

Cuatro décadas de evaluación de la actividad docente: estudio de caso de la Universidad del País Vasco

Four decades of evaluation of teaching: case study of the University of the Basque Country

Idoia Fernández Fernández 

idoia.fernandez@ehu.es

Universidad del País Vasco
 Euskal Herriko Unibertsitatea (España)

Susan Orbe Mandaluniz

susan.orbe@ehu.eus

Universidad del País Vasco
 Euskal Herriko Unibertsitatea (España)

Idoia Fernández Fernández

idoia.fernandez@ehu.es

Universidad del País Vasco
 Euskal Herriko Unibertsitatea (Spain)

Susan Orbe Mandaluniz

susan.orbe@ehu.eus

Universidad del País Vasco
 Euskal Herriko Unibertsitatea (Spain)

Resumen

El buen profesorado se asocia de forma recurrente a la calidad de las universidades. Sin embargo, la evaluación de la actividad docente entraña complejidad técnica y dificultad para que el profesorado haga suyos los fines y usos (mejora, promoción e incentivos) que plantea cada institución. Este estudio tiene como objetivo analizar los recorridos de la evaluación docente tanto en el nivel de los marcos normativos

Abstract

Good university teachers are often associated with the quality of universities. However, the evaluation of teaching activity is technically complex and academic staff has difficulties to embrace the aims and purposes (improvement, promotion and incentives) intended by their institution. The goal of this study is to analyze the pathways of university teaching evaluation at the level of general regulatory

generales como de su plasmación en un caso concreto, la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), que cuenta con el programa DOCENTIAZ certificado y una participación aproximada del 50% de su profesorado. Para ello se ha llevado a cabo un análisis documental de la política de evaluación docente a lo largo de cuatro décadas. Como conclusión se señala la importancia de analizar la evaluación de la docencia en sus contextos de producción desde una perspectiva larga en el tiempo. La orientación hacia la mejora, la articulación a través de procesos de decisión de los centros, la incardinación dentro de estrategias globales de desarrollo de la cultura de la calidad, la implicación de los equipos rectorales y órganos de gobierno, la participación del profesorado más proclive a la innovación y la factura técnica rigurosa y transparente son elementos que han tenido un peso específico en este caso y que caben ser interpretados como clave de su éxito.

Palabras clave: educación Superior. Personal académico docente. Calidad de la educación. Evaluación formativa. Evaluación sumativa.

frameworks and its implementation in a specific case, the University of the Basque Country (UPV / EHU), has the certified DOCENTIAZ program that has been embraced by nearly 50% of its teaching staff. To that end, a documentary analysis of the policies of teaching evaluation is carried out where the importance of analyzing teaching evaluation in its production environment from a long-term perspective over time is highlighted. In this case, the elements that played a relevant role and that can be interpreted as keys to success are: orientation towards improvement, articulation through the decision-making processes of the centers, integration within the global development strategies of the culture of quality, involvement of the government team, participation of more prone to innovation teachers, and finally, rigorous and transparent technical development.

Key words: higher Education. Academic teaching personal. Educational quality. Formative evaluation. Summative evaluation.

Introducción

Existe un consenso generalizado en torno a la idea de que la calidad de la Educación Superior pasa, entre otros, por la calidad de su profesorado entendiéndose que los buenos profesores y las buenas profesoras hacen, en gran medida, dan mayor valor a la propia universidad. Esta idea se ha desarrollado, dentro un complejo entramado de leyes, normas y estructuras que, bajo el epígrafe de la cultura de la calidad, se ha generalizado en Europa durante las dos últimas décadas de mano de la Construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005). En la actualidad contamos con procedimientos, orientaciones y recomendaciones claras para desarrollar y evaluar la calidad a nivel de titulación e incluso a nivel institucional, pero cuando el foco se pone en el profesorado y su desempeño docente, afloran dificultades y resistencias difíciles de gestionar en la práctica.

La dificultad no es baladí. Stake y Schwand (2006) señalan que la evaluación descansa sobre la idea común de que la calidad se puede discernir y representar y que

para ello es necesario discriminar, es decir, explicar la diferencia entre la presencia y la ausencia de calidad. Las nociones de calidad (y mérito, valor, valía e importancia) no tienen significado si no existen las nociones de inferioridad, insignificancia, inutilidad y no importancia. La evaluación trata de establecer las líneas divisorias entre lo que es valioso y lo que no lo es, lo que es significativo y lo que no lo es, lo que es útil y lo que no vale. El discernimiento de la calidad es necesario en los contextos en los que vivimos actualmente y particularmente en ámbitos como la enseñanza, pero, según estos autores, este discernimiento es “endémicamente ambivalente”, y el juicio de la calidad deja generalmente un lugar a la duda.

Si unimos estas dos condiciones inherentes a la evaluación de la calidad – discernimiento y ambivalencia- a las finalidades y consecuencias posibles de esta actividad en el profesorado comprenderemos en gran medida la reacción que ha provocado y que provoca en determinadas situaciones. En efecto, podemos diferenciar tres usos prioritarios de la evaluación de la docencia y por extensión del profesorado universitario (De Miguel, 1998; Escudero, 2018):

- a. Acceso y promoción en la carrera académica. Es la finalidad de mayor recorrido histórico y se justifica con la necesidad de contar con mecanismos que aseguren la elección del profesorado más idóneo para acceder a las plantillas de las universidades o para promocionar a niveles de mayor estatus académico.
- b. Incentivos. Es un uso dirigido a proporcionar refuerzos o premios, normalmente económicos, a aquellos docentes que se distinguen del resto en una determinada actividad. El incentivo discierne o discrimina de acuerdo al rendimiento, y proporciona a la persona beneficiaria un estímulo que le impulse a persistir, a la vez que sirve de modelo y de guía para que quienes no se han distinguido lo hagan en el futuro.
- c. Mejora o desarrollo profesional. Este uso se sitúa en la esfera de los procesos de cambio y perfeccionamiento de las personas a lo largo del tiempo. En este caso las consecuencias de la evaluación no repercuten laboralmente o económicamente, sino que se dirigen a proporcionar ayuda, a dar *feed-back*, a servir de resonancia para que el profesorado vaya mejorando su desempeño.

Estas tres finalidades básicas se entrecruzan a su vez con los conceptos de evaluación formativa y sumativa, que continúan siendo claves para comprender las implicaciones de este tipo de procesos. Scriven (1977) señala que la evaluación formativa se lleva a cabo *durante* el desarrollo de un proceso o producto, y, su resultado está bajo el *control interno* de las personas implicadas, mientras que la evaluación sumativa se conduce *después* de finalizarse la actividad a evaluar y, su resultado se dirige a una *audiencia externa* con capacidad de *toma de decisiones* (Scriven, 1977). Obviamente, la evaluación orientada al acceso y promoción, y al incentivo se alinean con la evaluación sumativa, y, la evaluación orientada a la mejora a la formativa.

Las reacciones del profesorado ante estos dos tipos de evaluación son diferentes. En el caso de la sumativa el profesorado ha sido y todavía sigue siendo, según los casos, más reactivo ya que experimenta el proceso como una amenaza o un control, mientras que la evaluación formativa goza de mayor aceptación ya que es percibida como una ayuda para sentirse mejor profesionalmente. Estos procesos de evaluación formativa

tienen más éxito cuando la participación es voluntaria y se vinculan a su vez a estrategias de carácter formativo (acompañamiento, orientación, cursos, seminarios) (Tejedor, 2003).

Lo que resulta obvio desde la perspectiva actual es que tanto la evaluación sumativa como la formativa son necesarias, lo mismo que es necesario atender a las necesidades de evaluación para el acceso, la promoción, la incentivación y la mejora (Stake et al., 2011). Aunque sean conceptos que, en ocasiones, se presentan como excluyentes, lo cierto es que no hay ninguna posibilidad de avance en la mejora de las universidades si no se encuentra un equilibrio entre estas cuestiones falsamente antagónicas.

Tras cuatro décadas de debate social y científico sobre la evaluación del profesorado, es obvio que es imprescindible establecer y respetar claramente los objetivos que se persiguen, seleccionar y aplicar adecuadamente los procedimientos, las técnicas y los indicadores empleados y encuadrar institucionalmente el proceso y la valoración de los resultados. Pero como señala Escudero (2018), los problemas se suelen centrar en la definición de los criterios de calidad del profesorado, en los propósitos y consecuencias de la evaluación y en la aceptación y colaboración del profesorado.

En este artículo examinaremos las políticas de evaluación de la docencia con una óptica diacrónica, a lo largo del tiempo, con dos objetivos. El primero, realizar una revisión histórica de los marcos legales y normativos que, desde el franquismo, han ido pautando el desarrollo de las políticas de evaluación del profesorado. El segundo, trasladar este análisis general a un caso particular, la Universidad del País Vasco, que cuenta en la actualidad con un modelo de evaluación de la docencia certificado en 2018 por la Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco UNIBASQ y basado en el marco DOCENTIA (ANECA, 2015), y que puede ser considerado como un caso de éxito.

Analizar en profundidad la plasmación de estas políticas generales en los contextos concretos de las universidades a través de casos concretos permite visibilizar que la norma general precisa de adaptaciones y re-significaciones concretas no exentas, en ocasiones, de tensión y de conflicto y obliga a decidir entre diferentes opciones según las posibilidades de un espacio y de un tiempo concreto. Comprender qué decisiones han marcado el rumbo de la evaluación de la actividad docente en una universidad concreta puede ser de ayuda para trazar rutas y tomar decisiones futuras.

Génesis e hitos principales en los marcos normativos de la evaluación de la docencia universitaria: 1983-2020

La necesidad de seleccionar al profesorado universitario en base a algún procedimiento o criterio concreto de evaluación tiene su origen en la década de los 80, estrechamente vinculada a la aprobación de la Ley orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (Tejedor y Jornet, 2008). Esta ley es la primera de esta naturaleza que se materializa en la transición política y sienta las bases de la transformación de un sistema universitario heredado del franquismo.

La dictadura totalitaria, había impuesto su lógica ideológica y política a las 12 universidades de entonces, a través de la Ley de 29 de julio de 1943 de Ordenanza de

la Universidad Española, una vez culminado el proceso de depuración del profesorado del periodo republicano. Esta ley orientaba a la universidad hacia una formación de carácter más bien profesional y al adoctrinamiento de los estudiantes, relegando a la investigación en un lugar secundario. El funcionamiento de las facultades operaba a través de las cátedras, estructuras fuertemente controladas por sus titulares, que organizaban la enseñanza, los planes de estudio, los títulos, la actividad docente, y a las que accedían candidatos cuidadosamente reclutados.

El profesorado, y en concreto los titulares de las cátedras, eran los garantes de la “calidad” ideológica de la universidad. El acceso a las cátedras consistía en una oposición que debía realizarse “siempre en Madrid, en turno único y ante Tribunal nombrado por el Ministerio de Educación Nacional” (art. 58, b), para la que era preceptiva “la posesión del grado de Doctor y la firme adhesión a los principios fundamentales del Estado, acreditada mediante certificación de la Secretaria General del Movimiento” (Art. 62, a). El control de este selecto grupo que concentraba un gran poder sobre toda la universidad se disputó entre la Falange y la Iglesia. Entre 1939 y 1951 se cubrieron casi 500 cátedras de las 650 existentes -la depuración había dejado muchas vacantes- y fueron ganadas por miembros del Opus Dei y de la ACNP (Asociación Católica Nacional de Propagandistas) y sólo en algunos casos por falangistas o monárquicos; en el año 1959 el total era de 808 y sólo una de ellas estaba ocupada por una mujer (Redero, 2002).

Durante el largo periodo de la dictadura se introdujeron algunas modificaciones para adaptar la universidad y la gestión del profesorado a las circunstancias que se iban produciendo. Es el caso del Decreto del 7 de setiembre de 1951 que pretendía mejorar la objetividad de los tribunales de oposiciones a cátedra, o la Ley de 17 de julio de 1965 que introduce en el escenario la organización por departamentos y la figura del profesor agregado que, a caballo entre el catedrático y el adjunto, intentaba aliviar la presión ejercida por el fuerte incremento de estudiantes universitarios en la etapa del desarrollismo (Carreras, 2003; González Gómez, 2016). La Ley General de Educación de 1970 también hizo un intento de terminar con las “oposiciones patrióticas” y dar a las universidades la posibilidad de seleccionar a sus propios docentes acorde con el desarrollo de una verdadera carrera académica dedicada a la docencia y a la investigación. Pero lo cierto es que estas iniciativas tuvieron un impacto real muy limitado ya que los departamentos no se distinguieron de las cátedras que continuaron siendo plataformas de poder universitario para sus titulares, la autonomía de que disfrutaron las universidades no dejó de ser extraordinariamente limitada y los Estatutos de las universidades no pasaron de provisionales (Redero, 2002).

Con este entorno legal se llega al final del franquismo en un contexto en el que la universidad estaba experimentando un fuerte cambio sociológico: un importante crecimiento del número de estudiantes universitarios y la consiguiente necesidad de incrementar la plantilla de profesorado (los PNN o profesores no numerarios). Se trata de un proceso que se estaba experimentando en todos los países más desarrollados y que marca el tránsito de una universidad de élite a una universidad de masas. En 1983, momento en que se promulgó la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, el número de estudiantes universitarios ascendía a 750.000 (frente a los 35.500 que se contabilizaban en 1940) y el número de universidades ascendía ya a 34 (frente a las 12 que aparecen en la ley de 1943). Los cambios económicos, sociales, políticos e ideológicos que caracterizan esta época imponían la necesidad de llevar

a cabo una transformación profunda de la universidad que pivotaba en gran medida en la idea de autonomía universitaria y calidad de la enseñanza. Como la propia LRU establece en su preámbulo “la Ley pretende establecer un marco para la renovación de la vida académica, pero lo decisivo en última instancia será la acción transformadora que emprendan las propias Universidades”.

Los focos de reforma son numerosos pero tal vez el reconocimiento del doble objetivo docente e investigador y el establecimiento de una organización departamental, así como la “notable simplificación del actual caos de la selvática e irracional estructura jerárquica del profesorado, totalmente disfuncional, mediante el establecimiento de cuatro únicas categorías del profesorado y la creación de una carrera docente” son los aspectos más relevantes. La nueva lógica, pretendía romper la dinámica de endogamia ideológica y fuerte control estatal, y establecer nuevos criterios que empiezan a ampararse en la búsqueda de la calidad y la excelencia.

La incorporación de profesorado que diera respuesta a la creciente demanda de Educación Superior, abre el interrogante sobre los criterios de su selección. La LRU se refiere a la evaluación y prescribe que cada universidad deberá disponer en sus estatutos de “procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, a efectos de su continuidad y promoción” (Art. 45). Se apuntaba, por tanto, a asociar los resultados de determinados procesos de evaluación de la docencia con la estabilización laboral y con la promoción en el desarrollo de la carrera académica. Como telón de fondo un amplio colectivo de profesorado, incorporado a esta universidad de masas de forma rápida y masiva, que reivindicaba su estatus laboral, y unas universidades, muchas recién creadas, que no contaban ni con experiencia ni con medios para afrontar tal tarea. Algunos de los trabajos de Vicente Benedito son testigos directos de aquel momento en el que la preocupación por la docencia y su evaluación era prácticamente inexistente y la capacidad de las universidades para responder extremadamente limitada (Benedito, 1977; 1983).

Pese a las dificultades y al contexto convulso y cambiante, se produjeron dos movimientos que tuvieron influencia ulterior. Por una parte, fue difundiendo la idea de experimentar modos de evaluar la docencia a través de cuestionarios de opinión del alumnado (Escudero, 1989; Tejedor, 1985; Villar, 1983). Esta opción, innovadora en su contexto socio-histórico, recogía una parte de la práctica científica internacional y daba cierta solución al mandato de la LRU, además de ser una vía factible para las universidades que, apoyadas en muchas ocasiones a través de los ICEs, comenzaban a diseñar y aplicar cuestionarios de este tipo (Apodaca et al., 1990; Tejedor, 1990). Por otra parte, comenzó a debilitarse el uso de la evaluación prescrito por la ley (continuidad y promoción) y comienza a intensificarse su uso para la mejora docente, con carácter puramente voluntario (Tejedor y Montero, 1990; Zabalza, 1990). De esta forma las universidades van adoptando una vía más “tranquila” que permitía avanzar en la práctica de la evaluación de la actividad docente sin que su profesorado se sintiera amenazado y controlado por el efecto que los resultados pudieran tener en su futuro laboral (estabilización y promoción) o en su bolsillo (incentivos).

Los cuestionarios de opinión del alumnado sobre la docencia de su profesorado comienzan, pues, a marcar los designios de más de dos décadas de práctica institucional. Las discusiones sobre las dimensiones de los cuestionarios, su valor científico, su

capacidad socio-métrica, así como su práctica en las recién estrenadas unidades técnicas responsables (en muchas ocasiones dentro de los ICEs) ocupan la actividad de quienes tienen interés por la docencia sea en niveles de gestión como en niveles individuales (Muñoz Cantero et al., 2002). Sus efectos, van a estar asociados a la mejora personal, al desarrollo profesional (evaluación formativa), y los resultados se mantendrán durante años en el círculo más privado de cada profesor o profesora y asomarán a lo sumo como indicador global de la calidad de títulos o instituciones.

Dentro del periodo de vigencia de la LRU de 1983 hay dos normas que van a trascender a la etapa legislativa posterior y que merecen la atención de diferentes autores. Una es la política de incentivos que arranca en 1989 y que afecta directamente al profesorado, y, otra son las políticas institucionales de calidad que se dirigen de forma global a las universidades. Ambos marcarán de forma determinante la configuración de la realidad actual (Alfageme y Caballero, 2010; Tejedor y Jornet, 2008).

El Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario, (BOE 9-9-1989) parte de la consideración de que “la rígida aplicación de criterio de igualdad retributiva” del profesorado constituye un límite para conseguir un sistema retributivo que reconozca los especiales méritos en la actividad desarrollada e incentivar el ejercicio de la misma. En consecuencia, establece un sistema de complementos salariales que, en definitiva, deben ser el resultado de una valoración de la productividad. Con este decreto, la evaluación comienza a tener consecuencias económicas dando lugar así a los sexenios de investigación y quinquenios de docencia. Vistos desde la perspectiva que nos da el paso del tiempo, el problema que surge es la asimetría en la asignación de valor que se observa en esta norma ya que la responsabilidad de evaluación de los sexenios va a ser centralizada y se va a convertir en un importante elemento de diferenciación entre el profesorado, mientras que el quinquenio docente se gestiona a nivel local de universidad y en la práctica se convierte en un reconocimiento de la antigüedad. Alfageme y Caballero (2010, p. 274) señalan que la falta de infraestructura en la universidad para poner en marcha procesos de evaluación rigurosos y las pérdidas salariales que había sufrido el profesorado, “hicieron que dichos complementos se concedieran de forma generalizada, por lo que el proceso se convirtió de manera no explícita en un simple trámite para alcanzar mayor retribución”.

El efecto que este RD de retribuciones ha tenido en el profesorado es difícil de calibrar, sobre todo porque, aunque en su origen el sexenio de investigación no era más que un incentivo económico, en la práctica ha ido mucho más allá de su cometido y se utiliza como medida de muchos aspectos de la calidad académica. El hecho de ser una herramienta que distingue y discrimina le ha ido concediendo valor hasta convertirse en una condición influyente, cuando no determinante, en programas de acreditación, en titulaciones, en estatus personal e institucional. Mientras tanto la docencia ha continuado dependiendo de lo que cada universidad hiciera, pero sin adquirir la relevancia simbólica y operativa del sexenio de investigación.

La segunda norma a la que nos hemos referido es el Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las universidades (BOE 9-12-1995). Se trata de la culminación de diferentes debates sobre los significados y rumbos de la evaluación de la calidad así como de un proyecto piloto de evaluación institucional desarrollado entre 1992 y 1994, en el que participaron diecisiete

universidades y que había sido apoyado desde la Unión Europea (De Miguel et al., 1991). Desde la perspectiva temporal, lo estimamos como un hito importante ya que con ello va tomando forma la idea de calidad como una estrategia compleja con diferentes niveles o subsistemas. El plan pone el foco en la evaluación de la calidad universitaria y lo vincula a conceptos como autonomía en la gestión interna pero también rendición de cuentas ante la sociedad, en línea con la idea de *accountability* que prácticamente caracteriza a los sistemas actuales (Consejo de Universidades, 1993).

Las universidades tenían así la posibilidad de presentar proyectos de evaluación institucional en los que de forma integrada se ponía atención a la docencia, la investigación o la gestión de servicios, tomando como unidad mínima una titulación. Se marcan asimismo ciclos de vigencia, así como las herramientas de la autoevaluación combinada con la evaluación externa, de una manera bastante cercana a los procesos que llevan a cabo actualmente las agencias externas de calidad.

A pesar del reto que supuso emprender la transformación de la universidad franquista en un contexto de movilización social y laboral, la LRU duró 18 años. El nuevo milenio se estrenó con el tratado de Bolonia y con una acentuada confrontación política entre los partidos mayoritarios en torno a la orientación de la universidad. En 2001 se aprueba la LOU Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 24-12-2001), impulsada por el gobierno del PP y en 2007 la LOMLOU, Ley Orgánica 4/2007 de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades, del 12 de abril (BOE 13-5-2007), impulsada por el gobierno del PSOE. Las medidas introducidas por estas normas serán profundas y determinantes. Vistas en conjunto, el primer gran cambio es la pérdida de autonomía de las universidades a la hora de seleccionar a su profesorado, ya que entra en juego un control externo estatal o autonómico, operado a través de agencias de calidad. A partir de estas leyes la estabilización o promoción en la carrera académica comienza a funcionar en “dos vueltas”, vía agencia externa y posteriormente vía concurso-oposición en la universidad; y esto en cada una de las figuras contractuales existentes. El procedimiento se complejiza y el efecto más sensible es, sin duda, el retardo general en las carreras académicas que con este sistema tardan más tiempo en consolidarse.

El segundo cambio es la creación en 2002 de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA, estructura que da cobertura a la lógica de acreditación del profesorado y a la de la calidad en general. ANECA se convierte en el órgano externo que aspira a contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior, a través de la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones. Se alinea así con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior e instaura un entramado burocrático que controla los hitos de una carrera académica de largo recorrido, en la que estadio tras estadio el profesorado debe presentar méritos de forma ininterrumpida. El sexenio de investigación se convirtió rápidamente en una especie de divisa del sistema: se consolidaba como un sistema factible y sostenible desde el punto de vista de su gestión, tenía capacidad de discriminar gracias a su creciente nivel de exigencia y, más allá de las críticas, había ganado en cierta manera la batalla del valor y el estatus.

Probablemente, la oportunidad más clara de valorar la buena docencia del profesorado, marcando el contrapunto al sexenio de investigación, surge en 2007 con el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA), impulsado por ANECA en coordinación con las agencias de evaluación

autonómicas existentes en aquel momento. El objetivo central de esta iniciativa es orientar y dar apoyo a las universidades en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento (ANECA, 2015).

El programa establece un marco para que cada universidad diseñe su propio modelo, lo cual permite atender a las necesidades y características particulares de cada contexto. El programa DOCENTIA establece:

- a. Tres dimensiones: planificación de la docencia, desarrollo de la docencia y resultados
- b. Tres fuentes de información: estudiantes, responsables académicos y profesorado
- c. Procedimiento de evaluación externa, en mano de la agencia de calidad correspondiente, para evaluar los manuales, realizar el seguimiento de la implantación y acreditar el programa.

El margen de actuación de cada universidad amplio, ya que:

- a. Define los órganos responsables del proceso y cómo se insertan en su lógica institucional.
- b. Establece la finalidad y las consecuencias de la evaluación.
- c. Concreta las dimensiones que se van a evaluar y los instrumentos que se utilizarán para ello.
- d. Elabora un protocolo de valoración público.
- e. Establece un procedimiento de gestión de la convocatoria: calendario, periodicidad, plazos, cobertura, publicación, transparencia, etc.

Por tanto, estamos hablando de un programa que permite ejercer la autonomía universitaria para resolver un problema complejo no sólo desde el punto de vista técnico y organizativo, sino también desde la gestión del profesorado y la cultura institucional, en un contexto de creciente control externo del mérito investigador y docente.

En abril 2021 los resultados publicados por ANECA en su página web informan de un total de 28 universidades certificadas o con el seguimiento previo a la certificación aprobado, (18 públicas y 10 privadas. Si comparamos estos datos con los de 2019 (17 universidades de un total de 82) el incremento es 64,7%. El problema es que el número de programas certificados sigue siendo moderado, y se mueve alrededor de un tercio del total. El aspecto positivo es que el total de universidades que están en alguna de las fases previas a la certificación es de 48, lo cual nos da una idea de que la cobertura es amplia (ANECA, 2019).

De cualquier forma, el avance es moderado y esto parece deberse al periodo de tiempo necesario para la consolidación de los sistemas de evaluación de la calidad docente, dado que se presentan, cada vez en mayor número, revisiones sobre los modelos para iniciar un nuevo proceso de evaluación con un sistema renovado después de varios años de implantación (ANECA, 2019 p. 122).

La pregunta que surge es cómo se llega a consolidar una materialización concreta y real del programa DOCENTIA. Hasta la fecha se ha desarrollado cierta investigación a este respecto poniendo la atención en aspectos técnicos como el uso de los cuestionarios de opinión como fuente de información fiable (Pozo et al., 2009), el problema de la capacidad de discriminación entre los niveles de calidad de la actividad docente analizada (Isla, et al., 2018) en los aspectos diferenciales que han ido tomando los modelos que se han certificado (García, 2017). También contamos con acercamientos a casos de diseños en proceso (Aliez et al., 2018; Tejedor y Jornet, 2008) o ya certificados (Sáiz et al., 2017). Sin embargo, no hay estudios longitudinales que permitan observar aspectos más cualitativos de los casos en los que la evaluación de la actividad docente se ha normalizado dentro de una universidad.

En la segunda parte de este artículo analizaremos el caso del programa DOCENTIAZ de la Universidad del País Vasco que puede ser considerado como un caso de éxito por las siguientes razones: a) es un programa certificado externamente en 2018, tras ocho años de pilotaje, b) ha tenido la capacidad de atraer la participación voluntaria del 49,47% del profesorado, c) permite discriminar diferentes niveles de calidad en la práctica docente y d) está integrado en una estrategia global de desarrollo institucional.

La evaluación de la docencia en los contextos reales: el caso de la Universidad del País Vasco

La Universidad del País Vasco fue creada en 1980, a través de un proceso de incorporación de centros con diferentes orígenes y recorridos y de la creación de nuevas facultades. Se trata de una universidad pública, dividida en tres territorios (Álava, Bizkaia y Gipuzkoa) y con una misión específica de normalización del euskara en la educación superior.

Al igual que lo que ocurría en Europa y en el Estado español, la recién estrenada universidad nace sometida a una demanda creciente de estudiantes, procedentes de las clases medias que accedían por primera vez a la educación superior. A modo ilustrativo, en el curso 1977-1978 la Universidad de Bilbao contaba con 24.140 estudiantes, en 1989-90 casi duplicaba esta cifra con 46.823 y en 1996-97 alcanzaba un total 63.127. El incremento del profesorado va a un ritmo acorde: en 1989-90 había 2.553 docentes mientras que en 1996-97 ascendían a 3.573. Es importante estimar la dimensión de este fenómeno, para tomar conciencia de lo que se vivió en aquel momento. Se trata de la eclosión de un proyecto universitario inédito, pujante y constituyente, pleno asimismo de controversia, dificultad y conflicto y en el que se plantea de manera novedosa el tema de la calidad de la docencia y del profesorado.

Siguiendo la prescripción legal la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) aprobó sus primeros Estatutos en 1985, recogiendo una Sección titulada “Del control de profesorado” que señala que la actividad docente e investigadora deberá ser evaluada bianualmente. En el ámbito docente pone la atención en la evaluación de la aptitud pedagógica, mediante encuesta anual a los alumnos que será regulada por Junta de Gobierno, e informes de Departamento y de la Dirección del Centro, así como en el cumplimiento de las obligaciones docentes. El control de este proceso estaba en manos de la Junta de Gobierno y a nivel local en las Comisiones de Evaluación de los centros.

En 1988 se constituye la Unidad de Evaluación como unidad funcional del ICE. Esta nueva estructura prioriza su orientación al sistema universitario y señala como objetivos a medio y largo plazo el diseño, experimentación e implementación de programas de Evaluación institucional y Evaluación de la docencia (ICE. UPV/EHU, 1995, 1996). En estos documentos germinales, la Unidad de Evaluación hace suyas las opiniones expertas y científicas y se decanta por los usos más formativos de la evaluación en un intento de gestionar la oposición del profesorado a cualquier iniciativa de carácter sumativo que, era una de las reivindicaciones de los y las estudiantes. Trata así de posicionarse frente al para qué de la evaluación, sus motivos, usos o fines últimos y señalan que hay motivos “convencionales” como la rendición de cuentas, el cumplimiento de los estatutos o satisfacer la exigencia profesores/as-alumnos/as, pero se decanta por orientar, motivar, impulsar la cultura evaluativa y, de manera predominante y central ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza (Olalde et al., 1990; ICE. UPV/EHU, 1995).

Además, establece las características que deben guiar los procesos de evaluación y que se mantendrán a lo largo del tiempo hasta la actualidad:

- a. Visión de globalidad a la hora de definir y desarrollar políticas de calidad. Siguiendo la lógica que se refleja en muchos de los artículos y comunicaciones que estaban produciéndose a nivel estatal en la década de los 80 y 90, las personas que tienen responsabilidades en este ámbito mantienen una visión sistémica, entendiéndolo que el fin último es la calidad de la universidad en su globalidad y que ésta se debe ir construyendo en cada uno de sus subsistemas, como es el caso de la evaluación de la docencia.
- b. Las facultades y las escuelas son sujetos de decisión y de autogestión. La Unidad de evaluación opta por un rol de asesoramiento y soporte técnico, afirmando que “no hacen evaluación de ningún centro” y que su cometido es proporcionar “orientación y asesoría sobre cómo, cuándo, por qué pueden ponerse en marcha los procesos de evaluación, cómo desarrollarlos y cómo hacer que realmente sean útiles para el propio centro” (ICE. UPV/EHU, 1995 p. 10). Este planteamiento se traslada de manera recurrente como una pauta de gestión interna muy destacable y se incorpora incluso explícitamente en el Modelo educativo IKD, aprobado en 2010 (UPV/EHU, 2010b). Nuestra hipótesis es que esta manera de actuar responde en gran medida a la identidad de la UPV/EHU, un proyecto que nace de aglutinar en un proyecto común a centros con una larga historia previa (Escuela Superior de Ingeniería, Escuela de Comercio, Escuelas de Magisterio) y a facultades de más reciente creación, y, por tanto, obligada a reconocer como un valor funcional distintivo el respeto a las peculiaridades, lógicas académicas y necesidades particulares de los centros.

La idea de la autogestión de centro en temas relativos a la evaluación de la calidad y de la docencia se asocian además a la idea de transparencia y negociación interna, en el sentido de que todas las partes implicadas deben ser escuchadas y que se debe aspirar al mayor consenso, ya que los procesos apoyados sobre “mayorías escasas difícilmente tendrán un buen futuro” (ICE. UPV/EHU, 1995 p. 12).

- c. Idea de proceso continuo y progresivo, señalando que la evaluación tiene sentido siempre que cuente un horizonte continuo y estable, y que no se remite a satisfacer una “demanda concreta de un curso académico” (ídem, p. 10). La

idea de escalonamiento y sostenibilidad en el tiempo es otra de las ideas fuerza que operan en el caso de la UPV/EHU.

Con esta fundamentación inicial, la perspectiva diacrónica nos permite distinguir cuatro grandes fases que se van entrelazando pero que nos desvelan las lógicas subyacentes y su desarrollo.

Creación de un clima favorable a la evaluación de la docencia, como paso previo a la aplicación de las encuestas de opinión

La primera iniciativa de evaluación de la docencia en la UPV/EHU nace en el 1987-88 cuando la Comisión de evaluación de la Facultad de Derecho se pone en contacto con el ICE para pedir asesoramiento ya que la propuesta de una encuesta de opinión al alumnado no había conseguido el consenso necesario (Olalde et al., 1990). Al igual que estaba aconteciendo a nivel general, la evaluación de la docencia era un lugar de desencuentro; por lo general el alumnado reclamaba su derecho a dar opinión sobre el profesorado, entendiendo que así podría influir sobre su calidad mientras que el profesorado recelaba de las consecuencias que pudieran derivarse de tales evaluaciones.

En esta tesitura la Unidad de Evaluación, consciente de que no hay evaluación posible sin acuerdo dentro de los centros, adopta una estrategia de distensión y de búsqueda de garantías básicas para su desarrollo. Diseñan lo que se llamó el Cuestionario de Clima o Diagnóstico de las opiniones y actitudes de profesores/as y alumnos/as ante la evaluación de la docencia, una herramienta original de este equipo, aunque según señalan les “fue de mucha utilidad” el aplicado en la Universidad de Barcelona por Sebastián Rodríguez (ICE. UPV/EHU, 1996; Rodríguez-Espinar, 1987). Insisten en la idea de que la evaluación ha de ser, ante todo, un juicio de valor contextualizado y realista que sólo puede llevarse a cabo por los propios agentes y responsables de la institución, para lo cual las actitudes y expectativas de los agentes implicados son determinantes a medio y largo plazo.

El Cuestionario de Clima, se convierte en el proceso inicial que se activa cuando un centro solicita a la Unidad de Evaluación establecer un proceso de evaluación de la docencia. El cuestionario se dirigía tanto a profesorado como a alumnado y abordaba temas como: a) objetivos y finalidades de la evaluación, b) dimensiones y aspectos a incluir en los cuestionarios de opinión, c) fuentes de información y procedimientos, d) exposición de los resultados y e) difusión de los resultados. Se pilotó en la Facultad de Derecho (1988), en la Escuela Universitaria de Formación del profesorado de Vitoria (1989) y Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica y Topografía (1990) y con ello se implantó de forma generalizada, como módulo previo al proceso de evaluación docente a través de encuesta del alumnado.

En 1996 la Unidad de Evaluación analizó las opiniones recabadas en el cuestionario de clima entre 1992 y 1996, con una participación total de 982 docentes y 6515 estudiantes. Las conclusiones revelaron un amplio consenso en los dos colectivos en cuestiones tales como la necesidad de evaluar la docencia, el tipo de preguntas y dimensiones a incorporar en el cuestionario, así como en los usos de mejora y reconocimiento de la labor docente. Sin embargo, aparecen sensibles discrepancias

en los posibles usos de la evaluación para la promoción, información al alumnado y a los órganos académicos, advertencias administrativas, así como en la disposición y difusión de los resultados (el profesorado quería una disposición privada y una difusión agregada, mientras que el alumnado abogaba por que los resultados de cada docente fueran conocidos y accesibles) (ICE. UPV/EHU, 1996).

La aplicación del Cuestionario de Clima fue mucho más allá de una mera recogida de información ya que se convirtió en un proceso de construcción colectiva, sistemático y estructurado, que establecía las reglas de juego para aplicar los cuestionarios de opinión del alumnado, cuyo diseño no tuvo mayores dificultades ya que, como hemos visto, había consenso respecto a su contenido. El cuestionario de opinión resultante tomó como referencia el de Tejedor (1988), un cuestionario de 49 ítems sobre: asistencia y puntualidad, programa de la asignatura, dominio de la materia, interacción con los alumnos, entusiasmo docente, recursos didácticos, evaluación-calificaciones, valoración general (Olalde et al., 1990).

El proceso planteado aportó en este primer momento solución tanto a las resistencias iniciales de carácter más político y cultural, así como a las más operativas de carácter técnico, pero no habría sido una vía fructífera sin el posicionamiento en 1992 del nuevo equipo rectoral que decide apostar por desarrollar políticas de evaluación de la calidad y de la docencia y dotar de más recursos a la Unidad de Evaluación. Este impulso inicial se ha mantenido y transferido entre los equipos a lo largo del tiempo de forma explícita durante casi tres décadas.

La propuesta modular de evaluación de la docencia en la UPV/EHU: las sinergias entre la evaluación institucional y la evaluación de la docencia

La puesta en marcha de procesos de evaluación basados en los cuestionarios de opinión del alumnado fue, sin duda, un reto para las universidades. Sin embargo, el sector académico que se fue especializando en este ámbito no dejaba de subrayar que ésta no era más que una pequeña parte de un todo más global que se sintetizaba en el concepto de evaluación institucional. La UPV/EHU fue participe de este acercamiento y fue una de las universidades que participaron tanto en el Programa Experimental de Evaluación de la Calidad de las Universidades-PEXEC (1993/94) como en el Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior (1994/95), que dieron como resultado el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades de 1995 que ya hemos analizado (Apodaca, 1998; Grao y Apodaca, 1997).

La Unidad de Evaluación abrió este ámbito y lo incorporó en una oferta modular de evaluación, publicada en 1996, que marcarán el rumbo de la universidad durante prácticamente una década ya que además de los cuestionarios ya señalados añadía un módulo final de Evaluación institucional, basado sobre todo en el análisis de una determinada titulación (ICE. UPV/EHU, 1995). La presencia y desarrollo conjunto de la evaluación de la docencia y de la evaluación institucional ha establecido estrechas relaciones e interacciones entre ambos niveles, lo cual les ha aportado legitimidad y lógica conjunta.

En la actualidad el cuestionario de opinión del alumnado se aplica de forma normalizada. Su estructura inicial ha sido revisada y readaptada según las nuevas necesidades (Lukas et al., 2014). En los últimos años el número de situaciones docentes objeto de encuesta en la UPV/EHU se ha situado en torno a 13.500, de las cuales aproximadamente el 75% tienen generado un informe sobre la opinión del alumnado. La mayoría de las situaciones docentes que se quedan sin encuestar corresponden a sustituciones, bajas, profesorado recién contratado, grupos pequeños que rozan el límite de los 5 estudiantes, y situaciones docentes con aproximadamente un crédito de docencia, en definitiva, una minoría de casos. Las situaciones docentes evaluadas, suponen la recogida de alrededor de 220.000 cuestionarios en cada curso.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la encuesta de opinión al alumnado.

Encuesta de Opinión al Alumnado sobre la Docencia de su Profesorado	Curso 2012/13	Curso 2013/14	Curso 2014/15	Curso 2015/16	Curso 2016/17	Curso 2017/18	Curso 2018/19	Curso 2019/20 1º Cuatr
Nº de cuestionarios cumplimentados	220.237	222.067	219.058	231.130	225.592	220.915	223.694	125.522
Situaciones Docentes (SD) (grado y master)	73,29%	72,70%	72,65%	76,19%	75,64%	75,02%	75,48%	79,84%
Evaluables	13277	13387	13318	13471	13503	13474	13518	6061
Evaluadas	9731	9733	9676	10264	10213	10108	10199	4839
Profesorado	81,12%	78,30%	77,46%	79,86%	79,22%	77,68%	79,76%	84,53%
Evaluable	4889	4968	4897	4969	4991	5032	5055	3323
Evaluado	3966	3890	3793	3968	3954	3909	4032	2809
Asignaturas evaluadas	88,06%	88,27%	88,37%	90,75%	91,03%	91,10%	91,73%	88,52%
Evaluables	6196	6107	5830	5814	5942	5654	5662	2883
Evaluados	5456	5388	5152	5276	5409	5151	5194	2552

Nota: El segundo cuatrimestre del curso académico 2019/20 se ha visto afectado por la pandemia.

En la Tabla 1 se presentan los datos de participación de la encuesta de los últimos ocho años. Actualmente el 79% del profesorado tiene informe de opinión de su alumnado, el 91% de las asignaturas de grado y posgrado tienen informe de asignatura y la satisfacción general media de la Universidad, en términos de situaciones docentes, es de 4 sobre 5.

La evaluación institucional ha contribuido en cierta medida a esta alta cobertura de la encuesta. El indicador sobre la Valoración media de la satisfacción del alumnado (ítem 25) está integrado en todo el sistema interno de garantía de calidad de las titulaciones y en los informes de gestión de centro. Los resultados medios por dimensión en cada una de las titulaciones se publican cada año en el portal de transparencia de la universidad, y, todas las comisiones académicas de cualquier nivel cuidan este tipo de datos porque lo consideran un indicador de calidad y de prestigio.

Un salto cualitativo indispensable: el programa DOCENTIAZ

En 2007 la UPV/EHU se puso a trabajar en la preparación de su programa de evaluación de la docencia que recibiría el nombre de DOCENTIAZ, cuyo diseño fue autorizado por la agencia vasca UNIQUAL y aprobado por el Consejo de Gobierno en 2009. La Comisión que trabajó en este diseño tuvo que decidir aspectos importantes:

- a. En primer lugar, la definición del uso del programa. Se optó por dirigirlo a la mejora de la calidad docente, es decir, a aportar al profesorado información, más allá de las encuestas de opinión, le diera la posibilidad de reflexionar sobre su práctica, ganar conciencia sobre su marcha general y adoptar medidas para su reconsideración. Se sigue así la lógica planteada en los años previos y se entiende que la evaluación sumativa no debía vincularse, al menos en aquellas circunstancias, al programa.
- b. En segundo lugar, debieron trabajar sin contar con un esquema que explicitara de forma clara y comprensible qué era una buena docencia, aspecto sin el que obviamente no se puede definir una estrategia de evaluación. La oportunidad de responder a este interrogante vino de la mano de la generalización de las nuevas titulaciones a partir del 2010 y de la definición del Modelo IKD de enseñanza-aprendizaje cooperativo y dinámico centrado en el alumnado (UPV/EHU, 2010b), que dio rumbo a la reforma europea.
- c. La tercera cuestión fue dotar de un contenido coherente al Autoinforme del profesor, el elemento más novedoso del programa. En este caso se optó por un enfoque de trabajo cualitativo, en línea con la intencionalidad última de mejora de la docencia a través de la reflexión y el autoanálisis, para lo cual se presenta la Guía del estudiante y la Actividad de enseñanza. DOCENTIAZ distingue entre la guía docente pública y básica y la guía del estudiante que es un documento más elaborado y detallado en el que se recoge la planificación de la asignatura sobre el terreno, con las especificidades que cada persona quiera aportar. Estos documentos son elaboraciones del profesorado que serán valoradas a través de criterios públicos previamente establecidos y graduados a través de rúbricas.

Con estas decisiones, el programa DOCENTIAZ ponía las bases de una evaluación de la actividad docente, orientada al desarrollo profesional del profesorado, teniendo en cuenta la dirección marcada por el modelo educativo IKD (Ikaskuntza Kooperatibo eta Dinamikoa/Aprendizaje Cooperativo y Dinámico) y comienza a ocupar un lugar visible y concreto dentro de su política de desarrollo institucional (nuevas titulaciones) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU, 2010a).

Los resultados deben ser vistos de manera global. Las características de DOCENTIAZ no permitían ni permiten evaluaciones masivas síncronas, sino procesos pausados de acumulación que van ganando visibilidad y valor. A lo largo de sus diez convocatorias se han evaluado 2229 expedientes correspondientes a 1736 profesoras y profesores de los cuales 493 disponen de dos tramos evaluados. El porcentaje global de profesorado evaluado al cabo de diez años es del 49,47%.

Tabla 2. Evolución del porcentaje de participación.

Categoría	1ª Conv	2ª Conv	3ª Conv	4ª Conv	5ª Conv	6ª Conv	7ª Conv	8ª Conv	9ª Conv	10ª Conv
Adjunto/a Ayudante doctor/a	3,03	4,17	6,22	12,79	20,00	38,92	50,74	55,00	49,10	52,60
Agregado/a	4,17	8,05	11,16	18,78	26,02	36,31	43,77	52,16	64,99	71,21
Ayudante de Universidad	0,00	0,00	0,00	3,13	9,38	16,67	15,63	37,50	21,43	18,18
Catedrático/a de Escuela Universitaria	6,90	7,55	11,11	20,51	24,32	34,38	36,67	44,00	37,50	33,33
Catedrático/a de Universidad	1,90	3,69	4,42	6,35	9,60	13,08	15,53	18,49	24,80	27,08
Colaborador/a de Escuela Universitaria	10,64	10,43	14,41	33,98	50,56	59,52	70,00	69,23	56,52	58,73
Colaborador/a de Universidad	7,69	12,28	17,79	24,00	31,11	31,45	37,74	40,00	33,71	30,38
Laboral Interino/a de Escuela Universitaria	2,35	5,96	7,50	11,11	15,18	19,61	21,50	26,32	12,50	16,39
Laboral Interino/a de Universidad	1,60	3,72	5,88	12,20	16,33	20,27	23,36	26,21	34,13	34,82
Pleno/a	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	20,00	20,00	14,29	14,29	27,27
Titular de Escuela Universitaria	5,76	10,18	12,26	21,11	28,80	34,48	43,07	50,85	42,13	45,25
Titular de Universidad	6,20	11,17	13,60	20,29	28,11	36,77	42,14	47,98	52,40	57,79
Totales	4,49	8,04	10,39	17,01	23,52	31,00	36,58	41,63	45,38	49,47

La pregunta que surge es cómo se logra que un programa de carácter voluntario que, en principio no tiene una vinculación directa con incentivos económicos ni es condición para la promoción, adquiere este nivel de cobertura. La respuesta, según nuestra experiencia, se construye en gran medida con una perspectiva temporal media o larga resolviendo dos grandes retos: la confianza y credibilidad, y, la capacidad de discriminación del programa.

Ganar la confianza y credibilidad del programa entre profesorado es una condición *sine qua non* para asegurar el éxito, ya que, tanto estructural como localmente, la evaluación docente no es una actividad que despierte atracción y simpatía. En el caso DOCENTIAZ la participación del profesorado implicado en los programas de formación e innovación fue la base sobre la que se fue construyendo la confianza y la credibilidad. Las personas que han participado en la Comisión Universitaria de Evaluación Docente (CUED) evaluando expedientes a través de procesos de pares independientes alcanzan un total de 110 personas a lo largo del tiempo han sido quienes han fraguado una imagen de rigor y seriedad, además de mantener una actitud respetuosa y seria en la evaluación cuantitativa y cualitativa de los expedientes.

Junto a ello, ha operado también una serie de factores favorecedores de la evaluación docente: el impulso institucional por parte de los diferentes equipos rectorales, la percepción extendida del valor del programa para acreditar las titulaciones y de los centros, el desarrollo de un aplicativo para facilitar la solicitud, la asociación gradual a determinados beneficios relacionados con la innovación y contar con un procedimiento general y sólido de recogida de información a través de las encuestas de opinión.

La capacidad de discriminación, es, sin duda, el segundo de los retos complejos de este programa. DOCENTIAZ, dado su carácter voluntario y el acceso abierto al protocolo de evaluación, da pie al cálculo previo. Cualquier persona puede estimar previamente, con los criterios públicos, qué resultado cabe esperar y decidir en consecuencia, lo cual elimina de forma automática aquellas personas que ven que no van a conseguir un resultado satisfactorio. Por otra parte, está el punto de tensión entre generar confianza, para lo cual las personas tienen que experimentar cierto éxito y ver que es accesible, y la necesidad de ir siendo cada vez más selectivos, sobre todo a la hora de administrar los niveles de excelencia. El incremento progresivo en la confianza y la credibilidad en el programa es lo que hace gradualmente tolerable la discriminación por niveles. En nuestro caso el papel jugado por la Agencia UNIBASQ en los seguimientos anuales ha sido fundamental ya que es una instancia externa la que tiene la llave de la certificación. Se trata de un proceso arduo, pero contar con un equipo externo de evaluación competente, que conoce bien el proceso y sus dificultades, pero que tiene claro hasta dónde se puede llegar y cuándo pedir qué a la universidad se convierte en un acicate. En este momento, tras diez años de andadura, el 10% de personas presentadas consiguen la calificación máxima de excelente.

Conclusiones finales y algunos puntos para el debate

El análisis, desde una perspectiva longitudinal, de las políticas de evaluación de la docencia de una universidad es un ejercicio que ayuda a comprender en profundidad la lógica de las decisiones que se han ido tomando acorde con factores externos e internos. El estudio de caso de la Universidad del País Vasco desvela la relación entre los elementos estructurales y normativos y los contextos reales y concretos como el que nos ocupa: una universidad joven que tuvo que producir una respuesta eficaz a la evaluación del profesorado prácticamente al tiempo que sentaba la bases para su propia génesis. La orientación hacia la mejora, la articulación a través de procesos de decisión de los centros, la incardinación dentro de estrategias globales de desarrollo de la cultura de la calidad, la implicación de los equipos rectorales y órganos de gobierno y la factura técnica rigurosa y transparente son elementos que han tenido un peso específico en el caso de la universidad pública vasca.

Estudio de casos de otras universidades con perfiles iniciales diferentes e incluso desarrollos posteriores alternativos en el uso de las encuestas de opinión del alumnado y/o el programa DOCENTIA permitirían comprender mejor estas y otras claves que nos pudieran ayudar a tomar decisiones de cara a orientar las políticas futuras.

No obstante, aunque el avance es palpable el reconocimiento de la buena docencia tiene aún margen de mejora. La propuesta de impulsar el sexenio docente abre un debate que debería desembocar en el diseño de una estrategia eficaz que equiparara docencia e investigación, e incluso superara este doble rasero. Para ello, resulta necesario valorar lo construido y hacer propuestas que se levanten sobre aquellas prácticas en las que el programa DOCENTIA ya ha sido certificado. El escenario final más deseable sería contar con programas certificados en todas las universidades de manera que a las personas que obtuvieran la máxima calificación se les reconociera el sexenio docente. Sería el mecanismo más racional y viable, el que acumula mayores garantías técnicas, y el que responde de forma local a las estrategias diversas que

pueden tener las universidades. No podemos caer en la tentación de convertir el sexenio docente en otra convocatoria, basada en la “productividad docente”, que se limita a computar méritos. Sería a todas luces por su volumen, insostenible y poco garantista: ¿Cuántos expedientes habría que valorar partiendo de la base de que todo el profesorado “enseña”?

Ante un planteamiento de este calado hay que volver a poner la atención en el ritmo lento, pausado y acumulativo que requiere una buena política de evaluación de la docencia, en tanto en cuanto a que remite a procesos de cambio cultural. Plantear el sexenio docente dentro de una estrategia general a varios años vista, en los que las universidades vayan certificando sus programas para que a partir de una fecha pre-establecida se comiencen a reconocer no deja de ser una buena posibilidad. Esto proporcionaría a los programas no certificados el tiempo necesario para hacerlo sin presiones adicionales, aunque requeriría por parte de las agencias equipos de evaluación competentes y rigurosos que supieran apuntalar los puntos esenciales a lo largo de los sucesivos seguimientos.

Paralelamente empiezan a surgir intentos de definición de la buena docencia, basados en la investigación empírica, de los que se pueden derivar estándares básicos que atraviesen la multiplicidad de modelos que pueden establecer las universidades. Hablamos del Marco de Desarrollo Académico Docente (MDAD), propuesto por la Red de Docencia Universitaria REDU que puede aportar claves incluso para establecer niveles de exigencia diferentes según el momento de la carrera académica en el que se encuentre cada docente (Paricio et al., 2019).

El proceso está en marcha y no tenemos dudas de que es irreversible. El profesorado actual, si la universidad cuenta con sistemas solventes de evaluación de la docencia, se incorpora sin complejos en las dinámicas de evaluación de su desempeño. Falta tan sólo acompasar los ritmos institucionales de las universidades, establecer metas irrenunciables a corto y medio plazo y dar el impulso definitivo a posicionar la docencia en el lugar central que le corresponde. La mitad del camino está ya hecha; sólo queda el tramo final.

Bibliografía

- Alfageme, M. B. y Caballero, K. (2010). Evaluación y profesorado en la universidad española. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 271-294.
- Aliez, M. A., Garcia-Olalla, A., García-Feijoo, M. y Eizaguirre, A. (2018). Teaching quality assessment in a faculty of law. *Revista de Educacion y Derecho*, 17. <https://doi.org/10.1344/REYD2018.17.23482>
- ANECA. (2015). *Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA)*.
- ANECA. (2019). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas*. <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2019/Informe-sobre-el-estado-de-la-evaluacion-externa-de-la-calidad-en-las-universidades-espanolas>

- Apodaca, P. (1998). Autoevaluación: El caso de la Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea. *Revista de Educación*, 316, 307-318.
- Grao, J. y Apodaca, P. (1997). Análisis crítico de las experiencias de evaluación institucional. En *Calidad en la universidad: orientación y evaluación* (pp. 234-251). Laertes.
- Olalde, C., Grao, J., Hornilla, T., Apodaca, P. y Arbizu, F. (1990). Experiencias evolutivas en la Universidad del País Vasco: consideraciones en torno a la puesta en marcha de un proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 48(186), 327-336.
- Benedito, V. (1977). *Participación didáctica en la universidad*. C.E.U.
- Benedito, V. (1983). La Docencia en la Universidad. Cualidades, formación y evaluación del profesor universitario. *Reis*, 24, 143-161. <https://doi.org/10.2307/40183031>
- Carreras, J. (2003). Evaluación de la calidad docente y promoción del profesorado (III). Legislación Universitaria Española (a): De la Ley de Ordenación de la Universidad Española (1943) a la Ley de Reforma Universitaria (1983). *Educación Médica*, 6(1), 9-31. <https://doi.org/10.4321/S1575-18132003000100002>
- Consejo de Universidades. (1993). *Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario*. Secretaría General del Consejo de Universidades.
- De Miguel, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, 315, 67-83.
- De Miguel, M., Mora, J. G. y Rodríguez, S. (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Consejo de Universidades.
- Escudero, T. (1989). Aproximación pragmática a la evaluación de la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 7(13), 93-112.
- Escudero, T. (2018). Evaluación del Profesorado como camino directo hacia la mejora de la Calidad Educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.342521>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education, E. (2005). *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Helsinki.
- González Gómez, S. (2016). Una nueva categoría docente en la universidad española del franquismo: la aparición en escena del profesor agregado. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 35-51. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.44774
- ICE. UPV/EHU. (1995). *Propuesta de evaluación de la docencia universitaria. Curso 95/96* (UPV/EHU). Itxaropena, S.A.
- ICE. UPV/EHU. (1996). *¿Evaluar la docencia? Opiniones en la UPV/EHU (1992-1996)*. Universidad del País Vasco.
- Isla, R., Marrero, H., Hess-Medler, S., Soriano, M., Acosta, S., Pérez, M. V. y Blanco, M. (2018). Una mirada longitudinal: ¿Es el «Docencia» útil para la evaluación del profesorado universitario? *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24(2), 1-21. <https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.12142>
- Ley de Ordenanza de la Universidad Española, 29 de julio de 1943, BOE-A-1943-7181 [https://www.boe.es/eli/es/l/1943/07/29/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/l/1943/07/29/(1)).

- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria., BOE-A-1983-23432. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1983/08/25/11>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades., BOE-A-2001-24515. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2001/12/21/6>
- Ley Orgánica 4/2007 del 12 de abril, de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades, BOE 13-5-2007). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>
- Lukas, J. F., Santiago, K., Etxeberria, J., y Lizasoain, L. (2014). Adaptación al espacio europeo de educación superior de un cuestionario de opinión del alumnado sobre la docencia de su profesorado. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(1), Article 1. <https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3812>
- Muñoz Cantero, J. M., Ríos de Deus, P., Abalde Paz, E. (2002). Evaluación docente vs. evaluación de la calidad. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), 103-134. <https://doi.org/10.7203/relieve.8.2.4362>
- Paricio, J., Fernández-March, A. y Fernández-Fernández, I. (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Narcea.
- Pozo, C., Giménez, M. L. y Bretones, B. (2009). La evaluación de la calidad docente en el nuevo marco del EEES. Un estudio sobre la encuesta de opinión del Programa Docencia-Andalucía. *XXI Revista de Educación*, 11, 43-64.
- Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario, BOE-A-1989-21967. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1989/08/28/1086>
- Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades., BOE-A-1995-26579. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2001/04/20/408>
- Redero, M. (2002). Origen y desarrollo de la universidad franquista. *Studia Zamorensia*, VI, 337-352.
- Rodríguez-Espinar, S. (1987). La evaluación del profesorado en la Universidad de Barcelona. Ponencia presentada en las *I Jornadas Nacionales sobre Educación y Mejora de la Docencia Universitaria*. Valencia.
- Sáiz Manzanares, M.C., Cámara Nebreda, J.M., y Hoyuelos Álvaro, J. (2017). Acreditación del programa Docencia en la Universidad de Burgos: Formación del profesorado. *XIV Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)*, 204-210.
- Scriven, M. (1977). *Evaluation thesaurus* (ERIC). Edgepress.
- Stake, R., y Schwandt, T. A. (2006). On discerning quality in evaluation. En *The handbook of evaluation* (pp. 404-418). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848608078.n18>
- Stake, R., Contreras, G. y Arbesú, I. (2011). Evaluando la calidad de la universidad, particularmente su docencia. *Perfiles Educativos*, 33 (SPE), 155-168.
- Tejedor, F. (1990). La evaluación del profesorado en la Universidad de Santiago. *Revista Española de Pedagogía*, 48(186), 337-364.

- Tejedor, F. (1985). Problemática de la enseñanza universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 3(6), 322-337.
- Tejedor, F. J., Montero, ML. (1990). Indicadores de calidad docente para la evaluación del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 259-279.
- Tejedor, F., Jornet, J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(SPE), 1-29.
- UPV/EHU. (2010a). *Manual del Programa Docentiaz*. https://www.ehu.es/documents/1882427/26910202/MANUAL_V11_CAST.pdf/6b8c6f2e-c93c-404d-ae09-4a587f80774f?t=1611826587673
- UPV/EHU. (2010b). *Modelo educativo IKD*. <https://www.ehu.es/es/web/sae-helaz/ikd-curriculum-garapena-oinarriak>
- Villar Angulo, L. M. (1983). Evaluación de la enseñanza universitaria por los estudiantes. *Enseñanza*, 1, 263-298.
- Zabalza, M. A. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 48(186), 295-318.