

Una apuesta institucional por la evaluación contextualizada de la actividad docente del profesorado

Autor: Sebastián Rodríguez Espinar

CIDU 2004

UNA APUESTA INSTITUCIONAL POR LA EVALUACIÓN CONTEXTUALIZADA DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO

Dr. Sebastián Rodríguez Espinar

AQU Catalunya /Universidad 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. La dimensión científica de la evaluación exige la aplicación de una determinada lógica que muy frecuentemente no es concordante con la lógica política o de control que a veces se adopta. Por otra parte, cada vez hay mayor evidencia de que la evaluación del profesorado universitario exige un marco contextual amplio (institución-centro-titulación) y ha de ser asumida internamente por la institución.

Finalmente no podemos olvidar el factor determinante que tiene, en países de amplia cultura reguladora externa, las normativas legales que se derivan de los marcos jurídicos vigentes en cada momento. El marco normativo desarrollado a partir de la L.O.U. si bien no es facilitador de ciertos enfoques evaluativos sí que deja, en el ámbito de competencias de las CC.AA. y de las propias universidades, un margen de maniobra que puede o no aprovecharse.

El contenido de esta participación en la mesa redonda es el de presentar una propuesta de evaluación docente del profesorado que emerge de una acción conjunta de una Agencia autonómica (AQU Catalunya) y el conjunto de universidades públicas del sistema universitario catalán, pero previamente atenderemos a la primera parte del título de la mesa redonda y presentaremos sucintamente nuestra visión sobre la experiencia previa.

I. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

1. La controversia docencia-investigación

Tema siempre en el punto de mira. En otro lugar (Rodríguez Espinar, 2003a) 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 los EE.UU. 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 porqué ya no puede esperarse 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 creativa 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 enarbolarse 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.

Cuadro 1. Metodologías 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 (Aula)	58%	40%	41%	63%
Peer Review (Plan docente)	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%

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

2. La evaluación de la docencia en 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, pero cabe preguntarse si la experiencia previa de la LRU colocó a la docencia en *su lugar adecuado*. Brevemente resumimos algunos de los puntos clave, desarrollados con mayor amplitud en otro trabajo (Rodríguez Espinar, 2003b)

Acceso a los cuerpos de profesorado universitario

Parece existir elevado consenso en los siguientes puntos:

- 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)

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. A modo de conclusión: Algunas lecciones aprendidas

- No existe clara evidencia de la relación entre calidad en la investigación y calidad en la enseñanza
- En consecuencia, la evaluación de la actividad investigadora del profesorado no puede entenderse como la evaluación global del mismo
- Sin embargo,
 - El marco normativo pasado y presente
 - Las “creencias” de la propia comunidad universitaria
 - La práctica evaluadora interna y externa

Han considerado que la evaluación del profesorado ha de “girar” en torno a su actividad investigadora.

- Una (historia) práctica descontextualizada:
 - Inadecuada conceptualización de los roles y funciones del profesorado

- Extrapolación desde un sistema (norteamericano) que dicotomiza las instituciones: *Research University vs. Teaching University*.
- El punto de vista del “cliente” y sus posibilidades de elección
 - El nivel de satisfacción como incentivo a la mejora.
 - La no elección del “curso-profesor” determinante de la continuidad del mismo.
- Simplista concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje:
 - “La docencia en el aula” factor determinante del aprendizaje
 - Por tanto, *la actuación del profesor en clase* constituye la fuente de evidencia para determinar la calidad de la docencia.
 - (La observación en el aula y) el cuestionario de opinión de los estudiantes, estrategias claves de la metodología de evaluación.
 - La docencia como actividad individual de cada profesor.
- La evaluación de la docencia, un “flaco” servicio a la calidad universitaria
 - “*La evaluación por la evaluación*”: mandato, moda, ocasión para...
 - Escasa profesionalidad de sus “gestores” (aficionados/as, amigos/as..)
 - Baja inserción en el plan de calidad de la institución /programa

4. El nuevo marco legal (LOU)

Como en declaraciones legales anteriores se pretende 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 serán criterios relevantes. Presentamos sintéticamente las características de los dos ámbitos de contenido: acceso y complementos

Acceso a los cuerpos de profesorado universitario

- Dos vías de acceso: funcionarial y contratada
- Dos referentes competenciales externos 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 esta 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 es regulado 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.
- Énfasis en el dominio de la materia en el caso de TEU, TU y CEU
- Énfasis en la investigación tanto en el caso de TU /CEU como de CU

En el caso de la Acreditación, sólo se somete a *evaluación no presencial* la trayectoria académica, docente e investigadora 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

Tienen competencias el Gobierno y las CC. AA. (art. 54.2 y 69.2)

La evaluación de los méritos 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 el C. V.
- Diferenciación o no de procedimiento para investigación, docencia y gestión.

Llegados aquí cabe preguntarse si la *innovación que proviene de la norma* presenta mejor prospectiva que la situación presente hasta ahora. El optimismo no parece desbordarse, si bien hay dos aspectos claramente innovadores: la posibilidad de actuación en el marco de las CC.AA. y, especialmente, la posibilidad de configurar un modo de hacer diferente en la fase de acceso en cada una de las universidades. El problema puede radicar en la inexperiencia de ambos *agentes* que pueda llevar a seguir la inercia de la copia y no abordar una verdadera innovación en el tema que nos ocupa.

II. LA CONCRECIÓN DE UNA PROPUESTA: ELEMENTOS CLAVES DEL MODELO

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.*

1. Contexto en el que emerge la propuesta

Durante el año 2002, y dentro de un espíritu de colaboración, la Unidad de Calidad de las Universidades Andaluzas y la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario Catalán abordan el tema de la evaluación del profesorado y organizan en Cádiz durante el mes de septiembre un Seminario-Taller. Responsables académicos y técnicos de las universidades andaluzas y catalanas y de las respectivas agencias así como otros miembros relevantes, tanto del ámbito político como académico, abordaron con profundidad la problemática a la luz del nuevo contexto legal de la LOU. De las amplias conclusiones del Seminario, destacamos dos por su especial relación con la propuesta que se presenta:

- *Pese 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.*
- *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 presta-*

rá al criterio de factibilidad del modelo propuesto, considerando su carácter progresivo a lo largo de un determinado periodo de tiempo.

Desde la fecha de celebración del Seminario hemos visto aparecer los desarrollos normativos de *Habilitación, Acreditación* del profesorado y de *Incentivos* retributivos (ANECA y Agencias Autonómicas), pero no disponemos de información 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 con el objetivo de generar el 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, y a partir de una Guía, cada universidad catalana ha propuesto un modelo de evaluación que será plenamente operativo en el 2006. Los modelos propuestos ya han sido certificados para la fase experimental, primero, y a partir del 2006 lo serán para periodos de 5-6 años.

Punto de partida: Acuerdo del Consejo Interuniversitario de Cataluña sobre la evaluación del profesorado, a efectos de concesión de complementos retributivos por méritos docentes, según se desprende de la aplicación del artículo 72 de la LUC (Ley de Universidades de Cataluña).

El mencionado acuerdo institucional determina, por una parte, que las universidades asumen la responsabilidad de la evaluación final de los candidatos, a partir de la aplicación de un modelo de evaluación que deberá ser acreditado por la AQU tras la aplicación experimental en un periodo de tres años; en segundo término fija los criterios general a tomar en consideración como contenido de evaluación.

1. Fases en el desarrollo del modelo

A partir de este acuerdo AQU Cataluña ha llevado a término las siguientes acciones:

- Creación de un grupo de trabajo interuniversitario con participantes de todas las universidades públicas y personal técnico de la propia Agencia para la elaboración de una *Guía para el diseño e implantación de un modelo de evaluación del profesorado en las universidades públicas catalanas* a efectos de armonizar, dentro del respecto a las singularidades de cada universidad, los diversos modelos a aplicar por las universidades.

Si bien el contenido de la *Guía* se circunscribe a la evaluación docente del profesorado a efectos de la concesión del complemento citado, no ha de olvidarse que una visión comprensiva de la evaluación del profesorado exige tomar en consideración tanto el momento de acceso como los de incentivación, promoción y mejora y dichos momentos evaluativos son competencia de las universidades. De aquí que al diseñar las universidades el modelo ahora exige-

do deberían tomar en consideración que su enfoque contribuyese al desarrollo profesional del profesorado y conectase con la política de recursos humanos de la institución.

Finalmente, el diseño del modelo ha de contemplar la situación de “*experimentación*” que supone la puesta en práctica de este tipo de evaluación. Al menos dos aspectos merecen especial atención:

La progresiva incorporación de los diferentes componentes técnicos del modelo de evaluación –qué se evalúa, cómo, quién y cuándo–

La progresiva exigencia de formalización de la evaluación (protocolo de evaluación) y “*ajuste*” de los requisitos (estándares) de calidad.

- Presentación de la Guía a los responsables académicos (Comisión de Vicerrectores) y a los responsables de las Unidades Técnicas de Evaluación de las universidades.

La *Guía* se articula en dos partes; en la primera se presentan aspectos relacionados con el marco de referencia adoptado, el proceso de concesión del complemento y de acreditación del modelo de evaluación adoptado, los agentes implicados así como todo lo referido a los componentes técnicos de evaluación y al propio proceso interno de evaluación. En la segunda parte, y en la forma semejante a la de la estructura a cumplimentar, se presenta las orientaciones específicas que identifican todos aquellos aspectos que debería abordar el *Manual de evaluación*.

Nombramiento de una comisión para la *evaluación y certificación* de los *Manuales de Evaluación* (cinco miembros – dos externos al sistema universitario catalán, recayendo en uno de ellos la presidencia de la Comisión.

- **Certificación** de los Manuales propuestos por las universidades (tras la introducción de las correspondientes modificaciones, como consecuencia de las *no conformidades* inicialmente detectadas, y en respuesta a las correspondientes sesiones individualizadas de *devolución de auditoría* (Diciembre 2003). CERTIFICACIÓN- *Inicial* (periodo de vigencia de 3 años).

Tras la difusión en cada institución, durante el primer trimestre del 2004 las universidades aplicarán el citado manual al profesorado que haya solicitado el complemento autonómico docente.

Fases por desarrollar

- Creación de un grupo técnico interuniversitario que abordará la socialización del *know how* generado en cada institución a fin de facilitar el seguimiento de la operativización del modelo en la fase experimental.
- Presentación por parte de las universidades de su *Propuesta de concesión de complementos* cada una de las universidades.
- Decisión sobre las propuestas de la Comisión Departamento-Universidades-AQU.

Así concluirá la primera experiencia de aplicación del Modelo adoptado. A partir de aquí, y durante los dos próximos años, la interacción entre los diferentes agentes evaluadores permitirá realizar los ajustes necesarios así como desplegar el conjunto de dimensiones, indicadores e instrumentos de evaluación.

- **Acreditación** del modelo de evaluación. Al término de la fase experimental, las universidades presentarán (septiembre 2006) sus propuestas definitivas de *Manual de Evaluación* a partir de:
 - Valoración interna de la *implementación* del *Manual*
 - Análisis y valoración de proceso de decisión externa y de los resultados

La decisión de la acreditación –válida para un periodo de 5-6 años- se llevará a término tras la correspondiente auditoría externa que incluirá tanto la valoración de la nueva propuesta de manual como la del propio proceso de evaluación.

2. Los agentes de evaluación

Las directrices del documento *Criteris Generals per a l'Avaluació Docent del Professorat de les Universitats Públiques Catalanes* (DURSI, 2002) señala que tanto el propio profesorado, como los estudiantes, responsables académicos y expertos son agentes significativos en el proceso de evaluación, a través de aportar evidencias y valoraciones a efectos de que la Comisión de Evaluación de la Universidad (CEU) puede integrarlas y emitir la correspondiente evaluación final.

- El autoinforme del profesor/a

El carácter de voluntariedad del profesorado en la solicitud del complemento, junto a la consideración de que es el propio profesor a quien ha de aportar las evidencias fundamentales sobre las que ha de basarse la evaluación, hace que se considere al Autoinforme como la *pieza clave del proceso de evaluación*.

Su *contenido y formato* responde a un modelo estandarizado (*protocolo*) y recogerá dos tipos de evidencias:

- Las que a modo de C.V. avalan el mérito del profesor/a con relación a las diferentes dimensiones e indicadores objeto de evaluación. Dichas evidencias deberán estar acreditadas en los términos que establezca el modelo de evaluación.
- Las que se aportan como reflexión, análisis y propia autoevaluación del profesor/a. Estas harán referencia a aspectos como:
 - Valoración docente del quinquenio
 - Valoración de la actividad docente del último año

- Valoración de los resultados académicos
- Valoración de la satisfacción de los estudiantes
- Aportaciones de especial valor y valoración de la situación y prospectiva
- Evaluación de los responsables académicos y de expertos

Existe un amplio consenso en que un modelo de evaluación centrado en lo sustantivo de la docencia reclama que el agente fundamental de la evaluación sea *experto y colega*. Patricia Hutchings (1996:221), directora del *Teaching Initiative* de la Asociación Americana para la Educación Superior concluye con rotundidad: *...teaching, like research, should be peer reviewed*. Si en las décadas de los setenta y ochenta, la encuestas de valoración de la docencia por parte del alumnado constituyeron el referente, la década de los noventa ha servido para desarrollar la tesis de que el profesorado debería estar involucrado, *como colegas y expertos* en la evaluación de la docencia.

En el actual contexto de la universidad parece necesario, ante todo, implicar a los responsables académicos en el proceso de evaluación. Es cierto que no basta con ser responsable académico para poder valorar determinados contenidos que a continuación se detallan. Es preciso un *conocimiento específico*. Cada institución ha de analizar las características de sus *ejecutivos* y conocer otros potenciales dentro de la propia institución, o fuera de ella, que le permitan compensar posibles debilidades. En su momento se apuntan en qué dimensiones específicas debería asegurarse una evaluación de expertos.

Una vez determinado el Encargo Docente que define, en virtud de la tipología de situación contractual, cuáles son las tareas a desarrollar, parece obvio que sean los responsables académicos quienes han de evaluar el correcto cumplimiento formal de tales tareas. Sin embargo, la evaluación de la calidad de la docencia ha de fijar su atención en lo sustantivo de la misma. Sobre tres aspectos se reclama valoración:

- *La planificación de la docencia:* evaluación de las intenciones y creencias. Dentro de la misma, estos puntos de interés:
 - Dominio del contenido de la materia.
 - Selección adecuada del contenido.
 - Pertinencia de las metas y objetivos de la materia.
 - Adecuación de los materiales del curso.
 - Pertinencia de las estrategias y criterios de evaluación del alumnado.
 - Articulación (coordinación) con otros elementos del programa de formación.
- *Implementación de la docencia:* evaluación del ajuste entre acciones, intenciones y creencias. Aquí tienen cabida contenidos que van desde la preparación para (formación) al modo de desarrollar la docencia o la actitud o implicación en la innovación o mejora de la enseñanza.
- *Resultados:* evaluación del aprendizaje del estudiante, el curso y el profesor. Cuatro tópicos se consideran:
 - La estimación del progreso (logros) en los objetivos del curso.

- Información sobre el aprendizaje *no previsto*.
- Evaluación sobre el *valor del curso*.
- Evaluación de la efectividad del profesor.

La Comisión de Evaluación de la Universidad

Sin duda alguna la composición y posterior actuación de esta Comisión será uno de los puntos sensibles del modelo. Serán requisitos ineludibles:

- Autoridad moral, reputación docente y conocimiento técnico.
- Publicidad y transparencia de actuación.
- Operativa en la actuación.
- Aseguramiento de la salvaguarda de los intereses de los solicitantes.
- Adecuado asesoramiento técnico.

3. Dimensiones, indicadores y criterios de evaluación

Generalmente se reclama la definición pública de lo que se entiende como una docencia de calidad así como de las vías de reconocerla como tal. Si bien, como apunta Elton (1996), es necesario distinguir entre competencia y excelencia. Esta última es la que debería orientar una evaluación dirigida al reconocimiento de incentivos. Sin embargo ha de tenerse presente que dicha excelencia está ligada a la del contexto (al departamento –en la estructura del sistema universitario británico– según señala el autor).

Por otra parte, la excelencia tiene más dimensiones y elementos que la competencia. A juicio del autor británico (Elton, 1996:35), el profesorado excelente es:

- *Highly competent*
- *Reflective practitioner*
- *Innovative teacher*
- *Curriculum designer*
- *Course organizer*
- *Pedagogic researcher*
- *Leader member of a team, etc.*

La institución universitaria habrá de preguntarse sobre la relación entre una docencia efectiva y el aprendizaje del estudiante y, tal vez, encuentre respuestas que pongan de manifiesto que se dan diferentes tipos de efectividad según la tipología de profesorado y la naturaleza de la enseñanza –currículo-, por una parte, y las propias características de los estudiantes.

En todo caso, y como exigencia de todo planteamiento evaluativo, parece lógico solicitar a la institución que explicita:

- **Prerrequisitos:** elementos (indicadores) sin cuyo cumplimiento no ha lugar proceder a la evaluación
- **Mínimos:** nivel mínimo de logro para obtener una evaluación positiva

- **Excelencia:** nivel de logro requerido para ser *distinguido* (optativo en la fase experimental)

En el cuadro 2 se presentan el conjunto de dimensiones y sus indicadores que configuran el objeto de la evaluación docente. Ocho dimensiones con 21 indicadores (26 si se incluyen los aspectos a considerar en el Autoinforme) recogen una visión global de lo sustantivo de la actividad docente.

Cuadro 2. **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
- 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
- 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
- 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 innovación
 - 4.4. Valoración de la participación en tareas de mejora de la docencia
 - 4.5. Valoración de las tareas de transición al espacio europeo
- 5. Valoración de los resultados de la actividad docente**
 - 5.1. Valoración de los resultados académicos
- 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 *ad hoc*
 - 6.3. Valoraciones diferidas de estudiantes y graduados
- 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

Ahora bien dado que el nivel exigido puede ser diferente para los indicadores de una determinada dimensión o puede ser que se considere imprescindible la valoración positiva en un determinado indicador, se reclama que se expliciten:

- el criterio del requisito de valoración positiva en determinados indicadores
- el criterio de *ponderación* de valoraciones positivas
- el criterio de *compensación* entre valoraciones no *necesariamente positivas*

4. El contenido de las propuestas del Manual de evaluación de cada universidad

De acuerdo a lo expuesto, parece conveniente que la concreción de la propuesta de un modelo de evaluación del profesorado se realice desde la perspectiva del destinatario del mismo, el profesorado. De esta manera, la transparencia en el establecimiento y ejecución de las *reglas del juego evaluativo* permitirá no sólo cumplir con un requisito básico formal y legal, sino **orientar** la propia actuación del profesorado. De aquí el potencial de un determinado planteamiento evaluativo que explicita y asuma una política global de profesorado ya que permitirá apuntar los objetivos de logro, tanto a nivel individual como institucional.

En consecuencia, y bajo la sugerencia de denominación de *Manual de evaluación del profesorado de la universidad "x"*, una institución debería abordar:

1. Dimensión de política institucional de la evaluación del profesorado
2. Dimensión específica de la evaluación para la incentivación docente
3. Los procesos generales y sus agentes
4. Los componentes técnicos de la evaluación
 - 4.1. Dimensiones, indicadores y criterios de evaluación
 - 4.2. El contenido de la propuesta de evaluación
 - 4.3. El proceso de valoración de la Comisión de Universidad

Como apunte final digamos que el planteamiento adoptado pretende que las universidades públicas (y por qué no también las privadas) del sistema catalán se doten, a partir de un hacer reflexivo, de un *instrumento* útil para una mejor gestión de sus recursos humanos, objetivo último de una evaluación *auténtica*. El tiempo dirá lo acertado o no de la propuesta institucional adoptada.

REFERENCIAS

- Arreola, R.A. (2000). *Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System* (2nd. Ed).
- Bolton, M.A.: Anker Pub. Co.
- Elton, L. (1996). Criteria for Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education. En: R. Aylett y K. Gregory (eds.) *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*. London: Falmer Press (pp.33-41).
- Hutchings; P. (1996). The Peer Review of teaching: Progress, Issues and Prospects. *Innovative Higher Education*, 20 (4), 221-234.
- 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 Espinar, S. (2003a). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- Rodríguez Espinar, S. (2003b). Evaluación comprensiva del profesorado universitario. *Educación Médica*, 6 (3), 25-30.
- 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).

