

La evaluación de la docencia en las universidades públicas catalanas: análisis comparativo de los diferentes manuales de evaluación.

The evaluation of teaching in Catalan public universities: comparative analysis of the different evaluation manuals.

Max Turull

Titular de Universidad del Departamento de Historia del Derecho, Derecho Romano y Derecho Eclesiástico del Estado de la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona; Secretario del Instituto de Ciencias de la Educación (IDP/ICE) de la Universitat de Barcelona.

E- Mail : mturull@ub.edu

Maria-Rosa Buxarrais

Catedrática de Universidad del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona; responsable de la sección de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación (IDP/ICE) de la Universitat de Barcelona.

E- Mail: mrbuxarrais@ub.edu

Resumen : A partir de ciertas premisas teóricas sobre la evaluación y la calidad de la docencia en la enseñanza superior, este artículo analiza y compara las similitudes y las diferencias en la evaluación de la docencia en las siete universidades públicas de Cataluña. La comparativa se realizará a partir de la normativa, las directrices vigentes y los manuales de evaluación docente de cada universidad. Se analizará y comparará qué se evalúa, como se hace, quien interviene y qué diferencias se aprecian entre los modelos de unas y otras universidades.

Palabras clave : Evaluación docente; evaluación de la docencia universitaria; calidad de la docencia; EEES; manuales de evaluación docente; acreditación de la evaluación docente; agencias de calidad.

Abstract : This article analyses and compares the similarities and differences in teaching evaluation in seven public universities of Catalonia. This comparison is based on a theoretical framework on evaluation and teaching quality in higher education that takes into consideration legal requirements, guidelines and the teaching evaluation manual of each university. We analyse what is being evaluated, how the evaluation is carried out, who takes part in it and what differences stand out among the evaluation models of the universities included in the study.

Key words : Teaching evaluation, Teaching Higher Education Assessment, Teaching Quality, EHEA, Teaching evaluation manual, Quality Agencies,

La evaluación de la docencia en las universidades públicas catalanas: análisis comparativo de los diferentes manuales de evaluación.

The evaluation of teaching in Catalan public universities: comparative analysis of the different evaluation manuals.

1. Planteamiento

A partir de ciertas premisas teóricas sobre la evaluación y la calidad de la docencia en la enseñanza superior, este artículo analiza y compara las similitudes y las diferencias en la evaluación de la docencia en las siete universidades públicas de Cataluña¹. La comparativa se realizará partiendo de la normativa y las directrices vigentes y se centrará en los manuales de evaluación docente de cada universidad. Se analizará y comparará de manera concreta qué se evalúa, como se hace, quien interviene y, en definitiva, qué diferencias se aprecian entre los manuales de unas y otras universidades. El artículo

¹ Universitat de Barcelona (UB): <http://www.ub.edu/gtr/avaluacio.html>

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB): <http://www.uab.cat/web/estudiar/qualitat-docent/tram-docent-autonomic/-/avaluacio-de-l-activitat-docent-1345718024902.html>

Universitat Politècnica de Catalunya (UPC): <https://gpaq.upc.edu/meritsdocents/>

Universitat Pompeu Fabra (UPF): <https://www.upf.edu/organitzacio/planificacio/docencia/index.html>

Universitat de Girona (UdG): <http://www2.udg.edu/tabid/16282/language/ca-ES/Default.aspx>

Universitat de Lleida (UdL): <http://www.udl.es/ca/serveis/oqua/avaluacio/index.html>

Universitat Rovira i Virgili (URV): http://www.urv.net/la_urv/piq/intranet/index.htm

incluye unas conclusiones que esperan contribuir al debate y a la mejora de la evaluación docente.

2. Marco teórico

2.1. La evaluación de la docencia en la Educación Superior

Los cambios fundamentales en el empleo, en las últimas décadas, han incrementado la demanda de profesionales competentes, con conocimientos, habilidades y valores éticos, capaces de moverse de forma eficaz en un mundo laboral, caracterizado por una gran incertidumbre, velocidad, riesgo, complejidad e interdisciplinariedad. En este sentido, la educación universitaria deberá preparar a estos estudiantes, futuros profesionales, para que estén dotados de habilidades y conocimientos que les capaciten para el trabajo en equipo y la gestión de dichos condicionantes. Por eso, el rol del profesorado universitario requiere de una transformación que conlleve la aplicación de habilidades pedagógicas que contribuyan a la mejora de los procesos y resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, en los últimos tiempos, la Educación Superior se enfrenta a un escenario repleto de retos asociados con la llegada de la cultura de la acreditación y del gerencialismo, los estándares de rendición de cuentas, las imposiciones de los rankings y las subvenciones. De ahí surge la necesidad de replantear la definición de algunas cuestiones como, por ejemplo: la naturaleza y el propósito de la educación superior, el estatus y el rol de la investigación en la universidad, los procesos de globalización e internacionalización, la influencia de la política del gobierno en este ámbito y, en particular, del sistema nacional de financiamiento, la evaluación de la investigación, la calidad de la evaluación de la enseñanza y el impacto global en la gobernanza y la gestión de las universidades, entre otras.

De todas formas, uno de los tópicos que en los últimos años está generando un mayor número de comentarios y controversias es el de la evaluación de la calidad de la docencia universitaria, específicamente, la del profesorado universitario, porque nos consta que no es una tarea nada fácil, debido a la multiplicidad de factores susceptibles de ser evaluados. Sin embargo, la tarea de evaluar constituye una necesidad actual, no sólo por su valoración social sino como parte de un proceso de mejora necesario y constante, tanto

de la institución universitaria como de sus docentes (Stake, Contreras & Arbesú, 2011, p. 1).

La universidad española debe enfrentar ciertos desafíos para poder llevar a cabo una evaluación de la calidad de sus profesores. Estamos ante una organización compleja conformada por sectores parcialmente autónomos y cuyos docentes gozan de cierta libertad en su trabajo (Stake, Contreras & Arbesú, 2011). Se trata de un espacio donde podemos encontrar diferentes culturas, diversos grupos académicos, heterogeneidad de estudiantes y distintas prácticas de evaluación.

Si bien existe consenso en considerar la necesidad de caracterizar o formular lo que constituye un “buen desempeño” por parte del profesorado en cada una de estas funciones, no hay un acuerdo consensuado respecto a los mínimos que determinan qué se entiende por calidad de la docencia universitaria. La formación que reciben los profesores en la universidad para ejercer la docencia es limitada, básicamente está orientada hacia el desarrollo de actividades de investigación y no de docencia (Knapper, 2010). Habitualmente el profesor universitario recurre a sus propias experiencias de aprendizaje o a conservar algunos rasgos particulares de las prácticas de enseñanza que mayor impacto tuvieron en su formación. Por lo tanto, resulta difícil conceptualizar lo que es una buena enseñanza porque, con frecuencia, está asociada además a la disciplina que se enseña.

¿Existe una relación causa-efecto a la hora de concebir la relación enseñanza-aprendizaje en la universidad? Seguramente no se trata de una relación directa porque emergen otras variables que, sin duda, pueden influir, como las diferencias culturales de los estudiantes, las oportunidades de estudio que tuvieron, los recursos que poseen, la infraestructura de la universidad, la motivación, la voluntad y el esfuerzo por parte del estudiante a la hora de aprender, el apoyo social, entre otras.

Pero si, en estos momentos, no se lleva a cabo dicha evaluación no es por falta de instrumentos y criterios de evaluación de un docente de calidad, sino por las dificultades a las que hay que enfrentarse a la hora de aplicarlos. Si nos centramos en la definición de calidad de la docencia, tanto en términos de aprendizaje (qué logró) como a las condiciones del proceso educativo que permitió la consecución de estos resultados (cómo

lo logró), podemos establecer los criterios utilizados para evaluar la docencia en la educación superior.

2.2. Calidad de la docencia universitaria

No resulta fácil identificar y caracterizar una docencia universitaria de “calidad”, porque la calidad no se asocia solamente al aprendizaje, sino también a los contenidos apropiados, adecuados y dirigidos a unos propósitos dignos (Fenstermacher & Richardson, 2000, p. 6). Entendemos por calidad de la docencia aquella que, por una parte, es efectiva en la medida en que cumple sus propósitos, es decir, genera aprendizaje en los estudiantes (Fenstermacher & Richardson, 2000; Felten, 2013) y, por otra, promueve cierto tipo de procesos (ambientes de aprendizaje) que le permiten llegar al cumplimiento de sus propósitos. Debe tenerse en cuenta que la calidad de la docencia implica el uso de técnicas pedagógicas que generan el aprendizaje de los estudiantes.

Actualmente, se distinguen tres tendencias que pueden orientar su evaluación: 1) La calidad de la docencia universitaria será aquella que corresponde a un profesor que maneja un cierto estilo de clase; 2) supone que un profesor hace ciertas cosas que la universidad le pide que haga; 3) Es equivalente a un profesor que logra que sus estudiantes aprendan, es decir, aquel que centra su enseñanza en el estudiante y la orienta hacia el aprendizaje (Kemberm 1997, 1998; Prosser & Trigwell, 1999; Samuelowicz & Bain, 1992; Entwistle, Skinner, et al, 2000; Felten 2013).

2.3. Propósitos de la evaluación de la docencia universitaria.

El prestigio de una institución de educación superior no depende únicamente de la calidad y cantidad de producción en investigación, sino también de la calidad de su profesorado, pese a que en los últimos años parece que la función docente está sufriendo una devaluación progresiva. Y en estos momentos nos encontramos ante una situación paradójica porque al mismo tiempo que la responsabilidad de la calidad de la enseñanza universitaria recae sobre el profesorado, se está potenciando principalmente la función investigadora en detrimento de la docencia. (De Miguel, 1998).

Por otra parte, el modelo y los procedimientos utilizados para evaluar la actividad docente del profesorado por las instituciones universitarias contribuyen a su devaluación. Mientras se plantea la docencia como una “cuestión individual de cada profesor”, sin tener en cuenta que hay otros factores que influyen en dicha calidad como, por ejemplo, la coordinación y actuación del equipo de profesores de una titulación, y se reconozcan como más importantes para evaluar al profesorado sus contribuciones científicas en lugar de sus prácticas pedagógicas, no tendrá mucho sentido invertir tiempo y esfuerzo en dicha evaluación. A esto podemos añadir la poca “credibilidad” que tienen las evaluaciones para la continuidad y promoción del profesorado, porque se supone que el objetivo fundamental de una estrategia evaluativa ha de ser la promoción de la mejora y, por el momento, los procedimientos actuales no se consideran suficientemente útiles para incidir de forma significativa en la mejora de la calidad de la enseñanza. ¿Para qué sirven las encuestas de opinión de los estudiantes? si las responden un número poco significativo de estudiantes.

Por lo tanto, aquí deberíamos preguntarnos ¿qué sentido tiene la evaluación de la docencia universitaria y cuáles son sus propósitos?, la evaluación debería ser una representación equitativa y precisa del desempeño docente, una vía para mejorar la educación superior, una manera de rendir cuentas y un mecanismo que podría utilizar el estado para mejorar la docencia y la enseñanza. (Ory, 2000). Pero el principal problema al que nos enfrentamos cuando nos disponemos a evaluar la docencia en la universidad es su complejidad, su multidimensionalidad. No hay una única forma de entender la docencia universitaria, cada profesor tiene sus propias formas de enseñar, formas que están relacionadas con su disciplina, con sus experiencias personales y previas, con contextos particulares, con la cultura de su institución, así una universidad puede presentar diversas concepciones acerca de la docencia y su evaluación, aunque haya significados comunes al respecto.

Entrar en dilucidar qué hay que tener en cuenta cuando pretendemos evaluar la docencia significa enfrentarnos a dicha multidimensionalidad, que dependerá, por supuesto, de los propósitos de la evaluación. En esta línea, algunos de los propósitos los podemos concretar en: atender a las demandas de los estudiantes, responder a las diferentes audiencias con diferentes necesidades, mejorar la educación superior y atender demandas administrativas, responder al mejoramiento del profesor y a la rendición de cuentas,

ayudar en la selección de personal mejor calificado, representar de manera equitativa y precisa el complejo trabajo que desempeñan los docentes, y mejorar la docencia y enseñanza con procesos de retroalimentación oportuna donde el profesor reciba recomendaciones, es decir, formar de manera profesional y continua al profesorado y contribuir a la comprensión del departamento en relación con la universidad en su conjunto.

Existen un gran número de estudios sobre evaluación de la docencia enfocados hacia el diseño, implementación y promoción de instrumentos de valoración del desempeño docente (Theall & Franklin, 2000), el portafolio (Meeus, Van Petegem & Engels, 2009) o los cuestionarios de evaluación de la enseñanza (Spooren, Brockx & Mortelmans, 2013). Aunque estos instrumentos en su gran mayoría carecen de explicación respecto a lo que significa “ser un buen docente” o ser “un docente de calidad”.

2.4. Criterios de evaluación

Es posible integrar en un sistema de evaluación del profesorado las tres finalidades, como estrategia de rendición de cuentas, de promoción y de mejora: 1) La evaluación como rendición de cuentas ante la sociedad supone el grado de cumplimiento de sus fines así como de la eficiencia que demuestran en el uso de los recursos que se le asigna; 2) Como estrategia de promoción, con la que se pone de relieve la calidad del trabajo o servicio que cada profesor concreto desarrolla dentro de una institución; 3) Como herramienta para la mejora, es decir, su función formativa, en tanto que posibilita al profesorado tomar consciencia sobre sus fortalezas y debilidades profesionales, tanto en el ámbito individual como en el institucional, y planificar estrategias que incidan en la mejora de su actividad docente y sobre su desarrollo como profesional.

La complejidad de los factores implicados en la enseñanza universitaria dificulta el diseño de un modelo de “profesor ideal” y, en consecuencia, de un sistema de evaluación que sea mayoritariamente aceptado. De ahí que los criterios se establezcan en función de las audiencias que promueven las evaluaciones (De Miguel, 1998).

El criterio de productividad se traduce en la evaluación asume la perspectiva de la eficiencia comparando los outputs en relación con los inputs. Esta aproximación no ha sido bien acogida por el profesorado porque plantea un criterio economicista no

académico. Este criterio es propio de la evaluación de la actividad investigadora, su aplicación al ámbito de la docencia es controvertida. En este ámbito se suele utilizar dos criterios de referencia: la carga docente (servicios) y los resultados académicos (beneficios). Para estimar la carga utilizamos diversos indicadores como el número de asignaturas que tiene a su cargo, el tiempo que lleva impartiendo dichas asignaturas, el tipo de materia si es troncal, obligatoria u optativa, el número de créditos, el número de estudiantes, etc. No se puede evaluar igual la calidad docente de un profesor que imparte sólo una asignatura que al que imparte cuatro, o al que tiene doscientos alumnos en un aula que al que tiene veinte. Por otra parte, hay que plantear la productividad en términos de beneficios que el profesor aporta a la institución, en función de las calificaciones que obtienen sus estudiantes (tasa de éxito, fracaso o abandono).

Otro criterio, el de competencia docente, alude a la eficacia que muestra el profesor en el logro de sus objetivos en la práctica. Habitualmente se utiliza únicamente como criterio el juicio que manifiestan los estudiantes a través de las encuestas, donde se les pregunta sobre: la preparación y organización de la actividad, la presentación y dominio de la materia, la preocupación e interés que manifiesta por la enseñanza, las relaciones interactivas que establece con los alumnos y los criterios y procedimientos que utiliza en los procesos de evaluación. La evaluación de la competencia de un profesor debería plantearse desde una perspectiva colegial, es decir, en tanto que es miembro de una institución que tiene unos fines específicos.

Por último, el criterio de la excelencia es aquel que se orienta en promover la mejora continua del profesorado, por lo que nos lleva a obtener una valoración sobre su desarrollo profesional. De todas formas, el concepto de excelencia tiene muchas más dimensiones que la competencia (Astin, 1991; Dunkin, 1995). Un profesor excelente, además de ser competente, debe demostrar su capacidad y habilidad en toda una serie de funciones y tareas (organizador de cursos, diseñador de planes docentes, innovador didáctico, investigador pedagógico, etc.) que se consideran imprescindibles en el ejercicio de su tarea docente.

Sin embargo, el trabajo de un docente no puede ser evaluado al margen de la realidad de una institución, lo que significa que uno de los componentes básicos de la excelencia individual hace referencia al modo en el que esta contribuye a la excelencia institucional,

y eso requiere un trabajo en equipo, del que adolecen buena parte de nuestras instituciones universitarias.

Por otra parte, la excelencia académica debe entenderse como el camino más que como la meta. A lo largo de la vida profesional el profesor debe ir optimizando su formación y sus prácticas docentes de forma progresiva. En este sentido, la evaluación debe centrarse en los procesos, no tanto en los resultados académicos de sus estudiantes. Sin duda se trata de una cuestión de ética profesional.

2.5. Enfoques de la evaluación de la calidad de la docencia universitaria

Los cuatro enfoques más utilizados para evaluar la calidad de la docencia son los siguientes: 1) “El coleccionista aficionado” (Scriven, 1996), recolección asistemática e informal de información sobre el desempeño del profesor, información que se recoge en conversaciones informales con algunos estudiantes, compañeros docentes y el director del departamento infiere un juicio sobre el profesor; 2) Evaluación por pares (Shulman, 2004), el uso de la observación de clase, usualmente realizada por otro profesor bajo una serie de criterios preestablecidos en un formato de observación; 3) Evaluación del docente por parte de los estudiantes (Scriven, 1996) que aunque es el más utilizado genera cierto rechazo y resistencia por parte de los profesores, porque no ven la información que proporcionan los estudiantes como legítima sobre la ejecución de su tarea; 4) Los resultados del aprendizaje (McKeachie, 1987) enfoque más adecuado para evaluar a los profesores, porque se base en lo que los estudiantes aprenden. El inconveniente que aparece es que es el mismo profesor quien enseña y evalúa a sus estudiantes de acuerdo a su propio punto de vista sobre la materia.

Quizás lo más conveniente sea el uso de múltiples enfoques para comprender la docencia desde varias perspectivas (O’Hanton & Mortensen, 1980). Una evaluación de la docencia desde un enfoque integral en el que se incluyan las metas de enseñanza, indicadores de desempeño, las opciones de crecimiento continuo y el alcance de ciertos estándares mínimos (Johnson & Ryan, 2000).

Normalmente se plantea una evaluación desde un enfoque holístico que incluya los cuatro elementos que se tienen en cuenta para estos procesos: profesor, enseñanza, estudiante y aprendizaje (Braskamp, 2000). En los últimos años se ha empezado a tener en cuenta

otros aspectos como el uso de las TIC en la docencia o la evaluación de la docencia por competencias.

A continuación, presentamos un modelo orientativo para la elaboración del portafolio donde pueden recogerse las actuaciones docentes dentro del marco de una institución universitaria.

1. CONTEXTO INSTITUCIONAL	
Características y preocupación por la docencia en el centro y/o titulación	<ul style="list-style-type: none"> - Tamaño, ratios profesor/alumnos/grupos, etc. - Calificaciones de entrada, servicios de ayuda al estudiante, etc. - Preocupación por la calidad de la enseñanza, estímulos para la docencia, etc.
2. CONDICIONANTES INICIALES DE LA ACTIVIDAD DOCENTE	
Volumen y rango de la enseñanza impartida (carga docente)	<ul style="list-style-type: none"> - Cumplimiento de la gestión ordinaria - Cantidad del tiempo dedicado a la enseñanza - Número y complejidad de las materias impartidas - Número y diferencias en el alumnado
Actividades de formación y perfeccionamiento docente	<ul style="list-style-type: none"> - Asistencia a cursos, congresos y eventos sobre formación pedagógica - Participación en grupos de trabajo y asociaciones sobre docencia - Publicaciones sobre aspectos relacionados con la enseñanza
Preparación de las clases	<ul style="list-style-type: none"> - Claridad y adecuación de las metas y objetivos de cada asignatura - Actualización de los contenidos - Preparación de materiales y equipos
Coordinación de la enseñanza en el ámbito institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de coordinación de la docencia - Responsabilidades institucionales - Participación en programas orientados a la mejora de la actividad docente
3. DESARROLLO Y DEDICACIÓN A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Valoración de la competencia docente	<ul style="list-style-type: none"> - Evidencias sobre la eficacia en las clases - Evidencias sobre la educación de los métodos a los objetivos educativos (teóricos, prácticos, etc.)
Innovación en la Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Innovaciones en los contenidos curriculares - Innovaciones metodológicas - Interdisciplinariedad y trabajo en equipo - Innovaciones elativas a programas nacionales e internacionales
Relaciones con los estudiantes y servicios de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilidad fuera de las clases - Sistemas de orientación y consulta
Procedimientos de evaluación y autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Evidencias sobre los métodos utilizados - Innovación en las técnicas de evaluación - Sistemas de <i>feedback</i> utilizados. - Reflexión sistemática y regular sobre la práctica docente. - Uso de la evaluación de los alumnos y colegas. - Revisión de la enseñanza en relación con: <ul style="list-style-type: none"> a) Los fines y objetivos de la titulación. b) Los contenidos curriculares de las materias.
4. INDICADORES RELATIVOS A LOS RESULTADOS E IMPACTOS	
Resultados académicos de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - Tasas de éxito, fracaso y abandono
Reconocimientos dentro de la institución	<ul style="list-style-type: none"> - Valoraciones de los estudiantes y colegas - Evaluaciones de los responsables académicos - Cargos docentes desempeñados por elección

Reconocimientos fuera de la institución	<ul style="list-style-type: none">- Invitaciones para impartir docencia en otros centros:<ul style="list-style-type: none">a) Conferencias, seminarios, cursos nacionales e internacionales.b) Estancias regulares en otros departamentos universitarios (máster, doctorados, postgrados, etc.)- Servicios profesionales a otras Universidades y Organizaciones en tanto como evaluador, consultor y experto sobre docencia.- Becas y contratos conseguidos para mejorar la enseñanza.
---	---

Cuadro elaborado por De Miguel (1998)

3. Marco legal y normativo

Desde 2001 hasta 2006 se fueron trenzando diversas iniciativas legislativas, tanto estatales como autonómicas, que establecían el marco legal y normativo de la evaluación de la docencia del profesorado universitario. En paralelo fueron redactados, también tanto a nivel de Cataluña como en el ámbito estatal e incluso en del EEES, los correspondientes documentos de referencia, ya de mayor contenido técnico y metodológico.

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, marcó el punto de partida que conduciría a la evaluación de la docencia desempeñada por el profesorado universitario en España². Al cabo de pocos meses, el 25 de junio de 2002, el Gobierno de Cataluña acordó autorizar incentivos retributivos para el personal docente e investigador de las universidades públicas de Catalunya, y en diciembre de 2002, el *Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació de la Generalitat de Catalunya (DURSI)*, establecía los criterios de evaluación que debían seguir las universidades públicas catalanas mediante la intervención de la *Agència per a la Qualitat del sistema universitari a Catalunya* (en adelante AQU), lo que daba origen al documento *Criteris generals per a l'avaluació docent del professorat de les Universitats públiques catalanes*. Poco después, la *Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'universitats de Catalunya*, en consonancia con la LOU, establecía en el art. 19.2 que la docencia universitaria debía ser objeto de evaluación y que las universidades y AQU Catalunya conjuntamente debían establecer los modelos y los procesos correspondientes; el art. 72 disponía que podían establecerse retribuciones adicionales por méritos docentes.

² El art. 31, especialmente apartados 2 y 3, lo dedica a la garantía de la calidad y a la consecuente evaluación de las actividades docentes, y el art. 55 a las retribuciones del personal docente e investigador contratado, previendo los complementos retributivos por méritos docentes que puedan ser acreditados por ANECA o por los órganos de evaluación externa que las CCAA determinen.

La evaluación de la docencia en las universidades públicas catalanas: análisis comparativo de los diferentes manuales de evaluación.

En este contexto legislativo, estatal y autonómico, AQU Catalunya elabora y publica en mayo de 2004 la primera edición de la *Guia per al disseny i la implantació d'un model institucional d'avaluació docent del professorat a les universitats públiques catalanes*. Es una iniciativa precursora que desarrolla y sistematiza aquellos criterios generales para la evaluación del profesorado que el departamento de enseñanza catalán había impulsado en 2002.

Por otra parte, en mayo de 2005 la Conferencia Ministerial de Bergen (Noruega) aprobaba una primera versión del documento *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, que habían elaborado diferentes agencias europeas de calidad universitaria³. En Cataluña el Decreto 405/2006, de 24 de octubre, establecía con precisión las retribuciones adicionales del personal docente e investigador funcionario y contratado de las universidades públicas y cerraba el ciclo legislativo sobre la materia. A partir de este momento se desarrollarían con mayor precisión y madurez las guías o criterios técnicos.

En 2007 la agencia estatal ANECA creó el programa DOCENTIA (*DOCENTIA*, 2015)⁴ y AQU publicó en junio de 2007 la resolución IUE/2037/2007 de 25 de junio sobre la certificación de los manuales de evaluación docente de las universidades públicas, y la 2ª

³ Desde 2010 el documento original había sido sometido a reflexión y a debate en varios foros, y resultado de ello fue la nueva versión de ESG aprobada en la conferencia ministerial reunida en Erevan (Armenia) el 14 y 15 de mayo de 2015. Existen traducciones al español y al catalán impulsadas por ANECA y AQU respectivamente.

⁴ Aquí nos interesa señalar el documento fechado en 2015 como v1 de este programa; según indica el mismo documento en nota: "Este documento integra y actualiza toda la documentación que ha estado asociada al Programa DOCENTIA desde su creación por ANECA en 2007: modelo de evaluación, orientaciones para la elaboración del procedimiento de evaluación, guía para la evaluación externa del diseño, protocolo para la evaluación externa del diseño, protocolo para la elaboración del informe de evaluación externa, directrices para el seguimiento de la implantación de diseños, guía para la valoración de la implantación de diseños, proceso de certificación de los modelos, guía para la certificación y las herramientas del evaluador para el proceso de certificación" (*DOCENTIA*, p. 1). Estimamos que se trata del mejor documento de referencia de que disponen las universidades para diseñar sus objetivos y métodos de evaluación del profesorado. En el caso de las universidades catalanas, *DOCENTIA* no entra ni mucho menos en contradicción con los criterios de AQU, sino que se complementan. La documentación de *DOCENTIA* es clara, completa, comprensible y abarca todo el arco de la evaluación de la docencia, desde las causas a las finalidades, pasando por los instrumentos, los actores, etc. El texto aparece perfectamente estructurado y el discurso rehúye tanto del registro administrativo como del registro pedagógico excesivamente especializado; se trata de un documento técnico que resulta de gran ayuda a todos los actores y para todas las institucionales que participan de la mejora de la calidad docente.

La evaluación de la docencia en las universidades públicas catalanas: análisis comparativo de los diferentes manuales de evaluación.

edición de la *Guia per al disseny i la implantació d'un model institucional d'avaluació docent del professorat a les universitats públiques catalanes*⁵.

4. Directrices para la evaluación docente

La *Guia per al disseny i la implantació...* que antes hemos señalado, en su segunda edición de 2007 (en adelante *Guia, 2007*), todavía hoy vigente, marca claramente las pautas que van a seguir los manuales de evaluación de la docencia de las universidades catalanas. Más que pautas, sin embargo, fija las condiciones para que dichos manuales puedan ser verificados y posteriormente acreditados por AQU⁶. Este documento, pues, establece el marco de referencia, identifica los diferentes agentes de la evaluación, los componentes técnicos de la misma y, finalmente, las dimensiones, los indicadores y los criterios.

Efectivamente, el anexo “Proposta de continguts del model d'avaluació docent de les universitats” (*Guia, 2007, p. 17*) sugiere aquello que las universidades deben concretar en su propio manual⁷. En nuestro caso, nos centraremos sobre todo en lo referente a las dimensiones, indicadores y criterios. Y es que, efectivamente, una de las piezas claves del modelo es identificar claramente sobre qué aspectos de la docencia se centrará la evaluación. Tanto DOCENTIA, de donde ahora tomamos la literalidad de los conceptos,

⁵ A esta guía seguiría, en julio de 2008, la *Guia per a l'acreditació del procés d'avaluació docent contingut en els manuals d'avaluació docent (part I: avaluació interna)* y en febrero de 2014 la parte correspondiente a la evaluación externa; se trata en ambos casos de la explicación del proceso, interno y externo a cada centro académico, según el cual AQU acreditaba los manuales de evaluación que le proponía cada universidad en consonancia con los criterios contenidos en la guía de 2007.

⁶ “A la segona part, i en forma d'annex, es presenta la proposta d'orientacions específiques que hauria d'abordar el manual d'avaluació de la universitat per a cadascuna de les dimensions” (*Guia, 2007, p. 5*); “A continuació s'estableixen les dimensions que han de reunir els manuals per ser certificats.” (*Guia, 2007, p. 12*).

⁷ Así, debe incluirse una declaración explícita acerca de los objetivos y la política institucional sobre evaluación de la docencia, indicando, por ejemplo, para qué otras finalidades servirá la evaluación docente además de para fijar los complementos salariales autonómicos. También se requiere que el Manual especifique cual es el marco de referencia propio de cada universidad para la evaluación docente, más allá, naturalmente, de lo dispuesto por la normativa vigente. En un sentido parecido se propone que se expliquen las conexiones entre el proceso de evaluación y otras decisiones que puedan afectar al profesorado. En tercer lugar se reclama que cada Manual contenga información precisa sobre el proceso de evaluación y los agentes implicados: qué profesorado puede optar a la evaluación, bajo qué condiciones, que fases se establecen para la evaluación, que fuentes serán utilizadas, bajo qué protocolo, como y ante quien se podrán presentar reclamaciones, como se difundirán los resultados, etc... Y, naturalmente, qué agentes evaluadores intervendrán en el proceso y cómo y por quien serán nombrados. La *Guia* y su anexo no desarrollan excesivamente estos aspectos; sin embargo DOCENTIA les presta mucha atención y de manera clara y didáctica.

como la *Guia*, indican que las dimensiones de la docencia a evaluar deben ser 3: la plantificación de la docencia, el desarrollo de la enseñanza y los resultados. A partir de esta base común, *Guia* empieza a diferir en algunos aspectos. Si bien la *Guia* reconoce estas tres dimensiones esenciales, a continuación señala que “s’ha optat, per raons operatives i de coherència amb els models vigents, per destacar com a dimensions específiques l’opinió dels principals agents en el procés d’ensenyament-aprenentatge: d’una banda el mateix professor/a, amb l’elaboració de l’autoinforme, i, de l’altra, els estudiants. En totes dues dimensions cal que tant l’alumnat com professorat valorin les tres dimensions esmentades” (*Guia*, p. 11). Por lo tanto, las dimensiones de la evaluación docente no serán 3 sino 5 y enunciadas como sigue: 1) Autoinforme del profesor; 2) Planificación docente; 3) Actuación profesional y desarrollo; 4) Valoración de los resultados de la actividad docente; 5) Valoración de la satisfacción de los estudiantes y graduados. En cada dimensión hallaremos indicadores y/o las evidencias correspondientes.

Conviene observar con cierto detalle qué pautas o criterios generales establece la *Guia* para luego analizar cómo han sido trasladados y concretados en el Manual de cada universidad. Además la *Guia* refleja la dicotomía entre la evaluación docente como instrumento para establecer la asignación del complemento salarial docente autonómico y la evaluación docente como instrumento de mejora de la calidad docente, con un evidente predominio del primer objetivo. No es secundario, para calibrar el peso de cada dimensión, recordar que la *Guia* considera que todas y cada una de las cinco dimensiones deben ser valoradas favorablemente para obtener dicho complemento docente y que no es posible aplicar ningún tipo de “compensación” entre los criterios mínimos de valoración (*Guia*, 2007, p. 16).

5. La evaluación de la docencia en los manuales de las universidades públicas catalanas. Directrices y análisis comparativo

Las directrices de la *Guia* se trasladan a las universidades por medio de los correspondientes Manuales de evaluación: “En el marc del contingut i els procediments que recull la *Guia*, la universitat haurà de concretar la seva proposta i sotmetre-la a AQU Catalunya per verificar-la” (*Guia*, 2007, p. 7). A partir de esta premisa, empieza un proceso

a través del cual cada universidad propone su modelo de evaluación de la docencia con la confección de su Manual, a continuación se procede a la verificación del mismo por AQU en virtud del convenio establecido con ANECA en 2007 a estos efectos y finalmente se extiende la certificación del Manual por CEMAI. Se preveía una segunda fase de evaluación de los manuales que conduciría a su acreditación por un período de 5 años. Expirado efectivamente el primer período, en 2013-2014 AQU emprendió una nueva acreditación del modelo de evaluación contenido en los manuales con una vigencia hasta 31 de diciembre de 2019 (*Manuals; Guia, 2008; Guia, 2014*).

A día de hoy están disponibles en acceso abierto los manuales acreditados de las siete universidades públicas catalanas (*Manuals*), los informes de CEMAI y AQU de renovación de la acreditación del proceso de evaluación docente contenidos en cada manual (*Manuals*)⁸. De este proceso de confección y acreditación de manuales de evaluación docente de cada universidad se concluye que en la actualidad las siete universidades públicas catalanas disponen de sus correspondientes manuales acreditados en 2014 y en algunos casos incluyen revisiones o actualizaciones posteriores⁹.

5.1. Dimensión autoinforme.

La *Guia* considera el autoinforme “la pieza central” (*Guia, 2007, p. 13, y 18-22*) del proceso de evaluación de la actividad docente. Propone tres versiones diferentes de autoinforme según el momento de la carrera docente en que se encuentre el profesor que lo realiza: versión iniciación (5 primeros años de carrera docente); versión consolidación (entre 6 y 15 años de carrera docente) y versión senior (a partir de 15 años de carrera docente). El autoinforme debe contener dos tipos diferentes de evidencias: a) las que avalan los méritos del *curriculum vitae* en relación a las dimensiones e indicadores de evaluación; b) las que aporten como reflexión, análisis y autoevaluación acerca de – atención– la planificación, el desarrollo y los resultados de la actividad docente¹⁰. En este

⁸ Además del acuerdo de CEMAI de 20 de octubre de 2015 que modifica una de las condiciones que se hallaba en todos los informes de renovación de la acreditación.

⁹ *Vid. n. 14.*

¹⁰ “Planificación de la actividad docente”, “Desarrollo de la actividad docente” y “Resultados” son consideradas también “dimensiones” dentro de la dimensión específica Autoinforme. El autoinforme, por tanto, es dimensión y contenedor de dimensiones, algo que puede confundir más que clarificar. Recuérdese que en DOCENTIA las dimensiones son las tres referidas, y que el autoinforme es considerado una “fuente de información” (DOCENTIA, p. 17). En la *Guia*, las tres “subdimensiones” son comunes a las versiones “Iniciación” y “Consolidación” de autoinforme según el momento de la carrera docente del profesor. En cambio, para el momento “Senior” propone las subdimensiones “Calidad de la formación y resultados”,

apartado el anexo que contiene la *Guia* resulta especialmente útil por cuanto las “subdimensiones” (véase la nota anterior) y los indicadores aparecen bastante pormenorizados y pueden resultar muy útiles como futura orientación al profesor que cumplimenta su autoinforme. De todas formas, insistimos que estas “dimensiones” (*Guia*, 2007, p. 18), dentro de la dimensión Autoinforme, inducen a confusión. Por otra parte, la *Guia* es consciente de la riqueza cualitativa que puede desprenderse del análisis de los autoinformes y emplaza a las universidades a servirse de ellos para elaborar informes específicos.

Ninguno de los siete manuales de evaluación contempla la posibilidad real de tres modelos de autoinforme según el momento de la carrera docente en que se encuentre su autor. A partir de un modelo estándar, pues, todos los manuales recogen las mismas evidencias: los méritos en relación con las diferentes dimensiones e indicadores, y las que se aportan como reflexión, análisis y autoevaluación acerca de la planificación docente, el desarrollo de la actividad docente y los resultados de la actividad docente. Difiere, en cambio, la calidad y la formulación de las instrucciones de la Universidad hacía el docente que va a redactar su informe. Las instrucciones más detalladas y precisas se hallan en el Manual de la UPC, que, sin embargo, no aporta ningún modelo ni más información anexada. Los manuales de UB, UPF y UdL son muy parcos en explicaciones, pero se acompañan de abundante información complementaria. El primero remite a un modelo de autoinforme estilo formulario con espacios previstos para texto libre bajo un enunciado; el segundo contiene un anexo muy detallado donde se evidencia que se reclama más información que en cualquiera de los otros casos; y el tercero también contiene un anexo muy detallado. El Manual de URV también es escaso en información precisa, y además indica que el docente deberá confirmar los datos que la institución le facilitará en la intranet y en su caso completarlos, junto con un elemento de reflexión que deberá redactar acerca de los mismos. Los manuales de UAB y UdG contienen una cantidad moderada de información detallada y precisa en su interior; el primero además remite a unas pautas en anexo mientras que el segundo es prolijo en la fijación de criterios de evaluación, pero no propone ningún modelo a seguir. El Manual de UB establece un

“Soporte a la formación del profesorado” y “Evolución y prospectiva” (*Guia*, 2007, pp. 18-22). Para cada dimensión, o subdimensión, identifica con precisión qué indicadores deben ser valorados.

límite mínimo para cada campo requerido que debe cumplir el docente, mientras que UAB y UPC establecen un límite máximo.

5.2. Dimensión planificación docente. En esta dimensión se valorarán tres indicadores: a) el diseño del plan docente (que se ajuste a la estructura y los contenidos requeridos); b) la adecuación del plan docente (la adecuación de los objetivos, la metodología docente, las actividades y los resultados de aprendizaje previstos, el nivel de esfuerzo requerido a los estudiantes y los criterios y los métodos de evaluación); c) los recursos y el material docente (*Guia*, 2007, p. 14). La planificación de la docencia es realmente una dimensión, y así la contempla DOCENTIA. Sin embargo no lo era el autoinforme del profesor, que realmente es un instrumento. Así, creemos que la confusión entre instrumento y dimensión se ha trasladado a la dimensión planificación docente, y algunos manuales la contemplan bajo el supuesto de “informe de los responsables académicos”, lo que es, de nuevo, un instrumento y no una dimensión.

Las indicaciones y los mismos indicadores, más que las instrucciones, son dispares en los distintos manuales, pues encontramos lacónicas explicaciones de 3 líneas (UB) hasta explicaciones mucho más detalladas e incluso objetivables (UdG) y menos detalladas, pero también cuantificables (URV). En esta dimensión encontramos ciertamente enfoques distintos. Además de lo indicado, UPC, por ejemplo, enfatiza aquí el volumen de docencia impartida, mientras otros manuales lo contemplan como requisito. UdL va más allá de la planificación docente que anuncia e incluye el desarrollo de la actividad docente y el análisis de resultados académicos de los estudiantes. Sin embargo, conviene tener presente que esta dimensión es evaluada por los responsables académicos (director de departamento, jefe de estudios, decano), quienes se sirven de formularios o rúbricas que sí especifican los indicadores y las evidencias a considerar (como los de UAB y UPF en sede de anexo al Manual). Salvo datos objetivos que eventualmente están bajo control del centro, como registro de quejas o reclamaciones, faltas de asistencia, etc..., se corre el riesgo que la valoración de esta dimensión se convierta en un mero trámite burocrático ante la práctica imposibilidad de conocer en detalle la realidad de lo que se evalúa.

5.3. Dimensión actuación profesional y desarrollo. La actuación profesional y el desarrollo constituyen la tercera dimensión, y enfatizan el desarrollo profesional del docente antes que el desarrollo de la enseñanza, que se prevé valorar mediante otros instrumentos, como la opinión de los estudiantes y de los responsables académicos. Esta

dimensión a su vez está compuesta por cuatro indicadores que valoran: a) la formación y el desarrollo profesional, tanto en la propia disciplina o materia en que se encuadra el profesor como la formación docente o sobre docencia; b) los proyectos específicos de innovación, tanto si han sido presentados a convocatorias como si no; c) las tareas o funciones especialmente relevantes encauzadas hacia la mejora docente, la implantación del EEES y la promoción o evaluación de la mejora docente; d) el reconocimiento externo de la calidad docente a partir de publicaciones docentes, premios y distinciones, invitaciones docentes a otras universidades, etc... (Guia, 2007, p. 14-15). Ante tantas posibilidades, esta es una de las dimensiones donde más margen de actuación tiene cada universidad y en la que la institución, por acción o por omisión, puede marcar líneas de política docente significativas.

El Manual de la UB dispone que el profesorado debe seleccionar un mínimo de 3 y un máximo de 6 méritos docentes de entre la relación de 33 méritos admitidos y 10 excluidos que publica anualmente como anexo a la convocatoria. Los méritos son agrupados en las categorías formación y desarrollo profesional; innovación, investigación en docencia y difusión de los resultados; gestión docente; y reconocimiento externo de la calidad. Los 3 méritos alegados deben pertenecer a categorías diferentes. Ante tan poca exigencia, un profesor podría, por ejemplo, superar esta dimensión sin haber recibido una sola formación (disciplinaria o docente) en cinco años.

Los manuales de la UAB y la UPC actúan de manera parecida en esta dimensión, pero todavía son menos exigentes. El de la UAB exige acreditar tan solo 2 méritos de diferentes epígrafes para obtener una evaluación suficiente de la dimensión. Se trata de 24 ítems o méritos clasificados en 4 epígrafes o grupos: formación, innovación, gestión y coordinación, y reconocimiento de la calidad. También es posible reconocer méritos que no se encuentren entre los catalogados. Se optaría a la etiqueta de excelencia docente si se acreditan 7 méritos de diferentes grupos. En el Manual de la UPC la realización y validación por la comisión evaluadora de “2 o 3” actividades diferentes entre las 13 categorías posibles se estima suficiente para superar la dimensión. Se consigue calificación de A cuando se realizan 6 o más actividades diferentes.

El Manual de la UPF no recoge de manera específica la dimensión de desarrollo (profesional) sino que está indirectamente subsumida en el autoinforme del profesor solicitante. Sin embargo, no queda claro si el objeto de evaluación es el desarrollo

profesional o el desarrollo de la enseñanza. El autoinforme debe aportar evidencias de calidad, innovación y mejora docente tanto en relación con la planificación docente como al desarrollo docente. Concretamente debe aportar como mínimo 1 evidencia tanto del bloque de planificación docente como del bloque de desarrollo de la actividad docente. Este segundo bloque es el que contiene realmente las acciones de desarrollo profesional, pero además también contiene acciones de metodología docente ordinarias o evidentes. Por lo tanto, la valoración suficiente en esta dimensión puede obtenerse sin acreditar ni una sola evidencia de auténtico desarrollo profesional (formación, innovación, etc.).

El Manual de la UdG exige la obtención de 40 puntos del total de 100 que pueden sumarse entre los 5 apartados de la dimensión: 25 pueden obtenerse por la docencia impartida, 25 por las actividades de formación recibida, 25 por actividades de mejora e innovación docente, 20 por gestión docente y 5 por el grado de satisfacción del alumnado. Entre estos apartados se encuentra la dirección de tesis y la satisfacción del alumnado. De esta manera los 40 puntos necesarios pueden obtenerse obviando uno o más apartados: es factible no realizar mejora o innovación docente y también lo es no recibir formación alguna.

El Manual de la UdL también utiliza los puntos. Las acciones consideradas de desarrollo profesional se hallan organizadas en 6 apartados: gestión, cargos, participación en tribunales, dirección u organización de actividades y acción tutorial; innovación docente; formación y desarrollo profesional; publicaciones y reconocimiento externo de la calidad docente; participación en el programa de mentorías y reconocimiento de la docencia impartida más allá del mínimo necesario. Muchos de los ítems de computan a razón de 0,5 y 1 puntos por año. Entre todas las posibilidades contenidas en los 6 apartados es suficiente obtener 3 puntos para superar la dimensión. En la mayoría de los casos es posible concentrarlos en unos pocos campos y eludir por completo otros.

Finalmente, en la URV también rige un complejo sistema de puntos en el que la dimensión actuación profesional y desarrollo pondera una parte del total. El Manual es detallado a la hora de establecer la relación de méritos y su baremación exacta. Los indicadores de la dimensión planificación docente pueden otorgar 35 puntos; los de actuación profesional y desarrollo, 40; los resultados de la actividad docente, 5; y las encuestas de satisfacción del alumnado, 25. Se supera la acreditación si el profesor suma 70 puntos y se obtiene el reconocimiento de la excelencia docente si el profesor consigue la puntuación máxima de cada dimensión.

5.4. Dimensión valoración de los resultados de la actividad docente. Por una parte, esta dimensión incluye los resultados de aprendizaje de los estudiantes, o sea, los resultados académicos, y por otra también incluye la mejora de la actividad docente del profesor, lo que no deja de coincidir, en parte, con la dimensión anterior en lo que se refiere a formación e innovación. Si bien aquí hay que valorar, creemos que, sobre todos los resultados académicos, las evidencias para hacerlo serán dos: los datos de los resultados académicos y la valoración e interpretación de los mismos que se hallan, ambos, en el autoinforme. Por tanto, intervienen dos agentes o actores: el propio docente a partir de su autoinforme, y las autoridades académicas que validarán y valorarán las dos evidencias aportadas por el profesor. La *Guia*, además, también es consciente de la disparidad de prácticas que pueden producirse en el análisis de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, y por esto sugiere que cada Manual oriente adecuadamente al profesorado sobre el marco de este análisis (*Guia*, 2007, p. 15-16).

No todos los manuales incluyen criterios cuantitativos para interpretar los resultados académicos de una forma homologable. El de la UB se ciñe a indicar que en el Decano convergen los informes del director del departamento y del jefe de estudios valorando únicamente los resultados académicos, y que emite un informe favorable o desfavorable; sin embargo, el modelo de informe, que no está publicado, es más completo que el objeto de evaluación anunciado en el Manual. Pero en cualquier caso no hay criterios estadísticos para analizar objetivamente el rendimiento académico. El Manual de la UAB en cambio valora tres aspectos bien diferentes: los resultados académicos –tampoco aquí se detallan los criterios cuantitativos–, los diferentes tipos de incidencias en que puede incurrir el profesorado y la participación del profesor en tareas de planificación y coordinación docente. En el procedimiento de la UPC no se explicita el objeto de evaluación, pero en todo caso es necesario que el órgano colegiado de la unidad correspondiente se manifieste. Si el resultado es favorable, atendiendo a los méritos docentes aducidos, no hará falta motivar el informe; pero si sí el resultado es desfavorable o muy favorable. El Manual de la UPF no se refiere a los resultados académicos ni explicita cual es el objeto de evaluación. Pero en cambio enfatiza que los informes de los responsables académicos deben servir para “detectar al profesorado que se escapa de una buena marcha académica” y orientarlo hacia una posible resolución de la situación. En este mismo sentido se indica que el informe es preceptivo en los casos de profesores con “malas evaluaciones” en la

encuesta de satisfacción del alumnado. Estas, junto con el autoinforme del docente, son las dos principales evidencias contempladas que sirven a los responsables académicos para cumplimentar el informe cuyo modelo se reproduce en anexo al Manual y recoge, efectivamente, que el objeto de valoración es la planificación, el desarrollo y, en menor medida, los resultados. En la UdG también se vincula esta dimensión con las encuestas de satisfacción, si bien tiene un mayor peso el análisis cuantitativo pormenorizado de los resultados que realizan el decano y el director del departamento. Esta valoración se realiza en base a un detallado análisis estadístico que incluye criterios objetivos. En un anexo al Manual se muestran las fórmulas aplicadas que mostraran cual es el resultado final o valoración de la dimensión. Si aplicadas las fórmulas resultara negativa, los responsables académicos atenderán a la argumentación del profesor en su autoinforme y tomarán la decisión final que estimen apropiada. También los manuales de la UdL y URV apuestan por un tratamiento puramente estadístico, aunque menor que UdG, de la valoración de los resultados académicos, pero la correspondiente comisión de evaluación estima suficiente o favorable un eventual desenlace negativo de los resultados académicos si el profesor aporta análisis, reflexión y propuestas de mejora para corregir situaciones “anómalas”.

5.5. Dimensión valoración de la satisfacción de los estudiantes y graduados.

Puesto que los estudiantes son los destinatarios de la acción docente, se considera que su opinión es “fundamental” en un modelo comprensivo como el que se plantea. Pero la *Guia* apunta, acertadamente, que “no es pertinente vincular una decisión evaluativa (por ejemplo, sobre la concesión o no de un complemento autonómico) únicamente al resultado numérico de una encuesta”. Aquí las pautas generales son más bien parcas y se limitan a señalar que “cal utilitzar diferents estratègies que reflecteixin la diversitat d’usuaris i de situacions docents” (*Guia*, 2007, p. 16). Sin embargo, el anexo es particularmente sugerente y llena de matices que no abordaremos (*Guia*, 2007, p. 22-23). Se permite, aquí sí, un amplio espacio de decisión de cada universidad, como efectivamente se verá. La satisfacción de los estudiantes puede obtenerse por tres grandes vías. En primer lugar a partir de las encuestas institucionales de valoración docente; en segundo lugar se contempla la posibilidad de que, bajo supervisión y control institucional, el grupo-clase, por medio de sus representantes, exprese sus opiniones sobre aspectos determinados de la docencia recibida y las formalice adecuadamente; y en tercer lugar se sugiere la posibilidad de realizar valoraciones diferidas, o sea, en un momento posterior

al que fue recibida la docencia, a fin de obtener mayor perspectiva y valorar en cada caso la docencia con más precisión y prestando atención al contexto. Las encuestas de opinión semestrales, en definitiva, no son la única posibilidad que ofrece la *Guia* para abordar esta compleja dimensión (*Guia*, 2007, p. 16 y 22-23).

Sin embargo, el tratamiento de esta dimensión en los manuales es casi unánime. En todos los casos se ha optado por recabar encuestas de los estudiantes y en todos los casos se establecen cláusulas para la validación de los resultados, referidas sobre todo al nivel de participación. En ausencia de resultados válidos, la opción mayoritaria es recurrir a un informe justificativo del profesor (UB, UPC, UdL y URV) o que el docente aporte otras evidencias (UAB). Para obtener una valoración favorable en esta dimensión, los manuales de UAB, UPC, UdG y URV recurren, con algún matiz de diferencia, a la mediana de los resultados de todas las encuestas del profesor; UPF y UdL eligen como referencia evaluadora la mediana en el resultado de dos y una de las preguntas, respectivamente, de la encuesta; y UB no establece ningún criterio y el informe del director del departamento y el jefe de estudios dirigido al Decano establece una propuesta.

5.6. Comparativa final. Como se ha ido comprobando, las diferencias entre manuales no son ni pueden ser abismales habida cuenta de que todos siguen las directrices, considerablemente precisas, establecidas por AQU.

La aludida resolución IUE/2037/2007 de AQU señalaba que, en relación a las retribuciones adicionales por méritos docentes, se requería una valoración favorable en todas y cada una de las cinco dimensiones de evaluación sin que sea posible compensación alguna (*Guia*, 2007, p. 16). Y así es recogido en todos los manuales con denominaciones diferentes pero equivalentes. Pero además de concluir con un favorable o no favorable final respecto a la percepción del complemento salarial, la mayoría de manuales establecen gradaciones en la calificación final. El Manual de la UB es binario, y siguiendo a raja tabla la resolución AQU y la *Guia* en lo que refiere a las retribuciones adicionales por méritos docentes, cada dimensión solo es valorable de manera favorable o desfavorable. En la UAB, a cada uno de los cinco indicadores le es asignada una valoración cualitativa, siendo “A” muy favorable, “B” favorable, “C” correcto y “D” insuficiente. También el Manual de la UPC reconoce 4 niveles en cada dimensión, pero además calcula un valor final global y concede una mención especial de calidad cuando se ha obtenido la máxima valoración en las cinco dimensiones o, alternativamente,

cuando la comisión evaluadora lo estima pertinente bajo determinados parámetros previstos en el Manual. En la UPF también son posibles cuatro valoraciones finales globales. La primera de ellas otorga el grado de excelencia, a juicio de la comisión evaluadora, cuando un profesor ha cumplido ciertos requisitos previstos y cuantificados en un anexo del Manual; siguen los niveles de satisfactorio, adecuado (el informe final es favorable pero el profesor deberá presentar nuevas evidencias en el proceso evaluador siguiente) y negativo. El Manual de la UdG contempla un sistema de puntos en cada dimensión y una ponderación de la importancia de cada una de estas con vistas a una valoración final global. Las valoraciones son “A+” excelente, “A” muy satisfactorio, “B” satisfactoria, “C” suficiente y “D” insuficiente. También la UdL maneja un sistema de puntos en cada dimensión que convergen en una valoración global de la dimensión de “muy positiva”, “positiva” y “suficiente”; obtener un resultado “muy positivo” en todas las dimensiones conduce a la mención de excelencia. El Manual de la URV contempla un doble itinerario de evaluación: a efectos de los dos complementos de docencia la valoración final será de favorable o desfavorable, según si el profesor ha obtenido los puntos mínimos exigidos. Un reconocimiento a la excelencia docente será otorgado cuando el profesor, además de obtener el informe favorable a efectos de tramos docentes, ha obtenido la máxima calificación posible en todas las dimensiones.

En definitiva, pues, salvo el Manual de la UB, todos introducen un sistema de evaluación de la docencia no binario que permite seleccionar los casos de excelencia.

La información que la institución ofrece a los profesores que pueden someterse a evaluación es algo determinante, tanto para el resultado final en términos de profesores evaluados y que superan la evaluación como en términos de calidad del proceso y de información recabada por cada Universidad con vistas a establecer planes de mejora. En este sentido no es un dato irrelevante la extensión y el detalle de las instrucciones que contienen los manuales, el número y la calidad de los anexos¹¹ y la documentación vinculada al proceso que el profesor puede hallar online la web respectiva¹². Aquí sí hay diferencias notables entre manuales, pues, algunos doblan en extensión a otros¹³. Es

¹¹ UB: 1; UAB: 3; UPC: 2; UPF: 11; UdG: 2; UdL: 4; URV: 3.

¹² UB: 1; UAB: 1; UPC: 2; UPF: 1; UdG: 4; UdL: 2; URV: 0.

¹³ Indicamos en cada caso: páginas de texto principal + páginas de anexos = total de páginas; espacios con caracteres solo del texto principal, sin portada, índice ni apéndices; espacios con caracteres del manual entero. UB: 12+1=13, 26.526, 29.789; UAB: 17+13=30, 43.072, 62.633; UPC: 23+6=29, 50.794, 64.535; UPF:

evidente que la cantidad no hace la calidad, pero no es menos cierto que más cantidad de información y de instrucciones a los docentes puede favorecer que más se decidan a ser evaluados y que el proceso resulte más eficiente para todos.

Para finalizar, conviene indicar que, a partir de su acreditación en 2013, la mayoría de los manuales, aunque no todos, han ido siendo actualizados en mayor o menor medida y confirmados por los respectivos órganos de gobierno de las universidades¹⁴.

6. Conclusiones

1. En la medida que el acceso a puestos docentes no exija conocimientos pedagógicos o didácticos, sino únicamente acreditar investigación en la propia disciplina, habría que asegurar que la necesaria formación “sobre docencia” se adquiriera a lo largo del desempeño de la misma carrera docente.
2. El actual modelo de evaluación de la docencia tiene, en general, poca credibilidad, pero no tanto por el modelo en sí, sino porque en la mayoría de los casos únicamente se utiliza para determinar la percepción de un complemento remunerativo. Un buen sistema de garantía de calidad de la docencia debería preocuparse, además, y sobre todo, de que la evaluación docente sirva para mejorar la práctica docente y por ende los resultados de aprendizaje, para que el docente evaluado progrese profesionalmente y como media de rendición de cuentas.
3. Independientemente de que en la actualidad la finalidad principal de la evaluación sea la percepción de dicho complemento, sería deseable y conveniente que todas las universidades establecieran un *feedback* con el docente evaluado indicándole sus fortalezas, sus debilidades y posibles vías de mejora.
4. Entre la parte general de la *Guía* y su anexo I, se acota considerablemente el margen de autonomía de cada universidad para diseñar su modelo de evaluación docente. Si esto

17+27=44, 37.021, 62.123; UdG: 31+5=36, 63.405, 72.350; UdL: 17+10=27, 46.531, 69.610; URV: 20+8=28, 50.820, 61.784.

¹⁴ Fechas de las versiones públicas y oficiales de los respectivos manuales: UB, 2013; UAB, actualización 23-3-2017; UPC, 2015; UPF, revisión 10-1-2017; UdG, versión 5 de 23-11-2015; UdL, 25-10-2016; URV, modificado en 28-4-2016. Por tanto, desde 2013 hasta ahora encontramos manuales que no han sido revisados ni actualizados de nuevo (UB) mientras que otros incorporan actualizaciones o revisiones (UAB, UPC, UPF, UdG i URV).

podiera ser admisible a efectos de percepción del complemento salarial, la intervención de la Agencia y la uniformización que provoca no parecen el marco deseable si la evaluación docente también ha de cumplir, como es de desear, otras finalidades.

5. Además de las tres dimensiones que propone DOCENTIA, la *Guía* añade dos más que pueden confundirse con instrumentos y no dimensiones, como son el autoinforme (que versa precisamente sobre planificación, desarrollo y resultados) y la satisfacción de los estudiantes (que indirectamente insiste sobre lo mismo). También es significativo que ningún manual haya recogido la acertada sugerencia de la *Guía* de establecer modelos de autoinforme distintos según el momento de la carrera profesional del docente.

6. La valoración de la dimensión 2 por los responsables académicos, en nuestro contexto institucional, corre el riesgo de convertirse en meramente burocrática y no evaluar, realmente, lo que se pretendía evaluar sobre planificación docente, más allá, naturalmente, de la existencia de la guía docente o el plan docente del departamento.

7. La dimensión Actuación profesional y desarrollo es tan amplia, que acaba siendo escurridiza y poco útil para fomentar una mejora docente. Tienen cabida tantos indicadores en esta dimensión y son tan poco exigentes los actuales manuales de evaluación, que en muchos casos un docente puede superar la dimensión sin haber recibido absolutamente ninguna formación de desarrollo profesional ni de su disciplina ni de materia docente.

8. La opinión del alumnado se antoja muy importante, sin embargo, muchas universidades han fracasado a la hora de obtener, de manera generalizada, resultados válidos. Una gran mayoría de estudiantes no responden estas encuestas porque no aprecian su utilidad. En lugar de recurrir a instrumentos alternativos, como sugiere con acierto la *Guía*, se ha optado por recabar algún tipo de informe justificativo del mismo docente que es evaluado.

9. A pesar de que la *Guía* uniformiza todos los modelos, encontramos algunas diferencias significativas entre los manuales que debieran servir para imitar las buenas prácticas en evaluación docente. Por ejemplo, en la cantidad y calidad de la información que ofrecen al profesorado que va a someterse a evaluación; hay diferencias en el tipo de cualificación final que recibe el evaluado, buscándose en algunos casos criterios e indicios de excelencia docente; y hay diferencias en el esmero y el cuidado que evidencian las universidades en la actualización y la mejora constante de los manuales de evaluación.

10. La evaluación de la docencia, como requisito para una mejora de la calidad docente, debiera implicar a todo el profesorado, y no solo a aquel que decide someterse a evaluación para obtener un suplemento salarial, que en algunos casos apenas supera el 50% del profesorado potencial que podía hacerlo.

11. A día de hoy el problema no es disponer de instrumentos adecuados de evaluación – por mejorables que puedan ser los existentes– sino de que exista una auténtica vocación política tanto de las universidades como de las administraciones competentes para valorizar, como se merece, la función docente.

7. Bibliografía

- Astin, A. (1991). *Assessment for Excellence*. New York: MacMillan.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. PUV Universitat de Valencia.
- Braskamp, L.A. (2000). Toward a more holistic approach to assessing faculty as teachers. *New directions for teaching and learning*, (83), 19-33.
- Cabral, A.P. & Huet, I. (2011). Research in Higher Education: the role of teaching and student learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 91-97.
- De Miguel Díaz, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, nº 315, 67-83.
- Dunkin, M. (1995). Concepts of teaching and teaching excellence in Higher Education. *Higher Education Research and Development*, 14 (1), 21-33.
- Entwistle, N., Skinner, D., et al, (2000). Conceptions and beliefs about “good teaching”: An integration of contrasting research areas. *Higher Education Research and Development*, 19 (1), 5-26.
- Felten, P. (2013), Principles and good practice in SoTL. *Teaching and learning inquiry*. The ISSOTL Journal, 1 (1), 121-125.
- Fenstermacher, G., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *The Teachers College Record*, 107 (1), 186-213.
- Gamero, E. (2008). La calidad de la docencia: Sistemas de evaluación y de incentivos de la calidad docente. La figura del defensor universitario en la mejora de la calidad de la docencia. En Alcover de la Hera, C.M. *La figura del Defensor Universitario: garantía de derechos, libertades y calidad en las Universidades*. Universidad Internacional de Andalucía. 63-71.
- Gros, B., & Romañá, T. (1996). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Hénard, F., & Roseveare, D. (2012). Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices. IMHE Institutional Management in Higher Education

Johnson, T.D., & Ryan, K.E. (2000). A comprehensive approach to the evaluation of college teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 2000 (83), 109-123.

Kember, D. (1998). Teaching beliefs and their impact on students' approach to learning. In B. Dart & G. Boulton-Lewis (Eds.). *Teaching and learning in higher education*. Melbourne: Australian Council of Educational Research.

Knapper, C. (2010). Changing Teaching Practice: Barriers and Strategies. In C. Hughes & J. Mighry. *Taking Stock: Research on Teaching and Learning in Higher Education*. Montreal: McGill.-Queen's University Press.

McKeachie, W. J. (1987). Instructional evaluation: Current issues and possible improvements, *The Journal of Higher Education*, 58 (3), 344-350.

Meeus, W., Van Petegem, O. & Engels, N. (2009). Validity and reliability of portfolio assessment in pre-service teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (4), 401-413.

O'Hanton, J., & Mortensen, L. (1980). Making Teacher Evaluation Work. *The Journal of Higher Education*, 51 (6), 664-672.

Ory, J.C. (2000). Teaching Evaluation: Past, Present and Future. *New Directions for Teaching and Learning*. (83), 13-18.

Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience of higher education*. Buckingham: SRHE/ Open University Press.

Ramirez, M.I., y Montoya, J. (2014). La evaluación de la calidad de la docencia en la universidad: una revisión de la literatura. *Revista de docencia universitaria*. Vol. 12 (2) 77-95.

Samuelowicz, K., & Bain, J.D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93-111.

Sarramona, J. (2003). Los indicadores de la calidad de la Educación. *IX Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación*, San Sebastián.

Scriven, M. S. (1996). Goal-Free Evaluation. *Evaluation News and Comment*, 5 (2).

Shulman, L.S. (2004). *Teaching as community property: Essays on higher education*, en P. Hutchings (Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Spooren, Brockx & Mortelmans, 2013

Stake, R.E., Contreras, P. G., & Arbesú, I. (2011). Evaluando la calidad de la Universidad, particularmente su docencia. Paper presented at the *III Coloquio Internacional de la RIIED*, Bogotá.

Theall, M., & Franklin, J. (2000). Creating Responsive Student Ratings Systems to Improve Evaluation Practice. *New Directions for Teaching and Learning*. (83), 95-107.

Normativa

Criteris generals per a l'avaluació docent del professorat de les Universitats públiques catalanes (2002). [Criteris generals per a l'avaluació docent del professorat de les

universitats públiques catalanes. Departament d'universitats, recerca i societat de la informació. Generalitat de Catalunya. Barcelona, desembre de 2002.

Decret 405/2006, de 24 d'octubre, pel qual s'estableixen les retribucions addicionals del personal docent i investigador funcionari i contractat de les universitats públiques de Catalunya (DOGC núm. 4748, 26-10-2006).

Guia per al disseny i la implantació d'un model institucional d'avaluació docent del professorat a les universitats públiques catalanes (2004). Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Guia per al disseny i la implantació d'un model institucional d'avaluació docent del professorat a les universitats públiques catalanes (2ª edició) [Sebastián Rodríguez Espinar i Esteve Bois Codina] (2007). Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Guia per a l'acreditació del procés d'avaluació docent contingut en els manuals d'avaluació docent. Part I: avaluació interna (2008). Barcelona: Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (Recuperado de: http://www.aqu.cat/doc/doc_14433872_1.pdf).

Guia per a l'acreditació del procés d'avaluació docent contingut en els manuals d'avaluació docent. Part II: avaluació externa (2014). Barcelona: Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (Recuperado de: http://www.aqu.cat/doc/doc_51843625_1.pdf).

Guia d'avaluació de l'activitat docent del professorat de la Universitat Autònoma de Barcelona (2017). Aprobada por Consejo de Gobierno, de 23-3-2017. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: http://www.aqu.cat/professorat/merits_docencia/mad.html#.WrD_sKjibyR

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (*BOE* núm. 307, 24-12-2001)
Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'universitats de Catalunya (*DOGC* núm. 3826, 20-02-2003)

Manual d'avaluació de l'activitat docent del professorat de la Universitat de Barcelona (2013). Comisión Académica del Consejo de Gobierno de 13 de diciembre de 2013. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de: http://www.aqu.cat/professorat/merits_docencia/mad.html#.WrD_sKjibyR

Manual d'Avaluació Docent (2015). Aprobado por Consejo de Gobierno, acuerdos 156/2015 y 195/2015. Universitat Politècnica de Catalunya. Recuperado de: http://www.aqu.cat/professorat/merits_docencia/mad.html#.WrD_sKjibyR

Manual d'avaluació docent del professorat (2016). Aprobado por Consejo de Gobierno de 25-10-2016. Lleida: Universitat de Lleida. Recuperado de: http://www.aqu.cat/professorat/merits_docencia/mad.html#.WrD_sKjibyR

Manual d'avaluació docent del professorat de la Universitat de Girona (2015). Aprobado por Comisión de Calidad de la UdG de 23-11-2015. Girona: Universitat de Girona. Recuperado de: http://www.aqu.cat/professorat/merits_docencia/mad.html#.WrD_sKjibyR

Manual d'avaluació docent del professorat de la Universitat Pompeu Fabra (2017). Aprobado por la Comisión de Calidad de 10-1-2017). Barcelona: Universitat Pompeu

La evaluación de la docencia en las universidades públicas catalanas: análisis comparativo de los diferentes manuales de evaluación.

Fabra. Recuperado de:
http://www.aqu.cat/professorat/merits_docencia/mad.html#.WrD_sKjibyR

Manual d'avaluació docent del professorat docent i investigador de la URV (2016). Modificado por Consejo de Gobierno de 28-4-2016. Tarragona/Reus: Universitat Rovira i Virgili. Recuperado de:
http://www.aqu.cat/professorat/merits_docencia/mad.html#.WrD_sKjibyR

Manuales d'avaluació docent. Barcelona: Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (Recuperado de:
http://www.aqu.cat/professorat/merits_docencia/mad.html#.WpUkl6jibyQ)

Programa DOCENTIA. Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Integración y actualización de la documentación del programa (2015). ANECA (Recuperado de: <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/DOCENTIA>)

Resolució IUE/2037/2007, de 25 de juny, per la qual es dóna publicitat a les instruccions per a la certificació dels manuals d'avaluació docent de les universitats públiques catalanes (DOGC núm. 4919, 5-7-2007).

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015). Bruselas. Recuperado de: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf; <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>