



RED-U
Red Estatal de Docencia Universitaria

***Informe sobre la Evaluación de la Calidad de la Docencia en las
Universidades Españolas***

***Propósito, funciones, recursos y dilemas en la evaluación de la calidad
docente en Educación Superior.***

Documento de trabajo, 3 de Julio de 2012

*Joan Rué
Patricia Mateo
Alba Muñoz*

*Universitat Autònoma de Barcelona
RED-U*

How then do you evaluate the quality of teaching? If we think of evaluation as the process of posing and answering questions, then our first task is to raise the appropriate questions and, second, to determine what would count as appropriate evidence to support a conclusion... we have identified four appropriate questions, each with its own requirements for good evidence. What is the quality of the learning that is supposed to take place? Do the students achieve that learning in appropriate numbers (taking into consideration where the students begin their studies on a scale from surface to deep)? Do they take their approaches because of the instruction or despite it? Does the instruction do them any major harm, such as inappropriately discourage them from further study in the field?

Ken Bain, Popular Teachers and Great Ones, *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.10 (1), Enero-Abril 2012, pp 1-4. (Provos y Vice Presidente de Asuntos Académicos, Universidad del Distrito de Columbia, EEUU)

Agradecimientos:

Queremos agradecer a los socios de RED-U, y en las instituciones socio a las diversas personas responsables en ellas, las facilidades que nos han ofrecido para la recopilación de los datos que figuran en este informe. Un especial agradecimiento también para las personas que nos han ofrecido su ayuda y colaboración, atraídas por el interés por el tema y su amistad. A todas ellas, un especial reconocimiento.

Informe Ejecutivo

1- El concepto de calidad de la docencia

-El concepto de *calidad* propugnado desde el programa ANECA tiende a coincidir con el concepto de “adecuación con un propósito pre-establecido”, uno de los cinco conceptos relativos a la calidad que se manejan habitualmente en la documentación de referencia internacional en ES (Harvey & Green, 1993, Harvey & Williams, 2010, Gibbs 2010).

-En los manuales examinados relativos a 28 universidades públicas y privadas españolas, el concepto de calidad (de la docencia o del profesor) raramente se observa expresado de forma estratégica y/u operativa en las formulaciones de los textos.

2- La Gestión y supervisión del proceso de evaluación en las Universidades

-El Programa Docencia ha significado un impulso importante para que las universidades adopten la evaluación como una actividad estratégica. Once de las dieciocho instancias universitarias que coordinan el Programa Docencia en las universidades registran denominaciones que se remiten a instancias y dimensiones estratégicas con los cuales podría vincularse la evaluación emprendida. En la mitad de los casos, el programa depende directamente de los máximos responsables institucionales.

3- Los propósitos reconocidos para la evaluación, en la documentación de las universidades.

-La noción de “mejora” se erige como referente central en los textos examinados, si bien de modo muy genérico y sin referencias operativas, con respecto a los propósitos evaluadores. La mayoría de los propósitos formulados para la evaluación (47%) se agrupan alrededor de la idea de “mejorar”, aunque se incluyan sin distinción las nociones de docencia, enseñanza, universidad y la calidad. Tener información, o poder valorar la docencia se expresa en cerca del 24% de las mismas.

-Cuando los distintos referentes se analizan por separado, tal como son formulados, el concepto de “satisfacción del estudiante” se erige como el más consistente y los referidos al “aprendizaje”, “valorar la enseñanza” y a dar “apoyo al profesor” aparecen como elementos episódicos. Dicha “satisfacción” suele estar referida a recoger opiniones aprobatorias de los estudiantes, acerca de lo que se les pregunta.

- La aceptación que parece gozar la noción de “mejora” no se halla muy justificada en referentes como *innovar, apoyo a los docentes, la enseñanza o el aprendizaje*.

4- Los propósitos reconocidos para los agentes que intervienen en la evaluación.

-Los tres grandes referentes del Programa Docencia (Planificación, Desarrollo y Resultados) parecen no tener un reconocimiento explícito en el conjunto o proceso de evaluación propuesto. Dichas dimensiones parecen reservarse a la valoración de los estudiantes.

-La influencia del Programa Docencia ha sido decisiva en la realización de los informes por parte de los responsables docentes. No obstante, en dicha aportación parece dominar la función *control*, sin que se perciban estrategias operativas claras relativas ni hacia el mismo ni hacia la mejora de la calidad deseada.

-Prácticamente el 80% de las universidades manifiestan cruzar los datos sobre la valoración de la docencia entre tres y cuatro fuentes e instancias, lo que contribuye a una valoración de la docencia muy ponderada. En especial, si consideramos que, al menos teóricamente, se otorga un cierto peso al auto-informe de los docentes.

5- Los instrumentos para la recogida de datos

- Más de un tercio de las universidades emplea cuestionarios con un número de indicadores relativamente bajo para evaluar la calidad de la docencia (hasta 15 ítems), mientras que alrededor del 40% se mueve entre 16 y 25 ítems.

-Los alumnos valoran los ítems propuestos mediante escalas Likert. Sin embargo, no hay un acuerdo metodológico al respecto de la construcción de dichas escalas. El 50% emplea escalas de cinco valores, y cerca del 25% escalas con valores superiores.

-El Programa Docencia ha propiciado en las universidades el desarrollo de un modelo evaluativo basado en las valoraciones de los estudiantes a las dimensiones Planificación, Desarrollo y Resultados. Sin embargo, las universidades desarrollan modelos de evaluación que ponen un mayor énfasis en los factores propios del desarrollo que en los de la planificación y resultados.

6- Valoración final

-Se detecta una clara falta de definición operativa de lo que se entiende por docencia de calidad en la gran mayoría de los manuales analizados. Asimismo, se detecta también una falta de definición de los referentes que deberían contextualizar la función "control" en la evaluación. Dichos conceptos se suelen definir de forma auto-referencial o por asimilación a propósitos también autorreferenciales, contenidos en la documentación que se ha adoptado como referente.

-La falta de definición y de operatividad de los referentes de calidad dificulta emprender o desarrollar actuaciones estratégicas, pro-activas y efectivas, de Universidad, de Facultad o de Departamento, orientadas bien a un control de la calidad de la docencia del profesorado o hacia la mejora de la calidad deseada.

-Los instrumentos empleados y los procesos empleados, a falta de referencias claras u operativas, raramente pueden estar bien alineados bajo un mismo propósito estratégico de control o de calidad, lo que les hace muy poco funcionales para el logro de los fines propuestos o declarados.

-Los procesos de evaluación analizados se perfilan como acciones o procesos singulares, segregados de una concepción global de lo que estratégicamente significa calidad o control. Asimismo se focalizan sobre el profesorado, considerado individualmente, como si la calidad fuera la resultante necesaria de una agregación de actuaciones individualizadas.

- El enfoque y desarrollo práctico de la evaluación de la calidad de la docencia contrasta con los niveles de responsabilidad institucional desde los cuales se ha asumido la misma, en más de la mitad de las universidades.

-En este contexto, el desarrollo de la evaluación de la calidad de la docencia puede suponer un esfuerzo institucional organizativo, administrativo y económico con un nivel de retorno efectivo muy bajo, con respecto a los fines pretendidos o declarados.

Primera valoración del informe:

En la sesión de análisis de este informe (3/07/2012) se hicieron una serie de primeras recomendaciones por parte de los expertos asistentes. Dichas recomendaciones se pueden agrupar en dos apartados.

Con respecto a las universidades:

- 1- Elaborar documentos menos burocráticos y de lectura ágil para facilitar la comprensión de todos los profesionales
- 2- Evitar convertir la evaluación en una burocracia excesiva.
- 3- Insistir en la importancia del reconocimiento docente para la “mejora”.
- 4- Favorecer la formación de los profesores noveles para la calidad y mejora de sus prácticas docentes.
- 5- Favorecer un feed-back transparente, más allá de una evaluación basada en criterios de “favorable y desfavorable”.
- 6- Primar la calidad, por encima de la cantidad de información obtenida o pedida. Para ello se recomienda desarrollar:
 - ✓ Un núcleo de criterios, a partir de aflorarlos desde donde éstos sean más explícitos: como en premios reconocimientos, etc.
 - ✓ Un perfil de referencia interno, para saber hasta dónde se quiere llegar
 - ✓ Desarrollar evaluaciones por titulaciones, por ser más aceptadas que las individuales y crear un sistema de mínimos utilizando las competencias básicas de las nuevas titulaciones.

Por parte de RED-U

- ✓ Profundizar en el conocimiento de los procesos de evaluación de calidad. Organizar un encuentro en el que se presenten y discutan estudios de casos en profundidad, presentados desde las mismas universidades, para ayudar a definir prácticas evaluadoras de la docencia orientadas hacia su mejora.
- ✓ Elaborar unos indicadores y referentes para la mejora de la calidad.
- ✓ Dar publicidad a los resultados y mandar las conclusiones del proceso de reflexión a ANECA y a la CRUE.

El compromiso de RED-U

1. Organizar el encuentro recomendado el próximo noviembre (días 22 y 23) para lo cual se hace una llamada a las universidades socio a presentar los casos sugeridos.
2. Una vez celebrado este encuentro y presentado y valorado el informe definitivo, se dará la debida publicidad al mismo.
3. También se hará llegar a las instituciones universitarias que los socios estimen oportuno.

Primera Parte

Un marco para el análisis de los datos recopilados¹:

Introducción. Aspectos generales

La evaluación de la calidad de la docencia lleva a sus espaldas más de cincuenta años de historia, si bien son muchos menos en nuestro país. En todo este tiempo, el acopio de información especializada ha sido enorme. En cualquier caso, la experiencia acumulada a lo largo de todo este período nos permite señalar diversos rasgos característicos. Entre los principales, señalaría los siguientes:

- Ser un tema propicio para el debate: sobre conceptos vinculados a la misma, sus orientaciones, los instrumentos, sus posibles sesgos y sus hallazgos y los usos asignados a los mismos.
- Ser un tema propicio a al *ruido conceptual* y a la repetición de errores. Muchas instituciones de ES, en todas partes, prosiguen sus prácticas evaluadoras sin vincular o sin contrastar sus propuestas y su metodología con los consensos vigentes y en las recomendaciones expertas de este campo de experiencia. Más aún, se persiste en reiterar en errores enunciados desde tiempo ha.
- Es una temática permanentemente abierta, dado que responde a necesidades y conceptualizaciones variables, en el tiempo y con respecto a sus fines, y entre instituciones e intrainstituciones, lo cual obliga a definir cuáles son las finalidades específicas propias al respecto de la acción evaluadora, en cada caso.
- No hay un modelo de evaluación, sino modelos funcionales a unos determinados propósitos de información y a los presupuestos ideológicos y de interés que les dan sentido.

1. La evaluación de la calidad de la docencia, conceptos y referentes.

1.1. Comprender las posibilidades de la evaluación

La evaluación puede ser entendida de modo muy diverso. En este informe nos ceñiremos a sus posibilidades más extendidas, y en cada uno de los aspectos que la desarrollan nos centraremos en dos posibilidades polarizadas con el fin de mostrar el rango de posibilidades, sin tener que considerar cada una de ellas, a la vez que se asume que caben diversos matices, tal como muestra la Tabla n.1.

¹ La síntesis de esta sección se ha elaborado a partir de los autores y referencias que se aportan en el anexo 3 de este informe.

Tabla n.1. Un esquema básico de la evaluación, de su orientación y posibilidades

Como juicio acerca de la una acción, la enseñanza y su calidad	<i>Concepto de evaluación</i>	Como un análisis, una exploración diagnóstica o examen
La enseñanza y su calidad*	<i>Objeto de la misma: información relevante acerca de:</i>	El aprendizaje y su calidad*
El propio agente actuante Los agentes que se hallan en su contexto	<i>Fuentes de la información</i>	Los agentes receptores de dicha actividad
Empíricos, las propias, las auto-propuestas institucionalmente	<i>Referencias para evaluar</i>	Indicadores contrastados, extraídos de la literatura especializada y la investigación.
Ofrecer una información relevante para juzgar una determinada actividad	<i>Propósitos y funciones</i>	Ofrecer una información relevante para mejorar
Gerencialismo (gestión de recursos humanos)	<i>Finalidad de la misma</i>	Mejora profesional docente a partir de la reflexión sobre evidencias recogidas

* Definida en los términos que se propongan en cada caso.

No hay un modelo de evaluación, sino modelos funcionales a unos determinados propósitos de información y a los presupuestos ideológicos y de interés que les dan sentido.

2- Algunos referentes clave en relación con la evaluación de la calidad de la docencia y que gozan de consenso entre los especialistas, a nivel internacional

2.1 La docencia.

La docencia es una *acción profesional compleja* y contextualizada, que ha variado acorde con los cambios productivos y sociales, a lo largo de los últimos cincuenta años (los cambios productivos y tecnológicos han generado nuevas demandas, cambia la relación con la información y el conocimiento, nuevos tipos de alumnado acceden a la universidad, con nuevas expectativas y mayor diversidad, etc.), lo que conlleva a una variación en los referentes considerados para la evaluación.

2.2. El concepto de calidad.

La evaluación de la calidad en la Enseñanza Superior ha ido evolucionando atendiendo al influjo de diversos referentes e influencias. En el Reino Unido, por ejemplo, se ha pasado desde el referente "Asegurar la Calidad" (QA) en los años noventa al referente "Mejorar la calidad" (QE) actual. Esta segunda opción, a su vez, ha traído el concepto de evaluación cíclica, estableciendo ciclos de evaluación quinquenales, como en el caso de Escocia, a partir del concepto de "Análisis Reflexivo" (RA).

- ✓ La calidad puede definirse a través de los cinco enfoques diferentes de la misma que más se han popularizado (Harvey y Green, 1993; Harvey y Stensaker 2007:11). De acuerdo con esta tipología, podemos distinguir la calidad vinculada a las ideas de:

- excelencia o de "excepcionalidad",
- "perfección o consistencia",
- su "adecuación a un propósito", pre-establecido.
- su "valor de cambio", o su reconocimiento en términos de valor de coste.
- como transformadora o como "transformación".

- ✓ Numerosas evidencias no aprecian ninguna correlación significativa entre el nivel o la calidad de la investigación producida por un investigador-docente y la calidad de la docencia impartida.

2.3 La representación de los estudiantes como informantes.

Ha ido evolucionando desde el consenso casi universal hasta los setenta sobre la función principal de la educación superior, fundamentalmente selectiva. Tradicionalmente la enseñanza era responsabilidad del profesor y toda la responsabilidad del aprendizaje recaía en el estudiante. El concepto de buen profesor iba asociado a su alto nivel de exigencia y alta selección (exclusión) de estudiantes.

En la actualidad, se observan dos grandes modelos o representaciones muy distintas sobre el tipo de implicación de los estudiantes en su formación. Se han definido como el "Modelo de Participación según el Mercado, *Market Model of Student Engagement (MMSE)*, y el Modelo de Desarrollo de la Participación del Estudiante o *Developmental Model of Student Engagement (DMSE)*.

- ✓ Los estudiantes pueden aportar puntos de vista relevantes sobre los rasgos distintivos de un entorno de aprendizaje de calidad:

- la relevancia de los apoyos docentes y el nivel de expectativas propuesto.
- el nivel de activación en el aprendizaje.
- el nivel de autonomía que permite alcanzar o desarrollar.
- los niveles de regulación y de auto-regulación que facilita.
- el nivel y la calidad de la interacción social o de cooperación en el aprendizaje.

- ✓ La valoración de la docencia debe considerar tanto el despliegue de competencias y prácticas docentes como su contextualización (curricular, tipo de alumnado, etc.)

- ✓ El modelo basado en el concepto *usuario* tiende a mantener los rasgos centrales del sistema formativo, los que sean en cada caso, y a dificultar la adopción de nuevos enfoques metodológicos y de trabajo por parte de los estudiantes.

2.4 La metodología para evaluar la calidad.

El sistema de obtención de información, las fuentes seleccionadas, la recogida y el procesamiento de la información son aspectos de un proceso altamente relevante para la obtención de informaciones significativas, acordes con los propósitos declarados sobre la calidad de la docencia.

- ✓ La información obtenida debería hallarse alineada con los indicadores que sintetizan o expresan de modo operativo el concepto de calidad subyacente en el instrumento elaborado.
- ✓ Existe un amplio consenso sobre el hecho de que una evaluación sobre la calidad de la docencia debe acercarse a un modelo tipo portafolio, en el cual se recogen autovaloraciones y auto-reflexiones, junto con las valoraciones de los estudiantes y de otros colegas y responsables académicos, además de muestras y evidencias documentales.
- ✓ Es importante que el instrumento evaluador esté claramente definido, que sus ítems estén libres de valoraciones.
- ✓ Toda estandarización y generalización de los mismos instrumentos puede convertirse o bien en irrelevante, para ciertos niveles formativos o para ciertos propósitos o bien generar una homogeneización docente que acabará empobreciendo la calidad pretendida.
- ✓ Las escalas Likert de valoración se han popularizado para la recogida de la información. Entre los expertos en metodología se ha dado un debate acerca del grado de variabilidad que debe admitir una escala para que los resultados expresen grados de valor y no un orden de preferencias. Las escalas de seis grados y las decimales son las que reflejan valoraciones más fiables.
- ✓ La valoración de la acción profesional docente va más allá de lo que puedan percibir un solo grupo de informadores (p. e. alumnos) aunque sus valoraciones puedan y deban ser reconocidas como válidas. Constituye un grave error de sobre dependencia confiar cualquier valoración sobre la docencia en una sola fuente informativa, lo que puede atentar a la libertad académica. Como mínimo, se impone una triangulación en las valoraciones sobre aquella.

2.5 La evaluación, orientada hacia la mejora.

La evaluación de la docencia y su calidad muestra su mayor interés cuando se vincula a programas institucionales de mejora y desarrollo profesional. Es necesario un servicio de ayuda profesional si se quiere optimizar la docencia, lo que supone avanzar más allá de las encuestas. Hacer que evaluar la enseñanza sea importante, cuente para algo; mostrar que la evaluación cuenta no sólo como complementos salariales o promocionales, sino como recurso para mejorar el aprendizaje. (Mathers, C., Oliva, M., Laine, S.W.M.. 2008)

Entre las universidades que empiezan a tener una experiencia significativa en formación docente entre sus profesores, se detecta que a mayor cualificación docente “normalmente un

certificado de formación en Educación Superior, o algo similar, se registran valores de satisfacción mucho más altos entre sus alumnos que aquellos profesores sin dicha formación". (Nasr et al., 1996, citado por Craig Mahoney, Chief Executive, The Higher Education Academy, en Gibbs, 2010.)

- ✓ Cuando los datos provienen de opiniones sobre conductas específicas y observadas por los alumnos, registradas a en clave de "satisfacción" predomina lo emocional y lo subjetivo y las relaciones causales con la enseñanza son de muy difícil demostración.
- ✓ Las valoraciones realizadas a partir de instrumentos focalizados en un repertorio fijo de conductas estandarizadas ignoran la variabilidad de estrategias y caminos para el logro de buenos aprendizajes, lo cual puede ejercer una influencia empobrecedora en la relación de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ La docencia es una acción profesional contextualizada en las instituciones, y dentro de ellas, en Departamentos, Facultades o Escuelas y en los currículos, así como en las variables que se expresan en toda relación interpersonal, por lo que no puede resumirse a un estándar fijo y generalizable de hechos observables. Ello ha generado una importante corriente de reflexión metodológica acerca de la "comparabilidad" inter-institucional de ciertos resultados y sobre el valor que debe asignárseles a los obtenidos bajo el impacto de variaciones locales significativas. La valoración de la docencia, por lo tanto, debe considerar tanto el despliegue de competencias y prácticas como su contextualización (curricular, tipo de alumnado, etc.)

2.6. Evidencias empíricas de la evaluación en ES en España.

La evaluación de la calidad de la docencia, tal como se desarrolla, goza de poco prestigio entre los estudiantes y el profesorado, en muchas Facultades y Escuelas de las Universidades encuestadas.

Un número indeterminado de profesorado realiza tareas de auto-reflexión sobre su propia docencia al margen de los modelos oficiales de encuesta en su Facultad o Escuela y sin que quede constancia interna institucional de ello.

1- El concepto de calidad de la docencia

Conclusiones:

1. El concepto de *calidad* propugnado desde el programa ANECA tiende a coincidir con el de la “adecuación con un propósito pre-establecido” referido más arriba, en la sección anterior.
2. El concepto de calidad que domina en los manuales de las Universidades españolas, sin embargo, ofrece algunos matices significativos en relación con los referentes del Programa Docentia. Se observa el predominio de una visión autorreferente, como proceso para la garantía de calidad (39% de las citas). Un segundo grupo de referencias (35%) aluden al “desarrollo docente, alcanzar resultados previstos y acciones de mejora”, lo cual le da más sentido a la evaluación y un tercer grupo significativo (11%) lo considera como un proceso para la certificación. Finalmente, emerge un bloque de propósitos muy minoritarios: *responsabilización, mejora del aprendizaje, cumplimiento de normas y conocer la opinión del alumnado.* (Tabla n.2)
3. El concepto de calidad (de la docencia o del profesor) raramente se expresa de forma estratégica y/u operativa en las formulaciones de los textos.

1.1. El referente aportado por el Programa Docentia de ANECA

La *evaluación de la actividad docente* se entiende (en el Programa Docentia) como parte de un sistema, desarrollado por una institución, para garantizar la calidad de los planes de estudio que imparte. El sistema de garantía de calidad propuesto exige de los responsables académicos (...) tomar en consideración:

- ✓ *el acceso y la orientación de los estudiantes,*
- ✓ *los objetivos, estructura y desarrollo del plan de estudios,*
- ✓ *la calidad de los recursos humanos y materiales, así como*
- ✓ *los resultados obtenidos.*

“Si el profesor no desarrolla las actuaciones que la describen (*planificación de la docencia, desarrollo de la enseñanza y resultados*) no procedería determinar la calidad de la misma. Estas tres dimensiones tienen como transversalidad la dedicación docente que actuaría como una *dimensión cero o condición previa*”. ANECA², pp.11-13.

A las universidades se les propone recoger información a partir de tres fuentes y con los procedimientos de evaluación que se presentan en la tabla siguiente.

Tabla n. 1. *Dimensiones, fuentes y procedimientos de recogida de información*

DIMENSIONES A EVALUAR	FUENTES Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN		
	Profesor	Responsables	Estudiantes

² ANECA, DOCENTIA (Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario) Modelo de evaluación, V. 1.0 - 14/11/2006.

		<i>académicos</i>	
<i>Planificación</i>	Auto-informe	Informe	Encuesta
<i>Desarrollo</i>			
<i>Resultados</i>			

Fuente: Programa Docencia, ANECA

1.2-El concepto "calidad" tal como se refleja en la documentación oficial de las universidades.

Tabla n. 2 Análisis del concepto "calidad" tal como se refleja en la documentación oficial de las universidades.

Calidad como Expectativa Orientada al	n.	%
Proceso como garantía de calidad	48	39
Desarrollo docente, alcanzar resultados previstos y acciones de mejora.	43	35
Reconocimiento de la actividad docente. Certificación.	11	9
Responsabilización	7	6
Mejora del aprendizaje	6	5
Referentes genéricos	5	4
Cumplimiento normas	3	2
Opinión alumnado	1	0,8
Total referencias	123	100

3- La Gestión y supervisión del proceso de evaluación en las Universidades

Conclusiones:

4- El Programa Docencia ha significado un impulso importante para que las universidades adopten la evaluación como una actividad estratégica. Once de las dieciocho instancias universitarias que coordinan el Programa Docencia registran denominaciones que se remiten a instancias y dimensiones estratégicas con los cuales podría vincularse la evaluación emprendida. En la mitad de los casos, el programa depende directamente de los máximos responsables institucionales. (Tabla n. 3)

5- Cuando se analiza los organismos implicados en la evaluación docente en el Programa Docencia se observa una notable influencia los responsables de Departamento, los cuales, sin embargo, no poseen competencias directas en el seguimiento de la docencia en las titulaciones. Igualmente ocurre en los casos en que la evaluación se gestiona desde Servicios y Comisiones de composición variable, sin influencia en el desarrollo docente de los títulos. (Tabla n. 4). Ello sugiere que, más allá de las formulaciones textuales explícitas, la dimensión "certificadora" o de "control" tienen asignado un importante papel en la evaluación.

Ello es coherente con el poco peso asignado a las comisiones de calidad de la Titulación y a los equipos docentes, si bien en algunos casos puede estar compensado con la responsabilidad de las Juntas Directivas o los responsables de centro. (Tabla n. 4)

3.1. Organismos e instancias universitarias que orientan, coordinan y regulan los programas de evaluación de la calidad docente universitaria.

Tabla n. 3 Organismos responsables de la Evaluación. Universidades Docencia

<i>Organismos responsables</i>	<i>Organismos D</i>
Vicerrectorados	9
Servicios, unidades staff	6
Comisiones <i>ad hoc</i>	3

3.2 Organismos responsables de la evaluación en Universidades No Docencia (ND)

- ✓ Centro de Excelencia de Investigación en innovación educativa
- ✓ Comisión específica para valoración de méritos y actividades individuales
- ✓ Comisión planificación y evaluación
- ✓ Instituto de Ciencias de la educación
- ✓ Oficina de calidad docente

3.3 Organismos implicados en la evaluación

Tabla n.4 Organismos implicados en la evaluación. Universidades Docencia.

<i>Organismo</i>	<i>U.Docencia</i>
Responsables de Departamento	10
Servicio de evaluación calidad y planes de Estudios Comisión de Evaluación Comisiones de Evaluación de la Actividad Docente (CEAD) Comité de Evaluación	4
Responsables académicos Junta Directiva del Centro	4
Comisión de Calidad del Título Equipo Docente	3

4. Los propósitos reconocidos para la evaluación, en la documentación de las universidades.

Conclusiones:

- 6- La noción de “mejora” se erige como referente central, si bien de modo muy genérico y sin referencias operativas, en los propósitos evaluadores. La mayoría de los propósitos formulados para la evaluación (47%) se agrupan alrededor de la idea de “mejorar”, aunque se mezclen las nociones de docencia, enseñanza, universidad y la calidad. Tener información, o poder valorar la docencia se expresa en cerca del 24% de las mismas (Tabla n.5).
- 7- Cuando los distintos referentes se analizan por separado, tal como son formulados, el concepto de “satisfacción del estudiante” se erige como el más consistente y los referidos al “aprendizaje”, valorar la enseñanza y a dar “apoyo al profesor” aparecen como elementos episódicos. (Tabla n. 6). Dicha “satisfacción” suele estar referida a recoger opiniones aprobatorias de los estudiantes acerca de lo que se les pregunta.
- 8- A pesar de los esfuerzos y de la tinta vertida en la descripción de competencias para las titulaciones, por ser consideradas un elemento central del EEES, la evaluación de las mismas como referente de calidad sólo se explicita en dos universidades. (Tabla n.6)

9- La aceptación que parece gozar la noción de “mejora” no se halla muy justificada en referentes como *innovar, apoyo a los docentes, la enseñanza o el aprendizaje*. (Tabla n.6)

Tabla n. 5 *Propósitos agregados comparados de conocimiento explícitos para la evaluación docente.*

Información explicitada para la evaluación	n. referencias
Mejora (docencia, universidad, enseñanza, calidad)	16 (47%)
Satisfacción estudiante	10 (29%)
Informar / Valorar	8 (23,5%)
Total	34

Tabla n.6 *Propósitos de conocimiento explícitos, recogidos en la documentación que define las diversas propuestas de evaluación docente.*

Información explicitada para la evaluación	n. referencias
Satisfacción estudiante	10 (25%)
Mejora (docencia, universidad)	7 (18%)
Informar /información	5 (13%)
Calidad (docencia, mejora de)	5 (13%)
Enseñanza	4
Valorar	3
Innovar	2
Competencias de los alumnos	2
Apoyo al docente	1
Aprendizaje	1
Total	40

5. Los propósitos reconocidos para los agentes que intervienen en la evaluación.

Conclusiones:

- 10- Los aspectos emocionales (satisfacción) y subjetivos (opinión) de los estudiantes ocupan un lugar preponderante en las formulaciones que justifican la evaluación. (Tabla n. 7)
- 11- Con respecto al papel de las aportaciones del propio profesor al proceso de evaluación, el programa Docencia ha supuesto una influencia decisiva. No obstante, dicha influencia pierde su sentido cuando se observa la dispersión de propósitos que parecen carentes de una estrategia definida.
- 12- Cerca de un 45% de las referencias al papel de la evaluación para los profesores se agrupan alrededor de la noción de reflexión. (Tabla n.8)
- 13- No obstante, los tres grandes referentes del Programa Docencia (Planificación, Desarrollo y Resultados) parecen no tener un reconocimiento explícito. (Tabla n.8) Dichas dimensiones parecen reservarse a la valoración de los estudiantes. (Ver más adelante)
- 14- La influencia del Programa Docencia ha sido decisiva en la aparición de los informes por parte de los responsables docentes. No obstante, en dicha aportación parece

- dominar la función *control*, sin que se perciban estrategias operativas claras relativas a la mejora de la calidad declarada. (Tabla n. 9)
- 15- El Programa Docencia ha supuesto un notable impulso en el hecho de abrir y contrastar las fuentes informativas y de valoración de la docencia entre estudiantes, profesorado y responsables académicos. (Tabla n.10)
- 16- Prácticamente el 80% de las universidades manifiestan cruzar los datos sobre la valoración de la docencia entre tres y cuatro fuentes e instancias, lo que contribuye a una valoración de la docencia mucho más ponderada. En especial, si consideramos que, al menos teóricamente, se otorga un cierto peso al auto-informe de los docentes. (Tabla n. 11)

5.1 Los estudiantes y las expectativas que suscitan en los modelos de evaluación.

Tabla n.7 Referentes de la valoración, atendiendo a las aportaciones de los estudiantes.

Referente explicitado	n. referencias
Satisfacción	10
Opinión	7
Mejora	6
Calidad	5
Enseñanza	3
Innovar	2
Competencia de los alumnos	2
Aprendizaje	1

5.2 Los profesores y las expectativas que suscitan.

Tabla n. 8 Propósitos de conocimiento explícitos referidos a los profesores, para la evaluación de la docencia.

Información explicitada para la evaluación	n. referencias
Reflexión/ auto informe	8 (22,2%)
Mejora	8(22,2%)
Evaluación	3 (8,31%)
Innovación	3 (8,31%)
Calidad	3(8,31%)
Valorar	4 (11,2%)
Planificación	3(8,31%)
Información	2
Satisfacción	1
Seguimiento docente	1
Total	36

5.3 Los responsables académicos y las expectativas que suscitan.

Tabla n. 9 Referentes y funciones asignadas a los responsables académicos o institucionales

Información explicitada	n. referencias
Mejora	5 (22,7%)
Valorar	8 (36,4%)
Evaluación	2
Calidad	2
Información	2
Innovación	1
Reflexión/Auto reflexión	1
Satisfacción	1
Total	22

5.4 La triangulación de fuentes de información, o agencias y agentes involucrados en evaluar la calidad de la docencia.

Tabla n.10 Recuento de fuentes/agentes. Docentia/No docentia:

Fuentes	D	ND
Estudiantes	20	7
Responsables académicos	19	3
Profesorado	21	5
Comisión académica	8	1

Tabla n. 11. La triangulación de las fuentes de evaluación

Triangulación	Datos generados por	D	ND
Combinan 3	12 (39%) Estudiantes, profesorado y responsables (de centro y/o de departamento)	9 (32%)	3 (10,7%)
Combinan 4	11 (39%) Estudiante, profesorado, responsables (de centro y/o de departamento) y comisión/ y base de datos/ servicio de calidad	10 (35,7%)	1 (3,6%)
TOTAL	78%	68%	14,3%

6. Los instrumentos para la recogida de datos

Conclusiones:

- 17- Más de un tercio de las universidades emplea cuestionarios con un número de indicadores relativamente bajo para evaluar la calidad de la docencia (hasta 15 ítems), mientras que alrededor del 40% se mueve entre 16 y 25 ítems. (Tabla n.12)
- 18- Los alumnos valoran los ítems propuestos mediante escalas Likert. Sin embargo, no hay un acuerdo metodológico al respecto de la construcción de dichas escalas. El 50% emplea escalas de cinco valores, y cerca del 25% escalas con valores superiores. La crítica metodológica a las escalas de tres valores es que son ordinales. También las escalas con valores impares han sido criticadas dado que propician un % indeterminado de selección del valor central por parte de los encuestados. (Tabla n. 13)

- 19- El resto de universidades emplean escalas con una baja fiabilidad valorativa. Seis universidades dejan opciones de respuesta abierta a los estudiantes. (Tabla n. 13)
- 20- El Programa Docentia ha propiciado en las universidades el desarrollo de un modelo evaluativo basado en las valoraciones de los estudiantes a las dimensiones Planificación, Desarrollo y Resultados. Sin embargo, las universidades hacen más énfasis en los factores propios del desarrollo que en los de la planificación y resultados. (Tabla n. 14)

6.1. La construcción de las encuestas

Tabla n. 12 Nº de ítems agrupados por intervalos. Universidades Docentia/ No Docentia

Nº ítems	Nº Referencias	D	ND
Hasta 10	6	4	2
11-15	4	4	
16-20	7	6	1
21-25	6	6	
26-30	1	1	
31-35	3	1	2
+ 36	1	1	
Total	28	23 (82%)	5 (18%)

Tabla n. 13 Los cuestionarios y su elaboración. Comparación Docentia/ No Docentia

Grados de valoración, escala	N	D	ND	Respuesta abierta
10	2	1	1	
7	4	4		
6	4	4		
5	18	13	5	
3	2	1	1	
Otros	1	1		
Total	37*	29 (78,4%)	8 (21,6%)	6**

*El número de referencias está cuantificado con el número de instrumentos "encuesta" que tiene cada universidad y el tipo de opciones de respuesta que se plantean en ellos.

** En cinco casos de Universidades Docentia se admiten observaciones abiertas al final de los cuestionarios.

6.2 Dimensiones y aspectos evaluados en el Programa Docentia.

Tabla n. 14 Dimensiones evaluados para cada una de las dimensiones del Programa Docentia.

Aspectos evaluados/	n.
Planificación (docencia, enseñanza)	19
Desarrollo	21
Resultados	16

Tabla n. 15 Aspectos evaluados en cada una de las dimensiones del Programa Docentia. Ejemplificaciones.

Aspectos evaluados/	Ejemplos (Código Universidad)
Planificación (docencia, enseñanza)	Adecuación de la planificación. UPD2 Planificación docencia y aprendizaje- diseño programas/guías docentes/ guía de la asignatura. UPD3 Elaboración de la guía didáctica y guía del tutor, elaboración de contenidos y materiales de prácticas. UPD18
Desarrollo	Desarrollo de la enseñanza.UPD13 horario, preparación de las clases, metodología UPD2. docencia; aprendizaje, resolución de dudas, feedback alumnado, ritmos de aprendizaje, participación, organización, recursos y materiales, interés y motivación. UPD15 tutorías, coordinación teoría-practica , actividades-aprendizaje , recursos didácticos , claridad, contenidos , resolución de dudas , facilitación del aprendizaje , participación , motivación , comprensión actividades. UPD11
Resultados	... en términos de los objetivos formativos. UPD9 en relación con los objetivos de la asignatura y de la titulación. UPD7 ... eficacia y satisfacción de los estudiantes. UPD21

Nota: el significado de los códigos de las universidades se explica en el anexo n.4

Valoración final

- 1- Se detecta una clara falta de definición operativa de lo que se entiende por docencia de calidad en la gran mayoría de los manuales analizados. Asimismo, se detecta también una falta de definición de los referentes que deberían contextualizar la función “control” en la evaluación. Dichos conceptos se suelen definir de forma auto-referencial o por asimilación a propósitos también autorreferenciales.
- 2- La falta de definición y de operatividad de los referentes de calidad dificulta emprender o desarrollar actuaciones estratégicas, pro-activas y efectivas, de Universidad, de Facultad o de Departamento, orientadas bien a un control de la calidad de la docencia del profesorado o hacia la mejora de la calidad deseada.
- 3- Los instrumentos empleados y los procesos empleados, a falta de referencias claras u operativas, raramente pueden estar bien alineados bajo un mismo propósito estratégico de control o de calidad, lo que les hace muy poco funcionales para el logro de los fines propuestos.
- 4- Los procesos de evaluación analizados se perfilan como acciones o procesos singulares, segregados de una concepción global de lo que significa calidad o control. Asimismo se focalizan sobre el profesorado, considerado individualmente, como si la calidad fuera la resultante necesaria de una agregación de actuaciones individualizadas.
- 5- En este contexto, el desarrollo de la evaluación de la calidad de la docencia puede suponer un esfuerzo institucional organizativo, administrativo y económico con un nivel de retorno efectivo muy bajo, con respecto a los fines pretendidos.

Anexos

Anexo 1.

1.1 Estrategias comunes mediante las cuales se evalúa la calidad de la docencia en el ámbito internacional.

Las siguientes son estrategias comunes de evaluación, empleadas en muchas universidades, y el análisis de sus respectivas fortalezas y debilidades (Según Mathers, C., Oliva, M., Laine, S.W.M. 2008).

Estrategia	Fortalezas	Debilidades
Planificación de clases y aprendizajes	Tienen su máximo sentido cuando muestran relaciones 1: entre los objetivos de enseñanza y las prácticas de enseñanza; 2- describen las prácticas educativas para mantener la atención de los estudiantes; 3- alinean las propuestas de enseñanza con los estándares requeridos y 4- cuando muestran adaptaciones a determinadas necesidades de estudiantes.	Un “plan” no muestra sus ajustes necesarios en la realidad práctica, Es importante valorar los ajustes
Observación directa de aula	Ofrece información directa sobre la práctica docente. Muestra posibles opciones de mejora profesional. Requiere que esté contextualizada en el conocimiento del plan docente. Requiere también secuencias de observaciones y no singulares.	Errores de sesgo, requiere observadores entrenados y conocedores, plantillas de observación bien elaboradas
Autoevaluaciones	Pueden ser a partir de observaciones, a partir de reuniones, sesiones de evaluación, etc.	Requiere tiempo, un método, una pauta asumida por todos.
Portafolio	Recoge diversas evidencias sobre: planificación, vídeos de observación, reflexión y autoanálisis sobre prácticas docentes, ejemplos de trabajo de alumnos, ejemplos de correcciones a los estudiantes. Facilita la detección de	Analizar adecuadamente un portafolio requiere un grado de expertez y de tiempo.

	puntos fuertes y debilidades. Incita al desarrollo profesional. Permite observar aspectos no directamente relacionados con la observación directa, es participativo y autorreflexivo, ya a partir de las mismas evidencias seleccionadas.	
Datos de logros por parte de los estudiantes (rendimiento académico)	<p>Empleo de test estandarizados.</p> <p>Pueden medir el impacto de la enseñanza en el logro de resultados.</p> <p>Pueden adaptarse a las condiciones contextuales, relativas a cada centro.</p> <p>Requiere una serie de pruebas, en tiempo y variación de alumnos.</p>	<p>Miden sólo algunos aspectos del currículum.</p> <p>Muchos modelos estadísticos no son capaces de determinar el impacto de la docencia en los logros de los estudiantes.</p> <p>La información resultante es comparable con lo que hace otro profesor, no con los estándares.</p> <p>Difícil de emplear con profesores sin alumnos específicos asignados.</p>
Muestras de trabajo de estudiantes	Su Interés intrínseco.	Requiere el empleo de matrices de evaluación consistentes

1.2 Transformaciones detectadas en la evolución de la evaluación de la docencia universitaria.

Cuadro n.1. Ejemplos de la evolución de las referencias centradas en el docente y la docencia, y sus dimensiones.

	Student Evaluation of Educational Quality, SEEQ
Marsh 1982 y 1987	<p>1 Aprendizajes/ Valor académico de los mismos</p> <p>2 Actitud proactiva del profesor, (entusiasmo)</p> <p>3 Organización y claridad (clases);</p> <p>4 La interacción en grupo;</p> <p>5 Las relaciones individuales (tutoriales);</p> <p>6 Amplitud de su profesionalidad (funciones, encargos)</p> <p>7 Forma de evaluar: exámenes / valoraciones</p> <p>8 Asignaturas impartidas.</p> <p>9 Carga de trabajo / grado de dificultad (propuesta a los estudiantes).</p>

The Course Experience Questionnaire, CEQ	
Ramsden 1991	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñanza adecuada. Correcta orientación sobre la marcha del aprendizaje del alumno. 2. Claridad en los objetivos del programa propio y en lo que se espera de uno. 3. Carga de trabajo adecuada. 4. Adecuada evaluación–calificación del aprendizaje. 5. Estímulo y motivación al alumno en su responsabilidad (tipo de, grado de)

Cuadro n.2. Ejemplos de la evolución de las referencias centradas en el aprendizaje y la docencia.

Trent y Cohen 1993	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estructura y claridad en la explicación. 2. Actitud positiva hacia la discusión en clase y la exposición de puntos diferentes. 3. Estímulo del interés, la motivación y la reflexión del alumno. 4. Prestar atención individual al alumno. 5. Entusiasmo.
Australian Learning & Teaching Council ALTC, 2008	<p><i>Criterio 1 - Enfoques de la enseñanza que influyen, motivan e inspiran a los estudiantes a aprender.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar su desarrollo, estimulando en ellos la curiosidad y la autonomía en el aprendizaje; • Contribuir al desarrollo de sus habilidades de pensamiento crítico, habilidades analíticas y los valores académicos; • Fomentar la participación de los estudiantes mediante el entusiasmo para la enseñanza y el aprendizaje; • Inspirar y motivar a los estudiantes mediante una comunicación de alto nivel, las formas de presentación y habilidades interpersonales. <p><i>Criterio 2 - Elaboración de programas y recursos que reflejan el dominio de la materia.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo y la presentación coherente e imaginativa de recursos para el aprendizaje del estudiante; • La implementación de enfoques de aprendizaje y de enseñanza orientados hacia la investigación. • Demostración de la actualización de sus conocimientos en el campo de estudio, en el diseño del plan de estudios y la creación de recursos para el aprendizaje; • Comunicar claramente los objetivos y expectativas para el aprendizaje de los estudiantes. <p><i>Criterio 3 - Enfoques para la evaluación y retroalimentación que fomentan el aprendizaje autónomo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Integrar las estrategias de evaluación con las metas y objetivos concretos para el aprendizaje del estudiante; • Proporcionar información oportuna y útil a los estudiantes en su aprendizaje; • Usando una variedad de estrategias de evaluación y retroalimentación;

- La implementación tanto formativa y evaluación sumativa;
- Adaptación de los métodos de evaluación a los diferentes contextos y necesidades diversas de los estudiantes.

Criterio 4 - El respeto y el apoyo para el desarrollo de los estudiantes como individuos.

- Participar en la orientación efectiva y con empatía en el asesoramiento de los estudiantes;
- Asistir a los estudiantes de los diversos subgrupos demográficos con equidad para que puedan participar y lograr el éxito en sus cursos;
- Influir en la experiencia académica, social y cultural general de la educación superior.

Criterio 5 - las actividades académicas que han influido y mejorado el aprendizaje y la enseñanza.

- Mostrar habilidades avanzadas en la evaluación y la práctica reflexiva;
- Participar y contribuir a las actividades profesionales relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje;
- La coordinación, gestión y dirección de cursos y aprendizaje de los estudiantes;
- La realización y publicación de investigaciones relacionadas con la enseñanza;
- Demostrar liderazgo a través de actividades que tienen gran influencia en la profesión.

Anexo 2

Para elaborar la información que se relaciona en la segunda parte del informe se ha procedido a un análisis cualitativo de la documentación recogida de cada universidad, mediante una búsqueda y selección de palabras clave. Cuando se ha considerado necesario para la correcta lectura de los datos ofrecidos, los conceptos clave se mantienen relacionados con los textos que los incorporan, manteniendo la literalidad de los contextos de referencia.

La muestra total de universidades de las que se ha recogido información es de 28, públicas la gran mayoría y privadas. El número de referencias de las tablas siguientes puede no ser coincidente con el total de la muestra, puesto que se han analizado el conjunto de los propósitos formulados. Cuando ha sido posible, se han comparado datos de las universidades acogidas al Plan Docencia (D) con los de las que no lo siguen (ND). Cuando se ha considerado necesario, se ofrecen los códigos de referencia que hemos asignado a cada una de las universidades.

2.1 Criterios ANECA propuestos para la evaluación de la calidad de la docencia

Tabla n.1. Criterios ANECA propuestos para la evaluación de la calidad de la docencia y sus dimensiones

Criterios de la evaluación y sus dimensiones	Adecuación:	Satisfacción	Eficiencia	Orientación a la innovación docente
Planificación de la docencia,	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organización y coordinación docentes ✓ Modalidades de organización de la enseñanza ✓ Coordinación con otras actuaciones docentes ✓ Planificación de la enseñanza y del aprendizaje ✓ Resultados de aprendizaje previstos ✓ Actividades de aprendizaje previstas ✓ Criterios y métodos de evaluación ✓ Materiales y recursos para la docencia. 			
Desarrollo de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas. ✓ Procedimientos de evaluación aplicados 			
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resultados en términos de objetivos formativos logrados, el desarrollo en los estudiantes de las competencias previstas en un plan de estudios. ✓ Los avances logrados en el aprendizaje de los estudiantes y en la valoración expresada en forma de percepciones u opiniones de estudiantes, egresados, responsables académicos y del propio profesorado 			

Elaboración propia. Fuente: ANECA, DOCENTIA (Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario) Modelo de evaluación, V. 1.0 - 14/11/2006.

2.2. Las valoraciones de los estudiantes. Algunas cautelas.

Si bien existe un generalizado acuerdo sobre el valor de las opiniones de los estudiantes, también hay un amplio acuerdo acerca de: la mejor finalidad de las mismas; cómo obtenerlas del mejor modo posible y la atención que se debe prestar a su interpretación. La primera recomendación es examinar si el instrumento:

- Permite obtener información acerca de las competencias pedagógicas de los profesores.
- Define o especifica de modo comprensible aquellos aspectos que se remiten a dimensiones emocionales de los alumnos. P. e. "la atención recibida por parte del profesor". Interpretar adecuadamente el valor asignado por los estudiantes a este tipo de ítems es muy complicado.
- Distingue claramente ambos tipos de ítems en una potencial valoración media global de la encuesta.

En segundo lugar, cuidar el tratamiento de los datos. A menudo las evaluaciones no respondidas no se cuentan. Hay estudiantes que responden siguiendo un orden en sus preferencias, mientras otros asignan un valor de puntuación a sus valoraciones. En las evaluaciones online el n. de participantes es siempre menor que en las valoraciones presenciales. Finalmente, en todo grupo hay dos tipos de estudiantes que se alejan de un promedio típico. En la valoración final, ¿en qué medida estos extremos ejercen una influencia hacia arriba o hacia abajo con respecto a un determinado valor medio? ¿Qué peso ejerce cada sector en un grupo pequeño? Por último, hay que cuidar que el instrumento de valoración tienda a neutralizar los factores de sesgo más corrientes (emoción, dificultad/facilidad, carga trabajo relativa, presencia física del docente, gestión del grupo, etc.)

En tercer lugar, hay un amplio acuerdo en evitar reducir los distintos valores de la encuesta a un valor final promedio y establecer con ellos rankings de profesores y Departamentos. Las valoraciones de los estudiantes se hacen siempre desde contextos de aula y centro, lo que hace técnicamente imposible asignar una misma interpretación a resultados originados en una diversidad de situaciones y contextos.

Finalmente, las medias obtenidas en cada ítem o en su conjunto si se reducen a un solo valor no poseen un referente contrastado o esperado externo, sino que se suelen comparar en sus valores relativos, lo cual no permite desarrollar actuaciones específicas de mejora.

En consecuencia, hay un amplio consenso experto en combinar las valoraciones cuantitativas de los estudiantes con otras de naturaleza cualitativa, así como en limitar sus opiniones a los aspectos instrumentales de carácter pedagógico.

McCarthy, Maureen A. 2012, Using Student Feedback as One Measure of Faculty Teaching Effectiveness in *Effective Evaluation of Teaching: A Guide for Faculty and Administrators* (Mary E. Kite, Ed.), pp. 30-45.

<http://teachpsych.org/ebooks/evals2012/index.php>.

2.3 Referentes institucionales para la evaluación del profesorado y de la Calidad

- 1- LEY ORGÁNICA 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) artículo 31, apartado 26 y artículo 43.3, (los Estatutos de las universidades dispondrán de procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado)
- 2- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE, 30 de octubre. ANEXO I Memoria para la solicitud de verificación de Títulos Oficiales: Apdo. 9. Sistema de garantía de la calidad.

9- Sistema de garantía de la calidad.

La información contenida en este apartado puede referirse tanto a un sistema propio para el título como a un sistema general de la Universidad o del centro responsable de las enseñanzas, aplicable al título.

9.1 Responsables del sistema de garantía de la calidad del plan de estudios.

9.2 Procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y el profesorado.

9.3 Procedimientos para garantizar la calidad de las prácticas externas y los programas de movilidad.

9.4 Procedimientos de análisis de la inserción laboral de los graduados y de la satisfacción con la formación recibida.

9.5 Procedimiento para el análisis de la satisfacción de los distintos colectivos implicados (estudiantes, personal académico y de administración y servicios, etc.), y de atención a las sugerencias o reclamaciones. Criterios específicos en el caso de extinción del título

- 3- Documentos de la ENQA. Una propuesta de marco para evaluar la calidad de la docencia.

ENQA, 2005, Informe sobre Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki. <http://www.enqa.net/bologna.lasso> pp.15-21.

Parte 1: Criterios y directrices europeas para la garantía interna de calidad en las instituciones de educación superior. (El término "garantía de calidad" utilizado en este Informe incluye procesos tales como la evaluación, la acreditación y la auditoría).

1.1. Política y procedimientos para la garantía de calidad

1.4 Garantía de calidad del profesorado

1.5. Recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes

1.6. Sistemas de información

1.7. Información pública

ENQA, 2009, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki, 3rd edition. <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>

4- El concepto de calidad en los textos oficiales universitarios (primer análisis)

	N 26
El Profesorado: Ejemplos de formulación literal	
<p>El criterio de la garantía de calidad del personal docente (que) establece que las instituciones deben disponer de medios para garantizar que el profesorado está cualificado y es competente para ese trabajo UPD18 , UPD15</p> <p>La calidad de la docencia es un factor clave de su estrategia general sobre calidad de su desempeño. UPD 13</p> <p>La Universidad debe disponer de medios para garantizar que su profesorado esté cualificado y sea competente para ese trabajo UPD 13</p> <p>Garantizar la calidad de la actividad docente del profesorado. UPD7</p> <p>Proporcionar un sistema objetivo de valoración de la calidad y de la satisfacción de la actuación del profesorado docente. UPrvD1</p> <p>Asegurarse de calidad docente. UPrvD1</p> <p>Establecen como modelo de evaluación y mejora de la calidad docente del profesorado. UPD6</p> <p>Reconocimiento de la calidad docente. UPD6</p> <p>El compromiso de la institución con la promoción de procesos de evaluación y mejora que garanticen la calidad de su actividad docente. UPD14</p> <p>Garantiza una labor docente de alto nivel con el uso de eficaces métodos de evaluación, a partir de las áreas de calidad de los Centros. UPrvD1</p>	11
La propia institución universitaria	
<p>La promoción de la calidad en las universidades, constituye uno de los ejes esenciales para el establecimiento del EEES. UPD 13</p> <p>Su objetivo de alcanzar la excelencia académica por la calidad de su oferta formativa y su servicio a la sociedad. UPD9</p> <p>EEES exige a las universidades mejorar la calidad de sus actividades a través de la introducción de mecanismos sistemáticos internos y externos de evaluación. UPD 11, UPD3</p> <p>En política de mejora y promoción de la calidad ha sido la adaptación y la convergencia a los criterios y directrices de calidad europeos y al EEES. UPrvD1</p>	5
El propio sistema de evaluación	
<p>Sistema de garantía de la calidad que incluya la especificación de procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza del profesorado. UPD14</p> <p>Establecimiento de criterios comunes de garantía de calidad que faciliten la evaluación, la certificación y la acreditación UPD23</p> <p>Sistema de evaluación de la calidad de la actividad docente desarrollado en una universidad o en un centro de educación superior, en un período de tiempo dado, (para el logro de) los objetivos previstos en su diseño. UPD2</p>	3
Estándares	
<p>Asegurar el cumplimiento de unos estándares de calidad básicos en el desempeño de la actividad docente del profesorado universitario UpoID2</p> <p>Un instrumento que certifique la superación de los umbrales de calidad docente que en él se recogen, con el fin de constatar y acreditar la calidad de las titulaciones. UPD 13, UPD12</p>	3
Enseñanzas, títulos	
<p>Potenciar la calidad de las enseñanzas impartidas y (debe) fomentar las iniciativas de innovación docente llevadas a cabo por el profesorado de la Universidad. UPD1</p> <p>El diseño y desarrollo de un título oficial se realice bajo un sistema de garantía de calidad UPD12</p> <p>Criterios comunes de garantía de calidad en las universidades que faciliten la evaluación, la certificación y la acreditación de las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario UPD12</p>	3
Estudiantes, sociedad	
<p>Velan por una formación de calidad centrada en la persona y al servicio de las diferentes necesidades de la sociedad. UPrvD1</p>	1

- 5- *The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (inspirador de los principios del Programa Docencia, ANECA).*

Personnel Evaluation Standards: Summary of the Standards
2012 Joint Committee on Standards for Educational Evaluation
<http://www.jcsee.org/personnel-evaluation-standards> [visitado el 2/06/12]

Propriety Standards: The Propriety Standards are intended to ensure that a personnel evaluation will be conducted legally, ethically, and with due regard for the welfare of the evaluatee and those involved in the evaluation.

- **P1 Service Orientation**
- **P2 Appropriate Policies and Procedures**
- **P3 Access to Evaluation Information**
- **P4 Interactions with Evaluatees**
- **P5 Balanced Evaluation**
- **P6 Conflict of Interest**
- **P7 Legal Viability**

Feasibility Standards: The Feasibility Standards are intended to guide personnel evaluation systems so that they are as easy to implement as possible, efficient in their use of time and resources, adequately funded, and viable from a political standpoint.

- **F1 Practical Procedures**
- **F2 Political Viability**
- **F3 Fiscal Viability**

Accuracy Standards: The accuracy standards determine whether an evaluation has produced sound information. Personnel evaluations must be technically adequate and as complete as possible to allow sound judgments and decisions to be made. The evaluation methodology should be appropriate for the purpose of the evaluation and the evaluatees being evaluated and the context in which they work.

- **A1 Validity Orientation**
- **A2 Defined Expectations**
- **A3 Analysis of Context**
- **A4 Documented Purposes and Procedures**
- **A5 Defensible Information**
- **A6 Reliable Information**
- **A7 Systematic Data Control**
- **A8 Bias Identification and Management**
- **A9 Analysis of Information**
- **A10 Justified Conclusions**
- **A11 Metaevaluation**

5. Otros modelos de evaluación: <http://www.ratemyprofessors.com> (USA)

Don Abbott - University of California Davis - RateMyProfessors.com - Mozilla Firefox

www.ratemyprofessors.com/ShowRatings.jsp?tid=218805

Home - United States - California - University of California Davis - Don Abbott

Don Abbott

Name: Don Abbott
School: University of California Davis
Location: Davis, CA
Department: English

no photo

3.3 OVERALL QUALITY 3.2 HELPFULNESS 3.5 CLARITY 2.7 EASINESS

Submit a Correction Number of ratings 24

Want FREE offers, music news, casting calls, contest and event alerts and more? TEST = MONDAY

Follow @RateMyProfessor on Twitter

Rate this Professor

User Comments and Ratings Professor Rebuttals Save on Textbooks

DATE	CLASS	RATING	COMMENT
6/16/11	ENL107	Average Quality	I don't recommend taking this class unless you are able to attend every office hours - I attended multiple to receive high grades on the papers and it never really paid off. Each test is multiple choice and are hard - you must memorize quotes from opinions of supreme court cases.
3/21/11	ENL115	Average Quality	Hardest professor I've had in the English department. The test are all multiple choice, which is very different for English. The term paper was worth and lot and he grades rather hard. Don't take this class unless you have a lot of time to put into it!
3/25/10	ENL115	Good Quality	I definitely recommend this class! I was a bit reluctant to take a class on Renaissance lit, but Abbott made the class enjoyable. The multiple choice tests are do-able, but there are always those couple of questions that are kind of nit-picky. The paper was worth 35%, so do a thorough job on it, and you're golden! Good class, Abbott's great :)

ES 13:09 21/06/2012

Anexo 3

Referencias bibliográficas empleadas para fundamentar la primera sección del informe.

Bamber, V., Anderson, S., 2012, Evaluating learning and teaching: institutional needs and individual practices, *International Journal for Academic Development*, Vol 17, N 1, March, 5-18.

Biggs, J., 2003, Teaching for quality learning at university (Buckinghamshire, Society for Research into Higher Education and Open University Press).

Birenbaum, M., 1997, 'Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations', *Higher Education*, 33, pp. 71-84.

Casero, Antonio (2010). Factores moduladores de la percepción de la calidad docente. *RELIEVE*, v. 16, n. 2, p. 1-17. http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_3.htm

Devlin, Marcia & Samarawickrema, Gayani (2010): The criteria of effective teaching in a changing higher education context, *Higher Education Research & Development*, 29:2,111-124

Donaldson, J. F., Flannery, D., & Ross-Gordon, J. (1993). A triangulated study comparing adult college students' perceptions of effective teaching with those of traditional students. *Continuing Higher Education Review*, 57(3), 147-163.

Entwistle, N.J., 1991, 'Approaches to learning and perceptions of the learning environment. Introduction to the special issue', *Higher Education*, 22, pp. 20-24

Feldman, K. A. "The Association Between Student Ratings of Specific Instructional Dimensions and Student Achievement: Refining and Extending the Synthesis of Data from Multisection Validity Studies." *Research in Higher Education*, 1989, 30, 583-645.

Feldman, K. A. "Reflections on the Effective Study of College Teaching and Student Ratings: One Continuing Quest and Two Unresolved Issues." In J. C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. New York: Agathon Press, 1998.

Fernández, J., Mateo, Miguel A., Muñoz J., 1996, Valoración por parte del profesorado de la evaluación docente realizada por los alumnos, *Psicothema*, Vol. 8, nº 1, pp. 167-172

García Berro, Enrique, Colom Pastor, Xavier, Martínez Solanas, Érica, Sallarés, Jordi, Roca Martín, Santiago, (2011), La encuesta al alumnado en la evaluación de la actividad docente del profesorado, *Aula abierta*, Vol. 39, Nº 3, 2011 , págs. 3-14.

García Ramos, J., (1998), Análisis de estructuras de covarianza en el estudio de la competencia docente del profesor universitario, *Revista de Investigación Educativa*, 1998, Vol. 16, n.º 1, págs. 155-184 (p.177)

Gibbs, Graham, (2010), *Dimensions of Quality*, The Higher Education Academy, Innovation Way, York Science Park, Heslington, York YO10 5BR, September, Report, 64 págs.

Harvey, L. & Green, D. 1993, 'Defining quality', *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 181, pp. 9-34.

Harvey, L. & Stensaker, B. 2007, 'Quality culture: understandings, boundaries and linkages', paper presented at the 29th Fair Forum, Innsbruck, Austria , 26-29 August.

Harvey, L. & Williams, J. 2010, 'Fifteen years of quality in higher education', *Quality in Higher Education*, 16(1), pp. 3-36

Kane, D., Williams, J. & Capuccini-Ansfield, G., 2008, 'Student satisfaction surveys: The value in taking an historical perspective', *Quality in Higher Education*, 14(2), pp. 135–155.

Laughton, D. & Montanheiro, L., 1996, 'Core skills in higher education: The student perspective', *Education & Training*, 38(4), pp. 17–24.

Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for further research. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388.

Mathers, C., Oliva, M., Laine, S.W.M.. 2008, Improving Instruction Through Effective Teacher Evaluation: Options for States and Districts, *Research and Policy Brief*. WWW.NCCTQ-ORG <http://www.nassp.org/portals/0/content/59182.pdf> Visitado 3/10/2011

McCarthy, M.A. 2012, Using Student Feedback as One Measure of Faculty Teaching Effectiveness, in *Effective Evaluation of Teaching: A Guide for Faculty and Administrators* (Mary E. Kite, Ed.), pp. 30-45. <http://teachpsych.org/ebooks/evals2012/index.php>.

Pereira Manuel, (2011), Nuevas tendencias en la evaluación de la calidad de las universidades: los índices de calidad percibida y satisfacción de los egresados (con modelos de ecuaciones estructurales), *Aula abierta*, Vol. 39, Nº 3, 2011 , págs.73-84

Rué, Joan , Amador, Miquel , Gené, Jordi , Rambla, Francesc Xavier , Pividori, Cristina , Pividori, Isabel, Torres-hostench, Olga , Bosco, Alejandra , Armengol, Jesús and Font, Antoni (2010) 'Towards an Understanding of Quality in Higher Education: The ELQ/AQA08 Model as an Evaluation Tool', *Quality in Higher Education*, 16: 3, 285 —295

Rué, J., Font, A., Cebrián, G.. 2011: A learning approach arising from the PBL model when training Law undergraduate students: a case study, en John Davies, Erik de Graaff, Anette Kolmos (Eds.) *PBL across the disciplines: research into best practice*, Aalborg University Press, págs. 529-541, ISBN 978-87-7112-025-7.

Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. & Gielen, S., 2005, 'Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review', *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), pp. 325-41.

Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. & Gielen, S., 2006, 'On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment', *Learning and Instruction*, 16(4), pp. 279-94.

Starkey, Louise (2010): Teachers' pedagogical reasoning and action in the digital age, *Teachers and Teaching*, 16:2, 233-244

Surridge, P., 2008, 'The National Student Survey, 2005–2007: Findings and trends', in *A Report to the Higher Education Funding Council for England* (Bristol, University of Bristol).

Theall, M., and Feldman, K. A., (2007) Commentary and update of Feldman's (1997) "Identifying exemplary teachers and teaching: evidence from student ratings." in R.P. Perry and J.C. Smart, (Eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Approach*. Springer, 130-143.

Theall Michael, Evaluating Teaching: From Reliability to Accountability, *New Directions for Teaching and Learning*, Volume 2010, Issue 123, Article first published online: 17 SEP 2010, pp 85-95

Trowler Paul y Trowler Vicki, 2010. Research and evidence base for student engagement, Informe de la HEA (Higher Education Academy), Reino Unido. [Acceso, 17/05/2012] [http://www.heacademy.ac.uk/ourwork/universitiesandcolleges/alldisplay?type=resources&newid=ourwork/studentengagement/Research and evidence base for student engagement&site=york](http://www.heacademy.ac.uk/ourwork/universitiesandcolleges/alldisplay?type=resources&newid=ourwork/studentengagement/Research+and+evidence+base+for+student+engagement&site=york)

Young, S., & Shaw, D. G. (1999). Profiles of effective college and university teachers. *Journal of Higher Education*, 70, 670-686.

Anexo 4

Relación de universidades públicas y privadas de las cuales se ha obtenido la información base para este informe. (Los códigos empleados para identificar frases u otros aspectos relativos a cada universidad siguen el orden de recepción y de obtención de la información).

1. Universidad de Alcalá
2. Universidad de Alicante
3. Universidad de Almería
4. Universitat Autònoma de Barcelona
5. Universidad Autónoma de Madrid
6. Universitat de Barcelona
7. Universidad de Burgos
8. Universidad de Cantabria
9. Universidade da Coruña
10. Universidad Europea de Madrid
11. Universidad de Granada
12. Universitat de Girona
13. Universidad de Jaén
14. Universidad Nacional de Educación a Distancia
15. Universidad de Oviedo
16. Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea
17. Universitat Politècnica de Catalunya
18. Universidad Politécnica de Madrid
19. Universitat Politècnica València
20. Universidad Pública de Navarra
21. Universitat Ramon Llull
22. Universitat Rovira Virgili
23. Universidad de Salamanca
24. Universidade de Santiago de Compostela
25. Universidad de Sevilla
26. Universidad de Valladolid
27. Universidade de Vigo
28. Universidad de Zaragoza