es va concretar en la construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), tot plantejant-se com una oportunitat històrica per construir un sistema educatiu universitari de qualitat.

En aquesta línia, l'*European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), a la reunió duta a terme a Bergen l'any 2005, va proposar un sistema de normes i de directrius per a la garantia de la qualitat (*The European Standards and Guidelines for Quality Assurance*) i va establir la necessitat dels centres d'ensenyament superior de disposar de mitjans per garantir que el seu personal docent està qualificat i és competent per a l'exercici docent.

Al context espanyol, la Llei Orgànica d'Universitats 6/2001, de 21 de desembre (LOU) es planteja la millora de la qualitat del sistema universitari, tot aprofundint en la cultura de l'avaluació, el desenvolupament i la posada en marxa de mecanismes que promocionen l'excel·lència docent i la introducció de mecanismes externs que avaluen la seua qualitat (López Gómez, 2012).

Amb aquesta finalitat es crea l'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (ANECA) per "contribuir a la millora de la qualitat del sistema d'educació superior mitjançant l'avaluació, certificació i acreditació dels ensenyaments, el professorat i les institucions" (LOU, art. 32).

Com a organisme responsable de l'avaluació del professorat universitari i de la millora de la qualitat en l'àmbit de l'educació superior, crea el programa de suport a l'avaluació de l'activitat docent (*Programa Docentia*), al qual s'acullen nombroses universitats públiques espanyoles, amb la intenció de satisfer les demandes de les universitats i la necessitat del sistema educatiu de disposar d'un model i d'uns procediments de referència per garantir la qualitat del professorat universitari i afavorir conseqüentment el seu desenvolupament i reconeixement (ANECA, 2006). Aquest model, que representa l'esforç per la utilització d'un marc

comú per al sistema universitari espanyol en relació a l'avaluació del professorat, referirà tres dimensions com a objecte d'avaluació de l'activitat docent (la planificació de la docència, el desenvolupament de l'ensenyament i els resultats) i establirà uns procediments i uns instruments que facilitaran la recollida d'informació sobre la qual fonamentar-ne la valoració (l'autoinforme, l'informe i el qüestionari).

És precisament a partir d'aquesta darrera font sobre la qual hem desenvolupat el nostre estudi. Es tracta de l'instrument d'avaluació que acumula més coneixement conceptual i empíric derivat de la investigació en el context universitari (McKeachie, 1996, citat a Luna & Torquemada, 2008) i l'eina que més interès ha despertat en la literatura nacional i internacional (Chen & Hoshower, 1998; Feldman, 1989; Marsh, 1987a i b; Marsh & Roche, 1997; Wachtel, 1998; Young & Shaw, 1999). Tanmateix ha estat la més criticada pel sentit unidireccional que la caracteritza, l'escassa fiabilitat de les valoracions de l'estudiantat i la manca d'especificitat, entre d'altres. Malgrat tot, aquest tipus d'avaluació es veu afectada per un nivell de biaix difícil de quantificar, el qual no impedeix considerar els qüestionaris com a l'indicador de la competència docent per excel·lència amb les característiques de fiabilitat i validesa més contrastades (Apodaca & Rodríguez, 1999; McKeachie, 1997; Seldin, 1993).

Per això, la nostra investigació conclou a favor d'emprar-la com a font d'informació indefugiblement interessant i necessària per avaluar l'actuació docent (Fernández & Mateo, 1992). També considera els i les estudiants com una de les fonts més fiables per valorar la docència rebuda i, per tant, ignorar-la seria més perillós que prendre-la en compte (Rayder, 1968). Tot i això, l'ús d'aquesta eina d'avaluació no pot justificar-se com l'única vàlida per cobrir totes les manifestacions d'una activitat tan complexa i multidimensional com ho és la docència (Luna & Torquemada, 2008). Així doncs, es recomana desenvolupar sistemes d'avaluació complets en els quals els qüestionaris no siguin l'únic component a tenir-hi en compte (Arreola, 1995; Brankamp & Ory, 1994; Centra, 1993; D'Apollonia & Abrami, 1997).

En qualsevol cas, aquest instrument forma part de la nostra realitat i és utilitzat per totes les universitats públiques espanyoles. Ara bé, l'anàlisi en profunditat d'aquesta eina ens condueix a replantejar-nos un seguit d'interrogants, als quals hem intentat donar resposta al llarg de l'estudi: està el seu contingut adaptat als requeriments del context educatiu actual? Es formulen els enunciats pensant en competències docents o en altres aspectes que escapen a l'actuació directa del professorat? Quin perfil de professorat pretenen, en realitat, avaluar les institucions d'educació superior? Aquestes i altres qüestions ens han permès reflexionar i concloure el que, d'alguna manera, ja avançàvem com a hipòtesi de partida: els models d'avaluació continuen essent insuficients

per atènyer una mínima comprensió de la realitat educativa actual (González López & López Cámara, 2010; López Cámara, 2010) i les valoracions que realitzen els i les estudiants sobre el professorat no estan adaptades completament a l'EEES, bàsicament perquè continua havent-hi una manca de consens a l'hora de definir el model del bon professorat i de decidir quins indicadors incloure als qüestionaris (Tejedor, 2009).

D'aquestes afirmacions es desprenen altres conclusions a les quals hem arribat a partir de les diferents anàlisis dutes a terme al llarg del treball.

En primer lloc, i sobre la base de la reflexió teòrica sobre el perfil del bon professorat universitari en l'àmbit de l'EEES, i l'anàlisi cronològica de la seua figura mitjançant les aportacions d'autors nacionals i aliens al nostre sistema, podem advertir que l'evolució dels perfils ha estat òbvia. I no sols a nivell terminològic, és a dir, com els autors es refereixen al conjunt d'atributs del professorat (descriuint-los com a *habilitats, destreses, capacitats* o *competències*), sinó també com aquests trets s'adapten a les característiques del context en el qual es gesten.

Atenent al context actual, hem centrat la nostra anàlisi en les aportacions que pertanyen al segle XXI, precisament per ser el moment en què s'inicia i irromp amb força el debat sobre les competències en l'educació superior (Moreno Olivos, 2009). Hem analitzat el terme dins del marc l'ensenyament universitari i a partir de les múltiples definicions que apareixen en alguns dels documents sorgits durant el procés de construcció de l'EEES (com ara el *Projecte Tuning*), i de les contribucions d'autors que l'analitzen des de perspectives diferents (Bolívar, 2008; Bunk, 1994; Comellas, 2000; Dawoud, 1983; Ferrández-Berrueco & Sánchez-Tarazaga, 2014; Morales Vallejo, 2005; Perrenoud, 2005; Torra et al., 2012; Yániz & Villardón, 2006; Zabalza, 2003 i 2009, entre d'altres). Aquesta revisió ens ha permès concloure que ser competent implica posseir un conjunt de coneixements, destreses, actituds i valors que ajuden a fer front als requeriments d'una tasca determinada de manera eficient i en un context concret. L'anàlisi del terme va més enllà d'aquestes dues línies, especialment a la llum de la multitud d'enfocaments i de propostes sorgides durant la reforma per part de les diferents instàncies implicades (organismes estatals i autonòmics, institucions educatives, agències nacionals i internacionals d'avaluació, etc.). Malgrat l'intent de concreció a nivell teòric, s'adverteix encara certa confusió i imprecisió al respecte. Alguns autors consideren que és un terme heretat de l'àmbit laboral (Corominas et al., 2006) i que, en realitat, s'empra per suplir el concepte de *sabers*. En tot cas, no hi ha cap dubte que es tracta d'un concepte en via de fabricació i, per tant, l'alineament dels esforços ja realitzats, i d'altres que hi continuaran sorgint, seran necessaris per arribar a una definició i delimitació consensuada.

L'anàlisi de les aportacions dels autors consultats ens ha conduït a estudiar la figura docent a partir de dues agrupacions. En primer lloc, les que efectivament s'estructuren sota conglomerats de competències i, en segon lloc, les que presenten el model docent sobre la base d'unes característiques, trets i/o capacitats o la descripció d'unes competències particulars que formen part d'altres més generals, sempre dins del mateix període de referència. El resultat d'ambdues anàlisis s'ha materialitzat en la proposta d'un model docent compost per 14 competències: cognitiva, metacognitiva, comunicativa, social, personal, interpersonal, de planificació docent, de desenvolupament docent, metodològica, d'avaluació, tutorial, tecnològica, de gestió i d'investigació. A partir d'aquest model hem contrastat si allò que diu la literatura científica es correspon amb la pràctica, és a dir, si les competències docents de les quals tantes pàgines s'han escrit, es reflecteixen als qüestionaris d'avaluació que les universitats públiques espanyoles empen actualment (a l'any 2015).

Com ho hem fet i a quines conclusions hem arribat? Principalment:

- (i) mitjançant l'estudi documental dels diferents instruments d'avaluació docent emprats per les 49 universitats públiques espanyoles atenent a la descripció de les denominacions, les escales de valoració, els ítems i les dimensions respectives; i
- (ii) mitjançant la minuciosa anàlisi de contingut dels seus ítems i les seues dimensions amb la finalitat d'esbrinar els aspectes que els centres consideren més importants per avaluar el professorat.

Pel que fa als resultats i a les conclusions de l'estudi documental podem concloure que:

- (i) hi ha una clara disparitat respecte a les designacions que utilitzen les universitats públiques per identificar els instruments d'avaluació, diversitat que pivota entre el terme *enquesta* i *qüestionari*, tot decantant-se el 63% dels centres per la denominació *enquesta* respecte el 25% que opten per la de *qüestionari*. El 12% fan servir altres designacions com ara *qüestionari de l'enquesta*, *avaluació*, *opinió* o *satisfacció*.

Respecte a la designació més utilitzada per les universitats a l'encapçalament del qüestionari, pràcticament la meitat dels centres (49%) especifica que es tracta: (i) d'un model d'avaluació, (ii) dirigit a l'estudiantat, (iii) que avalua la tasca docent (iv) del professorat.

- (ii) en relació a les escales de valoració, totes les universitats segueixen el format de protocol de valoració escalar (tipus Likert); el 76% fan servir una escala de 5 punts, mentre que el 12% opta per emprar-ne una d'11 punts. En menor mesura, s'empren les escales de 4, 6 i 7 punts (2%, 6% i 4%, respectivament).

A més de l'escala de valoració, el 49% dels centres hi inclouen l'opció NS/NC al costat de l'escala proposada, mentre que el 35% no hi proposen aquesta alternativa de resposta. El 16% ofereixen la possibilitat de deixar en blanc un enunciat si l'estudiant no ha assistit a classe amb regularitat o considera que no té els criteris suficients per valorar-lo.

- (iii) pel que fa al nombre d'ítems, el 25% d'universitats públiques espanyoles hi inclouen entre 21 i 25 ítems, seguit del 23% que n'hi inclouen entre 5 i 10. Amb un percentatge aproximat, es troben les universitats que fan servir entre 11 i 15 ítems i entre 16 i 20 (el 18% i el 20%, respectivament). En canvi, menor representació obtenen les universitats que hi empren un nombre inferior a 5 ítems (6%) o un nombre superior a 26 (8%).

S'aprecia una tendència reduccionista del nombre d'ítems que les universitats utilitzen als qüestionaris de l'any 2014 respecte als de l'any 2015. En total, 11 universitats han modificat el nombre d'enunciats als instruments, algunes de manera significativa (UB, UPC, UAM, UC3M, UPCT), mentre que altres de manera més discreta, tot reduint-hi (UHU, UCLM, UVA, UJI) o afegint-hi un enunciat (UM). Serà interessant analitzar si durant els pròxims anys i després dels imminents processos de revisió dels instruments en els quals es troben algunes universitats, si aquesta tendència seguirà a la baixa i, en paral·lel, quin són els enunciats que se suprimeixen i quins es mantenen o adquireixen més importància.

- (iv) El nombre de dimensions utilitzades als qüestionaris oscil·la entre 3 i 7.

Pel que fa a les conclusions de l'anàlisi de contingut dels ítems i de les dimensions, podem concloure que:

- (i) com a preàmbul a aquest, ha estat necessària l'anàlisi dels factors que cobren importància als estudis sobre avaluació docent durant els darrers anys, concretament a partir del segle XXI (taula 5.2.1-1); hem ressenyat 16 aportacions que sistematitzen les dimensions

que apareixen de manera recurrent als instruments d'avaluació i que defineixen una docència de qualitat en el marc de l'educació superior. A partir d'aquesta anàlisi hem plantejat una proposta de classificació dimensional que es contrasta amb la classificació dimensional resultant del buidatge de contingut dels qüestionaris.

La fusió d'ambdues classificacions ha donat lloc a la classificació dimensional final composta per 10 factors: *planificació docent, organització de la docència, compliment de les obligacions docents, metodologia docent, materials/recursos didàctics, actitud de cara a l'estudiantat, acció tutorial, avaluació, valoració general i sobre la tasca com a estudiant*; la qual es descriu mitjançant 28 indicadors. En realitat, l'agrupació final evidencia la coincidència que existeix entre les dimensions dels qüestionaris analitzats i les que es ressenyen als treballs consultats, alguns dels quals s'han dut a terme a partir de l'estudi dels qüestionaris que les universitats públiques espanyoles han desenvolupat al llarg dels anys (taula 5.3.1-1).

- (ii) El buidatge de contingut dels 777 ítems ha servit per establir el nombre d'indicadors que conforma la classificació dimensional final (28). Aquesta anàlisi ens ha permès concloure que el factor amb un major nombre d'ítems als qüestionaris és el d'*actitud de cara a l'estudiantat* (que concentra el 21% dels enunciats totals), el qual s'identifica amb la competència interpersonal, mentre que el que menys pes adquireix (3%) és el de *sobre la tasca com a estudiant*, factor que poques universitats recullen explícitament als qüestionaris respectius (UAH, UNIZAR i UPV/EHU) per tractar-se d'enunciats que no impliquen un judici respecte a l'actuació docent, sinó una valoració personal sobre la pròpia actuació. Tot i això, el fet d'incloure'ls-hi representa l'esforç de les universitats públiques espanyoles per adaptar els seus models a les exigències de l'EEES.
- (iii) Aquest esforç d'adaptació hauria de dur-se a terme sistemàticament per part de les instàncies encarregades i de manera més habitual del que s'està realitzant, senzillament perquè ítems als quals no se'ls atorgava massa importància fa només uns anys, passen a tenir-ne avui dia, o a la inversa. Per això, és important actualitzar els models d'avaluació que emplen l'estudiantat, no només a nivell de contingut, sinó també a nivell formal (adequació ortogràfica, llargària, senzillesa de formulació, etc.). Es recomana, doncs, dur a terme una revisió conscienciosa dels aspectes formals un cop l'instrument dissenyat (Muñiz & Fonseca-Pedrero, 2008) i, en

particular, de les estratègies que s'hi han utilitzat per construir-los (encadenament d'enunciats mitjançant la consecució d'oracions simples coordinades i disjuntives, encadenaments que es troben als verbs principals de l'enunciat, als adjectius, als substantius o als complements circumstancials que es fan servir; ús del gerundi amb la idea de simultaneïtat per enllaçar dos ítems que podrien tractar-se separatament; inclusió d'informació redundant, supèrflua i innecessària, etc.); mecanismes que, per la seua freqüència d'aparició als qüestionaris, s'identifiquen com a correctes quan, en realitat, requereixen una revisió perquè condicionen indirectament i, fins i tot, negativament la resposta de l'estudiantat.

Així doncs, és aconsellable optar per una redacció breu, senzilla i concisa si es pretén obtenir, de partida, uns resultats fiables respecte a l'objecte d'estudi. Però aquesta i altres decisions depenen del centre que, al cap i a la fi, és el responsable final del disseny i la creació de l'instrument avaluador.

Arribats en aquest punt i realitzada l'anàlisi del corpus documental i els buidatges de contingut, es procedeix a relacionar cadascun dels ítems que componen els 49 qüestionaris d'avaluació docent amb les 14 competències docents abans esmentades (taula 5.5-1); la realització d'aquesta tasca ens ha permès confirmar que:

- (i) a trets generals, no hi existeix una coincidència clara entre el model teòric de professorat universitari i el perfil que les institucions públiques d'ensenyament superior prenen com a referència per avaluar al cos docent; no s'estableix, doncs, una relació directa entre ambdós models, senzillament perquè allò que valora la literatura d'investigació no es correspon totalment amb el que valora o prioritza cada centre. Aquesta afirmació es veu recolzada als percentatges comentats a l'apartat anterior respecte a la competència cognitiva (únicament cinc centres la referencien amb tan sols un ítem quan, en realitat, és una de les més analitzades als estudis d'especialització); la competència de desenvolupament docent (concretament 17 universitats l'obvien als models); la competència comunicativa (representada únicament pel 5,5% dels ítems totals quan es recull a 11 de les 16 aportacions analitzades); la competència metacognitiva (que tan sols el 37% d'universitats la prenen en consideració, tot incloent-hi un únic ítem), entre d'altres.

- (ii) en canvi, sí existeix relació als models respecte a la competència interpersonal, que obté el 18,8% de representació total, o la competència de planificació, amb un 14,4%.
- (iii) crida l'atenció que la competència tecnològica obtinga un percentatge de representació tan baix (0,4%), malgrat la societat tan tecnològica en què vivim avui dia i la quantitat de recursos tècnics disponibles que es troben a l'abast de tothom. En qualsevol cas, considerem que aquesta competència adquirirà major representació en els pròxims anys, quan els qüestionaris s'adaptin completament al context actual d'aprenentatge.
- (iv) en aquesta línia, cal esmentar també la poca importància que s'atorga a la competència tutorial i la d'avaluació (3,9% i 5,4%, respectivament), fet que ens deixa perplexos per la rellevància que a nivell teòric se'ls atorga quan es defineix el perfil del professorat universitari.
- (v) les competències no avaluades per l'estudiantat són les relacionades amb les tasques de gestió i d'investigació, les quals segueixen obviant-se i quedant-se al marge als qüestionaris d'avaluació.
- (vi) finalment, cal afegir-hi que la selecció i la sistematització de les 14 competències docents es considera encertada (tot i que revisable pel que fa a la competència social) perquè durant el procés de relació dels ítems amb les competències no ha sorgit la necessitat de crear-ne de noves, i sempre hem pogut relacionar-les amb els enunciats analitzats (llevat dels ítems que hem identificat com a "no col·locats" a la taula 5.5-1 i que refereixen aspectes organitzatius o de l'estudiantat).
- (vii) una altra consideració important al respecte és que malgrat estar totes les competències representades als qüestionaris, algunes apareixen sobreexpressades, mentre que altres passen totalment desapercebudes en determinats models. En aquest sentit, caldrà valorar la proporció de representació de cada competència en relació al nombre d'ítems per qüestionari. En aquesta valoració també caldrà advertir el pes que se li atorga a cada competència a nivell teòric i analitzar així les possibles descompensacions entre els models que es prenen com a referència.

En conclusió, els qüestionaris no es construeixen a partir d'un mateix perfil docent, la qual cosa evidencia la disparitat de criteris que existeix quan es

dissenya una eina avaluadora, així com una manca de consens en l'establiment del model de professorat que avaluarà l'estudiantat. Aquesta diversitat de parers es farà també palesa en multitud d'aspectes com ara el nombre de dimensions, el nombre d'ítems o les escales de valoració, entre d'altres; diversitat que es traduirà en una manca d'homogeneïtzació evident dels models emprats per les universitats públiques espanyoles. Tot i això, les institucions universitàries mostren un gran interès per adaptar els seus models a les exigències actuals, tot deixant enrere els antics qüestionaris amb incongruències (en els quals l'escala de valoració no es corresponia amb l'enunciat que es proposava avaluar, la formulació dels enunciats era, de vegades, incorrecta o excessivament embrolladora, etc.), que responien a un perfil de professorat basat en la transmissió unidireccional de coneixements i en l'exposició de continguts o que mancaven de rigor metodològic. Malgrat tot, cal un major esforç per actualitzar aquells instruments que corren el risc de quedar-se obsolets, sobretot perquè no reflecteixen les peculiaritats del context educatiu actual; un esforç que possiblement hauria d'haver-se vist ja materialitzat als qüestionaris que es fan servir a l'any acadèmic en curs, però que encara no mostren al cent per cent l'existència d'una línia de treball homogeneïtzada. Sens dubte, caldrà la revisió i actualització dels models d'avaluació, no sols per establir les competències docents que millor defineixen el professorat, sinó per verificar que un cop definides, es recullen als qüestionaris.

En realitat, si existeixen unes directrius comunes per garantir la qualitat dels títols universitaris, també hauria de produir-se un acostament als models d'avaluació emprats per les distintes universitats públiques espanyoles (Pozo Muñoz et al., 2011); bàsicament es tractaria de suggerir i de confeccionar unes directrius generals que "en permeteren posteriorment l'adaptació al context específic i a les particularitats de cada universitat" (Pozo Muñoz et al., 2011, p. 147).

Paral·lelament, també cal afegir-hi la importància de connectar l'avaluació de l'activitat docent a les polítiques del centre respecte a la formació del professorat, la promoció de la innovació, la millora docent (Luna & Torquemada, 2008) i l'optimització del procés d'ensenyament-aprenentatge (Mas Torrelló & Ruíz Bueno, 2007). En paraules de Mateo (2006), en realitat el problema de fons "no és l'avaluació, sinó com a partir d'aquesta aconseguim gestionar més eficientment la qualitat. Per això, hem d'establir, en primer lloc, els elements bàsics que sustenten un model d'avaluació del professorat i com aquests es relacionen amb els processos de millora dels centres" (p. 96).

Qualsevol procés de millora passarà per l'actualització dels mecanismes de recollida d'informació i de retroalimentació al professorat. En aquest sentit, també convindrà esforçar-se no sols per crear eines coherents amb la nova realitat, sinó

per establir un calendari d'avaluació que considere l'avançament de les dates en què es complimenten els qüestionaris perquè els resultats de l'avaluació puguin fer-se arribar al professorat abans que acabe el semestre; sovint aquests arriben tard i l'estudiantat no té la possibilitat d'experimentar canvis en l'actuació del professorat. Segons apunta Ravelli (2000), esperar l'*input* de l'estudiantat un cop el curs ha acabat, indica clarament que el seu parer no té cap valor, almenys, dins del curs acadèmic en què es troba; el tindrà amb posterioritat, especialment de cara a la planificació i l'organització del curs vinent. D'ací que el fet de realitzar les avaluacions durant el curs i, concretament durant el primer terç del període acadèmic (Luna & Torquemada, 2008), incite al diàleg proactiu amb l'estudiantat sobre la docència en general i done l'oportunitat de realitzar els ajusts pertinents a les pràctiques docents desenvolupades. Es recomana, doncs, tenir en compte que "com abans es produeix la retroalimentació, major en serà l'efectivitat" (Hofman & Kremer, 1983; Whorton et al., 1981; ambdós citats a Jornet et al., 1996, p. 230) i abans podran engegar-se iniciatives de recolzament i de formació al professorat o emprendre accions de reciclatge que repercutiran en la millora de la docència.

Després d'aquestes reflexions i del treball anteriorment presentat, esperem que aquest estudi serveixi com a base d'una anàlisi encara més profunda sobre els instruments d'avaluació utilitzats pels centres d'educació superior espanyols. Considerem que la seua rellevància ve marcada, d'una banda, pel valuós corpus d'estudi recopilat, gràcies a la participació de totes les universitats públiques espanyoles, i d'altra banda, per la visió global i actualitzada que ofereixen aquests models a la llum de l'EEES. Podríem dir-ne que l'estudi segueix una línia de treball semblant a altres investigacions publicades entorn als qüestionaris d'avaluació que omplen l'estudiantat (Biencinto, Carpintero & García-García, 2013; González López & López Cámara, 2010; López Cámara, 2014; Muñoz Cantero et al., 2002), però des d'una perspectiva més centrada en el discurs competencial que actualment s'articula al voltant de la figura docent.

Esperem que aquest discurs no es quede en una simple reformulació conceptual que poc altere la pràctica docent. Enrere ha de quedar, doncs, la idea de considerar que les competències del professorat estan "amenaçades a quedar-se en un simple discurs, present en els formats de planificació o disseny, però amb escasses possibilitats de transformar el nucli de l'acció educativa" (Bolívar, 2008, p. 20). Per evitar-ho, cal donar un gir a aquesta reforma perquè funcione amb el convenciment de tots els col·lectius implicats perquè, al cap i a la fi, la responsabilitat és de tots: del professorat, de l'alumnat, dels centres, de les agències de qualitat, de l'Estat i, fins i tot, de la mateixa Europa.

En definitiva, tot recolzant, de nou, el parer de Zabalza (2011) al pròleg del llibre *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias*, volem

concloure aquest treball amb una de les seues reflexions, sens dubte, molt encertada, que admet la part positiva del pas per aquesta reforma:

“ocòrriga el que ocòrriga, creem [crec] que ha estat interessant aquest pas per les competències perquè ens ha obert els ulls a condicions i urgències docents a les quals habitualment prestàvem poca atenció. [...] Malgrat els titubejos i reticències està sent un procés útil” (13).

7. LIMITACIONS DE L'ESTUDI I FUTURES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ

Les limitacions que habitualment es troben a qualsevol procés d'investigació requeriran un esforç addicional per part del/de la investigador/a per fer-hi front, alhora que obriran nous camins sobre els quals dirigir les futures recerques. Donar per acabat un treball implica replantejar-se, en paral·lel, els aspectes que es modificarien si s'haguera de començar una altra vegada, així com reflexionar al voltant de qüestions de caire metodològic, organitzatiu i d'estructura que, de segur, es veurien afectades.

Certament, sovint es parteix d'un projecte ambiciós que, a poc a poc, va prenent forma a mesura que s'estableixen les diferents fases de treball, es recull i s'analitza el corpus d'estudi, s'assoleixen els objectius marcats i es presenten els resultats. Malgrat la base teòrica sobre la qual es recolzen tots els projectes, en realitat, tots ells presenten una visió concreta, la del/de la investigador/a que els desenvolupa.

Partint d'aquesta idea, i de l'extensa bibliografia consultada, hem intentat manejar la informació al nostre abast de la manera més objectiva possible. En primer lloc, hem analitzat la figura del professorat universitari atenent a les diferents funcions docents i a l'establiment d'una progressió cronològica dels trets que s'identifiquen amb la bona docència. La selecció de les aportacions ressenyades, tot i que extensa, no és exclouent, sinó representativa del camp d'investigació que ens ocupa, i per això ha de considerar-se adequada per als objectius concrets d'aquest estudi. No obstant això, aquesta sistematització podria nodrir-se d'altres contribucions teòriques sorgides en el context espanyol durant el mateix període de referència (el segle XXI), així com complementar-se amb altres aportacions de l'àmbit europeu sota el marc bolonyès.

D'ací la necessitat d'aprofundir en la recerca bibliogràfica, no sols per ampliar el corpus teòric sobre el qual es fonamenta l'estudi, sinó per analitzar si vertaderament la tendència cap a la definició dels perfils docents seguirà articulant-se sobre la base d'uns llistats competencials.

Les agrupacions realitzades a partir de les diferents aportacions teòriques ens han permès dissenyar una proposta de model docent construïda entorn a 14 competències, la qual busca correspondre's amb un perfil dinàmic, flexible i innovador que respon a les exigències de l'EEES. Aquesta proposta ens ha servit

per analitzar la correspondència que existeix entre les competències docents, considerades com a rellevants a nivell teòric, i la seua inclusió als qüestionaris d'avaluació de les universitats públiques espanyoles. Malgrat el rigor metodològic amb el qual s'ha dut a terme la distribució dels trets, característiques i/o competències docents en ambdues agrupacions, seria interessant validar la nostra anàlisi amb el criteri d'un grup d'experts, així com estudiar empíricament quines de les 14 competències són més valorades pel professorat i per l'estudiantat.

En relació als instruments d'avaluació que fan servir les universitats públiques espanyoles, cal ressaltar que no ha suposat cap limitació disposar de tots els models; no hem trobat cap entrebanc en l'obtenció del corpus d'estudi, ni hem experimentat una sensació d'hermetisme respecte a l'enviament dels instruments per part de les instàncies encarregades. De fet, hem tingut una experiència molt positiva, satisfactòria i encoratjadora durant la fase de presa de contacte amb els diferents serveis i les unitats de qualitat, així com durant el procés d'interpretació de les dades i de consulta de dubtes. Es més, hem contactat diverses vegades amb les universitats i sempre ens han atès molt amablement.

Aquesta disposició ens ha facilitat el treball, sobretot, quan s'ha dut a terme la revisió dels instruments (durant els mesos d'abril i maig de 2015) i s'ha reprès contacte amb els centres respectius. Precisament el doble treball realitzat, és a dir, la recollida dels qüestionaris durant l'any 2014 i, de nou, durant l'any 2015, no ha suposat cap limitació per a la investigació, sinó més bé el contrari. Ens ha permès de tenir una visió general respecte a les decisions que acaben materialitzant-se en el disseny i la revisió final d'aquestes eines en el moment actual (reformulació d'enunciats, eliminació d'ítems, canvis en l'escala de valoració, etc.). Aquesta parcel·la d'estudi deixa una porta oberta a l'anàlisi dels canvis formals que s'han anat realitzant en el temps, és a dir, a les rectificacions i les actualitzacions que han sofert els instruments durant els darrers anys i a les modificacions que encara sorgiran en les dècades properes. Aquesta comparativa també passaria per contrastar una altra informació rellevant sobre el procés avaluador del professorat (calendari d'avaluació, suport en què es lliura el qüestionari, publicació de resultats, mecanismes de retroalimentació, entre d'altres), aspectes d'importància que no hi hem tractat específicament per no ser aquest l'objecte de l'estudi.

Respecte als buidatges de contingut dels ítems i de les dimensions, hem hagut de fer front a alguns dilemes sobre la ubicació més encertada dels enunciats, així com sobre el nombre de dimensions que conformarien la nostra proposta dimensional final. Hem intentat recolzar cadascuna d'aquestes decisions amb el que s'estableix a la fonamentació teòrica presentada, però no sempre ha estat possible atesa l'amplitud i la diversitat del corpus d'estudi i la complicació

que suposa col·locar 777 ítems sota 10 dimensions. Certament ambdues anàlisis parteixen d'un treball d'interpretació personal que s'ha nodrit i recolzat, en tot moment, teòricament. L'anàlisi de les dimensions duta a terme a partir de les aportacions teòriques consultades, per exemple, dóna suport a la nostra anàlisi de contingut dimensional realitzada sobre la base dels 49 qüestionaris. No obstant això, som conscients que caldrà sotmetre les propostes finals d'ambdues anàlisis de contingut a revisió per part d'un grup d'experts en la matèria.

Quant a la relació dels ítems amb les 14 competències, podem advertir que la limitació d'anàlisi ha estat superior, atesa la interpretació que alguns enunciats han requerit per procedir-ne a la col·locació. Caldrà igualment sotmetre a revisió aquesta sistematització i, en particular, els ítems que han plantejat dubtes.

El procés metodològic seguit en la investigació ens ha permès arribar a uns resultats que han d'interpretar-se com un punt de partida per a la creació i el futur disseny d'una eina d'avaluació docent dirigida a l'estudiantat. D'ací que aquest estudi centre els seus esforços en l'anàlisi de les dades recopilades a partir del valuós corpus d'estudi per, a posteriori, iniciar el camí cap a l'elaboració d'un instrument actualitzat i d'acord amb les noves exigències educatives; un model que es podrà validar mitjançant tot un ventall de tècniques d'anàlisi psicomètriques (amb les quals se n'estimarà la fiabilitat i validesa), així com d'altres procediments que ens permetran valorar la pertinència i la claredat dels elements que el componen. Finalment i, amb posterioritat a aquestes tasques d'anàlisi, caldrà procedir-ne a l'aplicació experimental en un grup pilot d'alumnes, dur a terme les modificacions escaients i aplicar l'instrument revisat a una mostra d'alumnes representativa per poder extraure'n conclusions significatives.

A partir de l'anàlisi dels ítems, es plantejarà una proposta de model de qüestionari d'avaluació docent que recollirà els resultats i les conclusions a les quals hem arribat al llarg d'aquest treball. Per qüestió de temps, no hem pogut desenvolupar-la, però si així ho haguérem fet, possiblement haguérem caigut en l'errada de prendre en consideració els mateixos indicadors que ja coneixem, tot simulant un toc d'actualitat, fet que deixaria sense sentit l'esforç d'anàlisi realitzat. La creació d'un qüestionari és una tasca elaborada que requereix la serietat i el respecte dels col·lectius que intervenen en el procés avaluador; per això ha de ser meditada, contrastada i empíricament analitzada. D'ací la importància d'aprofundir en l'estudi d'aquestes eines, els ítems de les quals no han de partir de la reformulació d'enunciats antics, sinó d'una adaptació vertadera i sincera a les exigències educatives actuals.

Paral·lelament, també seria interessant ampliar l'apartat respecte a les consideracions formals dels enunciats (5.4), ja que hi ha molts aspectes que s'escapen a l'hora de construir els enunciats per una manca de revisió bàsica a

tots els nivells (gramatical, ortogràfic, de correspondència entre l'enunciat i l'escala de valoració, etc.). Hi hem d'afegir que, per l'interès i la formació de la investigadora, s'ha pogut aprofundir en aquest sentit i s'ha llistat una sèrie d'observacions al respecte que, finalment, no s'hi han inclòs per considerar-se específiques i lleugerament llunyanes a l'objecte d'estudi plantejat, tot i que de gran interès i curiositat; ens referim, sense voler ser exhaustius, a consideracions en relació amb:

- el temps verbal utilitzat en la formulació dels enunciats (present d'indicatiu, pretèrit perfet simple, entre d'altres);
- l'alternança del subjecte enunciator, és a dir, en la majoria dels casos, els ítems estan redactats en tercera persona del singular, mentre que, en altres, els enunciats fan servir la primera. També trobem construccions impersonals, construccions passives (més característiques de la llengua anglesa) o nominalitzacions;
- el to de formalitat/informalitat dels enunciats respecte al subjecte que emplena el model (l'estudiantat); to que es fa sentir des de les instruccions inicials del qüestionari mitjançant l'ús de construccions imperatives o de formes personals com *tu*, *vostè* o *vosaltres* (com a grup);
- el plantejament de l'enunciat com a pregunta o com afirmació. El fet de proposar aquests enunciats obliga a utilitzar, en ocasions, una escala de valoració dicotòmica, a més de l'escala general que es proposa per a la resta d'enunciats del qüestionari;
- la marca de gènere del subjecte enunciator. La major part dels ítems analitzats utilitzen el masculí com a genèric en la formulació dels enunciats ("el professor explica amb claredat", UCLM), mentre que altres marquen el gènere del docent avaluat mitjançant una barra separadora, la repetició del subjecte, però no de l'article que l'acompanya, la repetició del subjecte i de l'article que l'acompanya o la matisació del gènere tant al subjecte, com a l'article o a la resta de complements de l'enunciat;
- en ocasions, l'especificació del gènere es fa palesa en el subjecte (el/la docent), però no en l'objecte (els o les estudiants), d'ací que algunes universitats hagen optat per emprar termes que engloben ambdós col·lectius sense diferenciació de gènere.

Aquesta és només una mostra reduïda d'alguns aspectes que hem analitzat durant el buidatge de contingut dels ítems, però considerem escaient

desenvolupar-los amb més profunditat en un treball d'investigació futur per la importància que adquireixen i la coherència que transmetrien si s'unificaren, tot establint-se com a criteris d'ús general a les universitats públiques espanyoles.

Sens dubte, l'èxit de qualsevol reforma se centra en la voluntat d'assolir un fi comú, per això, no acaba ací el debat sobre les competències docents que han definit i definiran el bon professorat. Caldrà, doncs, seguir investigant especialment sobre els models que es publiquen en els propers cinc anys (2015-2020). En aquest termini de temps es veurà si les universitats han posat en marxa procediments de revisió i d'adaptació dels qüestionaris al nou context i si els possibles canvis que es duen a terme, es consoliden o es queden en papers mullats.

8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Abalde Paz, E., De Salvador González, X., González Carbanach, R. & Muñoz Cantero, J.M. (1995). Análisis de la evaluación de la docencia Universitaria por los(as) alumnos(as) en la Universidad de la Coruña (1993-1994). *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Pedagógica* (pp. 289-292). Valencia: AIDIPE.
- Abbott, R. D. & Perkins, D. (1978). Development and construct validation of a set of student rating-of-instruction items. *Educational and psychological Measurement*, 38 (4), 1069-1075 (<http://www.psychwiki.com/dms/other/labgroup/Measufsdbsdger345resWeek1/Rocio/Abbott%201978.pdf>).
- Abbott, R. D., Wulfe, D. H., Nyquist, J. D., Ropp, V. A. & Hess, C. W. (1990). Satisfaction with processes of collecting student opinions about instruction: the student perspective. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 201-206.
- Abrami, P. C. (1989). How should we use student ratings to evaluate teaching? *Research in Higher Education*, 30 (2), 221-227.
- Abrami, P. C., D'Apollonia, S. & Cohen, P. A. (1990). The validity of student ratings of instruction: what we know and what we do not. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 219-231.
- Acevedo Álvarez, R. & Fernández Díaz, M. J. (2004). La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente: validación de una escala. *Revista de Educación*, 28 (2), 145-166. (DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v28i2.2257>).
- Acevedo Álvarez, R. & Mairena Rodríguez, N. (2006). Factores de sesgo asociados a la validez de la evaluación docente universitaria: un modelo jerárquico lineal. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14 (34), 1-22. Arizona: Arizona State University. (<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020543034>).
- Acevedo Álvarez, R. & Olivares Miranda, M. (2010). Fiabilidad i validez en la evaluación docente universitaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (1), 1-38.

- Alcaraz, N., Fernández, M. & Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (2), 27-38.
- Aldaba Corral, A. J. (2003). Las competencias cognitivas y el perfil del aprendiz exitoso. *Investigación Educativa Duranguense*, 2 (2), 11-22
- Aleamoni, L. (1978). Development and factorial validation of the Arizona Course/Instructor Evaluation Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 38, 1063-1067.
- Aleamoni, L. (1987). Student rating myths versus research facts. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 111-119.
- Aleamoni, L. (1999). Student rating myths versus research facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13 (2), 153-166.
- Alfageme González, M. B. & Caballero Rodríguez, K. (2010). Evaluación y profesorado en la universidad española, *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 271-294.
- Alfaro Fernández, A. & Pérez de Guzmán Puya, M. V. (2011). Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje de la Facultad de Educación en el Centro asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Albacete. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 27, 1-21.
- Álvarez Pérez, P. R. & González Alfonso, M. C. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 49-70.
- Álvarez Rojo, V., Asensio Muñoz, I., Clares López, J., Del Frago Arbizu, R., García Lupión, B., García Nieto, N., García García, M., Flores Gil, J., González González, D., Guardia González, S., Ibarra Saiz, M., López Fuentes, R., Rodríguez Dieguez, A., Rodríguez Gómez, G., Rodríguez Santero, J., Romero Rodríguez, S. & Salmerón Vilchez, P. (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 270-283.
- Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E. & Gil Flores, J. (1999). Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos en las diferentes áreas de enseñanza universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 445-463.

- Álvarez, R. A. & Miranda, M. O. (2010). Fiabilidad y validez en la evaluación docente universitaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (1), 1-38.
- Álvarez, V., García, E. & Flores, J. (1999). Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos en las diferentes áreas de enseñanza universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 445-464.
- Álvarez-Rojo, V., Asensio-Muñoz, I., Clares, J., Del Frago, R., García Lupión, B., García-Nieto, N., García-García, M., Gil, J., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Diéguez, A. Rodríguez-Gómez, G., Rodríguez-Santero, J., Romero, S. & Salmerón, P. (2009). Perfiles docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario español. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15 (1), 1-18. (http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_1.pdf).
- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J.; Asensio, I., Del Frago, R., García-Lupión, B., García-García, M., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Gómez, G., Salmerón-Vilchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17 (1), 1-22.
- Anderson, W. N. (1917). The selection of teachers. *Educational Administration and Supervision*, 3, 83-90.
- ANECA (2004). *Libro blanco Título de Grado en Magisterio*.
- ANECA (2006). *Programa Docentia. Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Modelo de evaluación* (http://www.aneca.es/active/docs/docentia_modelo_070302.pdf).
- ANECA (2007). *Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: ANECA. (http://www.aneca.es/studios/docs/InformeejecutivoANECA_jornadasREFLEXV20.pdf)
- APA (2010). *Manual of the American Psychology Association*. Washington DC: American Psychological Association.

- Aparicio, J. J., Tejedor, F. J. & Sanmartín, R. (1982). *La enseñanza universitaria vista por sus alumnos: un estudio para la evaluación de los cursos de la enseñanza superior*. Madrid: ICE/ Universidad Autónoma de Madrid.
- Apodaca, P. & Grad. H. (2002). Análisis de las opiniones de los alumnos universitarios sobre sus profesores: comparación entre técnicas paramétricas y no-paramétricas. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 385-409.
- Apodaca, P. & Rodríguez, M. (1999). La opinión de los alumnos en la evaluación de la calidad docente: posibilidades, limitaciones y estructura dimensional de sus indicadores". A J. Vidal (Coord.) *Indicadores de la Universidad: información y decisiones* (pp. 311-327). Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Consejo de Universidades.
- Arbesú García, M. I. (2004). Evaluación de la docencia universitaria: una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (23), 863-890 (<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n023/pdf/rmie09n23scB02n03es.pdf>).
- Arbizu, F. (1994). *La función docente del profesor universitario*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Ramiro, M. T. & Bermúdez, M. P. (2013). Satisfaction of Health Science teachers with the convergence process of the European Higher Education Area. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 197-206 (<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4370198>).
- Arreola, R. A. (1995). *Developing a comprehensive faculty evaluation system*. Bolton, MA: Anker Publishing.
- Asún Inostroza, R., Zúñiga Rivas, C. & Ayala Reyes, M. C. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la Educación*, 38, 277-304. (DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100008>).
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Massachussets: Harvard University Press.
- Barr, A.S. (1948). The measurement and prediction of teaching efficiency: a summary of investigations. *Journal of Experimental Education*, 16 (4), 203-283.

- Batanaz Palomares, L. (1997). Las variables de relación profesor-alumno en el contexto universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783828>).
- Beltrán, J. A. & Pérez, L. F. (2005). El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (1), 79-114.
- Benedito Antolí, V. (1983). La docencia en la universidad. Cualidades, formación y evaluación del profesor universitario. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 24, 143-160 (http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_024_07.pdf).
- Benton, S. L. & Cashin, W. E. (2012). *Student ratings of teaching: A summary of research and literature* (IDEA núm. 50). Manhattan, KS: The IDEA Center (http://www.theideacenter.org/sites/default/files/idea-paper_50.pdf).
- Beran, T., Violato, C., Kline, D. & Frideres, J. (2005). The utility of student ratings of instruction for students, faculty and administrators: a "consequential validity" study. *The Canadian Journal of Higher Education*, 35 (2), 49-70.
- Berk, R. A. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17 (1), 48-62.
- Berk, R. A. (2013). Top five flashpoints in the assessment of teaching effectiveness. *Medical teacher*, 35, 15-26 (DOI: [10.3109/0142159X.2012.732247](https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.732247)).
- Bernardin, H. J. (1977). Behavioral expectation scales versus summated scales: a fairer comparison. *Journal of Applied Psychology*, 62, 422-427.
- Bernardin, H. J. (1978). Effects of rater training on leniency and halo errors in student ratings of instructors. *Journal of Applied Psychology*, 63, 301-308.
- Bernardin, H. J. & Pence, E. C. (1980). Effects of rater training: creating new response sets and decreasing accuracy. *Journal of Applied Psychology*, 65, 60-66.
- Bezies, P., Elizalde, L. & Olvera, B. I. (2012). Recuento metodológico del proceso evaluativo docente en la UAEH. Un Estudio de metaevaluación para visualizar y comparar el sistema. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (2), 9-25.
- Biencinto, C., Carpintero, E. & García-García, M. (2013). Propiedades psicométricas del cuestionario ActEval sobre la actividad evaluadora del

- profesorado universitario. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 19 (1), art. 2 (DOI: [10.7203/relieve.19.1.2611](https://doi.org/10.7203/relieve.19.1.2611)).
- Blondin, D. (1980). Le "bon professeur d'université" tel que perçu par les étudiants de premier cycle de l'Université de Montréal. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 6 (3), 499-509.
- Bolívar, A. (2007). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la Educación Superior: un análisis crítico. *Educação Temática Digital*, Campinas, 9, 68-94 (número especial) (http://www.brapci.inf.br/repositorio/2009/09/pdf_37b67cc8d7_0006012.pdf)
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior: *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II: Formación centrada en competencias (II), 6 (2), 1-23.
- Bologna Working Group on Qualifications Framework (2005). *A framework for qualifications of the European Education Area*. Copenhagen.
- Borman, W. C. (1975). Effects of instructions to avoid halo error on reliability and validity of performance evaluation ratings. *Journal of Applied Psychology*, 60, 556-560.
- Boyce, A. C. (1915). Methods for measuring teachers' efficiency. Fourteenth *Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Part II.
- Bozu, Z. & Canto Herrera, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97. (http://padula.detodoproducciones.com.ve/IS3_1_El%20profesorado%20universitario.pdf).
- Bradley, J. H. (1918). A study of relative importance of the qualities of a teacher and her teaching in their relation to general merit. *Educational Administration and Supervision*, 4, 358-363.
- Braskamp, L. A., Brandenburg, D. C. & Ory, J. C. (1984). *Evaluating teaching effectiveness: A practical guide*. Corwin.
- Braskamp, L. A. & Ory, J. C. (1994). *Assessing facultywork: Enhancing individual and institutional performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Braskamp, L. A., Ory, J. C. & Pieper, D. (1981). Student written comments: dimensions of instructional quality. *Journal of Educational Psychology*, 73 (1), 65-70.

- Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Bridges, C. M., Ware, W. B., Burton, B. B. & Greenwood, G. (1971). Characteristics of best and worst college teachers. *Science Education*, 55 (4), 545-553.
- Broder, J. M. & Dorfman, J. H. (1994). Determinants of teaching quality: What's important to students? *Research in Higher Education*, 35 (2), 235-249.
- Brophy, J. & Good, T. (1986). Teacher behaviour and student achievement. A M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Brown, S. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea Formación Profesional (CEDEFOP)*, 1/94, 8-14.
- Buscà, F., Cladellas, L., Calvo, J., Martín, M., Padrós, M. & Capllonch, M. (2011). Evaluación formativa y participativa en docencia universitaria: un estudio sobre los artículos publicados en revistas españolas entre 1999 i 2009. *Aula Abierta*, 39 (2), 137-148.
- Buscà, F., Rivera, E. & Trigueros, C. (2012). La credibilitat dels sistemes d'avaluació formativa en la formació inicial del professorat d'educació física. *Temps d'Educació*, 43, 167-184.
- Caballero, K. & Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 57-77.
- Cabero Almenara, J. (Dir.) (2005). *Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el espacio de educación superior*. Madrid: MEC, Programa de estudios y análisis.
- Cajide, J. (1994). Análisis factorial confirmatorio de las características de calidad docente universitaria (solución LISREL). *Bordón*, 43 (4), 389-405.
- Calderón Patier, C. & Escalera Izquierdo, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educación XXI*, 11, 237-256 (DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.11.0.316>).
- Calderón Patier, C. & González Lorente, A. (2009). El papel del profesor universitario español en el EEES. Retos pendientes. II Congreso

- Internacional y X Seminario Iberoamericano MOTIVA (www.uv.es/motiva2/Ponencias%20Motiva2009/docs/53.pdf).
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 (10), 1-10.
- Cano García E. (2007). Las competencias de los docentes. En A. López (Coord.) *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 33-60). Madrid: MEC.
- Cano García, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-16 (<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>).
- Carreras Barnés, J. & Perrenoud, Ph. (2005). *El debat sobre les competències en l'ensenyament universitari*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona.
- Casero Martínez, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 25-44 (https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Casero_Martinez/publication/41570434_Propuesta_de_un_cuestionario_de_evaluacin_de_la_calidad_docent_e_universitaria_consensuado_entre_alumnos_y_profesores/links/54b8e0560cf269d8cbf71b5a.pdf).
- Casero Martínez, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 68, 246, 223-242.
- Cashin, W. E. (1988). *Student ratings of teaching. A summary of research*. IDEA, 20. Kansas: Kansas State University. Division of Continuing Education.
- Castaño Perea, E., Blanco Fernández, M. A. & Asensio Castañeda, E. M. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *Revista de Docencia Universitaria* (monogràfic dedicat a les competències docents en l'educació superior), 10 (2), 193-210. (http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/140/REDU_10_2_193.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Castejón, F. J. & Santos, M. L. (2011). Percepciones y dificultades en el empleo de metodologías participativas y evaluación formativa en el Grado de Ciencias de la Actividad Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (4), 117-126.

- Caurcel, M.J. & Morales, J. (2008). La enseñanza y el aprendizaje en la Universidad. A A. Rodríguez, M.J. Caurcel & A.M. Ramos (Coords.), *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior: guías de trabajo autónomo* (pp. 47-72). Madrid: EOS.
- CEMES (2009). *Conferència Europea de Ministres d'Educació Superior*.
- Centra, J. A. (1980). *Determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation: enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. Nueva York: Jossey-Bass.
- Centra, J. A. (1994). The use of the teaching portfolio and student evaluations for summative evaluations. *Journal of Higher Education*, 11, 1-10.
- Centra, J. A. (1996). Identifying exemplary teachers: evidence from colleagues, administrators, and alumni. *New Directions for Teaching and Learning*, 65, 51-56 (DOI: [10.1002/tl.37219966510](https://doi.org/10.1002/tl.37219966510)).
- Centra, J. A. (2003). Will teachers receive higher student evaluations by giving higher grades and less course work? *Research in Higher Education*, 44 (5), 495-518.
- Cerrillo Martín, R. & Izuzquiza Gasset, D. (2005). Perfil del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 8 (5), 1-5.
- Chaves Jiménez, O. (2014). Elaboración de un instrumento para la evaluación de la docencia por parte de los estudiantes para el Instituto Tecnológico de Costa Rica. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Chen Y. & Hoshower, L. B. (2003). Student evaluation of teaching effectiveness: an assessment of student perception and motivation. *Assessment and evaluation in Higher Education*, 28 (1), 71-88.
- Cifuentes Vicente, P., Alcalá del Olmo, M^a J. & Blázquez Peña, M^a R. (2005). Rol del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (5), 7-16.
- Coffey, M. & Gibbs, G. (2001). The evaluation of the student evaluation of educational quality questionnaire (SEEQ) in U.K. higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26 (1), 89-93 (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02602930020022318>).

- Cohen, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: a meta-analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research*, 51 (3), 281-309.
- Colom, A. J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Coloma, R. (2010). Estudio comprensivo sobre la evaluación del docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1), 1-17. (http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art5.pdf).
- Comellas, M. J. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educar*, 27, 87-101.
- Conferències de Ministres Europeus Responsables de l'Educació Superior a Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest-Viena (2010) i Erevan (2015) (<http://eees.universia.es/documentos/reuniones-ministros-educacion-superior-europea/>).
- Cook, S. S. (1989). Improving the quality of student ratings of instruction: a look at two strategies. *Research in Higher Education*, 30 (1), 31-45.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. & Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- Costin, F., Greenough, W. T. & Menges, R. J. (1971). Student ratings of college teaching: reliability, validity and usefulness. *Review of Educational Research*, 41 (5), 511-535.
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. En P. A. Taylor & D. M. Cowley (Eds.) *Reading in curriculum evaluation* (pp. 11-19). Dubuque, IO: Wm. C. Brown Company Publishers.
- Cruse, D. (1987). Student evaluations and the University Professor: Caveat Professor. *Higher Education*, 15 (6), 723-737.
- D'Apollonia, S. & Abrami, P. (1997). Navigating student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52 (11), 1198-1208.
- Danielson, Ch. (2011). Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación, *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe* (PREAL), 51, 2-15.

- Danley Kilgo, R. (1970). What the good teacher does. *Improving College and University Teaching*, 18 (4), 251-253.
- Das, M., El-Sabban, F. & Bener, A. (1996). Student and faculty perceptions of the characteristics of an ideal teacher in a classroom setting. *Medical teacher*, 18 (2), 141-146.
- Dawoud, M. (1983). Une grille d'évaluation de la compétence du professeur d'université. *Revue de Psychologie Appliquée*, 33 (1), 17-31.
- De Juanas Olivas, A. (2010). Contemplando Bolonia: una década de acontecimientos en la formación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Foro de educación*, 12 (8), 69-91. (<http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/105/60>).
- De Juanas Oliva, A. (2011). Aproximaciones teóricas sobre las competencias del profesorado de educación superior. *Tendencias pedagógicas*, 18, 233-250.
- De Juanas Oliva, A. & Beltrán Llera, J. A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de Ciencias de la Educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17 (1), 59-82 (DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10705>).
- De Ketele J. M. (Dir.) (2011). *La professionnalité émergente: quelle compétence?* Bruxelles: De Boeck.
- De la Cruz Tomé, M. A. (1996). *La profesión del profesor universitario*. Manuscrit sense publicar presentat al curs *El disseny de projectes d'innovació docent a la Universitat de Salamanca*, el 4-5 de juliol de 2000.
- De la Cruz Tomé, M. A. (1999). Modelo de profesor y modelo de formación. En T. Homilla (Coord.) *Formación del profesor universitario y calidad de la enseñanza* (pp. 229-256). País Basco: Servicio Editorial de la Universidad del País Basco.
- De la Cruz Tomé, M. A. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesorado universitario en España: Reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 19-35.
- De la Cruz Tomé, M. A. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula abierta*, 82, 191-216 (<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012087>).
- De la Orden, A. (1985). *Investigación educativa*. Madrid: Anaya.

- Del Moral Pérez, M. E. & Villalustre Martínez, L. (2004). *Hacia un nuevo perfil del docente universitario: exigencias formativas para la innovación tecnológica*. Edutec: Barcelona.
- De Miguel Díaz, F. M. (1998). La evaluación del profesor universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, 315, 67-83.
- De Miguel Díaz, F. M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. *Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De Miguel Díaz, F. M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 71-91. (http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/121961689010.pdf#page=71).
- Dearing, R. (1997). *Higher education in the learning society*. Dearing report.
- Delgado García, A. M., Borge Bravo, R., García Albero, J., Oliver Cuello, R. & Salomón Sancho, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Dewar, K. (2002). On being a good teacher. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 1 (1), 61-67.
- Dickinson, T. L. & Zellinger, P. M. (1980). Comparison of the behaviorally anchored rating and mixed standard scale formats. *Journal of Applied Psychology*, 65, 147-154.
- Díez González, M. C., Pacheco Sanz, D. I., García Sánchez, J. N., Martínez Cocó, B., Robledo Ramón, P., Álvarez Fernández, M. L., Carbonero Martín, M. A., Román Sánchez, J. M., Del Caño Sánchez, M. & Monjas Casares, I. (2009). Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de las metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid. *Aula Abierta*, 37 (1), 45-56.
- Dodge, A. F. (1943). What are the personality traits of the successful teacher? *Journal of Applied Psychology*, 27 (4), 325.
- Domínguez Garrido, C., Leví Orta, G. C., Medina Rivilla, A. & Ramos Méndez, E. (2014). Las competencias docentes: diagnóstico y actividades innovadoras

- para su desarrollo en un modelo de educación a distancia. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1), 239-267 (<http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/530>).
- Doyle, W. (1977). Paradigms for research on teacher effectiveness. *Review of Research in Education*, 5 (1), 163-198.
- Drucker A. J & Remmers, H. H. (1951). Do alumni and student differ in their attitude toward instructors? *Journal of Educational Psychology*, 42 (3), 129-143.
- Elton, L. (1987). *Teaching in higher education: appraisal and training*. Kogan Page: London.
- ENQA. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (<http://www.enqa.net/bologna.lasso>).
- Escudero Muñoz, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monogràfic II (formació centrada en competències II) 1, 1-20 (http://www.redu.m.es/Red_U/m2).
- Escudero, J. M. (1986). Innovación e investigación educativa. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 1, 5-44.
- Escudero, T. (1999). Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 34, 69-86.
- Escudero, T. (2002). Evaluación institucional: algunos fundamentos y razones. A V. Álvarez & A. Lázaro (Coords.) *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 103-138). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Espinosa Martín, M. T. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (4), 161-177 (<http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/690>).
- Esteban Moreno, R. & Menjívar de Barbón, S. V. (Coords.) (2011). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias*. Barcelona: Octaedro.
- European Commission (2005). *ECTS Key features and ECTS User's guide*.
- Expósito Gómez, E. (2013). Libertad de cátedra del profesor universitario. Contenido y amenazas en el contexto actual de reforma del modelo de universidad pública. *Revista de Educación y Derecho*, 7, 1-17. (<http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/5866>).

- Feixas, M. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 97-118.
- Feixas, M., Borrell, N. & Marquès, P. (2000). *Cambio de cultura en las universidades catalanas del s. XXI: funciones y competencias básicas del profesorado. I Congreso Internacional de Docencia Universitaria* (26-28 juny de 2000), UPC-UB-UAB.
- Feldman, K. A. (1976). The superior college teacher from the student's view. *Research in Higher Education*, 5 (3), 243-288.
- Feldman, K. A. (1989). Instructional effectiveness of college teachers themselves, current and former students, colleagues, administrators and external (neutral) observers. *Research in Higher Education*, 30 (2), 137-194.
- Feldman, K. A. (1990). An afterword for the association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement: refining and extending the synthesis of data from multisection validity studies, *Research in Higher Education*, 31 (4), 315-318.
- Feldman, K. A. (1996). Identifying exemplary teaching: using data from course and teacher evaluations. *New directions for teaching and learning*, 65, 41-50. (DOI: [10.1002/tl.37219966509](https://doi.org/10.1002/tl.37219966509)).
- Feldman, K. A. (1997). Identifying exemplary teachers and teaching: evidence from student ratings. En R.P. Perry & J.C. Smart (Eds.) *Effective teaching in higher education: research and practice*. Bronx, NY: Agathon.
- Fernández Batanero, J. M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Educación Inclusiva*, 4 (2), 137-147. (https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/24647/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Fernández Borrero, M. A. & González Losada, S. (2012). El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 237-249.
- Fernández Sierra, J. (1996) ¿Evaluación?. No, gracias, calificación. *Cuadernos Pedagogía*, 243, 92-97.
- Fernández, J. & Mateo, M.A. (1992). Student evaluation of university teaching quality: analysis of a questionnaire for a sample of university students in Spain. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 675-686.

- Fernández-Saliner Miguel, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, 131-153.
- Ferrández-Berruero, R. & Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20 (1), 1-20. (DOI: 10.7203/relieve.20.1.3786).
- Fidalgo Redondo, R. & García Sánchez, J. N. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el Marco Legislativo del Sistema Universitario Español. *Aula abierta*, 35 (1-2), 35-48.
- Fielden, J. (1998). *Higher Education Staff Development: a continuing mission*. Thematic debate of the follow-up to the World Conference on Higher Education, UNESCO, 2001. París. (<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/mission.html>).
- Follman, J. (1983). Student ratings of faculty teaching effectiveness. Document presentat a la reunió anual de la *Association for the Study of Higher Education*: Washington DC (ERIC núm. ED 232 556).
- Fordyce, C. (1919). Notes on the correlations between general teaching power and some specific teaching qualities. *Eighteenth Yearbook of the National Society for the study of education* (part I), 349-351.
- Fraile, A., López-Pastor, V., Castejón, J. & Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula abierta*, 41 (2), 23-34.
- Francis Salazar, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": una revisión de los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista de Educación*, 30 (1), 31-49. (DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v30i1.1793>).
- French, G. M. (1957). *College students concept of effective teaching determined by an analysis of teacher ratings*. Washington: University of Washington.
- Frey, P. W., Leonard, D. W. & Beatty, W. W. (1975). Student ratings of instruction: Validation research. *American Educational Research Journal*, 12 (4), 435-444.
- Galán, A. (2007) (Coord.). La formación del profesorado y la evaluación de la docencia. *El perfil del profesor universitario: situación actual y retos de futuro* (pp. 56-82). Madrid: Ediciones Encuentro.

- Gallent Torres, C. (2008). *Què significa ser un bon professor per als estudiants de la Universitat de València?* (treball no publicat).
- García Garduño, J. M. (2000). Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional. A M. R. Beltrán & F. Díaz Barriga, *Evaluación de la docencia. Nuevas perspectivas* (pp. 41-62). Educador: Paidós.
- García Nieto, N. (1996). Los contenidos de la función tutorial. *Revista Complutense de Educación*, 7, 1.
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 21-48.
- García Nieto, N., Asensio Muñoz, I., Carballo Santaolalla, R., García García, M. & Guardia González, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- García Ramos, J. M. (1989). Evaluación de la eficacia docente. En R. Pérez Juste & J. M. García Ramos, *Diagnóstico, Evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- García Ramos, J. M. (1997a). Análisis factorial confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario. *Bordón*, 49 (4), 361-391.
- García Ramos, J. M. (1997b). Valoración de la competencia docente del profesor universitario. Una aproximación empírica. *Revista Complutense de Educación*, 8 (2), 81-108.
- García Ramos, J. M. (1999). Análisis multirrasgo-multimétodo en la validación de instrumentos para la evaluación de la calidad docente en instituciones universitarias. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 417-443.
- García Ramos, J. M. & Congosto, E. (2000). Evaluación y Calidad del Profesorado. En T. González Ramírez (Coord.). *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un Enfoque Metodológico* (pp. 127-157). Málaga: Aljibe.
- García Sánchez, J., Aguilera Terrats, J. R. & Castillo Rosas, A. (2011). Guía técnica para la construcción de escalas de actitud. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 8 (16), 1-13 (<http://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/pdf/garcia-aguilera-castillo-guia-construccion-escalas-actitud.pdf>).
- García-Berro, E., Colom Pastor, X., Martínez Solanas, É., Sallarés, J. & Roca Martín, S. (2011). La encuesta al alumnado en la evaluación de la actividad docente del

- profesorado. *Aula abierta*, 39 (3), 3-14 (<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3691446>).
- García-Valcárcel, A. (1992). Características del buen profesor universitario según estudiantes y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 31-50.
- Gargallo López, B. (2007). Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 47 (19), 121-138.
- Gargallo López, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-446. (<http://www.uv.es/gargallo/Estilos.pdf>).
- Gargallo López, B., Sánchez Peris, F., Ros Ros, C. & Ferreras Remesal, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (4), 1-16 (<http://www.rieoei.org/deloslectores/3236Lopez.pdf>).
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. & Ros, C. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 1-25.
- Gates, M. & Burnett, C. W. (1969). Students' perceptions of professors. *Improving College and University Teaching*, 17 (4), 234-236.
- Gil, J. & Padilla, M. T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje, *Educación XX1*, 12, 43-65.
- Gilbert, P. & Parlier, M. (1992). La compétence: du mot valise au concept opératoire. *Actualité de Formation Permanente*, 116, 14-18.
- Giné Freixes, N. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: el punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 117-134.
- Ginisty, D. (1997). L'home au centre du débat sur les compétences. *Entreprises-formation*, 103, 16-17.
- Gómez-Gallego, J. C., Gómez-Gallego, M., Pérez-Cárceles, M. C., Palazón-Pérez de los Cobos, A. & Gómez-García, J. (2013). Interacción entre las expectativas académicas del alumno y la evaluación del profesorado. *Aula abierta*, 41 (2), 35-44.
- González López, I. & López Cámara, A. B. (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del

- profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 403-423 (<http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/7790/121661.pdf?sequence=1>).
- González Sanmamed, M. (2005). Desafíos de la convergencia europea: la formación del profesorado universitario. *Comunicació presentada al IV Congrés de Formació per al Treball. Nous escenaris de treball i nous reptes en la formació. Zaragoza.* ([http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/lin4glez\[1\].pdf](http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/lin4glez[1].pdf)).
- González Such, J. (1998). *Evaluación de la docencia*. València: Universitat de València.
- González Such, J. (1999). ¿Qué les parece a los estudiantes importante en los cuestionarios de evaluación de la docencia? *Nuevas realidades educativas, nuevas necesidades metodológicas* (pp. 223-227). Málaga: AIDIPE. Facultad de CCEE. Universidad de Málaga. CEDMA.
- González Such, J., Jornet, J. M., Pérez, A. & Ferrández, M. R. (1995). *Factores intervinientes en la valoración del profesor por parte del estudiante*. Document presentat al VI Seminari sobre Models d'Investigació Educativa, Madrid, 23-25 de septiembre de 1995.
- Good, T. L. & Murray, C. (1990). Teacher ratings: a call for teacher control and self-evaluation. A Millman & L. Darling Hammond (Eds.). *The new handbook of teacher evaluation*, 191-215. Newbury Park, Cal.: Sage Publications.
- Greenwald, A. G. (1997). Validity concerns and usefulness of student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52 (11), 1182.
- Greenwald, A. G. (2001). Constructs in student ratings of instructor. En H. I. Braun, D. N. Jackson & D. E. Wiley (Eds.). *The role of constructs in psychological and educational measurement*, Nova York: Erlbaum.
- Greenwald, A. G. & Gillmore, G.M. (1997). Grading leniency is a removable contaminant of student ratings. *American Psychologist*, 52 (11), 1209-1217.
- Gros, B. & Romañá, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Guion, R. M. (1977). Content validity, the source of my discontent. *Applied Psychology Measurement*, 1, 1-10.
- Guir, R. (1996). Nouvelles Compétences des Formateurs et Nouvelles Technologies, *Educación permanente*, 127, 61-72.

- Guthrie, E. R. (1954). *The evaluation of teaching: a progress report*. Seattle: University of Washington.
- Guzmán Ibarra, I., Marín Uribe, R. & Castro Aguirre, G. (2010). La competencia y las competencias docentes. Reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Synthesis* (julio-septiembre), 38-45.
- Habermas, J. (1996). *Textos y contextos*. Barcelona: Ariel.
- Hajdin, G. & Pažur, K. (2012). Differentiating between student evaluation of teacher and teaching effectiveness. *Journal of Information and Organizational Sciences*, 36 (2), 123-134 (http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=138024).
- Hamachek, D. (1969). Characteristics of good teachers and implications for teacher education. *The Phi Delta Kappan*, 50 (6), 341-345.
- Heilman, J. D. & Armentrout, W. D. (1936). The rating of college teachers on ten traits by their students. *Journal of Educational Psychology*, 27 (3), 197-216 (DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/h0054965>).
- Hernández Hernández, F. & Sancho Gil, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca, P. & Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Hinton, H. (1993). Reliability and validity of student evaluations: testing models versus survey research models. *Political Science and Politics*, 26, 562-569.
- Hoyt, D. P. & Cashin, W. E. (1977). IDEA Technical Report No 1: Development of the IDEA System. Kansas State University: Center for Faculty Evaluation and Development.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, número extraordinari, 59-81.
- Hymes, D. H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M. L. Cànaves (1995), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 24-46). Madrid: Edelsa.
- Inda, M., Álvarez, S. & Álvarez, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 539-552.

- Ion, G. & Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15 (2), 249-270.
- Jacobs, R., Kafry, D. & Zedeck, S. (1980). Expectations of behaviorally anchored rating scales. *Personnel Psychology*, 33, 595-640.
- Jornet, J. M., Suárez, J. M. & González Such, J. (1989). Estudio de validación de un cuestionario de valoración de la docencia universitaria por los estudiantes en un conjunto homogéneo de centros de la Universidad de Valencia. *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13), 57-92.
- Jornet, J. M., Suárez, J. M., González Such, J. & Pérez, A. (1996). Evaluación de la actividad universitaria. En G. Quintás (Ed.). *Reforma y evaluación en la Universidad*. (pp. 189-244). València: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Jornet, J. M., Villanueva, P., Suárez, J. M. & Alfaro, I. J. (1987). Proyecto de implantación de un sistema de evaluación del profesorado en la Universidad de Valencia. *Consideraciones metodológicas sobre evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informes de Investigación Evaluativa*, 1. València: Servei de Formació Permanent, Universitat de València.
- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher Education*, 47 (3), 283-310.
- Keeley, S. M. & Browne, M. N. (1978). Improving student evaluation forms: related need for critical thinking emphasis and trained raters. *Peabody Journal of Education*, 55, 305-308.
- Kember, D. & Leung, D. Y. (2008). Establishing the validity and reliability of course evaluation questionnaires. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (4), 341-353.
- Kingstrom, P. O. & Bass, A. R. (1981). A critical analysis of studies comparing behaviorally anchored rating scales (BARS) and other rating formats. *Personnel Psychology*, 34, 263-289.
- Knight, P. (2006). *El profesorado de Educación Superior* (2ª edición). Madrid: Narcea Ediciones.
- Kuzmanovic, M., Savic, G., Gusavac, B. A., Makajic-Nikoli, D. & Panic, B. (2013). A conjoint-based approach to student evaluations of teaching performance. *Expert Systems with Applications*, 40 (10), 4083-4089.

- Lamson, E. (1942). Some college students describe the desirable college teacher. *School and Society*, 56, 615.
- Landsittel, F. C. (1917). Evaluation of merit in high school teachers. *School and Society*, 6, 774-780.
- Lévy-Leboyer (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Linn, R. L., Centra, J. A. & Tucker, L. (1975). Between, within, and total group factor analyses of student ratings of instruction. *Multivariate behavioral research*, 10 (3), 277-288 (DOI: [10.1002/j.2333-8504.1974.tb00667.x](https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1974.tb00667.x)).
- Liñán García, A. (2015). El diseño por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: un nuevo desafío para el sistema educativo español. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 11, 73-84.
- Llei General d'Educació 14/1970, de 6 d'agost, Títol Quart sobre l'Estatut de l'Estudiant, article 125, dos.
- Llei Orgànica 4/2007, de 12 d'abril (LOMLOU).
- Llei Orgànica 4/2007, de 12 d'abril, per la qual es va modificar la Llei Orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'Universitats.
- Llei Orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'Universitats (LOU).
- López Cámara, A. B. (2014). *Diseño de un protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba (<http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/12015/2014000000932.pdf?sequence=1>).
- López Cámara, A. B., González López, I. & de León Huertas, C. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 133-148 (DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.1905331>).
- López de Maturana Luna, S. (2011). Perspectivas sociológicas y pedagógicas de la profesionalidad docente. *Revista Espaço Pedagógico*, 18 (1), 104-123.
- López Gómez, J. M. (2012). Análisis del marco normativo de los sistemas de la evaluación del desempeño del profesorado universitario. Incidencia en la Calidad e Innovación de la Enseñanza Universitaria. *Trabajo*, 25/26, 57-75 (<http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/trabajo/article/view/2109/2089>).

- López Pastor, V. M., González Pascual, M., & Barba Martín, J. J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tandem*, 17, 21-37.
- López Ruiz, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. Mejorar la escuela: perspectivas didácticas y organizativas. *Revista de educación*, 356, 279-301. (DOI: [10-4438/1988-592X-RE-2010-356-040](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-356-040)).
- López, A. & Encabo, E. (2001). *El desarrollo de habilidades lingüísticas. Una perspectiva crítica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- López-Pastor, V. M., Fernández-Balboa, J. M., Santos Pastor, M. L., & Fraile Aranda, A. (2012). Students' self-grading, professor's grading and negotiated final grading at three university programmes: analysis of reliability and grade difference ranges and tendencies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (4), 453-464.
- López-Sidro López, A. (2011). Reflexiones sobre los desafíos de Bolonia y la misión del profesor universitario. Entre la innovación y la tradición. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 4, 23-44. (<http://www.eumed.net/rev/rejie/04/alsl.htm>).
- Lukas, J. F.; Santiago, K., Etxeberria, J. & Lizasoain, L. (2014). Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior de un cuestionario de opinión del alumnado sobre la docencia de su profesorado. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20 (1) art. 3 (DOI: [10.7203/relieve.20.1.3812](https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3812)).
- Luna Serrano, E. (2000a). Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia. A M. Rueda Beltrán & F. Díaz Barriga (Coords.) (2000). *Evaluación de la docencia. Nuevas perspectivas* (pp. 63-84). Educador: Paidós.
- Luna Serrano, E. (2000b). *La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*. México: UABC/Plaza y Valdéz.
- Luna Serrano, E. & Reyes Piñuelas, E. P. (2015). Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17 (3), 13-27.
- Luna Serrano, E. & Torquemada, A. D. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1-15 (número especial).

(http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008_000300007&script=sci_arttext&tlng=pt).

- Marín Sánchez, M. & Teruel Melero, M. P. (2004). La formación del docente universitario: necesidades y demandas desde su alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 137-151.
- Marsh, H. W. (1982). SEEQ: a reliable, valid and useful instrument for collecting student's evaluation of university teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 77-95.
- Marsh, H. W. (1984). Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76 (5), 707-754 (DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.5.707>).
- Marsh, H. W. (1987a). Student evaluations of teaching. En M. J. Dunking (Ed.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 181-187.
- Marsh, H. W. (1987b). Students' evaluations of University teaching: research findings, methodology issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-288.
- Marsh, H. W. & Bailey, M. (1993). Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness. A profile analysis. *The Journal of Higher Education*, 64 (1), 1-18.
- Marsh, H. W. & Dunkin, M. J. (1992). Student's evaluations of university teaching: a multidimensional perspective, a J. C. Smart. (Ed.) *Higher Education. Handbook of theory and research*, 8, 143-233.
- Marsh, H. W. & Roche, L. A. (1987). Making student's evaluations of teaching effectiveness effective. *American Psychologist*, 11 (52), 1187-1189.
- Marsh, H. W. & Roche, L. (1993). The use of students' evaluations and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness. *American Educational Research Journal*, 30 (1), 217-251.
- Marsh, H. W. & Roche, L. A. (1997). Making student's evaluations of teaching effectiveness effective. The critical issues of validity, bias, and utility. *American Psychologist*, 52 (11), 1187-1197.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Chung, C. M. i Siu, T. L. P. (1997). Students' evaluation of university teaching: Chinese version of the student's evaluation of educational quality instrument. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 568-572.

- Martínez Gómez, M. (2005). *Estudio del cuestionario de evaluación del profesorado de la UPV mediante opinión de los estudiantes. Tratamiento estadístico*. Tesis doctoral. València: Universitat Politècnica de València.
- Martínez, M. (2005). Implicaciones para la docencia derivadas del proceso de convergencia en el EEES. En M. Valcárcel (Ed.) *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación Superior* (Estudio EA2001-0036 subvencionado por el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia) (pp. 98-117). Córdoba: Ediciones Gráficas Vistalegre.
- Martínez-García, M., García-Domingo, B. & Quintanal Díaz, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 9, 183-198.
- Mas Torrelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación, *Profesorado: Revista de currículum i formació del profesorado*, 15 (3), 195-211. (<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf>).
- Mas Torrelló, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 299-318 (<http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/381>).
- Mas Torelló, O. & Ruíz Bueno, C. (2007). El profesor universitario en el nuevo espacio europeo de educación superior. Perfil competencial y necesidades formativas. Actas del I Congreso Internacional *Nuevas Tendencias en la formación permanente del profesorado* (http://webs2002.uab.es/paplicada/DOCyPDF/MASyRUIZ_FODIP2007_v2.pdf).
- Mas Torrelló, O. & Ruíz A. (2007). Funciones y escenarios de actuación del docente universitario. Apuntes para la definición del perfil competencial. Comunicaciones IV Congreso Internacional de Docencia Universitària i Innovació (CIDUI). Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.
- Mateo García, M. A. & Fernández Sánchez, J. (1993). Dimensiones de la calidad de la enseñanza universitaria. *Psicothema*, 5 (2), 265-275.
- Mateo, J. (1987). La evaluación del profesorado universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión. A *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria* (pp. 133-203). València: Servei de Formació Permanent, Universitat de València.

- Mateo, J. (1990). Funcion docente y demanda discente. *Revista Espanola de Pedagogia*, 186, 319-326.
- Mateo, J. (2006). La evaluación educativa, sus prácticas y otras metáforas. Lima: Alfaomega.
- Mateo, J., Escudero, T., De Miguel, M., Mora, J. G. & Rodríguez Espinar, S. (1996). La Evaluación del profesorado. Un tema a debate. *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), 73-93.
- Mazón Ramírez, J. J., Martínez Stack, J., & Martínez González, A. (2009). La evaluación de la función docente mediante la opinión del estudiante. Un nuevo instrumento para nuevas dimensiones: COED. *Revista de la educación superior*, 38 (149), 113-140 (http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000100006).
- McAlpine, L. & Weston, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28, 363-385. (http://dx.doi.org/10.1007/978-94-010-0593-7_4)
- McKeachie, W. J. (1997). Student's ratings: the validity of use. *American Psychologist*, 52 (11), 1218-1225.
- Miller, R. I. (1987). Evaluating faculty for promotion and tenure. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miller, S.N. (1984). Student rating scales for tenure and promotion. *Improving College and University Teaching*, 32, 87-90.
- Molero López-Barajas, D. & Ruiz Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84.
- Moody, F. E. (1918). Correlation of the professional training with the teaching success of normal school graduates. *School Review*, 26, 180-181.
- Morales Vallejo, P. (2005). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. (http://www.icshu.net/downloads/microtalleres/ej_ensenanza_centrada_%20a_prendizaje.pdf)
- Moreno Olivos, T. (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles educativos*, 31 (124), 69-92. (<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v31n124/v31n124a6.pdf>).

- Moreno-Murcia, J. A., Silveira Torregrosa, Y. & Belando Pedreño, N. (2015). Cuestionario de evaluación de las competencias docentes en el ámbito universitario. Evaluación de las competencias docentes en la universidad. *New Approaches in Educational Research*, 4 (1), 60-66 (DOI: [10.7821/naer.2015.1.106](https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.106)).
- Muñiz, J. & Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitària. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.
- Muñoz Cantero, J. M. & Ríos de Deus, M. P. (2001). Análisis de los cuestionarios de evaluación de la docencia del profesorado de diferentes universidades. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 5 (7), 249-259 (http://ruc.udc.es/bitstream/2183/6888/1/RGP_7-21.pdf).
- Muñoz Cantero, J. M., Ríos de Deus, M. P. & Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs evaluación de la calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Educación Educativa*, 8 (2), 103-134.
- Muñoz-Repiso, A. G. V. (1992). Características del buen profesor universitario según estudiantes y profesores. *Revista de investigación educativa*, 10 (19), 31-50.
- Murillo Torrecilla, J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3), 29-45. (http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2_e/art.3.pdf)
- Orellana Alonso, N. & Gacel-Ávila, J. (Coords.) (2013). Educación superior, gestión, innovación e internacionalización. Valencia i Guadalajara (Mèxic): Universitat de València i Universitat de Guadalajara (Mèxic).
- Orellana, N., Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J. M. & Belloch, C. (2013). Usos y competencias en TIC del profesorado universitario. Aproximación a la modelización. En J. Gacel-Ávila & N. Orellana (Coord.) *Educación superior, gestión, innovación e internacionalización* (pp. 241-271). Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Orellana, N., Gastaldo, I., Almerich, G., Sobrecases, M., Díaz, M. I., Bo, R. & González-Gómez, J. P. (2005). *Personal-professional use towards teaching use and ICT Integration in Higher Education*. Third International Conference on Multimedia and Information & Communication Technologies, m-ICTE 2005. Cáceres: Consejería de Educación Ciencia y Tecnología, Junta de Extremadura.

- Ortega Navas, M. C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 305-327 (DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.16.2010.7534>).
- Overall, J. U. & Marsh, H. W. (1980). Student's evaluations of instruction: a longitudinal study of their stability. *Journal of Educational Psychology*, 72 (3), 321-325 (DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.72.3.321>).
- Palazón, A. (2011). *Evaluación de la docencia y del aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Tesis doctoral. Universitat Catòlica San Antonio de Múrcia.
- Pallisera Díaz, M., Fullana Noell, J., Planas Lladó, A. & Del Valle Gómez, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (4), 1-13.
- Palomares, L. B. (1997). Las variables de relación profesor alumno en el contexto universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (1), 5.
- Parry, S. B. (1996). The quest for competencies. *Training*, 33 (7), 48-56.
- Pascual Gómez, I. & Gaviria Soto, J. L. (2004). El problema de la fiabilidad en la evaluación de la eficacia docente en la universidad: una alternativa metodológica. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 359-376.
- Pérez Curiel, M. J. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (1), 1-4.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 6 (2), 1-8, número monográfico II (formación centrada en competencias II) (<http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/72/pdf>).

- Perry, R. P. & Smart J. C. (1997). *Effective teaching in higher education: research and practice*. Bronx, NY: Agathon.
- Platero Jaime, M., Benito Hernández, S. & Rodríguez Duarte, A. (2013). Co-evaluación y asignación de roles, una experiencia de innovación docente universitaria. *Docencia e Investigación*, 22, 7-29.
- Powell, R. (1978). Faculty rating scale validity: the selling of a myth. *College English*, 39 (5), 616-629.
- Pozo-Muñoz, C., Bretones Nieto, B., Martos Méndez, M. J. & Alonso Morillejo, E. (2011). Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas. *Revista Española de Pedagogía*, 248, 145-163.
- Pozo-Muñoz, C., Reboloso-Pacheco, E. & Fernández-Ramírez, B. (2000). The "ideal teacher". Implications for student evaluation of teacher effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25 (3), 253-263.
- Pruzzo, V. (1999). La evaluación en una perspectiva de cambio. En P. D. Vitma (1999). *Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Purser L. (2002). Informe Purser. *International Seminar Recognition issues in the Bologna Process*.
- Quick, A. F. & Wolfe, A. D. (1965). The ideal professor. *Improving College and University Teaching*, 13, 133-134.
- Raga, J. T. (2003). La tutoría, reto de una universidad formativa. En F. Michavila i J. García (Eds.). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: the experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16 (2), 129-150 (DOI: [10.1080/03075079112331382944](https://doi.org/10.1080/03075079112331382944)).
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. Routledge: London.
- Ravelli, B. (2000). Anonymous online teaching assessments: preliminary findings. Conferència Nacional Annual de l'American Association for Higher Education, Charlotte, NC (juny 14-18).
- Rayder, N. F. (1968). College student ratings of instructors. *Journal of Experimental Education*, 37 (2), 76-81.

- RD 1947/1995, d'1 de desembre, pel qual s'estableix el Pla Nacional d'Avaluació de la Qualitat de les Universitats. (*BOE*, núm. 294, 09/12/1995).
- RD 408/2001, de 20 d'abril, pel qual s'estableix el II Pla de la Qualitat de les Universitats (*BOE*, núm. 96, 21/04/2001).
- RD 1044/2003, d'1 d'agost pel qual s'estableix el procediment per a l'expedició per les universitats del Suplement Europeu al Títol (*BOE*, núm. 218, 11/09/2003).
- RD 1125/2003, de 5 de setembre, pel qual s'estableix el sistema europeu de crèdits i el sistema de qualificacions en les titulacions universitàries de caràcter oficial i vàlidesa en tot el territori espanyol (*BOE*, núm. 224, 18/09/2003).
- RD 49/2004, de 19 de gener sobre l'homologació de plans d'estudi i títols de caràcter oficial i vàlidesa en tot el territori espanyol (*BOE*, núm. 19, 22/01/2004).
- RD 285/2004 de 20 de febrer pel qual es regulen les condicions d'homologació i convalidació de títols i estudis estrangers d'educació superior (*BOE*, núm. 55, 4/03/2004).
- RD 55/2005, de 21 de gener, pel qual s'estableix l'estructura dels ensenyaments universitaris i es regulen els estudis de grau (*BOE*, núm. 21, 25/01/2005).
- RD 56/2005, de 21 de gener, pel qual es regulen els estudis universitaris oficials de posgrau (*BOE*, núm. 21, 25/01/2005).
- RD 309/2005, de 18 de març, pel qual es modifica el RD 285/2004, de 20 de febrer pel qual es regulen les condicions d'homologació i convalidació de títols i estudis estrangers d'educació superior (*BOE*, núm. 67, 19/03/2007).
- RD 1393/2007, de 29 d'octubre, té per objecte desenvolupar l'estructura dels ensenyaments universitaris oficials, d'acord amb les línees generals derivades de l'EEES (*BOE*, núm. 260, 30/10/2007).
- Reardon, M. & Waters, L. K. (1979). Leniency and halo in student ratings of college instructors: a comparison of three rating procedures and implications for scale validity. *Educational and Psychological Measurement*, 39, 159-162.
- Remmers, H. H., Martin, F. D., & Elliot, D. N. (1949). Are students' ratings of instructors related to their grades? *Purdue University Studies in Higher Education*, 66, 17-26.

- Rial Sánchez, A. (2008). Diseñar por competencias: un reto para los docentes universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Innovación educativa*, 18, 169-187.
- Richardson, J. T. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 387-415.
- Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 13, 79-105.
- Rindermann, H. & Schofield, N. (2001). Generalizability of multidimensional student rating of University Instruction across courses and teacher. *Research in Higher Education*, 42 (4), 377-400.
- Rodríguez Espinar, S. (1987). La evaluación del profesorado universitario. Análisis de la opinión del profesorado universitario de la Universidad de Barcelona. A *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria*. València: Servei de Formació Permanent de la Universitat de València.
- Rodríguez Espinar, S. (1993). Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas: otro punto de vista. A *Ponencias y réplicas. III Jornadas nacionales de Didáctica universitaria, Las Palmas de Gran Canarias del 23 al 26 de septiembre de 1991*, 113-132.
- Rodríguez Espinar, S. (2002). La innovación y mejora en la enseñanza universitaria. En V. Álvarez & A. Lázaro (Coord.) *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria* (pp. 83-102). Málaga: Editorial Aljibe.
- Rodríguez Esteban, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, 6, 139-153.
- Rodríguez Gómez, G. (2000). La evaluación de la actividad docente en la universidad: entre el sueño y la realidad. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 417-432.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2014). Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoraciones de los estudiantes. *Aula abierta*, 42 (2), 106-113 (DOI: [10.1016/j.aula.2014.03.002](https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.03.002)).
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., Guerra, J. M. & Herrera, M. R. (2009). Experiencia de coordinación docente: construyendo una cultura reflexiva y colaborativa de la docencia universitaria en el marco de la puesta en marcha de los ECTS. A

- R. Roig Vila (Ed.), *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp. 389–398). Alcoy: Marfil, S. A.
- Rodríguez Zambrano, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 1 (15), 145-165. (http://moodlecontent.unid.edu.mx/dts_cursos_mdI/ME/DE/DES11/ActCie/D ES11ParaEnriquecerRodriguez.pdf).
- Roelofs, E. & Sanders, P. (2007). Hacia un marco para evaluar la competencia de los profesores. *Revista Europea de Formación profesional*, 40 (1), 135-153.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Rueda Beltrán, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11 (2), 1-16.
- Rueda, B. M., Elizalde, L. & Torquemada, A. (2003). La evaluación de la docencia en universidades mexicanas. *Revista de Educación Superior*, 32 (3), 71-77.
- Ruediger, W. C. & Strayer, G. D. (1910). The quality of merit in teachers. *Journal of Educational Psychology*, 1, 272-78.
- Ruíz Bueno, C., Mas Torrelló, O., Tejada Fernández, J. & Navío Gámez, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la educación superior*, 37 (2), 146, 115-132 (http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista146_S4A2ES.pdf).
- Ruiz Carrascosa, J. & Molero López-Barajas, D. (2005). La valoración de la docencia universitaria en función del sexo y del centro de los estudiantes encuestados. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16 (2), 301-318 (<http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.1.2011.76>).
- Ruiz Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad. *Educación XXI*, 8, 87-102 (DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.8.0.344>).
- Ruíz, J. (1999). Concepto de evaluación. A J. M. Ruiz (1996). *Cómo hacer la evaluación de centros educativos* (3ª ed.). Madrid: Narcea Ediciones.
- Rutland, P. (1990). Some considerations regarding teaching evaluations. *Political Science Teacher*, 3 (4), 1-2.

- Salvador, L. (1990). *Los docentes universitarios exitosos desde la perspectiva del alumno. Su caracterización psicopedagógica*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- San Martín, S., Santamaría, M., Hoyuelos, F. J., Ibáñez, J. & Jerónimo, E. (2014). Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes pre-universitarios/as. *Educación XXI*, 17 (2), 193-215 (DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11486>).
- San Martín Gutiérrez, S., Jiménez Torres, N. & Jerónimo Sánchez-Beato, E. (2015). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula abierta*, 1-8.
- Sánchez-Elvira, A. & Olmedo, M. (2010). Análisis de la eficacia diferencial de distintas actividades de aprendizaje sobre el rendimiento final de los estudiantes. III Jornadas de Investigación en Innovación Docente en la UNED. Vicerrectorado de Innovación y Apoyo Docente de la UNED (15-17 marzo de 2010).
- Sánchez, M. J. & Fernández-Sánchez, A. (2010). El profesor y el alumno. Figuras clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema actual y en el EEES. *Odisea*, 11, 259-268.
- Sanz de Acedo Lizárraga, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Saravia Gallardo, M. A. (2004). *Evaluación del profesorado universitario. Un enfoque desde la competencia profesional*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona (http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42450/2/TESIS_SARAVIA.pdf).
- Sayós, R., Pagés, T., Amador, J. A. & Helga, J. (2014). Ser buen docente ¿Qué opinan los estudiantes de la Universidad de Barcelona? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5 (2), 135-149.
- Schalock, M. D., Cowart, B. & Staebler, B. (1993). Teacher productivity revisited: definition, theory, measurement, and application. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7 (2), 179-196 (DOI: [10.1007/BF00995302](https://doi.org/10.1007/BF00995302)).
- Seldin, P. (1993). The use and abuse of student ratings of professors. *The Chronicle of Higher Education*, 39 (46), A40.
- Shadish, W. (1998). Some Evaluation Questions. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6 (3).

- Small, A. C., Hollenbeck, A. R. & Haley, R. L. (1982). The effect of emotional state on student ratings of instructors. *Teaching of Psychology*, 9, 205-208 (DOI: [10.1207/s15328023top0904_3](https://doi.org/10.1207/s15328023top0904_3)).
- Spencer, L. M. & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: Wiley.
- Spooren, P. & Van Loon, F. (2012). Who participates (not)? A non-response analysis on student's evaluations of teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 990-996.
- Sproule, R. (2000). Student evaluation of teaching: methodological critique of conventional practices. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (50), 1-23.
- Steckle, L. C. (1952). Students' ratings and instructor improvement. En R.G. Kulen & G. C. Thompson (Eds.). *Psychological Studies of Human Development*. Appleton-Century-Crofts: New York.
- Tejada Fernández, J. (1999): Acerca de las competencias profesionales, *Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada Fernández, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción pedagógica*, 11 (2), 30-42. (<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17162/1/articulo4.pdf>).
- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (2), 1-15.
- Tejedor, F. J. (1985). Problemática de la enseñanza universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), 322-337.
- Tejedor, F. J. (1990). La evaluación del profesorado en la Universidad de Santiago. *Revista Española de Pedagogía*, 186 (48), 337-362.
- Tejedor, F. J. (1995). Evaluación de la calidad de la docencia universitaria desde la perspectiva de los alumnos. Congreso Nacional sobre Orientación y Evaluación Educativa. La Coruña (18-20 de abril de 1995).
- Tejedor, F. J. (2001). La complejidad universitaria del rendimiento y la satisfacción. A L. M. Villar (Dir.). *La universidad. Evaluación educativa e innovación curricular* (Sevilla, ICE- Universidad de Sevilla).
- Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación educativa*, 21 (1), 157-182.

- Tejedor, F. J. (2009). Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. *Estudios sobre Educación*, 16, 79-102 (<http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9169/1/16%20Estudios%20Ed.pdf>).
- Tejedor, F. J. & García-Valcárcel, A. (1996). La evaluación de la calidad de la docencia universitaria (en el marco de la evaluación institucional) desde la perspectiva del alumno. En F. J. Tejedor & J. L. Rodríguez Diéguez (Eds.) *Evaluación Educativa. II. Evaluación institucional* (pp. 93-122). Salamanca: Servicio de Publicaciones, 93-122.
- Tejedor, F. J. & García-Valcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 439-460.
- Tejedor, F. J., Jato, E., & Mínguez, C. (1988). Evaluación del profesorado universitario por los alumnos en la universidad de Santiago. *Studia Paedagogica*, 20, 73-134.
- Tejedor, F. J. & Montero, L. (1990). Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 186 (48), 259-279.
- Theall, M. & Franklin, J. L. (1990). Student ratings in the context of complex evaluation systems. En M. Theall & J. L. Franklin (Eds.) *Student ratings of instruction: issues for improving practice (New Directions for Teaching and Learning, 43)*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Tierno, J. M. (2007). La valoración de la docencia universitaria por parte de los estudiantes. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, any XXXI, III Època (deseembre), 241-255 (<http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/deseembre07/article13adicional.pdf>).
- Tierno, J. M. & Jiménez, B. (2003). La opinión de los responsables universitarios sobre la valoración de la docencia por parte de los alumnos. En L. Buendía, T. Pozo, D. González & C. Sánchez, *Investigación y sociedad* (pp. 1147-1153). Granada: Grupo Editorial Universitario, AIDIPE.
- Toland, M. D. & De Ayala, R. J. (2005). A multilevel factor analysis of students' evaluation of teaching. *Educational and Psychological Measurement*, 65 (2), 272-296.
- Torra, I., De Corral, I., Pérez, M. J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., Màrquez, M. D., Sabaté, S., Solà, P, Hernández, C., Sangrà, A., Guàrdia, L.,

- Estebanell, M., Patiño, J., González, A. P., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M. C. & Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de docencia universitaria*, 10 (2), 21-56 (<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42631/1/618203.pdf>).
- Torrego Egido, L. (2004). Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 259-268. (http://aera.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1212408908.pdf).
- Trent, J. W., & Cohen, A. M. (1973). Research on teaching in higher education. En R. M. Travers (Ed.) *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand Mac Nally.
- Troyano Rodríguez, Y., García González, A. J. & Marín Sánchez, M. (2006). ¿Cómo afronta el profesorado universitario la docencia en el contexto de la convergencia europea?: hacia un nuevo perfil docente. *Revista de enseñanza universitaria*, 28, 77-83.
- Twiss, G. R. (1919). A plan for rating the teachers in a school system. *School and Society*, 9, 748-756.
- UNESCO (1998a). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNESCO (1998b). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Documento de trabajo. París: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.
- UNESCO (1998c). Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior.
- Vaillant Alcalde, D. (2008). La identidad del docente. La importancia del profesorado. *Revista investigaciones en educación*, 8 (1), 13-31.
- Valcárcel, M. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en educación superior. Informe de investigación*. (http://www.etsit.upv.es/paeees/pdf/PRY_MECD_PDI_EEES.pdf)
- Valcárcel, M. (2005). *La formación del profesorado ante la adaptación al EEES: aspectos críticos y estratégicos* (<http://www.um.es/ice/jornadas>).
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

- Vasta, R. & Sarmiento, R. F. (1979). Liberal grading improves evaluations but not performance. *Journal of Educational Psychology*, 71, 207-211. (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED127334.pdf>).
- Villa, A. & Morales, P. (1993). *La evaluación del profesor: una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Villa, A. & Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, 40, 15-48.
- Villa, A. & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.
- Wachtel, H. K. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: a brief review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23 (2), 191-212. (DOI: [10.1080/0260293980230207](https://doi.org/10.1080/0260293980230207)).
- Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Final Report. Bilbao: University of Deusto.
- Weinbach, R. W. (1988). Manipulation of student evaluations. No laughing Mater. *Journal of Social Work Education*, 24 (1), 37-34.
- Weissberg, R. (1993). Managing good teaching. *Perspectives on Political Sciences*, 22 (1), 21-28.
- Whitely, S. E. & Doyle, K. O. (1976). Implicit theories in student ratings. *American Educational Research Journal*, 13 (4), 241-253 (DOI: [10.3102/00028312013004241](https://doi.org/10.3102/00028312013004241)).
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Wotruba, T. R. & Wright, P. L. (1975). How to develop a teacher-rating instrument: a research approach. *The Journal of Higher Education*, 46 (6), 653-663 (<http://www.jstor.org/stable/1979060?seq=1>).
- Yániz Álvarez, C. & Villardón Gallego, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. *Cuadernos monográficos del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)*, 12. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Young, S. & Shaw, D. G. (1999). Profiles of effective college and university teachers. *The Journal of Higher Education*, 70 (6), 670-686.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario. *La cuestión universitaria*, 5, 69-81. (<http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/47.pdf>).
- Zabalza, M. A. (2011). Prólogo. En R. M. Esteban & S. V. Menjívar (Coords.) *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias* (pp. 13-16). Barcelona: Octaedro.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. España: Graó.
- Zarifain, P. (1999). *Objectif Competente, pour une nouvelle logique*. Paris: Éditions Liasions.