

Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas

por Carmen POZO MUÑOZ, Blanca BRETONES NIETO, María José MARTOS MÉNDEZ
y Enrique ALONSO MORILLEJO
Universidad de Almería

Introducción. El Espacio Europeo de Educación Superior: un cambio de paradigma

El proceso de Convergencia Europea tiene como finalidad la instauración de criterios y metodologías comparables que aseguren la calidad de la enseñanza universitaria (Medina, 2005). Esta transformación, surgida como consecuencia de la implantación de las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tiene una influencia directa en la actividad docente del profesorado, observándose la necesidad de instaurar medidas internas de evaluación que aseguren la calidad de los procesos formativos que afectan a los estudiantes, a la comunidad universitaria, y a la sociedad en general (*European Commission*, 2009).

En este sentido, la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la

Educación Superior (ENQA) en la reunión de Bergen (2005, 18), estableció que “las instituciones deben disponer de medios para garantizar que el profesorado está cualificado y es competente para ese trabajo”. Además, “es fundamental que los docentes tengan un conocimiento y comprensión completos de la materia que enseñan, las habilidades y experiencia para transmitir sus conocimientos, comprendan eficazmente a los estudiantes en una variedad de contextos de aprendizaje y que puedan obtener retroalimentación sobre su propia actuación”.

Más expresamente, en el ámbito de la calidad docente, las directrices de la ENQA priorizan una serie de criterios fundamentales que resulta de interés destacar:

–“Las Universidades son las responsables fundamentales de la calidad de sus ofertas y de la garantía de su calidad”.

—“Es necesario que se desarrolle y mejore la calidad de los programas académicos”.

—“Debe promoverse una cultura de calidad dentro de las Instituciones de Educación Superior”.

—“La garantía de calidad enfocada a la rendición de cuentas es plenamente compatible con la garantía de la calidad para la mejora”.

Aunque originalmente, la evaluación de la actividad docente universitaria, regulada por el Consejo de Universidades (BOE núm. 239), pretendía ligar los resultados de la misma a consecuencias económicas, lo cierto es que el proceso llegó a convertirse en un mero formalismo a través del cual los docentes obtienen una retribución económica sin tener en cuenta la calidad de su docencia.

En 2001, la LOE deja a las universidades al margen de las funciones de evaluación, certificación y acreditación, atribuyendo dicha labor a las Agencias del Estado (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA) y a la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) y de las Comunidades Autónomas. Sin embargo, la Ley 4/2007 de 12 de abril —LOMLOU— promueve que las universidades desarrollen la evaluación del desempeño docente de carácter formativo (Murillo, 2008).

La existencia de un marco legal que regule la evaluación de la docencia universitaria ha sido una condición nece-

saria pero no suficiente para garantizar un determinado nivel de calidad. Es preciso que los docentes y la comunidad universitaria, en general, se impliquen en el proceso de cambio que supone la integración de la Universidad española en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (Barberá 2003; Mauri, Coll y Onrubia, 2007).

De este modo, la formación universitaria orientada al aprendizaje de competencias debe entenderse en el marco de un conjunto de procesos de renovación pedagógica en la Universidad, y requiere un cambio de cultura docente en el profesorado y en la Institución (Martínez y Esteban, 2005).

Todo lo anterior se traduce en un cambio de concepción del proceso de enseñanza universitaria, donde la formación y experiencia docente se combinan para garantizar la calidad tanto de los aprendizajes del alumnado universitario, como de la metodología y actuación docente, teniendo como finalidad última la mejora continua y la optimización del proceso de aprendizaje-enseñanza (Hiebert, Morris, Berk y Jansen, 2007; Mas y Ruiz, 2006).

Concretamente en la actuación docente se promueve, entre otros aspectos, el aprendizaje autónomo y la autorregulación, primando la importancia de la innovación y la mejora (Cowan, 2000), donde el profesor y el alumno toman decisiones de forma cooperativa con la finalidad de garantizar la calidad universitaria (Barberá, 2003; Biggs, 2004; Marchesi y Martín, 1998; Martín, 1999).

El profesor universitario, en este nuevo marco del EEES, requiere de un perfil competencial concreto y unas necesidades formativas específicas (Alfaro, 2006; Vez y Montero, 2006; Zabalza, 2003). En este sentido, se prima la tutorización, el desarrollo de materiales innovadores, el diseño de las guías docentes de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, la participación en la dinámica académico-organizativa de la institución y, en general, la contribución a la mejora de la calidad docente (Álvarez, 2007; Bergan, 2006; Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004; Martínez, 2009). En esta línea, se insiste en la necesidad de que la evaluación sea entendida como una estrategia para la mejora de los aprendizajes, proporcionando retroalimentación al profesorado para orientar su trabajo e implicando a los estudiantes en dicho proceso (Padilla y Gil, 2008).

La comparabilidad de los nuevos Títulos a nivel europeo debiera suponer igualmente la posibilidad de equiparar los sistemas de evaluación existentes para analizar la calidad de los mismos y la actuación docente desempeñada, introduciendo mecanismos internos y externos de evaluación (Galán, 2009; Reinalda y Kulesza, 2006).

Si existen unas directrices comunes para la garantía de la calidad de los Títulos, debiera existir un acercamiento en los modelos de evaluación utilizados por las distintas universidades europeas para analizar la calidad de la docencia impartida por su profesorado.

No obstante, no es posible apostar por un único modelo de evaluación, pero sí por

unas directrices comunes que permitan posteriormente la adaptación al contexto específico y las peculiaridades de cada Universidad. Con la asunción de esta premisa, nos planteamos llevar a cabo un estudio dirigido al análisis de los distintos sistemas de evaluación existentes hasta la fecha en un conjunto seleccionado de universidades europeas mediante la revisión de los indicadores más comúnmente utilizados por las mismas.

En nuestro contexto, el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado —DOCENTIA— de ANECA (2007) ha representado un intento por aunar criterios para la evaluación de la calidad docente en las Universidades españolas, aspecto al que nos referiremos más adelante.

Dimensiones de la calidad docente universitaria: un enfoque dirigido al alumnado

Uno de los cambios que promueve el proceso de Convergencia desde la Declaración de Bolonia en 1999, y que más directamente afecta al estudiante universitario europeo, es la transformación del binomio aprendizaje-enseñanza. Éste supone un cambio de actitud, tanto en el profesorado como en los alumnos, lo que se traduce a su vez en la transformación de los estilos docentes (Gargallo, 2008).

De este modo, se fomenta la importancia del aprendizaje autónomo, donde el docente adopta la función de tutor o asesor del alumno en el proceso de enseñanza y donde, consecuentemente, la acción tuto-

rial es el mecanismo básico de comunicación. Ésta debe servir para que los estudiantes aprendan de sus errores y minimicen sus dificultades, se encuentren motivados y asesorados en la consecución de sus logros y consoliden sus aprendizajes (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004). Hiebert, Morris, Berk y Jansen (2007) proponen un modelo sistemático de planificación del proceso de enseñanza, basado en la mejora de las competencias docentes, en el que se promueve la relación

aprendizaje-enseñanza como un proceso continuo y se enfatiza la relevancia de cada una de las actividades docentes.

Según González (2006), entre las dimensiones que actúan como indicadores de calidad de la docencia universitaria en el ámbito de la valoración del sistema tutorial universitario y, por otro lado, desde la perspectiva de la metodología docente, destacan las que se pueden observar en el Cuadro 1.

CUADRO 1: *Dimensiones de la calidad docente universitaria. Perspectiva del alumnado (extraído de González, 2006)*

<p>Valoración del sistema tutorial</p>	<p>Valoración del nivel de asistencia a tutorías Valoración de la adecuación del horario destinado a tutorías Nivel de realización y valoración de tutorías individuales Nivel de realización y valoración de tutorías grupales Nivel de realización y valoración de tutorías no presenciales</p>
<p>Metodología docente</p>	<p>Grado de cumplimiento de la programación teórica Grado de cumplimiento de la programación práctica Nivel de adecuación del horario a las actividades propuestas Nivel de adecuación de la distribución en el horario de las actividades teóricas y prácticas Nivel de utilización de recursos multimedia en el aula Valoración de la existencia de materiales curriculares en red Nivel de utilización y valoración de los sistemas de docencia en red Valoración del fomento de la autonomía del alumnado</p>

Al margen de la acción tutorial y la metodología docente, el nuevo marco del EEES trae consigo la consideración de otra serie de variables asociadas a la calidad de la docencia universitaria. Entre ellas se priorizan la *satisfacción del alumnado*, entendida como la medida en la que éstos perciben que están recibiendo una enseñanza de calidad, y la *formación fundamentada en competencias académicas* para el alumnado, traducida en habilidades como la reflexión y el autoaprendizaje, la adquisición de estrategias para resolver conflictos y el establecimiento de los cimientos para instaurar y fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida.

En síntesis, y al contrario de lo que podría ocurrir en una educación universitaria tradicional, los programas educativos europeos actuales se centran en cómo son enseñados los contenidos académicos y, a la vez, en cómo son entendidos por los alumnos, en base a sus necesidades de aprendizaje (Lasley II, Siedentop y Yinger, 2006).

El uso de indicadores como medida de calidad docente universitaria: perspectivas europeas

Desde el punto de vista académico, la garantía de calidad del profesorado exige que las instituciones universitarias dispongan de medios para realizar valoraciones imparciales que verifiquen en qué medida los profesores están capacitados y son competentes para su trabajo (Calderón y Escalera, 2008; González, Macías, Rodríguez y Aguilera, 2009).

Tal y como señalábamos anteriormente, el propósito de esta investigación

es conocer la interrelación existente entre los distintos indicadores y procedimientos utilizados por diversas universidades de conocido prestigio académico a nivel europeo para evaluar la calidad de la labor docente de su profesorado. Aunque, como se verá más adelante, no todos los instrumentos utilizados por las distintas universidades analizadas se centran en la opinión de los estudiantes, bien es cierto que éstos representan usualmente la fuente prioritaria de recogida de información sobre la calidad de la docencia impartida en sus instituciones.

De este modo, a partir del ranking de las 100 “mejores” universidades europeas elaborado por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, 2009), y teniendo en cuenta la representatividad contextual de las diversas instituciones universitarias, a continuación se describen las características fundamentales del proceso de evaluación de la labor docente del profesorado universitario en cinco universidades del continente europeo, presentando la información más significativa en cuanto al uso de indicadores de medida de la calidad docente universitaria.

Universidad de Oxford

Esta Universidad siempre ha estado situada en las primeras posiciones de las clasificaciones mundiales de Educación Superior. La encuesta de opinión es el procedimiento empleado para realizar el seguimiento de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y medir su satisfacción con la labor docente.

En este sentido, en función de la formación académica cursada (Licencia-

turas, Postgrados o Programas de Investigación) al alumnado se le administran diferentes cuestionarios (Universidad de Oxford, 2008):

–*Postgraduate Taught Course Experience Questionnaire*: basado en la evaluación de la experiencia de la enseñanza de Grado; enfatiza las opiniones de los estudiantes con respecto a la clarificación de los objetivos del curso y la evaluación del mismo, la cantidad de trabajo y esfuerzo que lleva consigo, aspectos relativos a la comunidad académica, la motivación y los recursos empleados en el proceso de enseñanza.

–*Student Course Experience Questionnaire*: está constituido por 48 ítems que se corresponden con seis dimensiones de estudio con un formato de respuesta tipo Likert (desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”). Estas dimensiones son:

1. *Calidad de la enseñanza*: centrada en las percepciones que tienen los estudiantes sobre las habilidades de los profesores para contribuir a la enseñanza, enfatizando la calidad de las explicaciones, la capacidad para hacer interesantes las clases y motivar a los alumnos, y la implicación de los docentes hacia las dificultades académicas.

2. *Clarificación de metas y objetivos*: como medio para observar si los requerimientos que implica el curso son conocidos por los estudiantes.

3. *Evaluaciones apropiadas*: basada en las opiniones de los alumnos sobre la

adecuación de los sistemas de evaluación de la asignatura.

4. *Apropiada carga de trabajo*: se trata de observar el esfuerzo directo que las actividades del curso, diseñadas y planificadas por el profesor, suponen para los estudiantes.

5. *Habilidades generales*: relativo al grado en el que el curso ha facilitado a los estudiantes la adquisición de habilidades que ellos esperaban obtener.

6. *Motivación*: mide el grado en el que el curso ha sido estimulante, ha supuesto un incremento de los aprendizajes y ha facilitado la integración en la comunidad educativa.

–*Postgraduate Research Experience Questionnaire*: constituido por 44 ítems y formato de respuesta tipo Likert, está formado por las dimensiones *Supervisión*: mide la percepción de los estudiantes sobre el grado de retroalimentación, apoyo y orientación recibido por parte del docente. *Seguimiento*: modo de conocer el sentimiento que los estudiantes manifiestan como miembros de la comunidad educativa. *Infraestructura del departamento*: se fundamenta en la disponibilidad percibida de los recursos y medios básicos del departamento. *Clima intelectual*: parte de la opinión de los alumnos en relación al compromiso social y académico del profesorado. *Conciencia sobre la evaluación*: vehículo para observar el compromiso de los alumnos hacia el proceso evaluativo.

Por otro lado, el diseño o rediseño de los programas académicos realizados por

el profesorado de esta Universidad depende, entre otras variables, de las opiniones de los alumnos en relación a los resultados académicos, la carga de trabajo, el seguimiento del aprendizaje, como proceso de “acompañamiento continuo” durante la adquisición de conocimientos y habilidades formativas, la calidad de la enseñanza, desde el punto de vista del compromiso y la implicación del docente, y la eficacia, como mecanismo para verificar la consecución de los objetivos de enseñanza previamente establecidos.

Universidad de Oslo

Desde la perspectiva de la evaluación del profesorado, esta institución académica desarrolla lo que denominan “Programa de Evaluación” (Universidad de Oslo, 2008), que se caracteriza por tres encuentros entre, por un lado, los estudiantes que participan en el programa de enseñanza y, por otro lado, el director de dicho programa y un miembro del Personal Administrativo de la Universidad encargado de tareas asociadas con la planificación y gestión.

Sobre las informaciones recogidas en estas reuniones, el director del programa escribe un informe resumiendo los resultados de la evaluación y se incluyen propuestas de mejora del programa. Finalmente, el informe es proporcionado al Responsable del Centro.

A pesar de que no se trata de un instrumento que mida exclusivamente las funciones académicas desarrolladas por el profesorado universitario, sino que evalúa el programa de enseñanza en

general, entre las variables que analiza se incluyen aspectos específicamente dependientes de las actuaciones del docente en el contexto de clase. Así, la evaluación se fundamenta en los siguientes criterios: a) información sobre el programa para posibles estudiantes; b) información sobre el programa para estudiantes matriculados; c) la estructura y cohesión del programa; d) las formas de evaluación; e) los recursos de enseñanza; y f) el ambiente de aprendizaje.

En síntesis, de acuerdo con el sistema de evaluación, los elementos más destacables son:

1. Se asume la enseñanza como un proceso integral.
2. Se analizan los criterios de evaluación en tres momentos diferentes del curso académico, con lo que se prioriza la importancia de la evaluación formativa.
3. Durante el proceso evaluativo se requiere la participación activa de todos los agentes implicados (alumnos, director del programa y personal experto).
4. El sistema se puede interpretar como un ciclo para la mejora continua de la enseñanza, en el que se analizan determinados criterios en tres momentos temporales diferentes, se establecen unas conclusiones determinadas, se emite un informe en el que se incluyen propuestas de mejora al final del curso para, posteriormente, al inicio del nuevo periodo académico, comenzar de nuevo el proceso evaluativo con otros agentes implicados, e incluyendo dichas acciones de mejora.

Universidad de Viena

En esta institución el procedimiento de evaluación del profesorado se adecua a los estándares seguidos por las Agencias Europeas de Evaluación y se establecen evaluaciones comparativas con otras universidades nacionales e internacionales. Esta información es útil para desarrollar propuestas de mejora continua en términos de organización y funcionamiento de la Universidad.

Es la Unidad para el Aseguramiento de la Calidad la encargada de dirigir el proceso de evaluación, en cooperación con los Centros implicados. Éstos últimos son los responsables de coordinar un proceso de autoevaluación que servirá de guía para la realización de la evaluación de la calidad docente. A su vez, los resultados son dirigidos tanto al Equipo de Gobierno, como a los máximos responsables de las Unidades o Departamentos implicados, principales responsables de la posterior toma de decisiones. Los criterios o dimensiones que se emplean para la evaluación son: habilidades en términos de resultados de aprendizaje, capacidad de enseñanza, organización del proceso educativo y evaluación, por parte de los estudiantes, de la asignatura.

Desde un punto de vista institucional, esta universidad se acoge a las directrices establecidas por el Centro de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de las Universidades Suizas (OAQ, 2003), basando su función en el desarrollo de evaluaciones de carácter externo, y manteniendo el propósito de asegurar y promover la calidad de la enseñanza y de la investigación en su conjunto (Universidad de Viena, 2008).

Universidad de Bolonia

Esta Institución, la mejor Universidad italiana en la clasificación absoluta de "Times Higher Education the top 200 world universities 2007", emplea la encuesta de opinión como medida para evaluar la actuación docente del profesorado universitario. Este instrumento consta de 27 ítems con formato de respuesta tipo Likert y ocho preguntas abiertas en las que los estudiantes deben plasmar sus opiniones sobre la marcha del curso en general.

Más específicamente, los ítems se enmarcan en cinco variables: organización del curso, organización de la asignatura, actividades didácticas y de estudio, infraestructuras, e interés y satisfacción. Por otro lado, con la formulación de preguntas abiertas se pretende obtener información sobre las valoraciones realizadas por los estudiantes en relación al grado de comprensión de los temas y módulos impartidos, las competencias del profesor, las opiniones sobre el contenido de la asignatura en comparación con otras cursadas, las posibles mejoras o sugerencias para optimizar el proceso de enseñanza, y el nivel de adecuación entre los contenidos del temario de la asignatura y sus conocimientos previos.

Finalmente, el aspecto más destacable de este instrumento es que permite al profesor evaluado la formulación de preguntas durante la implementación del procedimiento, con lo que se reserva un espacio para responder de forma "abierto", justificando las propias opiniones. Con esta iniciativa se promueve la participación del personal implicado de

forma directa en el proceso de aprendizaje-enseñanza (los alumnos a través de la aportación de sugerencias y acciones de mejora, y el profesor mediante la aportación de preguntas y cuestiones sobre la enseñanza) (Universidad de Bolonia, 2010).

Universidad de Groningen

Esta Universidad holandesa recoge información sobre las experiencias de los estudiantes a través de una amplia encuesta institucional compuesta por 100 ítems. El cuestionario se construye en base a siete áreas de análisis: contenido del programa, organización, métodos de enseñanza, evaluación, orientación y apoyo o asistencia recibida por el personal universitario, satisfacción general, y habilidades generales.

En función de los resultados obtenidos, las Facultades son analizadas comparativamente y los directivos académicos se reúnen para establecer acuerdos sobre la implementación de mejoras académicas.

Por otro lado, cada año los recién graduados de esta Universidad son requeridos para cumplimentar una encuesta nacional sobre la calidad de la educación recibida. Esta herramienta recibe el nombre de *RuG Graduate Survey*, y fue diseñada, bajo la gestión de la Asociación de Universidades de Holanda (VSNU), para paliar la escasez y satisfacer la demanda de indicadores nacionales fiables.

Una de las ventajas es que las Universidades y Centros pueden incor-

porar sus propios ítems a este cuestionario estandarizado, por lo que los resultados obtenidos se ajustan en mayor medida a la realidad educativa de la institución académica. Finalmente, cada Universidad y las Facultades que las componen, reciben anualmente un informe en el que se presentan datos comparativos de resultados sobre la calidad de la enseñanza. Esta información representa un modo fiable de conocer la utilidad de los procedimientos y actuaciones académicas implementadas en el contexto universitario, y facilita la toma de decisiones en el ámbito del aseguramiento de la calidad.

En definitiva, la información anterior representa una muestra de la concepción que las principales universidades europeas tienen respecto a la evaluación del profesorado universitario y las estrategias de aseguramiento de la calidad de la labor docente. Entre las conclusiones más significativas, tras el repaso efectuado por los sistemas de evaluación de dichas instituciones, es posible destacar las siguientes:

–La *encuesta de opinión* es uno de los procedimientos más usuales para conocer la calidad de la actividad docente del profesorado universitario, siendo, por ende, los estudiantes una de las fuentes fundamentales de recogida de información; lo que, a su vez, es de utilidad para identificar el grado de satisfacción de este colectivo con la docencia que recibe.

–La nueva *metodología de enseñanza*, producto de la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, reper-

cute en la relevancia otorgada al seguimiento de los aprendizajes, entendido éste como un proceso integral de “acompañamiento continuo” en el camino a la adquisición de conocimientos y competencias formativas.

–Existen una serie de *criterios o variables comunes* objeto de evaluación en el conjunto de las Universidades analizadas (cuya síntesis se recoge en el Cuadro 2).

–Desde el diseño y planificación de los procesos de aprendizaje-enseñanza se requiere la cooperación activa de los distintos *stakeholders* (alumnos, profesorado y resto de responsables académicos).

El Cuadro 2 recoge una comparativa entre las dimensiones empleadas para la evaluación tanto de la calidad docente del profesorado universitario, como de la satisfacción general con la enseñanza recibida en las cinco universidades europeas objeto de estudio.

Tal y como se puede observar, la estructuración y adecuación del Plan de Estudios (características del Título, ajuste y coherencia de las asignaturas...) es la variable mayormente considerada, coincidiendo con la necesidad de adaptar los Títulos universitarios al nuevo marco del EEES.

CUADRO 2: *Análisis comparativo de las dimensiones de evaluación*

Dimensiones	Universidad de Oxford	Universidad de Oslo	Universidad de Viena	Universidad de Bolonia	Universidad de Groningen
Calidad de la Enseñanza	X		X	X	X
Clarificación de objetivos	X				
Adecuación de la evaluación	X	X	X		X
Adecuación Plan de Estudios (carga docente, programa...)	X	X	X	X	X
Habilidades generales	X				X
Motivación y clima de aprendizaje	X	X		X	
Resultados académicos	X		X		
Seguimiento de aprendizaje	X				X
Difusión programa		X			
Recursos e Infraestructuras	X	X		X	
Satisfacción general				X	X

¿Cómo se articula el proceso de evaluación del profesorado en las Universidades Españolas? Dimensiones de la calidad docente

La implantación del Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente (DOCENTIA) en España, diseñado y promovido por la ANECA (2007) nace en consonancia con las directrices europeas y de acuerdo a la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades.

Con este Programa, producto de la colaboración de la ANECA y de las Agencias de Evaluación Autonómicas, se pretende satisfacer las demandas de las universidades y las necesidades del sistema de Educación Superior en cuanto a la disposición de un modelo y de unos procedimientos que garanticen la calidad del profesorado universitario y, así, favorecer su desarrollo y reconocimiento (ANECA, 2007).

La evaluación de la actividad docente a través del programa DOCENTIA responde al análisis de tres dimensiones: planificación de la docencia, desarrollo de la enseñanza y resultados (ANECA, 2007), representando un marco de trabajo que conjuga a la perfección las actuales metodologías de aprendizaje-enseñanza, con los procedimientos más idóneos para la recogida de información (Pozo *et al.*, 2009).

La mayoría de las instituciones universitarias españolas han acogido el modelo DOCENTIA con el compromiso de

elaborar su propio sistema de evaluación, sin olvidar las directrices propias del anterior.

El Cuadro 3 recoge, por Comunidades Autónomas, aquellas universidades españolas que utilizan el DOCENTIA como programa para evaluar la labor docente de su profesorado universitario. Tras una revisión exhaustiva de los procedimientos adaptados por las distintas instituciones, en general, se observa uniformidad en la filosofía del proceso adoptado para la evaluación de la calidad docente.

Programa DOCENTIA-ALMERÍA

El Programa DOCENTIA de ANECA (2007) cumple con los requerimientos del nuevo modelo de aprendizaje-enseñanza del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este programa ha sido adaptado a las características concretas del contexto universitario andaluz con la versión DOCENTIA-ANDALUCIA, lo que supuso un valor añadido para el Programa, ya que, independientemente de las características y particularidades de cada Universidad participante, el documento representó un esfuerzo de integración para adoptar un marco común para el Sistema Universitario Andaluz en lo que concierne a la evaluación de la actividad docente del profesorado (Pozo *et al.*, 2009).

Partiendo del modelo andaluz, la Universidad de Almería ha desarrollado su propio Manual (denominado DOCENTIA-ALMERÍA) verificado para su puesta en marcha por una Comisión AGAE-ANECA, y cuya implantación se lleva a cabo desde el curso académico 2009-2010.

CUADRO 3: *Evaluación de la labor docente en las Universidades públicas españolas*

	UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESPAÑOLAS QUE EVALÚAN LA LABOR DOCENTE A TRAVÉS DEL PROGRAMA DOCENTIA	UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESPAÑOLAS QUE UTILIZAN OTROS MÉTODOS PARA EVALUAR LA CALIDAD DOCENTE
ANDALUCÍA	Almería Cádiz Córdoba Granada Huelva	UNIA Jaén Málaga Pablo Olavide - Sevilla
ARAGÓN		- Zaragoza
ASTURIAS	- Oviedo	
BALEARES	- Islas Baleares	
CANARIAS	- La Laguna - Las Palmas	
CANTABRIA	- Cantabria	- Internacional Menéndez Pelayo
CASTILLA LA MANCHA		- Castilla la Mancha
CASTILLA Y LEÓN	- Burgos - Salamanca - Valladolid - León	
CATALUÑA	- Autónoma de Barcelona - Barcelona - Girona - Lleida - Politécnica de Cataluña - Pompeu Fabra - Rovira i Vigili	- Abat Oliba CEU
EXTREMADURA	- Extremadura	
GALICIA	- La Coruña - Santiago de Compostela - Vigo	
LA RIOJA	- La Rioja	
MADRID	- Alcalá de Henares - Autónoma de Madrid - Carlos III - Complutense de Madrid - Politécnica de Madrid - UNED - Rey Juan Carlos	
MURCIA	- Murcia - Politécnica de Cartagena	
NAVARRA	- Pública de Navarra	
C. VALENCIANA	- Alicante - Jaime I - Miguel Hernández - Politécnica de Valencia - Valencia	
PAÍS VASCO	- País Vasco	

El propósito último de este Programa es el de contribuir al perfeccionamiento y la mejora continua de las actuaciones docentes de nuestro profesorado, a la vez que ayudar a dar un impulso y revitalizar la labor docente, otorgándole la relevancia que en los últimos tiempos había perdido a favor de la investigación.

El programa DOCENTIA-ALMERÍA posibilita la *evaluación formativa* del/la docente, entendida como aquélla que permite obtener información para la mejora y el perfeccionamiento de sus actuaciones; y, a la vez, facilita una *evaluación sumativa* orientada a proporcionar resultados finales sobre la labor docente, cumpliendo así con la responsabilidad que las universidades tienen con la sociedad.

Igualmente, el modelo permite obtener una serie de indicadores sobre la calidad de las actuaciones docentes que puedan servir de guía para la ulterior toma de decisiones en materia de Política de Profesorado, y sus resultados podrán ser de utilidad para el profesorado inmerso en procesos de acreditación, facilitándoles datos objetivos de la calidad de la docencia impartida.

La evaluación de la actividad docente resulta especialmente relevante para las universidades en la medida en que la garantía de calidad de sus estudios pasa por asegurar no sólo la cualificación de su plantilla de profesores/as sino especialmente la calidad de la docencia que en ellas se imparte.

La respuesta que se ha dado hasta ahora a dicha evaluación se ha limitado,

en el mejor de los casos, a la valoración del encargo docente y a la percepción del alumnado expresada a través de las encuestas de opinión. Para ofrecer una perspectiva garantista sobre la calidad de la docencia es necesario ampliar dicho enfoque considerando tanto el modo en que el profesorado planifica, como la forma en que desarrolla su labor, contribuye a mejorar los resultados de aprendizaje del alumnado y pone en marcha actuaciones innovadoras y de mejora docente.

A diferencia de la propuesta de ANECA, el modelo DOCENTIA-ALMERÍA establece cuatro dimensiones de evaluación:

1. *Planificación de la docencia*, referida a las actividades desarrolladas por el profesorado previas al proceso de aprendizaje-enseñanza, abordando: criterios y mecanismos de distribución de asignaturas, carga docente, su variedad, elaboración de programas y/o guías docentes o la coordinación con otros profesores.

2. *Desarrollo de la docencia*, recogiendo variables que hacen referencia al cumplimiento de la planificación, la metodología docente, las competencias docentes y los sistemas de evaluación.

3. *Resultados*, en base al rendimiento de los estudiantes, la consecución de objetivos y los niveles de satisfacción de los responsables académicos e instituciones u organismos externos.

4. *Innovación y mejora*, incluyendo variables asociadas a los procesos de

cambio incorporados por el docente con la finalidad de mejorar su labor, así como todo aquello que contribuya a lograr una mayor cualificación del profesorado.

Desde este Modelo, la actuación docente es entendida de forma integral, ya que conlleva la planificación del proceso de enseñanza, el ajuste a lo planificado, comprobando en qué medida se han alcanzado los resultados previstos y, en función de estos últimos, estableciendo y ejecutando acciones dirigidas a transformar su actividad, con la finalidad de la optimización y la mejora continua (DOCENTIA-ALMERÍA, 2009).

Aunque siguen siendo tres las herramientas básicas que este modelo propone para la recogida de información, se ha considerado oportuno elaborar instrumentos propios teniendo en cuenta los criterios propuestos por ANECA. Consecuencia de esto es que, tanto la Encuesta al Alumnado, el Autoinforme del Profesor, así como el Informe de los Responsables Académicos presentan diferencias a los sugeridos por la ANECA. A su vez se ha incorporado una nueva herramienta que recoge información sobre el profesorado proveniente de datos institucionales y que serán completados con información aportada por el propio docente; se trata del "Expediente del Profesor".

Así, desde un punto de vista metodológico, el Modelo adquiere un carácter multiplista y *multimétodo*, en el sentido que considera las distintas actividades del docente, recoge información proveniente de distintas fuentes y todo ello es

evaluado a partir de diferentes técnicas de recogida de información (*triangulación metodológica*). Este marco conceptual y metodológico integral permitirá obtener una considerable cantidad de información sobre la labor docente de un/a profesor/a con la mayor exhaustividad posible y con las máximas garantías de rigor.

Conclusiones

Como se ha venido señalando a lo largo del presente trabajo, la garantía de la calidad de la docencia se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios para cualquier universidad europea que quiera mantener sus Títulos y garantizar que sus egresados estarán preparados para competir con el resto de titulados. Ello implica una revisión, actualización y adaptación de las metodologías docentes, así como el establecimiento de técnicas y prácticas que faciliten la evaluación del proceso de aprendizaje-enseñanza (Calderón y Escalera, 2008). Del mismo modo, resulta relevante que, desde el contexto de la educación basada en la innovación, se investigue cómo los profesores desarrollan competencias y adaptan sus conocimientos a los requerimientos exigidos desde el EEES (Henze, Van Driel y Verloop, 2009).

Sin lugar a dudas, el esfuerzo que supone la asunción de nuevos modelos europeos integrales de evaluación de la calidad docente del profesorado universitario, constituye una oportunidad para elaborar políticas educativas que, a la vez que dan respuesta a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad, en general, favorecen la creación de una cultura de calidad, reconociendo y refor-

zando de manera continua las habilidades y competencias del personal docente universitario (Berry, 2005).

Los indicadores relativos a la metodología empleada adquieren en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior un valor especialmente significativo. Comparando los distintos indicadores de medida de la calidad de la docencia universitaria, tanto a nivel nacional como europeo, todos parecen coincidir en el propósito de perseguir la mejora continua y reciclaje tanto de los conocimientos del docente como de la metodología desarrollada; siempre con el fin último de la mejora y el perfeccionamiento de la calidad de las acciones docentes como medio de incidir sobre el aprendizaje final del alumnado.

Además, entre los nuevos requerimientos se atribuye especial relevancia, dentro de la evaluación de la calidad docente, a variables vinculadas con el proceso de planificación de la enseñanza, la formación en nuevas competencias profesionales, la coordinación con otros colegas, la orientación académica de estudiantes y la participación en Comisiones de Garantía de Calidad de los Títulos, entre otras (Barberá, 2003; Mas y Ruiz, 2007; Mauri, Coll y Onrubia, 2007; Valcárcel, 2003).

Así, y dando respuesta al propósito que nos planteamos en este trabajo, la revisión realizada en las distintas universidades europeas sobre el proceso de evaluación de la labor docente del profesorado universitario, podemos destacar una serie de características comunes de los

sistemas analizados. En primer lugar, el instrumento más utilizado en las distintas universidades para recabar información sobre la calidad de la docencia impartida sigue siendo la encuesta de opinión de los estudiantes, a pesar de las críticas que sistemáticamente se han vertido sobre esta técnica. En segundo lugar, algunas de las dimensiones relativas a la evaluación docente con más peso en las distintas universidades son las relativas a la adecuación del plan de estudios (carga docente, programa de las asignaturas...) y un adecuado y sostenible sistema de evaluación de los conocimientos y habilidades adquiridos por los alumnos. Por último, la calidad de la enseñanza se manifiesta como una variable destacada en el proceso evaluativo de la actuación docente, a saber, las habilidades de los profesores para contribuir a la enseñanza, la claridad de sus explicaciones, la capacidad para hacer interesantes las clases y motivar a los alumnos, la implicación de los docentes hacia las dificultades académicas, o, por citar algún ejemplo más, las competencias y habilidades didácticas del profesor.

En el contexto español, el Programa DOCENTIA pretende aunar el significado de calidad docente en todas las universidades de nuestro país. En este sentido, el Programa DOCENTIA-ALMERÍA que se ha presentado en páginas anteriores trata la evaluación de la calidad docente de forma holística e integral, representando un ejemplo de evaluación orientada al perfeccionamiento y la mejora, pero no incompatible con la rendición de cuentas y la responsabilidad social que como docentes y miembros de la Comunidad

Universitaria tenemos con nuestros alumnos y con la sociedad a la que debemos dar respuesta (Pozo *et al.*, 2009).

Este nuevo Modelo de evaluación de la calidad docente lleva implícito la incorporación de múltiples fuentes y técnicas de medida y recogida de información, teniendo en cuenta la necesidad de establecer un sistema multimétodo y fiable que tenga en consideración la complejidad de las variables implicadas y sus relaciones multicausales (Fueyo, 2004; Mateo, 2000). Así, sería deseable contar con un modelo de estas características que permitiera extraer indicadores de calidad válidos y fiables, comparables y aplicables a las distintas universidades europeas.

En definitiva, la evaluación de la calidad docente en las universidades inmersas en el EEES, está dando un salto cualitativo en cuanto a los propósitos perseguidos; así, el perfeccionamiento y la mejora, proporcionar información para la toma de decisiones políticas, promover acciones que refuercen y estimulen las buenas prácticas continuadas y que permitan evitar aquéllas menos eficaces, y la obtención de indicadores que permitan medir la calidad de las actuaciones docentes (Pozo, Giménez y Bretones, 2009) destacan como objetivos sustanciales de cualquier modelo de evaluación que se precie.

Finalmente, la evaluación de la calidad docente también debe servir para la creación de proyectos que plasmen mejoras comunes que repercutan en la evolución de los Títulos, Centros y de la Universidad en

su conjunto (Pozo *et al.*, 2009); se cumpliría así con la exigencia de la responsabilidad social que la Universidad tiene con la sociedad que la sustenta.

Dirección para la correspondencia: Carmen Pozo Muñoz.
Unidad de Calidad. Universidad de Almería. 04120-Almería.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:
30.VII.2010

Bibliografía

- ALFARO, I. J. (2006) Seminarios y talleres, en MIGUEL, M de (coord.) *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (Madrid, Alianza Editorial).
- ÁLVAREZ, J. L. (2007) Los procesos de convergencia de la Educación en el contexto de la sociedad real, **revista española de pedagogía**, 65: 236, enero-abril, pp. 5-26.
- ANECA (2007) *Programa DOCENTIA: Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado*.
- BARBERÁ, E. (2003) Estado y tendencias de la evaluación en educación superior, *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3:2, pp. 5-18.
- BERGAN, S. (2006) *Promoting New approaches to Learning. EUA Bologna Handbook* (Berlín, EUA).
- BERRY, B. (2005) The future of teacher education, *Journal of Teacher Education*, 56:3, pp. 272-278.
- BIGGS, J. (2004) *Teaching for quality learning at university* (Londres, Open University Press).
- BOE, nº 239 (1989) Resolución de 26 de septiembre de 1989, del Consejo de Universidades, por la que se establecen los criterios generales de evaluación del profesorado universitario para la evaluación global establecida en la disposición transitoria tercera del Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto.
- CALDERÓN, C. y ESCALERA, G. (2008) La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), *Revista de Educación XXI*, 11, pp. 237-256.

- CENTER OF ACCREDITATION AND QUALITY ASSURANCE OF THE SWISS UNIVERSITIES (OAQ, 2003) *Academic Accreditation. Guide to external evaluation. Recommendations for experts.*
- CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS (CSIC) (2009) *Ranking Web de Universidades europeas.* Ver <http://www.webometrics.info/top500europees.asp> (Consultado el 30.VII.2010).
- COWAN, J. (2000) *On becoming an innovative university teacher. Reflection in action* (Londres, Open University Press).
- DE MIGUEL, M. (2003) Calidad de la Enseñanza y Formación del Profesorado Universitario, *Revista de Educación XXI*, 330.
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION ENQA (2005) *Criterios y directrices para la Garantía de Calidad en el EEES.* Helsinki. Ver <http://www.enqa.eu/files/ESG%20version%20ESP.pdf> (Consultado el 30.VII.2010).
- EUROPEAN COMMISSION, EDUCATION AND TRAINING (2009) *The Bologna Process - Towards the European Higher Education Area.* Ver <http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290en.htm> (Consultado el 30.VII.2010).
- FUEYO, A. (2004) Evaluación de Titulaciones, Centros y Profesorado en el proceso de convergencia europea: ¿de qué calidad y de qué evaluación hablamos?, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18:3, pp. 207-219.
- GAIRÍN, J.; FEIXAS, M.; GUILLAMÓN, C. y QUINQUER, D. (2004) La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18:1, pp. 61-77.
- GALÁN, F. M. (2009) Bases para una formación universitaria de calidad: ¿el EEES?, *La Cuestión Universitaria*, 5, pp. 166-180.
- GARGALLO, B. (2008) Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprendizaje, **revista española de pedagogía**, 66: 241, septiembre-diciembre, pp. 425-446.
- GONZÁLEZ, F. E.; MACÍAS, E.; RODRÍGUEZ, M. y AGUILERA, J. L. (2009) Prospectiva y evaluación del ejercicio docente de los profesores universitarios como expone de buena calidad, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6:2, pp. 38-48.
- GONZÁLEZ, I. (2006) Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4:3, pp. 445-468.
- HENZE, I.; VAN DRIEL, J. H. y VERLOOP, N. (2009) Experienced Science Teachers' Learning in the Context of Educational Innovation, *Journal of Teacher Education*, 60, pp. 184-199.
- HIEBERT, J.; MORRIS, A. K.; BERK, D. y JANSEN, A. (2007) Preparing teachers to learn from teaching, *Journal of Teacher Education*, 58:1, pp. 47-61.
- LASLEY II, T. J.; SIEDENTOP, D. y YINGER, R. (2006) A systematic approach to enhancing teacher quality. The Ohio model, *Journal of Teacher Education*, 57:1, pp. 13-21.
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- MARCHESI, A. y MARTIN, E. (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio* (Madrid, Alianza Editorial).
- MARTÍN, E. (1999) *Changing academic work* (Buckingham, SRHE/Open University Press).
- MARTÍNEZ, M. (2009) La orientación y la tutoría en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), *Revista Fuentes*, 9, pp. 78-99.
- MARTÍNEZ, M. y ESTEBAN, F. (2005) Una propuesta de formación ciudadana para el EEES, **revista española de pedagogía**, 63: 230, enero-abril, pp. 63-73.
- MAS, O. y RUIZ, A. (2007) *Funciones y escenarios de actuación del docente universitario. Apuntes para la definición del perfil competencial*, en Comunicaciones IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI) (Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya).
- MATEO, J. (2000) La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia, *Revista de Investigación Educativa*, 18:1, pp. 13-40.
- MAURI, T.; COLL, C. y ONRUBIA, J. (2007) La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente uni-

versitaria. Una perspectiva constructivista, *Red U. Revista de docencia universitaria*, 1. Ver <http://www.redu.um.es/Red U/1/> (Consultado el 30.VII.2010).

MEDINA, R. (2005) Misiones y funciones de la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, *revista española de pedagogía*, 63: 230, enero-abril, pp. 17-42.

MURILLO, J. (2008) La evaluación del Profesorado Universitario en España, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1:3, pp. 29-45.

PADILLA, M. T. y GIL, J. (2008) La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria, *revista española de pedagogía*, 66:241 septiembre-diciembre, pp. 467-486.

POZO, C.; GIMÉNEZ, M. L. y BRETONES, B. (2009) La evaluación de la calidad docente en el nuevo marco del EEES. Un estudio sobre la encuesta de opinión del Programa DOCENTIA-ANDALUCÍA, *Educación XXI*, 11, pp. 43-64.

REINALDA, B. y KULESZA, E. (2006) *The bologna process: Harmonizing Europe's Higher Education* (Opladen, Barbara Budrich Publishers).

SANTOS, M. A. (2005) La Universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión, *revista española de pedagogía*, 63:230, enero-abril, pp. 5-16.

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA (2009) *PROGRAMA DOCENTIA-ALMERÍA: Manual para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario de la Universidad de Almería*. Ver <http://cms.ual.es/idc/groups/public/@serv/@ucalidad/documents/actividad/ultimodocentia.pdf> (Consultado el 30.VII.2010).

UNIVERSIDAD DE BOLOGNA (2010) Ver <http://www3.unibo.it/nucleovalutazione/docRelazioni/Relazione%20NdV%20opinione%20studenti%20a.a.%202008-09.pdf> (Consultado el 30.VII.2010).

UNIVERSIDAD DE GRONINGEN (2010) Ver <http://www.rug.nl/uocg/kwaliteitszorg/universitair/honderdRUG> (Consultado el 30.VII.2010).

UNIVERSIDAD DE OSLO (2008) Ver <http://www.uio.no/studier/program/pubint-master/om/studiekvalitet.xml> (Consultado el 30.VII.2010).

UNIVERSIDAD DE OXFORD (2008) Ver <http://www.admin-ox.ac.uk/epsc/> (Consultado el 30.VII.2010).

UNIVERSIDAD DE VIENA (2008) Ver <http://www.univie.at/satzung/> (Consultado el 30.VII.2010).

VALCÁRCEL, M. (2003) *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior* (Proyecto EA2003-0040).

VEZ, J. M. y MONTERO, L. (2005). La formación del profesorado en Europa: el camino de la convergencia, *revista española de pedagogía*, 63: 230, pp. 101-122.

VICERRECTORADO DE PROFESORADO. UNIVERSIDAD DE BURGOS (2008) *Manual de Evaluación de la actividad docente del profesorado*. Ver http://www.ubu.es/ubu/cm/profesores/tkContent?idContent=98534&textOnly=false&locale=es_ES (Consultado el 30.VII.2010).

ZABALZA, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo* (Madrid, Narcea).

Resumen: Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas

La adaptación de los Títulos al nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) requiere la optimización de la calidad de las actividades desarrolladas por el profesorado. Por ello, y en este contexto de cambios, la necesidad de emprender la evaluación de la labor docente de forma integral constituye una de las demandas más urgentes para las universidades europeas. Asimismo, la instauración de modelos comparables entre instituciones académicas fortalece el sentido de la evaluación de la labor docente como Sistema Integral de Calidad. Todo lo anterior se traduce en un cambio de concepción del proceso de ense-

ñanza universitaria, donde la formación y experiencia docente se combinan para garantizar la calidad tanto de los aprendizajes del alumnado universitario, como de la metodología y actuación docente, teniendo como finalidad última la mejora continua y la optimización del proceso de aprendizaje-enseñanza.

Descriptor: Evaluación docente, Sistema Integral Calidad, DOCENTIA, Universidades europeas, Proceso aprendizaje-enseñanza.

Summary

Title: Evaluation of the educational activity in the European Space of Higher Education: A comparative study of quality indicators in European Universities.

The adjustment of Degrees to the new framework of the European Space for Higher Education (EEES) needs optimization of the quality of the activities developed by the teaching staff. In this context of changes, the need to undertake an integral evaluation of the academic job represents one of the most urgent demands for the European Universities. Likewise, the introduction of comparative models between academic institutions strengthens the sense of evaluation of the teaching labour as Integral System of Quality. It supposes a change of conception of the process of university education, where the formation and educational experience are combined to guarantee the quality of the students learnings and the methodology and educational action. This situation has, as a last purpose, the improvement and the

optimization of the process of learning - education.

Key Words: Educational Evaluation, Quality Integral System, DOCENTIA, European Universities, Learning teaching process.