

La excelencia docente

Teaching excellence

Aurelio Villa Sánchez

Universidad de Deusto. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Bilbao, España

Resumen

El artículo aborda el desequilibrio existente entre la función docente y la función investigadora, y plantea la necesidad de un reequilibrio entre ambas tareas para lograr un reconocimiento que favorezca la innovación pedagógica en el panorama del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Se presenta la evaluación institucional y del profesorado como antecedentes clave hacia el establecimiento de una cultura de garantía interna de la calidad en las instituciones universitarias. Finalmente, se analizan las diferentes perspectivas sobre la excelencia docente y se muestra un modelo basado en estándares para certificar la calidad y excelencia docente que se está experimentando en la Universidad de Deusto.

Palabras clave: Educación Superior, acreditación, estándares, innovación pedagógica, aseguramiento de la calidad, calidad interna y externa.

Abstract

This article deals with the imbalance existing between teaching and research functions, and explains the need for redressing this imbalance, so as to achieve recognition favouring pedagogical innovation in the European Space for Higher Education.

Assessment from both the sphere and teaching staff is presented as the key background to the establishment of an internal culture of quality within university institutions.

Finally, an analysis of the different perspectives on teaching excellence is carried out, and a standards-based model for the certification of quality currently on trial at the University of Deusto is provided.

Key words: Higher Education, accreditation, standards, pedagogic(al) innovation, quality assurance, internal and external quality.

Introducción

En el campo educativo, la construcción de la Unión Europea presenta una corta e intensa historia. Entre la firma del Tratado de Roma (1957) y el de Niza (2001), la evolución que ha vivido la política educativa ha desembocado en la creación de un espacio universitario europeo, el cual pretende promocionar una enseñanza superior competitiva y de calidad. (Villa, A. y Ruiz, M., 2004).

Consciente de la importancia de la generación del conocimiento en un mundo globalizado, la Unión Europea se ha lanzado a un desafío de gran calado, como es la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que a través de las diferentes declaraciones de sus ministros europeos han ido desarrollando los principios asumidos en la declaración de Bolonia (1999), y que en las sucesivas declaraciones que se han dado se han subrayado diferentes aspectos como la movilidad de profesores y estudiantes, la formación continua, la calidad de los sistemas educativos, de las instituciones y el profesorado, la dimensión europea y la dimensión social, entre otros aspectos.

La acreditación tiene un papel esencial en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Las agencias de carácter nacional, la ENQA y las redes que se van tejiendo representan los mecanismos fundamentales para la implantación de la nueva cultura de garantía y mejora de la calidad. Las políticas nacionales de acreditación son diversas, unas ponen el acento en las instituciones y otras en los programas. (Michavila y Zamorano, 2006, p. 246).

Existe una coincidencia en la percepción de la necesidad de transformar las universidades en centros de aprendizaje más actualizados y adecuados al mundo globalizado, los avances de las tecnologías y la sociedad del conocimiento.

En el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, el tema de la calidad es clave, y debe constituirse en el sistema vertebral de la educación. Sin calidad, el sistema europeo no tiene futuro ni podrá competir con los sistemas universitarios de otros continentes que le llevan la delantera en este momento. Pero constituir un sistema europeo es un reto difícil teniendo en cuenta la diversidad multicultural, idiomática, y sociopolítica de los países que componen la Unión Europea. Este desafío requiere convencimiento, compromiso e implicación de todos los países y sistemas universitarios para hacerlo posible en un tiempo determinado.

El propósito es claro, y aunque los procedimientos y orientaciones son todavía incipientes, en ocasiones ambivalentes y discrecionales, también es cierto que muchas universidades han considerado este desafío como la gran oportunidad para transformar los espacios universitarios tradicionales en nuevos espacios de aprendizaje, de producción, gestión y transformación del conocimiento.

Hacia una transformación basada en la calidad y la excelencia

Como afirma Fernández Lamarra (2007, p. 38): la preocupación por la calidad de la educación superior comenzó por tratar de establecer un concepto y una definición de la calidad en general y en abstracto. Durante los años setenta, autores como Peters y Pirsing trataron inútilmente de definir el concepto de calidad, arribando finalmente a la conclusión de que es una empresa definitoria e imposible de lograr, y que en consecuencia, *la calidad universitaria* (o cualquier otra) no debía intentar definirse sino describirse en sus componentes o elementos fundamentales. Por tanto, se comienza a describir y analizar los componentes de la calidad, estableciéndose estándares, criterios y enfoques metodológicos que permitan abordar su evaluación.

El encargo de la Unión Europea a la ENQA como agencia europea transnacional es elaborar las directrices y orientaciones para incorporar la calidad en los sistemas universitarios, y el enfoque elegido se basa en la responsabilidad de cada centro universitario de definir un sistema de garantía interna de la calidad, que será posteriormente acreditado por las agencias correspondientes en función de los criterios establecidos por la ENQA (2005).

La evaluación institucional y docente como antecedentes de la implantación de la garantía interna en las universidades

Las universidades europeas llevaron a cabo en la década de los ochenta, diversas experiencias de evaluación institucional y de evaluación del profesorado a través de sus estudiantes. Estas experiencias hay que valorarlas de modo muy positivo, si no tanto por los resultados obtenidos (muy desiguales entre las universidades) si en el cambio de mentalidad que introdujo el tema de la evaluación, que a pesar de las típicas resistencias iniciales se extendió prácticamente en todas las universidades. En España, el Consejo de Universidades del Ministerio de Educación impulsó un plan de evaluación institucional en el año 1993, en el que participaron 17 universidades, y en el que en años sucesivos fueron incorporándose el resto de centros universitarios.

Como indican Apodaka y Grao (1997, p. 234): La segunda experiencia, dirigida por la Comisión de las Comunidades Europeas, se desarrolló durante los años 1994 y 1995, y en ella estuvieron implicadas 46 universidades europeas. Este programa analizó comparativamente los sistemas de gestión y garantía de calidad en la Enseñanza Superior Europea (Van Vught y Westerheidjden, 1993). Los autores citados analizan los resultados, dificultades y realizan algunas consideraciones para el futuro.

El enfoque utilizado fue el de la auto-evaluación o auto-revisión con un contraste externo llevado a cabo por un comité de evaluación ad hoc. La limitación fundamental de estas experiencias es que se redujo al propósito formativo y no se logró el propósito de rendición de cuentas. Incluso, podría afirmarse, que en muchas ocasiones ni siquiera el propósito formativo se consiguió en su totalidad, ya que en algunas universidades no llegaron a poner en marcha las propuestas de mejora que figuraban en el autoinforme.

Sin embargo, sin estos antecedentes, sería muy difícil implantar un sistema de garantía interna de calidad en cada universidad, pues éste requiere convencimiento, disposición y experiencia. Comparativamente, la situación ha mejorado en las universidades. Todas ellas disponen en la actualidad de un servicio de evaluación institucional, y/o de una unidad técnica de calidad, o unidades o servicios similares.

Es evidente que la necesidad de la calidad ha entrado en el lenguaje, en los planes estratégicos universitarios, y en lo que aún es mejor, en la mentalidad de la gran parte del profesorado universitario.

El profesorado, pieza clave del cambio

Tradicionalmente han sido tres las funciones que se le han atribuido al profesor: docencia, investigación y gestión; más recientemente se ha añadido lo que podría denominarse servicio a la sociedad, aunque las tres primeras constituyen parte importante del servicio a la sociedad.

Como señalan Pulido y Vizcarro (dirs.) (2002):

en la valoración del profesorado universitario hay, en general, un apreciable sesgo hacia la vertiente investigadora, en cierta contradicción con lo que suele aceptarse, con bastante generalidad, como funciones de la Universidad. Si admitimos que la Universidad tiene como objetivo principal una formación amplia que incluya tanto conocimientos técnicos, como actitudes y valores, parece que a un profesor universitario se le debiera evaluar precisamente por su aportación a esta tarea básica.

En la actualidad, el papel docente se ha hecho mucho más complejo debido a los distintos roles que debe desempeñar y a las tareas más orientadas a favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes que a la mera enseñanza. Ello supone nuevas competencias y un cambio importante en sus tareas docentes. Este cambio requiere una capacitación explícita del profesorado y la asunción de un enfoque que conlleva un comportamiento docente más rico y complejo. No cabe duda, que no es lo mismo explicar bien una lección o tema y hacerlo accesible a los estudiantes que planificar una estrategia para que los estudiantes aprendan por sí mismos, orientar su aprendizaje, ofrecerles apoyo y retroalimentación de su propio proceso, evaluar las competencias que adquieren o desarrollan, entre otras tareas.

Las crecientes demandas que se están haciendo al profesorado unido a la calidad que debe demostrar en cada tarea complica el equilibrio que debería existir entre docencia e investigación. Se inician ciertos cambios que son todavía destellos de esta nueva concepción, y así podemos ver, como una una de las universidades de mayor prestigio en todo el mundo por su investigación, como es la Universidad de Harvard, establece una serie de medidas para reforzar la mejora de su docencia entre sus profesores. En un documento titulado: "Un pacto para potenciar la docencia y el aprendizaje en Harvard" (2007). En el mencionado documento se señalan las "Metas y Recomendaciones":

- Impulsar una mayor responsabilidad e implicación de la comunidad universitaria en el aprendizaje y en la docencia eficaces.
- Apoyar la creatividad pedagógica y favorecer la experimentación.

- Hacer un seguimiento y evaluar de forma regular todos aquellos aspectos importantes de la docencia y del asesoramiento, y todos los esfuerzos que se realicen para la mejora pedagógica.
- Premiar la buena docencia y las contribuciones a la mejora pedagógica, a todos los niveles del desarrollo profesional.
- Hacer que el compromiso con la excelencia docente y con el enriquecimiento del aprendizaje del alumno del desarrollo profesional.

Los autores del informe afirman: “utilizamos el término “pacto” a propósito. La Facultad de Letras y de Ciencias no puede mejorar su cultura docente de manera significativa sin el compromiso constante, voluntario y reforzado mutuamente de todos los componentes de la comunidad. “Pacto” transmite exactamente la seriedad del propósito, el trabajo colegiado (el sentido de la comunidad), y la dedicación voluntaria y constante que tenemos en mente” (p.15).

Existe un cierto debate sobre si debe o no haber especialización en las tareas universitarias, y coexistir profesores principalmente investigadores o principalmente docentes. No es fácil «ser competente» en funciones tan distintas en las que además interviene de modo decisivo la propia vocación y las habilidades que se requieren para ambas funciones.

De Miguel (1997, p. 65) señala algunas cuestiones para abrir un debate sobre la función docente con el propósito de favorecer las innovaciones pedagógicas entre las que destacamos dos:

- Replantear un mayor equilibrio entre función docente e investigación que lleve a considerar la «excelencia docente» como una característica fundamental del prestigio profesional.
- La revisión de las políticas de selección, formación, evaluación y contratación del profesorado como estrategia para promover una enseñanza de calidad.

Es evidente que la tarea más importante de un profesor universitario es enseñar, lo que no significa que no tenga que investigar. Existen profesores universitarios que prácticamente su tarea fundamental es la docencia pero existen muy pocos que su función sea exclusivamente investigar. Para ello están institutos de investigación o similares, que se dedican a esta función como tarea específica.

A partir del siglo XIX la investigación va paulatinamente tomando fuerza y en la actualidad no se entiende la tarea universitaria sin la investigadora. Como indica Mario

de Miguel (1997, p. 62) «entre las múltiples causas que inciden en el hecho de que nuestras universidades no «centren sus energías sobre la formación de los alumnos» (Escotet, 1996) queremos destacar una que nos parece muy importante: «*la docencia universitaria es una función muy devaluada.*» Actualmente, el prestigio del profesor universitario se centra en el currículum investigador y en la relevancia social que adquieren los cargos que desempeña en la gestión académica. En consecuencia, el interés por mejorar la docencia es lamentablemente muy bajo. Ser «buen» profesor no vende.

La cuestión es si la calidad de la docencia está vinculada a la productividad en la investigación. La investigación sobre el tema concluye que la relación entre ambas tareas es prácticamente nula en términos generales. Cuando se analizan estudios muy concretos se pueden encontrar resultados que pueden apoyar argumentos para defender ambas posturas. Sin embargo, aún en estos casos, la correlación hallada es baja o muy moderada. (Centra, 1983).

Una importante revisión realizada a través de un meta-análisis por Hattie y Marsh (1996) concluyen que la correlación media encontrada es prácticamente nula ($r=.06$) sobre un análisis de casi 5.000 correlaciones.

Por tanto, la investigación sobre la enseñanza universitaria parece destruir la idea de que los buenos profesores son también los buenos investigadores.

Sin embargo, si se analizan las tareas que desempeña un profesor y un investigador puede verse que no tienen mucho que ver, excepto en determinados cursos como masteres o doctorado en los que la conexión entre la investigación y la docencia puede ser muy alta.

Como destaca Morales (2002): «este tipo de ideas las repiten numerosos autores que han investigado sobre la relación entre docencia e investigación, sobre todo en referencia al doctorado, que preparar directamente para la investigación y no para la docencia: *se suele dar por hecho que las personas que han conseguido un doctorado no preparan a los nuevos profesores que no publican.* (Brew y Boud, 1995, p. 270, 271); *los programas de doctorado no preparan a los nuevos profesores para las responsabilidades de la enseñanza.* (Mayor, 1996); *son ya familiares las quejas por la discrepancia existente entre una preparación para investigar (doctorado) y la carrera docente posterior;* (Gottlieb y Keith, 1997, p. 401); *el doctorado no certifica la competencia docente universitaria,* (Serow, 2000, p. 449); etc.»

Brew (2007) afirma que «las exigencias de realización o rendimiento dentro de la educación tales como las prácticas de evaluación de la investigación tienden a asumir definiciones de corto alcance y distorsionan el sentido de la investigación. Tienden a funcionar en contra de la capacidad de la universidad para integrar la investigación y

la docencia influyendo en la contratación, y haciendo que los profesores seniors busquen las maneras de escapar de la docencia». Las políticas de evaluación del profesorado llevan inexorablemente a que el profesorado observe los criterios de evaluación de mayor peso o ponderación y centre su actividad hacia ese foco. Sin embargo, las universidades requieren simultáneamente buenos docentes y buenos investigadores, y para ello se necesita que ambas funciones sean valoradas de modo equilibrado y su evaluación debe hacerse con la suficiente capacidad discriminatoria entre los profesores que cumplen los estándares y los que no, en ambas tareas. Para Brew, «la integración de la docencia y la investigación exige definiciones más amplias de la investigación, desvelando quien investiga dentro de las universidades y animando a todos que se involucren en algún tipo de indagación, investigación y/o estudio independientemente de su posición o rol».

Una de las conclusiones más claras sobre la evaluación de la calidad y excelencia del profesorado es que tanto la investigación como la docencia se basen en *evidencias*. Y este principio es precisamente el que diferencia en la actualidad la evaluación de la docencia de la evaluación de la investigación. Pues mientras que en la evaluación de la investigación se han ido definiendo y mejorando los criterios para su evaluación, se han formado comités ad hoc y los criterios son relativamente comparables, la evaluación de la docencia se evalúa de forma burocrática y no discriminatoria. Basta observar los procesos seguidos para la evaluación de los quinquenios de docencia para poder concluir que se trata de un medio para incrementar el salario docente pero que en nada tiene que ver con la evaluación de la docencia de calidad.

La importancia que tiene la investigación entre el profesorado universitario se debe al prestigio y reconocimiento que conlleva la investigación, y su vinculación con la promoción en la carrera universitaria.

Existe la creencia de que la investigación es más fácil de medir y evaluar que la docencia, pero también existe diferencia en el tratamiento de ambas funciones. Como indica Boyer (1990) en la investigación se seleccionan y nombran buenos investigadores, se les ofrece un período de formación, existe una revisión de colegas a proyectos que se van a realizar, existen fondos para realizar proyectos, se les ofrece facilidades y recursos para investigar, existe una discusión de la literatura, trabajan en equipo, existe una valoración del progreso en los resultados, existe una revisión de las publicaciones, y se ofrece reconocimiento y se promueve la buena investigación.

Según el autor, habría que hacer lo mismo con la enseñanza: seleccionar y nombrar buenos profesores, ofrecer un período de formación, revisión de colegas de cursos que se van a impartir, ofrecer fondos para cursos, dar facilidades para enseñar, discutir la bibliografía

pedagógica, trabajar en equipo, valorar los progresos de la enseñanza, la revisión de colegas de la enseñanza y finalmente, reconocer y promover la buena enseñanza.

Por otra parte, abocar el desarrollo profesional universitario a la investigación y sobre todo con los estándares que se están manejando en las agencias de calidad puede llevar al desánimo entre el profesorado. Morales señala, citando a Stanley (1992) y Pillemer (1991), que éstos estiman que las denominadas revistas de prestigio rechazan aproximadamente el 80% de los trabajos presentados. Por otra parte, no es fácil encontrar revistas de prestigio en todas las áreas y especialidades que los profesores universitarios desarrollan.

Desde el punto de vista universitario las dos funciones son importantes y habrá que tender a su integración y equilibrio, lo que requiere una mayor valoración de la enseñanza basada en una medición y evaluación seria y profunda, y no en un simple recuento burocrático de números de cursos impartidos o indicadores similares que en nada benefician la imagen de la enseñanza ni discriminan entre la buena y la mala docencia.

La relación entre docencia e investigación: perspectivas de estudio

Ciertamente, se puede encontrar un gran número de estudios e investigaciones que intentan relacionar la docencia y la investigación. Fuensanta Hernández (2002, p. 275 y ss.) analiza la vinculación entre docencia e investigación desde el análisis correlacional distinguiendo cuatro premisas:

- *La docencia y la investigación se relacionan positivamente.*

Esta relación viene determinada por la creencia que existe entre el profesorado universitario de que ambas actividades se apoyan mutuamente y se enriquecen, lo cual es tan obvio que no necesita demostración. La autora recoge algunas investigaciones (Neumann y Halsey, 1992) que apoyan el efecto positivo en la dirección de la investigación hacia la docencia.

La principal conexión se establece en el conocimiento más profundo que proporciona la investigación sobre la docencia, aunque algunos autores señalan que esta vinculación se da cuando se trata de cursos de especialización o de doctorado, en el que se ayuda a desempeñar habilidades de investigación.

- *La docencia y la investigación se relacionan negativamente.*

Las investigaciones que han mostrado relación negativa entre la docencia y la investigación, según Fuensanta, señalan tres factores clave: tiempo, dedicación

y compromiso como el primer factor; las características de personalidad como el segundo; y finalmente, el tercer factor se refiere a los incentivos.

En cada uno de los factores citados, el comportamiento del profesorado es distinto. Así por ejemplo, mientras que en la docencia se busca reconocimiento académico en la investigación se busca el prestigio. Los estudios parecen inclinarse a que se da un mayor compromiso con la enseñanza que con la investigación. El factor personalidad es clave en la diferenciación de la docencia frente a la investigación. Es evidente que ambos requieren comportamientos, actitudes y características de personalidad muy distintas.

■ *La docencia y la investigación son dos actividades independientes.*

Los autores de esta cuarta perspectiva tratan de superar la simplicidad de métodos y enfoques anteriores y para ello, plantean el uso de análisis más avanzados como son el meta-análisis, la regresión múltiples, el enfoque causal, el análisis de regresión múltiples o técnicas estadísticas más complejas, así como enfoques y modelos explicativos mucho más complejos como los estudios multinivel, modelos de ecuaciones estructurales, etc. Los propios investigadores resaltan algunas consideraciones que merecen ser tenidas en cuenta:

- En términos generales, hay un número similar de profesores que son buenos en la docencia y en la investigación; que son malos en ambas actividades; que son buenos en la docencia pero malos en la investigación.
- La selección y la promoción debe basarse en medidas independientes de investigación y de docencia.
- La actuación en la investigación no supone una fuente de información sobre la enseñanza y viceversa.
- Si la universidad desea fortalecer su investigación debe seleccionar, retener y apoyar a los académicos que sean buenos investigadores. Y si lo que desea es mejorar su docencia, debe seleccionar, retener y apoyar a los profesores que sean buenos enseñando.

■ *La relación entre docencia e investigación vienen determinada por factores moderadores, intervinientes, etc.* Los diversos autores que postulan este enfoque distinguen dos tipos de variables: las variables personales (habilidades, satisfacción, metas y objetivos, incentivos extrínsecos para la docencia y la investigación, restricciones, creencias y valores) y las variables relacionadas con los recursos (tiempo dedicado a la docencia la investigación, actividades, etc.).

La evaluación de la docencia a través de la valoración de los estudiantes

La evaluación de la docencia a través de los estudiantes tiene su desarrollo en el último tercio del siglo XX, y en España a partir de los años ochenta. Los procesos de evaluación de la docencia nacieron con un gran interés por parte de los estudiantes y fueron considerados como una apertura al cambio democrático que vivía el país y a las posibilidades de cambio en las universidades. Sin embargo, su aplicación durante más de veinte años no consiguieron alcanzar los objetivos planteados y mucho menos satisfacer las expectativas creadas en los estudiantes. Estamos de acuerdo con Apodaca y Grad (2002, p. 386) cuando afirman que entre los factores que potenciaron este desinterés o incluso en algunos casos desengaño, fue debido a «la ambivalencia institucional con respecto a valor y la utilidad evaluativo desde el punto de vista de los alumnos (como consecuencia, por un lado, de la actitud favorable a la evaluación para la mejora y, por otro lado de la dificultad y/o resistencia para implantar los mecanismos consiguientes de información, toma de decisiones y promoción de la mejora docente). En segundo lugar, en parte por el factor anterior y en parte por la dilación del mecanismo de información y toma de decisiones, surge cierta dificultad de visualizar el impacto de estas prácticas evaluativos sobre la calidad docente, tanto para el profesorado como para el alumnado, que repercute en la desmotivación de ambos colectivos hacia la realización de la encuesta».

Para analizar adecuadamente el funcionamiento de la evaluación docente a través de los estudiantes hay que recordar que en gran parte de las universidades nunca se llevó a cabo los propósitos sumativos de la evaluación docente, y evaluar sistemáticamente para constatar irremediamente que nada cambia y todo sigue igual es la mejor manera para desalentar y minusvalorar la utilidad de la evaluación docente. De ahí que la ENQA en sus estándares y orientaciones hagan referencia expresa a que las universidades deben contar con los medios para tomar decisiones cuando un profesor no cumple sus responsabilidades docentes en el nivel de calidad establecido.

Hay que reconocer que la evaluación de la docencia universitaria a través de los cuestionarios de los estudiantes, y la evaluación institucional han supuesto la antesala para introducir los sistemas de garantía interna de calidad universitaria.

Si bien es cierto que las prácticas de evaluación basadas en la opinión valorativa de los estudiantes es un método limitado a todas luces, ello no significa que esta fuente no sea válida sino todo lo contrario. La amplia investigación sobre la evaluación docente a través de los estudiantes ha aportado mucha luz, pues ha determinado que es la fuente más válida y fiable comparándola con otras fuentes como los propios

colegas, los directores de departamento, la autoevaluación docente, la observación u otras fuentes, como reconoce uno de los más prestigiosos estudiosos del tema: Marsh (1984).

La evaluación de la docencia, como han señalado diversos autores, ha tenido dos propósitos fundamentales: un propósito orientado a la mejora docente y otro orientado a la rendición de cuentas y toma de decisiones en función de los resultados negativos o positivos de la evaluación.

La orientación hacia la mejora supone un proceso continuo desde la evaluación realizada y las acciones posteriores para su mejora real. Hace algunos años, Villa y Villardón (1993) pudimos comprobar como el profesorado que había sido evaluado negativamente en algunas cuestiones mejoró significativamente su puntuación en la siguiente evaluación a partir de unas acciones formativas. Con ello, se pretende resaltar la necesidad de integrar en un sistema más comprensivo la evaluación, formación y desarrollo personal y profesional que debe estar contemplado en un desarrollo más institucional.

En este sentido, estamos de acuerdo con Joan Mateo (2000, p. 30) cuando recoge dos ideas relevantes de los estándares establecidos por la National Staff Development Council: «en primer lugar, romper con la imagen que cuando hablamos de desarrollo profesional se está tratando de algo que afecta únicamente a los profesores. En la actualidad se entiende como un proceso de crecimiento que afecta a toda la institución, aún es más a toda la comunidad educativa. Y en segundo lugar, no debemos circunscribir las intervenciones para el desarrollo profesional a la formación presencial personal o de grupo del profesorado, sino que en el desarrollo profesional se avanza y se realiza fundamentalmente a través de la propia práctica profesional y afectando a todas sus partes». La evaluación de la calidad y excelencia docente debe estar vinculada a la mejora y desarrollo profesional en una política del profesorado integrada.

En todo caso, se ve la necesidad de rediseñar los cuestionarios de evaluación docente a través de los estudiantes ya que están muy centrados en la actividad del profesor y por tanto de la enseñanza más que en la actividad del estudiante y de su aprendizaje.

Una revisión de instrumentos -Tejedor (1988, 1993), Aparicio et al. (1982), Apodaka y Grad (2002, 2005) Villa (1989, 1994), Villa y Morales, (1993)-, nos lleva a concluir que las dimensiones fundamentales coinciden en todos los instrumentos y están muy orientados a evaluar la *actuación docente medida a través de los estudiantes*.

Autor/es	Instrumento	Dimensiones	Núm. Ítem
Aparicio et al, 1982	Cuestionario de Evaluación de la Universidad Autónoma Madrid	1. Entusiasmo/Dominio 2. Importancia asignatura plan de estudios 3. Organización/claridad/preocupación	60
Apodaca, P; y Grad, H. (2005)	Escala aplicada en la UPV	1. Planificación y preparación 2. Competencias y habilidades de comunicativas 3. Interacción con los estudiantes 4. Recursos didácticos y metodológicos 5. Evaluación	34
Frey, P.W., Leonard, D.W.; Beatty, W.W. (1995)	Endeavor Instrument	1. Discusión en clase 2. Logros de los alumnos 3. Correcciones 4. Atención personal 5. Claridad de presentación 6. Organización (Planificación)	21 41 31 40
Marsh, W.H. (1982)	SEEQ	1. Aprendizaje valor 2. Entusiasmo 3. Organización 4. Interacción grupal 5. Desarrollo individual 6. Amplitud de cobertura 7. Tareas 8. Carga de trabajo/dificultad	
Villa, A. (1989)	Cuestionario Evaluación Profesor Universitario (CEPU)	1. Claridad 2. Relación 3. Entusiasmo 4. Feedback 5. Calificación/Evaluación 6. Recursos	
Villa, A. (1994)	Evaluación Docencia Universitaria (EDU)	1. Planificación y organización enseñanza 2. Relación e interacción alumnos 3. Evaluación 4. Dinamización docente 5. Gestión del tiempo 6. Trabajos y documentos 7. Valoración Global profesor 8. Valoración asignatura 9. Aprendizaje alumnos	

Las dimensiones establecidas en los diferentes instrumentos de evaluación del profesor se centran fundamentalmente en el comportamiento docente y en las variables que pueden afectar su conducta (como el interés de los estudiantes, la valoración de la asignatura, etc.). En el nuevo modelo europeo, el interés es comprobar lo que hace el estudiante, cómo aprende de forma autónoma y significativa, y qué resultados obtiene al final del proceso (adquisición y logro de las competencias). Por ello, se está originando un giro a la hora de la evaluación del profesor, y se está centrando en el

aprendizaje del estudiante. Los nuevos instrumentos de evaluación deben enfocarse en la orientación del aprendizaje autónomo del estudiante y en la percepción de las variables que lo hacen posible.

El cambio de perspectiva: calidad centrada en el aprendizaje de los estudiantes

Según Ramsden (1994) existe una opinión general en los círculos académicos derivada de la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes que señala que debemos concentrarnos en el aprendizaje de lo que el estudiante piensa y hace, más que en lo que el profesor hace. Y si la enseñanza se entiende como ayudar a hacer posible el aprendizaje; la evaluación personal se define como lo que aprenden y cómo los estudiantes aprenden.

La evaluación efectiva ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de autoevaluación.

El gran cuerpo de la investigación en la enseñanza experta tiene claro que los expertos focalizan principalmente sobre lo que los estudiantes piensan y hacen.

Se está produciendo un cambio importante de perspectiva desde una consideración de la calidad docente centrada en el aprendizaje del estudiante.

A partir de los estudios pioneros de Marton & Säljö (1976, a y b) citados por todos los estudiosos del tema; se han ido produciendo reflexiones teóricas sobre esta perspectiva y estudios empíricos que aportan luz sobre el nuevo paradigma. Estos autores proporcionaron un enfoque que ha dado lugar a una nueva revisión en la forma de enseñanza y se trata de la distinción entre *aprendizaje superficial* (más orientado al conocimiento memorístico) y cuya base metodológica se centra prioritariamente en la lección magistral; y el *aprendizaje profundo* (en el que se desarrollan habilidades intelectuales de orden superior). Este tipo de aprendizaje favorece el aprendizaje independiente del estudiante.

Una reorientación de los instrumentos de evaluación de la docencia, en el sentido expresado, puede ser el diseñado por Ramsden.

Paul Ramsden (1991, 1992) presenta los resultados de una investigación sobre la calidad docente a partir de un cuestionario de estudiantes (Course Experience Questionnaire, CEQ) utilizado con una muestra de 4.500 estudiantes australianos. Los resultados obtenidos en diferentes titulaciones y materias presentan cinco grandes categorías de la «buena enseñanza universitaria»:

- Buena enseñanza: el profesorado ofrece ayuda y feedback a las tareas y trabajos que los estudiantes están llevando a cabo.
- Objetivos claros: los estudiantes tienen una idea clara de los que tienen que realizar y las expectativas que tienen en cada materia.
- Carga de trabajo adecuada: la carga de trabajo completa es factible llevarla a cabo durante el curso.
- Evaluación apropiada: el sistema de evaluación se centra en comprobar lo que los estudiantes han comprendido más que en la mera repetición o conocimiento memorístico.
- Énfasis en el trabajo independiente: los estudiantes tienen libertad de elección en los trabajos que tienen que realizar.

Las cinco características arriba enunciadas están muy vinculadas al enfoque europeo o lo que se pretende en el denominado proceso de convergencia.

La primera categoría «buena enseñanza» implica una disposición y preparación del profesorado para ejercitar la función de tutor, asesor y guía de las actividades, tareas y trabajos que deben llevar a cabo los estudiantes. Esta categoría recoge, en parte, la necesidad de adaptación del profesorado a un cambio en su papel docente en el que tiene que «rebajar» sus horas de enseñanza magistral por una dedicación más centrada en la organización y desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.

La segunda categoría «objetivos claros» se centra en dar a conocer a los estudiantes a dónde se quiere llegar, cuál es el punto de destino final. Los estudiantes deben conocer de modo explícito y específico cuáles son las competencias que tendrán que demostrar al final del recorrido para poder alcanzar los objetivos previstos.

La tercera categoría «carga de trabajo» es absolutamente clave en el nuevo sistema de créditos europeos, ya que si el profesorado no se ajusta a las previsiones realizadas y el volumen de trabajo de los estudiantes no tienen nada que ver con la estimación realizada por el profesorado, el resultado es un caos, y repercute nuevamente en la mayor dedicación por parte de los estudiantes en algunas asignaturas en detrimento de otras. En nuestro contexto universitario, este riesgo es muy alto, pues como cualquiera que conozca el funcionamiento de nuestro sistema sabe que la dedicación de los estudiantes a cada asignatura es muy desproporcionada con respecto a los tiempos de su dedicación. Esto significa que en el momento de asignar los créditos a las asignaturas debe tenerse en cuenta su dificultad, pero una vez asignados los créditos correspondientes, los estudiantes deben poder realizar sus tareas de acuerdo con los créditos establecidos. Ello requiere la adecuada planificación y coordinación entre materias y asignaturas, y una mayor colegialidad docente.

La cuarta categoría «evaluación apropiada» se refiere al ajuste en el sistema de evaluación, que indudablemente debe cambiar de su forma actual a las exigencias del enfoque europeo. El sistema de evaluación actual se centra fundamentalmente en la comprobación del conocimiento y comprensión adquirido, y para ello, no hay más que analizar los tipos de exámenes que se llevan a cabo y estudiar lo que «miden». En el enfoque europeo se hace hincapié en habilidades intelectuales de *orden superior* que requieren distintas metodologías para su adquisición y desarrollo, y también distintos y adecuados métodos para su comprobación. Mantener el sistema de evaluación actual reflejaría no entender el significado del modelo europeo y por otra parte, lo haría inviable en la práctica. Además del necesario cambio en los procedimientos y técnicas de evaluación del aprendizaje (evaluación centrada en las competencias) también se ve necesaria la revisión de la normativa de evaluación actual. Mantener dos períodos de examen no tiene sentido si los estudiantes no han llevado a cabo el cumplimiento de los créditos correspondientes (pues el examen no puede sustituir el trabajo que se requiere para la adquisición y desarrollo de las competencias que no se reducen únicamente a poseer un conocimiento memorístico).

Finalmente, la quinta característica «énfasis en el trabajo independiente» se refiere a un comportamiento crucial de los estudiantes en el modelo europeo: su autonomía e independencia en la realización de su estudio y trabajo. Es evidente y aparece recogido en los diversos documentos que tratan del enfoque europeo, el tema de la *autonomía y significatividad del aprendizaje* por parte de los estudiantes. Potenciar este enfoque del aprendizaje autónomo supone organizar los estudios de forma que de un modo creciente los estudiantes tengan la *posibilidad real* de elección de contenidos y métodos de trabajo en función de sus intereses y proyectos, lo que potenciará su autonomía e independencia.

Desde la consideración de la enseñanza eficaz centrada en los resultados de los estudiantes, Cabrera y La Nasa (2002) extraen una serie de lecciones aprendidas que constituyen un buen decálogo de este enfoque.

■ *La buena enseñanza puede promover el desarrollo del estudiante.*

La buena enseñanza no solo puede promover sino que debe lograr un buen desarrollo del estudiante, y dotar de valor añadido a las habilidades iniciales de los estudiantes.

■ *El aprendizaje es un fenómeno social.*

El aprendizaje no se desarrolla únicamente en el aula, sino que ocurre en cualquier espacio en el que el estudiante convive, y su aprendizaje no se reduce al ámbito del conocimiento sino que incide en todas las facetas humanas: intelectual, afectiva, social, etc.

- *Los estudiantes tienen diferentes formas de adquirir conocimientos.*
Las prácticas del aula y el currículum deben tener en cuenta que cada estudiante puede adquirir el conocimiento afectado por una diversidad de factores: personales, de género y culturales.
- *La enseñanza universitaria es multidimensional.*
La enseñanza es un proceso complejo que tiene múltiples formas y se desarrolla con diversas prácticas y métodos.
- *La efectividad de cada dimensión de la enseñanza varía al igual que los niveles de aprendizaje del estudiante en consideración.*
No existe un mejor método sobre otro, lo que es esencial es clarificar los objetivos para que los métodos se adecuen a los resultados que se esperan lograr.
- *El clima del aula es importante.*
El clima que el profesorado logre crear es vital para conseguir un buen aprendizaje y promover la interacción entre los estudiantes y de éstos con el profesorado.
- *Los estudiantes pueden evaluar la enseñanza eficaz.*
Los estudiantes pueden evaluar los rendimientos de la enseñanza y para ello es necesario identificar los comportamientos de enseñanza relevantes.
- *Los estudiantes pueden evaluar si el crecimiento es cognitivo y afectivo.*
La clave para una buena evaluación reside en mediciones válidas de contenido.
- *Los profesores universitarios no usan métodos de enseñanza innovadores.*
Existe todavía un uso profuso de la clase magistral a pesar del conocimiento que se tiene hoy día de la eficacia de otros métodos.
- *La enseñanza eficaz implica entrenamiento y remuneración.*
La mayoría de los profesores no están capacitados para enseñar y no se les remunera cuando son efectivos.

Criterios para la evaluación de la calidad docente

La Agencia Europea para la Calidad (ENQA) en sus directrices para implantar la garantía interna de las universidades (2005) cuando se refiere al profesorado señala dos criterios:

- Las instituciones deben disponer de medios que garanticen que el personal docente está capacitado y es competente en su trabajo.
- Esos medios deben darse a conocer a quienes lleven a cabo evaluaciones externas y serán recogidos en los informes.

Entre las directrices que orienta a las universidades se encuentra el criterio cuatro dedicado al Profesorado en el que se señalan los siguientes aspectos:

- Las instituciones deben asegurarse de que los procedimientos de contratación y nombramiento de su personal docente incluyen medios para verificar que todo el personal nuevo dispone, por lo menos, de un nivel mínimo de competencia.
- Deben *darse oportunidades* al personal docente para que desarrolle y amplíe su capacidad de enseñanza y estimularles para que saquen partido de sus habilidades.
- Las instituciones deben proporcionar *oportunidades* a los profesores de bajo rendimiento para que mejoren sus habilidades de forma que alcancen un nivel aceptable.
- Deben, así mismo, disponer de los *medios* que permitan darles de baja de sus funciones docentes si se demuestra que continúan siendo ineficaces.

Como puede observarse, las orientaciones de la ENQA a las universidades plantea la evaluación de la docencia con el objeto de medir la competencia docente de calidad, y al menos cada universidad debe garantizar que todo profesor posee la competencia mínima para ejercer la docencia, y en el caso de que no sea así, debe poseer mecanismos para retirarlo de la función docente. Es evidente que retirar a un profesor del ámbito de la docencia no es fácil, pero no cabe duda que, si las universidades pretenden lograr un sistema de calidad de su profesorado, deben tomar todas las medidas que legalmente se pueda, y en todo caso, deben distinguir al profesorado que demuestre su calidad y excelencia docente del que no lo consiga. Esta información debe comunicarse públicamente, de modo que surta los efectos de reconocimiento público y por otro lado, estimule al profesorado que aún no lo haya conseguido.

La docencia en estas directrices se considera muy importante y no es posible medirla con criterios meramente numéricos y burocráticos sino que es necesario entrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluarlo. Una buena evaluación de la docencia requiere tener en cuenta distintos criterios y obtener la información de diversas fuentes que deben estar en triangulación en todos aquellos aspectos o indicadores que sea posible.

En la visión de la ENQA, la responsabilidad de garantizar la calidad de la docencia recae en cada universidad, y es ésta, quién debe tener un sistema que asegure la calidad en todos sus procesos de forma fiable y sistemática. Las agencias de calidad tienen como función principal comprobar que los sistemas de calidad de las universidades están establecidos de modo preciso y los procedimientos y normas para su debido funcionamiento están bien fundados. En ese caso, la agencia acredita el sistema propio de la universidad.

De ello, se puede concluir que el concepto de calidad es algo que tiene sentido en un contexto determinado, y que los sistemas de las universidades pueden diferir unos de otros, aunque todos ellos estén integrados en un marco general.

En España, la ANECA, a través de su programa DOCENTIA, plantea un marco que proporciona un modelo y los procedimientos para que cualquier universidad pueda abordar con garantía la evaluación de la docencia. Este marco está vinculado a las políticas estratégicas de las universidades y requiere un cambio hacia una *cultura de la calidad*.

Los procedimientos sugeridos por la ANECA se basan en tres grandes dimensiones:

- Dimensión estratégica: en la que se recoge la fundamentación y objetivos (finalidades, vinculación con la política universitaria, ámbito de aplicación, obligatoriedad, periodicidad, y agentes implicados).
- Dimensión metodológica: dimensiones, criterios y fuentes para la recogida de la información; y el procedimiento para realizar la evaluación (comité, protocolo, informe, alegaciones).
- Dimensión resultados: procedimiento de la toma de decisiones y seguimiento; así como el procedimiento de la difusión de los resultados.

El programa DOCENTIA señala unos objetivos que describen el contexto en el que se debe entender y plantear el sistema de evaluación del profesorado universitario. La evaluación de la docencia debe estar claramente vinculada al plan estratégico de cada universidad y a sus políticas de profesorado; al desarrollo personal y profesional, lo que significa vincular la evaluación a la formación y mejora docente, así como a la toma de decisiones que se deriven de los resultados obtenidos; también significa ayudar al cambio de cultura de las universidades, en las que tradicionalmente la evaluación de la calidad venía determinada por la evaluación de los estudiantes (a través de los cuestionarios de la evaluación de la docencia), y en la que en una gran parte no han sido utilizados con propósitos sumativos. En el momento actual en el que cada vez más se solicita a las universidades una *rendición de cuentas* de toda su labor y del uso del dinero público, la docencia de calidad, que es la clave para poder alcanzar logros de aprendizaje significativos, no puede faltar en su sistema de calidad y en la demostración de su *transparencia*.

La implicación de todos los agentes interesados deben constituirse como *fuentes del sistema* en todos aquellos aspectos en los que su valoración pueda aportar luz sobre el aspecto o dimensión evaluada. Las fuentes ordinarias más utilizadas son: los propios profesores (autoevaluación), los colegas (los profesores del mismo curso, área, etc.),

los estudiantes (en los aspectos de gestión en el aula y fuera del aula con relación a sus explicaciones, orientaciones, feedback, dirección de trabajos, etc.), la dirección del departamento en aquellos aspectos sobre los que tiene y debe tener información (elaboración de programas, guías de docencia, participación en el departamento, coordinación con otros colegas, resultados que obtiene en sus materias, etc.) y el propio decano o decana en aquellos aspectos que disponga de la información pertinente.

Los procedimientos más usuales son los siguientes: en primer lugar la autoevaluación o autoinforme. En la década anterior, las universidades han fortalecido la cultura de la autoevaluación que se requería en el proceso de evaluación institucional y que normalmente tenía como *unidad de análisis* una titulación. La autoevaluación se llevaba a cabo a través de una guía de cuestiones a las que se intentaba dar respuesta aportando los datos oportunos. Este autoinforme se complementaba con un análisis y evaluación realizada por un comité externo que además de ofrecer un contraste le dotaba de credibilidad ante la opinión pública y ante la propia comunidad académica.

Este proceso de evaluación institucional realizado durante una década ha ayudado a nuestras universidades a ir hacia una nueva cultura de la evaluación.

Concepto de excelencia docente

El concepto de excelencia docente es complejo y contestado. Se interpreta distintamente como conducta docente interactiva más que didáctica; que modela las habilidades interpersonales; desarrolla unas relaciones de colaboración con los estudiantes; posee un repertorio de competencias docentes; muestra entusiasmo y energía; despliega creatividad; demuestra preocupación por los estudiantes «más débiles»; y se compromete con su propio desarrollo profesional. (Hillier y Vielba, 2001, señalado por Skelton (2005).

Cualquier análisis serio sobre el significado de excelencia docente plantea cuestiones sobre las finalidades de la educación superior. Phillip Levy destaca tres grandes perspectivas en la interpretación de lo que debe ser la educación superior. La primera promueve los valores y las prácticas del aprendizaje académico, y entiende como objetivo de la educación superior el de capacitar a los estudiantes para que sean competentes en la práctica de una disciplina académica, adquiriendo el aprendizaje conceptual y las técnicas de análisis y representación. Esta primera perspectiva es denominada por otros autores como *tradicional*. Esta perspectiva está en la actualidad muy criticada, ya que la extensa información y conocimiento que se dispone señala la limitación del enfoque no porque no sea importante la adquisición de conocimientos, sino sobre todo por las formas y procedimientos de aprendizaje. En este sentido,

Brew y Bound (1995) afirman que: «como la investigación es un proceso de aprendizaje, tanto los estudiantes como los profesores *son aprendices. Es más, la integración de la investigación y la docencia significa que aunque podamos asumir que los estudiantes desarrollan conocimientos sobre temas concretos que son nuevos para el profesor*». Este enfoque es el más defendido por el profesorado más tradicionalista y resistente al cambio, que pretende mantener el status quo tal cual.

Una segunda perspectiva promueve la educación superior como un medio de preparar trabajadores competentes, formando a los estudiantes para que desarrollen un papel en la sociedad y en la economía. Esta perspectiva tiene en cuenta las demandas de la sociedad y las empresas, e incorpora el enfoque de competencias tanto genéricas como específicas. El concepto de competencia entendida como «la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que pueden ser demostradas en un contexto auténtico» explica muy bien la orientación de esta segunda perspectiva.

Finalmente, la tercera perspectiva «crítica» concibe la Educación Superior en términos de empowerment (empoderamiento y responsabilidad) social y justicia, y de implicación y compromiso con lo que Barnett (2005, p. 793) denomina «supercomplejidad inherente del mundo actual». Esta perspectiva tiene un fuerte contenido social, y en ella puede englobarse lo que en el proceso de Bolonia se ha tipificado como dimensión social de la educación superior.

Harvey (2002) desarrolla el concepto de calidad a partir de las cinco distintas maneras que aplican en los denominados centros de excelencia en la docencia y el aprendizaje. Estas cinco grandes categorías son:

- Calidad como actuación excepcional
- Calidad como perfección o coherencia
- Calidad como respuesta al objetivo
- Calidad como relación calidad/precio
- Calidad como transformación

A partir de los criterios de calidad señalados por Harvey y Green (1993) la Copenhagen Business School –en adelante CBS– aplica la conceptualización a través de las cinco categorías discretas pero integradas.

- Calidad como actuación excepcional.

La CBS se ha planteado en su misión estar entre las mejores instituciones de educación superior europeas. Y para ello introduce el concepto de calidad en

la noción de «excepcional». Y entre las actividades características se propone: realizar benchmarking entre los partners académicos de la CEMS (Community of European Management Schools); acreditación Equis conseguida en el curso 1999-00; y la re-acreditación 04-05, entre otras actividades.

■ Calidad como perfección o coherencia.

La noción de calidad como *perfección* se refiere al desarrollo estratégico como un aprendizaje universitario. Se considera importante, tanto para el personal académico como para el Personal de Administración y Servicios de las universidades españolas (PAS), poseer competencias para gestionar perfectamente su trabajo y mantener la mejora de su efectividad. Para ello se llevan a cabo actividades como: desarrollo del personal; benchmarking (interno y externo); y desarrollo de una cultura de calidad en la CBS.

■ Calidad como respuesta al objetivo.

La noción de calidad como respuesta al objetivo es importante para todos los interesados (*stakeholders*) de la comunidad de la CBS. Y para ello se llevan a cabo las siguientes iniciativas: diálogo con la comunidad de la CBS; Consejeros; Redes, y Diálogo con los estudiantes graduados.

■ Calidad como perfeccionamiento o rendición de cuentas:

- Perfeccionamiento o rendición de cuentas.

La CBS muestra tanto un fuerte énfasis en el perfeccionamiento o mejora como en demostrar la rendición de cuentas como una parte de la calidad de su gestión.

- Características de aprendizaje o mecanismos en orden de asegurar la calidad en la noción de «relación precio/calidad». Las actividades para asegurar la calidad son: Evaluaciones externas realizadas por el Instituto de Evaluación Danés; Indicadores de actuación; Acuerdos de actuación.

■ Calidad como transformación.

En el marco del aprendizaje universitario, uno de los objetivos más importantes de la enseñanza y el aprendizaje en la CBS es reforzar y «empoderar» (empowerment) a los estudiantes como algo importante en la noción de calidad como *transformación*. Ejemplos representativos de este tipo de actividades son: mejora

continua de la calidad; un perfil pedagógico acorde con los principios pedagógicos aceptados, desarrollo del currículum; *benchmarking* (interno y externo).

- Programa ordinario
Los métodos de enseñanza en la CBS son variados e incluyen exposiciones, diálogos, seminarios, trabajo autónomo del estudiante (casos, ejercicios, etc.), *role playing*; seminarios grupales, proyectos de grupo y proyectos interdisciplinarios; desarrollo de habilidades interpersonales de los estudiantes.
- Aprovechamiento de las posibilidades del *e-learning*.
- Evaluación del estudiante
Los métodos de evaluación son muy variados en función de las tareas y actividades que van a desarrollar y las competencias que van a evaluar. En general, la evaluación debe: ayudar a los estudiantes a desarrollar conocimientos mientras se evalúa lo que saben; ayudar a desarrollar su pensamiento crítico, analítico y sintético mientras evalúan las habilidades de los estudiantes para comunicar estas habilidades intelectuales de alto nivel.
- Perfiles competenciales y desarrollo curricular
Los diferentes análisis nacionales e internacionales informan de las competencias importantes que deben poseer los estudiantes tanto personales, académicas y profesionales.
- Proyectos metodológicos para apoyar la mejora de la calidad en la CBS con relación a la Enseñanza y el Aprendizaje. Se señalan diversos tipos de proyectos que se llevan a cabo en la CBS.

En síntesis, la integración de las diversas nociones de calidad permiten ver un panorama heterogéneo de actividades de excelencia docente. Este enfoque de la excelencia docente parece considerar la excelencia como algo excepcional, algo que únicamente pueden conseguir algunos centros o algunos profesores.

Estándares de calidad y excelencia docente: una experiencia

A modo de ejemplo, se presentan unos estándares de calidad y excelencia docente que se están experimentando en la Universidad de Deusto con el propósito de tener un sistema válido y fiable de evaluar la calidad de la docencia y poder reconocer e incentivar la docencia excelente.

El punto de partida de la propuesta de estos estándares está en la base de las competencias que debe desempeñar un profesor en el modelo propuesto en el denominado proceso de convergencia europeo. Aplicar el enfoque del crédito europeo conlleva modificaciones importantes en las tareas del profesorado, por lo que se requiere delimitar las competencias necesarias. Los estándares propuestos tratan de evaluar las competencias que un profesor desarrolla en el proceso de enseñanza-aprendizaje que definimos en cinco subprocesos: planificación, gestión del aprendizaje, evaluación, y revisión y mejora, además de un subproceso nuclear denominado colegialidad. Este último subproceso, pretende enfatizar la tarea compartida que el profesorado requiere llevar a cabo en un modelo en el que la contribución de cada profesor tiene como referencia la misión y visión de la titulación, y en un sentido más curricular el Perfil Académico-Profesional que se haya formulado, en el que se establecen las competencias genéricas y específicas como resultados que se esperan adquieran los estudiantes.

Consideramos absolutamente imprescindible objetivar en la medida de lo posible la tarea docente de modo que se pueda evaluar con procedimientos e indicadores que distinga la docencia de calidad y excelencia de la que no lo es, y su reconocimiento profesional sea similar al que se le otorga a la tarea investigadora.

Mientras la docencia se considere una tarea de segundo orden, no se le reconozca por méritos objetivos, nunca alcanzará el estatus y el prestigio académico-profesional y social que tiene la investigación.

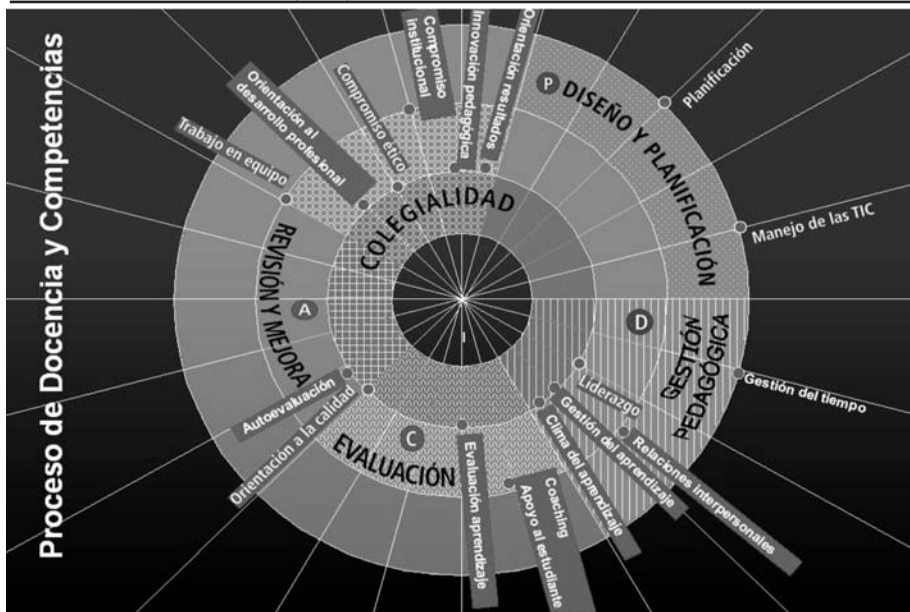
¿Cuáles son las competencias que delimitan la tarea y comportamiento docente en la educación superior actual?

Existe una numerosa bibliografía que analiza el papel que debe desempeñar un profesor en el desarrollo del enfoque europeo, tal como puede verse en Alfaro (2006), Benito, A, Cruz, A. (2005), Perrenoud, P. (2004), Villar Angulo (2004), Villar Angulo y Alegre, O. M (2004), Zabalza (2003).

Las diecisiete competencias definidas en nuestro modelo, conforman un marco de actuación completo aunque es muy posible que sea excesivamente prolijo, y quizás habrá que seleccionar en función de los resultados experimentales las competencias más relevantes y de mayor impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es evidente que todas las competencias no tienen el mismo peso ni pueden considerarse de primer orden.

En el Gráfico I se puede ver que existen tres grandes anillos, y cada competencia se sitúa en un determinado anillo. Hemos distinguido en la clasificación de las competencias docentes las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.

GRÁFICO I. Proceso de docencia y competencias



Las competencias situadas en el anillo más externo son clasificadas como instrumentales; las competencias situadas en el anillo intermedio son de carácter interpersonal, finalmente, las situadas en el anillo más interno, son las denominadas sistémicas. En el gráfico aparecen las letras del ciclo de calidad de Deming (P, D, C, A) cuyas letras significan P (plan), D (do), hacer, determinar, C (control), y A (act), actuar, modificar, volver a iniciar el proceso con las modificaciones pertinentes. Todas las competencias están vinculadas a uno de estas cuatro fases del ciclo de Deming, excepto las que definen el subproceso de colegialidad, por considerarlo más transversal. Es evidente, que una competencia se aplica en más de una de las fases señaladas, se ha vinculado a cada fase en la que se considera más importante su presencia.

Las diecisiete competencias docentes y su significado se presentan asociadas a cada uno de los subprocesos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje:

■ Subproceso de Planificación

- Planificación: Consiste en definir y organizar los objetivos, contenidos, metodologías, recursos, materiales, sistemas de tutoría y evaluación que, de acuerdo con el Modelo de Formación de la Universidad de Deusto, -en adelante MFUD- aseguren un aprendizaje autónomo y significativo por parte de los estudiantes.

- Manejo de las TIC: Consiste en planificar y organizar la incorporación de las TIC como medio de soporte para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (comunicación de programas y demás previsiones docentes, documentación, desarrollo de clases presenciales, tutoría, seguimiento y orientación), con una estructura pedagógica acorde al MFUD.

■ Subproceso de Gestión Pedagógica

- Gestión del tiempo: Es la capacidad de organizar de forma equilibrada el tiempo de trabajo del estudiante y del propio profesor, en coherencia con las prioridades y estimaciones planificadas, y respondiendo eficientemente a las necesidades del proceso de aprendizaje.
- Liderazgo: Es la capacidad de influir sobre los individuos y/o grupos anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional.
- Relaciones interpersonales: Es el comportamiento relacional positivo con los estudiantes a través de una escucha empática y de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o siente, por medios verbales y no-verbales.
- Gestión del aprendizaje: Es el desempeño de la tarea docente a través de la promoción, orientación y seguimiento del aprendizaje utilizando los recursos didácticos y personales con el fin de lograr un aprendizaje autónomo y significativo de los estudiantes.
- Creación clima favorable al aprendizaje: Consiste en la asunción de un compromiso con el aprendizaje de exigencia, profundidad y calidad del estudio y trabajo de los estudiantes, promoviendo la creación de un clima favorable al mismo.
- Coaching/Apoyo al estudiante: Es el comportamiento docente de apoyo el desarrollo personal y académico del estudiante, mediante el asesoramiento y ayuda con el fin de que encuentre respuesta y recursos para afrontar situaciones de bloqueo o dificultad.

■ Subproceso de Evaluación:

- Evaluación del aprendizaje: Consiste en la comprobación y comunicación del grado de consecución de los objetivos de aprendizaje establecidos en la asignatura, a lo largo del proceso y como resultado final del mismo.

■ Subproceso de Revisión y Mejora

- Autoevaluación: Comportamiento para comprobar el grado de cumplimiento de la planificación y la adecuación de los recursos, detectando sus deficiencias e introduciendo acciones de mejora.

- Orientación a la calidad: Es el comportamiento para realizar y mantener un trabajo de calidad de acuerdo a las normas y gestionar por procesos utilizando indicadores de calidad para su mejora continua.

■ Subproceso de Colegialidad

- Orientación a resultados: Es el comportamiento encaminado a la consecución de nuevos resultados con éxito en el ámbito académico, incrementando las tasas de permanencia, éxito, rendimiento e inserción laboral.
- Innovación pedagógica: Es la capacidad de crear o modificar algo que supone una novedad y un valor añadido dando respuesta a un problema o desarrollo.
- Compromiso institucional: Implica la identificación con la misión universitaria y la responsabilidad social que ello conlleva, y se expresa en la asunción de un compromiso personal para contribuir en el desarrollo de la misión y visión institucional.
- Compromiso ético: Es el comportamiento coherente en relación con los valores éticos, basado en el respeto de los derechos y obligaciones propios y de los demás, y comprometido con la promoción de los valores del Proyecto universitario.
- Orientación al desarrollo profesional: Es la capacidad de modificar de forma flexible y crítica los esquemas mentales previos a partir de la incorporación continua de nueva información que se utiliza para comprender y transformar la realidad, incrementando el desarrollo personal y profesional.
- Trabajo en equipo: Es la capacidad de integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas áreas y organizaciones.

El establecimiento de dos *labels* de calidad y excelencia docente

El sistema para reconocer la calidad y excelencia docente se basa en dos *labels*¹: el primero denominado de Diseño y planificación certifica la calidad del profesor respecto a la calidad de planificar y elaborar todo lo necesario para llevar a cabo su docencia. Se trata de explicitar todos los elementos del programa y de la guía de aprendizaje (objetivos, contenidos, metodologías, criterios de evaluación, etc.). Este

¹⁾ Agradezco a la profesora Ana García Olalla (de la Unidad Técnica de Innovación y Calidad, UTIC) su trabajo y colaboración en la definición de los estándares de la que es coautora.

label es muy importante, pero perdería su relevancia si se quedase únicamente en el papel y no se llevase a la práctica.

El label 2, denominado Puesta en práctica, es definido como la orientación y promoción del aprendizaje de los estudiantes hacia el logro de un aprendizaje autónomo y significativo, que gestiona todos los elementos definidos en la planificación y los hace efectivos en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

LABEL 1: PLANIFICACIÓN	
<p>Este LABEL hace referencia al hecho de asegurar, de acuerdo con el Modelo de Formación de la UD (MFUD), un aprendizaje autónomo y significativo por parte de los estudiantes para el desarrollo de las competencias académico – profesionales que se trabajan en la asignatura o módulo, y para ello se deben definir y organizar los objetivos de aprendizaje, contenidos, metodología, tiempos, recursos materiales, sistemas de tutoría y evaluación, recogiendo y reflejando de forma clara y organizada estos elementos en el Programa público de la asignatura, además de documentando las especificaciones requeridas para su desarrollo en la Guía de Aprendizaje del Estudiante.</p>	
CRITERIOS	INDICADORES
<p>1. Estándar CONTRIBUCIÓN AL PERFIL Y COMPETENCIAS: Contextualiza y justifica la asignatura en función del Perfil académico-profesional de la titulación, y define los resultados esperados del aprendizaje en términos de las Competencias Genéricas y Específicas que se van a desarrollar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. CONTRIBUCIÓN AL PERFIL: Contextualiza y justifica la asignatura describiendo su contribución al Perfil Académico – Profesional de la Titulación. 2. COMPETENCIAS GENÉRICAS: Selecciona la/s Competencias Genéricas y define el nivel de desarrollo, de acuerdo al MFUD y el Mapa de Competencias de la Titulación. 3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: Define las Competencias Específicas que desarrolla la asignatura.
<p>2. Estándar ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE Y ADECUACIÓN AL ECTS: Diseña una estrategia didáctica coherente con el MFUD y las competencias que se pretende desarrollar; y planifica la actividad de aprendizaje de los estudiantes en términos del ECTS.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Diseña una estrategia didáctica coherente con las competencias que pretende desarrollar y acorde a los principios de autonomía y significatividad del aprendizaje de los estudiantes. 5. ECTS: Planifica la actividad de aprendizaje de los estudiantes exigiendo el cumplimiento de los ECTS asignados a la asignatura. 6. DOCUMENTACIÓN Y RECURSOS: Explicita la documentación y los recursos de soporte que se van a utilizar para el correcto seguimiento de la asignatura.
<p>3. Estándar SISTEMA DE EVALUACIÓN: Diseña un sistema de evaluación para la asignatura que define los indicadores de evaluación de las competencias trabajadas, las técnicas que se van a utilizar; y el sistema de calificación que se va a aplicar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. INDICADORES: Formula los indicadores de conducta a partir de los cuales puede obtenerse evidencias relevantes y significativas del logro de las competencias por los estudiantes. 8. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS: Selecciona las técnicas e instrumentos que se van a utilizar para recoger la información relativa a los indicadores seleccionados, a lo largo del proceso y al final del mismo. 9. SISTEMA DE CALIFICACIÓN: Define y detalla el sistema de calificación que se va a aplicar para realizar la ponderación cuantitativa que refleje el grado de desarrollo de las competencias a lo largo del proceso, y que se expresará en la calificación final. 10. SEGUIMIENTO Y TUTORÍA: Establece los tiempos, espacios y procedimientos para realizar el seguimiento, la tutoría y orientación del aprendizaje de los estudiantes.

LABEL 2: PUESTA EN PRÁCTICA

Este LABEL hace referencia a orientar y promover el aprendizaje de los estudiantes hacia el logro de un aprendizaje autónomo y significativo, gestionando adecuadamente los métodos de enseñanza, el empleo del tiempo, los recursos materiales y personales, y el seguimiento y evaluación del proceso, a partir de la construcción de un clima y un compromiso con la exigencia, la profundidad y la calidad del trabajo y el aprendizaje.

CRITERIOS	INDICADORES
<p>1. Estándar GESTIÓN DEL APRENDIZAJE: En coherencia con el MFUD, desempeña la tarea docente gestionando adecuadamente los métodos, tiempos y recursos para promover y lograr un aprendizaje autónomo y significativo de los estudiantes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. METODOLOGÍA: Utiliza métodos de enseñanza activos y variados, estimulando la implicación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. 2. GESTIÓN DEL TIEMPO: Gestiona bien el tiempo de trabajo de los estudiantes, en coherencia con lo planificado y respondiendo a los imprevistos y necesidades del proceso de aprendizaje. 3. RECURSOS: Utiliza apoyos y recursos didácticos adecuados, variados y suficientes para optimizar el MFUD. 4. TIC: Incorpora las TIC como medio de soporte para los procesos de enseñanza – aprendizaje.
<p>2. Estándar ORIENTACIÓN Y TUTORÍA DE LOS ESTUDIANTES: manifiesta un comportamiento docente de apoyo al desarrollo académico de los estudiantes, mediante la exigencia, el asesoramiento y la ayuda para realizar un aprendizaje profundo y de calidad, y facilitando respuestas y recursos para afrontar las situaciones de dificultad.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. ORIENTACIÓN: Da orientaciones claras para la realización de trabajos y responde a las dudas que le plantean los estudiantes. 6. SISTEMA TUTORÍA: Tiene establecidos los espacios, tiempos y procedimiento de seguimiento, tutoría y orientación, y lo aplica de forma sistemática.
<p>3. Estándar SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: aplica un sistema de seguimiento y evaluación que le permite comprobar, comunicar y facilitar la mejora del grado de consecución de los objetivos de aprendizaje a lo largo del proceso y como resultado final del mismo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. INFORMACIÓN: Informa a los estudiantes del sistema de evaluación y de los criterios, de modo que perciban lo que se espera de ellos y cómo van a ser evaluados. 8. TÉCNICAS: Utiliza técnicas e instrumentos variados para realizar la evaluación continua y final del aprendizaje. 9. RETROALIMENTACIÓN: Comparte con los estudiantes la información respecto a la evaluación y sus resultados, dando feedback sobre la marcha de las actividades y los resultados de las mismas.
<p>4. Estándar RESULTADOS Y SATISFACCIÓN: analiza el grado de consecución de los resultados de aprendizaje esperados y la satisfacción de los estudiantes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. SATISFACCIÓN DE ESTUDIANTES: Los estudiantes se muestran satisfechos con el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo. 11. RESULTADOS DE APRENDIZAJE: Evalúa el grado de consecución de las Competencias Genéricas y Específicas logrado por los estudiantes. 12. RESULTADOS ACADÉMICOS: Los resultados académicos reflejados en las calificaciones finales de los estudiantes se sitúan dentro de los parámetros de rendimiento establecidos en la UD.
<p>5. Estándar REVISIÓN Y MEJORA: busca y mantiene una actuación docente de calidad, de acuerdo con las normas y orientada a la consecución de resultados de éxito en el ámbito académico, detectando puntos fuertes y débiles y proponiendo acciones de mejora.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 13. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y REVISIÓN: Identifica los puntos fuertes y débiles de su actuación docente y propone objetivos y acciones de mejora. 14. APLICACIÓN DEL PLAN DE MEJORA: Describe el proceso de mejora seguido, así como los cambios y mejoras producidos. 15. DEDICACIÓN ACADÉMICA: justifica el adecuado cumplimiento a las tareas de docencia y formación.

El modelo propuesto trata de vincular el proceso de enseñanza con la formación y desarrollo personal y profesional, que por espacio no describimos en este artículo, además de unir la docencia con su evaluación y reconocimiento, de modo que esta evaluación cumpla con los dos propósitos de perfeccionamiento y mejora del profesorado e igualmente, se cumpla el propósito de rendición de cuentas, y se puedan tomar las decisiones pertinentes respecto a los aspectos de promoción, incentivación y retribución del profesorado.

Consideraciones finales

- Se ve necesaria una reconsideración de la docencia que permita reequilibrarla respecto de la investigación y mejorar su reconocimiento profesional.
- La puesta en práctica de la declaración de Bolonia requiere una modificación de la actuación docente en su concepción y metodologías para lograr los propósitos establecidos.
- Las instituciones universitarias deben establecer unas políticas de calidad que aseguren la calidad docente de su profesorado y pongan en marcha un sistema de garantía interna de calidad.
- El sistema de garantía interna de calidad debe recogerse en un manual en el que se especifique el proceso y asegure los derechos de todos los implicados.
- La evaluación de la calidad y excelencia docente debe medirse con criterios claros y objetivos en los que deben intervenir diferentes fuentes: los estudiantes; los propios profesores (autoevaluación) a través de distintos procedimientos y técnicas (cuestionarios de auto-revisión, portafolio, etc.); los colegas (del mismo curso, del área, etc.); los responsables académicos (directores de departamento, etc.).
- La evaluación de la calidad y excelencia docente debe ofrecer a cada profesor una oportunidad para la mejora de su docencia y su propio desarrollo como profesional (propósito formativo), estableciendo los puntos débiles o aspectos que deben mejorar, y los puntos fuertes o aspectos que han de reforzar.
- Ayudar a la toma de decisiones (reconocer e incentivar la excelencia docente o apartar de la docencia cuando la evaluación negativa sea reiterada).
- Establecer unos estándares que permitan distinguir la docencia mala, buena y excelente y tomar medidas de manera adecuada.

- Desarrollar un enfoque de la calidad y excelencia docente más centrada en el aprendizaje profundo alcanzado por los estudiantes que en la mera actuación docente.
- La calidad y excelencia docente debe, de un modo equilibrado con la investigación, formar parte de un sistema integrado de evaluación, promoción y reconocimiento y desarrollo profesional del profesorado.

Referencias bibliográficas

- ALFARO, I. J. (2006). *Seminarios y talleres*. En MARIO DE MIGUEL DÍAZ (coord.). Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Alianza Editorial.
- APARICIO, J. J., TEJEDOR, J. Y SANMARTIN, R. (1982). *La enseñanza universitaria vista por los alumnos: Un estudio para la evaluación de los cursos en la enseñanza superior*. Madrid: ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.
- APODACA, P. Y GRAD, H. (2002). Análisis dimensional de las opiniones de los alumnos universitarios sobre sus profesores: comparación entre técnicas paramétricas y no-paramétricas. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 385-409.
- (2005). The dimensionality of student ratings of teaching: integration of uni and multidimensional models. *Studies in Higher Education*, Vol.30, 6, 723-748.
- APODAKA, P. Y GRAO, J. (1997). *Herramientas de gestión para el cambio y la mejora institucional en la Enseñanza Superior*. En P.APODAKA Y C. LOBATO (Eds.). Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación (194-205). Barcelona: Laertes.
- APODAKA, P. Y LOBATO, C. (Eds.) (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes.
- BENITO, A. Y CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria*. Madrid: Narcea.
- BENITO, M. (2003). El problema de la definición y selección de posibles indicadores de la calidad docente. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3 (2), 115-126.
- BOYER, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities for the professionate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

- BARNETT, R. (Ed.) (2005). *Reshaping the University: New Relationships between research, scholarship and Teaching*. Maidenhead: Open University Press.
- BREW, A. Y & BOUD, D. (1995). Teaching and research: establishing the vital link with learning. *Higher Education*, 29, 261-273
- BREW, A. (2007). Integrating research and teaching. Understanding excellence. In Skelton, A. *International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education*. London and New York: Routledge.
- BUELA-CASAL, G. (2007). Reflexiones sobre el sistema de acreditación del funcionario de Universidad en España. *Psicothema*, 19 (3), 473-482.
- CABRERA, A. F. Y LA NASA, S. (2002). Sobre los métodos de enseñanza en la Universidad y sus efectos. En CLIFFORD ADEMAN ET AL. *Nuevas miradas sobre la Universidad*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- CENTRA, J. A. (1983). Research Productivity and Teaching Effectiveness. *Research in Higher Education*, 18, 379-389.
- CHIEN, T. K. (2007). Using the learning satisfaction improving model to enhance the teaching quality. *Quality Assurance in Education*, 15 (2), 192-214.
- DE MIGUEL, M. (1997). Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria. En P. APODAKA Y C. LOBATO (Eds.). *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación* (53-67). Barcelona: Laertes.
- ENQA (2005). Standard and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area: Helsinki.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2007). *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina*. Buenos Aires: EDUNTREF-IESALC.
- FREY, P.W., LEONARD, D. W. Y & BEATTY, W. W. (1975). Student Ratings of Instruction: Validation Research. *American Educational Research Journal*, 12, 435-447.
- GAIRÍN, J. (2003). El profesor universitario en el Siglo XXI. En CARLES MONEREO Y JUAN IGNACIO POZO. *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Barcelona: Editorial Síntesis.
- HALSEY, A. H. (1992). *Decline of doing domination: The British academic profession in the twentieth century*. Oxford: Clarendon.
- HATTIE, J.A. Y MARSH, H.W. (1996). The Relationship Between research and Teaching. AERA. Ponencia presentada en el congreso de la American Educational research and Teaching, New Cork. *Review of Educational Research*, 66 (4), 507-542.
- HARVEY, L. (2002). Evaluation for What?. *Teaching in Higher Education*, 7, 245-264.
- HARVEY, L. AND & GREEN, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.

- HATTIE, J. A. Y MARSH, H.W. (1996). The Relationship Between research and Teaching. AERA. Ponencia presentada en el congreso de la American Educational research and Teaching, *Review of Educational Research*, 66 (4), 507-542.
- HILLIER, Y. Y VIELBA, C. (2001). Perceptions of excellence: personal construct of excellence in Teaching and Learning. New York: Institute for Teaching and Learning Annual Conference.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2002). Docencia e investigación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 271-301. Recuperado el 11 de septiembre 2000, de Higher Education in Europe, 1, 25-52. <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/ocsl-d-publications/isltp-ramsdem.cfm> obtenida el 11 de septiembre de 2005.
- MARCELLÁN, F. (2006). *Indicadores de excelencia en Educación Superior*. EN M. A. SANCHO GARGALLO Y M. DE ESTEBAN VILLAR (dirs.). Evaluación e innovación en el sistema educativo. (251-272) Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- MARSH, H.W. (1982). SEEQ: A Reliable Valid and Useful Instrument for Collecting Students' Evaluations of University Teaching. *British journal of Educational Psychology*, 52, 7-95.
- (1984). Students' Evaluations of university Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Bias and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.
- MARTIN, E., TRIGWELL, K., PROSSER, M. & RAMSDEN, P. (2003). Variation in the Experience of Leadership of Teaching in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 28 (3), 247-259.
- MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑOZ, J. L. (2006). Perspectivas jurídicas en las nuevas políticas universitarias: autonomía y gobierno de las universidades. En M. A. SANCHO GARGALLO Y M. DE ESTEBAN VILLAR (dirs.). *Evaluación e innovación en el sistema educativo*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- MARSH, H.W. (1982). SEEQ: A Reliable Valid and Useful Instrument for Collecting Students' Evaluations of University Teaching. *British journal of Educational Psychology*, 52, 7-95.
- MARSH, H.W. (1984). Students Evaluations of university Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Bias and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.
- MATEO, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 7-34.
- MARTON, F. Y SÁLJÖ, R. (1976a).: On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

- (1976b).: On qualitative differences in learning: II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127..
- MICHAVIDA, F. Y GARCÍA DELGADO, J. (Eds.) (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria.
- MICHAVIDA, F. Y ZAMORANO, S. (2006). La acreditación en el Espacio Europeo de Educación Superior. En A. GIRÓ ROCA (Ed.). *La Educación Superior en el Mundo 2007* (246-259). Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa.
- MONEREO, C. Y POZO, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Barcelona: Editorial Síntesis.
- MORALES, P. (1995). *La evaluación de tareas académicas, ejercicios, actividades prácticas y trabajos en grupo*. Bilbao: Cuadernos Monográficos del ICE de la Universidad de Deusto.
- (2000). *Evaluación y aprendizaje de calidad*. Ciudad de Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- MORALES, P. (2002). *¿Qué significa enseñar e investigar con calidad y equidad en la Educación Superior?* En J. C. TORRES (eds.), *Calidad y Equidad en la Educación Universitaria Católica* (19-99). Madrid: Universidad Pontificia Comillas y FIUC-ACISE.
- NEUMAN, R. (1992). Perception of the teaching-research nexus: A framework for analysis. *Higher education*, 23, 159-171.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PILLEMER, D.B. (1991). One-Versus Two- Tailed Hipótesis Tests in Contemporary Educational Research. *Educational Researcher*, 20 (9) 13-17.
- PROSSER, M., RAMSDEN, P., TRIGWELL, K. Y MARTIN. E. (2003). Dissonance in Experience of Teaching and its Relation to the Quality of Student Learning. *Studies in Higher Education*, 28 (1), 37-48.
- PULIDO, A. (2002). *Metodología de Evaluación de la Calidad Docente e Investigadora: Planteamiento y Experimentación*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- RAMSDEN, P. (1990). *Report to the Higher Education Performance Indicators Project on the Course Experience Questionnaire Trial*. Wollongong, NSW: Centre for Technology and Social Change.
- (1991). A Performance Indicators of Teaching Quality in Higher Education: the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16 (2), 129-150.

- (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- (1994). *Using research on student learning to enhance educational quality*.
- RAMSDEN, P. & MARTIN, E. (1996). Recognition of good university teaching: Policies from an Australian study. *Studies in Higher Education*, 3, 299-316.
- RAMSDEN, P., PROSSER, M., TRIGWELL, K. & MARTIN, E. (2007). University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17, 140-155.
- RUÉ, J. (2004). La Convergencia Europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 39-59.
- SKELTON, A. (2007). *Internacional Perspectivas on Teaching Excellence in Higher Education. Improving knowledge and practice*. London: Routledge.
- STANLEY, J.C. (1990). A Slice of Advice. *Educational Researcher*, 21 (8), 25-26.
- TASK FORCE ON TEACHING AND CAREER DEVELOPMENT. (2007). *A Compact to enhance teaching and learning at Harvard. (Proposed by the task Force on Teaching and Career Development to the Faculty of Arts and Sciences)*. Boston Harvard University.
- TEJEDOR, F. J. (1993). Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Evaluación y Desarrollo. Las Palmas de Gran Canaria.
- TEJEDOR, F.J., JATO, E. Y MIÑGUEZ, C. (1988). Evaluación del profesorado universitario por los alumnos de la universidad de Santiago. *Studia Paedagogica*, 20, 73-134.
- TRIGWELL, K., PROSSER, M., MARTIN, E & RAMSDEN, P. (2005). University teachers' experiences of change in their understanding of the subject matter they have taught. *Teaching in Higher Education*, 10 (2), 251-264.
- VILLA, A. (1989). *Cuestionario Evaluación Profesor Universitario*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- (1994). *Evaluación Docencia Universitaria*. (EDU). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- VILLA, A. Y MORALES, P. (1993). *La evaluación del profesor: Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- VILLA, A. Y RUIZ, M. (2004). La Red de Educación y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 21-27.
- VILLA, A. Y VILLARDÓN, L. (1996). Evaluación docente a través de los alumnos. *Jornadas de Pedagogía Universitaria*. Huelva: ICE de la Universidad de Huelva, 18-20 de abril.
- VILLAR ANGULO. L. M. (COORD.) (2004). *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.

VILLAR ANGULO, L. M. Y ALEGRE, O. M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw-Hill.

VLASCEANU, L. AND VOICU, B. (2006). Implementation of the Bologna Objectives in a simple of european Private Higher Education Institutions: Outcomes of a Survey. *Higher Education in Europe*, 31 (1), 25-52.

ZABALZA, M.A. (2000). El Papel de los Departamentos Universitarios en la Mejora de la Calidad de la Docencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 47-66.

— (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo*. Madrid: Narcea.

Dirección de contacto: Aurelio Villa. Universidad de Deusto. Vicerrectorado de Innovación y Calidad. Avenida de las Universidades, 24. 48007, Bilbao, Bizkaia, España.

E-mail: avilla@rector.deusto.es