



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Tejedor, F. J. y Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-tejedorjornet.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Número Especial, 2008

La evaluación del profesorado universitario en España

University Teacher's Evaluation in Spain

Francisco Javier Tejedor Tejedor (1)
tejedor@usal.es

Jesús Miguel Jornet Meliá (2)
jornet@uv.es

1 Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación
Universidad de Salamanca

Paseo de Canalejas 169, 37008
Salamanca, España

2 Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Estudi General-Universitat de València

Av. Blasco Ibáñez 30, 46010
Valencia, España

(Recibido: 4 de septiembre de 2008; aceptado para su publicación: 15 de octubre de 2008)

Resumen

El presente artículo pretende hacer una breve revisión acerca de la evaluación del desempeño del profesorado universitario en la España democrática. Se presentan: a)

unas reflexiones acerca de la evaluación de la docencia, para delimitar la posición de los autores, dado que ésta condiciona indudablemente cualquier revisión; b) una breve reseña histórica de la evaluación de los docentes universitarios en España en los últimos años, desde la aprobación de la Constitución Española de 1978; c) una tipología de planes de evaluación, para definir un mapa acerca de las líneas de los planes evaluación que se aplican en España; d) las pautas técnicas para evaluar al profesorado y la presentación del modelo actual, ejemplificado en virtud de su aplicación en la universidad de Salamanca; y e) a modo de conclusión, unas reflexiones acerca de las consecuencias de la evaluación y su vinculación con la profesionalización de los docentes universitarios.

Palabras clave: Evaluación de profesores, métodos de evaluación, profesionalización del docente, educación superior.

Abstract

This article intends to make a brief overview about the performance evaluation for university teachers in democratic Spain. It contents: a) considerations about teaching evaluation, in order to delimit the authors' position in this matter, due to the fact that this position obviously conditions any revision; b) a brief summary of the history of university teachers evaluation in Spain during the last years, since the Spanish Constitution of 1978 approval; c) a typology of the evaluation plans, in order to define a map of the planning lines for evaluations applied in Spain; d) the technical guidelines for teachers' evaluation and presentation of the current model, exemplified by its application in the university of Salamanca; and e) as a conclusion, some considerations about the consequences of evaluation and its entailment with the professionalization of university teachers.

Key words: Teaching evaluation, evaluation methods, teacher improvement, higher education.

Introducción

La evaluación, en general, y la del profesorado universitario en particular, se manifiesta y se vincula cada vez con mayor frecuencia, con procesos de democratización de las sociedades y de mejora e innovación de la función docente. En España, en los treinta años de Constitución democrática (1978-2008), también ha sido así. A través de la legislación desarrollada en este período, se puede observar la progresiva incorporación de la evaluación para la toma de decisiones y para la gestión en diversos ámbitos educativos, en especial la relacionada con el profesorado universitario. Adicionalmente, la democratización en la gestión de las instituciones universitarias impactó de forma decisiva en su manera de proceder, desde las formas y niveles de convivencia, la participación, los colectivos implicados en las mismas (profesores, administradores, estudiantes), hasta la profesionalización de los docentes. En

2008, es difícil pensar en una universidad española, pública o privada, que no esté sujeta a fuertes controles democráticos.

En este proceso, la evaluación de las instituciones y del profesorado es fundamental, y se ha basado en cambios muy profundos en la legislación que ordena la vida universitaria. No obstante, la evaluación, al igual que cualquier proceso que implique toma de decisiones, por ejemplo la justicia, está impregnada de ideología e influenciada por las decisiones administrativas y las orientaciones de carácter político.

I. Método

En este trabajo, presentamos una panorámica acerca del estado de la evaluación del desempeño del profesorado en España, para lo cual aplicamos una metodología que permite estructurar el trabajo en diversos puntos que nos acercan desde lo general a lo particular.

En primer lugar, se incluye un apartado de carácter genérico, denominado *Acerca de la evaluación del profesorado*, en el que se exponen algunas consideraciones sobre la posición de los autores respecto a lo que supone evaluar del profesorado, cómo hacerlo, qué elementos considerar para ello, qué implicaciones tiene, etc. A continuación, se hace una breve *revisión histórica de la evaluación del profesorado en España*, con una orientación esencialmente diacrónica, evolutiva del estado de la cuestión, donde se pretende identificar los hechos que, a nuestro juicio, resultan importantes en la definición de dicha historia. En tercer lugar, se presenta un corto análisis acerca de una posible *tipología de planes de evaluación*, que ayude a identificar de manera estructural (de carácter nomotético), el panorama de acciones evaluativas presente en España.

El cuarto apartado recoge algunas reflexiones acerca de posibles *pautas técnicas para un sistema de evaluación de profesores*; el objetivo es enfatizar el carácter técnico que debe tener la evaluación, y se identifican criterios generales de calidad de la misma. Por último, y como ejemplificación de los modelos de mayor impacto en la actualidad, se presentamos una muestra del modelo de evaluación del profesorado desarrollado por la Universidad de Salamanca (*modelo DOCENTIA de evaluación de profesores*), de acuerdo con los criterios de ordenación de dichos planes, establecidos por la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA).

Las conclusiones del trabajo pretenden aportar unas notas complementarias acerca de los *efectos deseables de la evaluación del profesorado*. Es bien sabido que si evaluar no conlleva consecuencias positivas para el objeto o sujeto evaluado, es un proceso carente de sentido. Los únicos aspectos que, en definitiva, justifican el hecho de evaluar son el propósito y la finalidad de la evaluar. La validez de cualquier evaluación, más allá de sus facetas técnicas (constructo, contenido o criterial), se sustenta en las facetas de impacto y la

credibilidad (que justifica o da soporte) a la utilidad de la misma. La evaluación del profesorado cobra sentido sólo cuando se implica como un elemento de acompañamiento de la profesionalización (o desarrollo profesional) del mismo. Al respecto, en las conclusiones se encuentran algunas notas al respecto.

II. La evaluación del profesorado

Se ha comentado la ausencia de acuerdos respecto a lo que es un buen profesor para cualquier nivel educativo y más aún para la educación superior, ya que no existe acuerdo unánime sobre las finalidades de la enseñanza universitaria. No es de extrañar, por tanto, que la evaluación del profesorado sea todavía un problema con importantes limitaciones, tanto teóricas (diversidad de finalidades y carencia de un modelo de profesor ideal) como prácticas.

Lo que se tiene claro, respecto a la evaluación es que:

- Se intenta conseguir una utilidad efectiva del proceso como recurso de promoción y perfeccionamiento docente.
- Se trata de un proceso que debe orientarse a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza y de la institución (Mobilia y García-Valcárcel, 1997; López Mojarro, 1999).
- Permite investigar sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.
- En el plano estrictamente docente, aunque no hay recetas universales, se sabe que hay comportamientos docentes que ayudan más que otros a conseguir los objetivos propuestos.

La evaluación del desempeño docente del profesorado universitario¹ es un fenómeno complejo, que requiere estrategias diversas, integradas en un programa de evaluación amplio que incluya necesariamente, referencias a diversos elementos de la institución universitaria: programas docentes, recursos, capacitación de los estudiantes, potencial investigador, etc.

Consideramos que el modelo global de evaluación del subsistema profesorado tendrá que estar relacionado, cuando menos, con los siguientes aspectos y fuentes de información:

- a) Evaluación de la actividad instructiva (aula y tutorías). Autoinforme del profesor, opinión de las autoridades académicas del centro y opinión de los alumnos.
- b) Evaluación de la actividad investigadora, a partir de indicadores relacionados con la calidad, la cantidad y la utilidad social y académica (incorporación de los resultados de investigación y de las aportaciones metodológicas a la actividad instructiva).

- c) Evaluación de la actividad departamental.
- d) Evaluación, con carácter complementario, de la actividad relacionada con la prestación de servicios a la comunidad (universitaria, profesional y social).
- e) Evaluación de las condiciones de trabajo del profesor. Para obtener una valoración realista, sin sesgo, deberán considerarse las condiciones académicas, personales e institucionales en las que se desarrolla el trabajo del profesor evaluado. Esto incluye su status profesional, organización académica, disponibilidad de recursos para docencia e investigación, programas de formación docente de la institución y características de los alumnos, con el fin de contextualizar ampliamente el proceso de evaluación del profesorado en sentido amplio.

En la práctica evaluativa existen dos modalidades básicas: formativa, de ayuda para el desarrollo profesional del docente y sumativa, con carácter de acreditación o promoción profesional personal. Esta modalidad de evaluación es impuesta por las autoridades estatales y autonómicas² como exigencia para permitir ejercer la profesión docente. En adelante, se utilizará el término evaluación para referir a la modalidad formativa, y acreditación para la modalidad sumativa.

La evaluación formativa, de carácter endógeno, se lleva a cabo en las propias universidades, con sugerencias centralizadas en el modelo a seguir para facilitar su homologación. Es la práctica evaluativa de más tradición en la universidad española y es aceptada por la mayoría del profesorado, aunque en algún caso se ponga en duda su eficacia y la científicidad de los procedimientos utilizados; el profesorado se involucra mucho más en el debate sobre las estrategias a seguir, sea personalmente o a través de sus representantes reglamentarios. Los profesores aceptan este tipo de evaluación porque cada día aumenta su interés por todo aquello que pueda hacerle sentir mejor profesionalmente.

Son muchos los aspectos a considerar en la evaluación de profesores: qué evaluar, cómo evaluar, qué informes deben elaborarse y qué difusión han de tener, cómo y para qué debe utilizarse la información obtenida, por mencionar algunos. Sobre todos ellos, los autores hemos opinado en escritos anteriores (Tejedor, 1985, 1990, 1995, 1997; 2003; Jornet, 2000b; Jornet, González Such y Pérez Carbonell, 1996). El proceso técnico (cuestionario, trabajo de campo, elaboración de informes) ha mejorado gracias a las aportaciones, críticas y sugerencias de muchos de los implicados y actualmente, puede considerarse un proceso en el que se lograron niveles de calidad que pueden considerarse equivalentes o superiores a los empleados en otros contextos de investigación social.

En cuanto a la utilidad del procedimiento, en relación con el objetivo básico y fundamental del proceso que es la mejora de la calidad de la enseñanza (Jornet Villanueva, Suárez, y Alfaro, 1988; Jornet, Suárez y González Such, 1989; De Miguel, 1998; González Such, 1998; González Such, Jornet, Pérez Carbonell y Ferrández, 1994; González Such, Jornet, Suárez y Pérez Carbonell, 1999),

difícilmente puede considerarse positiva, salvo algunas excepciones. La eficacia de este tipo de informes se cuestiona porque el usuario no percibe los cambios prometidos en la justificación de su puesta en marcha. Es necesario insistir en que todo proceso de evaluación formativa debe desencadenar un conjunto de actuaciones destinadas a atender aquellos aspectos susceptibles de mejora, por tanto, es indispensable planificar la formación del profesorado universitario, consecuentemente con los resultados de la evaluación realizada y adaptarla a las necesidades especificadas.

III. Breve reseña histórica

Para comprender el desarrollo actual de la evaluación del desempeño del profesorado universitario en España, es conveniente considerar su evolución histórica. Para ello, se identificaron cinco momentos clave, comentados parcialmente por los autores en trabajos anteriores (Tejedor, 1991; Jornet, 2000a):

- a) Evaluaciones orientadas por las universidades (1981-1989).
- b) Aparición del Decreto de Retribuciones (1989).
- c) Aparición del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1992).
- d) Puesta en marcha del sistema de acreditación de profesores contratados y la habilitación nacional de funcionarios a partir de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) (2001).
- e) Creación de la Agencia Nacional para la Evaluación de Calidad y Acreditación (ANECA) y de las agencias autonómicas de evaluación universitaria (2002).

a) Las evaluaciones orientadas por las universidades, elaboradas entre 1981 y 1989, constituyen el inicio de la evaluación del profesorado universitario en España. El comienzo de estas experiencias se puede identificar con los trabajos realizados por Aparicio, Sanmartín y Tejedor (1982) en la Universidad Autónoma de Madrid. En ellos se plantea el desarrollo de una encuesta a estudiantes analizada métricamente y utilizada para comprobar su utilidad evaluativa, en un marco de evaluación en el los profesores participaron voluntariamente. Centrado en la evaluación de la actuación del profesorado como docente, probablemente este trabajo es la referencia, explícita o implícita, de buena parte de las escalas que desarrolladas en las universidades españolas.

Posteriormente, como parte del desarrollo de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 y de los estatutos de las universidades, se llevaron a cabo experiencias con estas características en universidades de Cantabria, Barcelona, Córdoba, Granada, País Vasco, Santiago de Compostela y Valencia, entre otras. Las características pueden resumirse en las siguientes:

- En un momento histórico en que eran frecuentes las demandas estudiantiles a este respecto³ y a otros temas acerca de la gestión

universitaria (participación en la gestión y gobierno de las universidades, democratización), se produjo el reconocimiento legal de la necesidad y obligación de sujetar al profesorado a evaluación.

- En su puesta en marcha, estos sistemas de evaluación encontraron dificultades; la mayor probablemente fue la lógica reacción del profesorado ante un fenómeno que incrementaba el control del personal, sin advertir sobre cambios en los problemas laborales y salariales que en aquellos momentos eran muy importantes.
- La institucionalización de estos planes de evaluación fue razonable y se llevó a cabo sin excesivos problemas, pues se diseñaron e implementaron sobre la base de la *negociación* entre las partes implicadas (profesores, alumnos y gobierno de las universidades), con un carácter orientado primordialmente a la mejora e innovación de la docencia.⁴
- La base de la evaluación generalmente estaba constituida por las opiniones de estudiantes, recogidas a través de cuestionarios. La información se daba a conocer al profesorado, con el fin de orientarle acerca de los elementos a mejorar.
- Durante este período, en buena parte de las universidades comenzó a considerarse la docencia un elemento importante de la institución, aunque la evaluación tuviera un uso limitado ante la falta de consecuencias importantes o trascendentes.

b) En 1989 se publicó el Decreto de Retribuciones; estaba dirigido a regular un sistema de revisión salarial, basado en la idea de productividad, lo que suponía introducir un medio de establecimiento de consecuencias para la evaluación del profesorado universitario. Se centró en la evaluación de dos componentes de la actividad universitaria: la docencia y la investigación, y se estableció que ambos serían evaluados periódicamente. La docencia, hasta en cinco ocasiones en períodos de cinco años (lo que abarca un seguimiento de esta actividad de veinticinco años),⁵ y la investigación con un límite de cinco evaluaciones, en períodos de seis años (es decir, un seguimiento de treinta años). En este seguimiento de la actuación docente en la vida académica no se incluyó el componente *gestión*, que resulta clave en la vida universitaria y extremadamente laborioso para aquellos que se implican en ella.

Los dos componentes a evaluar en el profesorado universitario (hoy conocidos en la *jerga laboral* como Quinquenios y Sexenios), también recibían un tratamiento diferente en cuanto a la responsabilidad de la evaluación, pues mientras en la docencia la responsabilidad de la evaluación recaía en cada una de las universidades, la investigación se evaluaba por un comité central a nivel nacional. Sin que ello pueda interpretarse como un indicador de la calidad de ambas evaluaciones, con el paso del tiempo la docencia continuó sin grandes diferencias entre el profesorado (hay muy pocos casos de denegación del complemento de productividad docente por evaluación negativa), mientras la investigación se configuró como el elemento de diferenciación entre el profesorado (Cabrera y Báez, 1999).

Las consecuencias de la aparición del decreto fueron diversas, y pueden sintetizarse en las siguientes:

- 1) Consecuencias de carácter sumativo a la evaluación, en aquellos procesos de carácter formativo ya iniciados y que, por voluntad de las universidades, se realizaban de forma negociada con el profesorado.
- 2) Definió a los alumnos e informes de la universidad como las fuentes a considerar para la evaluación de la docencia.
- 3) Reconoció a la investigación como un componente a evaluar en la actividad del profesorado y elaboró la definición del procedimiento.
- 4) Olvidó la gestión como elemento sustancial de la vida universitaria y, por lo tanto, de la productividad.
- 5) Ejerció menor control sobre la evaluación de la docencia, lo que favoreció que los Quinquenios se convirtieran en un segundo elemento de reconocimiento de antigüedad. Este criterio ya se aplicaba sin mediar evaluaciones.
- 6) En cuanto a las reivindicaciones salariales del profesorado universitario, se desarticulaban los movimientos colectivos, al crear, la aplicación del decreto, diferencias sustanciales entre los profesores.
- 7) Eliminó las iniciativas internas que habían puesto en marcha las universidades respecto a la evaluación de la docencia, al cambiar el carácter de las mismas, y convertir el control de la docencia en un mero elemento administrativo.
- 8) Introdujo un elemento de desconfianza en el sistema, en lo referente a la evaluación de la investigación. El procedimiento de evaluación, basado en la valoración de un comité central, es poco transparente y recae excesivamente en la actuación de los asesores.⁶ Asimismo, se le imputaba falta de claridad en los criterios de evaluación y, en todo caso, se sospechaba que como mínimo era desigual entre las áreas de conocimiento o especialidades de los profesores (dado que no se facilitan datos suficientes para analizar su funcionamiento). En definitiva, se asumió como un sistema al que someterse, pero que no es fácil contestar dada la individualización a que se ha conducido al colectivo.
- 9) Identificación de la calidad de los medios donde los profesores publican, como el criterio para asignar la jerarquía de un trabajo (índice de impacto de revistas o tipología de editoriales). Esto constituye un elemento clarificador y razonablemente ajustado para algunas especialidades, por ejemplo las ciencias de la salud y las ciencias naturales; sin embargo, para las ciencias sociales, humanidades o educación, resulta poco adecuado. Por ejemplo, el diseño, desarrollo, implementación y evaluación de un programa para mejorar la convivencia escolar, para una región determinada, puede constituir un elemento de gran impacto social, sobre todo si a través de él mejoraron las situaciones escolares que pretendía paliar. Sin embargo, si ello no es publicado en una revista anglosajona como *ISI*, por ejemplo, no podría ser valorado como una aportación de calidad. Este tipo de lógicas ilógicas en la identificación de

criterios de evaluación de la investigación aún constituyen un problema importante para el sistema.

- 10) Los sexenios se convirtieron en algo más de lo previsto por el decreto de 1989 en cuanto a las retribuciones, de forma que se incorporaron como criterios para otros usos más importantes, como la posibilidad de participar en comisiones evaluadoras del acceso o promoción de compañeros.

c) La aparición del *Plan Nacional de Evaluación de las Universidades (1992)*. En línea con el incremento de control de la gestión de los fondos públicos y paralelamente a la evolución de la Unión Europea (UE) en los últimos años, se presentó en España la propuesta de evaluar la calidad de las universidades (Consejo de Universidades, 1996; Apodaca y Lobato, 1997; Beltrán, 1996; Bordás y Borrell, 1998; Cano, 1998).

La evaluación institucional intenta acercarse a la evaluación de una universidad ya diseñada y gestionada de forma democrática. Los cambios de la universidad *de la dictadura* a la de *la transición democrática*, supusieron reformas importantes en la cultura organizacional de estas instituciones y en la consideración de la función docente. Así, la identificación del profesorado como profesional de la docencia y la investigación, sus funciones en la institución, el acceso y la participación en la gestión con cargos unipersonales y en órganos colegiados, y la forma de organizar y gestionar la docencia a través de departamentos coordinadores que ofrecieran servicios educativos para cada carrera, supusieron una visión alternativa de la universidad y, por ende, de la forma en que debía evaluarse (Mora, 1991; Osoro, 1995).

Las universidades son unidades extremadamente complejas en su gestión, y en consecuencia, es difícil evaluar sus productos. Sin embargo, aunque el proyecto fue muy ambicioso, tenía una orientación adecuada y planteó una aproximación que posibilitó la evaluación durante más de una década. Basado en la complementariedad metodológica entre aproximaciones de corte cualitativo (evaluación por pares) y cuantitativo (indicadores de resultados o rendimiento institucional), se elaboró una estrategia de evaluación que iniciaba con un autoestudio de titulación que posteriormente era validado por un Comité Externo de Evaluación. Las unidades de evaluación fueron las titulaciones y los servicios⁷ (Salvador, 1997).

Un valioso punto adicional fue que, en el marco de la evaluación institucional, se reconoció como elemento central la necesidad de crear un plan de mejora para cada titulación evaluada. Dicho plan sería objeto de seguimiento posterior, de forma que los órganos de gobierno de las universidades se comprometieran a llevarlo a cabo. No obstante su importancia, fue uno de los elementos que menos interés a las universidades participantes, y muchos de ellos se olvidaron total o parcialmente en las innovaciones en los planes de estudio o en la organización universitaria.

La evaluación institucional, al igual que la del profesorado, inició en España con prácticas orientadas hacia la mejora. En los sucesivos planes puestos en marcha, aparecían y desaparecían los *usos sumativos* de la evaluación, especialmente vinculados con la posibilidad de obtener financiamiento. Es lógico que los responsables de gobernar, administrar o gestionar, vieran en ella información de interés para lograr sus objetivos, pero hasta el último plan de evaluación institucional, la evaluación se aplicaba con otros fines. Las universidades participaron de forma voluntaria en los planes y se observó, con el paso de los años, un incremento sustancial de su implicación; muchas de ellas incluso sometieron a evaluación todas sus titulaciones.

En cuanto a la evaluación del desempeño docente, la evaluación del profesorado quedaba subsumida como una unidad global de análisis con tres componentes: la docencia, la investigación y la gestión, sin referencias personales. Por ello, este planteamiento de tipo organizacional tuvo importantes repercusiones sobre la evolución de los planes de evaluación del profesorado desarrollados.⁸

Probablemente, a partir del Plan Nacional de Evaluación de las Universidades se puede observar la consolidación de una verdadera cultura de evaluación en la universidad española y, aunque sus efectos aparentes en cada titulación evaluada pueden parecer limitados, su influjo ha sido sustancial y sin él es imposible explicar la situación actual. Esto se debió a que la evaluación se convirtió en referencia de acción, de forma que según se conocían los criterios seguidos, las universidades –y su personal en gran medida– intentaban adecuar sus formas de trabajo para satisfacer los *estándares informales* en que transformaban esas informaciones.

d) La creación del sistema de acreditación de profesores contratados y la habilitación nacional de funcionarios a partir de la Ley Orgánica de Universidades (LOU), publicada en el Boletín Oficial del Estado en 2001 (2001, julio), constituye una respuesta a los sistemas anteriores de contratación y promoción del profesorado en las universidades. El peso prioritario lo tenía la universidad con respecto al Estado español, de forma que se observaban fuertes disfunciones en la configuración de las plantillas universitarias. La LOU mencionaba un elemento corrector de las mismas: un sistema central que acreditara al posible profesorado a contratar, en sus diferentes figuras, y que habilitara al posible funcionario docente, en las figuras existentes en el momento. Ello supuso una innovación importante respecto a los procesos desarrollados para la contratación y promoción a partir de la Ley de Reforma Universitaria (LRU), pues el Estado volvía a jugar un rol, en virtud de la dilución de la autonomía universitaria.

El sistema de acreditación se basaba en la valoración por parte de especialistas, generalmente del área o especialidad de la persona evaluada, de sus contribuciones a partir de la información que ésta facilitaba y certificaba convenientemente con respecto a su currículo. Esta acreditación puede definirse como de tipo *criteria*; si se alcanza un determinado nivel, la persona se acredita. Los criterios de evaluación se sustentaban en una escala que no se dio a conocer

en los primeros procesos, lo que provocó buen número de reclamaciones. No obstante, las grandes categorías evaluadas sí eran conocidas: formación (expediente académico, premios, becas), docencia (trayectoria, antigüedad), investigación (evidenciada en publicaciones, participación en congresos) y participación en actividades de gestión. Las evaluaciones eran básicamente administrativas y de carácter sumativo, pues de no ser acreditado para una figura docente determinada, no se podía concursar para ninguna plaza de ese tipo.

Por su parte, el sistema de habilitación implicaba un examen u oposición, que juzgaban siete especialistas del nivel (o superior) al tipo de la plaza o plazas para las que se concursaba, elegidos al azar. Se constituía una única comisión nacional para juzgar cada concurso y en él se adjudicaba un reducido número de plazas que dependía de las peticiones de las universidades. De acuerdo con el tipo de plaza, se requería memoria o proyecto docente e investigador, así como valoración del currículo. El limitado número de plazas convirtió el proceso en una evaluación de carácter *normativo*, es decir, en cada concurso se habilitaban los individuos que la comisión evaluadora entendía que presentaban mayores méritos, de acuerdo con el número de plazas. Este hecho fue uno de los factores más criticados del sistema que, junto con el oscurantismo del funcionamiento de las comisiones y la vaguedad de los criterios utilizados, hacían del proceso una evaluación con una carga excesivamente subjetiva.

En ambos casos, las evaluaciones del desempeño docente que realizaban las universidades para efectos del sistema de retribuciones comentado, podían incorporarse al expediente, pero siempre existió la duda del peso que se les daba. Con las evaluaciones de la investigación, posiblemente mejor considerada que la evaluación de la docencia, ocurría lo contrario para los funcionarios que pretendieran llegar a cátedra.

La novedad del sistema implicaba en ambos casos, que cuando se convocaban plazas en las universidades, fueran de contrato o de funcionarios, sólo podían concursar las personas acreditadas o habilitadas, según el caso.

e) La creación de la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) constituye un cambio profundo en buena parte de los usos evaluativos de las universidades y de su personal. ANECA es una fundación estatal creada en 2002, como resultado de lo establecido en la Ley Orgánica de Universidades (LOU). Su misión es contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior, mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones.⁹ En su página *Web* (www.aneca.es) se señalan sus funciones:

- Potenciar la mejora de la actividad docente, investigadora y de gestión de las universidades.
- Contribuir a la medición del rendimiento de la educación superior, conforme a procedimientos objetivos y procesos transparentes.

- Proporcionar a las administraciones públicas información adecuada para la toma de decisiones.
- Informar a la sociedad sobre el cumplimiento de objetivos en las actividades de las universidades.

La ANECA se desarrolló en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), para cubrir los requerimientos evaluativos correspondientes. Así, sus actividades se generalizaron, organizaron e integraron en un conjunto que abarca todos los planes de evaluación de la actividad universitaria, desde la acreditación de titulaciones, su seguimiento y evaluación, la evaluación de instituciones y la del profesorado. En este último aspecto, la ANECA diseña modelos de referencia para la evaluación del profesorado, por ejemplo, el programa DOCENTIA, que se tratará más adelante, pero también realiza directamente la evaluación para la contratación de diversas figuras de profesores (profesores ayudantes, ayudantes doctores, contratados doctores, etc.), para la acreditación de funcionarios como profesores titulares y catedráticos, y por demanda de diversas instancias (a petición de los propios interesados, de las universidades, del Consejo de Coordinación Universitaria o de otros agentes del sistema).

El rol de la ANECA, si se considera la pluralidad autonómica, es aportar una función de equidad a nivel del conjunto del Estado, aunque la presencia de las agencias autónomas para llevar a cabo algunas de sus tareas (especialmente para acreditar la contratación de profesores), provoca que tales expectativas desaparezcan. Sin embargo, la acreditación de funcionarios se mantiene como ámbito propio como garantía de igualdad en los niveles de entrada a la institución. La fundamentación de esta función es asegurar la existencia de un conjunto de profesores acreditados según su especialidad, para diferentes funciones (sean las de titular o las de catedrático universitario) y asegurar que posteriormente las universidades, desde su autonomía, arbitren los sistemas de acceso a los puestos específicos de trabajo. Esto sustituye al sistema de *Habilitación nacional* y a los sistemas de acreditación de profesores contratados diseñados en la LOU.

Con la labor de la ANECA, la acreditación de profesores contratados ganó en profesionalidad, ya que se estructuran de mejor forma las dimensiones a considerar, así como las escalas a utilizar. La acreditación de profesores para acceder a plazas de funcionarios, pretende un desarrollo similar, con criterios de evaluación suficientemente transparentes. El sistema se asemeja, en este caso, al de contratados: el personal que pretende ser acreditado para acceder a una plaza de funcionario, remite su información curricular, adecuadamente certificada, y se valora a partir de ello.

Uno de los aspectos que parece más novedoso es la progresiva incorporación de criterios que reflejan la tendencia marcada en el EEES, fundamentalmente las tareas relacionadas con la innovación docente y la coordinación del profesorado. Es un sistema que está apenas en desarrollo y que en breve producirá las primeras evaluaciones.

A continuación se comenta brevemente una tipología de planes de evaluación en la que se sitúa la diversidad de planes de evaluación existentes.

IV. Tipos de planes de evaluación del profesorado universitario

Como referencia se tomó la clasificación elaborada en trabajos anteriores (Jornet *et al.*, 1996; Jornet, 2000b), basada en la identificación de los Planes de Evaluación de la Docencia, con respecto a las dimensiones objeto de evaluación, finalidad y control.

El objeto de evaluación hace referencia a la unidad evaluada, que de acuerdo con diferentes planes pueden ser:

- Organizaciones: Sistema universitario e instituciones.
- Programas o titulaciones.
- Profesores.

En los dos primeros casos, el desempeño del profesorado se analiza de forma global, sin referencias personales o individuales. En la evaluación del profesorado se analiza la actuación individual de los considerados.

La finalidad de la evaluación se refiere al uso que se dará a la misma. Los usos habituales pueden clasificarse en tres grandes grupos:

- Sumativos, orientados esencialmente al control y la rendición de cuentas.
- Formativos, cuya finalidad esencial es la mejora.
- Mixtos, en los que se combinan consecuencias de ambos tipos en la evaluación.

Por último, el control de la evaluación se refiere a los agentes que tienen la facultad de poner en marcha la evaluación, así como a los responsables de realizarla. También pueden encontrarse tres tipos de aproximaciones:

- Externa, en la que la responsabilidad recae mayormente en agentes externos a la unidad evaluada.
- Interna, realizada o dirigida por la propia unidad evaluada.
- Mixta, en la que se incluyen ambas figuras. Normalmente, en las aproximaciones de este tipo, el proceso depende de una unidad externa (superior jerárquica a la unidad evaluada), pero en el desarrollo de la evaluación participa la unidad evaluada, lo que se denomina perspectiva interna.

Un plan con una finalidad sumativa, utiliza un control externo o mixto, pero nunca puede sustentarse únicamente en un control interno. Una finalidad de mejora utiliza generalmente un control interno o mixto, ya que si se considera únicamente

la aproximación externa, difícilmente se obtendrá información de suficiente calidad como para orientar una mejora.

Como puede observarse en la Tabla I, de acuerdo con el objeto pueden identificarse cuatro grandes tipos de planes, que a su vez incluyen la posibilidad de diferenciación por la finalidad y el control.

Tabla I. Clasificación de planes de evaluación según su objeto, finalidad y tipo de control.

Objeto					
Finalidad	Organizaciones		Programas o Titulaciones	Profesores	Control
	Sistema universitario	Instituciones			
Sumativa	A	B	C	D	Externo
Mixta	E	F	G	H	Mixto
Formativa	I	J	K	L	Interno

En la actualidad, a partir de los puestos en marcha en España, se pueden identificar los siguientes tipos de planes de evaluación:

1) Respecto a la evaluación de organizaciones:

- Tipología E. Realizada a nivel nacional como autonómica, orientadas a la planificación y organización, y en casos particulares, a la financiación.
- Tipología J. Relativa a las evaluaciones institucionales, cuyo programa está en revisión (ANECA).
- Tipología K. Relativa a la verificación y acreditación de titulaciones y seguimiento de las mismas (ANECA).

2) En cuanto a la evaluación del desempeño del profesorado:

- Tipología D. Corresponde a la evaluación de la calidad de la investigación realizada por cada profesor universitario. La lleva a cabo la Comisión Nacional de Evaluación. A esta tipología pertenecen las evaluaciones de acreditación para el acceso y promoción de profesores realizadas por la ANECA.
- Tipología H. Se refiere a los planes de evaluación de la calidad de la docencia de cada profesor. La llevan a cabo las universidades para otorgar los Quinquenios, y está en proceso de adecuación en cada institución para ajustarse al modelo DOCENTIA de la ANECA, como requerimiento para la acreditación de titulaciones.

V. Pautas técnicas para un sistema de evaluación de profesores

La puesta en marcha de un sistema de evaluación del profesorado no debe suponer la aplicación de una serie de pruebas llevadas a cabo puntualmente, sino a la aplicación de un proceso continuo y sistemático encaminado a ayudar a cada

uno de los profesores en su desarrollo profesional, en la planificación de su carrera y a contribuir a que la formación en ejercicio se ajuste a sus necesidades reales (Jornet, *et al.*, 1988). La puesta en marcha de un sistema de evaluación requiere, desde nuestro punto de vista, reflexiones en torno a los siguientes considerandos:

1) Determinar el modelo de profesor requerido, a través del establecimiento de los comportamientos deseables para después analizar en qué medida la conducta del profesor satisface el referente de calidad establecido.

2) Establecer los criterios básicos que deben orientar el proceso evaluativo:

- Negociación previa con las diferentes audiencias.
- Operatividad de la estrategia evaluativa.
- Contenidos del perfil docente:

Cumplimiento de obligaciones.

Capacidad para impartir eficazmente el conocimiento.

Capacidad para mejorar el orden académico necesario para el aprendizaje.

Capacidad para establecer las relaciones adecuadas.

Capacidad para satisfacer las expectativas de los alumnos.

3) ¿Qué datos deben recogerse? ¿A partir de qué fuentes de información?

4) ¿Cómo deben ser los indicadores?

5) ¿Quién obtiene los datos?

6) ¿Qué recursos se necesitan?

7) ¿Cuáles serán las consecuencias del proceso? ¿Cómo serán empleados los datos?

Para elegir los datos que deben recogerse, es necesario optar por un determinado modelo de enseñanza-aprendizaje. Aunque se ha señalado que es un tema a debatir, en este artículo se considera que, para optimizar el nivel de calidad deseable, el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, bajo la aplicación de altos estándares, debe tender a conseguir:

- Un óptimo desarrollo de las capacidades, habilidades y actitudes necesarias para acceder, explorar, construir y reconstruir el conocimiento en las diversas áreas del saber y de la cultura.
- El compromiso de los protagonistas involucrados en el proceso, para cumplir adecuadamente sus funciones.
- Un producto que satisfaga las expectativas personales y sociales y las supere a favor de un desarrollo integral armónico.

Dichos estándares deben atender a los resultados y a los procesos mismos, deben implicar metas y procedimientos, deben especificar las condiciones y requisitos para su cumplimiento y deben estar provistos de sistemas de autorregulación (Kells, 1993).

Aunque el problema de la eficacia docente es multidimensional, actualmente se entiende que para ser eficaces, los profesores deberán enfrentarse a los problemas concretos mediante la aplicación de principios generales y conocimientos derivados de la investigación, y adaptarlos a su tarea específica y al tipo de alumnos con los que trabaje. Su éxito dependerá de su habilidad para enfrentarse con la clase y para resolver los problemas inherentes a ese enfrentamiento. No pueden darse "recetas" de valor universal, pero sí afirmarse que determinados comportamientos docentes pueden asociarse claramente con la consecución de objetivos deseables: motivación y satisfacción de los alumnos, aprendizajes adecuados y socialmente útiles.

En estos planteamientos se vincula la eficacia docente con el rendimiento de los estudiantes, lo que supone una importante limitación. Desde nuestro punto de vista, la evaluación del profesorado será deficiente si se usa como único criterio de referencia el rendimiento de los estudiantes. En todo caso, la influencia del comportamiento docente en el rendimiento de los alumnos es un tema que ha sido objeto de estudio bajo la óptica de los distintos paradigmas de investigación didáctica y las diferentes conceptualizaciones de la eficacia docente (García-Valcárcel, 1991, 1992).

VI. El modelo DOCENTIA de evaluación de profesores

El modelo DOCENTIA de evaluación de profesores universitarios propuesto por la ANECA empieza a aplicarse en las universidades para favorecer a sus profesores, por tratarse de un modelo homologado que será reconocido en los procesos de acreditación de la propia ANECA. Como ejemplo,¹⁰ aquí se presenta la adaptación del modelo propuesto en la Universidad de Salamanca (2008). En la Tabla II se observan cuatro dimensiones como objeto de evaluación de la actividad docente: 1. Planificación la docencia; 2. Desarrollo de la docencia; 3. Resultados; y 4. Mejora e innovación. Estas cuatro dimensiones tienen como transversalidad el tipo de vinculación laboral con la universidad y las condiciones de trabajo del profesor.

Dichas dimensiones se ajustan a las cuatro fases tradicionalmente consideradas en un proceso de mejora continua:

1. Planificación. Se definen las acciones que se llevarán a cabo.
2. Acción (hacer). Se refiere a la implantación y puesta en marcha de los planes.
3. Comprobación. Se miden los resultados conseguidos tras la implantación.

4. Revisión. Se identifican, en función de los resultados de la evaluación, los aspectos que deben ser modificados en la planificación de nuevos periodos.

Las dimensiones se desagregan, para efectos prácticos, en 10 subdimensiones con el siguiente orden de exposición:

1.1. Programación docente. Se valora el esfuerzo realizado por el profesor para preparar los programas de sus asignaturas y adaptarlos a las directrices de la titulación.

1.2. Actividades de organización y coordinación docente. Se valoran los esfuerzos realizados por el profesor para organizar la docencia y coordinar a los profesores de una misma asignatura o de asignaturas afines.

2.1. Consecución del encargo docente. Se valora el cumplimiento, por parte del profesor, de los procedimientos y obligaciones establecidas.

2.2. Fortalecimiento de asignaturas. Se valoran las actividades desarrolladas por el profesor para fortalecer el contenido y la forma en que imparte las asignaturas.

2.3. Ampliación de tareas. Se valoran las actividades complementarias a la docencia específica de las asignaturas desarrolladas por el profesor.

3.1. Consecución de objetivos formativos y satisfacción de los estudiantes. Se valora el rendimiento obtenido por los estudiantes, respecto a los objetivos formativos previstos y a la satisfacción de los estudiantes con la actividad docente del profesor.

4.1. Formación recibida. Se valora la formación recibida del profesor, sobre aspectos de renovación docente y calidad de la enseñanza.

4.2. Innovación–proyectos. Se valora la participación del profesor en proyectos de innovación docente, financiados en convocatorias competitivas o en otras actividades relacionadas con la mejora docente.

4.3. Innovación–materiales. Se valora la preparación, por parte del profesor, de materiales que ayuden al seguimiento y aprovechamiento de la asignatura, por parte de los estudiantes.

4.4. Innovación–reconocimiento. Se valora el reconocimiento externo recibido por la actividad docente del profesor.

Tabla II. Modelo de evaluación: peso de las dimensiones, subdimensiones y fuentes de información

	Profesor/a		Responsables académicos	Alumnos	Puntos
	Autoinforme Actividades	Auto-análisis			

		docentes	práctica docente			
1. Planificación	1.1. Programación docente	-	5	5	-	20
	1.2. Actividades de organización y coordinación docente	5		5	-	
2. Desarrollo	2.1. Consecuencias del encargo docente	-	5	5	-	25
	2.2. Enriquecimiento de asignaturas	5		-	-	
	2.3. Ampliación de tareas	5		5	-	
3. Resultados	3.1. Consecución de objetivos y satisfacción de los estudiantes	-	5	5	15	25
4. Mejora e Innovación	4.1. Formación recibida	7	5	-	-	30
	4.2. Innovación proyectos	3		-	-	
	4.3. Innovación materiales	12		-	-	
	4.4. Innovación reconocimiento	3		-	-	
Total puntos		40	20	25	15	100

Fuentes de información

Para evaluar las dimensiones y subdimensiones del modelo, se considerarán tres fuentes de información:

a) El profesor, que elaborará dos documentos:

- Un autoinforme de actividades docentes, referido al conjunto de las asignaturas impartidas en titulaciones oficiales en el periodo evaluado. En él proporcionará información de carácter cuantitativo y evidencias sobre sus actividades docentes que se utilizarán para evaluar algunas subdimensiones del modelo, conforme a los pesos establecidos en la Tabla II. En la medida en que esas evidencias consten en las bases de datos de la universidad, se mostrarán al profesor para que dé su conformidad, si no se da este caso, deberán incorporarse al expediente por el propio docente. En todos los casos podrá incluir los comentarios y observaciones que estime conveniente para que sean considerados en su valoración final.
- Un autoanálisis de la práctica docente en el que aportará reflexiones y valoraciones sobre la propia, y que se utilizará para valorar las cuatro dimensiones del modelo, conforme a los pesos establecidos en la Tabla II.

El docente deberá analizar su actividad y su entorno en cada una de estas dimensiones, detectar puntos fuertes y débiles, y realizar propuestas de mejora. Se pretende que dichas propuestas sean tenidas en cuenta en el momento del autoanálisis en el siguiente periodo.

b) Los responsables académicos. Los decanos y/o directores de los centros en los que el profesor ha impartido docencia, el director del departamento y los coordinadores de los posgrados en los que participe, elaborarán informes donde manifiesten su valoración respecto a la tres primeras dimensiones del modelo: planificación, desarrollo y resultados. Será una valoración global del conjunto de asignaturas impartidas por el profesor y se basará en las evidencias disponibles. Por ello, se solicitará la exposición de esas evidencias en caso de que la valoración no llegue a ser satisfactoria en alguno de los aspectos evaluados.

Los decanos y/o directores de los centros y los directores de los departamentos, podrán estar asistidos por la Comisión de docencia o de calidad del respectivo centro/departamento en el momento de elaborar sus informes. No obstante, para ello el procedimiento debe haber sido aprobado, según el caso, por la Junta de Centro o el Consejo de Departamento.

En aquellos casos en que el decano o director del centro o el director de departamento no concurren a la convocatoria, el informe será emitido por un vicedecano o subdirector del centro y por el subdirector del departamento, respectivamente.

c) Los estudiantes. Su opinión se recabará a partir de las encuestas de satisfacción sobre la actuación docente del profesorado que la universidad llevará a cabo bienalmente para titulaciones de grado, master universitario y doctorado. Se considerarán los resultados de las diferentes asignaturas impartidas por el profesor en los cursos incluidos en el periodo de evaluación.

Protocolo de evaluación

Se combinan los cuatro criterios generales propuestos por la ANECA:

- **Adecuación.** Consiste en ajustar las actuaciones del profesor a los requisitos establecidos por la universidad. Se establecen una serie de aspectos que el docente debe abordar en cada subdimensión y su valoración depende de la medida en que el profesor aborda estos aspectos y de la forma en que razona y argumenta sus actuaciones al respecto.
- **Satisfacción de los agentes implicados** (estudiantes y responsables académicos) con la actividad del profesor. Algunas subdimensiones se valoran de acuerdo con la satisfacción de los responsables académicos y de los estudiantes, con la actividad del profesor.
- **Eficiencia.** Se refiere a la evaluación de los logros del profesor, en función de los recursos de los que éste dispone. En todas las dimensiones, los

logros del docente se valoran a partir de su encargo docente, que refleja la disponibilidad de un recurso esencial: el tiempo.

- Orientación a la innovación docente, que es la inserción de cambios y espíritu de mejora por parte del profesor. Algunas subdimensiones valoran la innovación, la introducción de mejoras y el espíritu emprendedor de los docentes.

En la Tabla III se detallan los criterios aplicados en la evaluación de cada una de las subdimensiones.

Tabla III. Relación entre criterios y subdimensiones

Subdimensión	Adecuación	Satisfacción	Eficiencia	Orientación a la innovación educativa
1.1. Programación docente	X	X	X	
1.2. Actividades de organización y coordinación docente	X	X	X	
2.1. Consecución del encargo docente	X	X	X	X
2.2. Enriquecimiento de asignaturas	X	X	X	X
2.3. Ampliación de tareas				
3.1. Consecución de objetivos formativos y satisfacción de estudiantes	X		X	
4.1. Formación recibida	X		X	X
4.2. Innovación-proyectos	X		X	X
4.3. Innovación-materiales	X		X	X
4.4. Innovación-reconocimientos	X		X	X

Resultados de la evaluación

El propósito de la evaluación es generar una valoración global de la actividad docente del profesorado en un periodo de 4 cursos. Los resultados podrán colocarse en tres niveles:

Positiva. Deberán superarse los cuatro requisitos siguientes, sin que ninguno de ellos pueda suplir la deficiencia de otro:

- Mínimo de 40 puntos en total.
- Haber completado todos los apartados del autoanálisis de la práctica docente y no puntuar por debajo de 3 en ninguno de ellos.
- Puntuar a partir de 3 en todos los apartados valorados a través de los informes de los responsables académicos, y puntuar a partir de 4 en el apartado 2.1 Consecución del encargo docente.
- Puntuar por encima de 9 en los aspectos valorados a través de las encuestas realizadas a los alumnos.

Excelente. Será necesario superar los requisitos de la evaluación positiva y obtener un mínimo de 70 puntos en total, con un mínimo de 15 puntos en la dimensión Mejora e innovación.

No positiva. Se obtiene si no se supera alguno de los requisitos necesarios para obtener una evaluación positiva.

VII. Conclusiones

Tradicionalmente, la universidad prepara a sus profesores para la función científico-investigadora y descuida la formación para el desarrollo docente. Perry (1992) lo atribuye a dos razones:

La consideración de que la enseñanza es un arte que implica la predeterminación de las cualidades que posibilitan la competencia profesional; por tanto, se otorga un valor escaso o nulo a los programas formativos.

La creencia de que la habilidad para enseñar está asociada al dominio de la materia.

Hoy, parece más evidente la necesidad de reconsiderar los términos que deberían orientar el necesario proceso de profesionalización-formación del docente universitario. Y cada día parece más evidente que las estrategias que han de ponerse en marcha, en lo referente a dicho proceso, deben basarse en la información acumulada a partir de las experiencias de las prácticas evaluativas que actualmente se llevan a cabo en la universidad, principalmente en aquellas en las que se considera la dimensión personal-individual del profesor.

Plantear el tema en estos términos significa reivindicar el carácter formativo de la evaluación del profesorado y su concepción como estrategia de ayuda para su desarrollo profesional y para su profesionalización, ya que cualquier análisis sobre la calidad de la educación destaca al profesor como factor condicionante:

Se debe tener presente que las condiciones poco adecuadas para una enseñanza de calidad no auspician que los profesores encuentren satisfacciones inherentes a la docencia, y se les predispone a que se proyecten con más agrado en la investigación o en actividades de extensión fuera de los muros académicos. Las malas circunstancias de la enseñanza son también condiciones negativas de aprendizaje para los estudiantes, lo que da lugar a la insatisfacción, al fracaso escolar, a la conflictividad potencial entre profesores y alumnos, y a un clima enrarecido en las relaciones educativas, que si no desemboca en un conflicto, se debe a la anomia estudiantil reinante y a la conciencia de que es un servicio barato al que no se le puede reclamar mucho más (Gimeno, 1996, p. 64).

Si se quiere cumplir con el propósito formativo de la evaluación y que la evaluación pueda cumplir la función para la que fue pensada, o si se prefiere, para que la evaluación sea útil y en consecuencia, válida, es necesaria la adopción de

medidas de apoyo al profesorado en la realización de su tarea. Estas medidas se relacionarán con la planificación de actividades formativas para el profesorado que estarán necesariamente orientadas por criterios de practicidad, flexibilidad y adaptabilidad, a las necesidades detectadas y que deben suponer, en la medida de lo posible, incentivos importantes para su profesionalización.

La forma en que puede producirse la integración de las estrategias formativas del profesorado, en el marco del proceso evaluativo de las universidades parece un proceso complejo, pero desde nuestro punto de vista, todo esfuerzo para su consecución es una forma clara y decidida de apostar por el logro de un objetivo prioritario: la profesionalización del docente universitario.

Ciertamente, las universidades españolas han hecho un esfuerzo considerable por ofrecer a su profesorado oportunidades y programas de formación: desde la creación de programas de formación para profesores noveles, que se ha instaurado en una práctica habitual en muchas universidades españolas, hasta la oferta que se renueva todos los años de programas para la formación permanente o continua del profesorado, realizada por unidades de diferentes índole en cada universidad.¹¹ La formación del profesorado novel, conceptualizada como desarrollo profesional, se implantó con la finalidad de que los profesores adquieran conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para desarrollar una enseñanza de calidad (Perales, Sánchez y Chiva, 2003). En términos generales, la mayoría de los programas de formación de profesores noveles universitarios incluyen los siguientes objetivos (Perales, Sánchez y Chiva, 2002):

- Mejorar la actuación docente.
- Aumentar las posibilidades de permanencia de los profesores principiantes durante los años de inicio.
- Promover el bienestar personal y profesional de los profesores noveles.
- Satisfacer los requisitos formales relacionados con la iniciación y la certificación.
- Transmitir la cultura del sistema a los profesores principiantes.

Es posible afirmar que la consecución del objetivo básico del proceso de evaluación del profesorado (estimación del nivel de calidad de la enseñanza a fin de contribuir progresivamente a su mejora), implica en realidad un doble reto:

En primer lugar, obtener información objetiva, fiable y válida del quehacer docente del profesor, por lo cual es necesario diseñar adecuadamente instrumentos, ampliar las fuentes informativas, contextualizar los resultados en relación con variables intervinientes, etc.

En segundo lugar, utilizar dichos resultados para el diseño de estrategias de formación del profesorado. Las propuestas formativas que se formulen deben surgir a partir de la consideración de las siguientes finalidades como inseparables del proceso de evaluación del profesorado:

- Mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.
- Revisión de la actuación del profesor para detectar habilidades y deficiencias que ayuden a planificar actividades formativas.
- Desarrollo profesional del docente, para otorgarle capacidad de respuesta a las demandas cambiantes.

Se entiende por desarrollo profesional, cualquier intento sistemático de mejorar la vida profesional, la práctica, las creencias y conocimientos profesionales del profesor universitario, con el propósito de aumentar la calidad docente e investigadora. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros (desarrollo institucional) y el desarrollo de programas y actividades para satisfacerlas.

El concepto de desarrollo profesional va más allá de la formación inicial y permanente, y debe entenderse como un proceso planificado en el que deberían considerarse varias actividades de desarrollo, además de actividades de formación y evaluación. Pretende mejorar conocimientos y destrezas y también generar actitudes positivas hacia la actividad profesional. El desarrollo profesional y personal significa crecimiento, mejora, cambio, adecuación al trabajo, a la institución, en busca de la sinergia entre las necesidades de desarrollo profesional del personal y las necesidades de desarrollo organizativo e institucional (Bolam, 1988; Villar Angulo, 1990, 1991; González Sanmamed, 1995).

El desarrollo profesional es un proceso complejo que debe enfocarse hacia referentes, que pueden sintetizarse en dos: cambios actitudinales y cambios a nivel de práctica docente. Para que cualquier actividad de formación permanente facilite el desarrollo profesional de los docentes, debe atender a distintos aspectos, entre los que destacan:

- Clarificación del perfil del docente que se desea conformar.
- Compromiso, individual y colectivo con la actividad.
- Combinación de los referentes teóricos y prácticos (reflexión sobre la práctica).
- Programación concebida como actividad continuada (no puntual).
- Dinámica colaborativa entre los implicados en el proceso formativo.
- Exigencia de parte del profesor implicado, de ideas útiles para implicarse en procesos de innovación e investigación sobre su quehacer docente.

Desde una concepción del profesor como profesional que comprende, investiga y toma decisiones sobre su actividad, las iniciativas que surgen del profesorado son las que pueden mejorarse más fácilmente. Por eso, la estrategia más adecuada es promocionar, favorecer, estimular, apoyar y difundir las iniciativas particulares surgida de los propios profesores, de grupos de trabajo y de los departamentos. Crear el clima y las condiciones para que emerjan y se desarrollen esas iniciativas, será la primera tarea a afrontar, con la seguridad de será mucho más fructífera que cualquier iniciativa surgida desde una instancia superior y con visos de normatividad.

El tipo de profesionalización docente que hoy se perfila, en el marco de la comunidad posmoderna, es la síntesis de varios elementos, entre los que destacan:

- Análisis sistemático de la propia práctica (reflexión sobre la acción desarrollada en el aula).
- Actitud de perfeccionamiento permanente.
- Dominio de un conjunto de competencias docentes.
- Capacidad para tomar decisiones adecuadas.

Consideramos que debe revalorizarse el papel de los profesores a través de enfatizar sus comportamientos instructivos o indagar sobre los procesos cognitivos que median su comportamiento. Lo que interesa es conocer mejor lo que pasa en el aula y cómo la opinión de los alumnos y de los profesores es considerada para el diseño de modelos de formación y desarrollo profesional.

El proceso de profesionalización docente, así entendido, puede favorecerse si se estimulan las actitudes de mejora en el quehacer docente, a partir de dos considerandos básicos: Estimulación de los procesos de innovación metodológica como mecanismo de perfeccionamiento del profesorado y elaboración de pautas para el análisis de la propia práctica (investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje) (Tójar y Manchado, 1998).

He aquí, precisamente, dos de las principales consecuencias que en la actividad docente de la universidad pueden darse si se lleva a cabo un proceso de evaluación como el sugerido en este texto:

a) La evaluación como estímulo de los necesarios procesos de innovación metodológica en las prácticas docentes universitarias, siempre que por innovación se entiendan modificaciones a pequeña escala, cambios cualitativos en las prácticas educativas, procesos de mejoramiento mensurable, deliberado, duradero. Dado que la innovación se relaciona con el cambio, hace referencia a un proceso, intenta mejorar la práctica, exige componentes integrados de pensamiento y acción (si se prefiere, de investigación y acción), pensamos que está muy vinculada con los procesos de evaluación formativa.

b) La evaluación como análisis de la práctica y su potencial como estrategia de investigación educativa útil. ¿Es posible pensar que la investigación sobre la enseñanza universitaria es útil? La respuesta es compleja. En numerosas ocasiones se han puesto de manifiesto las limitaciones que concurren en la investigación educativa para proyectar los resultados a la práctica cotidiana. No obstante, la evaluación y la investigación evaluativa como elementos de acercamiento a la práctica cotidiana, pueden constituir un elemento importante para aportar referencias para la investigación y orientar el aprovechamiento de sus resultados.

Referencias

Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación. Consultado el 7 de julio de 2008 en: <http://www.aneca.es/>

Aparicio, J. J., Sanmartín, R. y Tejedor, F. J. (1982). *La enseñanza universitaria vista por los alumnos: Un estudio para la evaluación de los profesores en la enseñanza superior*. Madrid: Cuadernos de Capacitación Docente-OEI.

Apodaca, P. y Lobato, C. (1997): *Calidad en la Universidad. Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.

Beltrán, F. (1996). La calidad, más allá de criterios y estándares. En G. Quintás (Ed.), *Reforma y evaluación en la universidad* (pp. 133-164). Valencia: Universitat de València.

Bolam, R. (1988). Evaluación de profesores para su formación profesional" en A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco (pp. 69-89). Madrid: Narcea.

Boletín Oficial del Estado. (2001, 21 de julio). No. 174. Disponible en: <http://www.derecho.com/legislacion/boe/21/07/2001>

Bordás, I. y Borrell, N. (1998). Calidad y universidad. Docencia, recursos y motivación, factores de calidad. *Revista de Enseñanza Universitaria, número extraordinario*, 297.

Cabrera, B. y Báez, B. (1999, 2-4 de diciembre). Complementos retributivos, evaluación del profesorado y calidad de la enseñanza. En *La calidad de la docencia en la Universidad*, I Simposium Iberoamericano sobre Didáctica, Santiago de Compostela, España.

Cano García, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.

Consejo de Universidades (1996). *Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las Universidades*. Madrid: Secretaría General-Consejo de Universidades.

De Miguel M. (1998). *La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente*. Madrid: Consejo de Universidades-Secretaría General.

Escudero, T. (1989). Aproximación pragmática a la evaluación de la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13), 93-112.

García Valcárcel, A. (1991). El comportamiento de los profesores universitarios en el aula. *Studia Pedagógica*, 23, 135-153.

García-Valcárcel, A. (1992). Características del buen profesor universitario según estudiantes y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 31-50.

Gimeno Sacristán, J. (1996). La profesionalidad escindida de los profesores en la Universidad. En G. Quintás (Ed.), *Reforma y evaluación en la universidad* (pp. 53-86) Valencia: Universidad de Valencia.

González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.

González Such, J. (1998). *Evaluación de la docencia universitaria*. Valencia: Universitat de Valencia.

González Such, J., Jornet, J. M., Pérez Carbonell, A. y Ferrández, M. R. (1994). Factores intervinientes en la evaluación del profesor por parte del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 292-300.

González Such, J., Jornet, J.M., Suárez, J. M. y Pérez Carbonell, A. (1999). Análisis de tipologías de calidad docente a partir de un cuestionario de evaluación de profesorado universitario. *Bordón*, 51 (1), 95-113.

Jornet, J. M. (2000a). *La evaluación del profesorado universitario*. Ponencia presentada en las Jornadas sobre evaluación de la Asociación Nacional de Inspectores de Educación Secundaria [ANIES], Madrid, España.

Jornet, J. M. (2000b). Evaluación de la calidad de la docencia. En: D. González, E. Hidalgo y J. Gutiérrez (Coords.), *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa* (pp.165-173). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Jornet J.M., Suárez J. M. y González Such, J. (1989). Estudio de validación de un cuestionario de valoración de la docencia universitaria por los estudiantes en un conjunto homogéneo de centros de la Universitat de València. *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13), 57-92.

Jornet J. M., Suárez J. M., González Such, J. y Pérez Carbonell, A. (1996). Evaluación de la actividad universitaria. En G. Quintás (Ed.), *Reforma y evaluación de la universidad*. Valencia: Universitat de València.

Jornet, J., Villanueva P., Suárez J. M., Alfaro, I. (1988). Proyecto de implantación de un sistema de evaluación del profesorado en la Universidad de Valencia. En *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria* (pp. 236-276) (Informe de Investigación Evaluativa, no 1). Valencia: Universitat de València.

Kells, H. R. (1993). *Autorregulación en la educación superior chilena. Procedimientos, avances y perspectivas para asegurar y controlar la calidad*. Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación.

López Mojarro, M. (1999). *A la calidad por la evaluación*. Madrid: Escuela Española.

Mobilia, H. y García-Valcárcel, A. (1997). Reflexiones sobre la calidad en la enseñanza superior. *Revista Española de Pedagogía*, 208, 509-524.

Mora, J. G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Secretaría General de Universidades.

Osoro, J. M. (1995). *Los indicadores de rendimiento en la evaluación institucional universitaria* (Informe No. 43) Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.

Perales, M. J., Sánchez, P. y Chiva, I. (2002). El "Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria" como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (1). Consultado el 13 de junio de 2008 en: http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_4.htm.

Perales, M.J.; Chiva, I. y Sánchez, P. (2003). Le "Programme d'Initiation a l'Enseignement Universitaire" comme expérience de formation des professeurs universitaires débutants à l'Université de Valence (Espagne). *Res Académica. Revue de l'Enseignement Supérieur*, 21 (2), 243-272.

Pérez Carbonell, A. (1998). *Metodología de la Evaluación de Programas: Evaluación de Programas de Postgrado en la Universitat de València*. Tesis Doctoral no publicada. Valencia: Universitat de València.

Salvador, L. (1997). Evaluación institucional universitaria en Europa y América Latina. *Revista Española de Pedagogía*, 208, 429-444.

Servei de Formació Permanent de la Universitat de València. Disponible en: <http://www.uv.es/sfp/>

Tejedor, F. J. (1985). Problemática de la enseñanza universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 6, 322-337.

Tejedor, F. J. (1990). Evaluación del profesorado universitario por los alumnos en la Universidad de Santiago. *Revista española de Pedagogía*, 86, 337-362.

Tejedor, F. J. (1991, 23-26 de septiembre). *Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas*. III Jornadas Nacionales de Didáctica universitaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.

Tejedor, F. J. (1995, 18-20 de abril). *La evaluación de la calidad de la enseñanza en el marco de la evaluación institucional*. Ponencia presentada en el Congreso sobre Evaluación Educativa, Facultad de Humanidades, La Coruña, España.

Tejedor, F. J. (1997). La evaluación institucional en el ámbito universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 208, 413-428.

Tejedor, F. J. (Coord.) (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa*, 21 (1), 153-182.

Tójar, J.C. y Manchado, R. (1998). Innovación educativa y calidad de la enseñanza. En J. C. Tójar, R. Manchado Gutiérrez de Tena y C. López González (Eds.), *Promover la calidad de la Enseñanza Universitaria* (pp. 9-25) Málaga: ICE.

Universidad de Salamanca (2008). *Manual de procedimiento del programa Docentia*. Disponible en <http://qualitas.usal.es/html/61.htm>

Villar Angulo, L. M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.

Villar Angulo, L. M. (1991, 23-26 de septiembre). *Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario*. III Jornadas Nacionales de Didáctica universitaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.

¹ En la universidad española, el profesorado se define como personal docente e investigador (PDI) e integra su participación en la gestión universitaria. Por ello, se abordan estas reflexiones como evaluación del profesorado, dado que su perfil abarca las tres funciones señaladas.

² La estructura del Estado español integra las autonomías, con un elevado nivel de descentralización en la gestión y la administración.

³ Se hacían evaluaciones por iniciativa de los estudiantes y sin ningún control institucional. Este tipo de fenómeno fue identificado como evaluación espontánea (Escudero, 1989).

⁴ En aquellos momentos la renovación pedagógica y la innovación en la educación superior era un ámbito extremadamente desconocido u olvidado; no se enfatizaba la calidad de la docencia como un elemento a considerar en la actuación docente. Las actitudes mayoritarias o habituales de buena parte del profesorado y de los órganos de gobierno de las universidades eran diferentes a las actuales, respecto a la calidad docente.

⁵ Posteriormente, se amplió hasta seis, es decir, un seguimiento mediante evaluaciones de treinta años de ejercicio profesional.

⁶ En las primeras etapas los asesores eran desconocidos; los nombres de los evaluadores se publicaron posteriormente a la puesta en marcha del sistema y como respuesta a los recursos presentados por los evaluados.

⁷ Este término se refiere a las unidades que realizan funciones específicas, tales como las bibliotecas, la unidad de reprografía, etc.

⁸ Aunque la lógica que sustenta al Plan Nacional no implicaba sustituir a los agentes a quienes pedir resultados en cuanto a la calidad universitaria, la atención a la docencia como globalidad, si bien tiene mucho sentido en este planteamiento, sirvió para diluir responsabilidades personales.

Buena parte de los profesores detractores de la evaluación del profesorado se acogieron a la lógica del Plan Nacional para derivar sus propias responsabilidades y afirmaban que es la institución, como globalidad, era la que debía responder. La evaluación de la universidad como institución, fue utilizada en diversas universidades como justificación para no desarrollar, o incluso sustituir, los Planes de Evaluación de la Docencia Universitaria.

⁹ Algunas autonomías desarrollaron sus propias agencias, normalmente con finalidades más concretas y específicas e intentaron desarrollar funciones similares a las de la ANECA, pero limitadas a su ámbito geopolítico.

¹⁰ Las universidades españolas tienen la facultad de adaptar el modelo a sus características y peculiaridades.

¹¹ En la mayor parte de las universidades, las unidades de trabajo que tradicionalmente atendían la mejora educativa de la universidad y/o del resto del sistema son las que se han hecho cargo de tales ofertas. Algunos ejemplos son los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) que siguen presentes en muchas de las universidades españolas, o las recientemente creadas Unidades de Calidad, o como caso específico, el Servicio de Formación Permanente de la Universitat de València, que data de mediados de la década de los años 80 del siglo XX (*Servei de Formació Permanent* en <http://www.uv.es/sfp/>).