

# Problemáticas de la Evaluación del Profesorado Universitario

José Tejada Fernández

A **Vicent Ferreres**, *in memóriam*, con el que tuve el honor de compartir parte del trayecto vital y profesional.

Cuatro notas en homenaje y reconocimiento a su buen hacer profesional. Cuatro notas sobre la evaluación docente, uno de sus centros de interés profesional más queridos. Cuatro notas-reflexiones surgidas-recuperadas de algunos encuentros –discusiones-“peleas” formales e informales (aula, despacho, viajes, comidas, bar...) siempre fructíferas, desbordantes, creativas, y de incalculable valor en este momento de su ausencia.

Gracias amigo.

## 1. A modo de entrada

La preocupación por la evaluación del profesorado, por no retroceder mucho en el tiempo y manejarnos en el momento histórico de pasado reciente-presente de dicha necesidad, tanto administrativa, académica, social y personal, se ha convertido no sólo en una preocupación del propio sistema educativo, sino también es una exigencia legal. La promulgación de la LRU, la LOU y la propia LOC y normativas derivadas de las mismas, serían fieles reflejos de ello, con las correspondientes concreciones relativas al acceso, la habilitación, la retribución, los incentivos, el reconocimiento, la acreditación, la certificación, ...

Pero más allá del mandato legal, está fuera de cuestionamiento la influencia de los recursos humanos en la calidad universitaria hasta el punto que se puede afirmar que el prestigio de una institución universitaria depende esencialmente de la calidad de su profesorado. Hablar de calidad nos lleva automática e inevitablemente al tema de evaluación.

Aunque no es este el momento de cuestionarse la necesidad de la evaluación del profesorado universitario, si que es importante plantearse algunas cuestiones sobre dicha evaluación en aras a la calidad de misma. Y esto no es baladí.

Dichas cuestiones nos las vamos a plantear en clave de problemáticas. Hay que precisar de entrada que cuando nos referimos a problemáticas de evaluación del profesorado universitario estamos aludiendo a aquellos

obstáculos-dificultades que podemos encontrar a lo largo del proceso evaluativo, que afectan tanto a la viabilidad, factibilidad y utilidad de la misma. Por tanto, repercuten en el proceso de recogida de la información, en la emisión del juicio de valor y en la consecuente toma de decisiones.

Partimos también de que el hecho evaluativo es complejo y su acotamiento en el ámbito de la evaluación del profesorado tiene igualmente su complejidad por las propias características del objeto evaluado. De todas formas, hay que decir que, al menos teóricamente, hay bastante camino andado; otro tema diferente es la práctica evaluativa y su respuesta para satisfacer las exigencias de dicha evaluación.

Sería pretencioso, no obstante, por nuestra parte intentar afrontar todas las problemáticas que hoy día pueden evidenciarse en el proceso de evaluación del profesorado, y menos aún dentro de los límites de este trabajo. El listado puede ser prolijo, además su tipología es muy diferencial: desde problemáticas conceptuales, hasta problemáticas sustantivas, problemáticas metodológicas; o problemáticas generales y específicas.

Por ello queremos centrarnos en aquellas problemáticas de carácter conceptual, asociadas fundamentalmente al propio objeto de evaluación: el profesor universitario. En este sentido nos parece relevante afrontar de entrada la ausencia o falta de concreción en relación con el perfil profesional del profesor universitario, a la par que nos planteamos la controversia docencia e investigación y su insuficiencia para la evaluación del mismo.

## **2. ¿De dónde partimos?**

### **2.1. Ausencia-falta de univocidad en el perfil del profesor universitario**

Hemos asumido en el apartado anterior que está fuera de cuestionamiento la influencia de los recursos humanos en la calidad universitaria hasta el punto que se puede afirmar que el prestigio de una institución universitaria depende esencialmente de la calidad de su profesorado. En esta asunción ya se nos presenta la primera problemática que tiene sus repercusiones evaluativas, nos referimos a qué se entiende por profesor universitario.

Sin pretender manejarnos en los entresijos e implícitos que pueden emerger a la hora de conceptualizar al profesor universitario, partimos, no sin riesgo en este momento inicial pero con una necesidad de posicionamiento para poder avanzar, de la consideración de que es un *profesional*; es decir, tiene una formación sujeta a licencia, un amplio margen de discrecionalidad en su acción; que ésta se resuelve desde supuestos teórico-científicos; que implica un constante esfuerzo de mejora y actualización; que está orientada a cubrir necesidades sociales básicas como es la docencia en la Educación Superior (Peña, 2003:1).

## Problemáticas de la Evaluación del Profesorado Universitario

De todas formas dicha asunción no es tan clara y manifiesta cuando se analiza el escenario actual de la universidad, hasta el punto que podemos encontrar, conviviendo y perviviendo hoy día, diferentes modelos en la línea de los tipos o ideales de García Morente (1996). A saber: el modelo docente, el modelo científico y el modelo profesional.

1. *Modelo docente*: Puede considerarse como el modelo originario o de surgimiento de la universidad. Es decir, ésta nace para transmitir el saber, no necesariamente mera repetición por cuanto tenía una vocación innovadora clara. Hay que puntualizar que se trata de un modelo de subordinación, un tanto pueril en su concepción, donde la ciencia estaba fuera de la universidad; de hecho la visión que se tienen del saber y la ciencia es como algo dado, cerrado y hecho. Por tanto, el docente no necesita innovar ni investigar, basta con saberse el programa.

De este modelo tradicional se mantienen aún algunos elementos tales como la lección como unidad cerrada y hermética a la que poco se puede añadir (apuntes color sepia con el tiempo); el memorismo y pasividad pedagógica (el profesor dicta, el alumno copia y memoria); ausencia de una visión integrada del saber (cada asignatura es una isla, celularismo institucional); el examen clave fundamental de la evaluación donde se reproduce lo memorizado.

En este modelo el profesor sólo tiene que hacerse con algunas rutinas basadas en la transmisión de la información que irá aplicando repetitivamente año tras año. Ello ha propiciado igualmente la ausencia de la formación para el ejercicio profesional, al sobredimensionar el conocimiento del contenido por encima del conocimiento psicopedagógico.

2. *Modelo profesional*: Aunque se basa en las universidades medievales, cobra todo su auge con la universidad napoleónica y en la tradición de las grandes escuelas, que transforma la universidad en una acción práctica encaminada a formar ciudadanos capaces de aplicar conocimientos a situaciones concretas. La universidad profesionalizadora trata de conseguir unos objetivos que le impone el Estado, que es quien se los impone y financia. La formación, la acreditación y el ejercicio profesional deben estar controlados, y el Estado debe ser el garante para la ciudadanía de las buenas prácticas profesionales.

La actividad profesionalizadora de la universidad choca de pleno con el planteamiento docente anterior y además con la propia realidad social. La crítica más fuerte al modelo se fundamenta en la distancia tan enorme que hay entre lo que la universidad forma y la sociedad necesita.

Este modelo igualmente exige de los profesores una formación inicial y continua fundamentada en la práctica profesional.

3. *El modelo científico*: Podríamos decir que éste es el modelo que más claramente se percibe como universitario. Fundamentado en la universidad alemana, recuperó el ideal investigador: la misión de la universidad es hacer progresar la ciencia y el conocimiento en todas las direcciones además de transmitirlo. Primero es una universidad investigadora y después docente.

Una de las críticas del modelo hoy es la alta especialización y como consecuencia la proliferación de especialidades, áreas de conocimiento y por tanto de compartimentación del saber, que además tiene su correlato organizativo. También se le achaca que la preocupación por la investigación deviene en una cierta despreocupación o pérdida de interés por la docencia. Además, la necesidad continua de actualización del conocimiento incrementa la inseguridad de los docentes.

No están faltos de razón los que igualmente aluden a efectos no deseables en el modelo como es la creación de una competencia insana entre el profesorado, que puede, de una parte, incrementar el individualismo, y de otra si se trabaja en grupos de investigación, caer en guerras inútiles. También se le atribuye un cierto déficit cultural por la propia unidimensionalidad del planteamiento.

Al margen, además, de otro tipo de valoraciones que podríamos realizar sobre los tres modelos mínimamente planteados, lo que podemos constatar es su presencia e incluso convivencia aún hoy en la universidad. Dicha presencia explicable por la propia cultura, tradición, historia o idiosincrasia del contexto universitario particular donde se produce la socialización profesional del profesor universitario, evidencia al menos dos realidades muy concretas: a) la ausencia de un perfil profesional de referencia común y b) la ausencia de formación inicial y continua con referencia al mismo.

Pero esto no nos ha de sorprender. Si retomamos las propias referencias normativas desplegadas desde la LRU; como apuntamos, propician como tal cierta supervivencia por cuanto en la misma se consideran como dimensiones básicas de dicho perfil la *docencia*, la *investigación* y la *gestión*. Y se ha pensado en la evaluación de dichas dimensiones más que en su articulación y su formación.

## **2.2. Evaluación fragmentada del profesor universitario**

Y lo más grave aún es que dicha evaluación se acomete por separado: la investigación a través de la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora –CNAI-) para el reconocimiento de tramos de investigación y en los últimos tiempos la docencia con la articulación de

## Problemáticas de la Evaluación del Profesorado Universitario

sistemas internos (propios de la universidad o propiciados por las diferentes agencias de evaluación de la calidad universitaria en las distintas Comunidades Autónomas) para el reconocimiento del tramo docente. Habría que añadir todo lo referente a los diferentes sistemas de acreditación tanto por la Aneca como por las diferentes Agencias existentes en las Comunidades Autónomas.

Hay que precisar en todo caso que si exceptuamos el caso de la acreditación, el resto de los sistemas y procedimientos evaluativos tienen carácter voluntario y una finalidad, como ya hemos apuntado, sumativa, orientada al reconocimiento social (rendición de cuentas) y asignación de incentivos económicos con repercusiones en la trayectoria profesional y la participación en tribunales, comisiones, etc. cual es el caso de los tramos de investigación (sexenios).

Por lo que se refiere a la evaluación de la dimensión propiamente docente, se constata una realidad muy concreta: estamos en los inicios y experimentación de diferentes modelos de evaluación de dicha dimensión a iniciativa de las diferentes agencias, conviviendo una pluralidad de modelos, desconexos con escasa repercusión en las evaluaciones individuales por lo que se refiere al reconocimiento socioprofesional de dicha dimensión, aunque se intenta conectar la misma a efectos de productividad (quinquenios o tramos docentes), cual es el caso de Cataluña. En nuestra comunidad se pretende tener experimentado y validado el modelo en sus diferentes dimensiones, agentes, instrumentos, etc. a los efectos de su implementación definitiva y obligatoria en el 2006.

Desde este planteamiento incluso podría plantearse si este enfoque puede considerarse una verdadera evaluación del profesorado y su desempeño profesional, porque las preguntas surgen automáticamente: ¿qué pasa con el profesorado que no supera este tipo de evaluaciones? ¿Sencillamente se quedan sin los incentivos económicos y sin reconocimiento social? ¿Qué pasa con la calidad universitaria? ¿Existen acciones postevaluación para optimizar dichos recursos?.....

Con independencia también de las propias problemáticas que podemos encontrar en ambos sistemas de evaluación (indicadores, criterios, agentes, metodologías, instrumentos y técnicas de recogida de información, ...), queda fuera de duda los efectos producidos tanto en los sujetos y su concepción e identidad profesional provocada por dichos sistemas, su actuación profesional, así como el impacto de dichas dinámicas en la cultura de funcionamiento institucional y sobre la propia calidad universitaria. Un ejemplo de rasgo cultural de lo venimos sosteniendo es la preocupación prioritaria por el currículo personal con el propósito de acreditación-estabilización o reconocimiento según fuere el caso y despreocupación por la formación inicial del profesorado universitario. De esta forma se centra el propio desarrollo profesional docente en los propios mecanismos de evaluación de su actividad profesional, no existiendo el mismo nivel de

preocupación en otros ámbitos del desarrollo profesional como pueda ser la formación continua y la misma ajustada a necesidades sociales e individuales provenientes tanto de los déficits de competencia profesional en investigación como en formación.

Este planteamiento diferencial ha propiciado la controversia docencia-investigación y como concluye Espinar (2003a, 2003b) a la luz de la revisión de diferentes estudios empíricos parece existir escasa relación entre ambas actividades. De hecho los impactos mutuos entre ambas actividades son más bien bajos.

Conviene antes de seguir adelante reparar, aunque sea mínimamente, en estos tipos de evaluación, fieles exponentes a la vez tanto de la problemática evaluativa del profesor universitario y de la ausencia de un perfil profesional común.

Algunos encuentran algunas ventajas en la evaluación independiente de las funciones (Fresan, 2005), entre las que podemos encontrar:

- La utilización de indicadores específicos en cada caso
- Delimitar o precisar los problemas para afrontar modificaciones curriculares en la formación docente
- Facilita la identificación de mecanismos para reorganizar la función de la investigación
- Identificación de problemas específicos de la docencia y de la investigación atribuibles a diferentes actores y procesos
- Ofrece la oportunidad de implementar medidas específicas para mejorar el desempeño en cada una de las actividades
- Propicia la aplicación de recurso para el fortalecimiento de las distintas funciones de manera independiente y de acuerdo a prioridades institucionales
- Permite la diversificación de instancias intervinientes en la evaluación, promoviendo una mayor participación de los miembros de la comunidad académica.

Entre los inconvenientes de la evaluación independiente de las funciones se puede:

- Propiciar una separación real entre la docencia y la investigación.
- Generar una competencia poco sana entre las actividades académicas y reflejarse en la propia formación de los profesionales.
- Duplicar los esfuerzos y se impide una visión conjunta de las actividades de cada profesor o departamento

## **Problemáticas de la Evaluación del Profesorado Universitario**

- Requerir esfuerzos, tiempos y recursos mayores que si se instrumenta un solo proceso de evaluación
- Existir incongruencias entre los dos procesos, incluso divergencias entre los criterios de una y otra evaluación
- Visualizar como una estrategia para diferencias a “docentes” de “investigadores” y cambiar la concepción del profesor investigador
- Pensar erróneamente que para la institución una función es más importante que otra
- Obstaculizarse una visión global de carácter cualitativo de las trayectorias académicas.

### **3. ¿Hacia donde nos dirigimos?**

Estas consideraciones hacen que numerosos analistas y críticos de la educación superior lancen una voz de alerta sobre la necesidad de revitalizar la función docente del profesorado. Lo cierto es que, como sostiene de Miguel (2003), con independencia del marco político o la filosofía de la organización, los profesores universitarios siempre han estado sometidos a procedimientos de evaluación más o menos formalizados, pero lo que ha sucedido es que la mayoría de los procedimientos puestos en práctica por las universidades o el propio sistema educativo no han contribuido a potenciar y mejorar la función docente del profesorado tal como cabía esperar. Y lo preocupante no es la constatación en sí, sino que se cuestiona la adecuación de los procedimientos utilizados, así como la credibilidad de las estrategias implementadas.

A nuestro modesto entender el problema de base está en que se pretende hablar de calidad y ésta sólo se aborda desde la evaluación, y más concretamente desde la evaluación sumativa. Aún más, podríamos sostener que el planteamiento evaluativo del profesorado universitario y el de la propia calidad está muy centrado en el producto y menos en los procesos, y aún más lejos los contextos, desde una perspectiva externa. Si no fuera así creemos que habría más preocupación por la formación y si ésta es coherente también mayor conexión con su referente de perfil profesional.

#### **3.1. La búsqueda de un perfil profesional de referencia para la evaluación**

La problemática emergente en este estado de la cuestión no sólo se refiere a los procedimientos, estrategias, metodologías, agentes evaluadores, etc. del propio proceso evaluativo, sino que antes que todo ello sobresale una problemática asociada objeto de evaluación y su conceptualización. Y si no

se clarifica qué es ser profesor universitario en estos albores del siglo XXI, difícilmente podremos buscar la calidad y la excelencia en la educación superior.

En dicho perfilamiento no podemos olvidarnos que estamos en un contexto de mundialización de la economía, de cambios tecnológicos y organizacionales. En principio, obviamos deliberadamente todas las incidencias e implicaciones de dicha globalización, de las reformas económicas, la especialización en la producción industrial de servicios, el incremento progresivo de las tecnologías de la información y de la comunicación, etc. en la organización del trabajo, y por ende, de la educación y la formación en general. Además no podemos olvidar tampoco que estamos dentro de un proceso de convergencia europea, lo que se viene denominando como la creación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) con todo las implicaciones que está acarreado y acarreará a medio plazo en lo referente a los propios planes de estudio, la movilidad, la correspondencia, la certificación, ...

La Universidad, como institución de formación profesional superior (Tejada, 2004), no puede ser ajena a las exigencias y consecuencias de los nuevos planteamientos, e incluso requerimientos, en este espacio de interconexión e interdependencia. La fuerte incidencia e interdependencia entre la educación y la sociedad debe hacer que la universidad no se limite a ir detrás del “carro” de aquella, sino convertirse en un agente de comprensión y cambio hacia un modelo deseable.

Su posición en este entramado es privilegiada. La modernización del sistema económico impone exigencias cada vez más imperativas a los sectores que impulsan esa continua puesta al día, concretamente en los sectores vinculados al desarrollo cultural, científico y técnico. De ahí que estemos ante una institución que está obligada a superar cualquier atisbo de enquistamiento y necesita para cumplir sus funciones básicas una apertura y flexibilidad, si cabe, cada vez más exigente. Nadie cuestiona su papel fundamental en lo relativo a la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, la técnica y la cultura, y menos aún la difusión, valoración y transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de vida y del desarrollo económico, pero simultáneamente ha de preparar para el ejercicio de las actividades profesionales que exigen la aplicación de conocimientos y métodos científicos.

El giro copernicano en relación con el trabajo bajo la lógica disciplinar o la lógica del perfil profesional es más que evidente y tienen sus repercusiones en el propio diseño curricular de la formación basada en competencias.

Dejando a un lado la profundización sobre este giro, llegamos a nuestro protagonista que debe ser contemplado desde esta lógica. Asumimos que la evolución de la profesión académica esta íntimamente asociada a la propia transformación de la universidad, la propia diversificación del conocimiento y

## Problemáticas de la Evaluación del Profesorado Universitario

la expansión de las oportunidades de educación superior en las sociedades modernas y la incorporación de las TICs.

Si tenemos en cuenta todo lo anterior, no cabe duda que el papel docente del profesor queda trastocado, por no decir radicalmente transformado (Tejada, 2002). Obviamente, no puede afirmarse que el mismo desaparezca como “medio pedagógico”, optamos por el reconocimiento de una nueva posición de “*maestro de obra de la dinámica del aprendizaje*”. Las posibilidades formativas de las TICs permiten liberar al profesor de las tareas repetitivas, estrictamente informacionales, reconvirtiéndoles -que no disminuyéndoles- dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. La tutorización, la orientación, la motivación, la programación, la evaluación cobran nuevo protagonismo. La dinámica relacional se proyecta en esta dirección y no tanto en la transmisión. El papel en la estrategia se modifica, no desaparece; consecuentemente nuevos roles emergen: instructor, tutor, ingeniero pedagógico, experto tecnológico, administrador, documentalista, evaluador, grafista, editor de documentos.

Por tanto, el profesor sigue siendo un elemento clave en la mediación, pero considerado en un contexto concreto de exigencia de nuevas modalidades organizativas, posibilitadas e integradas por los medios en interacción con los alumnos como protagonistas y mediadores de su propio aprendizaje.

En esta situación se tendrá que abogar por el dominio de nuevas competencias profesionales que garanticen tanto el *saber*, como el *saber hacer*, el *saber estar* y el *hacer saber* para desenvolverse adecuadamente en tales contextos complejos, donde la *reflexividad* y la *indagación* deben ser unas de sus pautas fundamentales de actuación frente a la rutina. En este sentido, brevemente podemos apuntar en torno a competencias *tecnológicas* (saber hacer o utilizar las herramientas de las nuevas tecnologías educativas), competencias *sociales y de comunicación* (feedback, procesos de grupo y trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, saber-hacer social y comportamental), competencias *teóricas* (nuevos conocimientos y nuevas teorías del aprendizaje en situaciones profesionales), y competencias *psicopedagógicas* (métodos de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia informatizadas, métodos de tutoría y monitorización en situación de autoformación, orientación profesional, técnicas de desarrollo profesional, métodos de individualización del aprendizaje, etc.).

En síntesis, de alguna forma estamos apuntando a un perfil profesional (Sangrà, 2001) en la línea de un profesorado: a) más colaborador que solitario, b) tendría que fomentar/promocionar la participación, c) tendría que reconocer/aceptar el hecho de que ya no tiene la posesión del conocimiento, d) con habilidades organizativas importantes, e) abierto a la experimentación, y f) con la capacidad/habilidad de modificar su metodología.

## José Tejada Fernández

Excede de los límites de este trabajo presentar y justificar a la vez el perfil del profesor universitario. A este quehacer se han y están dedicando diferentes esfuerzos en los últimos tiempos (Tejada, 2002; Zabalza, 2003; Valcárcel, 2003, Ice-Universidad de Zaragoza, 2004; Saravia, 2004, ... Creemos oportuno, en cualquier caso, cifrar un mínimo el perfil profesional de nuestro protagonista y para ello vamos a retomar el perfilamiento que realiza Rodríguez Espinar (2003b) por cuanto integra a todo lo dicho sobre la función docente, competencias en la función investigadora

Competencias docentes:

- Identificar y comprender las diferentes formas (vías) en que aprenden los estudiantes.
- Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y evaluación del alumnado a fin de ayudarles en su aprendizaje.
- Conocer las aplicaciones de las TIC al campo disciplinar, tanto desde la perspectiva de las fuentes documentales como de la metodología de enseñanza.
- Ser sensible ante las señales externas del mercado sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.
- Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje en orden a poder manejar la doble vía, presencial y a distancia, usando materiales similares.
- Tomar en consideración los puntos de vista y aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes.
- Comprender el impacto que los factores de internacionalización y multiculturalidad tendrán en el currículo de formación
- Poseer la habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales y a lo largo de horarios amplios y discontinuos.
- Ser capaz impartir docencia, tanto a grupos numerosos como a pequeños grupos (seminarios) sin menoscabar la calidad de la enseñanza.
- Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales.

En la actividad investigadora:

- Tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento.

## Problemáticas de la Evaluación del Profesorado Universitario

- Capacidad de generar / lograr financiación para proyectos competitivos
- Incremento de la productividad de proyectos y publicaciones.
- Gestión de equipos, con especial atención a estudiantes de doctorado y jóvenes investigadores.
- Gestión integral con especial énfasis en proyectos internacionales.

### 3.2. Hacia modelos comprensivos de evaluación del profesor universitario

A la luz de lo expuesto, no cabe duda que hay que apuntar hacia modelos de evaluación capaces de integrar en su seno las exigencias evaluativas derivadas del perfil profesional del profesor universitario. Por tanto, dichos modelos deben no sólo integrar las diferentes dimensiones evaluativas que en la actualidad que están considerando (investigación y docencia) con sus propósitos asociados de rendición de cuentas, sino que han de integrar igualmente nuevas dimensiones relacionadas con la mejora y el perfeccionamiento. En esta dirección se concluye en el Taller sobre “*La evaluación del profesorado universitario*” (Cadiz, 2002), donde no sólo se reflexiona sobre la evaluación del profesor sino que además se pretendía servir referencia para políticas evaluativas de las diferentes instituciones.

Integrar, pues, a la evaluación sumativa (rendición de cuentas) una evaluación de carácter formativo que lleve a la reflexión crítica del profesor, así como al diseño e implementación de nuevas estrategias para una orientación y asistencia permanente de este profesor en su desarrollo profesional.

Con todo, el modelo o nuevos modelos, en la línea de lo que apunta de Miguel (2003), deben tener presente al menos lo siguiente:

- a) *Clarificar los propósitos de la evaluación*, en el sentido de precisar los objetivos de la misma y las consecuencias tanto para la institución como para los sujetos evaluados. Sobre esta clarificación se apoya la utilidad y la credibilidad del propio sistema.
- b) *Utilizar un modelo comprensivo sobre las funciones y tareas*. Esto nos lleva a asumir el propio perfil profesional como el punto de referencia de la evaluación. En él se integrarían todas las dimensiones de la actividad profesional y superaríamos la fragmentación tan habitual sobre todo entre docencia e investigación y la evaluación independiente entre las mismas.
- c) *Adaptar los modelos a las condiciones personales y profesionales*. Aunque se tenga como un marco común de referencia –el perfil profesional- habrá que acomodar los dispositivos de evaluación

según las características de los sujetos evaluados y el contexto de funcionamiento en el que se opere. De manera que habrá que considerar en la articulación y ponderación de los diferentes criterios y procedimientos las distintas etapas de la vida profesional de un profesor, por ejemplo.

- d) *Contextualizar la evaluación a las metas y programas de la institución.* Además de las condiciones personales antes apuntadas habrá que considerar las características institucionales. En este sentido las mismas se convierten en un referente evaluativo para la toma de decisiones de la actuación profesional, por ejemplo el grado en el que el profesor desempeña sus actividades de acuerdo a las metas institucionales.
- e) *Utilizar múltiples y diversos procedimientos para recoger la información.* Se alude especialmente a integrar en los sistemas de recogida de información distintas y variadas ópticas-implicados e instrumentos, al igual que contemplar distintas situaciones de intervención (no sólo reducir la actividad al aula y los alumnos a través de cuestionarios los informantes clave, por ejemplo) donde se desempeñan las diferentes funciones profesionales. Habrá que integrar información horizontal y vertical, junto con la autoevaluación
- f) *Orientar los procedimientos hacia la mejora de la práctica educativa.* Asumiendo todo lo apuntado con anterioridad sobre la evaluación sumativa, conviene igualmente no olvidarse de esta finalidad: la mejora de la práctica. No todas las prácticas son buenas, de ahí que se deban articular procedimientos, instrumentos, agentes, etc. Idóneos al efecto de que el profesor pueda tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades en cada una de las funciones que conlleva su actividad profesional, tanto a nivel personal como institucional, y pueda planificar estrategias de acción para optimizar los puntos débiles de su actuación profesional.

Por último, cabría igualmente apuntar más allá de los propios modelos evaluativos y de las consideraciones anteriores y ampliar la reflexión y la propia práctica evaluativa en dos direcciones: a) vincular la evaluación con la formación (tanto inicial como continua), b) planificar las estrategias adaptadas a cada contexto institucional (hacer compatible la evaluación externa con la evaluación interna, e integrar el desarrollo profesional al desarrollo organizacional).

### Bibliográficas

De Miguel, M. (2003) "Evaluación y mejora de la actividad docente del profesorado universitario" *Educación médica*, núm. 3, 22-25.

Fresan, M. (2005) *La evaluación de la docencia*, <http://ddcyf.ucv.cl/homedcyf/site/asocfile/ASOCFILE120050119151414.ppt>

García Morente, M. (1996) "La Autonomía Universitaria y el estatuto de la Universidad de Madrid" *Obras completas I*, Barcelona: Anthropos y Fundación Caja Madrid, 147-159.

Peña Calvo, J.V. (2003) "Desarrollo profesional del docente universitario", OEI, Monografías virtuales, *Universidad, profesorado y ciudadanía*, núm. 3.

Rodríguez Espinar, S. (2003a) "Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario", *Revista de Educación*, 331, 67-99.

Rodríguez Espinar, S. (2003b) "Evaluación comprensiva del profesorado universitario", *Educación médica*, núm. 3, 25-30.

Sangrà, A. (2001) "Enseñar y aprender en la virtualidad", *Educar*, 28, 117-131.

Saravia, M.A. (2004) *Evaluación del profesorado universitario. Un enfoque desde la competencia profesional*, Tesis Doctoral inédita, Universidad de Barcelona.

Tejada, J. (1999) "Problemáticas-dificultades en los procesos de evaluación", *Revista Hacer y saber*, 2, 59-74.

Tejada, J. (2002) "El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente", *Acción Pedagógica*, vol. 11, núm. 2, 30-42.

Tejada, J. (2004) "Elementos de convergencia entre Formación Profesional y la Universidad: Calidad de los productos calidad de los procesos DEP, Cuadernos para la Educación Superior, 97-113.

Valcarcel, M. (2003) (Coord.) *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*, Informe investigación. Proyecto EA2003-0040

Zabalza, M.A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario*, Madrid: Narcea.

