



La evaluación de la calidad docente en el nuevo marco del EEES. Un estudio sobre la encuesta de opinión del Programa DOCENTIA-ANDALUCÍA

Carmen Pozo Muñoz

M^a Luisa Giménez Torres

Blanca Bretones Nieto

Unidad de Calidad de la Universidad de Almería.

Fecha de recepción: 19-05-2009

Fecha de aceptación: 30-07-2009

Resumen

La adaptación de los Títulos al nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) requiere la optimización de la calidad de las actividades desarrolladas por el profesorado. La evaluación de la actividad docente se convierte así en un pilar fundamental en el ámbito de los nuevos Sistemas de Garantía de Calidad (SGC). Por ello, y en este contexto de cambios, la necesidad de emprender la evaluación de la labor docente de forma integral constituye una de las demandas más urgentes para las universidades españolas. A pesar de la importancia de contextualizar la evaluación, la utilización de indicadores específicos permite detectar problemáticas educativas e implementar medidas de mejora continua. Asimismo, posibilita el uso de un lenguaje común entre instituciones académicas, fortaleciéndose el sentido de la evaluación de la labor docente como sistema integral de calidad. En este sentido, el mantenimiento de indicadores depende de la implantación de procedimientos validados por la comunidad universitaria. Un ejemplo de ello es el uso de herramientas fiables como la Encuesta de Opinión de los Estudiantes sobre la Labor Docente del Profesorado Universitario, originaria del programa DOCENTIA-ANDALUCIA, y que representa una muestra de la utilidad de este tipo de instrumentos. El estudio que se presenta se enmarca en las nuevas formas de docencia universitaria y supone un cambio en la concepción de la evaluación docente.

Palabras clave: Educación Superior, garantía de calidad, evaluación docente, DOCENTIA-ANDALUCÍA.

Summary

Adjustment of Degrees to the new framework of the European Space for Higher Education needs optimization of the quality of the activities developed by the teaching staff. So, the assessment of the teaching activity becomes a mainstay in the field of new Quality Assurance Systems. In this context of changes, the need to undertake an integral evaluation of the academic job represents one of the most urgent demands for the Spanish universities. In spite of importance of the context of evaluation, utilization of specific indicators allows to detect educational problems and to implement measures of constant improvement. Likewise, it makes possible the use of a common language among academic institutions and it strengthens the sense of evaluation of the teaching labour as integral system of quality. In this respect, maintenance of indicators depends on implementation of validated procedures by the university community. An example of it is the use of trustworthy tools such as the Opinion polls of the Students about Teaching Activity of University Professor. This survey comes from program DOCENTIA-ANDALUCIA and it represents a sample of utility of this type of instruments. The study presented places in the new forms of university teaching and it means a change in the conception of the academic/educational/teaching process evaluation.

Keywords: Higher Education, quality assurance, teaching assessment, DOCENTIA-ANDALUCÍA.

1. Introducción

La Universidad española se haya inmersa en un proceso de cambio profundo que requiere de todos los que, de una u otra forma, participamos en ella un cambio radical de mentalidad, de forma de pensar y de forma de actuar. Los nuevos desarrollos legislativos y las reformas que se avecinan en los próximos años requieren que las Universidades cuenten con un profesorado preparado y dispuesto a asumir estos nuevos retos (Alfaro, 2006; Más y Ruiz, 2007; Mayor y Sánchez, 1999; Zabalza, 2003).

La garantía de la calidad de la labor docente se ha convertido así en uno de los objetivos prioritarios para cualquier Universidad que quiera mantener sus nuevos Títulos y asegurar que sus egresados estarán preparados y en condiciones para competir con el resto de titulados europeos. La nueva estructura de los Títulos puede representar una oportunidad única para que las Universidades den un salto cualitativo importante y pasen a ofrecer unos estudios acordes con las necesidades reales del alumnado y en respuesta a las demandas de la sociedad. Los estudiantes pasan a ser el verdadero centro de atención del proceso de aprendizaje-enseñanza, considerándose sus horas de trabajo, tanto dentro como fuera del aula (crédito ECTS), el esquema y punto de partida básico a partir del cual articular las distintas materias de grado y posgrado (Calderón y Escalera, 2008).

Un aspecto especialmente destacable de los nuevos Títulos es la necesaria inclusión en los mismos de un Sistema de Garantía de Calidad¹, aspecto novedoso para las Universidades españolas, que implica que no sólo es necesario diseñar “buenos” Títulos, sino que además hay que asegurar que se mantiene su calidad a lo largo de la implantación de los mismos, procurando su evaluación y mejora continua.

En este contexto de cambios, la necesidad de emprender la evaluación de la labor docente constituye una de las demandas más urgentes para las universidades, tarea que hasta la fecha ha sido abordada sólo de forma incipiente² (Cots, Villar y Díaz,



2002), lo que supondría otorgar a la docencia el papel que le corresponde dentro de la labor desarrollada por el profesorado universitario, que ha sido infravalorada a favor de la investigación (ésta sí es premiada económicamente a través de los famosos sexenios, da prestigio y otorga a los investigadores ciertas ventajas para solicitar ayudas, estancias, participar en tribunales, etc.). No se debe olvidar que la denominación, PDI (Personal Docente e Investigador), incorpora dos vertientes (“las dos caras de una misma moneda”) que han estado, hasta la fecha, en gran medida enfrentadas y la primera de ellas bastante desprestigiada con respecto a la segunda (Villa, 2008); por otro lado, la evaluación de la docencia efectuada hasta la fecha no ha traído consigo, en la mayoría de los casos, consecuencias ni positivas ni negativas (Mauri, Coll y Onrubia, 2007).

1.1. Antecedentes normativos a la evaluación docente

Las Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, elaboradas por la ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) y aprobadas en la reunión de Bergen 2005, recomiendan el aseguramiento de la calidad de la actividad docente como uno de los estándares y pautas de actuación de las instituciones universitarias. El criterio 1.4 de dichas directrices establece que “las instituciones deben disponer de medios para garantizar que su profesorado está cualificado y es competente para su trabajo. Deben darse oportunidades al personal docente para que desarrolle y amplíe su capacidad de enseñanza y estimularles para que saquen partido de sus habilidades. Las instituciones deben proporcionar oportunidades a los profesores de bajo rendimiento para que mejoren sus habilidades de forma que alcancen un nivel aceptable. Deben, así mismo, disponer de los medios que permitan darles de baja de sus funciones docentes si se demuestra que continúan siendo ineficaces”.

En línea con estas recomendaciones europeas, en España, el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Oficiales, recoge en su apartado 9.2 (del Anexo I de la Memoria) la necesidad de incluir un Sistema de Garantía de Calidad de los Títulos que contenga “procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y el profesorado”. A su vez, el programa VERIFICA de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, señala que se establecerán “los procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y el profesorado” (ANECA, 2007a), y que “dichos procedimientos deberían establecer quiénes, cómo y cuándo realizarán las actividades relacionadas con la evaluación de mejora de la calidad de la enseñanza y el profesorado”. Así mismo, “... se recomienda que el procedimiento... recoja los mecanismos de acceso previstos así como aquellos otros que vinculan la evaluación del profesorado con su promoción, reconocimiento y formación” (ANECA, 2009, pp. 54-55).

Por último, otro antecedente normativo lo establece el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la Acreditación Nacional para el Acceso a los Cuerpos Docentes Universitarios; éste, en el apartado 2B de su Anexo, concreta como uno de los méritos a valorar “la calidad de la actividad docente”. De forma más específica, en la *Guía de Ayuda* del Programa ACADEMIA, elaborada por ANECA (2008), se indica que las universidades deberán emitir un certificado de calidad docente en el que conste “...la valoración global de la actividad docente del solicitante con indicación de la metodología utilizada para obtenerla, por ejemplo las establecidas mediante el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA) o similares...” (ANECA, 2008, p. 17).

En el contexto de la Comunidad Autónoma de Andalucía, la Ley Andaluza de Universidades, 15/2003, de 22 de diciembre (LAU), establece en su artículo 3 como uno de los “Objetivos del Sistema Universitario Andaluz” el fomento de la

calidad y de la evaluación de las actividades universitarias con el fin de mejorar su rendimiento académico y social. El artículo 57 recoge que “las universidades andaluzas potenciarán la calidad de la docencia y la investigación como expresión de la actividad universitaria” y, por su parte, el artículo 58 señala que “las Universidades otorgarán atención prioritaria a la calidad de la docencia...”.

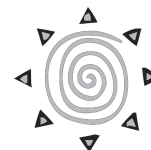
Tomando como antecedentes las normativas anteriores nace el Programa DOCENTIA, promovido por la ANECA (2007b) con el objetivo prioritario de proporcionar un marco de referencia, un modelo y unos procedimientos para abordar la evaluación de la actividad docente que se desarrolla en las universidades, de forma que éstas diseñen sus propios procedimientos de evaluación ajustados a su contexto específico y a sus necesidades. El programa DOCENTIA nace de acuerdo con las directrices marcadas en la reforma de la LOU y cuenta con la colaboración de las Agencias Autonómicas, a través de las cuales se establecen acuerdos específicos para que desarrollen el programa en el ámbito territorial de su competencia manteniendo la coherencia de utilizar un modelo común. Los nuevos modelos y procedimientos de evaluación deben garantizar la calidad del profesorado universitario y favorecer su reconocimiento, en consonancia con los principios de calidad exigidos en el EEES (Michavila y Zamorano, 2008; Murillo, 2008).

En el contexto de Andalucía, se sumaron al Programa nueve de las diez Universidades andaluzas mediante un convenio con la Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (AGAE), quienes tomando como referencia el citado programa, desarrollaron el *Modelo DOCENTIA-ANDALUCÍA* (Universidades Andaluzas, 2007) en un intento por adaptarlo a las características específicas del contexto andaluz. La elaboración de un modelo conjunto andaluz ha supuesto un valor añadido para el Programa ya que, al margen de las particularidades de cada Universidad participante, el documento representa un esfuerzo de integración y colaboración para adoptar un marco común para el Sistema Universitario Andaluz en lo que concierne a la evaluación de la actividad docente del profesorado.

1.2. Evaluación de la calidad docente: propósitos, funciones y consecuencias

La existencia de un marco legal que regule la evaluación de la docencia universitaria es una condición necesaria para garantizar un determinado nivel de calidad docente, pero no es condición suficiente. Para asegurar ciertos niveles de calidad, es preciso que el profesorado y la comunidad universitaria en general se impliquen en el proceso de cambio al que se enfrenta la Universidad española, y en las nuevas formas de atención a la docencia que se requieren (Barberá, 2003; Mauri, Coll y Onrubia, 2007). La información proveniente de la evaluación docente debe servir para explicar la práctica, reflexionar sobre ella e implicarse en las posibles actuaciones de mejora, no sólo a nivel individual sino también en proyectos colectivos del Título, Centro y/o Universidad.

El profesor universitario desempeña muy distintos tipos de actividades, desde la creación y transmisión de conocimientos ligados a la investigación y la propia docencia, la gestión académica y muchas otras en las que se puede implicar al servicio de la comunidad. Por ese motivo, sería necesario disponer de un sistema integral de evaluación que permitiera considerar toda esa variedad de actividades, ya que la escasa disponibilidad de tiempo hace que en algunas ocasiones tengan que ser alternativas contrapuestas, abandonando unas para poder ocuparse adecuadamente de otras. Por otro lado, cada una de estas actividades requeriría diferentes descriptores e indicadores de medida de distinto grado de complejidad (Valcárcel *et al.*, 2003).



Centrándonos exclusivamente en la evaluación de la calidad docente, los indicadores para su medida necesitan de un cambio para la adaptación a los nuevos requerimientos del EEES; entre otros, al margen de los criterios generales de calidad, en estos momentos hay que tener presente variables ligadas al tiempo dedicado a la planificación, la formación en nuevas competencias, coordinación con otros colegas, tutela y orientación académica de estudiantes, participación en Comisiones de Garantía de Calidad de los Títulos, entre otras (Barbera, 2003; Mas y Ruiz, 2007; Mauri, Coll y Onrubia, 2007; Valcárcel *et al.*, 2003).

Estas nuevas actuaciones ligadas, a su vez, al nuevo concepto de calidad docente requieren del diseño de sistemas de evaluación que aseguren la multiplicidad de fuentes, técnicas y medidas diversas que permitan recabar la complejidad de la labor docente del profesorado. Es preciso desarrollar una evaluación que tenga en cuenta la complejidad de las variables implicadas, y sus relaciones multicausales y complejas (Fueyo, 2004; Mateo, 2000), considerando desde las condiciones de entrada de los estudiantes, las variables contextuales (carga y diversidad docente, número de alumnos por grupo, etc.), el tiempo dedicado a la coordinación y planificación, el propio desarrollo de las clases, los resultados en los estudiantes y, por citar algún ejemplo más, los trabajos desarrollados por el docente con vistas a la innovación y mejora docente (González, 2006; García Ramos y Congosto, 2000).

La implantación en nuestras universidades de un modelo de estas características supone una revolución en la forma de entender la evaluación del profesorado y representa una oportunidad para revitalizar la labor docente. Sin embargo, la evaluación (entendiendo este concepto en el sentido más amplio), aunque técnicamente esté diseñada de forma impecable, puede ser totalmente ineficaz (inútil) si el propósito que persigue o el uso que se hace de los resultados de la misma no son los adecuados (Patton, 1986, 1996; Stake, 2004).

En este punto, es importante que toda la comunidad universitaria entienda lo que significa “evaluar”, dejando muy claro lo que “no es” evaluación y los propósitos a los que no debe servir. Tradicionalmente el concepto de “evaluación” se ha equiparado al de “control”, asociando a aquélla las connotaciones negativas de este último término; en múltiples ocasiones, los procesos evaluativos son rechazados por los implicados en los mismos al entenderlos como una forma de “vigilar” sus actuaciones y por creer que de ellos se derivarán sanciones para aquéllos que no cumplan con las expectativas (Pozo, Alonso Morillejo y Hernández, 2004; Stufflebeam, 2000).

Igualmente, algunas evaluaciones han perseguido propósitos nada loables, o mejor dicho, los responsables de tomar decisiones a partir de los resultados de la evaluación no han hecho un uso adecuado de los mismos. Es lo que un autor clásico en el ámbito de la Evaluación de Programas, D. Stufflebeam (2000) denominó “*pseudoevaluaciones*”; éstas parten de una demanda ya sesgada desde el principio en cuanto al uso que se hará de los resultados de la evaluación, ya que, de manera implícita o explícita, el evaluador recibe la petición de guiar los resultados de la evaluación con fines propagandísticos.

Sin embargo, la verdadera finalidad de la evaluación es el perfeccionamiento y la mejora (ya sea ésta de un programa social, educativo, de salud o de las personas que participan en los mismos); otra cosa, es el uso que los responsables de la toma de decisiones quieren hacer con la información obtenida. En este sentido, la evaluación debe ser útil, relevante, ética, pragmática, responder a las necesidades de los implicados (*stakeholders*) y tener consecuencias (Patton, 1986, 1996; Stake, 2004), si no es así, pierde toda su razón de ser.

Es cierto que entre los objetivos de la evaluación se pueden citar algunos como (Alonso, Pozo y Martos, 2008; Pozo *et al.*, 2004): a) recoger información de forma sistemática y científica que permita la medición de resultados con el

fin de cumplir con la responsabilidad social; b) proporcionar información para la toma de decisiones políticas; c) promover acciones que refuercen y estimulen las buenas prácticas continuadas, y que permitan evitar aquéllas menos eficaces; d) obtener una serie de indicadores sobre la calidad de las actuaciones (docentes) que puedan servir de guía para la ulterior toma de decisiones, en el caso que nos ocupa, en materia de Política de Profesorado.

Sin embargo, el verdadero propósito de la evaluación, y más específicamente de la evaluación de la labor del profesorado universitario no puede ser otro que la mejora y el perfeccionamiento de las actuaciones ligadas con su docencia (evaluación formativa, en términos de Scriven, 1991, 1996). En este sentido, se trata de asumir un modelo “reforzante” y “estimulante” de las buenas prácticas y no coercitivo; pero que a la vez tenga consecuencias asociadas que permitan discriminar entre los docentes con valoraciones positivas y aquellos otros con resultados menos “prometedores” (Scriven, 1994, 1995). El propio documento DOCENTIA al que nos referimos con anterioridad, exige a las universidades participantes que realicen, dentro de su política de profesorado, una declaración explícita de la finalidad de la evaluación de la actividad docente y de las consecuencias asociadas a la misma (Calderón y Escalera, 2008; ANECA, 2007).

1.3. El modelo DOCENTIA-ANDALUCÍA

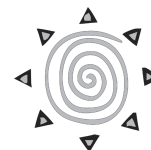
En esta línea es en la que se enmarca el DOCENTIA-ANDALUCÍA (Universidades Andaluzas, 2007³), modelo de evaluación de la actividad docente del profesorado universitario que considera las actuaciones que realiza el/la profesor/a fuera y dentro del aula, los resultados que de ellas se derivan y su posterior revisión y mejora en términos de formación e innovación docente. El programa DOCENTIA-ANDALUCÍA proporciona un marco de referencia, un modelo y unos procedimientos que permiten abordar la evaluación de la actividad docente en los diversos ámbitos de actuación del profesorado universitario.

Para ello, y teniendo presentes las fases que se suceden en un ciclo de mejora continua (o proceso de intervención social -Pozo, Alonso Morillejo y Hernández, 2007), el Modelo establece cuatro dimensiones básicas de análisis: a) Planificación de la docencia; b) Desarrollo de la docencia; c) Resultados; y d) Innovación y Mejora.

La tarea del docente se entiende, pues, desde una perspectiva integral que no se circunscribe a las actividades llevadas a cabo dentro del aula. La evaluación de la calidad docente implica asumir que el trabajo del profesorado se desarrolla desde el momento en que planifica sus actuaciones ligadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, las desarrolla tal y como han sido diseñadas, comprueba en qué medida se alcanzan los resultados previstos y, en función de los mismos, pone en marcha acciones (innovación y mejora) encaminadas a corregir y perfeccionar los aspectos más deficitarios.

Con la finalidad de obtener información con las suficientes garantías científicas de fiabilidad y validez, los datos sobre la actuación docente se extraen a partir de tres fuentes complementarias: los/as estudiantes, el/la profesor/a y los/as responsables académicos/as. Para ello se diseñaron tres instrumentos de recogida de información que permiten obtener una visión integral y contrastada de las distintas variables incluidas en el modelo: (a) Encuesta de Opinión de los Estudiantes sobre la Labor Docente del Profesorado; (b) Autoinforme del Profesor, y (c) Informes de Responsables Académicos. Todo ello se complementa con los datos de archivo facilitados por la Universidad y recogidos en el denominado “Expediente del Profesor”.

En definitiva, el Modelo de Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado propuesto en el Programa DOCENTIA-ANDALUCÍA (y sus correspondientes



adaptaciones a cada Universidad andaluza) tiene el propósito de contribuir a la revitalización de la actividad docente del profesorado, así como a la mejora continua de dicha actividad. Para ello se dispone de un programa sustentado en un modelo de evaluación integral que viene a superar las carencias que hasta el momento había presentado la evaluación del profesorado universitario. Desde un punto de vista metodológico, el modelo presentado adquiere un carácter multiplista (Cook, 1985) y multimétodo, en el sentido de que considera las distintas actividades del docente, recoge información proveniente de distintas fuentes y todo ello es evaluado a partir de diferentes técnicas de recogida de información (perspectiva metodológica de la triangulación -Denzin, 1978). Se asume, por tanto, un marco conceptual y metodológico integral que permitirá obtener una considerable cantidad de información sobre la labor docente de un/a profesor/a con la mayor exhaustividad posible y con las máximas garantías de rigor (ver figura 1).

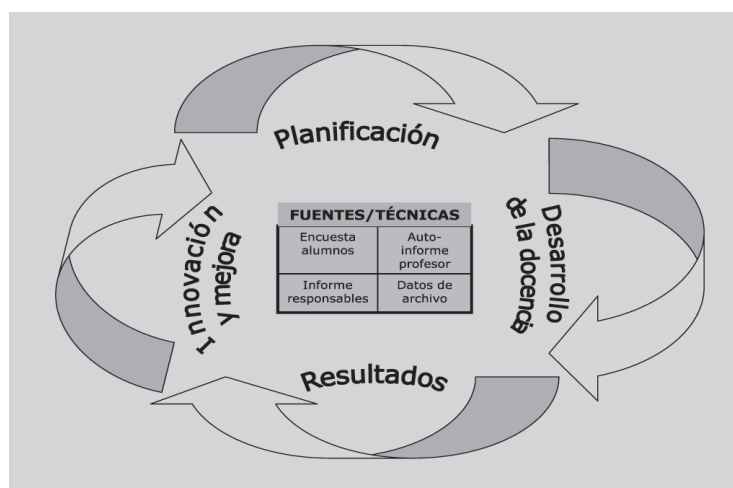


Figura 1. Marco conceptual y metodológico para la evaluación de la actividad docente universitaria

Como ya se ha señalado con anterioridad, hasta la fecha, la mayoría de las Universidades españolas han hecho uso de la encuesta de opinión de los estudiantes como único método para valorar la actuación docente del profesorado. Sin embargo, los nuevos retos requieren nuevos modelos y metodologías de evaluación. El programa DOCENTIA ha representado un marco de trabajo que conjuga a la perfección las actuales metodologías de aprendizaje-enseñanza, con los procedimientos más idóneos para la recogida de la información.

A pesar de las críticas recibidas (Calderón y Escalera, 2008; De Juan y Pérez-Cañaberas, 2006), referidas fundamentalmente al carácter subjetivo de las respuestas y al escaso uso que se ha hecho de sus resultados (Apodaca y Grad, 2002), la amplia experiencia en la aplicación de este tipo de encuestas de opinión, tanto en nuestro país como en contextos internacionales, así como la información procedente de la literatura previa (Mateo y Fernández, 1992; Muñoz Cantero, Ríos de Deus y Abalde, 2002; Patrick y Smart, 1998; Pozo, Reboloso y Fernández, 1999; Pozo, Reboloso y Fernández, 2000), permiten afirmar que la evaluación del profesorado por parte del alumnado proporciona una información válida, fiable, con potencialidad para discriminar entre el nivel de satisfacción con los distintos docentes, y que correlaciona con otros criterios de evaluación existentes como los resultantes de la valoración efectuada por “colegas” (Apodaca y Grad, 2002, 2005; Marsh, 1984, 2007; Villa, 2008). Por otro lado, no podemos olvidar que nuestro

principal “cliente” es el alumnado y que, como docentes, nos debemos a ellos, por lo que no es posible obviar sus opiniones, aunque precisamente el alumnado, sea el colectivo que menos visualiza el impacto de la evaluación.

Ahora bien, aunque este método ha servido a su propósito, nuevos tiempos exigen nuevas competencias docentes que deben ser asimismo examinadas. Ese es el motivo por el que la encuesta de opinión tiene que sufrir una serie de variaciones significativas para adaptarse al programa DOCENTIA y a los principios y metodologías propias del EEES (planificación y coordinación docente, información al alumnado, competencias docentes alejadas de las típicas habilidades propias de una docencia tradicional, medios que favorezcan en el alumnado el trabajo en equipo o la participación, sistemas de evaluación innovadores, o ajuste al plan, por citar algún ejemplo). En definitiva, se debe producir un giro hacia una evaluación más centrada en las formas y variables favorecedoras del aprendizaje del estudiante (Villa, 2008).

De acuerdo con estos planteamientos, se diseñó una nueva “Encuesta de Opinión de los/as Estudiantes sobre la Labor Docente del Profesorado” incluida como una herramienta más de recogida de información en el marco del modelo DOCENTIA-ANDALUCÍA. Dicha encuesta fue el resultado de la colaboración entre distintas universidades andaluzas con el propósito de elaborar un instrumento de recogida de información común, siendo la Universidad de Almería pionera en su implantación durante el curso académico 2007/08. Tras la revisión pertinente y el análisis de las encuestas utilizadas hasta la fecha en las universidades españolas, se procedió a su diseño teniendo presente tres de las cuatro dimensiones incorporadas en el Modelo; esto es, Planificación de la Docencia, Desarrollo de la Docencia (incluida la metodología docente, competencias docentes, evaluación de los aprendizajes, etc.) y Resultados (eficacia y satisfacción de los estudiantes).

2. Objetivos del estudio

En un intento por poner a prueba la encuesta desarrollada, analizar las características psicométricas de la escala y validar su uso, la Unidad de Calidad de la Universidad de Almería ha llevado a cabo el presente estudio con un triple propósito: a) examinar el nivel de satisfacción de los estudiantes de la UAL con su profesorado, detectando las variables (ítems) mejor valoradas y aquellas más deficitarias; b) analizar las garantías científicas de dicho instrumento de evaluación; y c) determinar su capacidad predictiva en relación a la satisfacción general de los estudiantes con la docencia recibida.

3. Metodología

3.1. Participantes

La información que se expone en este trabajo representa la opinión de los estudiantes que se encontraban en clase el día en el que se concretó la administración del instrumento, así como la de aquéllos que, estando matriculados en asignaturas virtualizadas, la cumplieron a través de formato electrónico. Con el fin de obtener el mayor número de respuestas posibles y evitar potenciales incidencias, se trasladó al profesorado con antelación los datos oficiales sobre ordenación docente y asignación de aulas para cada asignatura, realizando, en los casos en los



que fue preciso, los ajustes temporales necesarios por requerimiento expreso del docente evaluado (ver apartado relativo al procedimiento).

Durante el curso académico 2007/08 en la Universidad de Almería se aplicaron un total de 26.845 cuestionarios, correspondientes a 34 Titulaciones Oficiales, 31 Departamentos y 110 Áreas de conocimiento.

El proceso contó con la participación del 97,66% (n=835) del profesorado que la UAL tenía en plantilla en dicho curso, ascendiendo el número de asignaturas evaluadas a 1.735, de las cuales 1.669 eran presenciales (su evaluación se realizó en el aula) y 66 con formato semipresencial o virtual (se evaluaron a través del Campus Virtual de las respectivas asignaturas).

La estratificación por cursos del conjunto de estudiantes que participó en el proceso de evaluación fue la siguiente: el 35% del alumnado cursaban primer curso, el 26,1% segundo, el 21,2% tercero, el 11,5% cuarto y finalmente, el 6,2% quinto curso.

Teniendo en consideración los Centros de pertenencia del alumnado, el grado de participación mayor en el proceso de evaluación se dio en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación con un 36,80%, mientras que el menor nivel de participación correspondió a la Facultad de Ciencias Experimentales.

3.2. Variables e instrumento de recogida de información

El grado de satisfacción del alumnado se obtuvo a partir de la administración de la “Encuesta de Opinión de los Estudiantes sobre la Labor Docente del Profesorado”. Dicho instrumento extrae información sobre las siguientes cuestiones:

1. Datos de contexto (académicos y sociodemográficos) sobre el alumnado:
 - a. Edad y género.
 - B. Título, curso (el más alto en el que están matriculados y el más bajo), grupo y asignatura.
 - c. Nivel de uso de las tutorías.
 - d. Interés por la asignatura.
 - e. Grado de dificultad de la asignatura.
 - f. Calificación esperada.
2. Planificación docente (información sobre la guía docente y/o programa de la asignatura).
3. Desarrollo de la Docencia (cumplimiento de las obligaciones docentes, ajuste al plan, metodología docente, competencias docentes, evaluación de los aprendizajes).
4. Resultados del aprendizaje.

Los ítems referidos al uso de las tutorías, interés por la asignatura, dificultad percibida de la misma y calificación esperada se presentan en un formato tipo Likert con varias opciones de respuesta.

Por su parte, tres de las dimensiones del DOCENTIA-ANDALUCÍA (Planificación, Desarrollo y Resultados) se analizan a partir de 23 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos, desde “1” (“totalmente en desacuerdo”) hasta “5” (“totalmente de acuerdo”). Mediante esta escala se recogen las opiniones y/o percepciones que tienen los/as alumnos/as encuestados/as sobre la docencia impartida por sus profesores en cada una de sus asignaturas.

La aplicación de este instrumento en la Universidad de Almería ha confirmado una elevada consistencia interna de la escala (α de Cronbach=0,97).

3.3. Procedimiento

El diseño del instrumento (encuesta de opinión) surge de la colaboración entre un grupo de universidades andaluzas, en un esfuerzo por conseguir una herramienta común con las suficientes garantías de calidad para evaluar la satisfacción global del alumnado universitario con la labor docente que desempeña el profesorado. Para ello, un grupo de expertos en evaluación y calidad de dichas universidades mantuvieron distintas reuniones de trabajo encaminadas al diseño y perfeccionamiento del instrumento; tras la revisión bibliográfica de estudios previos sobre calidad docente, y de las encuestas existentes tanto en el contexto andaluz, como a nivel nacional, se confeccionó un primer borrador que fue sistemáticamente corregido y perfeccionado, hasta llegar a un instrumento breve (23 ítems), sencillo en cuanto al lenguaje utilizado y directo. Toda vez que las Universidades andaluzas participantes le dieron el visto bueno, se conformó la versión definitiva, incluyendo en la cabecera una serie de datos sociodemográficos y académicos del alumnado. En la Universidad de Almería la encuesta fue aprobada como nuevo sistema de evaluación de la labor docente para el curso académico 2007/08.

El procedimiento de “Evaluación de la Labor Docente del Profesorado de la Universidad de Almería”⁴ comienza con una petición de datos a las Unidades y Servicios competentes, en relación a los horarios del profesorado, las titulaciones, las aulas donde se imparten las clases y la ordenación docente.

Recopilada la información anterior, se procede al envío de un correo electrónico al PDI en el que se muestra la información que afecta a su docencia, con el objetivo de que comuniquen cualquier cambio relativo a modificaciones en el horario y aula de impartición, o cualquier otro aspecto que pudiera afectar al proceso de recogida de datos. Teniendo en cuenta el número de asignaturas a evaluar, se calcula el número de personas necesarias para el desarrollo eficaz y eficiente del trabajo de campo.

Posteriormente, tras el proceso de selección de encuestadores, se asigna diariamente a cada uno de ellos una “hoja de ruta” en la que figuran, entre otros, los siguientes datos: fecha, hora, aula, nombre y apellidos del profesor/a, código de titulación, y código y nombre de la asignatura a evaluar. Del mismo modo, cada encuestador deposita, en el lugar habilitado a tal efecto, tanto los sobres con las encuestas cumplimentadas, como las hojas de incidencias correspondientes a las encuestas no efectuadas. En el caso de evaluaciones que, por alguna causa no se puedan llevar a término, dicha actuación se planifica para días posteriores, reasignando nuevamente dicha asignatura-profesor para otra fecha hasta conseguir concluirla satisfactoriamente.

Una vez finalizado el trabajo de recogida de datos, éstos son procesados mediante una lectora óptica, y se pasa a su análisis mediante el paquete estadístico SPSS (versión 15.0 para Windows).

Tras el análisis de los datos, se elaboran los informes individualizados para cada docente y por cada una de las asignaturas impartidas. El informe, al margen de información contextual de interés, presenta los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems, las puntuaciones medias de las tres dimensiones que conforman el Modelo DOCENTIA-ANDALUCIA, las relativas a las subdimensiones y una media global de satisfacción correspondiente a la asignatura que imparte el docente. Finalmente, en un tercer apartado, se recoge de manera gráfica la media



del profesor/a en comparación con la de su Área de conocimiento, Titulación y Universidad.

De igual modo, los responsables académicos correspondientes (Decanos o Directores de Escuela Universitaria, Directores de Departamento, Vicerrectores implicados y Rector) reciben un informe sobre los resultados globales del proceso.

4. Resultados

4.1. Satisfacción de los/as estudiantes con la docencia recibida

A continuación se presenta una descripción de los resultados más significativos obtenidos en relación al grado de satisfacción expresado por el alumnado encuestado en el proceso de evaluación de la labor docente. En relación a las variables de contexto, la encuesta recoge información sobre los intereses y percepciones que tiene el alumnado con respecto a las asignaturas que ha cursado. En este sentido, uno de los resultados más relevantes se observa en la variable “uso de las tutorías”, ya que tan sólo un 11% de los estudiantes encuestados afirmó haber asistido con bastante asiduidad, mientras que el 89% restante manifiesta que nunca acudió a las mismas.

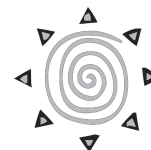
Con respecto al interés manifestado hacia las características generales de las asignaturas impartidas por el profesorado evaluado, se observan unos resultados altamente satisfactorios, puesto que el 46% del alumnado manifestó sentirse “bastante interesado” y el 28% “muy interesado” por los contenidos impartidos en dichas asignaturas.

Por otro lado, los análisis descriptivos (puntuación media y desviación típica) de los 23 ítems que conforman la encuesta de opinión permiten conocer las valoraciones de los estudiantes con cada uno de dichos elementos o variables relativas a la calidad docente. En la tabla 1 se especifican los resultados para cada ítem presentados en orden ascendente (de menor a mayor puntuación media). En dicha tabla se puede constatar que los tres aspectos menos valorados son las cuestiones referidas a “*Motiva a los estudiantes para que se interesen por la asignatura*” (media de 3,64; d.t.=1,24), “*Propicia una comunicación fluida y espontánea*” (media=3,77; d.t.=1,19) y “*Los criterios y sistemas de evaluación me parecen adecuados*” (media=3,80; d.t.=1,17). En cualquier caso, como se puede observar, todas las medias están por encima del punto central de la escala (recordemos que la escala es de 1 a 5).

Si nos detenemos en las variables con mayores puntuaciones medias (ver tabla 1), éstas están referidas en su mayoría a cuestiones ligadas con la “profesionalidad”, “compromiso” y/o “cumplimiento de las obligaciones docentes”. Así, los tres ítems con puntuaciones más elevadas son los relativos a la asistencia regular a clase por parte del profesorado de la UAL (media=4,45; d.t.=0,92), el trato respetuoso con los/as estudiantes (media=4,32; d.t.=,99) y la impartición de las clases en el horario fijado (media=4,31; d.t.=1,01).

VARIABLES (ÍTEMS)	n	Media	d.t.
Motiva a los estudiantes para que se interesen por la asignatura	26.298	3,64	1,24
Propicia una comunicación fluida y espontánea	26.314	3,77	1,18
Los criterios y sistemas de evaluación me parecen adecuados	25.183	3,80	1,17
Fomenta un clima de trabajo y participación	26.328	3,82	1,17
Explica con claridad y resalta los contenidos importantes	26.452	3,83	1,20
Las actividades han contribuido a alcanzar los objetivos	23.907	3,84	1,06
La bibliografía ha sido útil para el aprendizaje	22.689	3,84	1,13
Se interesa por el grado de comprensión	26.337	3,85	1,15
Tengo claro lo que me va a exigir	26.079	3,85	1,16
El profesor/a organiza bien las actividades	26.195	3,87	1,13
Estoy satisfecho/a con la labor docente	26.043	3,90	1,15
Expone ejemplos prácticos de los contenidos de la asignatura	26.355	3,96	1,08
Utiliza recursos didácticos que facilitan el aprendizaje	26.376	3,96	1,16
Informa sobre aspectos de la guía docente o programa de la asignatura	24.630	3,98	1,08
Se han coordinado actividades teóricas y prácticas previstas	25.110	4,04	1,07
Resuelve las dudas	26.220	4,08	1,05
Se ajusta a los sist. de evaluación especificados en la guía docente/programa	22.823	4,11	,99
Explica los contenidos con seguridad	26.422	4,12	1,06
Cumple su labor de tutoría	16.959	4,12	1,06
Se ajusta a la planificación de la asignatura	25.173	4,14	,98
Imparte las clases en el horario fijado	26.606	4,31	1,01
Es respetuoso/a en el trato con los estudiantes	26.371	4,32	,99
Asiste regularmente a clase	26.236	4,45	,90

Tabla 1: Resultados obtenidos en términos de estadísticos descriptivos



Tal y como se expone en el apartado relativo a las “Variables e Instrumento de evaluación”, los 23 ítems de la encuesta se agrupan en tres dimensiones (siguiendo el modelo DOCENTIA-ANDALUCÍA): “Planificación Docente”, “Desarrollo de la Docencia” y “Resultados”⁵. El análisis descriptivo de dichas dimensiones permite constatar que la menor puntuación corresponde a la dimensión denominada “Resultados” (media=3,86); la “Planificación Docente” obtiene una puntuación media de 3,98, siendo el “Desarrollo de la Docencia” la dimensión con una valoración más alta (3,99).

4.2. Análisis de las características psicométricas de la escala

En primer lugar, para analizar la consistencia interna de la escala se llevó a cabo un análisis de fiabilidad utilizando para ello la prueba Alfa de Cronbach basada en la correlación inter-elementos promedio; se incluyeron en el análisis los 23 ítems de la escala para determinar el grado en que estos elementos se relacionan entre sí y “miden” consistentemente el mismo concepto (calidad docente), obteniéndose una puntuación de 0,973; lo que se traduce en una elevada fiabilidad en cuanto a la consistencia interna de la escala.

Asimismo, se han calculado las correlaciones existentes entre cada uno de los elementos de la escala y el ítem 23 “Satisfacción general”. Para ello, se ha establecido un análisis de correlaciones bivariadas a través del coeficiente de correlación de Pearson con sus correspondientes niveles de significación. Estos análisis muestran que todas las variables mantienen unas importantes correlaciones entre sí (todas ellas superiores a 0,40), y todas ellas correlacionan de forma positiva y estadísticamente significativa ($p=.001$) con el la satisfacción general con la docencia recibida. Las tablas 2 y 3 muestran, respectivamente, los cinco mayores y cinco menores índices de correlación con el ítem 23 (considerado como variable criterio). En dichas tablas se recogen también las dimensiones a las que pertenecen dichos elementos.

Dimensión	Ítems	Correlación de Pearson
Resultados	22. “Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, de trabajo individual, en grupo,...) han contribuido a alcanzar los objetivos de la asignatura”.	$r=.755^{**}$
Desarrollo de la enseñanza	18. “Motiva a los estudiantes para que se interesen por la asignatura”.	$r=.748^{**}$
Desarrollo de la enseñanza	11. “Explica con claridad y resalta los contenidos importantes”.	$r=.745^{**}$
Desarrollo de la enseñanza	12. “Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones”.	$r=.733^{**}$
Desarrollo de la enseñanza	9. “El/la profesor/a organiza bien las actividades que se realizan en clase”.	$r=.730^{**}$

* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.000$

Tabla 2. Ítems con correlaciones más elevadas con el ítem 23 “Satisfacción general”.

Los ítems que correlacionan en mayor medida con el 23 son el referido a la consecución de los objetivos de la asignatura (ítem 22), y los que tienen que ver con las “clásicas competencias docentes”: la motivación que transmite el docente al estudiante para interesarse por la asignatura, la habilidad para explicar con claridad y resaltar los contenidos más importantes, las actitudes desarrolladas en aras a optimizar la capacidad de comprensión por parte de los estudiantes, y el grado de adecuación y organización de las actividades que se desarrollan en el aula.

Finalmente, los ítems que correlacionan en menor medida con el 23 guardan relación con el cumplimiento de las obligaciones docentes, y con el uso y utilidad con la que se emplean los recursos didácticos en el contexto de aprendizaje-enseñanza.

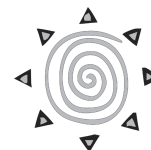
Dimensión	Ítems	Correlación de Pearson
Desarrollo de la enseñanza	8. “La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa son útiles para el aprendizaje de la asignatura”.	r=.569**
Desarrollo de la enseñanza	4. “Cumple adecuadamente su labor de tutoría (presencial o virtual)”.	r=.561**
Desarrollo de la enseñanza	10. “Utiliza recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales,...) que facilitan el aprendizaje”.	r=.549**
Desarrollo de la enseñanza	2. “Imparte las clases en el horario fijado”.	r=.422**
Desarrollo de la enseñanza	3. “Asiste regularmente a clase”.	r=.400**

*p<.05; **p<.01; ***p<.000

Tabla 3. Índices de correlaciones más bajas con el ítem 23 “Satisfacción general”.

Por último, con objeto de encontrar grupos homogéneos de variables a partir de los elementos de la escala, y poder conformar así factores independientes, se aplicó un Análisis Factorial Exploratorio (rotación Varimax) a las respuestas de los encuestados. Este análisis ha permitido encontrar agrupaciones de las variables con características comunes, y se ha conseguido reducir el número de dimensiones a 2 factores principales.

En relación a los porcentajes de varianza explicada, el procedimiento ha permitido extraer dos factores independientes que explican un 68,93% de la varianza total de los datos originales. El primer factor (45,55% de la varianza total) está conformado por un total de 16 ítems, mientras que el segundo, que explica un 23,27%, agrupa un total de 7 elementos. Para incluir cada ítem en el factor correspondiente se ha establecido como criterio el que muestren una saturación igual o superior a .50. Los pesos de cada variable en cada uno de los factores extraídos se presentan en la tabla 4.



	FACTORES	
	<i>FI Docencia de Calidad</i>	<i>FII Compromiso Docente</i>
Motiva a los estudiantes para que se interesen por la asignatura (ítem 18)	,837	
Propicia una comunicación fluida y espontánea (ítem 17)	,831	
Fomenta un clima de trabajo y participación (ítem 16)	,818	
Estoy satisfecho/a con la labor docente de este/a profesor/a (ítem 23)	,818	
Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones (ítem 12)	,816	
Explica con claridad y resalta los contenidos importantes (ítem 11)	,813	
Resuelve las dudas que se plantean (ítem 15)	,781	
Expone ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura (ítem 13)	,781	
El/la profesor/a organiza bien las actividades que se realizan en clase (ítem 9)	,746	
Las actividades... han contribuido a alcanzar los objetivos de la asignatura (ítem 22)	,742	
Explica los contenidos con seguridad (ítem 14)	,735	
Los criterios y sistemas de evaluación me parecen adecuados (ítem 21)	,722	
Tengo claro lo que se me va a exigir para superar esta asignatura (ítem 20)	,664	
La bibliografía y ...son útiles para el aprendizaje de la asignatura (ítem 8)	,623	
Es respetuoso/a en el trato con los estudiantes (ítem 19)	,604	
Utiliza recursos didácticos...que facilitan el aprendizaje (ítem 10)	,596	
Asiste regularmente a clase (ítem 3)		,839
Imparte las clases en el horario fijado (ítem 2)		,808
Cumple adecuadamente su labor de tutoría (ítem 4)		,686
Se ajusta a la planificación de la asignatura (ítem 5)		,657
Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas (ítem 6)		,602
Se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente...(ítem 7)		,592
El/la profesor/a informa sobre...guía docente o programa de la asignatura...(ítem 1)		,573

Tabla 4: Análisis Factorial de los ítems de la Escala (Método de Extracción: Componentes Principales, Rotación Varimax)

En este sentido, el factor I, al que se ha denominado “Docencia de Calidad” se encuentra saturado por los ítems 18 (“*motiva a los estudiantes...*”), 17 (“*propicia una comunicación fluida y espontánea*”), 16 (“*fomenta un clima de trabajo y participación*”), 23 (“*estoy satisfecho/a con la labor docente...*”), 12 (“*se interesa por el grado de comprensión...*”), 11 (“*explica con claridad...*”), 15 (“*resuelve las dudas que se plantean*”), 13 (“*Expone ejemplos...*”), 9 (“*...organiza bien las actividades...*”), 22 (“*las actividades...han contribuido a alcanzar los objetivos...*”), 14 (“*explica los contenidos con seguridad*”), 21 (“*los criterios y sistemas de evaluación me parecen adecuados*”), 20 (“*tengo claro lo que se me va a exigir...*”), 8 (“*la bibliografía...son útiles para el aprendizaje...*”), 19 (“*es respetuoso...*”) y el ítem 10 (“*utiliza recursos didácticos...*”).

Del mismo modo, el segundo factor va más allá de las obligaciones docentes clásicamente consideradas (asistir a clase, cumplir con las tutorías y cumplir con el horario fijado) para incorporar aspectos ligados con el “compromiso” que el docente adquiere con sus estudiantes, y que implica “cumplir” con lo que al inicio del curso se recoge en la guía docente de la asignatura. Entre estas cuestiones están el informar sobre la planificación de la asignatura, ajustarse a dicha planificación, la coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas, y el ajuste a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente. A este factor se le ha denominado “Compromiso Docente”.

4.3. Variables predictoras de la satisfacción global con la labor docente del profesorado universitario

Se ha llevado a cabo un análisis de Regresión Múltiple con el propósito de comprobar si los valores de la variable dependiente (satisfacción global, ítem 23) pueden predecirse a través de un modelo lineal en el que intervienen las distintas variables (independientes) incluidas en la “Encuesta de Opinión de los Estudiantes sobre la Labor Docente del Profesorado”. El método seguido para ello fue el “Método *Enter*”, a través del cual todas las variables se introducen en un solo paso en la ecuación de regresión.

En este sentido, en la tabla 5 se presentan las variables que han mostrado su capacidad predictiva en relación a los valores de la variable dependiente. Asimismo se recoge el coeficiente de regresión (beta) con su estadístico de contraste (t de Student), el coeficiente de determinación ajustado (R^2 corregida: porcentaje de la variable dependiente explicado por las variables independientes), con su estadístico de contraste (F obtenida a partir del Análisis de Varianza- ANOVA), y su correspondiente nivel de significación estadística observado.

Considerando los coeficientes *Beta* (ver tabla 5) podemos concluir que del conjunto de variables incluidas en la ecuación de regresión (un total de 22), dieciséis de las mismas contribuyen a explicar, de forma estadísticamente significativa, la satisfacción global del estudiante con la labor docente desarrollada por el profesorado (ítem 23). El coeficiente ajustado R^2 permite destacar la elevada capacidad explicativa del modelo resultante (78,9% de la varianza total explicada).



Variables	Beta	t	R ² corregida	F
Informa sobre los distintos aspectos de la guía docente	,019	2,731***	,789	1855,12***
Cumple adecuadamente su labor de tutoría	,021	3,156***		
Se ajusta a la planificación de la asignatura	,025	3,168***		
La bibliografía y otras fuentes ...son útiles	-,025	-3,749***		
Organiza bien las actividades	,083	9,898***		
Explica con claridad...	,132	15,039***		
Se interesa por el grado de comprensión...	,061	6,944***		
Explica los contenidos con seguridad	,049	6,231***		
Resuelve las dudas	,062	7,152***		
Fomenta un clima de trabajo y participación	,046	5,138***		
Propicia una comunicación fluida	,034	3,802***		
Motiva a los estudiantes	,140	16,113***		
Es respetuoso/a	,086	13,470***		
Tengo claro lo que se me va a exigir	,025	3,557***		
Los criterios y sistemas de evaluación me parecen adecuados	,110	14,365***		
Las actividades ...han contribuido a alcanzar los objetivos	,180	21,946***		

*p<.05; **p<.01; ***p<.000

Tabla 5: Variables predictoras de la satisfacción con la labor docente

5. Conclusiones

El proceso de evaluación de la labor docente del profesorado fundamentado en la encuesta diseñada conjuntamente por distintas universidades andaluzas, e implantada de forma pionera en la Universidad de Almería, tiene como objeto recoger e interpretar las valoraciones efectuadas por el alumnado encuestado en relación a las actuaciones profesionales que desempeñan los docentes evaluados en el contexto de la enseñanza universitaria.

En este sentido, el diseño, planificación e implementación de dicho proceso sigue el *modus operandi* del Modelo DOCENTIA-ANDALUCIA; adaptación a las características específicas del contexto universitario andaluz del programa DOCENTIA de ANECA, y tomando como punto de partida los nuevos requerimientos que establece la adaptación de los Títulos al Espacio Europeo de Educación Superior.

Es muy significativo el hecho de que los ítems mejor valorados son aquéllos que hacen referencia a la “*accountability*” o “rendición de cuentas” (asistir a clase, ocuparse de las tutorías, etc.), lo que confirma que, en general, los docentes de nuestra universidad (algo que podría generalizarse al resto de Universidades andaluzas) cumplen con su trabajo y, en opinión de los alumnos, lo hacen bastante

bien. Los análisis descriptivos de los ítems de la encuesta permitió evidenciar la alta responsabilidad y elevado nivel de compromiso del profesorado universitario en lo que respecta a sus obligaciones como docentes.

Los análisis efectuados con la escala ponen de manifiesto la elevada consistencia interna de la misma, así como la alta y significativa correlación entre los distintos elementos que configuran la encuesta y el ítem criterio de satisfacción global. Asimismo, el Análisis Factorial ha permitido concluir acerca de la bidimensionalidad de la escala (dos factores independientes), y del importante nivel explicativo del modelo resultante (68,93%). Todos estos análisis permiten concluir acerca de las adecuadas garantías científicas de la Encuesta diseñada.

Por último, el Análisis de Regresión Múltiple permite señalar la capacidad predictiva de las variables incluidas en la ecuación de regresión (78,9% de la satisfacción global del alumnado), siendo el modelo resultante estadísticamente significativo.

En definitiva, los resultados indican que la escala tiene las garantías científicas adecuadas para ser utilizada. Al margen de estos análisis, la experiencia con los estudiantes ha sido positiva, ya que durante la fase de aplicación de la encuesta han manifestado la facilidad de comprensión de los ítems, la claridad en la formulación de los mismos, la brevedad (en cuanto al número de ítems) y la sencillez de la escala para su cumplimentación.

Todos estos resultados refuerzan los principios de parsimonia y eficiencia en la consecución de los objetivos inicialmente planteados al diseñar esta herramienta de recogida de información. En todo caso, la implantación de la misma durante años sucesivos tanto en nuestra Universidad como otras universidades andaluzas permitirá la realización de un estudio de mayor alcance y mayor diversidad, que permita contrastar estos resultados.

Como consideración final, resulta evidente que la actuación docente universitaria requiere de la puesta en marcha de ciertos cambios de gran trascendencia en nuestras universidades, lo que implica directamente a las políticas de calidad existentes hasta el momento. Por otro lado, la puesta en práctica de la declaración de Bolonia implica la consideración de muy diversas dimensiones ligadas a la calidad docente, lo que conlleva el uso de metodologías de evaluación integrales y que consideren a los distintos agentes implicados.

El estudio con la encuesta de opinión del Programa DOCENTIA-ANDALUCÍA que se ha presentado en este trabajo, no es más que un primer paso en la adaptación de un instrumento al contexto específico del EEES. Ésta debe ser combinada, como es el caso, con otros procedimientos y herramientas de recogida de información que permitan contrastar los indicadores recabados a partir de diversas fuentes. Todo ello debe servir al docente para ofrecerles la oportunidad de mejorar su actuación y, sobre todo, para reconocer el trabajo “bien hecho”. Con ello, esperamos que la evaluación de la docencia universitaria sirva para otorgarle a ésta el reconocimiento profesional que merece (Villa, 2008).

Notas

¹ El Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Oficiales, así como el Programa VERIFICA de ANECA, exigen que los nuevos Títulos, para su verificación, primero, y acreditación posterior (transcurridos seis años tras su implantación), incluyan un Sistema de Garantía de Calidad.



² En la mayoría de las Universidades españolas, la calidad docente ha sido evaluada de forma casi exclusiva a partir de una única fuente de información, el propio alumnado, y mediante las tradicionales encuestas de opinión, cuyos resultados, sin cuestionarlos en absoluto, podían estar sesgados por otras variables que poco tienen que ver con la calidad de la labor desempeñada por los profesores (simpatía o antipatía hacia el docente, resultados en los exámenes, etc.).

³ El conjunto de Universidades Andaluzas, salvo la Universidad de Sevilla, firmaron el Convenio con AGAE-ANECA para el desarrollo del Programa DOCENTIA.

⁴ La Unidad de Calidad de la UAL ha desarrollado un procedimiento operativo de gestión del proceso de recogida y análisis de la opinión de los/as estudiantes acerca de la labor docente del profesorado que ha incorporado a su Mapa de Procesos. Este procedimiento ha sido normalizado y certificado por AENOR según la norma ISO 9001:2000.

⁵ No se incluyen ítems relativos a la dimensión “Innovación y Mejora”, dado que los/as alumnos/as desconocen las iniciativas y actuaciones del profesorado en esta materia.

Bibliografía

- Alonso, E., Pozo, C. y Martos, M.J. (2008). *Intervención Psicosocial y Evaluación de Programas en el ámbito de la salud*. Jaén: Formación Alcalá.
- Alfaro, I. J. (2006). Seminarios y talleres. En M. de Miguel (coord.). *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- ANECA (2007a). *PROGRAMA VERIFICA: Proceso de Evaluación para la Verificación de Títulos Oficiales*.
- ANECA (2007b). *Programa DOCENTIA: Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado*.
- ANECA (2008). *PROGRAMA ACADEMIA: Acreditación Nacional para el Acceso a los Cuerpos Docentes Universitarios* (versión 17/03/08).
- ANECA (2009). *PROGRAMA VERIFICA: Guía de Apoyo para la elaboración de la Memoria para la solicitud de verificación de Títulos Oficiales* (versión 08/01/09).
- Apodaca, P. y Grad, H. (2002). Análisis dimensional de las opiniones de los alumnos universitarios sobre sus profesores: comparación entre técnicas paramétricas y no-paramétricas. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), pp. 385-409.
- Apodaca, P. y Grad, H. (2005). The dimensionality of student ratings of teaching: integration of uni and multidimensional models. *Studies in Higher Education*, 30, 6, 723-748.
- Barberá, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. Vol.3, 2, pp. 5-18.
- Calderón, C. y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educación XXI*, 11, pp. 237-256

- Cots, J.M., Villar, J.M. y Díaz, J. M. (2002). Qué se pregunta y qué se entiende: Análisis de algunos conceptos utilizados en la encuesta de opinión de los estudiantes sobre la docencia. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2, 1, pp. 5-14.
- Cook, T.D. (1985). Postpositivism critical multiplism. En L. Shotland y M.V. Mark (Eds.), *Social Science and Social Policy*. Palo Alto, Ca.: Sage.
- De Juan, J. y Pérez-Cañaveras, R. M. (2006). Reflexiones entorno a la evaluación del profesorado. ¿Vigilar y Castigar? *IV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. ICE, Universidad de Alicante; Alicante, 5 y 6 de junio de 2006.
- Denzin, N. (1978). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*, Editorial Mc Graw Hill, New York.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education ENQA (2005). *Standard and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area: Helsinki*.
- Fueyo, A. (2004). Evaluación de Titulaciones, Centros y Profesorado en el proceso de convergencia europea: ¿de qué calidad y de qué evaluación hablamos? *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18, 3, pp. 207-219.
- García Ramos, J. M. y Congosto, E. (2000). Evaluación y Calidad del Profesorado. En T. González Ramírez (Coord.). *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un Enfoque Metodológico*. Ed. Aljibe. Málaga. pp. 127-157.
- González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 10, 4(3), pp. 445-468.
- Ley Andaluza de Universidades (LAU) 15/2003, de 22 de diciembre (BOJA nº 251, de 31/12/2003).
- Marsh, H. W. (1984). "Student´s evaluation of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and utility". *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 707-754.
- Marsh, H. W. (2007). Do university teachers become more effective with experience? A multilevel growth model of students' evaluations of teaching over 13 years. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), pp. 775-790.
- Mas, O. y Ruiz, C. (2007). El profesor universitario en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Perfil competencial y necesidades formativas. *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*, Barcelona, 5-7 Septiembre.
- Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia, *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), pp. 13-40.
- Mateo, M. y Fernández, J. (1992). Análisis confirmatorio de la estructura dimensional de un cuestionario para la evaluación de la calidad de la enseñanza. *Investigación Psicológica*, 11, pp. 73-85.
- Mauri, T; Coll, C. y Onrubia, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Red U. Revista de de Docencia Universitaria*, nº 1. http://www.redu.um.es/Red_U/1/.



- Mayor, C. y Sánchez, M. (1999). Los equipos docentes: una contribución formativa a la calidad del profesorado universitario. *XXI Revista de Educación*, 1, pp. 157-176.
- Michavila, F. y Zamorano, S. (2008). Panorama de los sistemas de garantía de calidad en Europa: una visión transnacional de la acreditación. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 235-263.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* (BOE, n^o 260 de 30 octubre de 2007).
- Muñoz Cantero, J.M., Ríos de Deus, M.P y Abalde, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 8, 2, 103-134.
- Murillo, J. (2008). La evaluación del Profesorado Universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1, 3, pp. 29-45.
- Patton, M.Q. (1986). *Utilization focused evaluation*. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- Patton, M.Q. (1996). A world larger than formative and summative. *Evaluation Practice*, 17, pp. 131-144.
- Patrick, J. y Smartt, R.M. (1998). An empirical evaluation of teacher effectiveness: the emergence of three critical factors. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23, 2, pp. 112-136.
- Pozo, C., Reboloso, E. y Fernández, B. (1999). Dimensiones relativas a la calidad docente universitaria. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa*, (1) 4, pp. 9-33.
- Pozo, C., Reboloso, E. y Fernández, B. (2000). The ideal teacher: Implications for student evaluation of teacher effectiveness. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25 (3), pp. 253-263.
- Pozo, C. Alonso Morillejo, E. y Hernández, S. (Eds.), (2004). *Teoría, Modelos y Métodos en Evaluación de Programas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pozo, C., Alonso Morillejo, E. y Hernández, S. (2007). Diseño de una intervención psicosocial dirigida al incremento de la adherencia al tratamiento en pacientes crónicos. En A. Blanco y J. Rodríguez Marín (Coords.), *Intervención psicosocial*. Madrid: Prentice-Hall.
- Scriven, M. (1991). Beyond formative and summative evaluation. En G.W. McLaughlin y D.C. Philips (Eds.), *Evaluation and education: At quarter century*. Chicago: University of Chicago Press.
- Scriven, M. (1994). "Duty of the teacher". *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, 2, pp. 151-184.
- Scriven, M. (1995). A unified theory approach to teacher evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 21, pp. 111-129.
- Scriven, M. (1996). Types of evaluation and types of evaluators. *Evaluation Practice*, 17, pp. 151-161.
- Stake, R. (2004). *Standards-Based and Responsive Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stufflebeam, D.L., (2000). Evaluation Models. *New Directions for Program Evaluation*, 19, pp. 7-98.

Universidades Andaluzas (2007). *PROGRAMA DOCENTIA-ANDALUCÍA: Manual para la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario*.

Valcárcel et al. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Proyecto EA2003-0040*. Programa de Estudios y Análisis destinado a la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior y de la actividad del profesorado universitario (convocatoria de 27 de enero de 2003).

Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, n^o extraordinario, pp. 177-212.

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

Carmen Pozo Muñoz
es Dra. en Psicología. Profesora Titular de Universidad. Directora de la Unidad
de Calidad de la Universidad de Almería.
cpozo@ual.es

M^a Luisa Giménez Torres
es Subdirectora de la Unidad de Calidad de la Universidad de Almería.

Blanca Bretones Nieto
es Técnico de la Unidad de Calidad de la Universidad de Almería.