

Tendencias en las políticas de formación y evaluación del profesorado en la Educación Superior en España

Policy trends in training and evaluation of teachers in Higher Education in Spain

María Jesús Perales Montolío*

Jesús M. Jornet Meliá

José González-Such

Universitat de València

En esta aportación revisaremos la situación en la universidad española respecto a los procesos de formación y de evaluación de la función docente. La demanda social respecto a la universidad y su papel en el desarrollo de la sociedad y la ciudadanía, los cambios derivados del Proceso de Bolonia y los procesos explícitos y continuos de evaluación y acreditación en las universidades han configurado un nuevo panorama en la universidad española, que ha influido en las políticas de formación y de evaluación del profesorado. La formación inicial y continua del profesorado universitario, en tanto investigador y, sobre todo, como docente, tiene una larga tradición, pero se ha visto sustancialmente impulsada con las últimas reformas universitarias. Paralelamente, las administraciones públicas, directamente y a través de las agencias de evaluación, y las propias universidades con sus oficinas internas, han implantado políticas de evaluación que están suponiendo cambios sustantivos en la forma de entender las funciones del profesorado, y su desarrollo cotidiano. Ambas políticas muestran las nuevas prioridades en la universidad española, que apuesta claramente por una mejora de la calidad, pero que además se ve en la necesidad de visibilizar al exterior esa apuesta interna.

Palabras clave: Educación Superior, Políticas de Educación Superior, Formación del Profesorado, Evaluación del Profesorado, Profesorado Universitario.

In this contribution we will review the situation in the Spanish university regarding the processes of formation and evaluation of teachers in higher education. The social demand regarding the university and its role in the development of society and citizenship, the changes resulting from the Bologna Process and the explicit processes and continuous assessment and accreditation in universities, have set up a new vista in Spanish universities. All this influences the policy formation and evaluation of teachers. The initial and continuing training of university faculty, as a research and, above all, as a teacher, has a long tradition, but has been substantially driven by recent university reforms. In parallel, the government, directly and through assessment agencies, and the universities with their own internal offices, have implemented evaluation policies. These policies are bringing substantial changes in the way we understand the roles of teachers, and their daily development. Both show the new policy priorities in the Spanish university, which opts for quality improvement, but also looks at the need to make visible to the outside that inside bet.

Key words: Higher Education, Educational policy, Teacher education, Teacher evaluation.

*Contacto: perales@uv.es

1. Introducción

Las tres principales funciones del profesor universitario se definen como la función docente, la investigadora y la de gestión. En el contexto de la universidad española tradicionalmente se le ha concedido más importancia y más medios a la función investigadora, descuidando la función docente, que es una de las claves fundamentales de la Universidad como institución (Perales, Sánchez y Chiva, 2002). Sin embargo, tanto la visibilización de la función docente derivada de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, como la explicitación de funciones vinculada a los procesos de acreditación de profesorado, en España a cargo de la ANECA (como agencia estatal) y las agencias autonómicas de calidad han contribuido a dar relevancia a la función docente.

Pese a ello, en la universidad española, al menos hasta el momento, no se ha producido una definición explícita, aunque sí real, de las funciones de su personal en la que se priorice una sobre otra: se mantienen como un todo aparentemente integrado, de forma que el profesorado tiende (y debe) implicarse en las tres dimensiones (Jornet, Perales y González-Such, 2010). Así, estas tres tareas interactúan y manifiestan su importancia diferencial en los diversos momentos por los que transcurre el desarrollo profesional del profesorado universitario.

En esta aportación revisaremos la situación en la universidad española respecto a los procesos de formación y evaluación de la función docente.

2. Tendencias de la investigación educativa sobre el tema

No se pueden identificar tendencias claras en la investigación educativa sobre el tema, sin embargo, el análisis de las publicaciones evidencia un punto de inflexión en la evolución de la investigación.

Como comentaremos en el siguiente apartado, el desarrollo normativo de la evaluación de la docencia ha sido exponencial en los últimos años. La configuración del marco normativo, que afecta tanto a nivel individual (respecto a la incorporación como profesor/a universitario, y respecto al desarrollo de la carrera docente) como a nivel institucional (primero por el desarrollo de las evaluaciones en las universidades, y ahora por los indicadores que al respecto se incluyen en las evaluaciones externas) ha visibilizado la importancia de la formación y de la evaluación docente.

Paralelamente, los cambios estructurales y metodológicos vinculados a la implantación del EEES en la universidad española ha convertido la formación docente en un ámbito relevante en las universidades y ha llenado de profesores las acciones formativas que se proponen (por el interés intrínseco por el contenido, en un momento de renovación docente; y a la vez por la necesidad de acreditar su interés por la formación continua - aspecto que ya es evaluado para la promoción del profesorado-).

Del mismo modo, el análisis de los artículos publicados pone de manifiesto también el interés que el mismo Ministerio de Educación o Ministerio de Ciencia e Innovación (según los periodos) tiene por el tema, financiando proyectos de investigación que profundizan, por ejemplo, en la función docente (Álvarez Rojo *et al.*, 2011; Estepa Murillo-Estepa *et al.*, 2004).

Tres líneas de investigación destacan respecto a la formación docente del profesorado universitario como consecuencia de la implantación del sistema de competencias del EEES:

- ✓ La primera línea de trabajo se ha centrado en el análisis de las competencias docentes necesarias (o percibidas como tales) para el actual profesorado universitario. Las reflexiones acerca de los componentes de formación necesarios para que el profesorado transforme sus modos de actuación desde una pedagogía tradicional a otra basada en competencias, han aparecido con profusión en la literatura especializada española.
- ✓ En segundo lugar, los planes de formación de este colectivo, desde la perspectiva de formación docente, se han consolidado también como ámbito profesional y de investigación con un interés especial por los sistemas de mentorización. En poco más de diez años, se introdujeron como procesos de innovación las propuestas de programas de formación para profesores noveles universitarios, a otras más recientes que priorizan la formación en ejercicio, y en las que se debe formar al profesorado que va a actuar como tutor o mentor de los nuevos profesores. Estas aproximaciones incluyen, pues, módulos de formación cortos y especializados, tanto para el tutor como para el profesorado novel, destinándose el mayor tiempo a la formación mentorizada, que a su vez está sujeta a procesos de seguimiento y evaluación.
- ✓ La tercera línea hace referencia a la introducción de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NNTTIC). Prácticamente todas las universidades han desarrollado programas específicos para formar al profesorado en usos de plataformas y software específico, así como han promovido planes de investigación aplicada sobre los desarrollos de propuestas realizadas por su profesorado para apoyar la existencia de recursos en red. Actualmente las universidades apoyan proyectos de evaluación acerca de los recursos que se han ido desarrollando (ver González Such *et al.*, 2011, 2012).

Ahondando en las líneas de trabajo señaladas anteriormente, cabe destacar que entre las necesidades percibidas por el profesorado universitario como prioritarias para su formación como docentes se destacan, en estudios diferentes, las relativas a la gestión de la función docente (Álvarez Rojo *et al.*, 2011; Murillo-Esteba *et al.*, 2004). La burocratización de la función docente, la necesidad casi constante de acreditación o de distintas formas de rendición de cuentas, junto con una metodología didáctica centrada en el aprendizaje de los estudiantes (y no en la propia docencia) que exige un seguimiento más individualizado y una evaluación más multidimensional, dan a la dimensión de *gestión* de la función docente un protagonismo claro, quizá no buscado, de forma que un desarrollo eficiente de la misma se convierte en prioridad absoluta.

Después, la priorización dada en las universidades al tema de la formación docente parece haber surtido efecto, de forma que las necesidades percibidas evolucionan con el tiempo. Así, si en 2004 las necesidades que se pueden apreciar se centraban en la organización de la clase, el uso formativo del feedback, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la elaboración de materiales didácticos (Murillo-Esteba *et al.*, 2004), en 2011.

Los docentes universitarios perciben mayores necesidades de formación en aquellas competencias que tienen que ver con los elementos más novedosos que incorporan los planteamientos del EEES al contexto de la enseñanza universitaria. Específicamente, donde el profesorado presenta más carencias es en el dominio de competencias docentes que

faciliten el desarrollo y la evaluación de un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumnado y menos en los contenidos (desarrollo de competencias transversales, utilización de metodologías para el aprendizaje autónomo, tutoría, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez Rojo et al., 2011:16).

En el Año Académico de 1971-72 existían contratados en las Universidades españolas algo más de 25.000 profesores (Mayor, 2009) y en el año académico de 2010-2011 hay 115.218 personas¹, de las que 104.756 están adscritas a universidades públicas (centros propios y adscritos -4.425-) y 10.462 a universidades privadas. El incremento de la plantilla y la llegada de nuevos modelos hacen de los planes de formación docente una prioridad en muchas universidades, y también una línea clara de investigación.

Ya en el año 2000, en Barcelona, se celebra el Primer Congreso de Docencia Universitaria, señalando que (Mayor, 2007:64; citando a Gairín, 2003):

- ✓ *“Las Universidades de prestigio reconocido lo son tanto por el nivel de su investigación como por la calidad de la docencia que imparten.*
- ✓ *Los procesos de innovación y cambio deben plantearse desde una perspectiva global (considerando los problemas intrínsecos de la docencia y el contexto en el que se desarrolla) y por tanto no podrá haber buena docencia sino hay buena formación.*
- ✓ *El desarrollo e implantación de propuestas formativas sólo será posible en el marco de una nueva cultura docente, que implique las tareas de enseñanza aprendizaje y de manera colaborativa al profesorado, al alumnado y a las autoridades” (p:63).*

En la década del 2000 en las universidades españolas se consolidan los planes de formación docente, desarrolladas desde los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs)² o estructuras equivalentes, como veremos más adelante. En términos de investigación, recientemente el esfuerzo se centra en analizar las metodologías de trabajo más adecuadas para estos planes de formación, en ocasiones poco sistematizados.

La formación del profesorado universitario es el conjunto de actividades organizadas para proporcionar al futuro docente los conocimientos, destrezas y disposiciones necesarias para desempeñar su quehacer profesional; pero esta práctica como tal no existe, sólo hay una fase de formación en su faceta investigadora bastante consolidada que son los estudios de doctorado (Murillo-Esteba, 2004: 75).

Las publicaciones más recientes ponen de relieve la figura del mentor en este proceso de formación. Destacado como “tutor” en planes anteriores (Perales *et al.*, 2002), la figura del mentor se manifiesta como pilar fundamental del proceso de asesoramiento, y pieza clave en la superación de las dificultades que surgen en el desempeño de la profesión (León y López, 2009; Sánchez, 2008). De esta forma, asumiendo para el propio profesorado en formación el protagonismo que se otorga al alumnado en el EEES, y adoptando los principios constructivistas que lo sustentan, se destaca la importancia de que sea el profesor/a en formación quien lidere su propio proceso, teniendo en la práctica una clave de referencia (con módulos basados en la formación en alternancia) y

¹ Datos del Informe más reciente, relativo al curso 2012-2013. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes.html>)

² Organismos habituales en las universidades españolas, independientes de las facultades de Educación (o Pedagogía o Formación del Profesorado), y dependientes de los Rectorados, cuyas funciones prioritarias se centraban en la investigación de procesos educativos relacionados con la educación superior y la formación del profesorado (preferentemente universitario). En la Universitat de València, en los Estatutos de 1985 esta estructura fue sustituida por el Servicio de Formación Permanente, con el fin de incidir de una manera más clara en la formación continua del profesorado universitario.

en el mentor, el profesor *senior*, un referente muy significativo (León y López, 2009; Mayor, 2009; Sánchez, 2008).

Por último, señalar que un elemento clave en el que se puede observar el impacto de las políticas en formación de profesorado universitario es la observación de la existencia de un gran número de recursos ya disponibles en red y desarrollados por profesorado universitario. Lo característico de estas aportaciones es que no se circunscriben precisamente a las áreas tradicionalmente pedagógicas, sino que provienen de todos los ámbitos disciplinares. Obviamente, para su realización, el profesorado ha tenido que pasar procesos de formación en nuevas tecnologías, pero también, de manera formal o informal, se ha acercado de forma decidida a su formación pedagógica. Junto a los recursos, cada vez es más frecuente observar aportaciones en revistas educativas realizadas por docentes universitarios de disciplinas no pedagógicas, y que recorren desde propuestas metodológico-didácticas, aportaciones para la mejora de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y experiencias de investigación acerca de su propia docencia.

La integración de recursos audiovisuales en internet dentro de lo que se llama web 2.0 ha generado un nuevo espacio de investigación evaluativa. Entre las utilidades a los que destinan estos recursos se encuentran la transmisión de información, evaluación del aprendizaje, facilitador de aprendizaje, etc. (Bartolomé *et al.*, 2007; Cabero, 1989, 2007). Un ejemplo de su potencialidad la encontramos en el Mapa visual de la Web 2.0 (<http://www.internality.com/web20/>) en el que podemos comprobar distintos usos de estos recursos, incluyendo los que tienen mayor auge: las redes sociales, tanto personales como profesionales, o el término más reciente de Web 3.0, utilizada para describir el uso e interacción de las personas en internet y los nuevos avances respecto a la web 2.0. Como señala Marqués (2007):

“Con el término Web 2.0, subrayamos un cambio de paradigma sobre la concepción de Internet y sus funcionalidades, que ahora abandonan su marcada unidireccionalidad y se orientan más a facilitar la máxima interacción entre los usuarios y el desarrollo de redes sociales (tecnologías sociales) donde puedan expresarse y opinar, buscar y recibir información de interés, colaborar y crear conocimiento (conocimiento social), compartir contenidos”.

Así, Cabero (2007) señala los incidentes críticos para que las TICs puedan alcanzar su potencia más alta en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que se conviertan en elementos transformadores y dinamizadores de la Universidad y para mejorar su calidad.

3. Macro-políticas educativas en materia de función docente en el nivel de educación superior³

El desarrollo de políticas de formación docente del profesorado universitario en España se vincula con el desarrollo legislativo y el papel dado a las Universidades por el Estado en la formación de ciudadanos.

La aprobación de la Ley de Reforma Universitaria en 1983 supone el primer hito en este recorrido en la España democrática. El artículo 3º de la Ley de Reforma Universitaria

³ En el desarrollo de este apartado tomamos como referente un trabajo previo, el publicado en 2010 en la Revista Fuentes, nº 10.

(LRU) se centra en la autonomía universitaria, un concepto clave de la gestión universitaria, que recoge, entre las funciones a desarrollar por las universidades en virtud de ese principio, la de la formación del profesorado. Esto motivó una revisión en cadena de los Institutos de Ciencias de la Educación (los ICEs), ya existentes en la mayor parte de las universidades españolas.

La aprobación de los estatutos de las universidades, derivados de la entrada en vigor de la LRU, fue un primer momento para concretar esa apuesta de las distintas universidades por la evaluación de la docencia y por la formación docente de su profesorado (Carrera, 2009; Jornet, 2009).

Un referente claro fue la publicación en 1992 del informe colectivo *La formación del profesorado universitario*, realizada por el Ministerio de Educación y Ciencia a través de la Dirección General de Renovación Pedagógica (MEC, 1992). En ese informe se propone la creación de Institutos Universitarios de Desarrollo Profesional e Investigación Educativa, cuyas funciones serían las de impulsar experiencias didácticas, asesorar proyectos, publicar informes, organizar iniciativas, crear grupos de reflexión didáctica, elaborar y difundir materiales de apoyo a la docencia.

Pese al esfuerzo realizado en estos años, no había macro-políticas claras al respecto. La autonomía universitaria se tradujo en una atomización de las iniciativas, de forma que casi diez años después volvía a ser necesario “apostar por dar relevancia a los Institutos de Ciencias de la Educación, o departamentos equivalentes dentro de las universidades, para potenciar la dimensión docente en el desarrollo profesional del profesorado universitario” (García-Valcárcel, 2001; Sánchez Núñez, 2001) (cif. Jornet *et al.*, 2010: 42).

El siguiente elemento clave en el desarrollo de las políticas de formación del profesorado será la aprobación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) en 2001. Como señalamos en un trabajo anterior (Jornet *et al.*, 2010: 43), la LOU sigue reconociendo entre las funciones de las universidades, derivadas del principio de autonomía universitaria, la de la elección, formación y promoción del personal docente e investigador (art 2.2.e). Del mismo modo, establece en su artículo 31 que “la promoción y la garantía de la calidad de las universidades españolas, en el ámbito nacional e internacional, es un fin esencial de la política universitaria” e incluye entre sus objetivos la mejora de la actividad docente e investigadora (art. 31.1.c). Sin embargo, establece en el apartado siguiente que “los objetivos señalados se cumplirán mediante la evaluación, certificación y acreditación de (...) las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario” (art. 31.2.c), extrayendo esta responsabilidad de las universidades, dado que la acreditación (necesaria para la promoción del profesorado) se realiza fuera de la universidad. En el artículo 33, de la función docente, se establece que: “La actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las Universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional” (art. 33.3).

Ello supuso un doble impulso de los planes de formación docente, desde perspectivas no siempre coherentes.

- ✓ Por un lado, desde el principio de autonomía universitaria, reconocido nuevamente por la LOU, las universidades apostaron por estos planes de formación, como se ha destacado en el apartado anterior, dando respuesta además a una necesidad evidente derivada de los grandes cambios que se han acometido en las Universidades tanto en el diseño de títulos y en el planteamiento de la docencia.

- ✓ Por otro, la operativización de principios de acreditación y certificación planteados en la LOU en la creación de la ANECA en 2002, que impuso sus propias normas. Así, entre los criterios que utiliza reconoce de manera explícita como mérito la participación en procesos e iniciativas de formación docente, de forma que, devolviendo la responsabilidad al profesorado y gestionándola por un proceso de evaluación externa y rendición de cuentas, se fuerza esa apuesta por la formación docente por la que se estaba trabajando desde la LRU.

En este contexto, la situación actual de la formación del profesorado viene marcada por varios fenómenos:

- ✓ La incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, que requiere una actualización pedagógica del profesorado.
- ✓ La percepción del profesorado de esa necesidad de actualización didáctica.
- ✓ La necesidad de pasar por procesos de acreditación personal, en los que la certificación de esa formación docente es requerida.
- ✓ La incorporación de esa dimensión en los procesos de evaluación del profesorado en las universidades.

Este nuevo marco de referencia supone, de hecho, un desafío para los Institutos de Ciencias de la Educación o sus equivalentes. Su apuesta por el apoyo a la mejora de la calidad de la docencia, claramente formulada desde los años 80 y 90 del siglo anterior, se encuentra ahora con un profesorado que necesita demostrar su implicación en la innovación docente, y que ha motivado también a otros compañeros, que quizá no deberán pasar por procesos de acreditación, pero que, a partir de la experiencia de sus colegas, y de los requerimientos impuestos por la participación en el Espacio Europeo de Educación Superior, se acercan también a los ICEs como lugares de referencia.

4. El marco normativo bajo el cual se despliega la evaluación docente y la formación de los docentes de educación superior

Las macro-políticas y el marco normativo están estrechamente ligados en los ámbitos de la formación y la evaluación docente, y vinculados también al desarrollo político de los países. En el caso de España, con un periodo fundamental de transición democrática todavía reciente, esto es todavía más evidente.

Así, tanto las políticas de evaluación de la docencia universitaria, como las políticas de formación docente han evolucionado desde la transición en función del desarrollo legislativo y/o normativo establecido para las universidades. Partiendo de un trabajo anterior (Tejedor y Jornet, 2008), presentamos este desarrollo histórico siguiendo la estructura de etapas que presentamos en la figura 1.

El primer momento clave en este proceso, como decíamos anteriormente, es la publicación en 1983 de la LRU, Ley de Reforma Universitaria, momento en que se puede empezar a hablar de la aparición de políticas institucionales acerca de la evaluación de la calidad de la docencia universitaria (Jornet *et al.*, 2010; Tejedor y Jornet, 2008).

La LRU supuso la dinamización de la formación docente en muchas universidades, y la introducción paulatina de sistemas de evaluación del profesorado (entendida ésta

únicamente como evaluación de la docencia, en la mayor parte de los casos). Aunque en muchos casos estas evaluaciones se introducen con una clara finalidad formativa, esto no evitó un fuerte rechazo por parte del profesorado, que se tradujo, entre otras cosas, en una minimización de las consecuencias derivadas de esta evaluación.

Tabla 1. Evaluación de la docencia y el profesorado

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA	EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO
Evaluaciones orientadas por las universidades (1981-1989)	La formación del profesorado entra las funciones de la Universidad
Aprobación de la LRU (1989)	Dinamización de los ICEs
Aprobación del Decreto de Retribuciones (1989)	No afecta a la formación docente
Aparición del Plan Nacional de Evaluación de Calidad de las Universidades (1992)	Pone de manifiesto la necesidad de formación de los docentes universitarios
Puesta en marcha del sistema de acreditación de profesores contratados y habilitación nacional de funcionarios a partir de la Ley Orgánica de Universidades -LOU- (2001)	Se inicia la acreditación individual
Creación de la Agencia Nacional para la Evaluación de Calidad y Acreditación (ANECA) y de las agencias autonómicas de evaluación universitaria	Se introduce la formación recibida como criterio de calidad individual del profesorado

Fuente: Tejedor y Jornet (2008:6).

No obstante, será el Decreto de Retribuciones de 1989 el que acabe con este enfoque formativo y de acompañamiento de la evaluación, al introducir un claro sesgo sumativo en las evaluaciones al vincular los resultados a incrementos salariales.

Dado el momento en que se produce, caracterizado por una fuerte reivindicación de mejora y equiparación salarial del profesorado universitario en relación a otras figuras de la Administración Pública, podríamos decir que fue una medida de gobierno hábil, que desarticuló los movimientos colectivos al crear importantes diferencias salariales entre el profesorado (Jornet et al., 2010: 37).

Por otro lado, el elemento central de esta discriminación de “buenos profesionales” fue la investigación, de forma que se perdió la oportunidad iniciada para dinamizar la mejora de la docencia.

Serán los Planes de Evaluación quienes retomen la cuestión, primero desde el enfoque de evaluación institucional con los Planes Nacionales de Evaluación de las Universidades (a partir de 1992), y después con lógica de acreditación, vinculados a la LOU y a la ANECA.

Desde una lógica de Evaluación Institucional, y dando un papel prioritario a los procesos de evaluación interna en las universidades, este Programa tuvo efectos positivos que se tradujeron en:

- ✓ Mayor profesionalización del hecho de la evaluación de la calidad de la docencia y de la universidad en general.
- ✓ Institucionalización de procesos.
- ✓ Arraigo de una cultura de calidad que reconocía en la evaluación un instrumento fundamental.

- ✓ Ser base para posteriores desarrollos que se han ido cristalizando en la Agencia Nacional de Calidad y Evaluación.

Aunque la evaluación de la docencia no era un objetivo prioritario, consiguió de hecho, introducir la deseada cultura de la evaluación en las Universidades. La LOU dio un paso más, externalizando esta cultura de la evaluación, y llevándola a Agencias Externas (de carácter nacional, como la ANECA⁴, o a nivel autonómico o regional), pero declarando al mismo tiempo el principio de autonomía universitaria, en un ejercicio a veces difícil de compatibilidad entre ambas dimensiones.

La creación de la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA), desarrollada en el marco de políticas encaminadas a la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES):

Constituye un cambio profundo en buena parte de los usos evaluativos de las universidades y de su personal. (...). Su misión es contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior; mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones (Tejedor y Jornet, 2008: 11).

Entre sus funciones, destaca su intención de potenciar la mejora de la actividad docente, investigadora y de gestión de las universidades. De hecho, estructura un conjunto de programas que representan lo que podríamos denominar una política activa de calidad universitaria, integrando:

- ✓ La acreditación de profesorado (para las diversas figuras contractuales y funcionariales),
- ✓ La evaluación de enseñanzas e instituciones, y
- ✓ La evaluación de servicios.

En cuanto a la evaluación de la docencia, destaca que la acreditación de figuras de profesorado (contratado y funcional) se orienta con una mayor solidez, basada en un planteamiento más profesional que las anteriormente realizadas (Jornet *et al.*, 2010). Paralelamente, hay que destacar que en los baremos usuales para la acreditación del profesorado se presentan de forma decidida aspectos que representan evidencias respecto a la implicación del profesorado en su función docente, que anteriormente no se contemplaban. Así, la investigación acerca de la propia actividad docente, con independencia del área de especialización original del profesorado, el desarrollo de materiales, su participación en proyectos y/o grupos de innovación, etc. constituyen epígrafes que pueden resultar decisivos para la acreditación del profesorado.

Desde nuestro punto de vista, aunque sean procesos que se están iniciando y que por ello, deberán ir progresivamente ajustándose para que se produzcan con mayor calidad, marcan una dirección claramente diferenciada respecto a etapas anteriores, en el sentido de que pueden considerarse en la práctica un instrumento regulador de carácter pragmático de una concepción política de calidad de la docencia en la universidad. Como contrapunto, se puede señalar la burocratización del proceso de acceso y promoción a la docencia universitaria, y la externalización de objetivos y prioridades: cuando un investigador novel decide optar por el contexto universitario para desarrollarse profesionalmente, los componentes clave para su desarrollo profesional y su promoción,

⁴ La ANECA, a su vez, está acreditada por la ENQA, que es la asociación europea de calidad de la Educación Superior, y está coordinando este tipo de procesos de evaluación, con el fin de ir promoviendo su homogeneización en la Unión Europea (página web: www.aneca.es).

están señalados en los criterios que utilizan para la acreditación para las diversas figuras universitarias. Los objetivos personales/profesionales de cada docente tienen menos que ver con sus propias prioridades, y más con los baremos, ahora ya públicos, que van a condicionar su futura acreditación.

En cuanto a la evaluación de la docencia de los profesores universitarios en ejercicio, el Programa Docencia, también desarrollado por la ANECA, se ha constituido como el marco de funcionamiento de los sistemas internos de evaluación docente planteados por las Universidades. El Programa Docencia delinea la función docente en todas sus facetas, desde la planificación, la programación, o la metodología, hasta la integración/participación del profesorado universitario en equipos docentes:

El modelo DOCENTIA de evaluación de profesores universitarios propuesto por la ANECA empieza a aplicarse en las universidades para favorecer a sus profesores, por tratarse de un modelo homologado que será reconocido en los procesos de acreditación de la propia ANECA. (...) Se observan cuatro dimensiones como objeto de evaluación de la actividad docente: 1. Planificación de la docencia; 2. Desarrollo de la docencia; 3. Resultados; y 4. Mejora e innovación. Estas cuatro dimensiones tienen como transversalidad el tipo de vinculación laboral con la universidad y las condiciones de trabajo del profesor. (Tejedor y Jornet, 2008: 16).

La integración en el modelo de dimensiones consideradas clave para la calidad de la docencia obliga a todas las universidades a considerarlas prioritarias. De esta forma, el establecimiento de políticas se configura desde el marco regulado por una Agencia externa de calidad, concretando principios que estaban vagamente formulados en la ley de referencia, la LOU. El control que ejerce ANECA a este respecto lleva a que los sistemas de evaluación de la docencia que utilizan en cada universidad, deban ser previamente aprobados –u homologados– por la agencia, de manera que si una universidad no tiene homologados sus sistemas de evaluación de la docencia, su profesorado, en el momento de acreditarse comprobará que, aunque tenga buenas evaluaciones de su docencia realizadas por su universidad, éstas no le serán tenidas en cuenta y, con ello, corre el riesgo de no acreditarse. Este hecho ha llevado a que sea el profesorado de cada universidad el que reclame ser evaluado precisamente con sistemas homologados por la ANECA. La consecuencia, entendemos que es positiva, pues aporta equidad a los procesos que se desarrollan a través de las diversas universidades españolas.

5. Conclusiones

Quizás sea prematuro realizar un balance acerca de las aportaciones que ha ido teniendo la integración del EEES en la vida universitaria. Sin embargo, con el camino recorrido, se advierte que se han introducido elementos claros de mejora respecto a:

la necesidad de formar al profesorado universitario para mejorar la calidad de la docencia,

- ✓ El incremento e interés del profesorado universitario por la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, su participación en los mismos, desde una gran diversidad de disciplinas (desde las ciencias experimentales, las tecnológicas –ingenierías–, las sociales y jurídicas, las de la salud y las humanidades),
- ✓ El desarrollo de materiales y recursos didácticos por parte del profesorado universitario de las diversas áreas académicas, y

- ✓ La mejora de la cultura y procesos de evaluación del profesorado universitario.

Sin duda, queda mucho camino por recorrer, pero estimamos que respecto a los ámbitos tratados en este trabajo la evolución en España ha sido rápida y positiva.

Referencias

- Álvarez-Rojo, V., Asensio-Muñoz I., Clares, J., del-Frago, R., García-Lupi3n, B., García-Nieto, N., García-García, M., Gil, J., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Diéguez, A., Rodríguez-Gómez, G., Rodríguez-Santero, J., Romero, S. y Salmer3n, P. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educaci3n superior (EEES) en el 3mbito universitario espa3ol. *RELIEVE*, 15(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_1.htm.
- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I., del-Frago, R., García-Lupi3n, B., García-García, M., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Gómez, G. y Salmeron-Vilchez, P. (2011). Necesidades de formaci3n del profesorado universitario para la adaptaci3n de su docencia al Espacio Europeo de Educaci3n Superior (EEES). *RELIEVE*, 17(1), 1-22. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm.
- Bartolomé, A., Grané, M., Mercader, A., Puolá, J.T., Rubinstein, V. y Willem, C. (2007). La web audiovisual. *Tecnología y Comunicaci3n Educativas*, 21(45), 20-41. Recuperado de <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/TyCE45.html>.
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TICs en el 3mbito educativo: riesgos y oportunidades. *Tecnología y Comunicaci3n Educativas*, 45, 4-19. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca27.pdf>.
- Cabero, J. (1989). *Tecnología educativa. Utilizaci3n didáctica del video*. PPU: Barcelona.
- González-Such, J., Bakieva, M. y García-Bellido, R. (2012). Evaluaci3n de la innovaci3n: Estudio de un caso. *Revista Iberoamericana de Evaluaci3n Educativa*, 5(1), 266-281.
- González-Such, J., García Bellido, R. y Bakieva, M. (2011). Elaboraci3n y evaluaci3n de materiales para unidades instrumentales de formaci3n. *II Trobades d'Innovaci3 Educativa de la Universitat de València*. Valencia, 11 a 13 julio: Universidad de Valencia.
- Herrera Torres, L., Fernández Bartolomé, A. M., Caballero Rodríguez, K. y Trujillo Torres, J. M. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorizaci3n. Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formaci3n de Profesorado*, 15(3) 213-241.
- Jornet, J. (Ed.) (2009). *La letra sin sangre entra. Testimonios sobre la educaci3n en la Espa3a democrática*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.
- Jornet, J., Perales, M.J. y González-Such, J. (2010). Evaluaci3n de las polítics sobre la actividad docente del profesorado universitario. *Revista Fuentes*, 10, 33-51.
- Le3n, M.J. y López M.C. (Coords.) (2009). *Experiencias de Mentorizaci3n a Profesorado Principiante en la Educaci3n Superior. Actas Primeras Jornadas de Intercambio de Experiencias de Mentorizaci3n en la Educaci3n Superior*. Granada: Universidad de Granada.
- Marquès, P. (2007). *La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas*. Recuperado de <http://www.peremarques.net/web20.htm>.
- Murillo-Esteba, P., Mayor Ruiz, C., Sánchez, M., Rodríguez, J.M., Altopiedi, M. y Torres, J.J. (2004). Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. *Revista Fuentes, Tema monográfico: El Espacio Europeo de Educaci3n Superior*, 6, 74-95. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820113000174.pdf>.

- Perales, M. J., Sánchez, P y Chiva, I. (2002). El curso de iniciación a la docencia universitaria como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación. *RELIEVE*, 8(1), 49-69. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_4.htm.
- Sánchez, M. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfro>.
- Sánchez, M. y Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 23-946.
- Tejedor, F.J. y Jornet, J.M. (2008). La evaluación del profesorado universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/volespecial/contenido-tejedor.html>.