

TRIANGULANDO LA EXCELENCIA DOCENTE: LA PERCEPCIÓN DE DOCENTES, ESTUDIANTES Y EGRESADOS²⁵

MARBÁN, José María
RODRÍGUEZ CONDE, María José
MARTÍNEZ ABAD, Fernando
OLMOS MIGUELÁÑEZ, Susana

Universidad de Valladolid
Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca
Valladolid, España
Salamanca, España
josemar@am.uva.es
mjrconde@usal.es
fma@usal.es
solmos@usal.es

Resumen

Aunque su impacto científico en la actualidad es alto, el concepto de calidad, y más en concreto el de calidad docente en la universidad, no es una cuestión nueva en absoluto, habiendo sido estudiada desde los años 70 empleando múltiples perspectivas. El presente estudio presenta un estudio descriptivo-correlacional e inferencial en el que se contrastan las diferentes percepciones que estudiantes, docentes y egresados poseen acerca de la relevancia de varios indicadores en su contribución a la calidad docente. Para ello, se parte de una muestra de 6093 sujetos ($n_{\text{doc}}=1445$, $n_{\text{est}}=4260$ y $n_{\text{egr}}=388$), a la que se aplica una encuesta diseñada ‘ad

²⁵ Trabajo parcialmente financiado por el Ministerio de Educación a través de la convocatoria para la subvención de acciones con cargo al programa de Estudios y Análisis recogida en la Orden EDU 2344/2011. Proyecto ref. EA2011-0113: “Análisis de las herramientas de evaluación de la calidad docente mediante contrastes basados en estándares internacionales de excelencia”.

hoc' con 30 ítems y una escala de respuesta tipo Likert. Se lleva a cabo un análisis descriptivo global y por grupos de los datos y un análisis discriminante para contrastar las diferencias intergrupales. Los resultados muestran que existen diferencias significativas entre las tres sub-muestras en cuanto a la percepción de la calidad docente. Se concluye analizando en qué consisten estas diferencias y señalando, a pesar de sus puntos débiles, los interrogantes que abre este trabajo en el ámbito de conocimiento en el que se enmarca.

Abstract

Although the impact in science of teaching quality at present is high, the concept of quality, and specifically of teaching quality in college, is not a new issue at all, and has been studied since the 70s from a multitude of perspectives. In this paper, a descriptive-correlational and inferential study is present, with the aim of analyzing the different perceptions of students, teachers and graduates about the relevance of various indicators in explaining teacher quality. To do this, a sample of 6093 subjects ($n_{\text{teach}}=1445$, $n_{\text{std}}=260$, $n_{\text{grad}}=388$) was considered for application of a designed survey with 30 items and a Likert-type response scale. So, it is carried out a global and group descriptive data analysis and also a discriminant analysis to contrast the differences between groups. The results show that there are significant differences between the three sub-samples in their perceptions of teaching quality. The paper concludes by analyzing these differences and pointing, despite its weaknesses, foresight that opens this work in the field of knowledge in which it is framed.

Palabras clave

Educación superior, Eficacia docente, Calidad docente, Evaluación docente

Keywords

Higher education, Teacher effectiveness, Teaching quality, Teacher evaluation

Introducción

La preocupación por la docencia y por su calidad no es una cuestión nueva. Tampoco lo es la aproximación a esta cuestión desde la mirada de la investigación educativa, pudiendo hablar ya en este sentido de casi medio siglo de publicaciones científicas sobre excelencia docente.

Las primeras aportaciones relevantes corresponden, entre otros, a Rosenthal y Jacobson (1968) y Shulman (1974). El primero de los trabajos destaca el enorme potencial de aprendizaje de los estudiantes y la importancia de la docencia para explotar el mismo, mientras que el segundo desarrolla un concepto de docencia que enfatiza la comprensión, el razonamiento, la transformación y la reflexión.

Tras estas primeras aproximaciones, la producción en las últimas tres décadas de artículos, libros, estudios e informes sobre calidad docente, eficiencia docente o excelencia docente ha sido intensa, agrupándose sus enfoques, objetivos o propósitos y ámbitos de estudio entorno a cuatro grandes frentes: conceptualización, evaluación, impacto y formación.

Entre los trabajos orientados a la generación de un mayor y mejor conocimiento de la realidad de la excelencia docente, es obligado mencionar los trabajos de Shulman (1986, 1987) y su introducción del concepto de *conocimiento pedagógico del contenido*, definido como “amalgama de contenido y pedagogía que pertenece de manera singular a la esfera del docente, a su propia forma especial de conocimiento profesional” o la aproximación al concepto de rol docente de Rosenshine y Stevens (1986). Junto a estos trabajos, encontramos otros más recientes como los de Croninger et al. (2012) o el análisis de Skelton (2009) del concepto de excelencia docente en el Siglo XXI.

En el ámbito de la evaluación docente se ha trabajado tanto desde la perspectiva de qué evaluar como de la de cómo evaluar. En este campo la literatura es extensa destacando trabajos como los de Afshar (2008), Benchik-Osborne (2011) o Fernández y Vivar (2008). También destacan estudios sobre el papel de estudiantes en la evaluación de la calidad docente, encontrando excelentes aportaciones y análisis en Carruth y Carruth (2004), Moore y Kuol (2005) o Potter et al. (2008), entre otros.

La influencia de la actividad del docente en el aprendizaje de los estudiantes como objeto de investigación encuentra en sus orígenes el trabajo de Anderson (1979). Es claro que muchos factores influyen en la educación pero nadie duda de que el rol del docente es uno de los principales. El interés por medir la eficiencia del profesorado en términos de “outcomes”, principalmente de desempeño de sus estudiantes, ha sido constante en las últimas décadas, con aproximaciones a la cuestión desde enfoques muy diversos metodológicamente y pedagógicamente hablando, abriendo a su vez un debate intenso sobre el concepto de “profesor eficaz”, especialmente si uno mira, por un lado, trabajos que aproximan el problema desde un marco deductivo como en Gibson & Dembo (1984), Guskey y Passaro (1994), Rowan et al. (1997) o Soodak y Podell (1996), y por otro lado los que parten de la propia percepción del docente, como Ashton y Webb (1986), Bandura (1994) o Boz y Boz (2010).

Finalmente, en el campo de la formación docente, entendida en un sentido amplio como el desarrollo de programas, itinerarios y marcos teóricos para el desarrollo profesional docente, podemos destacar las aportaciones de Darling-Hammond (2000) y Hollins (2001) así como los estudios y evaluaciones nacionales como Storey (2006) o Tryggvason (2009).

Quedan no obstante cuestiones abiertas. En particular son aún pocos los estudios sobre excelencia docente basados en observaciones o en análisis que den participación al propio docente conjuntamente con sus estudiantes como actores y no como meros espectadores. Menos frecuentes aún son los estudios en los que se incluye la participación de egresados, cuestión de especial relevancia si entendemos que los procesos de transformación a los que pueda dar lugar una docencia de excelencia no obedecen a respuestas necesariamente inmediatas, sino a procesos a más largo plazo solamente validables en contextos extraacadémicos variados y tras procesos de reflexión e integración teórico-prácticas en situaciones de ejercicio profesional.

En concreto, este trabajo se plantea las diferencias existentes entre profesores, estudiantes y egresados en cuanto a la percepción de la calidad docente.

Método

Se selecciona una metodología de carácter descriptivo y exploratorio, desde una perspectiva ex-post-facto (Kerlinger & Lee, 2002). Así, el propósito del estudio realizado y el consiguiente alcance de las conclusiones a las que da lugar se enmarcan, por un lado, en una descripción de las convergencias y divergencias presentes en la concepción de la excelencia docente en el ámbito universitario español desde un enfoque trimodal a partir de las percepciones de docentes, estudiantes y egresados.

Instrumentos

Se diseña un cuestionario 'ad hoc', compuesto por preguntas abiertas y escalas de respuesta tipo Likert, diseñado bajo un planteamiento muy similar al empleado por el proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2003). **La escala** cuenta con 5 niveles de respuesta (1-5 puntos) en función del nivel **de acuerdo con el** indicador, correspondiendo 1 a 'Ninguna relevancia' y 5 a 'Máxima relevancia'.

Para el diseño del cuestionario se comenzó con una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre el tema a partir **de** artículos **científicos**, herramientas de evaluación de la actividad docente del profesorado y estudios internacionales sobre competencias docentes.

Posteriormente, se establecieron grupos de discusión de expertos, generando un listado de consenso de dimensiones, competencias y subcompetencias descriptivas de la labor de un docente excelente, análisis que cristalizó posteriormente en elaboración de un listado de 56 indicadores de desempeño o comportamentales nucleares a una docencia de calidad. Estos indicadores tras una rotación entre nuevos expertos ajenos a las fases anteriores, quedaron reducidos a 30.

Finalmente, se procedió a la redacción del formato final del cuestionario, empleando los 30 indicadores seleccionados para plantear escalas de percepción de su relevancia para definir la excelencia docente, por un lado, y de presencia de los mismos en las aulas o de su relevancia en los aprendizajes adquiridos -en el caso de egresados y estudiantes-.

Participantes

El cuestionario se remitió en formato electrónico a 7 universidades españolas, desde las cuales se invitó a la participación tanto a su profesorado y estudiantes, como a los egresados integrados en sus bases de datos.

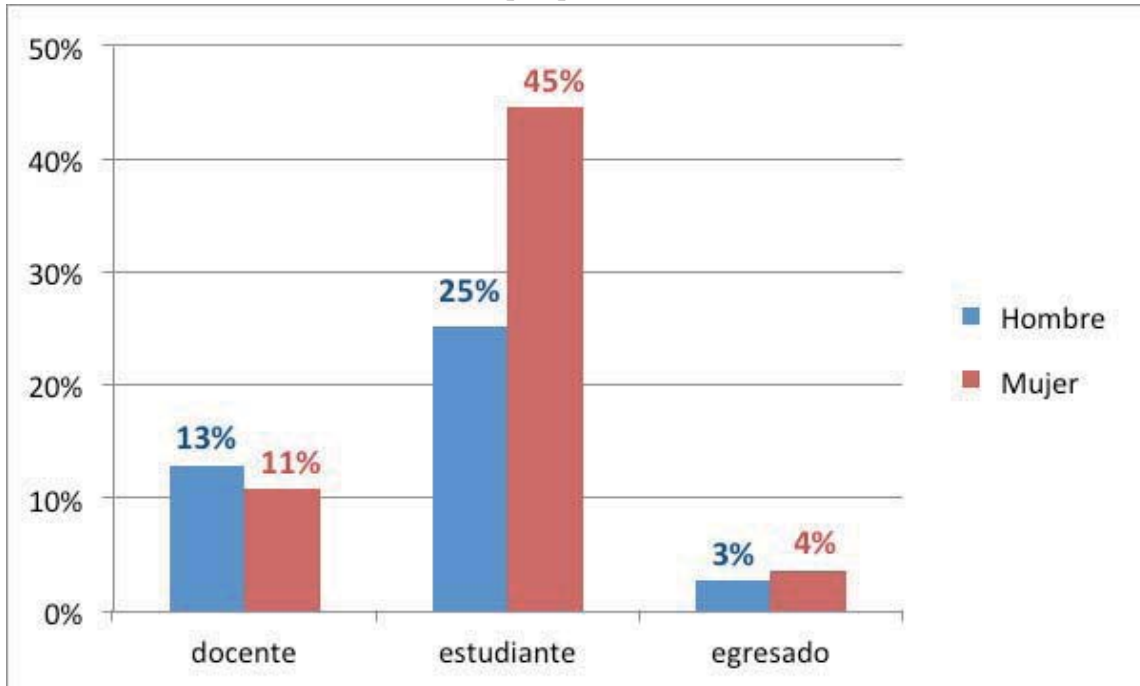
Como resultado se recogieron en la fase inicial respuestas de 1828 docentes, 6644 estudiantes y 673 egresados. Finalmente, tras la depuración de los datos, la muestra resultó compuesta de 1445 docentes, 4260 estudiantes y 388 egresados de universidades de Castilla y León, Castilla la Mancha, País Vasco y Comunidad Valenciana.

Resultados

En lo que respecta a la distribución de la muestra completa (n=6093) por sexo, se obtiene un 40.9% de hombres (2489 hombres) por un 59.1% de mujeres (3601 mujeres). Existe un ligero sesgo en función del sexo, fruto de la incidencia del gran número de estudiantes exis-

tentes en la muestra en relación al total. Así, si observamos el gráfico 1, que muestra el sexo de la muestra en función del perfil del sujeto, se comprueba esta afirmación, y se observa también que la proporción de hombres y mujeres en el caso del profesorado es mucho más equilibrada.

Gráfico 1. Distribución de la muestra por perfil y sexo ($n_{doc}=1445$, $n_{est}=4260$ y $n_{egr}=388$)



En lo relativo a las percepciones de los sujetos en cuanto a la relevancia de los 30 indicadores, ponderando los resultados con igual importancia por perfil, la tabla 1 muestra la información básica.

Tabla 1. Percepción de media de la relevancia de los indicadores de calidad en la muestra

	ITEM	MEDIA	D.T.
3	Transforma el conocimiento sobre la materia que imparte en conocimiento accesible a los estudiantes y ajustado al nivel de competencia exigible	4,46	0.81
1	Conoce su materia extraordinariamente bien	4,27	0.82
20	Mantiene una relación de comunicación activa con los estudiantes	4,21	0.92
6	Establece objetivos de aprendizaje claros y alcanzables	4,15	0.92
2	Está al día de los avances intelectuales, científicos o técnicos en su materia	4,11	0.96
23	Muestra compromisos de responsabilidad y ética en su actividad profesional	4,10	0.88
7	Crea entornos para el aprendizaje crítico y significativo	4,08	1.02

Sección 4: Evaluación

24	Establece una previsión de la carga de trabajo del estudiante coherente y realista	4,08	1.01
8	Muestra confianza en las posibilidades de sus estudiantes	4,03	0.98
25	Valora las opiniones de los estudiantes a a hora de reflexionar sobre su práctica docente	4,03	0.98
19	Contextualiza su docencia en la titulación correspondiente	4,02	1.04
5	Valora su actividad docente como importante sin subordinarla a su labor investigadora	3,90	1.06
27	Impulsa la generación de nuevas ideas emprendedoras y críticas	3,89	1.09
18	Enfoca la acción tutelar a las necesidades del estudiante	3,87	1.07
15	Genera materiales de apoyo al aprendizaje y a la enseñanza que utilizan en su docencia	3,80	1.08
30	Incentiva y estimula las aptitudes y las actitudes investigadoras	3,77	1.11
28	Promueve una adaptación adecuada a nuevas situaciones	3,76	1.17
11	Adapta su docencia a las características del grupo-aula atendiendo a la diversidad	3,75	1.19
21	Tiene en cuenta el rendimiento académico a la hora de revisar, modificar o adaptar su docencia	3,75	1.05
10	Somete a evaluación continua su propia labor docente	3,75	1.15
9	Ejecuta procedimientos sistemáticos y objetivos en la evaluación de los aprendizajes	3,68	1.15
13	Participa activamente en procesos de mejora de su formación docente	3,64	1.14
4	Comprende los procesos de aprendizaje y sus teorías psicológicas, sociológicas y pedagógicas	3,63	1.09
22	Utiliza tecnologías de la información y la comunicación para facilitar el aprendizaje	3,62	1.19
29	Fomenta el desarrollo de habilidades interpersonales	3,60	1.20
17	Mantiene actualizada su guía docente	3,60	1.25
26	Estimula el trabajo en equipo	3,55	1.28
12	Tiene un fuerte compromiso con la institución y con la comunidad académica	3,26	1.26
14	Participa regularmente en proyectos de innovación docente	3,22	1.31
16	Participa en programas de movilidad nacional e internacional de docentes	2,76	1.40

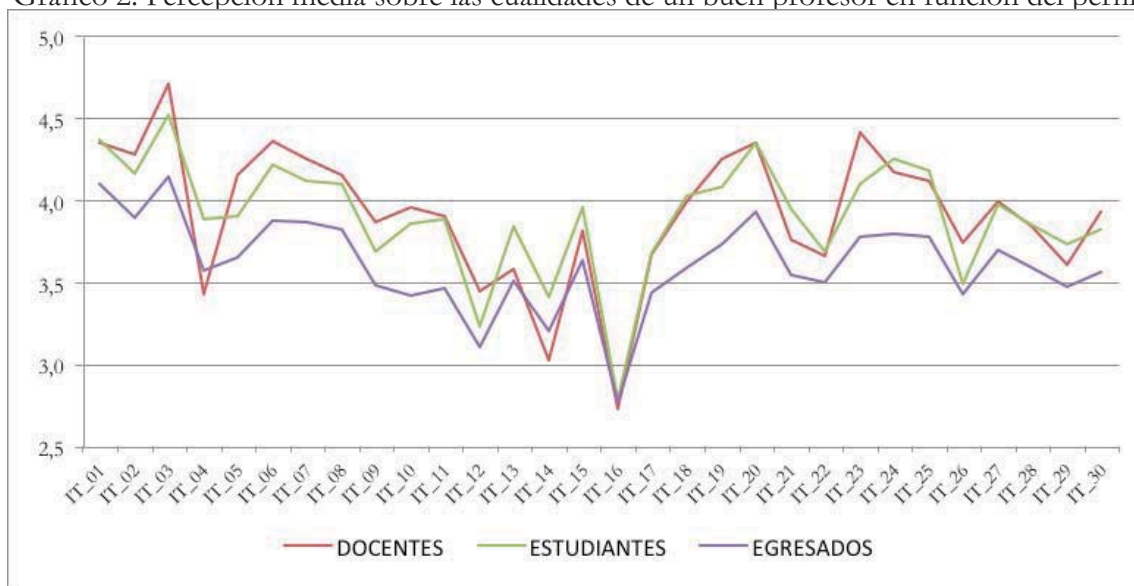
A nivel general, se observa cómo la muestra otorga una mayor relevancia, de manera notable, al ítem 3. Posteriormente, aparecen ítems como el 1 , el 20, el 6 , el 2 o el 23. Estos ítems

están relacionados con cuestiones didácticas y cuestiones de actualización profesional del docente.

Por el contrario, en las puntuaciones medias más bajas podemos encontrar en primer lugar, y a una distancia considerable del resto de ítems, el indicador 16 y los indicadores 14 y 12. Se observa cómo estos indicadores tienen que ver más con cuestiones profesionales de compromiso personal, menos vinculadas con la práctica docente diaria.

En cuanto a las diferencias existentes entre los diferentes perfiles, el gráfico 2 muestra cómo los egresados tienden a nivel general a infravalorar la importancia de los indicadores, mientras que profesorado y alumnado se sitúan en cotas similares, con pequeñas diferencias en algunos bloques.

Gráfico 2. Percepción media sobre las cualidades de un buen profesor en función del perfil



Haciendo un análisis más concreto del gráfico, parece que el nivel de acuerdo entre los diversos perfiles es total en cuanto al ítem 16. En cuanto al ítem 4, mientras que los docentes valoran su importancia de manera inferior al promedio general, egresados y estudiantes mantienen las puntuaciones en cotas medias. Similar es el caso del ítem 14. Además del ítem 4, otros indicadores que el alumnado valora de una manera claramente más importante son el 13 y el ya citado 14. Por su parte, el profesorado está claramente por encima de los estudiantes en su valoración de cuestiones más propias de su realidad profesional, como las indicadas en el ítem 5 o en el 23.

Podemos ahondar un poco más en las diferencias entre estos perfiles a partir de los resultados obtenidos a partir de la aplicación del análisis discriminante, incorporando como variable criterio el perfil del sujeto. Así, se plantea un estudio inicial incorporando las 3 categorías en la variable criterio y los 30 indicadores como variables predictoras. Como se muestra en la tabla 2, la discriminación de los distintos ítems de la encuesta es totalmente coherente con lo indicado previamente en cuanto a las diferencias entre los grupos:

Tabla 2. Diferencias en la valoración de las cualidades en función del perfil

	3 categorías		Pfro. - Estud.		Prof. - Egres		Estud. - Egres	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
ÍTEM 01	22.247	<.001						
ÍTEM 02	30.887	<.001						
ÍTEM 03	81.375	<.001						
ÍTEM 04	92.171	<.001						
ÍTEM 05	40.578	<.001						
ÍTEM 06	42.976	<.001						
ÍTEM 07	24.811	<.001						
ÍTEM 08	18.236	<.001						
ÍTEM 09	24.466	<.001						
ÍTEM 10	35.982	<.001						
ÍTEM 11	27.622	<.001						
ÍTEM 12	15.294	<.001						
ÍTEM 13		<.001						
ÍTEM 14		<.001						
ÍTEM 15		<.001						
ÍTEM 16		<.001						
ÍTEM 17		.779						
ÍTEM 18		.001						
ÍTEM 19		<.001						
ÍTEM 20		<.001						
ÍTEM 21		<.001						
ÍTEM 22		<.001						
ÍTEM 23		.007						
ÍTEM 24		<.001						
ÍTEM 25		<.001						
ÍTEM 26		<.001						
ÍTEM 27		<.001						
ÍTEM 28		<.001						
ÍTEM 29		<.001						
ÍTEM 30		<.001						

Se obtienen diferencias significativas entre los grupos en la práctica totalidad de los indicadores, a excepción del ítem 16, que no es significativo en ninguna de las comparaciones, ya citado previamente. Por otro lado, las diferencias más abultadas se obtienen en ítems como el 3, el 4 y el 23, igualmente señalados con anterioridad. Mientras que el ítem 4 discrimina perfectamente a los estudiantes, a los egresados lo hace principalmente el ítem 3. Otros ítems como el 14, el 20 y el 24 son discriminantes principalmente para uno de los grupos.

A pesar de estos resultados, la matriz de clasificación (tabla 3) devuelve algo más del 58% de casos correctamente clasificados. Cabe destacar igualmente que el procedimiento de la

validación cruzada da por bueno esta clasificación, alcanzando el 57.5% de casos clasificados correctamente y con porcentajes de clasificación en todas las categorías muy similares.

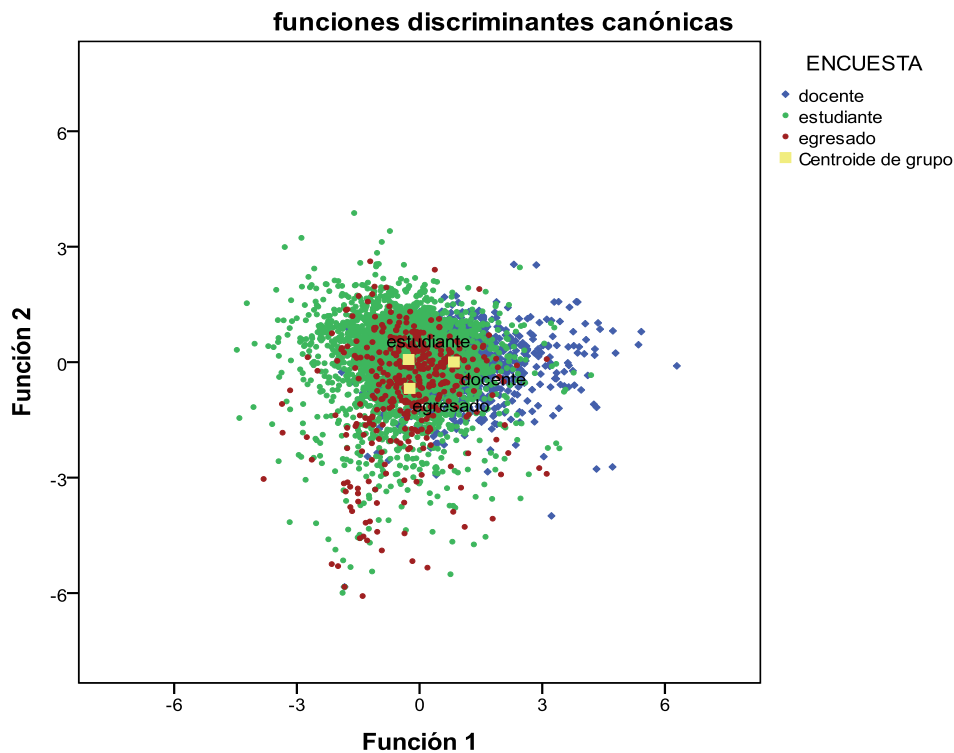
Tabla 3. Tabla de clasificaciones correctas a partir del modelo completo del análisis discriminante

Perfil		Grupo de pertenencia pronosticado			Total	
		Profesor	Estudiante	Egresado		
Original	Recuento	Profesor	827	299	169	1295
		Estudiante	786	2153	790	140
		Egresado	84	129	174	112
%		Profesor	63.9	23.1	13.1	100.0
		Estudiante	21.1	57.7	12.2	100.0
		Egresado	21.7	33.3	45.0	100.0

Parece que el algoritmo tiene muchos problemas para clasificar bien a los egresados. Esto parece admitir una explicación sencilla y lógica sin más que tener en cuenta la heterogeneidad del grupo de egresados, con edades e historias de vida muy dispares.

Seleccionando únicamente a 2 de los 3 perfiles y realizando el mismo tipo de análisis se obtienen modelos de clasificación más apropiados, alcanzándose el 70% de clasificaciones correctas en todas las parejas.

Gráfico 3. Función discriminante canónica sobre los ejes del modelo en función del perfil



Los resultados en la función canónica del modelo completo (gráfico 3) muestran cómo el eje 1, que abarca el 85% de la varianza total, diferencia a profesores del resto de la muestra, obteniendo éstos puntuaciones superiores a la media, y el eje 2, que alcanza únicamente al 15% de la varianza, realiza la diferenciación entre egresados, con puntuaciones inferiores al promedio, y el resto de la muestra. Los estudiantes, por su parte, se quedan en puntuaciones medias en ambos ejes. Así, el análisis clasifica correctamente a un 63.9 % del total de profesores, el porcentaje más alto de clasificaciones correctas.

Discusión y Conclusiones

Los estudios relacionados con la calidad docente, desde las primeras aportaciones localizadas en la literatura científica (Rosenthal & Jacobson, 1968; Shulman, 1974) hasta los más actuales (Benchik-Osborne, 2011; Croninger et al., 2012; Skelton, 2009), se han convertido en un tópico emergente y de gran impacto en el ámbito de las Ciencias de la Educación.

En este sentido, se pueden agrupar los trabajos relacionados con este tópico en distintos ámbitos, como son la conceptualización de la propia calidad docente (Rosenshine & Stevens, 1986), la evaluación de la misma (Afshar, 2008; Benchik-Osborne, 2011; Fernández & Vivar, 2008), el impacto que ésta provoca sobre el aprendizaje de los estudiantes (Anderson, 1979; Ashton & Webb, 1986; Bandura, 1994; Gibson & Dembo, 1984) y los aspectos de formación docente que trae emparejados (Hollins, 2001).

No obstante, estos trabajos no combinan la visión de profesores, estudiantes y egresados. Así, el presente trabajo plantea el análisis de las diferencias y similitudes entre estos tres actores educativos en cuanto a su percepción de las cuestiones que contribuyen a la calidad docente.

En primer lugar, se observa cómo la tendencia general es pareja. Las distribuciones de las medias entre los distintos ítems parecen tener un comportamiento similar en los tres grupos. Sin embargo, indicador por indicador, el grupo de egresados tiende a valorar de manera más baja todos los ítems.

El profesorado valora de manera más baja que estudiantes y egresados algunos indicadores relacionados con la formación docente en cuestiones didácticas y pedagógicas y con la innovación docente. Así, parece que los ‘clientes’ de la propia universidad reclaman una formación e innovación que los profesores no contemplan con tanto interés. Estos resultados parecen paradójicos cuando, en el otro extremo, localizamos que los indicadores en los que el profesorado hace una valoración claramente más alta que egresados y estudiantes tienen que ver con dar prioridad a la labor docente sobre la investigadora y con el compromiso ético y de responsabilidad ante las tareas formativas.

En cuanto al indicador que más caracteriza al grupo de egresados, tiene que ver con cuestiones pedagógicas, en lo referente a la capacidad del docente para transferir conocimientos a los estudiantes, que valoran de modo más negativo que el resto de la muestra. En contraste, a los estudiantes les caracteriza principalmente el ítem referido a la formación docente en los procesos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje, cuestión que profesores y egresados valoran más negativamente.

En cuanto al análisis discriminante, la función discriminante canónica genera un primer eje, que absorbe el 85% de la varianza inicial, en el que se diferencia claramente a docentes

con egresados y estudiantes. En cuanto al segundo y último eje, diferencia a egresados con el resto de la muestra. Los estudiantes, dado el gran tamaño de la submuestra, quedan en puntuaciones centrales en ambos ejes. Dada la heterogeneidad observada en el diagrama de dispersión en el caso de los egresados, el porcentaje de clasificaciones correctas en este grupo no llega al 50% del total.

Se aportan algunas claves para entender las diferentes concepciones de calidad docente de los distintos actores educativos del panorama universitario español. Sin embargo, cabe destacar también que el poder discriminativo que aporta la pertenencia a los grupos es menor al que cabría esperar de poblaciones tan dispares. Por tanto, dado que se verifica que existen diferencias entre profesorado, estudiantes y egresados en cuanto a la concepción de calidad docente, en futuro cabe afinar estos análisis, realizando estudios más específicos y controlados.

Referencias bibliográficas

- Afshar, T., & Dhiman, S. (2008). Assessment of the excellence of academic advising: Lessons learned. *Journal of College Teaching and Learning*, 5(3)
- Anderson, L., Everston, C. & Brophy, J. (1979). An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups. *Elementary School Journal*, 79, 193-223.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman Group United Kingdom.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Benchik-Osborne, J. (2011). A review of "Teacher assessment and the quest for teacher quality: A handbook". *Educational Studies*, 47(1), 96-100. doi:10.1080/00131946.2011.540997
- Berman, P. (1977). *Federal programs supporting educational change, vol. VII: Factors affecting implementation and continuation*. California (EEUU): The Rand Corporation.
- Boz, Y., & Boz, N. (2010). The nature of the relationship between teaching concerns and sense of efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 279-291. doi:10.1080/02619768.2010.490910
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178. doi:10.1080/02619768.2011.643395
- Carruth, P. J., & Carruth, A. K. (2004). Evaluation of college faculty: What do accounting students really think? *Journal of College Teaching and Learning*, 1(9)
- Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity. *Integrated Education*, 6(5), 19-28.
- Croninger, R. G., Valli, L., & Chambliss, M. J. (2012). Researching quality in teaching: Enduring and emerging challenges. *Teachers College Record*, 114(4)
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Dibapile, W. T. S. (2012). A review of literature on teacher efficacy and classroom management. *Journal of College Teaching and Learning*, 9(2)

- Ferguson, R. F. (1991). Paying for public education: New evidence on how and why money matters. *Harv.J.on Legis.*, 28, 465.
- Fernández, M. J. M., & Vivar, D. M. (2008). Evaluación de la docencia: Aproximación a una realidad educativa en la universidad. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, (26), 99-122.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 207-226.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Hollins, E. R. (2001). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 395-407.
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento, métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGrawHill.
- MacKenzie, N. (2007). Teaching excellence awards: An apple for the teacher? *Australian Journal of Education*, 51(2), 190-204.
- Moore, S., & Kuol, N. (2005). Students evaluating teachers: Exploring the importance of faculty reaction to feedback on teaching. *Teaching in Higher Education*, 10(1), 57-73. doi:10.1080/1356251052000305534
- Potter, G. C., Romeo, G. C., Bao, D., & Pritchard, R. E. (2008). Using standardized student evaluation instruments to measure teaching effectiveness in Lecture/Recitation mode classes. *Journal of College Teaching and Learning*, 5(3)
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 376-391) New York: Macmillan.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968): *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rowan, B., Chiang, F., & Miller, R. J. (1997). Using research on employees' performance to study the effects of teachers on students' achievement. *Sociology of Education*, 256-284.
- Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: Controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching*, 9(2), 175-186. doi:10.1080/13540600309373
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 4-14.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Skelton, A. M. (2009). A 'teaching excellence' for the times we live in? *Teaching in Higher Education*, 14(1), 107-112. doi:10.1080/13562510802602723
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 401-411.
- Storey, A. (2006). The search for teacher standards: A nationwide experiment in the netherlands. *Journal of Education Policy*, 21(2), 215-234. doi:10.1080/02680930500500427
- Strong, M., Gargani, J., & Hacifazlıoğlu, Ö. (2011). Do we know a successful teacher when we see one? experiments in the identification of effective teachers. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 367-382.
- Tryggvason, M. (2009). Why is finnish teacher education successful? some goals finnish teacher educators have for their teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 369-382. doi:10.1080/02619760903242491
- Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89-122.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-49.

