

## UN MODELO DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

F.J. Tejedor Tejedor<sup>1</sup>

### RESUMEN

*En este artículo reflexionamos sobre los distintos considerandos que la puesta en marcha de un sistema de evaluación del profesorado requiere y que, desde nuestro punto de vista, serían:*

- 1) *Determinar el modelo de profesor que se quiere, estableciendo los comportamientos que se consideran deseables para después analizar en qué medida la conducta del profesor satisface el referente de calidad establecido*
- 2) *¿Cómo puede lograrse que se ajuste a la práctica educativa?*
- 3) *Criterios básicos que deben orientar el proceso evaluativo: Cumplimiento de obligaciones, capacidad para impartir eficazmente el conocimiento, capacidad para mejorar el orden académico necesario para el aprendizaje, capacidad para establecer las relaciones adecuadas y capacidad para satisfacer las expectativas de los alumnos*
- 4) *¿Qué datos deben recogerse? ¿A partir de qué fuentes de información?*
- 5) *¿Cómo ser los indicadores?:*
- 6) *¿Quién ha de obtener los datos?*
- 7) *¿Qué recursos se necesitan?*
- 8) *¿Cómo serán empleados los datos?*

**Palabras clave:** *Evaluación, evaluación del profesorado, calidad en educación superior, innovación*

---

<sup>1</sup> Dpto. de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Paseo de Canalejas, 169, 37008-Salamanca. E-mail: tejedor@gugu.usal.es

## SUMMARY

*The starting of a new evaluation system requires, from our point of view, some reflections on what it is next:*

- 1) *To determine the teacher's pattern we want, setting up the desirable conducts so as to, later on, analyze in which way the teacher's conduct pleases what it is referred to the established practice.*
- 2) *How can it be achieved to be fitted into the educative practice?*
- 3) *Basic criteria that must direct the evaluative process: Fulfilment of duties, ability to convey knowledge efficiently, ability to improve the necessary academic order for learning, ability to establish the adequate relationships and ability to satisfy the students expectations.*
- 4) *Which data must be picked up?. Starting from what sort of information?.*
- 5) *What kind of indicators?*
- 6) *Who must obtain data?.*
- 7) *What resorts are needed?.*
- 8) *How will data be used?.*

**Key words:** *Assessment, Teacher's evaluation, Quality in Higher Education, Innovation*

## I. CONTEXTUALIZANDO LA ACCIÓN EVALUATIVA

### I.1. Algunas cuestiones previas en torno a la evaluación

Es patente la importancia y la necesidad de entender los procesos de evaluación como medio de reflexión y perfeccionamiento de toda actividad humana que se realice, sea a nivel personal o profesional.

Las instituciones de enseñanza, en el momento histórico actual, llevan a cabo auto-evaluaciones sobre su calidad, intentando responder tanto a las demandas de la sociedad como a las de la propia institución universitaria. Las pautas metodológicas que se exigen hoy para una adecuada evaluación pueden establecerse a partir de tres coordenadas básicas:

- negociación (mediación entre los diversos elementos participantes en el proceso)
- flexibilidad (autonomía de los distintos estamentos)
- construcción colectiva (buscando formas de participación como un proceso continuo y permanente).

El papel que puede jugar la evaluación en el quehacer universitario es, de hecho, doble:

- Como instrumento técnico de control interno, de responsabilidad y de imputabilidad: la universidad es una realidad que implica una relación entre personas,

una estructura, tareas y presupuestos, así como una obligación contractual de ofrecer un servicio de calidad a la clientela.

- Como un instrumento de formación de intelectuales, de profesionales, en respeto a su misión de sociedad, que es un proyecto intelectual integrado que hace que la universidad sea más que la aglomeración de personas y de campos específicos, que es su realidad empírica aparente (Zúñiga, 1997).

El punto de partida inicial requiere, pues, distinguir la evaluación del control de gestión. Se habla de distinguir, no de oponer. Y es necesario intentar distinguirlas ya que, creemos, existe una importante confusión entre las nociones de control y evaluación:

- El control es unirreferencial y su objetivo es lograr un comportamiento determinado, que se encuentre dentro de los parámetros previamente establecidos en el modelo. El control, en el plano epistemológico, se refiere a una posición esencialista, ya que depende del modelo a partir del cuál se establece ese control.
- La evaluación no es esencialista, ya que se refiere al valor o valoración de un proceso o un acto, de acuerdo con el sentido y significado que se le otorgue; estos significados responden a un sistema referencial que se elabora a través del intercambio de opiniones y de significados multirreferenciales; por eso, su carácter es antiesencialista.

Creemos que el fin de toda evaluación debe ser el de ayudar al éxito de la acción. La evaluación debe convertirse en la conciencia —activa y crítica— de los propios actores: conciencia de metas, de objetivos, de procesos y de resultados. Todo ello en el marco de un proceso que debe ser:

- útil para todos los implicados
- viable/operativo en el tiempo, en el espacio y a partir de las condiciones físicas, administrativas, académicas,..
- exacto, en términos de utilizar fuentes de información e instrumentos precisos
- objetivo, descriptivo y, potencialmente, transformador
- ético, siendo transparente y respetuoso con los valores

## **1.2. La calidad como referente inexcusable**

La preocupación por la calidad no puede decirse que sea un tema nuevo en el ámbito de ninguno de los niveles educativos, y desde luego no lo es en el ámbito de la educación superior (Subirats, 1989; Fernández Sánchez, 1991; Moreno, 1992; Wilson, 1992; Roberts, 1995; Casassus y otros, 1996; Mobilia y García-Valcárcel, 1997; Apodaca y Lobato, 1997; Cano García, 1999; López Mojarro, 1999; MEC, 1999).

El concepto de calidad en las organizaciones universitarias, debe superar la concepción normativa o prescriptiva de los estándares; el movimiento de la calidad, debe poner el énfasis en la mejora (control interno) más que en el control externo.

Para que las organizaciones universitarias alcancen sus fines y estén liberadas de la presión externa (control como concepción de inspección), deben desarrollar genuinos procesos de evaluación interna y demostrar fehacientemente que son capaces de auto-control y autoregulación suficiente.

La explicitación y la transparencia en los métodos evaluativos y en la exposición de los informes de resultados, delimita los cuestionamientos sobre la propia capacidad de las instituciones para regularse. Las evaluaciones internas deben estar incorporadas tanto a la planificación estratégica de la organización como a la vida cotidiana de la misma.

La evaluación debe ser más que una exigencia externa o interna que imponen las autoridades, una manera habitual de organizarse, que ha de incluirse en la práctica cotidiana del quehacer universitario (Bordás y Borrell, 1998).

En un contexto específicamente docente, nos encontramos distintos enfoques de la calidad (Toranzos, 1996):

- 1) La calidad como «eficacia»: una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos aprendan lo que realmente deben aprender.
- 2) La calidad como aprendizaje relevante, complementaria del anterior: cuando la educación responde adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona intelectual, afectiva, moral y físicamente.
- 3) La calidad de los procesos y medios que el sistema brinda a los alumnos: cuando se ofrece un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente preparado, buenos materiales,... Se destaca la importancia de los medios empleados en la acción educativa y, entre ellos, la evaluación como recurso.

Nos detenemos, brevemente, para destacar la importancia de la metodología didáctica como ámbito fundamental para la mejora de la calidad. Aunque una institución educativa puede y debe marcar pautas metodológicas para el conjunto de los componentes de la institución, es el aula o grupo de clase donde va a ser concretada por el profesor y los alumnos en un proceso de negociación conjunta, cuyos requerimientos básicos son destacados por Gento Palacios (1996):

- 1) Prevención de las intervenciones didácticas, considerando que la eficacia de las intervenciones didácticas está, en buena parte, en función de la preparación de las mismas.
- 2) Acomodación al nivel de desarrollo de los alumnos, haciendo comprensible y asimilable el acervo cultural y científico según las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.
- 3) Adaptación al contexto, atendiendo las peculiaridades de carácter social y cultural de los alumnos.
- 4) Mantenimiento de un clima positivamente interactivo.

La preocupación hoy ya no es cuántos alumnos reciben educación y en qué proporción, sino quienes aprenden, qué aprenden y en qué condiciones aprenden. La valoración de la calidad de los aprendizajes requiere la consideración de aspectos tales como:

- niveles de logro estudiantiles
- condiciones de trabajo educativo
- apreciaciones de los docentes acerca de las condiciones de entrada de los estudiantes
- percepciones de los directivos sociales acerca de las titulaciones.

### **1.3. El papel de los indicadores en la evaluación educativa**

Los identificadores de calidad de una actividad son aquellos componentes que conectados al producto conseguido y con la apreciación del proceso de funcionamiento, permite valorar la medida en que la actividad alcanza niveles de calidad en sus resultados (Gento Palacios, 1996, p.65).

La calidad del quehacer docente no puede ser objeto de una medición precisa sino de una valoración a partir de indicadores, a través de los cuales se está perfilando el concepto implícito de calidad que se posee (Osoro, 1995).

Los indicadores son instrumentos de medición de la situación de un proceso en un momento determinado, que ofrecen un panorama de su estado y representan una forma clave de retroalimentación de las medidas y expectativas de los implicados. Son instrumentos que nos permiten conocer en qué medida debemos operar para lograr una educación eficaz y en consecuencia dar un servicio educativo de calidad; suministran un conocimiento y un camino de cómo alcanzar lo que la sociedad está exigiendo a los centros, a los docentes,...

Un indicador no es más que una señal que permite captar y representar aspectos de una realidad que no son directamente accesibles al observador. Es un artificio que proporciona información relevante de algún aspecto significativo de la realidad educativa. Su éxito se asocia a su carácter sintético y a su capacidad para orientar la toma de decisiones. La selección adecuada de un conjunto limitado pero relevante de indicadores permite hacerse una idea sintética del funcionamiento de una determinada realidad. Su contribución consiste en iluminar dicha realidad y en aportar elementos de juicio para su interpretación.

Un indicador es una medida y una medida siempre se tiene que aplicar sobre algo. Dan a entender o significan una cosa con indicios (señales que dan a conocer lo oculto) y señales (marcas para conocer y distinguir las cosas). Es una alarma, una llamada de atención. Es un signo (variable, atributo) mediante el cual nos aproximamos al conocimiento de cierta propiedad de un objeto que conceptualmente no podemos medir directamente.

Vemos que tienen el carácter de guía: incluyen recomendaciones y, por tanto, tienen carácter preventivo, aspirando a ser normativos: los indicadores son elementos de diagnóstico que pueden sugerir las acciones a emprender.

Considerando que los criterios de evaluación expresan las características que se esperan de un producto, de un servicio, de un proceso (cualidades más o menos explícitas), entonces los indicadores serían las medidas necesarias para verificar la existencia y el grado de presencia de los criterios de calidad. Suministran una información significativa, una prueba, una señal del criterio evaluado. El indicador de calidad tiene que ser representativo de ese criterio de calidad, objetivo y observable.

El modelo implícito sobre el que ellos se fundamentan debe ser explicado y reconocido. Los indicadores seleccionados deben derivarse de los objetivos marcados con anterioridad y han de dar información que contenga aspectos relevantes que sirvan para una nueva programación, para la toma de decisiones y para la realización de proyectos de mejora y cambio.

Los criterios que determinan la elección de indicadores deben ser precisos y claros y corresponderse con el modelo. Cada indicador debe ser científicamente fundado, fiable y útil. Los diversos usuarios de los indicadores deben poder aprender a utilizarlos, servirse de ellos. Gómez Ocaña (1994) dice que el indicador sólo mostrará su bondad predictiva si:

- es diseñado específicamente para un ámbito de trabajo concreto (validez del indicador)
- son previamente conocidas las variables con los que está relacionado
- se especifican los criterios a partir de los cuales han sido elaborados
- se garantiza un nivel suficiente de fiabilidad.

La mayoría de los indicadores que se utilizan para evaluar al profesorado están relacionados con la productividad investigadora y muy pocos están referidos a la calidad de la docencia, como consecuencia lógica de la mayor dificultad que tiene evaluar el proceso de enseñanza que la productividad investigadora.

Independientemente de los procedimientos, los juicios acerca de la calidad están ya contenidos en los estándares, generalmente de logro. La calidad no es algo diferente a lo que se establece en los estándares de calidad.

Debemos, sobre todo, plantearnos cuales son las condiciones que inciden directamente en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la creación de más y mejor conocimiento, en la distribución más precisa y equitativa del mismo y en la generación de una conciencia pública tal que se sepa valorar precisamente este tipo de conocimiento (Beltran, p. 158).

Los criterios de calidad se definen siempre desde un modelo predefinido obedeciendo a pretensiones de ajuste al mismo. La calidad es una atribución y no un dato de hecho incorporado al objeto.

El valor de la evaluación está contenido en los criterios utilizados para discriminar la información que se considera relevante. Los estándares no son sino lo que se toma como unidad para, comparándolos con ellos, medir los criterios e indicadores que han permitido la emisión del juicio.

La ventaja principal de los indicadores es que permiten establecer comparaciones; su principal inconveniente, su tendencia a medir sólo lo medible o reducir lo no medible a algo que si puede serlo.

El reto actual consiste en la creación de sistemas de indicadores de calidad, válidos y fiables, con capacidad de generalización, para poder estructurar el concepto de calidad desde distintas dimensiones conceptuales (metodología didáctica, resultados de enseñanza, recursos, gestión,...). Estos sistemas de indicadores pueden suponer un elemento relevante para diseñar, junto a otros referentes, un buen sistema de evaluación de la calidad universitaria.

## 2. A LA CALIDAD POR LA EVALUACIÓN (INSTITUCIONAL Y PERSONAL)

### 2.1. La evaluación institucional

No es nuestra intención analizar los presupuestos metodológicos de la Evaluación Institucional que viene desarrollándose desde hace unos años en la universidades españolas (Consejo de Universidades, 1996; Salvador, 1997; Tejedor, 1997). Únicamente destacamos ahora que la práctica de la evaluación institucional como instrumento estratégico para la mejora de la gestión y de la calidad de la educación pone claramente de manifiesto que:

- 1) Existen dificultades para valoraciones específicamente adaptadas al contexto y a la vez homologadas por la comunidad académica y social.
- 2) La implantación de las prácticas evaluativas exige una correcta realización.
- 3) El rol estratégico de un sistema de evaluación, supone que:
  - los datos obtenidos permiten diseñar políticas de cambio y mejora
  - el conocimiento del rendimiento de los alumnos fortalece la responsabilidad institucional por los resultados de las unidades escolares
  - se favorece la gestión profesional responsable
  - la información a la sociedad potencia las exigencias de calidad
  - las prácticas evaluativas despiertan la atención de los poderes políticos y sociales

Algunas dificultades que están apareciendo en el desarrollo del Programa Institucional (Grad y Hernández, 1997):

- excesiva ambición
- escasez de evaluadores experimentados
- enfoque tecnocrático, a la postre improductivo
- limitaciones en los sistemas de información
- inercia institucional
- amenazas a corto plazo: exceso de planteamiento exógeno e incertidumbre presupuestaria

Y todo ello debido a que no podemos olvidar:

- a) El carácter exógeno de la iniciativa, ya que procede de iniciativas gubernamentales. Se auspicia un «Estado evaluador» de rendimientos, que reconoce la autonomía universitaria, pero que asigna presupuestos y que controla el sistema a distancia a través de la evaluación.
- b) Estos afanes por implantar este tipo de sistemas de evaluación (externos, nacionales,...) han dado lugar a polémicas y resistencias en sectores amplios de la comunidad universitaria, sobre todo por su aparente inutilidad.

En cualquier caso, en la comunidad universitaria hoy se admite que la evaluación supone, en primer lugar, un diagnóstico, una descripción, pero además un análisis que prevea ciertas hipótesis explicativas, que van a posibilitar la toma de decisiones y la solución de los problemas. Pero es claro que es insuficiente contar con meros datos descriptivos: sólo la comprensión de las condiciones de producción de los fenómenos descritos hará factible el diseño de políticas que apunten al cambio. Los juicios de valor que comporta la evaluación suponen la comparación entre lo existente y lo deseable, por lo que la evaluación supone un «deber ser», es decir, una invitación al perfeccionamiento.

Un asunto esencial en todo proceso de evaluación es cómo se determina y quién fija ese «deber ser»: por el hecho de mostrar preocupación por la imposición de estándares (debido al origen exógeno del proceso evaluativo) es por lo que urge la necesidad de proyección endógena, que debe proyectarse no sólo en el aspecto metodológico sino el resto de sus componentes: sólo así puede conllevar el necesario potencial transformador.

A pesar de estas polémicas, parece cada día más clara la idea de que la evaluación puede ser una herramienta útil, un instrumento poderoso, aunque, hoy por hoy, a nivel institucional no eficazmente empleado. Para conseguir esa utilidad es necesario que pasen a darse dos condiciones generales:

- que predomine el componente endógeno (y no sólo en el aspecto metodológico)
- no sea concebida como un fin en sí misma sino como un mecanismo de innovación; la evaluación no se limitará al papel de un mecanismo de optimización de recursos, lo cual es importante pero insuficiente, sino que ha de convertirse en un dispositivo de innovación, apuntando no sólo al análisis de fortalezas y debilidades (internas y externas) sino también a la reflexión sobre los objetivos y a la manera de lograrlos; la evaluación debe ser vista como una oportunidad para el debate del «deber ser», para cuestionar los propósitos del quehacer universitario, sus modelos de actuación y su papel en el mundo actual.

Este carácter endógeno, de alguna forma contrapuesto a las prácticas habituales de evaluación institucional, resalta la no existencia de una estrategia única de evaluación, una estrategia de aplicación «universal». La evaluación debe ser una «empresa creativa» que ha de adecuarse a la singularidad de cada situación.

Cuando se acepta que el propósito general de la evaluación es avanzar progresivamente en la mejora (innovación), la evaluación entonces se configura como un proceso orientado a la acción, a la toma de decisiones, con dos consecuencias:

- la evaluación ha de ser parte integral del planteamiento innovador (no un dispositivo subordinado), lo que exige la participación de las partes implicadas en todas las fases del proceso
- debe desligarse de cualquier intento de fiscalización y penalización, intentando valorar los diversos elementos del proceso educativo con el principal objetivo de informar al propio proceso de las condiciones para su transformación y mejora.



Creemos que la evaluación del profesorado, por sus mayores dosis de componentes endógenos en la totalidad de su planificación y conformación y por la mayor carga de implicación personal que supone, puede responder mucho más eficazmente a los planteamientos teóricos de evaluación formativa, de evaluación transformadora.

## 2.2. Evaluación del profesorado

Ya hemos comentado en alguna ocasión, que por paradójico que pueda parecer todavía no existe acuerdo respecto a lo que es un «buen profesor». Y esta afirmación siendo cierta para cualquier nivel educativo, todavía lo es mucho más al referirnos a la educación superior ya que ni siquiera existe acuerdo unánime sobre las finalidades de la enseñanza universitaria. No es de extrañar, por tanto, que la evaluación del profesorado sea todavía un problema con importantes limitaciones, tanto teóricas (diversidad de finalidades y carencia de un modelo de profesor ideal) como prácticas.

Lo que sí vamos teniendo cada día más claro respecto a la evaluación es que:

- 1) Se trata de un proceso que debe orientarse a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza
- 2) Se trata de conseguir una utilidad efectiva del conjunto del proceso como recurso de perfeccionamiento docente
- 3) Se pretende informar al profesor para ayudarle a cambiar
- 4) La evaluación permite investigar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje
- 5) Aunque no hay recetas universales, se sabe que hay comportamientos docentes que ayudan mejor que otros a conseguir los objetivos propuestos

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

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

- a) Evaluación de la actividad instructiva (aula y tutorías):
  - opinión de los alumnos
  - opinión de las autoridades del centro
  - autoinforme del profesor
- b) Evaluación de la actividad investigadora, a partir de indicadores relacionados con la calidad, la cantidad y la utilidad social y académica (incorporación de los resultados de investigación y de las aportaciones metodológicas a la actividad instructiva)
- c) Evaluación de la actividad departamental
- d) Evaluación, con carácter complementario, de la actividad relacionada con la prestación de servicios a la comunidad (universitaria, profesional, social,...).

- e) Evaluación de las condiciones de trabajo del profesor. Es importante este último punto ya que si queremos obtener una valoración realista, insesgada, habrán de tenerse en cuenta las condiciones académicas, personales e institucionales en las que se desarrolla el trabajo del profesor evaluado: status profesional, organización académica, disponibilidad de recursos, programas de formación docente de la institución, características de los alumnos,...

En adelante nos limitaremos a la evaluación de la actividad estrictamente docente, al considerar que el modelo de evaluación de la investigación está consolidado y que escapa a las posibilidades de intervención a nivel universitario local.

La evaluación formativa se orienta claramente al desarrollo personal, mientras que la evaluación de tipo sumativo se orienta al desarrollo institucional y/o a la toma de decisiones (Villa y Villardon, 1998). El grado de aceptación e implicación del profesorado en cada una de las modalidades evaluativas mencionadas es muy diferente. Cuando la evaluación es sumativa el profesor, en la mayoría de los casos, se inhibe del proceso aunque la actitud más generalizada es el rechazo rotundo a esas prácticas por sentirse «perseguido y acosado». Se siente discriminado frente a otros ámbitos profesionales en los que en modo alguno tienen lugar prácticas evaluadoras de la actividad llevada a cabo.

La evaluación formativa es aceptada por la mayoría del profesorado, aunque en algún caso se ponga en duda su eficacia y la «cientificidad» de los procedimientos seguidos usualmente; el profesorado se implica mucho más en el debate sobre las estrategias a utilizar (personalmente o a través de sus representantes reglamentarios). La razón por la que los profesores aceptan este tipo de evaluación es porque reciben información sobre los resultados, porque se les evalúa sobre comportamientos específicamente docentes y porque cada día en mayor medida el profesorado se interesa por todo aquello que puede hacerle sentir mejor profesionalmente. Está fuera de toda duda que esta implicación del profesorado es una condición necesaria para el éxito del proceso de evaluación, sobre todo porque esta mayor implicación supone incrementar las posibilidades de «aprovechamiento de resultados».

No vamos a entrar ahora a tratar temas ya abordados en anteriores ocasiones, relacionados con los distintos aspectos a considerar en la evaluación de profesores: qué evaluar, cómo evaluar, qué informes deben elaborarse y qué difusión han de tener, cómo y para qué debe utilizarse la información obtenida,...Al lector interesado le remitimos a escritos anteriores (Aparicio, Sanmartín y Tejedor, 1982; Tejedor, 1985; Tejedor, 1990; Tejedor, 1991; Grupo Helmántica, 1995; Grupo Helmántica, 1996; Tejedor, 1995; Tejedor, 1997).

Considero que el proceso técnico (cuestionario, trabajo de campo, elaboración de informes,...) lo hemos ido mejorando gracias a las aportaciones, críticas y sugerencias de muchos de los implicados y que, actualmente, puede considerarse un proceso en el que se han logrado niveles de calidad en ningún modo inferiores a los usuales en otros contextos de investigación social. En conjunto, yo creo que el procedimiento seguido, fijadas las coordenadas, cubre las condiciones mínimas exigibles a este tipo de estudios; a saber: tiene una utilidad, en parte inmediata, escapa a posibles contradicciones teóricas, algunos objetivos pueden ir consiguiéndose en etapas sucesivas.

Preocupación diferente es valorar la utilidad del procedimiento en relación con el objetivo básico y fundamental del proceso: la mejora de la calidad de la enseñanza y no, al menos de forma exclusiva, su utilización como dato base para la «aprobación» de los tramos docentes o para el establecimiento de sistemas de retribución salarial (Cabrera y Báez, 1999). Bajo esta perspectiva, la valoración del procedimiento no puede ser, salvo honrosas excepciones, positiva. Efectivamente, la eficacia de este tipo de informes se cuestiona porque el usuario no percibe los cambios prometidos en la justificación de su puesta en marcha.

Debemos seguir insistiendo en que todo proceso de evaluación formativa debe desencadenar un conjunto de actuaciones destinadas a atender aquellos aspectos que se han observado susceptible de mejora. Requerimos por tanto, una planificación de la formación del profesorado universitario, consecuente con los resultados de la evaluación realizada, especialmente adaptada a las necesidades especificadas. Posteriormente volveremos sobre nuestras propuestas de aprovechamiento formativo de los resultados de la evaluación.

### **3. MODELO DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO**

#### **3.1. Pautas técnicas para un sistema de evaluación de profesores**

La puesta en marcha de un sistema de evaluación del profesorado no debe suponer la aplicación de una serie de pruebas llevadas a cabo puntualmente, sino de un proceso continuo y sistemático encaminado a ayudar a cada uno de los profesores en su desarrollo profesional y en la planificación de su carrera y a contribuir a que la formación en ejercicio se ajuste a las necesidades reales de los profesores (Jornet y otros, 1988).

La puesta en marcha de un sistema de evaluación requiere, desde nuestro punto de vista, reflexiones en torno a los considerandos que a continuación citamos:

- 1) Determinar el modelo de profesor que se quiere, estableciendo los comportamientos que se consideran deseables para después analizar en qué medida la conducta del profesor satisface el referente de calidad establecido
- 2) ¿Cómo puede lograrse que se ajuste a la práctica educativa?
- 3) Criterios básicos que deben orientar el proceso evaluativo:
  - Cumplimiento de obligaciones
  - capacidad para impartir eficazmente el conocimiento
  - capacidad para mejorar el orden académico necesario para el aprendizaje
  - capacidad para establecer las relaciones adecuadas
  - capacidad para satisfacer las expectativas de los alumnos
- 4) ¿Qué datos deben recogerse? ¿A partir de qué fuentes de información?
- 5) ¿Cómo ser los indicadores?:
- 6) ¿Quién ha de obtener los datos?
- 7) ¿Qué recursos se necesitan?
- 8) ¿Cómo serán empleados los datos?

El desarrollo del punto 4, ¿qué datos deben recogerse?, supone de hecho optar por un determinado modelo de enseñanza aprendizaje. Aunque ya hemos señalado que es un tema a debate, nosotros consideramos que, para optimizar el nivel de calidad deseable, el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, bajo la aplicación de altos estándares, debe tender a conseguir:

- 1) Un óptimo desarrollo de las capacidades, habilidades y actitudes necesarias para acceder, explorar, construir y reconstruir el conocimiento en las diversas áreas del saber y de la cultura.
- 2) El compromiso de los protagonistas involucrados en el proceso para cumplir adecuadamente sus funciones.
- 3) Un producto que no sólo satisface las expectativas personales y sociales sino que las supera favoreciendo un desarrollo integral armónico.

Dichos estándares deben prestar atención no sólo a los resultados sino a los procesos mismos, deben implicar metas y procedimientos, deben especificar las condiciones y requisitos para su cumplimiento y deben estar provistos de sistemas de autoregulación. (Kells, 1993).

Un proceso de enseñanza-aprendizaje como el que aquí hemos planeado, en tanto que encuentro entre un profesor y unos alumnos, conlleva exigencias para ambos:

- trabajo y dedicación
- motivación y compromiso
- diversidad en la producción académica
- autodesarrollo
- utilización variada de recursos
- actualización e investigación
- colaboración con compañeros y colegas
- reflexión y rigor científico
- relacionar teoría y práctica

Exigencias exclusivas para el profesor serían:

- su condición de experto no sólo en la disciplina sino también en docencia
- utilización de metodología variada
- sensibilidad para captar y responder a los problemas del alumno.
- congruencia con su actuación (da lo que exige)
- presta atención a lo que aprende mientras enseña

Aunque el problema de la eficacia docente no es unívoco sino multidimensional, actualmente se entiende que para ser eficaces los profesores deberán enfrentarse a los problemas concretos aplicando principios generales y conocimientos derivados de la investigación, adaptándolos a su tarea específica y al tipo de alumnos con los que trabaje. Su éxito dependerá de su habilidad para enfrentarse con la clase y para resolver

los problemas inherentes a ese enfrentamiento. No pueden darse «recetas» de valor universal. Lo que sí puede afirmarse es que determinados comportamientos docentes pueden asociarse claramente con la consecución de objetivos deseables: motivación y satisfacción de los alumnos, aprendizajes adecuados y socialmente útiles,...

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

Los datos obtenidos (García-Valcárcel, 1991, 1992) ponen de manifiesto que existe relación entre el rendimiento de los alumnos y algunas conductas docentes, tales como la presentación explícita de los objetivos de la asignatura, la planificación de objetivos y actividades con los alumnos, la orientación y accesibilidad hacia éstos, la relación de los conocimientos, la adaptación al nivel de los alumnos, el entusiasmo en la presentación de los temas, la flexibilidad para adaptarse a las circunstancias del momento y la consideración de los intereses y necesidades de los alumnos, así como el hecho de establecer cauces de participación.

Respecto a la motivación de los estudiantes, los datos reflejan que los alumnos se sienten más interesados por asignaturas en las cuales los profesores relacionan los conocimientos entre los distintos temas de la asignatura y diversas áreas, hacen referencia a problemas significativos para los estudiantes, se adaptan al nivel de los alumnos, exponen con entusiasmo, son objetivos en la presentación de los contenidos, permiten la participación de los alumnos, crean un clima agradable y consideran las características de los alumnos.

La satisfacción de los alumnos con una determinada asignatura está relacionada prácticamente con las mismas conductas docentes anteriormente mencionadas, si bien las correlaciones son ligeramente superiores.

A la vista de los resultados obtenidos, estamos en condiciones de informar al profesor de que los alumnos asocian con una enseñanza de más calidad los comportamientos docentes que siguen las siguientes pautas:

- Presentación de los objetivos de la asignatura, lo que significa orientar a los alumnos sobre lo que se les va a exigir a lo largo del curso, las normas de participación deseadas, los procedimientos de evaluación,...
- La planificación de objetivos y actividades con los alumnos aumentará su motivación, posibilitando la expresión de sus intereses y necesidades personales, de modo que el profesor pueda dar una respuesta a los mismos.
- Asimismo debe considerarse qué capacidades cognitivas se están desarrollando en los alumnos (memorización, comprensión, aplicación de los conocimientos a situaciones nuevas, análisis crítico de los hechos, síntesis creativas) y su importancia en el contexto social en que nos encontramos.
- La motivación de los alumnos y su rendimiento serán mayores si el profesor:

- se muestra cercano a los alumnos, es accesible
  - les orienta y asesora cuando se lo piden
  - se adapta a su nivel de conocimientos
  - intenta ser objetivo exponiendo distintos puntos de vista sobre un tema, mostrándose tolerante
  - relaciona los contenidos de la asignatura con problemas significativos para los estudiantes
  - expone los temas con entusiasmo
- El grado de interacción entre el profesor y los alumnos también es importante para aumentar la motivación, rendimiento y satisfacción de los alumnos. El profesor deberá facilitar la participación de los alumnos estimulando la expresión libre de sus ideas.
- En cuanto al desarrollo del programa, si bien es importante tener fijados unos puntos mínimos, conviene ser flexible para adaptarse a las circunstancias, así como tener en cuenta los intereses, necesidades y experiencias de los alumnos.
- El tipo de actividades que se lleven a cabo deberán estar en función de los objetivos que se pretendan, considerando las posibilidades de los distintos tipos de agrupamiento para responder a las necesidades de los alumnos: el trabajo individual permite al alumno trabajar a su propio ritmo; el trabajo en pequeños grupos fomenta la cooperación de todos los miembros; las discusiones grupales a nivel de clase potencian la cohesión del grupo y favorecen el cambio de actitudes; la lección magistral permite introducir un tema, dar instrucciones, resumir, etc.. La variedad en el tipo de actividades que se proponen será la clave para una enseñanza eficaz.
- Por otra parte, es importante no caer en una enseñanza «libresca» al margen de la realidad. La conexión entre la enseñanza y la realidad cotidiana es una condición básica para lograr el interés y satisfacción de los alumnos.
- Por último, será fundamental ampliar el concepto de evaluación, muchas veces identificado con la calificación, y utilizar la evaluación tanto como instrumento de control del proceso de enseñanza como mecanismo de información al propio alumno, de modo que se revisen todos los elementos del proceso (objetivos, contenidos, actividades, recursos) y se introduzcan los cambios pertinentes para su perfeccionamiento. Por otra parte, se aconseja la corrección rápida y el comentario de los exámenes con los alumnos (Tejedor y García Valcárcel, 1996; Tejedor, 1998).

### **3.2. Modelo de evaluación del profesorado universitario propuesto**

A partir de los presupuestos anteriores, la propuesta que sugerimos para llevar a cabo la evaluación del profesorado universitario, siempre con carácter abierto y como punto de partida para iniciar el debate que se pueda desarrollar en cada universidad, quedaría establecida en los siguientes términos:

**CUADRO 1**  
**MODELO DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO**  
**UNIVERSITARIO**

Referente	Dimensión	Indicadores	Fuente
Actividad previa de planificación	1. Preparación adecuada del programa de la asignatura	Formulación de objetivos Selección actualizada de contenidos Secuenciación adecuada de contenidos Diseño de actividades	Departamento/ Profesor
	2. Coordinación de programas	Conexión del programa de la asignatura con los de otras asignaturas del mismo curso (conexión horizontal) Conexión del programa con el de otras asignaturas de otros cursos (conexión vertical)	Departamento/ Profesor
	3. Previsión de evaluación	Establecimiento de criterios de evaluación Preparación de pruebas Discusión sobre niveles de exigencia	Departamento/ Profesor
	4. Previsión de espacios, recursos y materiales	Disponibilidad de la bibliografía requerida Disponibilidad real de los espacios, recursos y materiales requeridos por la docencia	Departamento/ Profesor
Obligaciones formales	5. Cumplimiento de obligaciones	Asistencia regular a clase Puntualidad en la entrada y en la salida de clase Cumplimiento del horario de tutorías	Centro
Actividad instructiva (de aula y tutoría)	6. Desarrollo del programa	Percepción del alumno de que el profesor prepara las clases Exposición de objetivos Relevancia de los contenidos Claridad expositiva Presentación atractiva Respuestas exactas y precisas a las preguntas El programa cubre los aspectos más importantes de la asignatura Desarrollo de todo el programa previsto Actualización de contenidos y renovación metodológica Flexibilidad para adaptarse a las circunstancias del momento Consideración de las capacidades cognitivas que está desarrollando en los alumnos	Alumnos
	7. Motivación positiva	Mantenimiento de un clima interactivo El alumno percibe la utilidad del tema Diversificar los procedimientos o formas de enseñanza Conocer y adaptarse a los intereses y necesidades de los alumnos Entusiasmo Formulación de preguntas Intentar que el alumno participe (frecuente actividad del alumno) Solicitar opiniones de los alumnos y respetarlas (fomenta la crítica) Dialoga con sus alumnos sobre la marcha de clase Tiene en cuenta la opinión del alumno a la hora de tomar decisiones relacionadas con la asignatura Orienta y asesora a los alumnos (en clase y en las tutorías) Es tolerante	Alumnos

	8. Recursos didácticos	Diversifica los recursos a utilizar Utiliza materiales de calidad Integra adecuadamente los recursos que utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje Potencia en el alumno la utilización de diversos recursos para su propio aprendizaje	Alumnos
	9. Actividades prácticas	Realiza actividades diversas de apoyo a la clase (seminarios, debates, charlas,...) Realiza diversos tipos de prácticas a lo largo del curso: de pizarra, de laboratorio, de campo,... (siempre que sean adecuadas, claro) Las actividades prácticas se integran adecuadamente en el proceso de enseñanza- aprendizaje (completan la formación teórica) Las actividades prácticas se ajustan a las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Estimula la realización de trabajos prácticos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- justificados</li> <li>- ajustados a la tarea</li> <li>- creativos y variados</li> <li>- evaluados rápidamente</li> </ul> Ayuda a los alumnos en su práctica individual	Alumnos
	10. Evaluación	Los exámenes de ajustan a los enseñado (congruencia evaluación-objetivos) Las calificaciones se ajustan a los conocimientos Facilita a los alumnos la consulta sobre la nota y el examen	Alumnos
	11. Acción tutorial	Orientación personal y académica Seguimiento de trabajos Facilitar acceso a recursos Revisión de evaluaciones	Alumnos
Acción formativa	12. Valoración global	Satisfacción del alumno por la asistencia a clase: <ul style="list-style-type: none"> <li>- trato afectuoso</li> <li>- contenido del programa</li> <li>- material de apoyo</li> <li>- sistema de evaluación</li> <li>- acción tutorial</li> </ul> Satisfacción por el progreso personal <ul style="list-style-type: none"> <li>- conocimientos adquiridos</li> <li>- calificaciones obtenidas</li> <li>- dominio de técnicas de estudio y trabajo intelectual</li> <li>- actitudes desarrolladas</li> <li>- desarrollo personal: libertad, autonomía, creatividad,...</li> </ul>	Alumnos
Actividades de Extensión universitaria	13. Prestación de servicios a la comunidad	Actividades de formación del profesor Cargos académicos Participación en comisiones Trabajos de carácter profesional Actividades de difusión del conocimiento (conferencias, cursos,...)	Profesor



La aplicación del modelo, si deseamos que tenga las consecuencias previstas, requiere tener en cuenta las condiciones del contexto en las que trabajan los profesores. Los aspectos a tener en cuenta respecto a ambos considerandos quedan reflejados en el cuadro 2.

CUADRO 2  
CONTEXTUALIZACIÓN Y CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN

Referente	Dimensión	Indicador /aspecto	Fuente
Contextualización de la actividad evaluativa	1. Condiciones de trabajo del profesor	Carga lectiva (número de horas y de asignaturas) Situación administrativa Disponibilidad de recursos para la docencia Circunstancias peculiares relacionadas con la actividad evaluada Circunstancias personales	Profesor
Consecuencias de la evaluación	1. Retribución económica	Concesión o no del tramo quinquenal docente	Comisión de evaluación  Profesor: Escrito de alegaciones (si lo estima pertinente)
	2. Profesionalización	Ayuda a la formación Estímulo para la mejora Incentivación de la innovación Dotación de recursos	Rectorado/Centro/ /Departamento/Profesor

El modelo se completa, siguiendo las recomendaciones del Consejo de Universidades, con una propuesta de ponderación de las diferentes actividades evaluadas y con la publicidad de los sistemas de ponderación utilizados (Cuadro 3).

La valoración, por parte de la Comisión de Evaluación, deberá tener en cuenta:

- a) En términos de referencias globales:
  - Las condiciones de trabajo del profesor
  - Las condiciones de impartición de la docencia en el contexto universitario local
  - Los recursos disponibles en el centro
- b) En términos de coeficientes de ponderación puntuales:
  - La tipología de la asignatura en la que es evaluado el profesor (coeficiente multiplicador sugerido para las asignaturas troncales 1,15)
  - El tamaño del grupo en el que se imparte la asignatura en la que es evaluado el profesor (coeficiente multiplicador para grupos de 75 o más alumnos 1,15)

**CUADRO 3**  
**PONDERACIÓN DE CRITERIOS (DIMENSIONES) EN LA EVALUACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO**

Criterios	Dimensiones	Fuente	Ponderación (sobre 100)
1. Actividades previas al encuentro docente	1.Preparación del programa de la asignatura 2.Coordinación de programas  3.Previsión evaluación 4.Previsión de espacios, recursos y materiales	Departamento Profesor	10
2. Cumplimiento de obligaciones	5.Cumplimiento de obligaciones	Centro	10
3. Actividades de aula	6.Desarrollo del programa 7.Motivación positiva 8.Recursos 9.Prácticas 10.Evaluación	Alumnos	50
4. Acción tutorial	11. Tutoría	Alumnos	10
5. Acción formativa global	12. Valoración global	Alumnos	10
6. Actividades en la comunidad	13. Prestación de servicios a la comunidad	Profesor	10

En relación con los instrumentos de evaluación, nuestra propuesta se recoge en el cuadro 4.

**CUADRO 4**  
**INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO**

Criterios	Dimensiones	Instrumentos	Tipos de escala
1	1,2,3,4	Informe del Departamento Autoinforme del profesor	Un ítem (al menos) por dimensión en una escala de valoración de 0 a 4 puntos
2	5	Informe del Centro	
3	6,7,8,9,10	Cuestionario de alumnos Entrevistas grupales	
4	11	Cuestionario de alumnos Entrevistas grupales	
5	12	Cuestionario de alumnos	
6	13	Autoinforme del profesor	Texto libre

Respecto a los informes de evaluación a elaborar y los respectivos de los mismos, nuestras propuestas se recogen en el cuadro 5.

**CUADRO 5**  
**INFORMES DE EVALUACIÓN Y RECEPTORES**

Informes	Receptores
Individual de cada profesor/asignatura/grupo	Comisión de Evaluación de la Universidad Dirección (Consejo) del Departamento Decano/Director del Centro El propio profesor Representantes de alumnos
Globales de la Universidad	Comisión de Evaluación de la Universidad
Globales del Departamento	Dirección (Consejo) del Departamento
Globales del centro	Decano/Director del Centro
Globales de la Titulación	Representantes de alumnos Unidad de Calidad

Sugerimos la preparación de un programa informático que responda a todos los presupuestos comentados y a todos aquellos que puedan establecerse a nivel local.

#### **4. EFECTOS DESEABLES DEL PROCESO DE EVALUACIÓN**

Tradicionalmente, la Universidad ha preparado a sus profesores para la función científico-investigadora, descuidando la formación para el desarrollo de la función docente. Perry (1992) lo atribuye a dos razones:

- la consideración de que la enseñanza es un arte, estando predeterminadas las cualidades que posibilitan la competencia profesional (por tanto, valor escaso o nulo de los programas formativos)
- la creencia de que la habilidad para enseñar va asociada al dominio de la materia.

Hoy, cada día, parece más evidente la necesidad de reconsiderar los términos que deberían orientar el necesario proceso de profesionalización-formación del docente universitario. Y cada día parece más evidente que las estrategias que hayan de ponerse en marcha en lo referente a dicho proceso deben basarse en la información acumulada a partir de las experiencias de las prácticas evaluativas que actualmente se están llevando a cabo en la Universidad, tanto en aquellas del entorno de la Evaluación Institucional como, sobre todo, en aquellas en las que se considera la dimensión personal-individual del profesor. Plantear el tema en estos términos no significa otra cosa que reivindicar el carácter formativo de la evaluación del profesorado y su concepción como estrategia de ayuda para el desarrollo profesional del docente, para su profesionalización, ya que cualquier análisis sobre la calidad de la educación destaca al profesor como factor condicionante de aquella. Y debemos tener presente que las condiciones poco adecuadas para una enseñanza de calidad no auspician que los profesores encuentren satisfacciones inherentes a la docencia, predisponiendo a que se

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

Si queremos cumplir con el propósito formativo de la evaluación, si queremos que la evaluación pueda cumplir la función para la que fue pensada, si se prefiere, para que la evaluación sea útil, consideramos necesaria la adopción de medidas de apoyo al profesorado en la realización de su tarea; medidas relacionadas con la planificación de actividades formativas para el profesorado que han de venir necesariamente orientadas por criterios de practicidad, flexibilidad, adaptabilidad a las necesidades detectadas y que deben suponer, en la medida de lo posible, incentivos importantes para su profesionalización. Debe exigirse a las autoridades académicas que el programa de evaluación se enmarque en un programa evaluativo más amplio, claramente orientado a la profesionalización, lo que implica preocuparse por la incentivación al profesorado en el desempeño de la función docente (reducción del número de alumnos en los grupos de clases, programación razonable de las clases prácticas, consideración plena de las clases de tercer ciclo en el cómputo de la dedicación anual, estimulación de la realización de actividades formativas,...).

¿Cómo puede producirse la integración de las estrategias formativas del profesorado en el marco del proceso evaluativo que las Universidades están llevando a cabo? No parece un proceso sencillo pero, desde nuestro punto de vista, todo esfuerzo por su consecución es una forma clara y decidida de apostar por la consecución de un objetivo prioritario: la profesionalización del docente universitario. Analicemos algunos de los presupuestos básicos que pueden ayudarnos a establecer las características de ese proceso.

#### **4.1. El proceso de evaluación de la docencia y del profesorado universitario como guía de las estrategias para su formación (profesionalización)**

Ya señalamos anteriormente que la evaluación del profesorado es un proceso que debe orientarse fundamentalmente a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza a fin de contribuir progresivamente a su mejora.

El proceso de evaluación debe concebirse igualmente como estrategia adecuada para fundamentar la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario, en cuyos resultados deberían basarse las pautas sugeridas para la necesaria innovación metodológica.

A menudo, la eficacia de este tipo de actividades evaluativas se cuestiona porque el «usuario» no percibe los cambios prometidos en la planificación. Indudablemente, la puesta en marcha por parte de las autoridades académicas de un proceso de evaluación implica, si queremos obtener el máximo provecho de la inversión realizada, el análisis de los datos obtenidos y la adopción de las medidas pertinentes. La dimensión forma-

tiva es la que, creemos, puede satisfacer en mayor medida al profesorado y, sobre todo, a los alumnos puesto que ven en ello actitudes encaminadas a la mejora de la enseñanza.

En la actualidad, una vez asumido por la comunidad universitaria la realización de los procesos de evaluación y perfilado con claridad el proceso técnico a seguir, la preocupación fundamental es llegar a conseguir un aprovechamiento óptimo de los resultados para hacer rentable la inversión realizada y, sobre todo, para conseguir mostrar ante alumnos y profesores la utilidad del procedimiento. Estamos convencidos de que el reto actual en la dinámica evaluativa es conseguir que los miembros de la comunidad universitaria (profesores y alumnos) perciban la utilidad del trabajo desarrollado.

Por estas razones, estamos de acuerdo con Martín Moreno (1991, p.120) cuando afirma que puesto que el objetivo de la evaluación del profesor es la mejora de la enseñanza, todo programa debe enmarcarse dentro de un sistema completo de desarrollo profesional del profesor. La Universidad donde el profesor trabaja debe implicarse en el crecimiento profesional del docente por medio de un programa sistemático de apoyo a su tarea. Los registros básicos de un modelo eficaz de desarrollo serían tres:

- que se lleve a cabo in situ
- que sea sistemático
- que implique un continuo crecimiento profesional del docente, lo que se verá favorecido mejorando las condiciones de trabajo del profesorado.

Así pues, en síntesis, podemos establecer que la consecución del objetivo básico del proceso de evaluación del profesorado (estimación del nivel de calidad de la enseñanza a fin de contribuir progresivamente a su mejora), implica en realidad un doble reto:

- 1) En primer lugar, obtener información objetiva, fiable y válida, del quehacer docente del profesor por lo cual nos preocupamos de diseñar adecuadamente instrumentos, ampliar las fuentes informativas, contextualizar los resultados en relación con variables intervinientes,...
- 2) En segundo lugar, utilizar dichos resultados para el diseño de estrategias de formación del profesorado.

#### **4.2. Bases para el desarrollo profesional: Evaluación formativa, innovación metodológica e investigación sobre la práctica**

Las propuestas formativas que se formulen deben surgir del hecho de considerar como finalidades inseparables del proceso de evaluación del profesorado los siguientes:

- la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje
- la revisión de la actuación del profesor para detectar habilidades y deficiencias que nos ayuden a planificar actividades formativas
- el desarrollo profesional del docente, posibilitándole capacidad de respuesta a las demandas cambiantes.

Entendemos por desarrollo profesional, de acuerdo con Benedito (1991), cualquier intento sistemático de mejorar la vida profesional, la práctica, las creencias y conocimientos profesionales del profesor universitario, con el propósito de aumentar la calidad docente e investigadora. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros (desarrollo institucional) y el desarrollo de programas y actividades para satisfacerlas.

El concepto de desarrollo profesional va más allá de la formación inicial y permanente y debe entenderse como un proceso planificado en el que deberían considerarse varias actividades de desarrollo además de actividades de formación y evaluación, y en que no sólo se pretende mejorar conocimientos y destrezas sino también generar actitudes positivas hacia la actividad profesional. El desarrollo profesional y personal significa crecimiento, desarrollo, cambio, mejora, adecuación al trabajo, a la institución, buscando la sinergia entre las necesidades de desarrollo profesional del personal y las necesidades de desarrollo organizativo e institucional (Bolam, 1988; Fernández Pérez, 1988; Villar Angulo, 1990, 1991; González Sanmamed, 1995; Grupo Helmántica, 1998, 1999).

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

- clarificación del perfil del docente que se desea conformar
- compromiso, individual y colectivo, con la actividad
- combinación de los referentes teóricos y prácticos (reflexión sobre la práctica)
- programación concebida como actividad continuada (no puntual)
- dinámica colaborativa entre los implicados en el proceso formativo
- el profesor implicado exige que se le aporten ideas útiles para implicarse en procesos de innovación e investigación sobre su quehacer docente

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

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

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

Y todo ello porque consideramos que hoy debe revalorizarse el papel de los profesores: se ponga el énfasis en sus comportamientos instructivos o en la indagación de los procesos cognitivos que median su comportamiento, lo que interesa es conocer mejor lo que pasa en el aula y cómo la opinión de los alumnos y de los profesores es tenida en cuenta para el diseño de modelos de formación y desarrollo profesional.

Importante parece destacar el hecho de que los programas de perfeccionamiento (profesionalización docente) estarán condenados al fracaso y la esterilidad si antes los docentes no han percibido que su tarea de enseñanza es:

- técnicamente compleja
- de alto nivel científico, susceptible por tanto de ser investigada
- socialmente importante

En el marco de las propuestas que aquí van a contemplarse, entendemos, de acuerdo con Popkewitz (1990), que la profesionalización de la docencia brindaría a los enseñantes universitarios un status más elevado, mayores niveles retributivos y mejores condiciones de trabajo, a semejanza de lo acontecido con otros profesionales. No olvidemos que el término «profesionales» se utiliza para referirse a un colectivo con un alto nivel de formación, competente, especializado y consagrado a su labor, que responde a la confianza pública.

El proceso de profesionalización docente, así entendido, puede favorecerse si se estimulan las actitudes de mejora en el quehacer docente, a partir de dos considerandos básicos: 1) Estimulación de los procesos de innovación metodológica como mecanismo de perfeccionamiento del profesorado y 2) Pautas para el análisis de la propia práctica (investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje) (Tójar y Manchado, 1998).

He aquí, precisamente, dos de las principales consecuencias que en la actividad docente de la Universidad puede tener llevar a cabo un proceso de evaluación como el que aquí se ha sugerido:

- a) La evaluación como estímulo de los necesarios procesos de innovación metodológica en las prácticas docentes universitarias. Siempre que por innovación se entiendan modificaciones a pequeña escala, cambios cualitativos en las prácticas educativas, procesos de mejoramiento mensurable, deliberado, duradero. Estas, pensamos, serían las tres notas básicas para identificar la innovación: proceso observable, opción deliberada, constancia en el tiempo.  
Así pues por que la innovación se relaciona con el cambio, hace referencia a un proceso, intenta mejorar la práctica, exige componentes integrados de pensamiento y acción (si se prefiere, de investigación y acción), es por lo que pensamos que está muy vinculada a los procesos de evaluación formativa.
- b) La evaluación como análisis de la práctica y su potencial como estrategia de investigación educativa útil. ¿Podemos pensar que la investigación sobre la enseñanza universitaria es útil? La respuesta, como no, es compleja. En numerosas ocasiones se han puesto de manifiesto las limitaciones que concurren en la investigación educativa para proyectar los resultados a la práctica cotidiana.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio, J.J., Sanmartín R. y Tejedor, F.J. (1982). *La enseñanza universitaria vista por los alumnos: Un estudio para la evaluación de los profesores en la enseñanza superior*. Madrid, Cuadernos de Capacitación Docente, O.E.I.
- Apodaca, P. Y Lobato, C. (1997). *Calidad en la Universidad. Orientación y evaluación*. Barcelona, Laertes.
- Beltran, F. (1996). «La calidad, más allá de criterios y estándares» en G. Quintás *Reforma y evaluación en la Universidad*. Valencia, Universitat de Valencia.
- Benedito, A. (Coord.) (1991). *La formación permanente del profesorado universitario. Reflexiones y propuestas*. III Jornadas de Didáctica Universitaria. Las Palmas.
- Bolam, R. (1988). «Evaluación de profesores para su formación profesional» en A. Villa (coord) *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid, Narcea.
- Bordás, I. y Borrell, N. (1998). «Calidad y Universidad. Docencia, recursos y motivación factores de calidad». *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº extraordinario, ICE de Sevilla, p. 297.
- Cabrera, B. y Báez, B. (1999). «Complementos retributivos, evaluación del profesorado y calidad de la enseñanza» en *La calidad de la docencia en la Universidad*, I Simposium Iberoamericano sobre Didáctica, Santiago de Compostela.
- Cano García, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid, La Muralla.
- Consejo de Universidades (1996). *Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las Universidades*. Secretaría General, Consejo de Universidades.
- Casassus, J. Arancibia, V y Froemel, J.E. (1996): «Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación». *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 10, p. 247.
- Fernández Sánchez, J. (1991). «La evaluación de la calidad docente» en A. Medina *Teoría y métodos de evaluación*. Madrid, Cincel.
- García Valcárcel, A. (1991). «El comportamiento de los profesores universitarios en el aula». *Studia Pedagógica*, vol. 23, pp. 135-153.
- García-Valcárcel, A. (1992). «Características del buen profesor universitario según estudiantes y profesores». *Revista de Investigación Educativa*, vol. 19, pp. 31-50.
- Gento Palacios, S. (1996). *Instituciones educativas para la Calidad Total*. Madrid, La Muralla.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). «La profesionalidad escindida de los profesores en la Universidad» en G. Quintás *Reforma y evaluación en la Universidad*. Valencia, Servei de Publicacions, Universidad de Valencia.
- Gómez Ocaña, C. (1994). «Los indicadores del sistema educativo: Conceptualización y funcionamiento» en *La calidad de los centros educativos*. Alicante, 120-121.
- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona, P.P.U.
- Grad, H. y Hernández, J.M. (1997). «Perspectivas de la Evaluación Institucional y de los Planes de Calidad» en Apodaca, P. y Lobato, C. *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona, Laertes.



- Grupo Helmántica (1995). *Evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca*. Informe de investigación. Madrid, CIDE.
- Grupo Helmántica (1996). «Evaluación de los espacios y recursos de los centros docentes de la Universidad de Salamanca» en F.J. Tejedor y J.L. Rodríguez Diéguez (Eds) *Evaluación Educativa. II. Evaluación institucional*. Salamanca, IUCE, Universidad de Salamanca.
- Grupo Helmántica (1998). *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos*. Informe de investigación. Madrid, CIDE.
- Grupo Helmántica (1999). *Características profesionales de los docentes universitarios de Castilla y León*. Informe de investigación. Junta de Castilla y León. Valladolid.
- Jornet, J. y otros (1988). «Proyecto de implantación de un sistema de evaluación del profesorado en la Universidad de Valencia» en *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria*. Informes de Investigación Evaluativa, nº 1. Valencia, Universidad de Valencia.
- Kells, H. R. (1993). *Autoregulacion en la Educacion Superior chilena*. Consejo Superior de Educacion, Chile.
- López Mojarro, M. (1999). *A la calidad por la evaluación*. Madrid, Escuela Española.
- Martín Moreno, Q. (1991). «Estrategias para la evaluación del profesorado universitario en la Enseñanza a Distancia» en A. Medina (Coord.) *Teoría y métodos de evaluación*, Madrid, Cincel.
- MEC (1999). *Evaluación de la calidad en la enseñanza escolar*. Proyecto Piloto Europeo. Madrid, MEC, p. 17.
- Mobilia, H. y García-Valcárcel, A. (1997). «Reflexiones sobre la calidad en la enseñanza superior». *Revista Española de Pedagogía*, nº 208, pp. 509-524.
- Mora, J.G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid, Secretaría General de Universidades.
- Moreno, L. (1992). *Evaluación y optimización de políticas públicas: el caso de la formación del profesorado*. Madrid, CSIC.
- Osoro, J.M. (1995). *Los indicadores de rendimiento en la evaluación institucional universitaria*. Informes, nº 43. Zaragoza, ICE, Universidad de Zaragoza.
- Perry, R.P. (1992). «Teaching in higher education». *Teaching and Teacher Education*, 8,(3), 311-317.
- Popkewitz, T.S. (1990). «Profesionalización y formación del profesorado». *Cuadernos de Pedagogía*, 184, 105-110.
- Roberts, H. V. (Ed.) (1995). *Academic initiatives in total quality for higher education*. Portland, Oregon, ASQC Quality Press, Book News.
- Salvador, L. (1997). «Evaluación institucional universitaria en Europa y América Latina». *Revista Española de Pedagogía*, nº 208, p. 429-444.
- Subirats, J. (1989). *Análisis de políticas públicas y eficacia de la Administración*. Madrid M.A.P.
- Tejedor, F.J. (1985). «Problemática de la enseñanza universitaria». *Revista de Investigación Educativa*, 6, pp. 322-337.

- Tejedor, F.J. (1990). «Evaluación del profesorado universitario por los alumnos en la Universidad de Santiago». *Revista española de Pedagogía*, 86, pp. 337-362.
- Tejedor, F.J. (1991). *Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas*. III Jornadas Nacionales de Didáctica universitaria, ICE de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Tejedor, F.J. (1995). *La evaluación de la docencia en el marco de la evaluación institucional*. Congreso sobre Evaluación Educativa (abril). La Coruña.
- Tejedor, F.J. (1997). «La evaluación institucional en el ámbito universitario». *Revista Española de Pedagogía*, n 208, 413-428
- Tejedor, F.J. (1998) (Coord.). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Tejedor, F.J. y otros (1991). *Evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca*. Informe de Investigación. Madrid, CIDE.
- Tejedor, F.J. y García-Valcárcel, A. (1996). «La evaluación de la calidad de la docencia universitaria (en el marco de la evaluación institucional) desde la perspectiva del alumno» en F.J. Tejedor y J.L. Rodríguez Diéguez (Eds) *Evaluación Educativa. II. Evaluación institucional*. Salamanca, IUCE, Universidad de Salamanca.
- Tójar, J.C. y Manchado, R. (1998). «Innovación educativa y calidad de la enseñanza» en J.C. Tójar y otros *Promover la calidad de la Enseñanza Universitaria*. Málaga. ICE.
- Toranzos, L. (1996). «Evaluación y calidad». *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 10, p. 64.
- Wilson, J.D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid, MEC.
- Villa, A. y Villardon, L. (1998). «La evaluación docente a través de los alumnos como evaluación formativa». *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº extraordinario, ICE de Sevilla, p. 391.
- Villar Angulo, L.M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada, Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Villar Angulo, L.M. (1991). *Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario*. III Jornadas Nacionales de Didáctica universitaria. Las Palmas de Gran Canaria, ICE.
- Zúñiga, R. (1997). «La evaluación en la acción docente» en Apodaca, P. y Lobato, C. *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona, Laertes.