

# ***BUENAS PRÁCTICAS EN LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA Y DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO***

J. De Juan Herrero<sup>1</sup>; R. M. Pérez Cañaveras<sup>2</sup>; M. J. Gómez-Torres<sup>1</sup>;  
M. F. Vizcaya Moreno<sup>2</sup>; J. M. Mora Pascual<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Departamento de Biotecnología*

<sup>2</sup>*Departamento de Enfermería*

<sup>3</sup>*Departamento de Tecnología Informática y Computación  
Universidad de Alicante*

## **RESUMEN**

La evaluación de la actividad docente universitaria, bien sea para analizar el funcionamiento de las unidades docentes (*evaluación de certificación*), bien para proporcionar información de la labor del profesor, durante un periodo docente (*evaluación formativa*), o bien para evaluar su eficiencia (*evaluación de certificación*), plantea una serie de preguntas básicas al respecto, tales como: *qué* se debe valorar, *quién* debe hacerlo y *cómo* debe hacerse. Últimamente, estas preguntas están cobrando especial relevancia en nuestro país, debido a los cambios derivados de la Convergencia Europea. En este trabajo realizamos un análisis del abordaje de este problema en diferentes universidades, centrandó nuestra atención en los siguientes aspectos: en qué consiste la evaluación de la docencia y del profesorado, tipos de evaluación de la docencia y del profesorado, ¿Qué opinan los profesores de que les evalúen sus alumnos?, ¿Quién debe evaluar?, Algunos errores y deficiencias metodológicas importantes, ¿Qué son buenas prácticas en la evaluación de la docencia y del profesorado?, ¿Qué se debe evaluar?. Finalmente proponemos una serie de recomendaciones y criterios a considerar a la hora de planificar este tipo de evaluación, como base para realizar una Guía de Buenas Prácticas.

Correspondencia: Joaquín De Juan Herrero (jdj@ua.es)

## 1. INTRODUCCIÓN

La evaluación de la actividad docente universitaria, bien sea para analizar el funcionamiento de las unidades docentes (asignaturas, departamentos, centros, etc.), bien para la selección del profesorado, cuando opta a una plaza mediante *concurso/ oposición, habilitación o acreditación (evaluación sumativa, sancionadora o de certificación)*, bien para proporcionar información de su labor durante un periodo docente (*evaluación formativa*), o bien para evaluar su eficiencia y así apoyar, o no, su promoción económica o profesional (*evaluación de certificación*), plantea una serie de preguntas básicas al respecto, tales como: **qué** se debe valorar, **quién** debe hacerlo y **cómo** debe hacerse (qué criterios, instrumentos y mecanismos deben regir el procedimiento). Últimamente, estas preguntas están cobrando especial relevancia debido a la creciente introducción, en el sistema universitario, de mecanismos para evaluar al profesor y la posibilidad de hacer repercutir los resultados de la evaluación en su economía y desarrollo profesional.

En los últimos 30 años, especialmente en Estados Unidos, la medida de la eficiencia docente se ha realizado a partir de las puntuaciones otorgadas por los alumnos, mediante escalas (*Student ratings*), a los cursos recibidos y a los profesores que los imparten (Seldin, 1999). En la última década han ido surgiendo otra serie de formas de evaluar la actividad docente y al profesorado, que han permitido profundizar en este apasionante tema de investigación (Braskamp y Ory, 1994; Seldin et al., 1999; Arreola, 2000; Knapper y Cranton, 2001). En la actualidad son muchos los modelos propuestos para realizar evaluaciones formativas y para tomar decisiones sancionadoras (Keig y Waggoner, 1984; Romberg, 1985; Soderberg, 1986; Braskamp y Ory, 1994; Centra, 1999; Arreola, 2000).

En nuestro país, la evaluación sistemática de la docencia y del profesorado es relativamente reciente y todavía con importantes errores tanto metodológicos como de criterio. Por ello, el objetivo fundamental de este trabajo es tratar de generar, en la comunidad universitaria, la necesidad de introducir un *Sistema de buenas prácticas de evaluación de la docencia y del profesorado*.

## 2. EN QUÉ CONSISTE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA Y DEL PROFESORADO

### 2.1. ¿QUÉ ES EVALUAR?

Como señala Scriven (1991), *la evaluación es un proceso cuya misión es determinar, de forma objetiva y sistemática, el mérito, la capacidad y el valor*. Para Fermín (1971) sería *un proceso sistemático, continuo e integral destinado a determinar hasta que punto han sido alcanzados los objetivos educacionales*. En nuestra opinión (De Juan, 1996), el proceso de evaluación debe constar de dos partes, (1) la *medición*, es decir la recogida de información (*datos*) que debe ser ordenada, desde un punto de vista cuantitativo (*medir*) y (2) la emisión de *juicios de valor* sobre la información obtenida, para tomar decisiones respecto de los *acuerdos previamente establecidos (agreed-upon standards)*. Para obtener la información comentada son necesarias determinadas técnicas e instrumentos tales como entrevistas, escalas, cuestionarios, etc.,

para lo cual remitimos al lector interesado a las fuentes correspondientes (A modo de ejemplo: Morales Vallejo, 2000; Alaminos y Castejón, 2006).

## 2.2. TIPOS DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA Y DEL PROFESORADO

Son muchas las formas de evaluar la actividad docente y por tanto del profesorado. Berk (2005), en una revisión reciente, describe hasta 12 variedades de evaluación (Cuadro 1). Sin embargo, resulta curioso que en nuestro país prácticamente la única forma utilizada sea la evaluación del profesor mediante encuestas dirigidas a los alumnos. También en los Estados Unidos, la evaluación del profesorado mediante encuestas, contestadas por el alumno, es la variedad más utilizada para la promoción y adquisición de un puesto docente por el profesor (*Tenure Evaluation*), así como para determinar como va la docencia en un determinado curso. Según Emery et al. (2003) el 88% de los centros utilizan este sistema para tomar decisiones sumativas. Por otra parte, el 97% de los departamentos universitarios usan este tipo de evaluación con fines formativos (US Department of Education, 1991). Más datos en este mismo sentido pueden verse en el estudio de Rodríguez Espinar (2003), reflejados en el Cuadro 2. Sin embargo, un buen modelo conceptual general, para la evaluación del profesorado, debería basarse en la existencia de varias fuentes de datos (*fuentes de evidencia*), con las que generar un “*constructo*” útil para tomar decisiones adecuadas. Como señalan Appling et al. (2001), la existencia de tres o más fuentes de evidencia, son más fiables que una sola a la hora de tomar decisiones. Dicho de otro modo, debido a la complejidad de la docencia, en la evaluación de la actividad docente y del profesorado se deberían utilizar los métodos de *triangulación* como estrategia, especialmente a la hora de tomar decisiones de carácter sancionador. De esta forma el proceso será más exacto, fiable, válido y comprensivo.

Cuadro 1 (Adaptado de Berk, 2005)

### Características sobresalientes de 12 fuentes de evidencia de la efectividad docente

Fuentes de Evidencia	Tipo de Medida	Quién Proporciona la evidencia	Quién usa la evidencia	Tipo de decisión
Puntuaciones de los estudiantes	Escala de rangos	Estudiantes	Instructores/ Administradores	F/S/P
Puntuaciones de colegas	Escala de rangos	Colegas	Instructores	F/S
Auto-evaluación	Escala de rangos	Instructores	Instructores/ Administradores	F/S
Vídeos	Escala de rangos	Instructores/ Colegas	Instructores/ Colegas	F/S
Entrevistas a estudiantes	Cuestionarios	Estudiantes	Instructores/ Administradores	F/S
Puntuaciones de egresados	Escala de rangos	Graduados	Instructores/ Administradores	F/S/P
Puntuaciones de empleadores	Escala de rangos	Empleadores de graduados	Instructores/ Administradores	P
Puntuaciones de administradores	Escala de rangos	Administradores	Administradores	S
“Teaching Scholarship”(*)	Revisión crítica	Instructores	Administradores	S
Premios docentes	Revisión crítica	Instructores	Comités académicos/ Administradores	S
Resultados de aprendizaje	Test, Proyectos, Simulaciones	Estudiantes	Instructores/ Comités de currículo	F/P
Portafolio docente	La mayoría de los anteriores	Instructores, Estudiantes, Colegas	Comités de promoción	S

F = formativa, S = sumativa, P = Programa;

(\*)En el contexto de este trabajo, resulta difícil definir en que consiste esta fuente de evidencia. En principio se trata de proyectos de “Investigación Acción” dentro del contexto del aula que los profesores pueden organizar con la ayuda de instituciones de la Universidad como puede ser el Instituto de Ciencias de la educación y el Proyecto Redes.

Cuadro 2: Métodos de evaluación de la docencia (Tomado y ligeramente modificado de Rodríguez Espinar, 2003)

Pregunta:

¿Cuáles de los siguientes métodos son generalmente usados en su institución a efectos de promoción y “tenure”?

Métodos de evaluación	Total*	U. Invest*.	U. Doct*	U. Comp.*
<b>Autoevaluación</b>	<b>82</b>	<b>66</b>	<b>74</b>	<b>83</b>
<i>Peer Review</i> (En el aula)	58	40	41	63
<i>Peer Review</i> (De la planificación docente)	62	45	56	70
<b>Encuesta a estudiantes (En el aula)</b>	<b>98</b>	<b>100</b>	<b>96</b>	<b>98</b>
Encuesta a estudiantes (En tutorías)	24	24	14	17
Rendimiento de los estudiantes	24	17	18	24
Continuing Students Interest	34	24	18	33
Opinión de los graduados	31	24	14	30
Impacto de la docencia en la Investigación	15	10	14	14
Impacto de la docencia en I+D	14	12	16	16

\*Cifras en porcentajes; U. Invest: Universidades centradas en investigación; U. Doct: Universidades centradas en tercer ciclo; U. comp.: Universidades comprensivas, centradas en docencia e investigación.

### 2.3. ¿QUÉ OPINAN LOS PROFESORES DE QUE LE EVALÚEN SUS ALUMNOS?

En general, podemos decir que un elevado porcentaje de los profesores presentan una actitud moderadamente positiva sobre la validez y utilidad de la evaluación del profesorado por parte del alumno como método para mejorar la docencia (Berk, 2005). Sin embargo, no hay un consenso absoluto (Nasser y Fresko, 2002), como lo demuestra el hecho de que en este tema existan más investigaciones que en ningún otro tópico de la educación superior (Theall y Franklin, 1990). En efecto, más de 2000 artículos han sido citados en los últimos 60 años (Cashin, 1999), en relación con la evaluación del profesorado. Por algo será. No obstante, y a pesar de este amplio abanico de opiniones, esta forma sigue siendo una de las más utilizadas para ese objetivo (McKeanchie, 1997).

### 2.4. ¿QUÉ SE DEBE EVALUAR?

Respecto a *qué* se debe evaluar, la pregunta nos lleva a plantearnos el problema de la **pertinencia** de la evaluación del profesorado. Entendemos por pertinencia el *grado de adecuación entre lo que un profesor, o aspirante a profesor, debe ser capaz de realizar (o haber realizado) en el ejercicio de sus funciones, y los requisitos que se le exigen para desempeñar tales funciones* (De Juan, 1996). Sin duda este es uno de los aspectos más importantes en la evaluación del profesorado ya que de no tenerlo en cuenta podríamos estar evaluando cosas totalmente absurdas, como de hecho así se hace en muchos casos. En efecto, en un estudio reciente (De Juan y Pérez-Cañaveras, 2006) pudimos comprobar la falta de pertinencia de los cuestionarios utilizados habitualmente en nuestro medio, y esto por varias razones:

(1) Su falta de especificidad, ya que en nuestro entorno los cuestionarios suelen ser idénticos para todo tipo de profesor y materia (de letras o de ciencias, de

primero o de cuarto, de teoría o de prácticas, etc.). Este dato contrasta con los cuestionarios utilizados en otros países en los que observamos cómo algunos tratan de establecer las diferencias entre enseñanza en el laboratorio y enseñanza teórica (Berant y Violato, 2005). Otros establecían claramente, dentro del cuestionario, apartados sobre los métodos de enseñanza, los materiales utilizados, la organización de los materiales o el estilo docente del profesor (Baxter, 1991). Aunque los cuestionarios utilizados en nuestro medio, pueden ser útiles para diagnosticar la efectividad docente y el grado de satisfacción del alumno, carecen de la pertinencia necesaria para poder tomar con rigor y justicia decisiones que pueden afectar a los intereses del profesorado.

(2) Del análisis del contenido de las preguntas observamos, en nuestro entorno, cómo los cuestionarios están diseñados para medir *habilidades típicas de una docencia universitaria tradicional*, centrada únicamente en la transmisión oral del conocimiento, mediante clases magistrales, y por lo tanto alejada de los postulados de la *Convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Dicho de otro modo, estos cuestionarios pueden evaluar “negativamente” a profesores innovadores y “positivamente” a auténticos dinosaurios de la pedagogía o a profesores “simpáticos” o “complacientes”

(3) Las preguntas de los cuestionarios forman un conglomerado heterogéneo en el que se mezclan, sin criterio establecido, habilidades, aptitudes, actitudes, conductas, etc. de lo que supuestamente debería responder a un “perfil de profesor”. Este perfil no aparece definido en ninguna parte y, dados los contenidos de las preguntas, definirían al “estereotipo” de un profesor contrario a las tendencias actuales de la educación y del proyecto de *Convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*, señaladas en el punto anterior.

(4) A pesar de la escasa pertinencia de las preguntas, y de una clara sistematización en categorías (metodología docente, materiales, etc.) de las mismas, al final del cuestionario el profesor y/o la materia correspondiente son valorados con una “etiqueta”, escrita en mayúsculas (el subconsciente nos traiciona a los carpetovetónicos) de “FAVORABLE” o “DESFAVORABLE”, absolutamente inespecífica. En nuestra opinión la etiqueta “DESFAVORABLE”, en el certificado que se proporciona a los profesores de nuestra universidad, basada en la denominada VALORACIÓN GLOBAL (promedio de las medianas de 18 preguntas), puede rayar en lo “políticamente incorrecto” por varias razones: 1) Produce atrición moral innecesaria al profesor al desmerecer su trabajo de profesional cualificado, con un adjetivo injusto, poco fundado (¿por qué desfavorable?) y carente de sensibilidad; 2) Produce atrición psicológica innecesaria al generar angustia e incertidumbre (¿para qué es favorable?) en el profesor, sobre las repercusiones que tendrá esa etiqueta en un futuro (¿Evaluación sumativa?) que, sin embargo, no está definido en ninguna “guía de buenas prácticas”.

## 2.5. ¿QUIÉN DEBE EVALUAR?

Respecto a *quién* debe realizar la evaluación, dependerá del tipo de evaluación del profesorado que adoptemos (Berk, 2005), como hemos expuesto en los cuadros 1 y 2. Como ya hemos señalado, son los alumnos la fuente de información más frecuentemente utilizada para evaluar la docencia y a los docentes. Después de tres décadas de debate y tras la publicación de numerosos artículos al respecto, son muchos los especialistas que están de acuerdo en que la valoración de los profesores por parte

de los alumnos es un método válido, fiable y útil que correlaciona bien con otros criterios de valoración, incluida la opinión de otros profesores (Costin et al., 1971; Irby y Rakestraw, 1981; Smith y Paulen, 1984). También debemos señalar que el anonimato es necesario para conseguir la máxima fiabilidad en los resultados (Argulewicz y O'Keefe, 1978; Alfonso et al., 2005).

Tradicionalmente, muchas escuelas de Medicina de los Estados Unidos poseen un sistema reglado por el cual los estudiantes evalúan a sus profesores (Smith y Paulen, 1984). Costin et al., (1971) consideran que si los logros en la enseñanza deben ser evaluados para la promoción y aprovechamiento individual del profesor, la opinión de los estudiantes, medida sistemáticamente, no puede ser ignorada, aún cuando sabemos que carecen de un conocimiento completo de la formación del profesor. En este sentido, se ha podido comprobar que cuando los alumnos tienen información de que sus puntuaciones tendrán una influencia sancionadora sobre el profesor (permanencia o no en su puesto), estas se hacen más elevadas que las de aquellos alumnos que carecen de esa información (Aleamoni y Hexner, 1973).

Sin embargo, ya hemos señalado más arriba la importancia de la triangulación y de la existencia de tres o más *fuentes de evidencia* (Appling et al., 2001). Por otra parte también parece recomendable que la evaluación sea realizada por agentes externos a la Universidad. En este sentido se expresa el “*Estudio para la adecuación al EEES de las titulaciones de la Universidad de Alicante*” realizado por el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE) y la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria (UGP) de la Universidad Politécnica de Madrid. En la página 240 de dicho documento se recogen, entre otras, una serie de propuestas (Cuadro 3) acerca de la evaluación que lleva a cabo la Universidad de Alicante (UA).

Cuadro 3: ¿Quién debe evaluar?. Datos del *Estudio para la adecuación al EEES de las titulaciones de la Universidad de Alicante*. Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea  
(<http://www.ua.es/es/presentacion/vicerrectorado/vr.qualitat/estudioeees/index.html>)

(1) La evaluación debiera tener las siguientes características (En cursiva hemos resaltado los aspectos relacionados con ¿Quién debe realizar la evaluación?):

- Que sea periódica.
- Que contemple aspectos cuantitativos y cualitativos.
- *Que incluya una encuesta docente.*
- *Que incluya evaluación por pares periódica.*
- *Que parta de un informe de autoevaluación.*
- *Que genere informes provenientes del departamento, la comisión docente,...*
- Que contemple la medición de resultados a través de indicadores.

(2) Que en la evaluación debieran participar:

- El propio profesor (autoevaluación).
- Los estudiantes (actuales y pasados).
- Otros profesores (por pares).
- Los equipos directivos.

(3) Que la evaluación no esté en manos de los órganos de gobierno de la UA y que una comisión externa pudiese validar los resultados.

## 2.6. ALGUNOS ERRORES Y DEFICIENCIAS METODOLÓGICAS IMPORTANTES

Aunque la evaluación del profesorado mediante cuestionarios produce resultados exactos, validos, fiables y comprensivos, existen numerosos factores capaces de sesgar, en cierta medida, las puntuaciones que los alumnos hacen tanto de la materia como del profesor. Veamos algunos ejemplos:

(1) Parece ser que el número de alumnos que tiene una clase condiciona, en cierta medida, las puntuaciones que recibe el profesor. Así, para Shapiro (1989), clases con pocos alumnos dan puntuaciones más elevadas. Para Feldman (1984), existe una débil asociación inversa entre el tamaño del grupo y la puntuación del profesor. En este sentido se ha comprobado que dependiendo de cómo se agrupen las puntuaciones de los alumnos se puede aumentar su fiabilidad (Feldman, 1977). En un estudio previo (De Juan y Pérez-Cañaveras, 2006), pudimos comprobar cómo al considerar la valoración del profesor a partir del análisis conjunto de los dos grupos de una misma asignatura, mejoraban sustancialmente la puntuación de aquel (FAVORABLE) que cuando la evaluación se obtenía de cada grupo por separado, en cuyo caso era DESFAVORABLE. En algunas ocasiones las encuestas de nuestro entorno han sido aplicadas a un número pequeño de alumnos, lo que va en contra de las recomendaciones de Nunnally (1978), según el cual la muestra debe ser cinco veces mayor que el número de “*ítems*”. Los cuestionarios de nuestro entorno poseen 20 preguntas, por lo que el tamaño recomendado de la muestra debiera ser de unos 100 alumnos. En otras ocasiones, han sido evaluados con éxito (FAVORABLE), con el mismo cuestionario, profesores que habían impartido un número muy exiguo de clases (de 1 a 3 clases).

También, en este sentido, se ha visto cómo no es necesario realizar la evaluación a todos los alumnos de una determinada clase. Utilizando muestras aleatorias de la misma, se pueden reducir las demandas de evaluación preservando la fiabilidad e incrementando su validez (Feldman, 1978; Kreiter y Lakshman, 2005; Leamon y Fields, 2005), al tiempo que se reducen gastos innecesarios.

(2) Las características del profesor también condicionan las respuestas de los alumnos. Así, en un estudio realizado por Smith y Anderson (2005), en los EEUU, se ha podido comprobar la existencia de un componente de carácter étnico en las puntuaciones de los alumnos. En efecto, profesores latinos, de ambos sexos, reciben puntuaciones más o menos favorables dependiendo de su estilo de enseñanza. Aquellos profesores con estilo “indulgente” fueron mejor valorados que los que tenían un estilo más “estricto”. Cosa que no ocurría con los profesores no latinos.

(3) Aunque la evaluación de los profesores produce resultados fiables, cuando valoramos las puntuaciones promedio de las diferentes clases de un centro, existe una gran variabilidad en las puntuaciones que otorgan los alumnos dentro del grupo al que pertenecen. Esto determina que un mismo profesor sea evaluado de forma diametralmente opuesta por unos alumnos que por otros. En efecto, en un estudio de Clayson (2005), se puso de manifiesto como un 60% de los alumnos admitieron que habían evaluado al profesor en base a su personalidad. En otro estudio (Kovacs y Kapel, 1976) se comprobó, por el contrario, cómo era la personalidad de los alumnos la que condicionaba la puntuación del profesor. Otra situación que puede llevar a interpretaciones erróneas son aquellos casos en los que una misma materia es impartida por varios profesores. De ahí la importancia de que quede claramente establecido qué se está evaluando, al profesor o a la materia.

(4) Aunque la evaluación de los profesores se suele basar, fundamentalmente, en su forma de enseñar (*estilo docente*) y en su comportamiento con los alumnos, también la *naturaleza de los contenidos* del aprendizaje parecen influir en las puntuaciones que los alumnos proyectan en sus profesores. Así, las clases de laboratorio puntúan más que las teóricas y las clases de Ciencias Sociales puntúan más que las de Ciencias Naturales (Beran y Violato, 2005). Incluso un mismo profesor es evaluado de manera distinta dependiendo del modo como imparte su docencia (Husbands, 1996). En otro estudio (Jansen y Bruinsma, 2005) se observó una relación inversa entre la puntuación recibida por el profesor y la percepción de *dificultad de la materia* por parte del alumno. Materias percibidas como difíciles determinaban puntuaciones más bajas del profesor.

(5) Finalmente, los encuestadores no siempre están adecuadamente entrenados siendo, en un buen número de casos, estudiantes becados para tales menesteres sin la pertinente preparación.

### **3. ¿QUÉ SON BUENAS PRÁCTICAS EN LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA Y DEL PROFESORADO?**

#### **3.1. CONCEPTO DE BUENAS PRÁCTICAS**

No resulta fácil definir lo que son *buenas prácticas* en general, pues se trata de un concepto que se aplica a muy diferentes contextos que van desde las actividades empresariales hasta la educación, pasando por los diagnósticos médicos, la producción de fármacos, etc. Para nuestros propósitos, podemos decir que *buenas practicas* son tipos de procedimientos y de conductas que acaban produciendo resultados exitosos (Abdoulaye, 2003). Las *buenas practicas* podrían ser entendidas como lo que los anglosajones denominan *mejores prácticas* (*best practices*). Se trata de una denominación muy en boga en los EEUU, donde las *mejores prácticas* son entendidas como “aquello que funciona”. Esta es una definición demasiado reduccionista, de ahí que para nosotros sea más prudente hablar de *buenas prácticas* que de *mejores prácticas*. En resumen podemos decir que unas *buenas prácticas*, aplicadas a un tema concreto, consistirían en una aproximación, con frecuencia innovadora, que ha sido previamente experimentada y evaluada y de las que se presumen unos resultados exitosos. Unas *buenas practicas* también son aquellas innovaciones que hace posible mejorar el presente y que por la tanto son o tienden a ser un modelo o estándar dentro de un determinado sistema. Concluyendo, *buenas prácticas* e innovación son conceptos muy próximos y así son considerados en múltiples programas.

#### **3.2. BUENAS PRÁCTICAS EN LA EVALUACIÓN DOCENTE**

El concepto de *buenas prácticas* también es utilizado en el ámbito de la educación y más concretamente en el de la Educación Superior o Universitaria. Así, y sin ánimo de ser exhaustivos, son muchas las instituciones y universidades en las que las *buenas prácticas* de evaluación se recogen en documentos públicos y en los que de una forma precisa se incluyen los aspectos relativos a la docencia y a la evaluación en general y del profesorado en particular. A continuación presentaremos algunos de esos ejemplos que además nos servirán de referentes, más adelante, para nuestras propuestas:



(1) En primer lugar debemos mencionar las *Guidelines for Good Practices in Evaluation*, elaboradas por la *United Kingdom Evaluation Society* ([http://www.evaluation.org.uk/Pub\\_library/Good\\_Practice.htm](http://www.evaluation.org.uk/Pub_library/Good_Practice.htm)). En ellas se realizan recomendaciones para las cuatro categorías de agentes implicados en las tareas de evaluación, a saber: evaluadores, comisionados/solicitantes (commissioners), evaluados y autoevaluados. En cada uno de estos grupos se dan líneas maestras para unas buenas prácticas de la evaluación en general.

(2) El segundo ejemplo que queremos resaltar es el documento elaborado por la Cornell University<sup>1</sup> de EEUU titulado *Teaching Evaluation Handbook* (<http://www.clt.cornell.edu/resources/teh/teh.html>). En él, a través de 74 páginas se recogen una gran cantidad de datos y sugerencias fundamentales en la evaluación de la actividad docente y del profesorado. Este documento surge por la necesidad que la Universidad de Cornell tenía de corregir el hecho de que la docencia fuera minusvalorada con respecto a la evaluación y conseguir que la calidad de la docencia estuviera en pie de igualdad con la investigación. A modo de resumen, el comité encargado de redactar este documento estableció las siguientes recomendaciones que reproducimos de forma resumida, adaptando el lenguaje a nuestro medio:

- Debe ser un objetivo de la política universitaria que sus centros y departamentos traten y recompensen la investigación y la docencia de manera equivalente.
- Los departamentos y los centros, acordes con la política universitaria, darán el mismo valor a la docencia y a la investigación, manteniendo y apoyando los mismos altos estándares, tanto de sus actividades como de su evaluación.
- Las mismas recompensas y políticas diseñadas para la excelencia investigadora serán aplicadas a la docencia para que tengan un desarrollo significativo. Estas recompensas deberán incluir incentivos en el salario y en otros conceptos, como en el soporte de actividades docentes, y deberán ser diseñadas para que afecte al máximo número de profesores.
- Todo departamento o unidad similar establecerá una comisión docente. Los miembros de la comisión deberán ser responsables de supervisar la evaluación de los candidatos a promocionarse.
- Cada centro deberá tener y proponer líneas directrices propias indicando lo que debe ser realizado en relación con la docencia para la promoción de los candidatos a profesor.
- Cada decano establecerá, mantendrá y monitorizará las líneas directrices para obtener materiales de evaluación de los estudiantes (cuestionarios, cartas de solicitud, etc.) y la manera cómo se conseguirá este material.
- Se elaborará y desarrollará un libro sobre evaluación de la docencia que se pondrá a disposición de todos los centros y departamentos de la Universidad con el fin de proporcionar consistencia en la evaluación de la enseñanza.

---

<sup>1</sup> La Universidad de Cornell ocupa el puesto número 15 dentro de las 20 mejores universidades del mundo según el *The Times Higher Education Supplement* de 2006.

- El rector dará los pasos pertinentes para poner en marcha todas estas recomendaciones.

En la figura 1, recogemos, de manera esquemática, los elementos que deben ser tenidos en cuenta en la evaluación de la docencia, según el *Teaching Evaluation Handbook* de la Universidad Cornell.

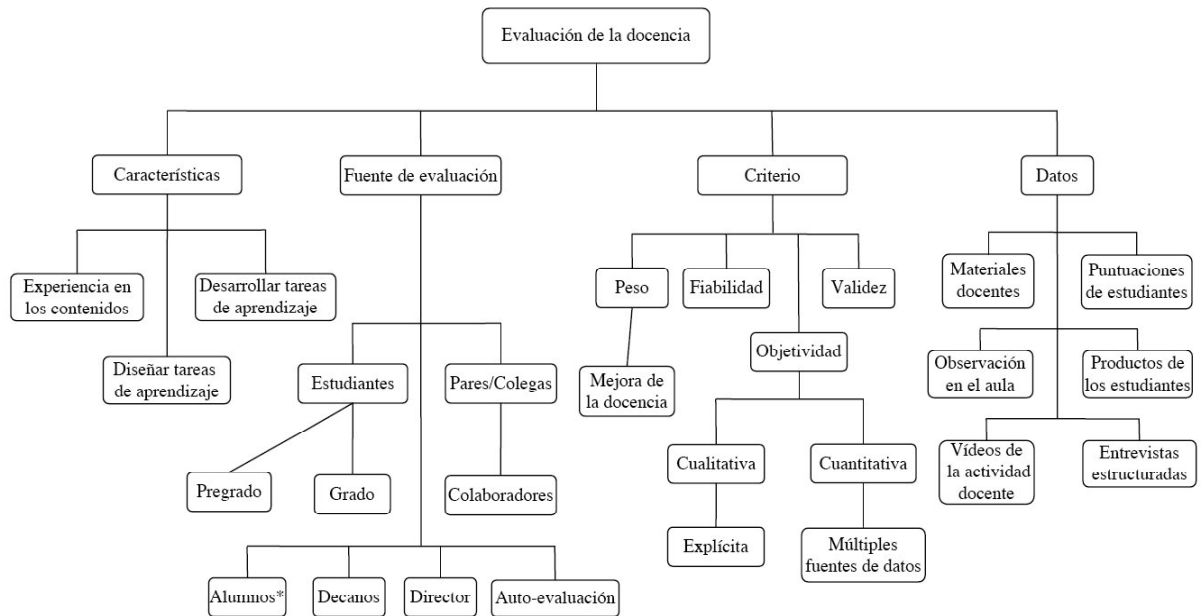


Figura 1: Elementos a considerar en la evaluación de la docencia. Con un asterisco está marcado el recuadro de los alumnos que ya han terminado sus estudios (egresados).

Entre algunas de las recomendaciones de este estudio que más nos han llamado la atención, podemos resaltar las siguientes:

- En general los cuestionarios para la evaluación sumativa del profesorado se deben caracterizar por tener preguntas genéricas en un número significativamente menor (9 ítems) que los dedicados a la evaluación formativa.

- Respecto a la validez y fiabilidad de los cuestionarios, estos deben ser aplicados, como mínimo, al 80% de la población de estudiantes de un curso. En este sentido no es recomendable utilizar cuestionarios, con valoración numérica, en cursos con menos de 10 alumnos.

- Se recomienda la utilización de diferentes tipos de cuestionario para cada tipo de actividad docente (seminarios, laboratorios, etc.). También se recomiendan la utilización de la *evaluación cualitativa* para ayudar a comprender los datos cuantitativos.

- En relación con la ingente cantidad de tareas docentes que debe realizar el profesor, en la página 40 del documento se dice que “...*teachers are human no machines*”. Esta frase está incluida en un contexto más amplio, pero resaltarla nos parece adecuado pues más adelante volveremos sobre este problema.

(3) Como tercer documento mencionaremos el de “*Good Practice in Tenure Evaluation*” elaborado conjuntamente por las siguientes asociaciones norteamericanas: *American Council on Education*, *American Association of University Professors* y *United Educators* y que se puede obtener en la siguiente página web: [www.acenet.edu/bookstore/](http://www.acenet.edu/bookstore/). Como señala su título, el documento está dirigido a las buenas prácticas para la evaluación sumativa y promoción del profesorado. El librito consta de 30 páginas en las que se analizan críticamente los distintos problemas que esta evaluación plantea, dando soluciones y recomendaciones. El análisis se centra fundamentalmente en cuatro capítulos con los siguientes contenidos: *Claridad de los estándares y procedimientos*, *Consistencia en las decisiones*, *Candor en la evaluación* y *Preocupación por los candidatos que no han superado la evaluación*. Estos dos últimos capítulos y la frase “...*teachers are human no machines*”, esbozada en el punto anterior, son las únicas menciones que hemos encontrado sobre los *aspectos humanos de la evaluación* en los numerosos textos consultados, siendo este un tema de capital importancia en la situación actual de la docencia.

(4) Como cuarto ejemplo, mencionaremos el documento *DOCENTIA (Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario)* [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docentia\\_present.html](http://www.aneca.es/modal_eval/docentia_present.html). Este documento, publicado recientemente por la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA)*, centra sus objetivos en la evaluación de la actividad docente del profesor, tanto a nivel individual, como de las actividades que realiza en coordinación con otros profesores. Según este documento, las universidades deberán, dentro de su política de profesorado, realizar una declaración explícita de la intencionalidad o finalidad con la que abordan la evaluación de la actividad docente. En dicha declaración, las universidades tomarán en consideración las *posibles* consecuencias de la evaluación de la actividad docente para:

- La formación del profesorado y la mejora de la actividad docente, considerando la participación individual del profesor así como su integración en un equipo docente.

- La promoción del profesorado.

- Los incentivos económicos al profesorado (p.e. los complementos retributivos).

Asimismo, el proceso de evaluación deberá hacer explícito su carácter obligatorio o voluntario, destacando si está asociada a la mejora de la actividad docente, la concesión de complementos retributivos u otras finalidades.

Por otra parte, el documento distingue varias dimensiones y elementos a considerar en la evaluación (Cuadro 4) y establece los siguientes criterios a considerar: *Adecuación, satisfacción, eficiencia y orientación a la innovación docente*:

Cuadro 4. Dimensiones y elementos a considerar en la evaluación (Tomada del documento DOCENTIA, de la ANECA)

DIMENSIONES	ELEMENTOS	
I. PLANIFICACIÓN DE LADOCENCIA	1. Organización y coordinación docente	Modalidad de organización
		Coordinación con otras actuaciones
	2. Planificación de la enseñanza y del aprendizaje con relación a las materias impartidas	Resultados de aprendizaje previstos
		Actividades de aprendizaje previstas
		Criterios y métodos de evaluación
	Materiales y recursos para la docencia	
II. DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA	3. Desarrollo de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	Actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas
		Procedimientos de evaluación aplicados
III. RESULTADOS	4. Resultados en términos de objetivos formativos	
	5. Revisión y mejora de la actividad docente: formación e innovación	

Los **criterios** de evaluación de la actividad docente, alineados con las dimensiones anteriores, en los que se apoya este procedimiento de evaluación, son los siguientes:

- *Adecuación*: la actividad docente debe responder a los requerimientos establecidos por la Universidad y el Centro con relación a la organización, planificación, desarrollo de la enseñanza y a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Dichos requerimientos deben estar alineados con los objetivos formativos y competencias recogidas en el plan de estudios y con los objetivos de la institución.

- *Satisfacción*: la actividad docente debe generar una opinión favorable de los demás agentes implicados en la enseñanza, en especial de estudiantes, colegas y responsables académicos.

- *Eficiencia*: la actividad docente, considerando los recursos que se ponen a disposición del profesor, debe propiciar el desarrollo en los estudiantes de las competencias previstas en un plan de estudios; en definitiva, el logro de los resultados previstos.

- *Orientación a la innovación docente*: la actividad docente debe abordarse desde una reflexión sobre la propia práctica que favorezca el aprendizaje del profesorado, a través de la autoformación o la formación regulada por otras instancias, y debe desarrollarse desde una predisposición a introducir cambios que afectan al modo en que se planifica y se desarrolla la enseñanza o se evalúan los resultados de la misma.

Sin embargo, del análisis de los criterios expresados en este documento, pronto nos surgen algunas consideramos de interés:

- La sola lectura del cuadro 4, donde se recogen tanto las dimensiones como los elementos de la evaluación de la actividad docente, produce *vértigo* al pensar en la *maquinaria burocrática* que debe generarse alrededor de la evaluación, con el consiguiente consumo de recursos y tiempo para la prosecución de cosas (calidad, excelencia, etc.) que son tan mágicos como el concepto de “maná”. Pero lo peor no es esto, lo peor es la mentalidad que subyace detrás, la mentalidad de *Vigilar y Castigar*

(véase Foucault, 1976), con el consiguiente surgimiento de un *ejercito de censores* que representan la antítesis de lo que debe ser la Universidad.

- Por otra parte, el documento no manifiesta puntos en los que se haga expresa mención a la actividad docente como una actividad profesional, liberal y creativa, ni tampoco a la valoración las condiciones de trabajo real del profesor universitario. Por una parte están los criterios, recomendaciones, directrices de la Convergencia en el EEES y por otra la *situación real del profesorado* (falta de recursos, bajos salarios, actividades a coste cero, etc.), sin que el documento haga clara mención de cómo resolver estos problemas.

- Consecuencia de todo esto es la falta de previsión frente a futuros problemas, fácilmente predecibles: falta de incorporación de jóvenes universitarios, abandonos de excelentes docentes innovadores, creativos y candorosos (que a lo mejor no encajan en las parrillas de la recomendaciones burocráticas), aumento de los cuadros de estrés y “*burnout*”, etc. Todo esto nos puede llevar a que en los próximos años debamos contratar a profesores de otros países de la UE, como actualmente está ocurriendo con especialistas médicos que presentan un nivel de formación inferior al de nuestros especialistas del Sistema MIR. Curiosamente, en el sistema MIR español, no existe una parafernalia evaluadora tan engorrosa, como la propuesta para la evaluación de la docencia y del profesorado universitarios, y sin embargo produce médicos especialistas de excelente calidad. Donde está la diferencia, ¿En la evaluación?

(5) Finalmente, debemos mencionar la existencia de un “*Code of Good Practice for the Members of the European Consortium for Accreditation in Higher Education (ECA)*”, firmado el 3 de diciembre de 2004 y que en este año 2007, un panel independiente de expertos realizará la evaluación externa de todas las organizaciones miembro para establecer, en su caso, si todos los estándares del Código son aplicados. El Código consta de 17 puntos que pueden ser consultados en la pagina web <http://www.eaconsortium.net/index.php?section=content&id=1>). Nos ha llamado positivamente la atención el punto número 10, en el que expresamente se garantiza el derecho y los mecanismos de apelación frente a los resultados de la evaluación.

### **3.3. SATISFACCIÓN, CALIDAD Y BUENAS PRÁCTICAS**

Como hemos descrito más arriba, en nuestro medio universitario, prácticamente el único método utilizado para evaluar la docencia y al profesorado son los cuestionarios aplicados a los alumnos. Por otra parte el resultado final de las encuestas consiste en dar una puntuación que finalmente se traduce en una “etiqueta” (Figura 2) escrita con mayúsculas (FAVORABLE o DESFAVORABLE) que pretende definir la marcha de la docencia o calificar la *actividad profesional* de un profesor universitario (¿Se imaginan ustedes semejante tipo de evaluación aplicado a los médicos?). En resumen, lo que parece que pretenden medir estas encuestas es la *satisfacción* del alumno, de ahí que dediquemos las siguientes líneas a realizar una breve aclaración sobre el concepto de satisfacción.

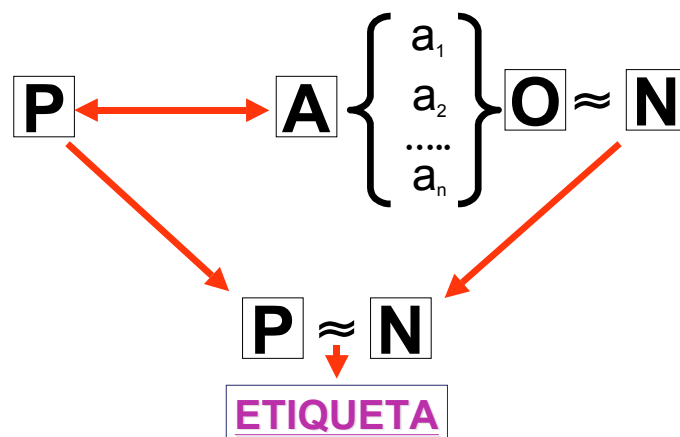


Figura 2: Elementos de los procesos de evaluación vigentes en nuestras universidades.

**P** = Profesor; **A** = alumnos en conjunto;  $a_1, a_2, a_3, \dots, a_n$  = alumnos concretos; **O** = opinión (emitida a través de un cuestionario); **N** = Calificación numérica obtenida por el profesor (**P**);  $\approx$ ; Las flechas indican las relaciones entre los distintos elementos del proceso. En resumen, el cuadro nos indica que tras una evaluación por los alumnos, un profesor queda reducido a un mero número (N), o peor todavía a una mera etiqueta: FAVORABLE o DESFAVORABLE.

Desde un punto de vista cognitivo, la *satisfacción* puede ser considerada como la *valoración emocional (juicio de valor)*, que realizamos al adquirir un bien de uso o tras su utilización, como resultado de procesar *información relevante (datos procedentes de medir)*. Dicha información puede resultar de comparar nuestras expectativas con el rendimiento que percibimos (Oliver, 1980), o también de la comparación social entre costes y beneficios (Oliver y Swan, 1989a; 1989b), así como de los procesos de atribución que realizamos los sujetos (Folkes, Koletsky y Graham, 1987). Por lo tanto, la satisfacción posee un componente “emocional” que es necesario considerar a la hora de entenderla. En efecto, parece claro que durante la acción de adquirir o comprar algo, en nuestro cerebro tienen lugar u serie de fenómenos mentales, subjetivos, íntimamente relacionados con las emociones y los estados de ánimo. Sin embargo, los expertos establecen una clara diferencia entre satisfacción y emoción, siendo esta última el antecedente de la primera (Westbrook y Oliver, 1991; Mano y Oliver, 1993). Dicho de otro modo, la satisfacción es la valoración (el juicio de valor que realizamos) de las emociones que experimentamos (Hunt, 1977), de ahí su carácter subjetivo.

Otra forma de entender la satisfacción es como el parámetro que *mide la calidad* de un producto. En este sentido, la *calidad* de un producto sería la satisfacción de las expectativas que genera en los usuarios o consumidores. Sin embargo, definir la calidad como el grado en que se tienen en cuenta las expectativas de los consumidores o usuarios, significa la introducción de factores subjetivos en los juicios que aquellos realizan respecto a un producto. En una primera aproximación, esto estaría bien por cuanto esos juicios, basados en la percepción de los usuarios y en el grado de consecución de sus expectativas, permiten conocer sus preferencias. Sin embargo, debemos tener en cuenta que la evaluación de la satisfacción es muy compleja, ya que cada uno podemos valorar los atributos de un producto o servicio de manera diferente,

siendo muy difícil medir cuáles son las expectativas reales del producto, especialmente cuando los propios usuarios, no las conocen de antemano (Martínez-Tur, Peiró y Ramos, 2001).

### 3.4. CALIDAD, EVALUACIÓN Y PROFESIÓN DOCENTE

El profesor universitario es un profesional, de igual forma que lo es un médico, un abogado, un arquitecto, un ingeniero, etc. Dicho de otro modo, antes que funcionario, el profesor es un profesional con la misma consideración que los demás profesionales. Pero, más que profesional, el profesor universitario debe ser considerado como un *trabajador del conocimiento*. ¿Y qué debemos entender por trabajador del conocimiento?. Basándonos en Davenport (2006) podemos decir, de una forma simplificada, que “*Los trabajadores del conocimiento tienen niveles elevados de conocimiento experto, educación o experiencia, y el propósito principal de sus trabajos implica la creación, la distribución o la aplicación de conocimiento*”. No es nuestra intención entrar en más detalles, baste con que añadamos, para la reflexión, la lista de recomendaciones para conseguir resultados de los trabajadores del conocimiento (Davenport, 2006) recogida en el Cuadro 5. Desgraciadamente, en nuestro medio la función del profesor no está valorada con estos criterios, de ahí que tengamos que leer, en un documento elaborado por la ANECA (García, 2007), frases como esta: “*Es fundamental que las instituciones dispongan de medios que permitan dar de baja de sus funciones docentes a los profesores si se demuestra que continúan siendo ineficaces*”. Leído así, da la impresión de que este fenómeno es una epidemia y da la impresión también de que se baja a precisar detalles que dependen más de la política académica de cada universidad (comités de disciplina, defensor universitario, etc.) que de un sistema de buenas prácticas de la evaluación. Y sin embargo, nada se dice de la penosa situación de muchos profesores que cargados de voluntarismo, suplen las grandes deficiencias de medios y recursos de nuestro sistema educativo.

Todo parece indicar que el único valor tangible en la docencia universitaria de la Convergencia Europea es el que procede de los conceptos cuadrículados de “acreditación”, “calidad”, “excelencia” y “competitividad”. De esta manera la función de los evaluadores de la ANECA, puesta en funcionamiento con sus respectivas agencias autonómicas a partir de 2003, es similar al de los responsables de recursos humanos de una empresa (Carreras et al., 2006). La introducción de las técnicas de gestión privada, en los organismos y en la administración pública, supone la subordinación a los criterios de eficiencia, eficacia y rentabilidad que priman sobre cualquier otro tipo de consideración. (Carreras et al., 2006). Es decir, estamos construyendo una universidad meritocrática, obsesionada por el orden y el principio de examen, una universidad que funciona como una *Burocracia Profesional* (Ver Mintzberg, 1991). En la otra orilla se encuentra el concepto de Multiversidad (*Multiversity*), introducido en la década de los 60 por Clark Kerr (1972), presidente de la Universidad de Berkeley, para referirse a una institución pluralista que “*No adora a un solo Dios; tiene distintas visiones de la Verdad, del Bienestar Social y de la Belleza, y acepta trayectorias diferentes para alcanzar dichas visiones*”. En fin, una universidad vital y creadora, solidaria y cálida, abierta a todos.

**Cuadro 5: Recomendaciones para conseguir resultados de los trabajadores del Conocimiento (Davenport, 2006)**

Hasta cierto punto, para todos los trabajos se necesita tener cierto conocimiento, pero los trabajadores del conocimiento son aquellos cuyos trabajos están particularmente orientados al conocimiento y tienen como objetivo principal crear, repartir o aplicar conocimiento.

*A los trabajadores del conocimiento les gusta la autonomía:*

(1) Los trabajadores del conocimiento se diferencian de otros tipos de trabajadores en su autonomía, motivaciones y actitudes.

(2) Los trabajadores del conocimiento disfrutan de su autonomía; por lo tanto, tenga cuidado con los enfoques de mejora que le afecten aunque, en ocasiones, puedan ser necesarios.

*Especificar los pasos y el flujo de procesos intensivos en conocimiento es menos valioso y más difícil que para otros tipos de trabajo:*

(3) El trabajo del conocimiento tiende a estar desestructurado. En ocasiones, es posible especificar un flujo de trabajo detallado, pero probablemente no sea la mejor forma de mejorar un proceso de trabajo del conocimiento.

*Se puede observar mucho mirando*

(4) El trabajo del conocimiento a menudo se debe observar con detalle y durante algún tiempo antes de que se pueda entender realmente.

Finalmente, queremos retomar aquí un tema abordado más arriba. Concretamente la falta de sensibilidad de los promotores de todo este mundo de acreditaciones, calidad y competitividad, sobre lo que hemos denominado “*aspectos humanos*” en el proceso docente. Queremos resaltar la necesidad de establecer un claro equilibrio entre las demandas de “calidad” y las disponibilidades del profesorado, especialmente para evitar el fenómeno de *burnout*.

El *burnout* ha sido definido como un síndrome caracterizado por fatiga, despersonalización o cinismo (tratamiento de los demás sin afectividad y de forma impersonal) e ineficiencia (reducido cumplimiento de las obligaciones personales) (Maslach et al., 2001) que ocurre entre individuos cuyo objeto de trabajo son las personas, como ocurre con los profesores y los profesionales de la salud. El *burnout* está teniendo un importante impacto en la cultura moderna y empieza a alcanzar cada vez más, a personal de estamentos académicos (Maslach et al, 2001; Iacovides, et al., 2002; Meis et al., 2003) siendo los sujetos más dedicados y comprometidos los más propensos. En concreto, se trata de una respuesta prolongada ante un agente estresante en el trabajo. La fatiga (física, psíquico o emocional) son las manifestaciones más obvias. La fatiga física, se caracteriza por falta de energía y sentimiento de cansancio durante el día, acompañado con dificultades para dormir por la noche. La fatiga emocional se manifiesta por sentimientos depresivos, impotencia o desamparo y desesperanza, la fatiga mental es vivida como una actitudes negativas hacia la vida y el trabajo, impaciencia hacia los demás y despersonalización hacia los problemas



emergentes. Con interés, el burnout puede ser prevenido o dirigido constructivamente lo que es muy importante ya que si no se gestiona bien, puede producir enfermedad y discapacidad.

Por otra parte, el *estrés* ha sido definido como un proceso que causa o precipita a los individuos a creer que ellos son incompetentes para enfrentarse a las situaciones que se le presentan y con sentimientos de ansiedad, tensión, frustración, y angustia, resultantes de reconocer de que están fallando de alguna manera y sin control de la situación (Payne, 1999). El estrés mantenido puede producir ansiedad y depresión e incluso problemas coronarios. (Fisher, 1994).

En resumen, y como hemos tenido ocasión de presentar en anteriores apartados, existen numerosos ejemplos en la evaluación de la docencia en los que las opiniones emitidas por los encuestados, entendidas como satisfacción, tienen un importante componente subjetivo derivado de diferentes factores (estilo cognitivo, estilo de pensamiento, estilo afectivo, personalidad, nivel de formación, empatía entre profesor y alumno, expectativas sobre la materia, etc.), que deberían ser tomados en consideración, permitiendo que el alumno pudiera expresar, tras cada pregunta, sus opiniones con algo más que marcando la respuesta preferida con una cruz. A modo de ejemplo puede verse el cuestionario utilizado por la universidad de Sydney (Figura 3).

Please help us to improve the teaching and learning experiences of students by filling in and submitting this survey. University is committed to responding to student feedback and staff are encouraged to inform students of their responses such feedback. This is a voluntary survey and your responses are anonymous. Please think carefully about your feedback and please write a comment explaining your rating for each item.

NAME OF UNIT OF STUDY	
CODE OF UNIT OF STUDY	WHICH DEGREE ARE YOU ENROLLED IN?

**INSTRUCTIONS**

- Use a blue/black biro or pencil, preferably 2B
- Do not use red pen or felt tip pen
- Erase mistakes fully
- Make no stray marks
- Please MARK LIKE THIS

**For each item below, please indicate the extent to which you AGREE or DISAGREE with the statement using the scale provided. Then use the space below each question to explain the reasons for your rating and provide suggestions for improvement.**

<b>1.</b>	The learning outcomes and expected standards of this unit of study were clear to me	STRONGLY DISAGREE ①	DISAGREE ②	NEUTRAL ③	AGREE ④	STRONGLY AGREE ⑤
-----------	---	---------------------------	---------------	--------------	------------	------------------------

*Please explain the reasons for your rating.*

---



---



---

Figura 3: Ejemplo de pregunta en un cuestionario para evaluar la docencia. En ella se responde tanto cuantitativamente, mediante una escala con cinco alternativas, como cualitativamente explicando la puntuación dada.

### **3.4. ALGUNAS RECOMENDACIONES Y CRITERIOS A CONSIDERAR COMO BUENAS PRÁCTICAS EN LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA Y DEL PROFESORADO**

Los métodos de evaluación de la actividad docente y del profesorado universitario, que se realizan en nuestro entorno, pueden ser una forma objetiva de valoración. Sin embargo, debemos pensar en los posibles perjuicios si esa evaluación es llevada a cabo con métodos inadecuados y por personas sin formación docimológica. En efecto, si no se dispone de equipos adecuadamente preparados, podemos encontrarnos con sujetos que blandiendo las “puntuaciones” y “etiquetas” de la evaluación (medias, medianas, etc.), como armas arrojadizas, capaces de descalabrar a buenos docentes y de premiar a “listillos indocumentados”, así como zaherir a excelentes profesores, denostados por alumnos con un escaso bagaje motivacional y formativo. Por eso, nos gustaría dedicar este último apartado, para pasar revista a una serie de criterios que deberían tenerse en cuenta previamente a cualquier evaluación de la docencia y del profesorado (Cuadro 6).

## Cuadro 6: Algunas recomendaciones y criterios a tener en cuenta en la evaluación de la docencia

- (1) En cualquier proceso de evaluación de la docencia debe separarse, muy claramente, si se trata de la evaluación de un profesor o del proceso docente, estableciendo si la evaluación es sumativa, formativa o diagnóstica.
- (2) La evaluación sancionadora del profesorado deberá realizarse de forma específica para ese objetivo y separada de la evaluación de la actividad docente (asignatura, curso, departamento, centro, etc.)
- (3) La evaluación del profesorado, especialmente la sancionadora, deberá estar anunciada mucho antes del comienzo del curso (al final del anterior), con unos objetivos claros y estableciendo exactamente qué efectos profesionales y económicos tendrá sobre el profesor.
- (4) Los cuestionarios para la evaluación sancionadora del profesorado, cualquiera que sea el encuestado (alumnos, colegas, etc.) deben estar contruidos con preguntas genéricas y con un número pequeño (no más de 12), significativamente menor (Ver un ejemplo en De Juan et al., 1991, en la página 32 del *Teaching Evaluation Handbook* de la Universidad de Cornell o en la página web de la Universidad de Sydney) que el utilizado para la evaluación de la docencia.
- (5) Para la evaluación sancionadora del profesorado, los cuestionarios dirigidos a los alumnos serán aplicados, al menos, al 80% de los alumnos matriculados y siempre que el profesor hubiera impartido un alto porcentaje del curso, por ejemplo 2/3 (66%). Si el profesor no ha realizado ninguna evaluación de esos alumnos, no se introducirán preguntas sobre la misma.
- (6) El *informe de evaluación* del profesor será el resultado de la aplicación de varios métodos de evaluación (*triangulación*), por lo tanto, nunca serán expresados los resultados como una mera *etiqueta*. Será un informe descriptivo que recoja, bien argumentados y motivados, todos los aspectos detectados.
- (7) Toda evaluación sancionadora del profesorado deberá ir acompañada del derecho a la correspondiente apelación frente a los resultados de la evaluación con la finalidad de corregirlos y ser reevaluado.
- (8) De la recomendación anterior se deriva que el sistema de evaluación sancionador del profesor deberá estar diseñado de tal suerte que en un determinado periodo pueda resarcirse de cualquier valoración con la que no esté de acuerdo y tener la oportunidad de que su informe de evaluación se el deseado.
- (9) Ningún *informe de evaluación* sancionadora será valido sin que previamente se hayan hecho públicos sus objetivos y establecido con exactitud y claridad el alcance y los efectos administrativos, profesionales y económicos que tendrá sobre el profesor o sobre las unidades docentes.
- (10) Los instrumentos utilizados para la evaluación (encuestas, diseño de instrumentos, observaciones, registros, etc.) deberán ser realizados por profesionales de la evaluación, con experiencia demostrada. El nombre de los autores de los materiales y de los profesionales será público.
- (11) La organización del proceso evaluador correrá a cargo de un equipo de profesionales con experiencia demostrada que podrá ser externo o interno a la Universidad. Los nombres de los miembros del equipo evaluador será público. En caso de que el equipo sea interno, su actuación será absolutamente independiente de los órganos de gobierno.
- (12) En el proceso evaluador, el equipo de evaluación dispondrá del correspondiente apoyo de expertos en trabajo social, psicología, educación, salud y de otros profesionales para actuar correctamente sobre los *aspectos humanos* del proceso evaluador.
- (13) La evaluación diagnóstica de la actividad docente (asignatura, curso, departamento, centro, etc.) deberá realizarse de forma específica para ese objetivo y separada de la evaluación sancionadora del profesorado.
- (14) La evaluación diagnóstica de la actividad docente (asignatura, curso, departamento, centro, etc.) será el resultado de la aplicación de varios métodos de evaluación (*triangulación*) no solo basada en cuestionarios dirigidos a los alumnos.
- (15) Para la evaluación diagnóstica de la actividad docente (asignatura, curso, departamento, centro, etc.) no es necesario evaluar masivamente todas las asignaturas de la Universidad, ni a todos los alumnos de una materia. Bastaría con realizar muestreos selectivos tanto de materias como de alumnos.
- (16) Tanto en la evaluación diagnóstica de la actividad docente y de la evaluación sancionadora del profesorado sería interesante recabar, al mismo tiempo, información sobre la *dificultad intrínseca* de la asignatura o materia evaluada, así como de su *importancia/pertinencia* para la formación del alumno (sobre la importancia/pertinencia de las materias ver De Juan, 1996; De Juan et al, 1988 y De Juan et al., 1989).
- (17) Tanto en la evaluación diagnóstica de la de la docencia y de la evaluación sancionadora del profesorado, sería interesante recabar, en los cuestionarios, información (anónima) sobre el rendimiento académico previo del alumno.
- (18) Dado que el mejor predictor de una conducta es la conducta previa del sujeto (Pelechano, 1977), en la evaluación sancionadora del profesorado deberían establecerse diferentes niveles de actuación de los mismos dependiendo de su experiencia docente y según las necesidades de acreditación. Un buen profesor es difícil que modifique mucho su calidad docente. Por lo tanto parece poco pertinente "acribillar" a encuestas, año tras año, materia tras materia, a un mismo profesor. Por tanto otros posibles cambios deben valorarse por otros medios.
- (19) Los resultados de la evaluación deberían ser públicos, al menos las valoraciones promedio de los departamentos y de los centros, mientras el profesorado y los evaluadores introyecten una actitud de confianza mutua, basada precisamente en el uso de un *Código de Buenas Practicas*,

#### 4. REFERENCIAS

- Alaminos, A; Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Serie docencia universitaria-EEES. Alcoy: Marfil.
- Aleamoni, L.M.; Hexner, P.Z. (1973). *The effect of different sets of instructions on student course and instructor evaluation*. Illinois Univ. Urbana. Office of Instructional Resources.
- Alfonso, N.M.; Cardozo, L.J.; Mascarenhas, O.A.J.; Aranha, A.N.F.; Shah, C. (2005). *Are anonymous evaluations a better assessment of faculty teaching performance? A comparative análisis of open and anonymous evaluation proceses*. Family Medicine. 37:43-47.
- Anne, A. (2003). *Conceptualisation et dissemination des « bonnes pratiques » en éducation : essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet*. En: *Developpement curriculaire et "Bonne Pratique en education*. Ed. Cecilia Braslavsky, Abdoulaye Anne et Maria Isabel Patiño. Serie de Documents du BIE-2. UNESCO.
- Appling, S.E., Neuman, P.L., y Berk, R.A. (2001). *Using a faculty evaluation triad to achieve evidence-based teaching*. Nursing and Health Care Perspectives. 22: 247-251.
- Argulewicz, E.N. y O'Keefe, T. *An investigation of signed Vs. Anonymous completed ratings of High School Student Teachers*. Educ. Res. Q., 1978, 3:39-44.
- Arreola, R.A. (2000). *Developing a comprehensive faculty evaluation system: A handbook for college faculty and administrators on designing and operating a comprehensive faculty evaluation system* (2nd ed.). Bolton. MA: Anker.
- Baxter, E.P. (1991). *The teval experience, 1983-88: The impact of a student evaluation of teaching scheme on university teachers*. Studies in Higher Education. 16:151-178.
- Beran, T. Y Violato, C. (2005). *Ratings of university teacher instruction: how much do student and course characteristics really matter?*. Assessment and Evaluation in Higher Education. 30: 593-601.
- Berk, R.A. (2005). *Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness*. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 17: 48-62.
- Braskamp, L.A. y Ory, J.C. (1994). *Assessing faculty work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carreras, J., Svilla, C. y Urbán, M. (2006). *Eurouniversidad. Mito y realidad del proceso de Bolonia*. Barcelona: Icaria.

- Cashin, W.E. (1999). *Student ratings of teaching: uses and misuses*. En: P. Seldin y Associates (Eds.). *Changing practices in evaluating teaching: a practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions* (pp 25-44). Bolton, MA: Anker.
- Centra, J.A. (1999). *Reflective faculty evaluation: enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clayson, D.E. (2005). *Within-class variability in student-teacher evaluations: examples and problems*. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*. 3: 109-124.
- Code of Good Practice for the Members of the European Consortium for Accreditation in Higher Education (ECA)*. En [http://www.aneca.es/present/docs/eca\\_codeofgoodpractice.pdf](http://www.aneca.es/present/docs/eca_codeofgoodpractice.pdf)
- Cornell University *Teaching Evaluation Handbook*. En <http://www.clt.cornell.edu/resources/teh/teh.html>
- Costin, W.T. Greenough, W.T. y Menges, R.J. (1971). *Students ratings of college teaching: reliability, validity and usefulness*. *Rev Educ Res*, 41:511-535.
- Davenport, T.H. (2006). *Motivar, retener y crear valor en la era del conocimiento*. Harvard Business School Press. Barcelona: Ediciones Deusto.
- De Juan, J. (1996). *Introducción a la enseñanza universitaria*. Madrid: Editorial Dykinson. Madrid
- De Juan, J.; Martínez, F.; Cuenca, N.; Fernández, E.; García M. (1988). *Importancia de las asignaturas preclínicas en la formación del médico*. *Rev. Clin. Esp.* 183: 42-47.
- De Juan, J.; Mateo M.; Cuenca, N.; Fernández, E.; García M. (1989). *La pertinencia de las asignaturas clínicas en la formación del médico*. *Rev. Clin. Esp.* 185: 202-207.
- De Juan, J., y Pérez-Cañaveras, R.M. (1991). *Criterios para la selección del profesorado universitario* (pp 9-20). En 2ª Jornadas de Didáctica Universitaria. Consejo de Universidades. Secretaria General. Madrid.
- De Juan, J.; Pérez-Cañaveras, R. M. (2006). *Reflexiones entorno a la evaluación del profesorado. ¿Vigilar y Castigar?*. IV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. ICE, Universidad de Alicante; Alicante, 5 y 6 de junio de 2006.
- European Consortium for Accreditation in higher education (ECA). <http://www.eaconsortium.net/index.php?section=content&id=1>
- Emery, C.R., Kramer, T.R. y Tian, R.G. (2003). *Return to academic standars: a critique of student's evaluations of teaching effectiveness*. *Quality Assurance in Education: an international perspective*. 11: 37-47.

*Estudio para la adecuación al EEES de las titulaciones de la Universidad de Alicante*".  
Vicerrectora Calidad y Armonización Europea  
(<http://www.ua.es/es/presentacion/vicerrectorado/vr.qualitat/estudioeees/index.html>)

Feldman, K.A. (1977). *Consistency and variability among college students in rating their teachers and courses: a review and analysis*. Research Higher Education. 6: 223-274.

Feldman, K.A. (1978). *Course characteristics and college students' ratings of their teachers: what we know and what we don't*. Research Higher Education. 9: 199-242.

Feldman, K.A. (1984). *Class size and college students' evaluations of teachers and courses: A closer look*. Research in Higher Education. 21: 45-116.

Fermín, M. (1971). *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.

Fisher S. *Stress in Academic Life. The Mental Assembly Line*. Buckingham: Society for Research Into Higher Education and The Open University Press; 1994: p. 35.

Folkes, V.S., Koletsky, S., Graham, J.G. *A Field Study of Causal Inferences and Consumer Reaction: The View from the Airport*. The Journal of Consumer Research. 13: 534-539

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI editores.

García, E. (2007). *El Modelo. DOCENTIA*. Programa de evaluación de la actividad docente. En [http://www.aneca.es/actividades/eventos/activ\\_docentia07.html](http://www.aneca.es/actividades/eventos/activ_docentia07.html).

*Good Practice in Tenure Evaluation*". American Council on Education, American Association of University Professors y United Educators.  
[www.acenet.edu/bookstore/](http://www.acenet.edu/bookstore/).

Husbands, C.T. (1996). *Variations in students' evaluations of teachers' lecturing and small-group teaching: A study at the london school of economics and political science*. Studies in Higher Education. 21: 187-206.

Hunt, S. D. (1997). *Relationship Marketing in the Era of Network Competition*. Marketing Management, 3: 18-28.

Iacovides A, Fountoulakis KN, Kaprinis St & Kaprinis G (2002). *The relationship between job stress, burnout and clinical depression*. Journal of Affective Disorders, 75: 209-221.

Irby, D. y Rakestra W, P. (1981). *Evaluating clinical teaching in medicine*. J Med Educ. 56:181-186.

Programa de Apoyo a la Evaluación de la actividad docente del profesorado (DOCENTIA) [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docentia\\_present.html](http://www.aneca.es/modal_eval/docentia_present.html).

Jansen, E.P. y Bruinsma, M. (2005) *Explaining achievement in higher education*. Educational Research and Evaluation. 11: 235-252.

Keig, L.W. y Waggoner, M.D. (1994). *Collaborative peer reviews: the role of faculty in improving college teaching* (ASHE/ERIC Higher Education Report, N° 2). Washington DC: Association for the study of higher education.

Kerr, C. (1972). *The Uses of the University*. Harvard: University Press,.

Knapper, C. y Cranton, P. (Eds.).( 2001). *Fresh approaches to the evaluation of teaching* (New directions for teaching and learning, N° 88). San Francisco: Jossey-Bass.

Kovacs, R. Y Kapel, D.E. (1976). *Personality correlates of faculty and course evaluations*. Research in Higher Education. 5: 335-344.

Kreiter, C.D. y Lakshman, V. (2005). *Investigating the use of sampling for maximising te efficiency of student-generated faculty teaching evaluations*. Medical Education. 39: 171-175.

Leamon, M.H. y Fields, L. (2005). *Measuring teaching effectiveness in a pre-clinical multi-instructor course: a case study in development and application of a brief instructor rating scale*. Teaching and Learning in Medicine. 17: 119-129.

Mano, H. y Oliver, R. L. (1993). *Assessing the dimensionality and structure of the consumption experience: evaluation, feeling, and satisfaction*. Journal of Consumer Research, 20, 451-466.

McKeachie, W.J. (1997). *Student ratings: the validity of use*. American Psychologist. 52: 1218-1225.

Martínez-Tur, V., Peiró, J.M; y Ramos, J. (2001). *Calidad de servicio y satisfacción del cliente: una perspectiva psicosocial*. Madrid: Síntesis.

Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. (2001). *Job burnout*. Annu Rev Psychol. 2001;52: 397-422.

Meis, L., Velloso, A., Lannes, D., Carmo, M.S. y Meis, C. (2003). *The growing competition in Brazilian science: rites of passage, stress and burnout*. Brazilian Journal of Medical and Biological Research 36: 1135-1141

Mintzberg, H. (1991). *Estructuración de las Organizaciones*. Barcelona: Ariel Economía.

- Morales Vallejo, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Nasser, F. Y Fresko, B. (2002). *Faculty views of student evaluation of college teaching*. *Assessment y Evaluation in Higher Education*. 27: 187-198.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Oliver, R. (1980). *A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decision*. *Journal of Marketing Research*, 17, 460-469.
- Oliver, R. L. y Swan, J. (1989a). *Consumer perceptions of interpersonal equity and satisfaction in transactions: a field survey approach*. *Journal of Marketing*, 53, 21-35.
- Oliver, R. L. y Swan, J. (1989b). *Equity and disconfirmation perceptions as influences on merchant and product satisfaction*. *Journal of Consumer Research*, 16, 372-383.
- Payne R. (1999). *Stress at work: a conceptual framework*. In: Firth-Cozens J, Payne R, eds. *Stress in Health Professionals*. 1st edn. John Wiley. Chichester.
- Pelechano, V. (1977). *Personalidad, inteligencia, motivación, y rendimiento académico en BUP*. Tenerife: ICE de la Universidad de la Laguna.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). *Evaluación comprensiva del profesorado universitario*. *Educación Médica*. 6: 25-30.
- Romberg, E. (1985). *Description of peer evaluation within a comprehensive evaluation program in a dental school*. *Instructional Evaluation*. 8: 10-16.
- Seldin y Associates (Eds.). (1999). *Changing practices in evaluating teaching: a practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions* (pp 1-24). Bolton, MA: Anker.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4<sup>a</sup> Ed.). Thousand Oaks. CA: Sage.
- Shapiro, E.G. (1989). *Effect of instructor and class characteristics on student's class evaluations*. *Research in Higher Education*. 31: 135-148.
- Smith, G. y Anderson, K.J. (2005). *Student's ratings of professors: the teaching style contingency for latino/a professors*. *Journal of Latinos and education*. 4: 115-136.
- Smith, S.R. y Paulen, L.J. (1984). *Use of anonymous student evaluations of faculty members in U.S. Medical Schools*. *J Med Educ*, 59:196-197.
- Soderberg, L.O. (1986). *A credible model: evaluating classroom teaching in higher education*. *Instructional Evaluation*. 8: 13-27.



Theall, M. y Franklin, J.L. (1990). *Student ratings of in the context of complex evaluation systems*. En: M. Theall y J.L. Franklin (Eds.). *Student ratings of instruction: issues for improving practice* (New Directions for Teaching and Learning, N° 43). San Francisco: Jossey-Bass.

UK Evaluation Society Good Practice Guidelines.  
[http://www.evaluation.org.uk/Pub\\_library/Good\\_Practice.htm](http://www.evaluation.org.uk/Pub_library/Good_Practice.htm)

US Department of education (1991, Winter). *Assessing teaching performance*. The Department chair: a newsletter for academic administrators. 2: 2.

Westbrook, R. A. y Oliver, R. L. (1991). *The dimensionality of consumption emotion patterns and consumer satisfaction*. *Journal of Consumer Research*, 18, 84-91.