

# **EVALUACIÓN, FORMACIÓN E INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: EL TRIÁNGULO ESTRATÉGICO DE LA CALIDAD**

*Mercedes González Sanmamed*

Universidad de A Coruña

## **I. INTRODUCCIÓN**

La peculiaridad organizativa y funcional de las universidades ha llevado a diversos autores a definir las como organizaciones escasamente cohesionadas e incluso como anarquías organizadas (De Miguel, 1989, 1995a, 1995b; Escudero, 1989, 1993). Efectivamente, estamos ante una institución en la que coexisten objetivos, preocupaciones, expectativas e intereses contradictorios; en la que intervienen multiplicidad de actores con motivaciones diferentes, y en la que se desarrollan funciones diversas que hacen especialmente complejo y multidimensional el estudio y análisis de la naturaleza de la universidad y, más aún, la definición de la calidad en el marco de la enseñanza superior.

A pesar de las dificultades reseñadas y teniendo en cuenta el concepto polivalente de calidad que debemos manejar al referirnos a las instituciones universitarias, nos proponemos argumentar la necesidad de combinar e integrar tres procesos —*evaluación, formación e innovación*— que en algunas de nuestras universidades todavía no hemos abordado o lo hemos hecho de forma independiente o con relaciones débiles y vulnerables.

En estos últimos años se han hecho importantes esfuerzos —a nivel institucional, económico, de investigación y teorización— en torno al significado, propósitos, modelos, mecanismos y estrategias de la evaluación de la enseñanza universitaria. También ha aumentado cuantitativa y cualitativamente la preocupación por la formación del profesorado de la universidad, que se ha materializado tanto en planes específicos de apoyo a la docencia universitaria como en la oferta de cursos, talleres, conferencias, etc., dirigidas a la formación inicial y al desarrollo profesional de los docentes univer-

sitarios. Respecto a la innovación en la universidad hay que reconocer que se le ha prestado menos atención y sólo recientemente se han diseñado acciones dirigidas a fomentar su desarrollo en el ámbito universitario.

A través de las experiencias, estudios e investigaciones en las que han participado los tres ponentes invitados en este simposium, vamos a reseñar y valorar algunas de las iniciativas que se están desarrollando sobre la evaluación, la formación y la innovación en nuestras universidades, sobre todo aquéllas en las que se interrelacionen estos procesos o, al menos, se establezcan vínculos tanto a nivel de diseño (al formular los objetivos que se persiguen, concretar los mecanismos y procesos que se van articular y prever la utilidad de los resultados) como en el desarrollo específico de cada programa y en la operativización de sus efectos.

## **2. EVALUACIÓN Y FORMACIÓN ORIENTADAS A LA MEJORA**

La evaluación nos permite obtener información sobre los fenómenos, procesos y agentes que estamos estudiando. Pero la cuestión fundamental reside en ¿qué vamos hacer con esos datos?, ¿cómo y para qué vamos a utilizar la información que hemos obtenido?, ¿sólo nos importa describir o, en el mejor de los casos, comprender lo que estamos estudiando?, ¿es posible y deseable propiciar algún tipo de intervención a partir del conocimiento que hemos obtenido?... Éstas son sólo algunas de las reflexiones básicas que aparecen en cualquier manual sobre evaluación. Sin embargo, ¿qué sucede cuando nos planteamos la evaluación de la enseñanza universitaria?, o de manera más directa —como seguramente hemos escuchado más de una vez en las reuniones de los diversos órganos colegiados de la universidad—: ¿para que sirve la evaluación de la docencia universitaria y, en particular, la evaluación del profesorado universitario?

### **2.1. Evaluación y formación integradas**

Esta es la situación en algunas de nuestras universidades: distintas instituciones, distintos agentes y distintos programas se ocupan, de forma independiente y a veces inconexa, de la evaluación y de la formación del profesorado. Las razones de esta separación son fundamentalmente históricas o de tradición: se trata de iniciativas que se han puesto en marcha en diferentes momentos y que responden a estrategias y exigencias político-administrativas particulares. Pero aún así, y a pesar de que el peso de la rutina suele ser difícil de vencer, sólo en la medida en que se establezcan puentes entre ambos procesos —tanto en su diseño y desarrollo como, sobre todo, en el impacto de sus resultados— resultarán útiles, creíbles y defendibles ante la comunidad universitaria.

El uso de los datos de la evaluación comporta decisiones de carácter ético, político, administrativo, profesional,... De ahí que exceda las competencias de los equipos que se encargan del proceso evaluador y recaiga en otros órganos de la institución. Entendemos que «quienes ostentan los cargos de responsabilidad en las instituciones están obligados a usar la información generada a partir de un proceso de evaluación institu-

cional para promover cambios, a fin de que la comunidad universitaria pueda percibir con claridad una relación entre evaluación y mejora» (De Miguel, 1995a, p. 64).

En diversos trabajos sobre la evaluación de la enseñanza universitaria —tanto de carácter teórico como de revisión de experiencias dentro y fuera de nuestro contexto— se repite una idea que representa a la vez una preocupación y una exigencia: la información obtenida a través de la evaluación debe suscitar la creación de mecanismos de formación y asesoramiento al profesorado para ayudarle a superar las dificultades y deficiencias detectadas (Escudero, 1993; Rodríguez Espinar, 1993; Tejedor, 1993).

## **2.2. Evaluación y formación integradas**

Lo que verdaderamente interesa tanto a la institución como a los usuarios es que se subsanen las deficiencias detectadas a través de la evaluación. Por lo tanto, si queremos rentabilizar el esfuerzo que supone la evaluación tendremos que diseñar y desarrollar aquellas actuaciones que permitan avanzar hacia la mejora de los procesos de enseñanza universitaria. En el caso concreto de la evaluación del docente universitario, las carencias, necesidades y problemas que se detectan a lo largo del proceso evaluador exigen una respuesta concreta y decisiva de la institución dirigida a favorecer la formación y desarrollo profesional de sus docentes. Diremos incluso que el profesorado universitario «tiene derecho» a recibir apoyo y a que se atiendan las deficiencias y problemáticas que padece. Estamos de acuerdo con la afirmación publicada hace más de una década de que «la puesta en marcha de un sistema de evaluación del profesorado universitario implica la voluntad institucional de poner los medios pertinentes para que puedan emprenderse las acciones formativas necesarias para la mejora de la función evaluada. La simple burocratización de la evaluación lleva implícita no sólo la negación de su objetivo, sino también, la ineficacia de la misma» (Benedito et al., 1989).

Como hemos señalado anteriormente, tenemos constancia de que la mayoría de las universidades se están preocupando por la formación de sus profesores y en consecuencia disponen de una oferta formativa más o menos amplia y diversificada: ¿Cuáles son las bases de ese diseño de formación?, ¿desde qué criterios se adoptan unas u otras actividades?, ¿de qué manera se tienen en cuenta los destinatarios de esta formación?, ¿se realiza una detección de necesidades específica y/o se tienen en cuenta los resultados del proceso evaluador de la institución universitaria?...

Plantear la evaluación y la formación de los docentes universitarios como procesos independientes y ajenos, repercute negativamente en la credibilidad y legitimidad de ambas, tanto hacia el exterior (en la imagen que se ofrece de la institución) como hacia el interior (en las valoraciones, actitudes y compromisos de los implicados, tanto estudiantes como profesores y gestores). La vinculación entre evaluación y formación implica la consideración de ambos procesos como mecanismos de desarrollo organizativo y de desarrollo profesional docente. Entendemos que la universidad debe comprometerse en el desarrollo de programas que posibiliten la mejora individual y colectiva de su personal docente. Por lo tanto, resulta imprescindible pensar en unas políticas de formación del profesorado universitario de carácter descentralizado, flexi-

bles y abiertas desde las que se pueda responder a las demandas de colectivos específicos y diseñar ofertas de interés general sobre los diversos componentes de la didáctica universitaria (planificación, diseño de materiales en diversos formatos, evaluación de los aprendizajes, motivación del alumnado...). En cualquier caso, habrá que asumir la idea, ya clásica, de que los programas de formación deben atender tanto a las necesidades-demandas personales como a las derivadas del sistema y la institución, sobre todo cuando —como ahora— están sufriendo profundos cambios en sus estructuras, en sus formas de organización y gobierno, y en sus modos de funcionamiento (Brew, 1995; Davis, 1998; Imberón, 2000; Zabalza, 2000a).

También el profesor individualmente puede y debe tomar iniciativas encaminadas a su mejora docente. Efectivamente, los resultados de las encuestas en las que se refleja la valoración de los estudiantes sobre la docencia recibida puede motivar hacia la indagación sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en sus aspectos metodológicos, curriculares y/o organizativos; en lo que constituiría el inicio de un proceso de innovación, o mejor diríamos de formación-innovación.

### **3. EVALUACIÓN E INNOVACIÓN ORIENTADAS AL DESARROLLO INSTITUCIONAL**

Los enfoques de autorrevisión institucional derivan de modelos orientados al cambio desde los que se exige una visión holística respetuosa con el contexto socio-cultural de referencia. El propósito de la evaluación será determinar las áreas deficitarias y las actuaciones prioritarias que se deben acometer para la innovación y la mejora institucional. Para ello es preciso dinamizar los respectivos componentes estructurales y funcionales de la institución y conseguir que tales iniciativas perduren y se consoliden, integrándose en la cultura de la propia organización. Frente a este carácter formativo de la evaluación institucional ligada al cambio, se presentan los enfoques institucionales de rendición de cuentas, cuyos propósitos se asocian a decisiones sobre la planificación y distribución de recursos y la acreditación. En cualquier caso, se pueden combinar ambos enfoques y proponer evaluaciones en las que además de los procesos de autorrevisión se incorporen análisis con finalidad sumativa.

Podría identificarse el Departamento como la unidad organizativa en la que apoyar el desarrollo profesional de su profesorado y desde aquí avanzar hacia el desarrollo organizativo y curricular en atención a las funciones que le son propias. Efectivamente, la revisión departamental puede resultar una vía prometedora para la evaluación formativa: a partir de la detección de sus dificultades estructurales, organizativas, funcionales..., así como de las necesidades —de carácter metodológico, curricular, epistemológico...— de los docentes, se dispondrá de la información necesaria y del compromiso imprescindible para pensar y diseñar innovaciones orientadas a la mejora. Como señalaba Fullan (1994), las organizaciones no cambian solas, las cambian las personas que viven en ellas. Un análisis del papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia puede encontrarse en el artículo de Zabalza (2000b). A esta temática se dedicó también una de las mesas de trabajo desarrolladas en el I Simposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria (Gairín y Ferreres, 2000).

Estamos de acuerdo en que el desarrollo profesional del profesorado universitario no puede abordarse independientemente de la organización en la que trabaja ni de las funciones que realiza: «El desarrollo del profesorado universitario debe ser más que el desarrollo de la enseñanza, más que el desarrollo personal, evidentemente mucho más de lo que puede conseguir cualquier tratamiento parcial de la lista total de funciones del profesorado. Debe considerarse en el sentido más holístico posible y debe estar relacionado con el desarrollo de la organización y con los temas generales con los que se enfrentan las instituciones» (Good y Wilburn, 1989, pp. 1958-1959).

Parece pues, que la calidad de la enseñanza no depende sólo de la actuación individual del profesorado, sino que se precisan unas «condiciones de contexto» tanto de carácter formal y administrativo —que en muchos casos serían imprescindibles— como de tipo cultural, que posibiliten, promuevan y alienten espacios y tiempos para repensar en profundidad las metas, los procesos y los resultados que se van alcanzando —no sólo a nivel retórico sino desde una mirada atenta a la realidad cotidiana, con sus paradojas y contradicciones—. Podría resultar ilustradora la siguiente propuesta: «Un programa de desarrollo profesional puede incluir componentes de desarrollo didáctico (diagnóstico de habilidades, formación en métodos de enseñanza nuevos y tradicionales, desarrollo curricular), desarrollo personal (planificación de carrera, orientación, entrenamiento de habilidades interpersonales) y desarrollo organizativo (desarrollo administrativo, resolución de problemas, toma de decisiones)» (Main, 1989, p. 1978). ¿Estaríamos entonces abriendo camino a la innovación, y construyendo nuevas perspectivas respecto a la evaluación y la formación en la enseñanza universitaria?

#### **4. FORMACIÓN E INNOVACIÓN ORIENTADAS AL DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL**

Es de todos conocido y sobradamente denunciado que en el sistema de acceso a la enseñanza en la universidad ni se exige una formación específica para ser profesor ni se valora especialmente en caso de poseerla. De ahí que el docente universitario se vea obligado a asumir sus responsabilidades docentes sin el apoyo ni los recursos que le proporcionaría haber participado en una actividad formativa sobre metodología de enseñanza en la universidad, los procesos de evaluación, la planificación...

Santos Guerra (1993, 2000) y Fernández Pérez (1992) han expuesto y comentado en diversos trabajos ciertas paradojas y patologías de la enseñanza universitaria, explicitando alguno de los mitos sobre los que se asienta y desvelando ciertos vicios y rutinas que la caracterizan. No vamos a repetirlos aquí, pero podemos pensar que como cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje participa de los problemas y dificultades que se derivan de que alguien en un contexto determinado enseñe unos contenidos y alguien los aprenda. Pero además de estas características comunes, la enseñanza universitaria presenta unos rasgos particulares que podríamos articular desde la consideración de, al menos, cuatro ejes: la universidad como escenario específico y especializado de formación; el análisis de los contenidos, metodologías y recursos que configuran dicha práctica formativa; la reflexión en torno a la problemática del profe-

sorado universitario, su identidad, sus funciones y sus procesos de desarrollo profesional y la caracterización de los estudiantes como protagonistas de su proceso de aprendizaje (Zabalza, 1993). Las innovaciones pueden propiciarse o frenarse desde cada uno de estos ámbitos o en las relaciones que pueden establecerse entre ellos. De ahí lo difícil que puede resultar arbitrar proyectos de innovación globales, con coherencia interna y perspectivas de continuidad.

Efectivamente, las universidades no son instituciones que podamos tildar de innovadoras: prefieren mantenerse en la tradición y sólo reaccionan ante la presión del medio científico, cultural económico y social. De Miguel (1995a) analiza los factores que inciden en la adopción de procesos de innovación en la universidad tanto los derivados de las políticas universitarias como los que podríamos denominar factores internos de la propia institución. De entre todos los condicionantes que pueden incidir en la innovación, suelen identificarse como decisivos los referidos a la cultura de la organización y a los agentes que van a intervenir. Serán las personas que trabajan, aprenden y se relacionan en la institución, en sus diversos puestos de responsabilidad, quienes finalmente habrán de crear los marcos apropiados, establecer los recursos y mecanismos necesarios, y disponer de la planificación y los apoyos precisos para generar, acompañar y dar continuidad a ese proceso de transformación cultural constancial a cualquier innovación.

Hemos de tener en cuenta que el concepto de innovación y su ubicación en el ámbito universitario resulta ambiguo y difuso: es necesario abordar una concreción y delimitación de lo que entendemos por innovación en nuestro contexto particular para establecer las bases sobre las que se va dar cobertura a tales iniciativas. Respecto al diseño y proceso de innovación conviene decidir si se van a proponer esquemas más o menos estables y rígidos o en atención a las particularidades de cada sección, unidad o servicio se permitirán propuestas más abiertas. También habrá que dedicar una reflexión a los productos que se esperan de la innovación y como implantarlos y darles proyección.

Si se asume la innovación como un objetivo prioritario de la institución se deben arbitrar todos aquellos mecanismos y condiciones que contribuyan a diseminar e impulsar tales iniciativas. Los procesos de innovación no pueden depender sólo del interés, del esfuerzo y el voluntarismo del profesorado. La innovación comporta cambios a nivel conceptual, procedimental y actitudinal. Es necesario establecer los cauces desde los que se van a cubrir las necesidades y exigencias que comporta un proyecto de innovación para cada uno de los aspectos citados, teniendo en cuenta, además, que la innovación no puede plantearse al margen de la vida del centro y del aula: se trata de un proceso dinámico que va afectar tanto a la enseñanza y el curriculum como a la organización y funcionamiento de las instituciones.

Nos preguntamos si sería útil, e incluso necesario, diseñar propuestas formativas dirigidas a fomentar, apoyar y dinamizar la cultura de la innovación en la universidad: ¿Sería la formación un antídoto eficaz contra las resistencias y dificultades que sufren los procesos de innovación? La perspectiva de orientar la formación desde y hacia la innovación puede suponer un cambio en los planteamientos formativos que sin duda repercutirá favorablemente en el desarrollo profesional docente y contri-

buirá al desarrollo curricular y organizativo de la institución. Las ofertas formativas actuales se caracterizan por ser fragmentarias y aisladas del contexto inmediato: en algunos casos se trata de un planteamiento superficial, periférico y de escasa implicación institucional. La formación tiene un carácter voluntario y será cada docente de forma individual el que decide formarse. No existe ninguna reglamentación legal que explicita la obligatoriedad ni las coordenadas en las que se debe inscribir. La apuesta por la innovación implica necesariamente la creación de estructuras de apoyo entre las que ocuparía un lugar destacado las iniciativas de formación que contribuirían a minimizar los problemas que pueden aparecer en las distintas fases de la innovación: iniciación-implementación-difusión y adopción. Nos parece que «la formación debe actuar sobre las personas y los contextos (procesos de comunicación, estructurales, políticos, de relaciones de poder, de toma de decisiones, de autonomía compartida...) para pensar innovaciones de ámbito institucional» (Imbernón, 2000, p. 42).

Se trataría entonces de avanzar hacia modelos de formación de carácter colaborativo a través de los que se propiciara el diálogo profesional, la observación entre compañeros, la elaboración de materiales curriculares o la investigación-acción, desde los que se podrían articular proyectos de innovación vinculados a la indagación sobre la docencia y/o en torno a las condiciones organizativas e institucionales en las que ésta se desarrolla.

## 5. REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Seguramente estaremos todos de acuerdo en las siguientes reflexiones e indagaciones con las que queremos abrir el debate y repensar nuestras posiciones teóricas y empíricas y analizar nuestras prácticas en torno a los procesos de evaluación, formación e innovación en la enseñanza universitaria:

- Todo plan de evaluación-formación-innovación debe tener carácter comprensivo y continuidad temporal.
- Necesitamos más recursos humanos y materiales para ampliar nuestra experiencia y nuestro conocimiento en los procesos de evaluación-formación e innovación que desarrollamos en nuestras universidades.
- El impulso institucional y el apoyo desde los diversos órganos e instituciones universitarias es determinante no sólo de la recepción y el desarrollo de las propuestas, sino también del éxito que se va alcanzar.
- Lo importante sería que tales procesos de evaluación-formación-innovación dejaran de tener carácter extraordinario y se instalaran en la cultura profesional e institucional universitaria.

Llevamos ya cierto tiempo reflexionando sobre lo qué hacemos y cómo lo estamos haciendo, experimentando programas e iniciativas dirigidas a conocer y/o mejorar los procesos y funciones que caracterizan a nuestras universidades. Está claro que este proceso de autorrevisión y autoanálisis es ya imparable. Una vez más,

este Congreso nos ha brindado la oportunidad de reunirnos, comparar y contrastar nuestros presupuestos, compartir nuestros éxitos y diseccionar algunas de nuestras pequeñas y grandes adversidades —quizás incluso fracasos— en el ámbito de la enseñanza universitaria. Ofrecemos seguidamente, a modo de preguntas, algunas de las preocupaciones e intereses que ponen en evidencia que estamos ante un territorio complejo, difícil y en ciertas zonas oscuro, de reciente exploración y con un futuro cautivador:

- ¿Qué hemos aprendido a partir de los estudios realizados y de nuestra propia experiencia sobre la evaluación de la enseñanza universitaria?
- ¿De qué manera podríamos vincular evaluación y formación para legitimar y enriquecer ambos procesos?
- ¿Qué implicaciones o consecuencias supondría en el contexto general de la universidad española —y particular de nuestras universidades— relacionar evaluación y formación?
- ¿De qué manera podemos generar procesos de innovación en la universidad a partir de la evaluación institucional?
- ¿Bajo qué requisitos y condiciones se pueden propiciar y sostener procesos de innovación en la enseñanza universitaria?
- ¿De qué manera podría fomentarse desde la formación una cultura de la innovación en la universidad?

## BIBLIOGRAFÍA

- Benedito, V. (1993). «Formación permanente del profesorado universitario: reflexiones y perspectivas». *Actas III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria, pp. 231-262.
- Benedito, V. et al. (1989). «La evaluación del profesorado universitario». *Revista de Educación*, 290, pp. 279-291.
- Benedito, V. et al. (1991). *La formación del profesorado universitario*. Informe de la Subdirección General de Formación del Profesorado y Dirección General de Universidades. Madrid, MEC.
- Brew, A. (1995). *Directions in Staff Development*. Buckingham, The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Cruz Tomé, M.A. De La (2000). «Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 19-35.
- Davis, J.L. (1998). «The shift from Teaching to Learning: Issues of Staffing Policy Arising for Universities in the Twenty-First Century». *Higher Educational in Europe*, 23 (3), pp. 307-316.
- De Miguel, M. (1989). «Modelos de investigación sobre organizaciones educativas». *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13), pp. 21-56.
- De Miguel, M. (1995a). «Autorregulación y toma de decisiones en las instituciones universitarias». *Revista de Educación*, 308, pp. 63-80.



- De Miguel, M. (1995b). «Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior». *Revista de Educación*, 306, pp. 427-453.
- De Miguel, M. (2000). «Los objetivos formativos de la enseñanza universitaria». Ponencia presentada al *I Simposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria*, Santiago de Compostela.
- Dunkin, M.J. y Barnes, J. (1986). «Research on teaching in Higher Education». En Witrock, M.C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York, MacMillan Publishing Company.
- Escudero, T. (1989). «Aproximación pragmática a la evaluación en la universidad». *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13), pp. 93-112.
- Escudero, T. (1993). «Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria». *Actas III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, Las Palmas de Gran Canaria, pp. 5-62.
- Fernández Pérez, M. (1992). «Patología didáctica de la enseñanza universitaria». *Revista de Enseñanza Universitaria*, 4, pp. 49-62.
- Fullan, M. (1994). *Change forces. Probing the Depths of Educational Reform*. Londres, Falmer Press.
- Gairin, J. y Ferreres, V. (2000). El papel de las estructuras organizativas (centros y departamentos en la mejora de la calidad de la universidad. Ponencia presentada al *I Simposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria*, Santiago de Compostela.
- Gellert, C. (Ed.) (1999). *Innovation and Adaptation in Higher Education*. Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E.J. (1997). «El profesorado universitario: reflexiones en torno a su formación y desarrollo profesional». *Adaxe*, 13, pp. 85-101.
- Good, H.M. y Wilburn, M. (1989). «Educación superior: desarrollo del profesorado universitario». En HUSEN, T. (Ed.): *Enciclopedia Internacional de Educación*, Vol. IV. Barcelona, Vicens-Vives, pp. 1955-1959.
- Imbernon, F. (2000). «Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 37-46.
- Main, A.N. (1989). «Educación superior: formación del profesorado universitario para la enseñanza». En HUSEN, T. (Ed.): *Enciclopedia Internacional de Educación*, Vol. IV. Barcelona, Vicens-Vives, pp. 1978-1982.
- Mateo, J. (1989). «La evaluación del profesorado universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión». En *Consideraciones metodológicas sobre evaluación y mejora de la docencia universitaria*. Servei de Formació Permanent de la Univesidad de Valencia.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona, ICE-Horsori.
- Rodríguez Espinar, S. (1991). «Evaluación e innovación universitaria ¿por qué y para qué?». En AA.VV.: *La pedagogía universitaria: un repte a l'Ensenyament Superior*. Barcelona, Horsori, pp. 17-26.
- Rodríguez Espinar, S. (1993). «Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. Otro punto de vista». *Actas III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, Las Palmas de Gran Canaria, pp. 113-136.

- Santos Guerra, M.A. (1993). «Profesor/profesora o el oficio de aprendiz. Silencios y paradojas». *Actas III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, Las Palmas de Gran Canaria, pp. 263-292.
- Santos Guerra, M.A. (2000). «La organización de la enseñanza en la universidad». Ponencia presentada al *I Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona.
- Tejedor, F.J. (1993). «Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas». *Actas III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, Las Palmas de Gran Canaria, pp. 87-112.
- Zabalza, M.A. (1993). «Los procesos de innovación en la enseñanza universitaria». *Revista Portuguesa de Educação*, 6 (1), pp. 25-52.
- Zabalza, M.A. (2000a). «Formación del docente universitario». En SANTOS REGO, M.A.. (Ed.): *A Educación en perspectiva. Homenaje al profesor Lisardo Doval*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza, M.A. (2000b). «El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 47-66.