

Moderador: Josep Carreras Barnés. Barcelona.

Sábado 25 de octubre - 11.30 horas

Aula Pittaluga

Modelos, procedimientos e instrumentos de evaluación de la actividad docente

José González Such

Grupo de Evaluación y Medición, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universitat de Valencia (UVEG).

Introducción

La búsqueda de la calidad es una constante en nuestro país desde hace unos años, y en especial en el sistema universitario. Dentro del sistema educativo se ha puesto de relieve en muchas ocasiones la interrelación existente entre distintos factores, que afectan directamente a la calidad (De Miguel, 1994¹; De la Orden, 1995²; García Ramos y Congosto Luna 2000³; Cantón et al., 2001⁴, citados en Abalde et al, 2002⁵. El sistema universitario no puede, por tanto, dejar de ser uno de los focos sobre los que se incide en esta búsqueda de la calidad. Los Planes Nacionales de Evaluación de la Calidad Universitaria se centran en este aspecto. Indudablemente, desde cualquier óptica, la docencia universitaria es uno de los pilares básicos sobre los que se sustenta esta calidad. La actividad docente se considera una actividad compleja, y en muchas ocasiones conflictiva. Prueba de ello es la ausencia de una solución plenamente satisfactoria entre las experiencias realizadas (Abalde et al, 2002⁵).

No obstante, aún considerando la complejidad aludida de la función docente, numerosos autores han intentado definir cuáles son sus características fundamentales y las implicaciones que ello tiene para la evaluación (González Such, 1998⁶. Hernández y Sarramona (2002⁷: 559) indican que parece existir un acuerdo en considerar que es “una ocupación polivalente, que incluye valores, principios morales, además de habilidades didácticas y conceptuales”. Tejedor (2003⁸:176) señala que la “evaluación del profesorado es un proceso que debe orientarse fundamentalmente a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza a fin de contribuir progresivamente a su mejora. (...) El proceso de evaluación debe concebirse igualmente como estrategia adecuada para fundamentar la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario, en cuyos resultados deberían basarse las pautas sugeridas para la necesaria innovación metodológica.”

Jornet (1991)⁹ establece una diferenciación entre tipos de Planes de Evaluación de la Docencia tomando en consideración tres dimensiones desde las que situar los principales enfoques de la evaluación universitaria, junto con los polos de referencia que origina:

- Control de la evaluación.* Quién promueve y/o desarrolla y/o utiliza la evaluación. Externo/interno.
- Objeto de la evaluación.* Qué se evalúa. Macroanalíticos/microanalíticos, Molar/molecular.
- Finalidad de la evaluación.* Propósito, utilización y objetivo de la evaluación. Formativo/sumativo.

Partiendo de estas dimensiones, Jornet (1991)⁹ y Jornet et al (1996)¹⁰ identifican tres grandes enfoques: a) Institucionales, b) De Programa y c) De Profesorado, cada uno de los cuales tiene, a su vez, dos finalidades (Formativo-mejora, Sumativo-Rendición de cuentas):

a. *Enfoques Institucionales.* Orientados hacia el concepto de Calidad Educativa. Se pretende medir la actuación global de la Universidad y los servicios y/o programas y/o los profesores, en función de del tipo de objetivos y la finalidad de la evaluación. Pueden ser formativos, sumativos y mixtos, dependiendo de la finalidad. En los formativos (de Autorrevisión) las fuentes de información para la evaluación se basan en el análisis conjunto entre la unidad evaluada y un equipo técnico de expertos o colegas de los datos que reflejen la acción institucional: organización, aprovechamiento de recursos, etc. Las técnicas son variadas y los indicadores diversos: cuantitativos, de carácter económico o estructural, y cualitativos, contextualizando la realidad. Pueden entenderse como un marco de trabajo.

Respecto a los Enfoques Institucionales de Rendición de Cuentas, su finalidad puede ser variada, dependiendo de los promotores de la evaluación y del tipo de universidades sobre las que se desarrolla (públicas/privadas). Los fines están vinculados al tipo de decisiones sobre la planificación, mantenimiento/desarrollo de instituciones, distribución de los recursos, etc. Los esquemas de trabajo están vinculados a la valoración de indicadores de resultados buscan el análisis el grado de consecución de objetivos institucionales concretos o la utilidad global del producto institucional. Las fuentes de información son múltiples: bancos de datos de la propia universidad, informes de expertos, etc.

Los enfoques mixtos incluyen algún tipo de informe de autorrevisión aceptado por la Comisión evaluadora y orientan su análisis con algún propósito sumativo, realizando la evaluación por medio de un comité de expertos tomando como base las fuentes mencionadas.

b. *Enfoques de Programas.* Está referido a un acercamiento evaluativo de aplicación general a distintos ámbitos de evaluación. Las fuentes de información suelen ser las de cualquier evaluación de la docencia, integradas y contextualizadas para que pueda darse un imagen global del mismo. Se sustentan en la selección de indicadores (modelo CIPP, u otro tipo de estrategias). De Miguel (1991) proporciona un modelo de selección de variables a partir del modelo CIPP.

c. *Enfoques centrados en el profesor:* Focalizan la evaluación en la función docente desarrollada por el profesor, pueden estar orientados al desarrollo profesional o a la rendición de cuentas. Al requerir la participación activa del profesor el proceso de actuación de la institución se orienta a la sensibilización del profesorado. Los enfoques de Rendición de Cuentas requieren un proceso de institucionalización complejo.

Con todo, y siguiendo a Mateo (2000:11)¹⁰ asumimos que “no es posible plantearse un verdadero proceso de mejora de la calidad que ignore las demandas individuales”, hemos de combinar el desarrollo institucional con el individual para obtener resultados. La participación del profesorado en el proceso de evaluación presenta un valor formativo, facilitando la coordinación de las actuaciones, la construcción de una visión unitaria del centro y la creación de una cultura institucional común (Mateo, 2000)¹¹.

Algunas de las debilidades de la evaluación de la calidad en la universidad española, entre las que señalan el retraso de la universidad española con respecto a países de nuestro entorno (De Miguel, 1999¹²: 105, Gutiérrez 2000¹³: 2, citados en Rodríguez y Gutiérrez, 2003¹⁴). Entre ellas, la primera debilidad es la “falta de información que existe respecto a los instrumentos de recogida de información que deberían ser utilizados en el proceso de evaluación de las universidades”. Los indicadores están claramente diferenciados, aunque no se indica los instrumentos y las metodologías a utilizar (Rodríguez y Gutiérrez, 2003¹⁴).

Recientemente, Tejedor (2003)⁸ pone de manifiesto la existencia de dificultades en las prácticas de la evaluación institucional, entre ellas las relacionadas con valoraciones específicamente adaptadas al contexto y homologadas al mismo tiempo por la comunidad académica y social, la necesidad de la correcta realización de las prácticas evaluativas, o el rol estratégico de un sistema de evaluación.

De igual forma, Tejedor (2003:157)⁸ realiza una reflexión sobre distintos aspectos que requiere la puesta en marcha de un sistema de evaluación del profesorado, que pensamos que sintetizan muy bien el proceso de puesta en marcha de un plan de evaluación docente.

Para la construcción de un sistema de evaluación del profesorado se deberán tener en cuenta las siguientes acciones (Stronge, 1997¹⁵, citado en Mateo, 2000: 13)¹¹:

- a. "Establecimiento de objetivos mutuamente beneficiosos.
- b. Enfatización de la comunidad sistemática.
- c. Creación de un clima favorecedor de la evaluación
- d. Garantía en la aplicación técnica del sistema evaluativo.
- e. Uso de múltiples fuentes de datos."

Por otra parte, Mateo (2000)¹¹ diferencia cuatro fases en el proceso de diseño de un sistema de evaluación del profesorado: De ideación, de desarrollo, de implementación y la fase metaevaluativa, con distintos momentos en cada una de estas fases.

Fuentes e instrumentos de recogida de información

Se revisan los componentes implicados en las distintas fuentes de recogida de información sobre evaluación del profesorado: Rendimiento de los estudiantes; evaluación por iguales; autoevaluación; evaluación por expertos; evaluación por administradores o superiores; exalumnos; el clima de clase; materiales; productividad investigadora; informes: notas, matriculados, etc. o el portafolio docente.

De cada una de estas fuentes podremos obtener información mediante distintos instrumentos, entre los que se encuentran los cuestionarios, la observación, los registros académicos, las pruebas de rendimiento, pruebas estandarizadas o no estandarizadas, los comentarios escritos, los grupos de discusión, los materiales utilizados por el profesor, etc.

Respecto a la fiabilidad y la validez de los distintos instrumentos, creemos que es un campo excesivamente amplio, y teniendo en cuenta que los instrumentos más utilizados son los Cuestionarios de Evaluación de la Docencia por parte los estudiantes en los sistemas de evaluación de tipo sumativo o mixtos, nos vamos a centrar fundamentalmente en ellos.

Fiabilidad y validez de los Cuestionarios de Evaluación de la Docencia

En esta presentación analizamos las distintas definiciones de fiabilidad –como estabilidad, como consistencia interna...-, y distintos procedimientos para estimarla aplicados a los cuestionarios de evaluación por estudiantes (pares de estudiantes, fiabilidad intraclase, análisis de ítems, etc.).

Por último, se abordan los distintos tipos de validez, centradas fundamentalmente sobre la clasificación clásica de validez de contenido, de criterio y de constructo, además de las distintas acepciones de validez aplicadas a este tipo de instrumentos. Y se añade un análisis sobre aspectos y factores relacionados con la validez: construcción, administración y utilización de los resultados.

Los diferentes factores que pueden influir en las evaluaciones de los estudiantes pueden ser clasificados de la siguiente forma (Shapiro, 1990¹⁶; Haladyna y Hess, 1994¹⁷):

- A) Variables de estudiantes
 - Disposición hacia el profesor.
 - Sexo.
 - Curso.
 - Nota esperada.
 - Rendimiento anterior.
 - Personalidad.

- B) Condiciones docentes
 - Tamaño de la clase.
 - Optatividad/obligatoriedad.
 - Asignatura/ Departamento. Area de contenido.
 - Dificultad/facilidad de la Asignatura.
 - Formato temporal de la Asignatura.
 - Interés previo por la Asignatura.
- C) Características del profesor.
 - Relación con los alumnos.
 - Personalidad del profesor.
 - Estudios de laboratorio. El efecto Dr. Fox.
 - Claridad en la explicación.
 - Rango académico.
 - Edad.
 - Sexo y Rol sexual.
 - Productividad investigadora.
- D) Factores de procedimiento.
 - Propósito de las EE.
 - Confidencialidad de las EE.
 - Presencia del profesor en el aula.
 - Tiempo de administración.
 - Muestreo.
 - Frecuencia de administración.

Bibliografía

1. De Miguel et al. *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid. Escuela Española. 1994.
2. De la Orden, A. "Hacia un modelo sistémico para la evaluación de la calidad universitaria". Revista Galega de Psicopedagogía. 1995. 6. 147-162.
3. García Ramos, J. M. y Congosto Luna, E. "Evaluación y Calidad del Profesorado". En GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (Coord.). Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un Enfoque Metodológico. Ed. Aljibe. Málaga, 2000. 127-157.
4. Cantón, I. (coord.) La Implantación de la Calidad en los Centros Educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva. Madrid, CCS, 2001
5. Abalde, E.; Muñoz, J.M. y Ríos, M.P.: Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. Ponencia del IIIer Congreso Virtual de AIDIPE. 2002 16-31 octubre.
6. González Such, J.: Evaluación de la docencia universitaria. Valencia: Autor. 1998.
7. Hernández, M. y Sarramona, J.: La autoevaluación docente. Una propuesta para la formación profesional. Bordón 2002, 54, 4, 559-575.
8. Tejedor, F.J.: "Un modelo de evaluación del profesorado universitario". *Revista de Investigación Educativa* 2003, 21, 1, 157-182.
9. Jornet, J.M.: Réplica a la Ponencia de Enfoques modélicos de Evaluación de la Docencia Universitaria. Documento presentado en III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional", Las Palmas de Gran Canaria, 1991, 23-26 de septiembre.
10. Jornet, J.M.; Suárez, J.M.; González Such, J. y Pérez Carbonell, A.: "Evaluación de la Actividad Universitaria", en G. Quintás (ed.): *Reforma y Evaluación de la universidad*. Valencia: Universitat de Valencia. Col.lecció Educació. Estudis. 1996.
11. Mateo, J.: "La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia". *Revista de Investigación Educativa* 2000, v18, n1, pp 7-34.
12. De Miguel, M. El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Problemas y alternativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1999, 34, 99-114.
13. Gutiérrez, F. Debilidades en la Evaluación universitaria. El País, 2000, 2 de octubre p.38.
14. Rodríguez, C. y Gutiérrez, J. Debilidades de la evaluación de la calidad en la universidad española. Causas, consecuencias y propuestas de mejora. *Revista electrónica de investigación educativa*, 2003, 5, 1. Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no1/contenido-sabiote.html>
15. Stronge, J.H.: *Evaluating Teaching. A guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press, Inc. 1997.
16. Shapiro, E.G.: Effect of Instructor and class characteristics on students' class evaluations. *Research in Higher Education* 1990, 31 (2), 135-148.
17. Haladyna, T. y Hess, R.K.: The detection and correction of bias in student ratings of instruction. *Research in Higher Education* 1994, 35 (6), 669-687.

Evaluación y mejora de la actividad docente del profesorado universitario

Mario de Miguel Díaz.

Universidad de Oviedo

Introducción

Todos los análisis que se realizan sobre la calidad de la enseñanza universitaria tienden a resaltar el papel que juegan los recursos humanos dado que el prestigio de una institución depende esencialmente de la calidad de su profesorado. Si se asume este supuesto parece lógico que las instituciones universitarias establezcan entre los objetivos prioritarios de sus planificaciones estratégicas potenciar la calidad docente de sus profesores y, en consecuencia, definan las políticas, acciones y estrategias, que permitan alcanzar este objetivo. Esta es, al menos, la recomendación que habitualmente se efectúa desde todos los organismos e informes que abordan el tema de la calidad en la enseñanza superior.

Ahora bien, siempre que se plantea el tema de la calidad inevitablemente se asocia a la evaluación. De hecho, esto es lo que viene sucediendo. De ahí que, independientemente del marco político o la filosofía de la organización, los profesores universitarios siempre hayan estado sometidos a procedimientos de evaluación más o menos formalizados. Lo que ha sucedido es que la mayoría de los procedimientos puestos en práctica por las universidades no han contribuido a potenciar y mejorar la función docente del profesorado tal como cabría esperar. Este dato lógicamente es preocupante ya que cuestiona tanto la adecuación de los procedimientos utilizados como la credibilidad de las estrategias implementadas.

Dada esta situación parece necesario revisar algunos de los planteamientos y supuestos que habitualmente se mantienen sobre este tema y avanzar determinados criterios que consideramos fundamentales a la hora de diseñar el modelo y los procedimientos a utilizar para la evaluación del profesorado.

Abordaremos este análisis efectuando primero algunas consideraciones sobre los modelos y procedimientos implementados para la evaluación del profesorado desde una perspectiva global y, posteriormente, sobre aquellos que se orientan específicamente hacia la mejora de la función docente, dada su pertinencia y oportunidad. Para ello vamos a resaltar de forma sintética las aportaciones o conclusiones más importantes que se derivan tanto de nuestra experiencia personal como de los estudios e investigaciones pertinentes (Seldin 1995, 1999, Aylett y Gregory 1996, Gillespie, Hilsen y Wadsworth 2002). En otros términos, vamos a recoger de forma esquemática lo que hemos aprendido sobre el tema durante los últimos años.

Consideraciones respecto a los modelos de evaluación

Tomando como referencia una perspectiva global, una aproximación metaevaluativa sobre los sistemas y procedimientos utilizados para la evaluación del profesorado universitario permite formular las siguientes recomendaciones a tener en cuenta a la hora de diseñar un modelo evaluativo:

1. Clarificar los propósitos de la evaluación.

La crítica fundamental que se formula sobre la mayoría de las estrategias evaluativas implementadas es la falta de clarificación de los propósitos que las promueven. La mayoría de las veces las instituciones establecen procesos evaluativos sin tener previamente definidos de forma clara los fines que se pretenden alcanzar y las consecuencias que dichos procesos van a generar para los sujetos y para la institución. Precisamente porque lo

importante son las consecuencias, no es lo mismo planificar una evaluación orientada a obtener información para mejorar el trabajo del profesor que para obtener datos fiables que apoyen la toma de decisiones respecto a su selección, promoción o retribución. La precisión de los objetivos a alcanzar y la toma de las decisiones pertinentes constituyen factores claves para lograr que los procedimientos de evaluación del profesorado implementados en las universidades tengan utilidad y credibilidad.

2. Utilizar un modelo comprensivo sobre las funciones y tareas.

Toda evaluación exige un punto de referencia respecto al cual se emite un juicio. En nuestro caso, desde el punto de vista teórico, no existe consenso sobre el concepto de "buen profesor" y, en consecuencia, tampoco existe acuerdo sobre los criterios que debemos utilizar para su evaluación, máxime cuando esta puede tener fines distintos. De ahí la necesidad de utilizar un modelo comprensivo sobre la actividad del profesorado que incluya todas las funciones (docencia, investigación, gestión y servicios), así como las distintas tareas a realizar en cada una de estas funciones, y que pueda ser utilizado como marco de referencia global para establecer un sistema de evaluación. Una vez establecido y consensuado este marco, procede su adaptación y ponderación a cada situación concreta con el fin de lograr mayor ajuste del modelo a los propósitos y las características de cada evaluación específica (Arreola, 2000).

3. Adaptar los modelos a las condiciones personales y profesionales.

Uno de los errores comunes de la mayoría de las estrategias evaluativas utilizadas ha sido la aplicación del mismo modelo y procedimientos para todo el profesorado sin tener en cuenta sus condiciones personales y profesionales. Fácilmente se puede captar que las motivaciones y los ámbitos de trabajo y desarrollo son muy distintos en función de la edad y condiciones sociolaborales del profesorado. Las expectativas y posibilidades de mejora de un profesor ayudante que comienza su ejercicio profesional son muy distintas de las que puede esperar de un sistema de evaluación un profesor con años de experiencia. Por ello, aunque el marco de referencia pueda ser el mismo, tanto los elementos a valorar y su ponderación, como los procedimientos a utilizar para evaluar a unos y otros, no pueden ser los mismos ya que las situaciones y ámbitos de desarrollo cambian según las distintas etapas de la carrera profesional de un profesor.

4. Contextualizar la evaluación a las metas y programas de la institución.

A la hora de establecer una estrategia evaluativa, además de las condiciones personales, tampoco podemos olvidar que el profesor trabaja para una organización que tiene - o debe tener - unas metas específicas y unos programas definidos respecto al trabajo a desarrollar por el personal según su tipología. De ahí que la evaluación, en sentido estricto, pueda ser considerada como un proceso de observación sistemática para determinar el grado en el que el profesor desempeña sus tareas de acuerdo con los fines y necesidades de la institución, lo que implica necesariamente una contextualización de los modelos y procedimientos a utilizar. Otra cosa distinta es que la mayoría de las veces las instituciones no tengan metas y criterios establecidos al respecto.

5. Utilizar múltiples y diversos procedimientos para recoger información.

Todos los sistemas de evaluación exigen poner en marcha procedimientos para recabar información. Hasta el momento, las prácticas evaluativas utilizadas en nuestras instituciones han sido muy reduccionistas ya que se han limitado mayoritariamente a la recogida de la opinión de los alumnos sobre la actuación del profesor en el aula mediante cuestionarios. Lógicamente ni todas las tareas del profesor se limitan a su actividad en el aula ni todas las fuentes de información sobre el profesor se pueden reducir a una simple encuesta. Precisamente porque las funciones y tareas a desempeñar son diversas, e igualmente son muchos los implicados en cada una de ellas, no procede utilizar un único procedi-

miento para recoger información. Al contrario, la calidad de una estrategia evaluativa depende de la variedad y adecuación de las fuentes, agentes, procedimientos e instrumentos utilizados.

6. Orientar los procedimientos hacia la mejora de la práctica educativa.

Nadie cuestiona que la evaluación del profesorado exige poner en práctica procesos con fines sumativos y formativos. Ambas finalidades no sólo no se excluyen sino que se necesitan mutuamente. Ahora bien, en tanto que persiguen propósitos diferentes requieren también estrategias metodológicas distintas. De ahí que no “todo vale” cuando el objetivo del proceso evaluativo sea de carácter formativo dado que es necesario que la estrategia utilizada ofrezca al profesor evidencias que le lleven a percibir cuáles son sus “buenas y malas prácticas”. Por ello deberemos seleccionar preferentemente aquellos procedimientos e instrumentos de evaluación que son más idóneos para que el profesor pueda darse cuenta de sus fortalezas y debilidades en cada una de las funciones y tareas que conlleva su actividad profesional – tanto en el ámbito personal como en el institucional – y pueda planificar estrategias de acción en aquellos campos o aspectos hacia los que debe dirigir sus esfuerzos para mejorar.

Aunque todas las conclusiones comentadas anteriormente son importantes, la última ha sido la que ha generado mayor interés y atención para quienes se ocupan del diseño y aplicación de metodologías para la evaluación del profesorado. Actualmente, existe un cierto consenso entre los expertos que la adecuación y utilidad de cualquier procedimiento que se utilice al respecto depende de su potencialidad para generar cambios en la actividad del profesor que incidan claramente en la mejora y que esta mejora sea claramente perceptible por las audiencias implicadas. Así pues, el indicador más directo sobre la idoneidad de un método evaluativo viene determinado por su potencial para generar mejoras inmediatas (See Murray, 1997).

Por ello, aunque se pueden planificar sistemas de evaluación que respondan a otros propósitos, desde un punto de vista estratégico resulta prioritario enfocar todo proceso con fines formativos con el fin de que se pueda percibir la utilidad de esta herramienta para la mejora de la actividad profesional del profesorado. Lógicamente, las tareas y actividades en las que los cambios y las mejoras son más necesarios y pueden, a su vez, ser percibidos de forma inmediata son los relativos a la función docente. De ahí que la finalidad esencial de todo sistema de evaluación deba orientarse preferentemente a ayudar a que el profesor descubra cómo puede mejorar su práctica docente; en definitiva, cómo puede mejorar la calidad de la enseñanza. En la medida que esta finalidad sea percibida será más fácil su utilización con otros fines.

La evaluación como mejora de la práctica docente

Las consideraciones efectuadas anteriormente respecto a los supuestos que deben orientar los modelos y procedimientos para la evaluación del profesorado son igualmente pertinentes pero no suficientes cuando el objetivo es la mejora de la función docente. A la vista de las experiencias realizadas al efecto, la escasa operatividad de los procesos evaluativos para generar cambios radica en la forma de enfocar y organizar el propio proceso de evaluación. Desde una perspectiva técnica no es lo mismo una “evaluación de la mejora”, que una “evaluación para la mejora” ó una “evaluación como mejora”. Cada uno de estos determinantes no sólo alude a finalidades y enfoques distintos sino que también implica modelos y procedimientos diferentes que deben ser clarificados.

Una evaluación “de” centra su atención primordialmente sobre el objeto a evaluar tratando de estimar en qué medida sus características y condiciones se ajustan a unos objetivos o perfiles previamente definidos que se utilizan como criterio de referencia. Constituye, por tanto, un enfoque centrado sobre los resultados. La evaluación del profesor constituye un proceso de interpretación de evidencias de acuerdo con unos criterios para determinar el grado en el que el docente desempeña su actividad de forma competente. De ahí que el criterio de competencia (*teacher/faculty effectiveness*) constituya uno de los criterios que con mayor frecuencia ha sido utilizado para evaluar el profesorado y se puede definir como

la “eficacia que demuestra en el logro de los objetivos que son propios del trabajo universitario” (Elton, 1996).

El segundo determinante – evaluación “para” – pone un énfasis especial sobre la finalidad del proceso. Lo importante en este caso es enfocar el proceso evaluativo de forma que sea útil para promover mejoras sobre la actividad docente del profesor. En estos casos la evaluación constituye un proceso orientado a que el profesor detecte cuales son sus fortalezas y debilidades relacionadas como docente y, en consecuencia, determine las áreas o aspectos en los que debe mejorar. Lógicamente este tipo de evaluación se centra más en procesos que en resultados y exige necesariamente la participación activa del propio profesor en el proceso evaluativo ya que difícilmente se pueden promover mejoras que previamente no hayan sido asumidas por quienes deben llevarlas a cabo. Se trataría, por tanto, de una evaluación orientada a potenciar el desarrollo profesional del profesor (De Miguel, 1998).

El tercer tipo de enfoque – la evaluación “como” mejora – es el más complejo y menos utilizado. De forma simplificada se podría resumir diciendo que toda evaluación, en la medida que implique una toma de conciencia personal sobre la forma de llevar a cabo de la práctica docente, conlleva implícitamente un proceso de formación y, en consecuencia, de mejora. Para que esto pueda suceder, el sistema y los procedimientos de evaluación a utilizar deben estar planificados y organizados teniendo en cuenta dos condiciones fundamentales. De una parte, deben diseñarse tomando como punto de referencia la propia realidad del profesor - su formación, ámbitos de trabajo, etapa profesional, carga docente, etc.- a fin de lograr el mayor ajuste posible entre el marco evaluativo y los factores que condicionan su práctica docente. De otra, deben planificarse utilizando procedimientos e instrumentos que permitan que sea el propio profesor quien recoge las evidencias, formula los juicios y detecta las áreas de mejora. Estas dos exigencias son básicas para que la evaluación constituya un proceso de autorregulación que le permita al profesor evaluar su trabajo y mejorar sus estrategias docentes. Si una evaluación no contribuye a la formación y autorregulación del profesor como docente es que algo ha fallado en su diseño o aplicación.

Tomando en consideración estas tres alternativas fácilmente se puede entender que, desde la perspectiva de la mejora, el tercer enfoque – la evaluación como herramienta para la autorregulación – constituye un modelo que potencia tanto la autorreflexión del profesorado sobre su práctica docente como el aseguramiento de la calidad de las enseñanzas que imparte. Ambos propósitos constituyen los objetivos esenciales que definen un sistema de evaluación como mejora.

Estrategias orientadas hacia la autorregulación.

Situados en esta perspectiva, parece lógico que sistemas de evaluación deban estar orientados preferentemente a promover la autorreflexión y la autorregulación del profesor sobre la forma de llevar a cabo su función docente. El problema radica en cómo deben planificarse para que las estrategias y los procedimientos utilizados generen este tipo de consecuencias. La experiencia nos dice que no es suficiente tener en cuenta el tipo de consideraciones que se pueden efectuar con carácter general sobre los modelos de evaluación sino que también es necesario atender a otro tipo de principios y supuestos que condicionan la planificación y puesta en marcha de procesos de innovación y cambio relacionados con la práctica acción docente. La “evaluación como mejora de la práctica docente” tiene también sus propias reglas y criterios que deberemos tener presentes a la hora de establecer un procedimiento con esta finalidad.

Tomando como referencia la experiencia acumulada durante los últimos años respecto a este tipo de evaluación podemos apuntar, igualmente, algunas consideraciones o recomendaciones sobre los criterios a tener en cuenta en la planificación de un sistema evaluativo orientado hacia esta finalidad:

1. Evaluación vinculada a la formación.-

No tiene sentido establecer un sistema de evaluación al margen de la formación que ha recibido el profesor para el ejercicio de su función docente. Aunque en un sentido estricto considera-

mos que cada profesor es responsable de su cualificación profesional no es menos cierto que la teoría y la práctica de la función docente que desempeña está condicionada por sus cualidades y experiencias personales y, sobre todo, por la formación que ha recibido con este fin. Parece lógico, por tanto, que vinculemos formación a los aspectos y tareas susceptibles de mejora detectados a través de la evaluación ya que, de lo contrario, estaremos exigiendo al profesor un nivel de desempeño de ciertas funciones y tareas para las cuales no le hemos facilitado la formación necesaria. Ello exige replantear con urgencia las políticas y programas sobre la formación pedagógica del profesorado universitario a largo de su carrera profesional, tal como hemos hecho constar en otro trabajo reciente (De Miguel, 2003).

2. Planificar las estrategias adaptadas a cada contexto académico.

El trabajo del profesor se lleva a cabo dentro de un contexto académico y social concreto que tiene sus propias necesidades y reglas de juego. No se puede planificar la evaluación y promover la mejora del trabajo docente al margen de los objetivos, actividades y normas académicas de la titulación, centro y departamento donde el profesor presta sus servicios del contexto inmediato. Sólo en la medida que las estrategias evaluativas utilizadas se planifiquen teniendo en cuenta la situación de cada contexto académico específico percibiremos con mayor claridad la pertinencia y oportunidad de promover mejoras - incremento de la colegialidad, intensificación de la coordinación docente, promover el trabajo en equipo, etc. - que apuntan hacia tareas que debe desempeñar el profesor en tanto que miembro del colectivo de docentes que tienen a su cargo las enseñanzas de una titulación específica y de unos alumnos concretos. No se puede entender el desarrollo profesional del profesorado al margen del progreso académico del alumno y desarrollo de la propia institución (Gillespie, Hilsen y Wadsworth, 2002).

3. Evaluación centrada sobre la metodología de enseñanza.

Lógicamente la evaluación y la mejora docente cobra mayor relevancia y sentido en la medida que se adapta a la forma peculiar que tiene cada profesor de enseñar. De que las estrategias evaluativas sean consideradas más útiles en la medida que le ayuden al profesor a detectar las fortalezas y las debilidades de su propia práctica. Ahora bien, para que esto sea posible, los procedimientos de evaluación deben tomar como marco de referencia los métodos específicos y las estrategias didácticas concretas que el profesor utiliza para enseñar y orientar a sus alumnos. No se puede evaluar de la misma forma a un profesor que utiliza una metodología centrada en lecciones magistrales que a otro cuya docencia se lleva a cabo a través de la realización de proyectos. Solo cuando nos adaptamos a la metodología utilizada por cada profesor podemos esperar que la evaluación tenga efectos directos sobre la mejora (Brown y Atkins, 1993).

4. Utilizar procedimientos de recogida de información personalizados.

Precisamente porque la evaluación debe adaptarse a las características contextuales y personales que inciden sobre la forma de ejercer cada profesor su función docente, el diseño de los procedimientos y los instrumentos para la recogida de información debe tener en cuenta la metodología específica que utiliza el profesor a fin de que se pueda percibir la coherencia que debe existir en toda evaluación entre las evidencias, los juicios y las áreas de mejora. De ahí que, cuando la evaluación se orienta a la mejora de la función docente, adquieran una gran importancia estrategias en las que la recogida de información se lleva a cabo de forma personalizada y, preferentemente, por el propio profesor ya que es él quien puede aportar muchas evidencias sobre la calidad de sus actuaciones. Entre estos procedimientos cabe destacar, de forma especial, el uso del portafolio ó carpeta docente.

5. Estrategias que potencien la autoevaluación.

Cuando nos situamos dentro de una perspectiva formativa, lo verdaderamente importante de una estrategia evaluativa es que

ayude al profesor a detectar sus fallos y a percibir hacia qué aspectos debe dirigir sus esfuerzos para mejorar su actividad docente. Ahora bien, este proceso de valoración de las fortalezas y debilidades (las buenas y las malas prácticas), aunque se puede inducir desde el exterior, no cobra pleno sentido mientras no sea una toma de conciencia personal. Por ello, la idoneidad de una estrategia evaluativa depende de su utilidad para que el profesor descubra de forma inmediata qué aspectos de su práctica educativa son valorados positivamente y en qué otros aspectos necesita mejorar. Cuando se asume que la autoevaluación constituye el factor que tiene mayor incidencia sobre la mejora, lógicamente las estrategias evaluativas más idóneas son aquellas que persiguen esta finalidad. De ahí la utilidad de los procedimientos de autoevaluación y, especialmente, de la revisión por colegas (*peer review*).

Aunque todas las estrategias señaladas pueden contribuir de forma decisiva que potenciar la función de la evaluación como mejora de la práctica docente, con todo, en ocasiones, no basta que el profesor descubra las debilidades de su trabajo. La puesta en marcha de estrategias y acciones de mejora, además de la voluntad e interés del profesor, exige una serie de condiciones y apoyos contextuales que no siempre se dan en las instituciones universitarias. Lamentablemente son pocas las instituciones que tienen una política definida de apoyo a la innovación y mejora de la actividad docente. Posiblemente porque hasta la fecha, salvo contadas excepciones, los méritos docentes no han sido utilizados como criterio de promoción. Lógicamente, para que el profesor preste más atención y dedicación a la mejora de su función docente, es preciso que las instituciones consideren este objetivo como uno de los criterios esenciales que determinan su cualificación y promoción. Mientras que esto no sea así la mejora de la función docente siempre estará condicionada al criterio del profesor y los esfuerzos que le ofrece el contexto inmediato donde desempeña su tarea.

Accountability vs. Mejora.

Aunque hemos enfocado nuestro análisis sobre la evaluación del profesorado desde la perspectiva de la mejora, no cabe duda que el momento presente estamos en una etapa de accountability. Ciertamente, las instituciones de enseñanza superior siempre han estado sometidas a procedimientos de evaluación pero actualmente hay una mayor presión para que las organizaciones sociales implementen procesos orientados tanto a la rendición de cuentas como al incremento de la calidad de las prestaciones que ofrecen a la sociedad. De alguna forma la transparencia y la información a los ciudadanos, así como el aseguramiento y la garantía de calidad, constituyen criterios fundamentales a considerar en la evaluación de todas las políticas públicas.

Lógicamente esta finalidad también enmarca las actuales propuestas evaluativas sobre el profesorado universitario como un segmento más de la cadena de elementos que configuran el sistema educativo actual (Pearlman y Tannenbaun, 2003). Así, la reciente Ley de Ordenación Universitaria (LOU) establece de forma preceptiva la acreditación y/o la habilitación como un requisito previo a la contratación y acceso a las diferentes categorías del profesorado, y la valoración externa de los méritos a efectos de asignar los complementos retributivos pertinentes. Se considera que tanto la selección del profesorado como su promoción y mejora salarial deben estar vinculados a procesos de evaluación que justifiquen socialmente las decisiones tomadas. En definitiva, se trata de activar procedimientos que ofrezcan a la sociedad indicadores de "garantía de calidad" (De Miguel, 2001).

El establecimiento de esta normativa ha vuelto a poner de actualidad todos problemas y controversias que habitualmente se formulan en torno a la evaluación del profesorado. De una parte, constituye una orientación teórica y metodológica totalmente distinta al enfoque orientado hacia la mejora que ha dominado durante los últimos años. De otra, su implantación con carácter normativo ha reavivado la polémica en torno a los procesos de acreditación y la utilización de estándares sobre las competencias que debe dominar un titulado universitario que quiera dedicarse a la docencia en la enseñanza superior. La

situación se complica aún más cuando el organismo encargado de evaluar estas competencias y extender la oportuna acreditación no ha generado la credibilidad necesaria dentro de la comunidad científica.

De ahí que, a quienes nos ocupamos de estos temas, se nos presente a un reto interesante: la necesidad de planificar un sistema de evaluación comprensivo que teniendo en cuenta los principios y supuestos que hemos comentado anteriormente pueda cubrir ambas finalidades: la rendición de cuentas y la mejora. Es decir, diseñar procedimientos que pueden ser utilizados con ambos propósitos (formativos y sumativos) y que, a su vez, se ajusten a la etapa de desarrollo profesional en la que se encuentra el profesor y las metas específicas del contexto institucional donde presta sus servicios. Consideramos que hacia este objetivo deben dirigirse nuestros esfuerzos en el futuro si realmente queremos que la evaluación constituya una herramienta para la formación y la promoción del profesorado.

Bibliografía

- ARREOLA, R. (2000). *Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System*. Bolton MA, Anker Pub.Co.
- AYLETT, R. y GREGORY, K. (1996). *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*. London, Falmer Press.
- BROWN, G. Y ATKINS, M. (1993). *Effective Teaching in Higher Education*. London, Routledge.
- DE MIGUEL, M. (1998). "La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente". *Revista de Educación*, 315, pág. 67-83.
- DE MIGUEL, M. (2001). "Modelos académicos de evaluación y mejora en la Enseñanza Superior". *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), pág. 397-407.
- DE MIGUEL, M. (2003) "Calidad de la Enseñanza y Formación del Profesorado Universitario". *Revista de Educación*, 330, (en prensa).
- ELTON, L.(1996). "Criteria for teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education". En AYLETT, R. y GREGORY, K. Ob. cit. pág. 33-41.
- GILLESPIE, K., HILSEN, L. y WADSWORTH, E. (2002) *A Guide to Faculty Development*. Bolton MA, Anker.
- KELLAGAN, Th., STUFFLEBEAM, D. y WINGATE, L. (2003). *International Handbook of Educational Evaluation*. London, Kluwer Acad. Pu.
- PEARLMAN, M. Y TANNENBAUN, R. (2003). "Teacher Evaluation in the Accountability Era". En KELLAGAN, Th., STUFFLEBEAM, D. y WINGATE, L. *International Handbook of Educational Evaluation*. London, Kluwer Acad. Pu.
- SEE MURRAY, H.G. (1997). "Does evaluation of teaching lead to improvement of teaching?". *International Journal for Academic Development*, 2 8-23.
- SELDIN, P.y ASSOCIATES. (1995). *Improving College Teaching*. Bolton MA, Anker.
- SELDIN, Py ASSOCIATES.(1999). *Changing Practices in Evaluating Teaching*. Bolton MA, Anker

Evaluación comprensiva del profesorado universitario

Sebastián Rodríguez Espinar.

Universitat de Barcelona

Introducción

Desde la última década de siglo estamos asistiendo a un *frenesí* de actividad evaluadora que, en ocasiones, desvirtúa la naturaleza y finalidad de la misma que, como dimensión científica, exige la aplicación de una determinada lógica que muy frecuentemente no es concordante con la lógica política o de control que de hecho se adopta. Algunos autores han definido esta situación como la del *estado evaluativo* Términos como rendición de cuentas, indicadores de rendimiento, evaluación orientada a logros, evaluación institucional, acreditación, evaluación orientada a la mejora, habilitación, homologación, etc. forman parte de un discurso que pone como gran argumento de la evaluación el logro de la calidad, de la excelencia si se da rienda suelta al verbo.

Por otra parte, cada vez hay mayor evidencia de que la evaluación del profesorado universitario exige un marco contextual de evaluación más amplio: el del centro –titulación. No de extraño, por tanto, que aparezca como un área dentro de las formulaciones de estándares, como es el caso de la Federación Mundial de Educación Médica.

Finalmente, el objetivo de esta presentación es el de intentar responder a la pregunta de si es necesaria y posible una evaluación comprensiva (global) del profesorado universitario. En la medida de nuestras posibilidades intentaremos precisar la respuesta en el contexto de la Educación Médica.

A. Puntos de partida

Cuatro puntos tomaremos en consideración: los roles y funciones del profesorado, la tensión entre docencia e investigación, el marco legal que regula la evaluación del profesorado ya el mandato de evaluación o acreditación de los propios programas de formación médica. Desde cada uno de ellos pretendemos concluir en la misma dirección: es necesario integrar armónicamente las diferentes dimensiones de actividad académica, los diferentes agentes de evaluación así como los múltiples procedimientos y estrategias que se adoptan en la evaluación del profesorado.

1. Roles y funciones del profesorado universitario

¿Es posible definir un único perfil de roles y funciones del profesorado universitario?. ¿Las diferentes etapas profesionales (tipo y nivel) no requieren atención a específicas tareas o actividades? Frente a una concepción única y estable del perfil de dedicación hemos de asumir la diversidad o diferente ponderación de la importancia de los diferentes roles y funciones. Parece imposible responder afirmativamente a la pregunta de si un profesor/a universitario puede en solitud (aisladamente) responder a la creciente y diferente demanda que genera el nuevo contexto universitario.

El informe de seguimiento de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998, patrocinada por la UNESCO (Fielden (2001) señala que el profesorado universitario deberá afrontar cambios muy significativos en sus patrones de actuación. Presionado por razones financieras, deberá hacer *más con menos*. Atenderá a estudiantes cada vez más diversos con muy diferentes metodologías y tecnologías docentes. Por otra parte, la *rendición de cuentas* formará parte esencial de la propia actividad docente, debiendo dar buena cuenta el profesorado de competencias como:

- Tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento.

- Identificar y comprender las diferentes formas (vías) en que aprenden los estudiantes.
- Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y evaluación del alumnado a fin de ayudarles en su aprendizaje.
- Conocer las aplicaciones de las TIC al campo disciplinar, tanto desde la perspectiva de las fuentes documentales como de la metodología de enseñanza.
- Ser sensible ante las señales externas del mercado sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.
- Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje en orden a poder manejar la doble vía, presencial y a distancia, usando materiales similares.
- Tomar en consideración los puntos de vista y aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes.
- Comprender el impacto que los factores de internacionalización y multiculturalidad tendrán en el currículo de formación
- Poseer la habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales y a lo largo de horarios amplios y discontinuos.
- Ser capaz impartir docencia, tanto a grupos numerosos como a pequeños grupos (seminarios) sin menoscabar la calidad de la enseñanza.
- Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales.
En la actividad investigadora:
- Capacidad de generar / lograr financiación para proyectos competitivos (*networking and fund raising for projects*)
- Incremento de la productividad de proyectos y publicaciones.
En consecuencia:
 - Mejor diseño de proyectos (más dedicación con riesgo de no consecución)
 - Gestión de equipos, con especial atención a estudiantes de doctorado y jóvenes investigadores.
 - Gestión integral (*project management*), con especial énfasis en proyectos internacionales.

Esta lista de competencias, que podría ser completada con las referidas a la gestión universitaria y a la asistencia profesional (dimensión de especial consideración en el profesorado de medicina) es inviable exigirla en la individualidad de una persona, sino que será necesario la configuración de *equipos de trabajo* en los que pueda darse la especialización en algunas de estas competencias. Ahora bien, ante esta desafiante realidad, emerge como uno de los primeros temas de debate la relación entre la actividad docente y la investigadora.

2. La controversia docencia-investigación

Tema siempre en el punto de mira. En otro lugar (Rodríguez, 2003) hemos documentado ampliamente la conclusión general de que a la luz de los estudios empíricos parece existir escasa relación entre ambas actividades. Si atendemos a la perspectiva de la metodología utilizada en la evaluación de la docencia y de la investigación, también encontramos elementos que nos apuntan a la diferenciación. En el cuadro 1 presentamos los resultados de un amplio estudio realizado en USA con el apoyo de la *Carnegie Foundation*. Dos puntos desearíamos destacar:

- La desigual toma en consideración de los mutuos impactos entre docencia e investigación. Mientras que el impacto de la docencia en la investigación sólo es considerado por el 15% (baja al 10% en las *research universities*), el inverso es considerado por el 42% de las instituciones encuestadas. Bien es cierto que aparece una gran discrepancia entre las universidades orientadas a la investigación y las *comprehensivas* (con mayor atención a la enseñanza).

- El uso del *peer review* (interno o externo a la institución), estrategia clave para el reconocimiento del valor de cada dimensión por parte de la comunidad de profesorado, presenta un mayor uso en el caso de la investigación que en la docencia.

Sin duda alguna, estos y otros hallazgos e intuiciones han llevado a numerosos analistas y críticos de la educación superior a lanzar una voz de alerta sobre la necesidad de revitalizar la función docente del profesorado universitario. Bárbara Millis (1994) defiende en un interesante artículo el por qué ya no puede espe-

Cuadro 1. Metodologías de evaluación de la docencia y de la investigación

METODOLOGIA DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

¿Cuáles de los siguientes métodos de evaluación son generalmente usados en su institución a efectos de promoción y tenure?

	Total	Research Univ.	Ph.D. Univ.	Compreh.Univ
Autoevaluación	82%	66%	74%	83%
Peer Review (<i>Aula</i>)	58%	40%	41%	63%
Peer Review (<i>Plan docente</i>)	62%	45%	56%	70%
Encuesta estudiantes (Aula)	98%	100%	96%	98%
Encuesta estudiantes (Tutoría)	24%	24%	14%	17%
Rendimiento estudiantes	24%	17%	18%	24%
Continuing Student Interest	34%	24%	18%	33%
Opinión de los graduados	31%	24%	14%	30%
Impacto Docenc. en la Investigación	15%	10%	14%	14%
Impacto Docenc. en Transf. de Tecnol.	14%	12%	16%	16%

METODOLOGIA DE EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

¿Cuáles de los siguientes métodos de evaluación del profesorado son generalmente usados en su institución?

	Total	Research U.	Ph.D. Univ.	Compreh.Univ
Nº publicac. pond. por tipo	54%	87%	90%	58%
Peer Review (<i>especif. crit. cualit.</i>)	44%	86%	66%	41%
Peer Review (<i>Otras universidades</i>)	39%	100%	71%	25%
Peer Review (<i>Propia universidad</i>)	73%	93%	83%	70%
Autoevaluación (Informe)	77%	69%	72%	75%
Particip. estudiantes en proyectos	37%	25%	32%	36%
Impacto Invest. en la Docencia	42%	21%	24%	46%
Impacto Invest. en Transf. deTecnol.	34%	36%	36%	37%

Fuente: Glassick Ch.L., Huber, M.T. & Maeroff, G.I. (1997) *Scholarship Assessed. Evaluation of the Professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass Pub.

rar más el atender y realzar el valor de la docencia (ha de evitarse que el profesorado continúe “*flight from teaching*”). Tras enumerar múltiples argumentos de autoridad (Astin, Boyer, Cross, Hutchings, Kuhn, Seldin, etc) y analizar los cambios en la tipología de estudiantes que acceden a la enseñanza superior, el impacto de las TIC y el cambio de paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la autora concluye con la necesidad de que se instauren programas de desarrollo profesional que respondan creativamente y responsablemente a las nuevas necesidades..

Hace ya una década, Schuster (1993) planteaba una cuestión que pueda llamar la atención: ¿Por qué un profesor ha de repartir a partes iguales su actividad docente e investigadora? ¿Por qué no se toma en consideración lo que le gusta hacer, en lo que *rinde más*? ¿Acaso no podría plantearse su contrato por periodos? Tal vez enarbolar este planteamiento en nuestro contexto sería peligroso. ¿Cuántos optarían por la exclusividad en la docencia y abandonarían la presión de la investigación? Tal vez serían más los que *volarían de la docencia al paraíso del descubrimiento de la verdad*. Podría darse la sorpresa si previamente se estableciera el *verdadero concepto de investigación*, o al menos se introdujera en nuestro vocabulario la interesante distinción inglesa entre *scholarship* y *research*.

Sea como fuere, sí que desde la perspectiva evaluadora, como señala Arreola (2000), es totalmente necesario explicitar los términos de dedicación: no es posible abordar una evaluación global del profesorado sin la existencia de un *contrato de funciones y tareas* en el que debe especificar la ponderación de cada una de ellas y para cada una de las situaciones, tipologías o individualidades de profesorado. *Contra este contrato* (conforme al mismo) ha de plantearse una evaluación comprensiva orientada al reconocimiento, promoción e incentivación.

3. Los marcos legales

El nuevo marco legal de la Ley Orgánica de Universidades - L.O.U.- (Ley 6/2001, de 21 de Diciembre) ha *convulsionado el status quo* de las dos últimas décadas, planteando una situación bastante inusual en los sistemas universitarios de nuestro entorno. Examinemos el *antes* y el *ahora* (aún no operativo) y podrá comprobarse la dificultad de lograr una evaluación comprensiva si ni se genera una cultura de cooperación y complementariedad entre todos los que tienen algo que decir, al menos desde el punto de vista legal. No hemos de olvidar que la institución (universidad) aparece con frecuencia en segundo término, situación inexplicable desde los planteamientos teóricos de una evaluación integral del profesorado universitario.

3.1. La experiencia inmediata (Art. 35 y 39 de la LRU)

- **Acceso a los cuerpos de profesorado universitario**
 - Evaluación integrada y unidad de valoración: un único acto y Comisión.
 - La trayectoria académica, docente e investigadora y la defensa de un Proyecto Docente como *criterio primario*.
 - Énfasis en el dominio de la materia en el caso de TEU, TU y CEU
 - . Exposición y debate de un tema del programa presentado por el candidato y elegido por éste.
 - Énfasis en la investigación en el caso de C.U.
 - . Defensa de un Proyecto Docente e Investigador
 - . Presentación y discusión de un trabajo original de investigación
 - Intencionalidad de tomar en consideración la valoración interna de la universidad
 - “*Los Estatutos de la Universidad dispondrán los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, que será tenido en cuenta en los concursos a que aluden los artículos treinta y cinco y treinta y nueve, a efectos de su continuidad y promoción*” (L.R.U. art. 45.3)
 - *Varios hechos claramente contrastados:*
 - No ha cristalizado un concepto y estructura homogénea del Proyecto Docente.

Escasa transparencia metodológica en la definición de criterios e indicadores y sus ponderaciones y estándares de calidad por parte de las Comisiones de acceso.

Nula efectividad, dada su inadecuación o ausencia, de los informes de evaluación interna de los responsables académicos.

“*si estos no llegan a tiempo no se tendrán en consideración*” (art. 8.4 del R.D. 1427/1986).

• **Retribuciones al profesorado (incentivos por docencia e investigación)**

- R. D. 1086/1989 de 28-8-89 *sobre quinquenios y sexenios*
- Resolución de 20-6-90 del Consejo de Universidades (BOE de 30-6-90) que establece los criterios de evaluación.
- *Diferente jurisdicción* en la valoración de la docencia (Universidad) e investigación (Comisión nacional). Decisión acordada por la comunidad universitaria, pero no establecida por derecho en la LRU.
- *Varios hechos claramente contrastados:*
 - Generación de dos culturas muy diferentes de evaluación, produciéndose una visión dividida de la calidad del profesorado universitario.
 - La concesión de complementos docentes a quienes no ejercían de docentes ha desvirtuado (eliminando) el proceso de evaluación docente.
 - Las encuestas de opinión del alumnado sobre la actuación docente del profesor se han convertido en el único referente evaluativo de la calidad del mismo.
 - Ausencia clara de una evaluación orientada a la mejora de la actividad docente.

3.2. El nuevo marco (LOU)

• **Integrar docencia e investigación.**

- Los artículos 33.3 y 40.3 señalan que tanto la actividad y dedicación docente (y la formación docente), así como la actividad y dedicación investigadora (y su contribución al desarrollo, científico, tecnológico o artístico del personal docente), serán criterio relevante, atendida su oportuna evaluación, para determinar la eficiencia del profesorado en el desarrollo de su actividad profesional.
 - **Acceso a los cuerpos de profesorado universitario**
 - Dos vías de acceso: funcional y contratada
 - Dos referentes competenciales en su ordenamiento legal:
 - . Ministerio /Consejo de Coordinación Universitaria /ANECA
 - . Gobiernos CC. AA./ Agencias CC.AA.
 - Evaluación parcializada y pluralidad de valoración en cada una de las dos vías:
 - . Dos actos y momentos diferentes en cada vía de acceso (Habilitación-Acceso y Acreditación-Acceso) y tres procedimientos diferentes (Habilitación, Acreditación y Acceso)
 - . Dos Comisiones diferentes (Externa para la Habilitación y Acreditación e Interna para el Acceso a la Universidad). Si bien ésta última queda a criterio de la propia universidad).
- Los puntos que siguen hacen referencia a los momentos de Habilitación o de Acreditación dado que el de Acceso está sin regular por las propias universidades.*
- La trayectoria académica, docente e investigadora y la defensa de un Proyecto Docente como *criterio primario* sólo en la vía de Habilitación y para TEU, TU y CEU.
 - Se elimina el requisito de defensa de un Proyecto Docente en el caso de los CU.
 - Énfasis en el dominio de la materia en el caso de TEU, TU y CEU
 - . Exposición y debate de un tema del programa elegido por el candidato de entre tres sacados a sorteo.
 - . Énfasis en la investigación tanto en el caso de TU /CEU como de CU
 - . Exposición y debate con la Comisión de un trabajo original de investigación.
 - En el caso de la Acreditación, sólo se somete a *evaluación no presencial* la trayectoria académica, docente e investi-

gadora si bien se pueden establecer criterios y estándares diferenciales según la tipología de contrato permanente.

- Varios hechos a considerar:

El proceso de Habilitación, por el contenido de las pruebas y naturaleza del mismo, pretende una valoración de la competencia global de los candidatos, si bien descontextualizada de la universidad de acceso. En buena lógica, las prueba(s) de Acceso deberían perseguir la valoración del candidato al perfil y tareas definidas por la universidad.

El proceso de Acreditación, por la naturaleza de las evidencias que evalúa, dista mucho de poder asegurar la competencia global del candidato. En consecuencia, la naturaleza de la(s) prueba(s) de Acceso debiera ser diferente de las de Acceso en la vía funcional.

Sólo en el caso de optar por una diferente valoración y consideración de ambas categorías de profesorado (minusvalorando el contratado), podría rechazarse la consecución de una equivalencia global entre los procesos Habilitación - Acceso y Acreditación - Acceso.

Se precisa la concreción por parte de las Agencias de las CCAA del contenido, criterios y estándares de los procesos evaluativos de acreditación anteriormente reseñados.

• **Retribuciones al profesorado: incentivos por docencia, investigación y gestión**

- Referentes competenciales en su determinación:

- Con relación a la tipología y características del complemento, y tanto para el profesorado contratado como funcionario, tienen competencias el Gobierno y las CC. AA. (art. 54.2 y 69.2)

- Con relación a la evaluación de los méritos al respecto, y tanto para el profesorado contratado como funcionario, corresponde a la ANECA o a las CC.AA. (art. 55.4 y 69.4)

- A la vista de algunas normativas aparecidas en las CC. AA se puede observar:

- . Diferencias en las tipologías y características de complementos (tipo, número, periodo y cantidad)
- . Evaluación externa sobre C.V.
- . Diferenciación o no de procedimiento para investigación, docencia y gestión.

4. Los marcos evaluativos profesionales

El reciente y nuevo marco de referencia para la evaluación de los programas de formación médica (WFME, 2003) no deja lugar a duda. Por lo que respecta a la formación inicial, se proponen unos estándares de evaluación que se articulan en 9 áreas y 36 subáreas. El área 5, con sus dos subáreas, corresponde a la de profesorado (Academic Staff/Faculty). He aquí su contenido (o.c.:14)

5.1. Recruitment Policy

Basic standard: *The medical school must have a staff recruitment policy which outlines the type, responsibilities and balance of academic staff (medical and non-medical / full-time and part-time) required to deliver the curriculum adequately.*

Quality development: *A policy should be developed for staff selection criteria, including scientific, educational and clinical merit, relationship to the mission of the institution and issues of local significance.*

(Annotation: *Merit can be measured by formal qualifications, professional experience, research output, teaching experience, peer recognition, etc.)

5.2. Staff Policy and Development

Basic standard: *The medical school must have a staff policy, which addresses a balance of capacity for teaching, research and service functions, and ensures recognition of meritorious academic activities (by reward, promotions and / or remuneration), with appropriate emphasis on both research attainment and teaching qualifications.*

Quality development: *The staff policy should include teachers training and development and teacher appraisal. Teacher-student ratios relevant to various curricular components and teacher representation on relevant bodies should be taken into account.*

La conclusión parece obvia: una institución (universidad – facultad) ha de disponer y aplicar una política de evaluación comprensiva de su profesorado y en la que la de tomarse en consideración tanto la propia misión de la institución como las particularidades del contexto de aplicación.

B. La concreción de una propuestas

En esta segunda parte proponemos un intento de armonizar la situación jurídica descrita con un enfoque evaluativo que responda a los verdaderos retos que la evaluación del profesorado ha de afrontar: todo planteamiento de evaluación personal ha de contribuir a la mejora de la propia acción docente.

Recogemos algunos de los puntos más significativos asumidos en el *Seminario sobre Evaluación del Profesorado* (Cádiz, septiembre del 2002) que, organizado por las Agencias de la Calidad de Andalucía y Cataluña, pretendía constituirse en referente de las acciones evaluativas a desarrollar por los diferentes agentes institucionales.

1. ese a que el art. 55.4 de la LOU hace referencia exclusiva a la *previa valoración de los méritos* para la asignación de complementos retributivos, parece adecuado considerar que esta situación de evaluación debe integrarse en un marco más amplio que permita configurar un verdadero modelo de evaluación orientado también a la generación de propuestas de oportunidades de promoción y, especialmente, de mejora de las propias funciones académicas.

2. Un modelo comprensivo de evaluación requiere estar contextualizado en la realidad de cada universidad y sistema universitario y exige definir el contenido del *mandato institucional a desempeñar por el profesorado y los criterios de calidad que se aplicarán*. El cumplimiento de los requisitos establecidos deberían asegurar al profesorado el logro de los incentivos y/o oportunidad de promoción, sin considerar criterio restrictivo alguno. El *mandato institucional* debería considerar la importancia de las funciones de investigación y docencia así como la de gestión e implicación en las metas y objetivos de la universidad, centro o departamento.

3. Por lo que respecta a la función docente, parece difícil poder hacer viable un modelo de evaluación orientado a la mejora sin la correspondiente corresponsabilidad de universidades y administración en la generación de oportunidades de formación continua y de un programa de apoyo a la innovación docente. Esta debería ser considerada como una de las estrategias más eficaces en la promoción de la excelencia.

4. Establecido el marco general de evaluación por la administración competente, parece adecuado, razonable y efectivo que el modelo operativo de evaluación sea asumido y ejecutado por la propia universidad, siendo sometido, al igual que cualquier otro programa o servicio, a un proceso de acreditación. Especial atención se prestará al criterio de factibilidad del modelo propuesto, considerando su carácter progresivo a lo largo de un determinado periodo de tiempo.

5. Acorde con los enfoques actuales de evaluación del profesorado, parece adecuado considerar al profesor como el *agente principal* del proceso de evaluación, tanto por lo que se refiere a la aportación de evidencias (con la consiguiente exigencia de que le sean aportadas desde diferentes fuentes), como por la necesaria valoración de su propia actividad a la luz de los objetivos propuestos y asumidos por la institución. Le evaluación de *portafolio* o *dossier académico* puede considerarse como una buena estrategia evaluativa, tanto desde la perspectiva de decisión como de orientación de la mejora.

6. La naturaleza de la función académica, la cultura profesional que traspasa los marcos geográficos y los propios planteamientos teóricos y técnicos del ámbito disciplinar de la evaluación, ponen de manifiesto la absoluta necesidad de considerar la evaluación por colegas (*peer review*) como la vía más idónea de implementar un modelo de evaluación. Parece razonable asumir, al igual que en otros muchos campos profesionales, que la integración de las múltiples evidencias y fuentes en orden a la emisión de un juicio de valor, debe ser realizada por profesionales expertos de la actividad académica universitaria.

Cuadro 2. Dimensiones e indicadores de evaluación (Acreditación – Acceso)**Fase externa de Acreditación****1. Experiencia investigadora**

- 1.1. Participación en proyectos de investigación obtenidos en convocatorias públicas competitivas, contratos con empresas o administraciones públicas. Realizados con otras ayudas
- 1.2. Publicaciones, artículos, libros, Informes de investigación y otras publicaciones
- 1.3. Patentes, modelos de utilidad y otros resultados
- 1.4. Premios y reconocimientos científicos
- 1.5. Estancias en el extranjero con ayudas obtenidas en programas competitivos, ayudas institucionales. Otras situaciones
- 1.6. Contribuciones en congresos de carácter internacional, nacional y regional
- 1.7. Otros méritos relevantes de investigación: tesis, trabajos de investigación en el 3r ciclo, etc.

2. Experiencia docente

- 2.1. Trayectoria docente universitaria. Ámbito internacional, nacional, regional
- 2.2. Valoración de la trayectoria docente universitaria por parte de los usuarios (estudiantes y graduados) y responsables académicos (departamento, centro, otros)
- 2.3. Realización de proyectos de innovación docente obtenidos en convocatorias públicas competitivas, ayudas institucionales, otros
- 2.4. Difusión de los resultados de la innovación, artículos, libros, informes. Materiales derivados de los proyectos. Presentaciones en congresos, seminarios, talleres
- 2.5. Formación docente universitaria. Estancias, cursos, seminarios, talleres de formación didáctica y pedagógica
- 2.6. Otros méritos y materiales docentes
- 2.7. La *visión* del proceso enseñanza – aprendizaje

3. Formación académica

- 3.1. Predoctoral y Doctoral (institución, titulación, calificación) y Postdoctoral (institución, programa, periodo, temática, profesorado/colegas de referencia)
- 3.2. Informes valorativos (responsables, directores académicos)

4. Experiencia y méritos profesionales (ASISTENCIA)

- 4.1. Trayectoria profesional (institución, cargo, función, periodo)
- 4.2. Informes valorativos (responsables, dirección... de la calidad del desarrollo profesional)

5. Servicios a la comunidad universitaria

- 5.1. Gestión universitaria. Puestos unipersonales y en órganos colegiados
- 5.2. Comités científicos y profesionales

6. Servicios a la sociedad

- 6.1. De carácter institucional
- 6.2. De carácter voluntario

Fase interna de Acceso

- 1.- Dominio del campo disciplinar del Área de referencia (perfil disciplinar)
- 2.- Dominio del diseño y de proyectos docentes
- 3.- Dominio de la aplicación de las TIC en la docencia
- 4.- Dominio de estrategias de comunicación e interacción docente
- 5.- Dominio del diseño y desarrollo de proyectos de investigación
- 6.- Conocimiento específico de la universidad

Dimensión institucional y de organización académica**Planes y programas de formación del Área de referencia**

7. Parece lógico y pertinente que las dimensiones de la actividad académica a evaluar sean:

- La actividad investigadora. Pese a la existencia de posiciones críticas, parece existir un razonable consenso en cuanto a la *bondad* de la práctica existente. Se sugiere se avance en una mejor contextualización en los diferentes ámbitos disciplinares y a una intensificación de la información sobre el *modus operandi* de las respectivas Comisiones.

- La actividad docente. Han de superarse el reduccionismo presente que sólo considera la actuación del profesor en el aula y la opinión del alumnado como los elementos a considerar en la evaluación docente del profesorado.

- La actividad de gestión. Parece lógico distinguir entre las actividades de gestión unidas a cargos unipersonales reconocidos en el marco institucional de la universidad (electivos o no) y aquellas otras actividades de gestión inherentes a la propia actividad docente (deberes/tareas del profesorado).

Desde la fecha de celebración del Seminario (septiembre 2002) hemos visto aparecer los desarrollos normativos de *Habilitación*, *Acreditación* del profesorado y de *Incentivos* retributivos (ANECA y Agencias Autonómicas), pero no disponemos de información (en el momento de redactar esta ponencia) de ningún planteamiento global de evaluación de una universidad. Lo que sigue a continuación responde en parte (la extensión de este trabajo impide un mayor detalle) a los trabajos y propuestas realizadas desde la AQU Catalunya (1) con el objetivo de:

a) Armonizar las fases de Acreditación y Acceso a la Universidad por la vía contractual permanente (potenciada por la propia *Llei d'Universitats Catalanes*). El cuadro 2 explicita las dimensiones e indicadores a tener en cuenta en ambos procesos (se concreta en la figura del contrato de doctor permanente).

b) Constituirse en marco de referencia para la elaboración de un *Manual de evaluación del profesorado universitario* por cada

una de las universidades públicas catalanas. A diferencia de otras Agencias Autonómicas, la AQU Catalunya ha asumido el punto 4 del Seminario de Cádiz y, a partir de una Guía, cada universidad propondrá un modelo de evaluación que toma en consideración el contenido del cuadro 3. Este contenido será plenamente operativo en el 2006. Los modelos propuestos serán debidamente acreditados para la fase experimental, primero, y por periodos quinquenales a partir del 2006.

Finalmente, en el cuadro 4 hacemos una propuesta académica a tomar en consideración por las Comisiones que en una fase u otra han de valorar la propuesta de plan docente que ha de contener el Proyecto Docente que se presenta. Es de todos sabido que los momentos de *rendición de cuentas (acceso o incentivos)* presentes en el actual ordenamiento legal son especialmente propicios y motivadores para afrontar un trabajo de reflexión y de adquisición de nuevas competencias por parte de los candidatos. Por lo que respecta al diseño de planes docentes, sería negativo que una vez más se perdiera la *situación de presión* que supone preparar un Proyecto Docente, y no se generara una *cultura del hacer bien un plan docente* (no olvidemos la inminente situación de convergencia europea en el diseño de programas y planes de formación).

Sin duda alguna, la aplicación de los principios de transparencia y *trazabilidad* de los procesos evaluativos exigirá a las Comisiones de Habilitación y Acceso una más clara explicitación de los criterios y estándares de calidad de un Proyecto Docente, así como su ponderación de valoración en el amplio contenido de dimensiones e indicadores considerados. En esta nueva etapa que se inicia, los procesos de *metaevaluación* deberán hacerse presentes ya que una mayor conciencia de los derechos y deberes de evaluados y evaluadores es totalmente necesaria para hacer de la evaluación un factor de calidad personal e institucional y no una partida de *poker* en la que los segundos juegan con cartas ocultas o marcadas.

Cuadro 3. Dimensiones e indicadores de evaluación (Incentivo docente) Propuesta AQU Catalunya. Total implementación en el 2006

1. Valoración del autoinforme 1.1. Valoración docente del quinquenio 1.2. Valoración de la actividad docente del último año 1.3. Valoración de los resultados académicos 1.4. Valoración de la satisfacción de los estudiantes 1.5. Aportaciones de especial significación 1.6. Valoración de la situación del contexto y prospectiva de mejora	4.5. Valoración de las tareas de transición al espacio europeo
2. Valoración del encargo de actividad docente (del quinquenio) 2.1. Valoración de la docencia 2.2. Valoración de las tareas relacionadas con la docencia 2.3. Valoración del cumplimiento del encargo docente	5. Valoración de los resultados de la actividad docente 5.1. Valoración de los resultados académicos
3. Valoración de la planificación docente 3.1. Valoración del diseño del programa 3.2. Valoración de la adecuación del programa 3.3. Valoración de los recursos y material docente	6. Valoración de la satisfacción de los estudiantes y graduados 6.1. Encuestas institucionales de valoración docente de los estudiantes 6.2. Informes o actas de grupos <i>ad hoc</i> 6.3. Valoraciones diferidas de estudiantes y graduados
4. Valoración del desarrollo y actuación profesional 4.1. Valoración de la formación (recibida e impartida) 4.2. Valoración de la observación directa de la actuación docente 4.3. Valoración de proyectos específicos de e innovación 4.4. Valoración de la participación en tareas de mejora de la docencia	7. Valoración de promoción, evaluación y difusión de la calidad docente 7.1. Valoración de la participación como docente 7.2. Valoración de la participación como experto (interno/externo) de evaluación 7.3. Valoración de la participación en la transición secundaria-universidad
	8. Valoración del reconocimiento externo de la calidad docente 8.1. Valoración de las publicaciones docentes 8.2. Valoración de los premios y distinciones docentes 8.3. Valoración de la invitación docente en otras universidades

Cuadro 4. Check-list para la evaluación del plan docente de un Proyecto Docente

A. Programa docente

- Existe claridad y coherencia en el propósito y los objetivos del curso con relación al Programa o Plan de Estudios de la universidad
- Establece una secuencia lógica en la organización de los contenidos y concreción en los objetivos de Aprendizaje
- Presenta diversas experiencias de aprendizaje para el logro efectivo de los objetivos
- Se integran las TIC como soporte a la enseñanza
- Considera el uso de materiales didácticos diversos
- Propone una evaluación amplia y permanente de los logros del aprendizaje mediante múltiples estrategias

- Establece una demanda de trabajo (para el estudiante) en congruencia con las características de la materia

B. La investigación en el proceso de enseñanza - aprendizaje

- En el programa del curso se especifica la realización de actividades o proyectos de investigación con los estudiantes
- Aborda enfoques/planteamientos para orientar a los estudiantes en la elaboración de proyectos de investigación.
- En el contenido del Proyecto Docente se refleja la trayectoria investigadora del profesor
- Presenta alguna actividad innovadora dentro del proyecto docente a desarrollar.

- Hace referencia a fuentes documentales sobre la enseñanza en el campo disciplinar que le compete

C. Actividad tutorial

- Considera un plan sistemático de acción tutorial y de supervisión del aprendizaje del estudiante

Bibliografía

Arreola, R.A. (2000) *Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System* (2nd Ed). Bolton, MA: Anker Pub. Co.
Fielden, J. (2001) Higher Education Staff Development: Continuing Mission. *Thematic Debate of the Follow-up to the World Conference on Higher Education*. UNESCO (www.unesco.org)
Millis, B.J. (1994) Faculty Development in the 1990s: What It Is and Why We Can't Wait. *Journal of Counseling and Development*, 72, 454-464

Rodríguez, S. (2003) Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación* (En prensa)
Schuster, J.H. (1993) *The Environment for Faculty and Their Development as Teachers*.
In: M. Weimer (ed.) *Faculty as Teachers*. University Park, PA: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment. (pp.109-113)
World Federation for Medical Education (WFME, 2003) *Basic Medical Education. WDMG Global Standards for Quality Improvement*. WFME Office: University of Copenhagen.