



VOL.25, N°1 (Marzo, 2021)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI: 1030827/profesorado.v25i1.8302

Fecha de recepción: 29/11/2018

Fecha de aceptación: 17/04/2020

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE: UNA MIRADA DESDE LAS AGENCIAS ACREDITADORAS

Evaluation of teacher performance: a look from the certification agencies



Margarita Aravena-Gaete y Joaquín Garín Saillán
Universidad Andres Bello

Universidad Autónoma de Barcelona

E-mail: marg.aravena@uandresbello.edu;

joaquin.gairin@uab.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3198-8384>;

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2552-0921>

Resumen:

El profesorado ejerce una alta influencia sobre los estudiantes, que hace indispensable una preparación continua y, por ende, una evaluación formativa del desempeño docente. La aportación tiene como objetivo el determinar las debilidades y fortalezas del modelo de evaluación del profesorado universitario desde la perspectiva de las entidades certificadoras. Se aplicaron cinco entrevistas en profundidad a responsables del profesorado de la ANECA y agencias autonómicas y se realizó un análisis documental de 17 manuales de evaluación docente y un análisis de contenido de 17 informes de certificación. Los resultados señalan que las universidades no muestran grandes diferencias en cuanto a la metodología y procesos internos utilizados; sin embargo, los incentivos que estas entregan a los docentes son diversos y, en todas ellas, se destaca la baja participación de los estudiantes en estos procesos y la mayor capacidad para la toma de decisiones de las universidades privadas frente a las públicas. Se destaca, también, el bajo porcentaje de entidades certificadas, aunque la mayoría de las universidades se encuentran en la fase del diseño, y las dificultades para promover procesos de reflexión a partir de la evaluación. Las conclusiones insisten en la necesidad de que la ANECA, las agencias autonómicas y las universidades desarrollen

una retroalimentación general del programa, al mismo tiempo que promueven actuaciones para mejorar el prestigio de la buena docencia.

Palabras clave: certificación; educación superior; evaluación; docente.

Abstract:

Teachers have a great influence on their students' academic and sometimes personal lives, making the process of continuous improvement and formative teacher performance evaluations essential. This research aims to identify the weaknesses and strengths of the university teacher evaluation model from the point of view of the national certifying buddies. Five interviews were applied to the people responsible for ANECA and autonomous agencies teaching staff, while 17 teacher's assessment handbook documentary reviews as well as 17 certification reports were analysed. Results showed that among universities there were no significant differences on the methodology used, even though the incentives given to the teachers were different depending on the university. Another aspects to be taken into consideration was the low participation of students in this process and the greater capability of private universities to make decisions when compared to public ones. There is a low percentage of universities which are certificated; most of them are still in the designing phase while dealing with the difficulties sprung from the reflection processes regarding evaluation. In conclusion, there is a real need of ANECA, the autonomous agencies and the universities to develop a general feedback of their programs, while promoting actions to improve the prestige of the quality education and teaching.

Key Words: certification; higher education; evaluation; teacher.

1. Introducción

La evaluación docente es uno de los mayores desafíos que los países pertenecientes a la Unión Europea (UE) se han impuesto, con la finalidad de buscar mejoras en el profesorado que incidan en los aprendizajes de los estudiantes. De acuerdo con las evidencias, el impacto de un profesor calificado sobre los estudiantes es inmensurable, ya que no solo influye en el ámbito educativo, sino que también lo hace en el trabajo y en la vida del educando (Eurydice, 2017; Talis, 2014).

La importancia del profesorado universitario exige que la profesión docente se encuentre siempre en permanente cambio, potenciando que universidades y docentes reflexionen sobre la actividad profesional (Carrillo, 2016; Escudero, 2003; Monereo, 2013). Hay evidencias en variadas investigaciones (Montes, Caballero y Miranda, 2017) que analizan las prácticas docentes y remarcan que el pensamiento de los profesores es la variable más influyente en la actuación de los estudiantes. De allí, la importancia que se da a la selección y la formación de estos profesionales, si queremos que respondan de manera continua a las demandas y críticas de la sociedad (Iglesias, Lozano y Roldán, 2018).

La Comisión Europea, en el informe Eurydice (2015a), destaca la figura del docente, señalando que: influye en los objetivos del alumnado y transforma sus percepciones y sus preocupaciones; asimismo, enfatiza que no solo es una preocupación la formación inicial docente, sino que también lo es el perfeccionamiento continuo y las opciones que este pueda lograr. Esta preocupación

también se traslada al contexto universitario, donde diversos autores (Más y Olmos, 2016; Mas y Tejada, 2013; Zabalza, 2003) señalan que el profesor universitario debe poseer competencias para la docencia e investigación. Carbonell (2015) y Rodríguez (2003) enfatizan en la investigación, porque genera docencia de calidad y actualiza la docencia; en cambio, Tomás-Folch y Ion (2008) describen que se puede ser un buen docente, aunque se tenga menos interés por la investigación.

En cuanto a las competencias del profesor, Mas y Olmos (2016) describen 6 asociadas a la docencia: diseñar la guía docente, desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tutor del proceso de aprendizaje, evaluación del aprendizaje, contribuir a la mejora de calidad docente y participación en la dinámica académica de la institución. No obstante, cabe considerar que el contexto donde actúa el docente es diverso, (Mas y Tejada, 2013), pudiendo ser un contexto general, institucional o microcontexto que influye en el profesor universitario y en su actuación.

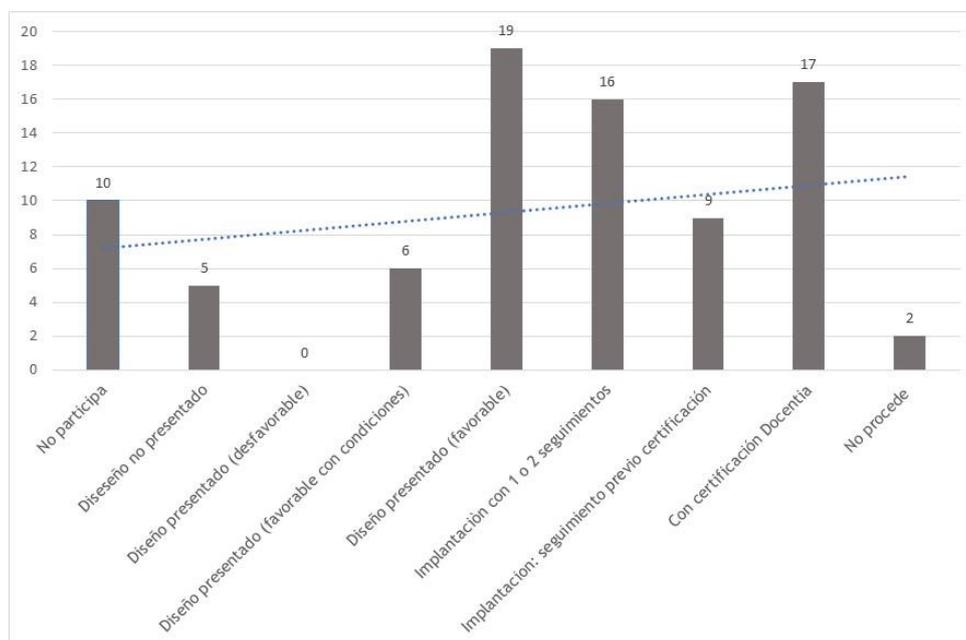
Se plantean así y actualmente diversas competencias para el profesorado universitario, tales como: ser abierto, flexible, crítico, usar tecnología, trabajar cooperativamente, etc. El docente debe tener, pues, múltiples habilidades como señalan los estudios relacionados con la formación universitaria; y su adquisición lleva años de preparación, práctica, dedicación, constancia, automotivación y un autoaprendizaje para lograr ser un docente excelente que responda a las peticiones de la ciudadanía y de sus estudiantes.

Países como España han desarrollado, mediante la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Educación (ANECA, 2018), un sistema de evaluación denominado Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA). Nacido en el año 2007, con el propósito de colaborar con las universidades en el diseño, seguimiento, verificación, implantación y certificación de la evaluación docente, cuenta con la colaboración de las respectivas agencias de las distintas comunidades autónomas que evalúan las universidades a lo largo del territorio español.

Los inicios de esta propuesta no han sido fáciles, si consideramos que las instituciones de educación superior tenían que elaborar, en una primera fase, un modelo de manual de evaluación del desempeño docente. El documento de partida debía contener procesos y procedimientos para evaluar la actividad docente, enfatizar en la mejora de la práctica profesional y contemplar la participación de varios agentes y, entre ellos, responsables académicos, estudiantes y profesor evaluado.

Según el informe emitido por la ANECA (2018), de 84 instituciones de educación superior en España, solo el 20% (17) cuentan con certificación en DOCENTIA por las agencias; no obstante, el 23% (19) poseen un diseño favorable y el 19% (16) ya han realizado la implantación, considerando que es muy bajo el porcentaje de universidades que no han presentado el diseño (6%), (Gráfico 1).

Figura 1. Etapas de universidades en el programa DOCENTIA



Fuente: Elaboración propia.

Referido a la actividad docente, el Programa DOCENTIA la describe como: “(...) conjunto de actuaciones, que se realizan dentro y fuera del aula, destinadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes con relación a los objetivos y competencias definidas en un plan de estudios y en contexto institucional determinado (...)” (ANECA, 2018, p.8).

Los propósitos que persigue este Programa es ayudar en el desarrollo profesional del profesorado, potenciar la mejora, crear cultura de calidad y ser una herramienta para la toma de decisiones. Según los resultados de la evaluación, ha de contribuir al desarrollo del docente y, por ende, al sistema de gobierno de la universidad, lo que impactará indudablemente en el aprendizaje de los estudiantes y mejorará su imagen hacia la sociedad.

El cambio y la mejora (Gairín, 2015) exigen la combinación de varios procesos e instancias donde la evaluación del diseño, proceso, resultados e impacto actúan como reguladores permanentes e interrelacionados con la mejora. En el caso del profesorado, Tomás-Folch y Durán-Bellonch (2017) describen que se debe promover el desarrollo de competencias, pero también un cambio en las concepciones del profesorado participante; es decir, respecto a sus creencias y visiones sobre el ejercicio profesional, que incluye: diseñar el programa formativo que considere el seguimiento en el tiempo, contextualizar los contenidos, orientar el programa hacia la autorreflexión de la propia práctica y diversificar las propuestas formativas.

La mejora, no obstante, también es un tema organizacional (Morlá, 2015); es decir, el centro universitario debe promover instancias para generar cambios posibles en las actuaciones del profesorado que exigen tiempo y no sólo buena disposición (De

Miguel, 2003; Montes y Suárez, 2016). Un cambio efectivo debe de combinar una actitud proclive al cambio y reflexiva con la práctica profesional y con la existencia de un contexto favorable a la mejora (Gregorutti y Bon, 2013; Vaillant y Manso, 2016; Martínez, Tobón y Romero, 2017).

2. Método

Utilizando enfoques cualitativos se busca describir e interpretar la realidad, para comprender el escenario de los procesos de mejora del sistema de evaluación del profesorado universitario desde el punto de vista de las agencias evaluadoras.

2.1. Objetivos

Identificar las semejanzas y diferencias de los modelos de evaluación del desempeño docente.

Determinar las fortalezas y debilidades de las universidades que han recibido el certificado de implantación del programa DOCENTIA.

2.2. Población y muestra

El trabajo de campo se aplicó al total de las cinco agencias que han certificado el programa de evaluación del desempeño docente, además de la ANECA, como última agencia responsable y coordinadora del proceso de evaluación.

2.2.1. Características de las agencias participantes

La selección de las agencias ha considerado todas ellas, como participantes de las acreditaciones del programa DOCENTIA; y dentro de ellas se ha focalizado la atención en los responsables de certificación de profesores con experiencia en procesos de acreditación. La Tabla 1 muestra el listado de agencias y las universidades implicadas.

Tabla 1
Agencias y universidades certificadas

Comunidad Autónoma	Universidades		Carácter
	Agencia	Universidades	
Castilla y León	Agencia para la Calidad del Sistema universitario de Castilla y León ACSUCYL (A1)	Europea Miguel de Cervantes (U1pr)	Privada
		Universidad de Burgos	Pública
Madrid	Fundación Marid+d (A2)	Autónoma de Madrid (U3p)	Pública
		Rey Juan Carlos (U4p)	Pública
		Francisco de Vitoria (U5pr)	Privada
		Universidad de Nebrija (u6pr)	Privada

Catalunya	Agencia para la Calidad Sistema Universitario AQU (A3)	Universitat Autònoma de Barcelona (U7p)	Pública
		Universidad Barcelona (U8p)	Pública
		Universidad de Girona (U9p)	Pública
		Universidad de Lleida (U10p)	Pública
		Internacional de Catalunya (U11pr)	Privada
		Politécnica de Catalunya (U12p)	Privada
		Pompeu Fabra (U13p)	Pública
		Ramón Llull (U14pr)	Privada
		Rovira i Virgill (U15p)	Privada
Valenciana	Agencia Valenciana de Evaluación Prospectiva AVAP (A4)	Jaume I de Castellón (U16p)	Pública
		Internacional de Valencia (U17pr)	Privada
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (A5)	Agencia responsable y coordinadora del proceso Docentia	Pública

Fuente: Elaboración propia.

2.2.2. Instrumentos

Más allá de las propias observaciones y notas de los investigadores, los instrumentos para la toma de información han sido:

- Análisis documental sobre los Modelos de evaluación del desempeño docente de las 17 universidades acreditadas, considerando las dimensiones agentes, incentivos y comisión evaluadora participante en el proceso y los 17 Informes de Certificación del Modelo de Evaluación Docente de la actividad docente del profesorado.
- Entrevistas presenciales a 5 responsables de acreditación del profesorado en las agencias, con la finalidad de determinar las fortalezas y debilidades del programa DOCENTIA que gestiona la calidad docente del profesorado universitario.

2.2.3. Procedimiento

En una primera instancia, se seleccionaron 17 universidades certificadas del programa DOCENTIA (Tabla 1) junto con las 5 agencias encargadas del proceso de certificación. Luego, se analizaron los manuales de evaluación del desempeño docente, para extraer las semejanzas y similitudes. Posteriormente, se realizó un análisis comparativo de los 17 informe escritos en castellano o en catalán para extraer las fortalezas, condiciones, recomendaciones y sugerencias de estos. Finalmente, se aplicaron 5 entrevistas a responsables de evaluación del profesorado de las Agencias Autónomas seleccionadas, previa coordinación con cada uno de ellos, de forma individual y grabada, previo consentimiento informado, para contrastar y complementar datos.

2.2.4. Análisis de datos

Manuales de evaluación: Se consideraron las diferencias y semejanzas de la evaluación del desempeño docente de las universidades certificadas por el Programa DOCENTIA, de acuerdo con las temáticas similares tratadas.

Posteriormente, se hicieron comparaciones teóricas (Strauss y Corbin, 2002) de los informes de certificación, elaborándose un cuadro síntesis de las temáticas generales, que dio origen a las categorías de análisis y permitió desarrollar un microanálisis de los párrafos enteros para agrupar los datos de acuerdo con las propiedades de los conceptos o tópicos que se podrían considerar.

En una tercera instancia, se realizó una transcripción completa y literal de cada una de las entrevistas, que fueran tratadas con el Programa Atlas.ti. Las nubes de palabras identificadas permitieron una codificación abierta, que consideró conceptos generales y específicos; posteriormente, se seleccionaron categorías según sus características y las subcategorías de acuerdo con los conceptos asociados a ambas, para proceder a la interpretación posterior.

Finalmente, se integraron las técnicas y fuentes de información en un proceso de triangulación (Creswell, 2009) que busca la convergencia, diferencia o algunas combinaciones entre los datos, cuya finalidad es encontrar una mejor interpretación.

3. Resultados

3.1. Manuales de evaluación del desempeño docente. Semejanzas y diferencias

La mayoría de los manuales tienen una estructura similar, dado que la ANECA entrega los lineamientos generales respecto a este documento en los apartados de Planificación de la docencia, Desarrollo de la docencia y Resultados del aprendizaje. Asimismo, otra semejanza es la participación de los agentes dentro de la evaluación, (profesor, estudiantes y directivos), que proporcionan información desde su mirada y experiencia durante la evaluación del profesor.

Además, todos los manuales incorporan comisiones para evaluar el desempeño del docente, que supone la intervención de una gran cantidad de responsables académicos. Asimismo, también ofrecen un plan de formación al profesorado como una acción de perfeccionamiento dirigida a mejorar su práctica docente.

Las diferencias de las dimensiones están en los porcentajes asignados a cada dimensión, que son diferentes en las universidades. Es en la dimensión Resultados académicos donde se visualiza una mayor diferencia de porcentajes, que fluctúan entre el 10% y 30%.

Otra diferencia es la entrega de incentivos al profesorado, encontrando: periodos sabáticos, aportes económicos según la categoría académica, el formar parte de comisiones de selección de profesorado en concursos, el estímulo a la

actividad investigadora, los premios y otros reconocimientos de la calidad y excelencia docente, entre otros. Cabe considerar, al respecto, que la Comisión Europea, a través del Informe Eurydice (2015a), determinó que los incentivos que tienen un impacto positivo son estos: otorgar un permiso de cursos pagados por la institución y el desarrollo de investigación entre pares y en forma individual, siendo este último uno de los entregados a los profesores que han obtenido un desempeño excelente en algunas universidades certificadas.

3.2. Informes de certificación

Se agruparon tres grandes categorías asociadas a los informes. Las temáticas aluden a 5 agencias certificadoras (Tabla 2) y cada categoría contempla entre 2 a 8 subcategorías.

Tabla 2
Síntesis de categorías de los informes de certificación del modelo de evaluación.

Categorías	Subcategorías
Fortalezas de la evaluación	Transparencia
	Satisfacción de agentes
	Participación de profesores
	Compromiso institucional
	Reflexión sobre la evaluación
Condiciones de la evaluación	Mecanismos discriminación
	Carga docente
Sugerencias y/o Recomendaciones	Participación de estudiantes
	Informes
	Buenas prácticas
	Estrategias de difusión
	Consecuencias evaluativas
	Discriminación del modelo
	Estrategia de retroalimentación
Estrategias de mejora	

Fuente: Elaboración propia.

3.2.1. Fortalezas de la evaluación

Transparencia. Más del 50% de las universidades se destacan por los mecanismos que poseen para mantener la transparencia del proceso de evaluación docente; asimismo, existe un alto porcentaje de agentes involucrados en la evaluación del profesorado, variables que le otorgan una validación al sistema.

Satisface plenamente los requisitos establecidos en el criterio de transparencia. El proceso de evaluación está correctamente organizado, es congruente y sostenible (A2, U3p)

Satisfacción de agentes. Respecto a estas fortalezas, las instituciones de Educación Superior (IES) han incorporado la satisfacción de los distintos agentes implicados dentro del proceso evaluativo, dando como resultado una buena aceptación del modelo.

El grado de satisfacción mostrado durante las audiencias por todos los colectivos - profesores, estudiantes, responsables académicos y personal técnico de la Unidad de Calidad- hacia el modelo viene a subrayar su utilidad y conveniencia para esta universidad (A2, U6pr)

Participación de profesores. Cada vez existe una mayor adhesión al proceso, al relacionarse directamente con los tipos de contratos a los que pueden acceder en las universidades. Solamente, una entidad educativa de carácter privado tiene instaurada la participación de los docentes como proceso de carácter obligatorio.

El porcentaje de profesorado evaluado es elevado a causa de la obligatoriedad del proceso y de las consecuencias importantes que se derivan (A3, U11pr)

Compromiso institucional. Esta fortaleza es destacada por las agencias acreditadoras, si consideramos que para que la evaluación sea significativa, prospere y se consigan los propósitos y finalidades que esta persigue, deben estar alineados estos elementos con el plan estratégico y acordado con todo el equipo directivo, como también debe existir un compromiso de los agentes que forman parte del Sistema Gobierno.

La principal fortaleza es el compromiso institucional que el equipo de gobierno de la universidad ha contraído con el mismo, así como el esfuerzo sostenido en el tiempo para definir, aplicar y mejorar tanto el modelo, concretando los criterios e indicadores, como el procedimiento habiéndolo más ágil y viable (A2, U5pr)

Reflexión sobre la evaluación. Es una de las habilidades más difíciles de lograr, al requerir tiempo para la asimilación de los procesos por parte del docente; sin embargo, la institución también debe pensar y repensar sobre estos procesos de evaluación, porque es una actividad que conlleva la participación de variados agentes, a pesar de que el proceso de reflexión es netamente individual y el profesor elabora su autoinforme.

El autoinforme incorpora una reflexión adecuada para la toma de decisiones sobre la contribución de la evaluación a la mejora de la docencia (A3, U8p)

3.2.2. Condiciones de la evaluación

Mecanismos discriminación. Este aspecto se refiere a la discriminación de los expedientes de excelencia. Los manuales, principalmente de Cataluña, no muestran una clara diferencia en los resultados de los informes evaluados con excelencia; es decir, se deben crear mecanismos que segmenten más entre una categoría y otra,

dado que si todos los docentes son bien evaluados, por un lado, no se harán mejoras en forma individual y, por otro lado, se hace difícil entregar incentivos si gran parte de los profesores son reconocidos como destacados, influyendo este hecho en la motivación de los que realmente se esfuerzan por impartir una docencia de calidad.

Establecer los mecanismos necesarios para que el sistema de evaluación permita discriminar o segmentar los expedientes de excelencia. Esta condición ha de estar incorporada en el término de dos años computados a partir de la publicación al DOGC del informe de renovación de la acreditación (A3, U11pr)

Carga Docente. Los profesores que pueden participar en el proceso de evaluación deben tener asignado un 50% de docencia. Esta condición está estipulada en el sistema catalán y facilita el que los evaluadores tengan un conocimiento de la realidad docente.

Respecto al encargo docente mínimo para poder optar a la evaluación y para establecer un referente común a todo el sistema universitario catalán, la CEMAI acuerda que haya un mínimo del 50% sobre la docencia asignada previa a las reducciones docentes para cargos de gestión, con un límite mínimo de 30 créditos durante el quinquenio (una media de seis créditos/año). Esta condición debe estar incorporada en el plazo de un año contado a partir de la publicación en el DOGC del informe de renovación de la acreditación (A3U15p)

3.2.3. Sugerencias y/o Recomendaciones

Participación de estudiantes. En cuanto a esta sugerencia, más de la mitad de los informes de acreditación del proceso de evaluación docente tiene esta recomendación para ser subsanada por las universidades.

El estudiante es el principal agente destinatario de la formación impartida, lo que avala la promoción de políticas de participación en las comisiones de evaluación; por otro lado, este agente tampoco participa en las encuestas lo que exige analizar la utilidad de las técnicas de recogida de información que se utilizan.

Perfeccionar e incrementar los mecanismos para dar a conocer e implicar al mayor número de estudiantes en la evaluación de sus procesos de aprendizaje (A1, U1pr)

Informes. De acuerdo con los informes de evaluación que emiten las distintas universidades, existe una debilidad en la dimensión cualitativa, que no está bien argumentada por parte del profesor; asimismo, también son débiles los informes que emite la institución para retroalimentar al profesor; es decir, hay déficits en lo que se refiere a análisis más cualitativos, ya que es una información que requiere de más tiempo y dedicación en su elaboración.

Mejorar el contenido del informe de evaluación que se envía al profesorado (A3, U7P, U15p)

Buenas Prácticas. Respecto a las prácticas que implementan los académicos que son sometidos a la evaluación, las agencias recomiendan que estas sean

compartidas a nivel de profesores y entre centros, lo que ha de favorecer la obtención de un modelo común a nivel de institución superior.

Implantar un procedimiento para dar a conocer las buenas prácticas docentes que desarrollan los profesores de la universidad (A1, A1pr)

Estrategias de Difusión. Cabe considerar un eficiente procedimiento para difundir la evaluación y sus resultados a los diferentes agentes participantes. De esta manera, el programa DOCENTIA será mejor internalizado por cada uno de ellos; también, se debe considerar que esta información debe reflejarse en la página web de la universidad, con la finalidad de que todos los usuarios tengan acceso a ella y, por ende, esta difusión facilite una mejor comprensión del proceso de acuerdo con las diferentes etapas que este conlleva.

Mejorar la información difundida sobre el procedimiento de evaluación y sus resultados, adaptándola a las diferentes audiencias, haciendo de este modo más visible el Programa (A2, U4p, U5pr)

Consecuencias evaluación. Referidos a este punto, deben existir acciones positivas y otras no tan favorables, según la información obtenida del profesorado evaluado. Una de las consecuencias para los docentes que sobresalen por sus evaluaciones son los incentivos, aunque existen algunos que todos los evaluados pueden lograr y, por lo tanto, actúan como desincentivadores. Por ejemplo, en algunas universidades, los incentivos son: formar parte de una comisión para la selección de plazas, alto reconocimiento a la calidad docente, participar como tutor de formación del profesorado novel; es decir, hay muchos de los incentivos descritos que no siempre son incentivos para los profesores porque les obligan a trabajar más, mientras que otros sí que son deseados: períodos sabáticos, otorgamiento de permisos y licencias, etc.

Incorporar más incentivos que permiten a los profesores que obtienen valoraciones muy positivas y excelentes. Estos incentivos deben ser motivadores para el profesorado y, para ello, debería diversificarse su tipología, lo que permitiría acomodarlos mejor a las distintas circunstancias y categorías del profesorado (A1, U1pr)

Discriminación del modelo. Es importante contar con un modelo que discrimine entre las diferentes categorías de evaluación, porque de esta manera se aplican e implementan mejoras, según los resultados obtenidos y dado que el proceso es netamente individual y formativo. Si la evaluación discrimina de forma correcta, serán mucho más efectivas las medidas o programas de formación que puedan llevarse a cabo; de lo contrario, la evaluación es un mero trámite y no aporta o entrega información útil para este efecto.

La discriminación del modelo de modo que permita diferenciar significativamente a los grupos de profesores en función de su competencia docente, según lo recogido en las cuatro categorías que contempla (A4, U16p)

Estrategia de retroalimentación. Es uno de los aspectos más importante de toda la evaluación, porque permite al profesorado conocer cuáles son los errores o aciertos que ha cometido en la entrega de la enseñanza.

La retroalimentación que se proporciona a los profesores sobre los resultados de su evaluación. Se sugiere elaborar un protocolo dirigido a que los responsables académicos (en el ámbito del departamento y del centro) analicen dichos resultados con los profesores - sobre todo con aquellos con una valoración Insuficiente (A4, U16p)

Estrategias de mejora. Es una de las más complejas para ejecutar, porque incluye el generar políticas y procedimientos para que los procesos de mejoran sean exitosos.

Realizar un seguimiento sistemático de las acciones de mejora que se proponen a los profesores, y establecer alguna instancia que se responsabilice de ello (A1, U1pr).

3.3. Entrevistas

Se levantaron 5 categorías y cada una de ella oscila entre 2 a 4 subcategorías.

Tabla 3
Categorías y subcategorías de las entrevistas

Categorías	Subcategorías
Universidades participantes	Pública y Privada
Etapas del manual	Diseño
	Implementación
	Certificación
Finalidad de la evaluación	Mejora
	Calidad
	Toma de decisiones
Fortalezas de la evaluación	Compromiso
	Transparencia
Debilidades de la evaluación	Estudiantes
	Profesores
	Responsables académicos
	Directivos

Fuente: Elaboración propia.

3.3.1. Universidades participantes

Existe una gran diferencia en la toma de decisiones entre las universidades públicas y privadas de acuerdo con el discurso de los entrevistados. Las universidades privadas se identifican por una mayor capacidad para poder desvincular a un profesor

mal evaluado, mientras que las entidades públicas deben realizar un expediente administrativo, que exige pruebas consistentes y haber cometido una falta grave dentro de su quehacer profesional, para despedir a un funcionario.

Al ser un colectivo que mayoritariamente es funcionario, ¿qué capacidad tiene la universidad para obligarle a hacer determinadas actividades o separarle de la docencia? Si lo separa, le siguen pagando (A4)

3.3.2. Etapas del manual

Diseño. Es la primera fase del programa DOCENTIA, donde cada entidad debe elaborar su manual de acuerdo con las orientaciones que entrega la ANECA. Existen 19 entidades que han presentado el diseño y ha sido valorado de favorable, lo que permite inferir que esta fase es la más fácil de obtener.

Implementación. Una vez que los diseños han sido aprobados, se inicia la implementación de los manuales según los procedimientos y procesos que cada entidad ha dejado registrado en su documentación. 16 entidades se encuentran en esta etapa y 9 en proceso de implantación, con un seguimiento previo a la certificación, según datos del informe de la ANECA (2016), porcentajes que, a junio del año 2018, aún no han variado.

Certificación. Es bajo el porcentaje de universidades que están acreditadas en el programa DOCENTIA e incluso existen comunidades autónomas que no tienen ninguna universidad certificada y, entre ellas, las de Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Castilla La Mancha, Comunidad Foral de Navarra, Comunitat Valenciana, Extremadura, Galicia, Illes Balears, País Vasco, Principado de Asturias y Región de Murcia.

3.3.3. Finalidad de la Evaluación

Mejora. Este aspecto es uno de los objetivos del programa DOCENTIA de la ANECA, generar intercambios desde la experiencia y vivencias entre las entidades de educación superior para la mejora permanente de la actividad docente.

Orientación a la mejora continua de la calidad de la docencia (A2)

Calidad. Todas las instituciones buscan crear una cultura de calidad y también es uno de los objetivos del programa DOCENTIA, que está muy asociado a la mejora continua para llegar a un estándar establecido.

Toma de decisiones. Es la capacidad que tienen las universidades para decidir sobre las medidas que toman sobre los docentes que obtienen una evaluación por debajo de lo normal. En el caso de las entidades privadas, pueden tomar la decisión de desvincular o terminar el contrato de un profesor, según los resultados de la evaluación docente; sin embargo, en las universidades públicas es muy difícil desvincular a un docente.

Cuesta mucho acceder al sistema. Hay muchos filtros previos, pero, una vez que estás dentro, es eterno. O haces un delito muy grave o no sales del sistema. Cuesta mucho entrar, pero una vez que estás dentro no hay mecanismos de rendición de cuentas. Yo creo que este es el principal problema (A3)

3.3.4. Fortalezas de la evaluación

Compromiso. Es un aspecto destacado por los responsables de las agencias, lo que favorece la implementación del modelo de evaluación docente por parte de la institución, y sobre todo que tenga consecuencias en el plan de mejoramiento. Esta fortaleza es mucho más significativa en las entidades públicas.

Yo creo que el compromiso es la fortaleza haberse comprometido a poner esto en marcha, a ponerlo con todo lo que implica el programa (A1)

Transparencia. Esta condición sobresale en todas las universidades que se han acreditado, que tienen los informes de resultados en sus páginas web, como también las agencias acreditadoras tienen la información sobre el programa DOCENTIA a disposición de los usuarios.

3.3.5. Debilidades de la evaluación

Estudiantes. Esta debilidad fue reconocida por parte de todos los entrevistados de las agencias, vinculándola con la baja participación de los estudiantes en las encuestas de evaluación del profesorado. Asimismo, existe una percepción del estudiante de que las opiniones que ellos emiten por medio de este instrumento no son consideradas para hacer cambios, porque los profesores que son mal evaluados siguen haciendo clases y repitiendo las mismas prácticas deficientes, sin demostrar que realmente quieren hacer mejoras significativas.

El tema de las encuestas de satisfacción del alumnado es uno de los principales problemas que nos encontramos (A4)

Profesores. Existe un porcentaje de profesores que se resisten a evaluarse y, como el programa es voluntario, no existen mecanismos para que se sometan a estos procesos. Según la percepción de los entrevistados, son los docentes que tienen mayor cantidad de años de experiencia los que no quieren evaluarse; también, opinan que los profesores jóvenes no tienen ningún inconveniente en participar en este programa DOCENTIA.

Es el último programa que tenemos las universidades y tenemos otras cosas urgentes, y el principal problema es la resistencia del profesorado: Esto es algo común (A1)

Responsables académicos. Esta figura no es crítica en el momento de evaluar. En el caso de las universidades públicas, los cargos van rotando y no se comprometen en la evaluación docente, porque luego serán también evaluados. El evaluarse entre pares no es una tarea fácil de hacer, sobre todo cuando existe cercanía entre el evaluador y evaluado. Este sesgo, por lo tanto, existirá mientras no se cree una

cultura de calidad y el responsable académico será poco objetivo en lo que respecta a la evaluación.

Algunos responsables académicos no son lo suficientemente críticos con sus colegas a la hora de evaluar ya que tienen la benevolencia que te he explicado: no me voy a comprometer mucho en evaluar a un colega si después revierte la situación que pasa de evaluador a evaluado (A3)

Directivo. Uno de los problemas que afectan la implementación de los procesos de la evaluación docente, son los cambios de rectores o decanos en las universidades, lo que genera un retroceso o, en su defecto, se detienen los procesos que no están arraigados o consolidados como lo es la evaluación del desempeño docente.

4. Discusión y resultados

Es necesario reevaluar o realizar una retroalimentación al programa DOCENTIA, porque desde el año 2007 a la fecha se mantiene la misma cantidad de universidades certificadas; asimismo, identificar cuáles son las variables o dificultades que han entorpecido a estas entidades y cuáles son los motivos que les afectan, dado que algunas se encuentran aún en la fase del diseño con el más alto porcentaje y otras agencias no se han sometido a la fase de implementación del programa. Es más, varias de ellas desean cambiar el diseño porque está desfasado y no cumple con los propósitos que la organización se ha impuesto.

Otra discusión es la baja relevancia que se le otorga a la docencia (Lemaitre, 2018) en las universidades respecto a la investigación, a pesar de que la docencia ejercida por el profesor, según varios estudios, posee una influencia poderosa sobre la formación del estudiante; sin embargo, la investigación tiene un mayor impacto y prestigio para ser profesor en la universidad (Mas y Tejada, 2013). Asimismo, el estudio de Eurydice (2017) sobre la Modernización de la Educación Superior en Europa ya señalaba que el personal que tenía el grado de doctor se perfeccionaba para desempeñarse en el ámbito investigador dejando de lado sus actividades para desempeñarse en la docencia.

El profesor universitario no solo realiza docencia, sino también investiga y gestiona aspectos de la institución. Compatibilizar estas tres funciones y someterse a una evaluación docente es un proceso estresante y complejo, a pesar de ser cada cinco años.

Más del 90% de las universidades de España sometidas al programa DOCENTIA, se encuentran en distintas etapas del proceso, (diseño, evaluación externa, implementación y certificación); sin embargo, solo el 19% ha logrado certificarse por alguna comunidad autónoma, lo que debería llevar a reflexionar sobre el poco interés por aplicar el programa y la evaluación.

De las 17 universidades certificadas, todas poseen un manual que está evaluado por una agencia, lo que sugiere que esta etapa es la más fácil de realizar. Sin embargo, un mayor porcentaje de universidades que no están acreditadas en el programa DOCENTIA se encuentran en el diseño.

No existen grandes diferencias entre la metodología de una universidad privada o pública: son similares de acuerdo con las sugerencias y recomendaciones que se detectan en los informes. Quizá una gran diferencia es que la universidad privada tiene una mayor capacidad de decisión para terminar el contrato de un profesor evaluado en la categoría de insuficiente, a diferencia de lo que sucede en las de titularidad pública.

El proceso de evaluación docente es una de las actividades por las que ha apostado el gobierno español para lograr una mayor garantía de la calidad de la docencia. A pesar de ello y de los 10 años transcurridos, algunos agentes (como los estudiantes) no creen en este modelo de evaluación.

Entre las diferencias más significativas vinculadas a la evaluación, están los incentivos que se entregan a los docentes, que son variados dependiendo del tipo de universidad (pública o privada) y de las decisiones tomadas, más fáciles y directas en las instituciones de titularidad privada.

En cuanto a las estrategias de retroalimentación del profesorado, son diferentes según el tamaño de la universidad. En las pequeñas, es más fácil hacerlo de manera personal con cada uno de los profesores; en cambio, en las universidades grandes, es más difícil de conseguirlo por el tiempo que se tiene que invertir en ello.

Hay autores que describen que la retroalimentación influye en el aprendizaje (Hattie, 2013; Orsmond et al., 2013; Zabalza, 2003); en este caso, impacta en el desempeño del profesor, que también necesita de un 'feedback' ya sea de forma oral o escrita. Lo más importante es llevar a cabo esta acción como una fase o etapa dentro del proceso evaluativo del programa DOCENTIA, para que se puedan identificar sus errores o aciertos (Sanmartí, 2007).

4.1. Fortalezas

El sistema de gobierno de las universidades es destacado por los responsables de las agencias, porque es imposible implementar el sistema sin un alto grado de compromiso. La capacidad de autorregulación conlleva a formar buenos hábitos en las personas y, por ende, en la organización, buscando el aprendizaje individual y colectivo (Cedeño y Hernández, 2011; De Miguel, 2003; Fullan, 2016; Gairín, 2016), además del grado de compromiso de los agentes implicados en la mejora junto con los recursos y las estrategias que se requieren para conseguirla.

Otro aspecto destacado es la transparencia de la información, a la que todos los usuarios internos y externos tienen acceso por medio de la web institucional y de las agencias.

4.2. Debilidades

La baja participación de los estudiantes en las encuestas es una de las mayores debilidades percibidas por todos los responsables de las agencias entrevistadas. Hablamos de un gran problema, si consideramos que el estudiante es el que recibe la formación y es quién puede opinar sobre su metodología y formas de evaluar; también, porque la baja participación es insuficiente y da resultados poco fiables en opinión del profesorado evaluado. Esta debilidad ya fue descrita en el Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia (Eurydice, 2015b), que aprecia que la evaluación del alumnado es un retroceso en los procesos de garantía de calidad, y no evidencia experiencias positivas. Asimismo, Eurydice (2018) enfatiza en una enseñanza focalizada en este agente y dónde su opinión es importante, mientras que Richardson (2005) señala la evaluación por parte de los estudiantes como una fuente de información necesaria para mejorar la calidad de la enseñanza; también, concluye que algunos estudiantes y profesores consideran útil esta retroalimentación (Roche & Marsh, 2002), pero existen docentes e instituciones que no la consideran como parte importante de una evaluación seria.

Los profesores que se abstienen de evaluarse son otro aspecto similar en todas las universidades certificadas. Muchos profesores imparten un mínimo de horas de clases, pero también describen un exceso de burocracia, aunado al problema de no considerar pertinente la opinión de los estudiantes.

Respecto al autoinforme, el docente ha aprendido a elaborar informes, pero deja de lado la práctica reflexiva como habilidad trascendental para la evaluación y transformación de la realidad (Muntaner, 2017; Schön, 1987; Zabalza, 2003). Queda así una tarea pendiente que no se logra en un corto plazo, aunada a la escasez de tiempo que el profesor tiene, debido a las múltiples responsabilidades en docencia, gestión e investigación.

La reflexión es una de las habilidades más difíciles de lograr, al exigir tiempo para la asimilación de los procesos a desarrollar. La institución también debe pensar y repensar sobre estos procesos de evaluación, porque es una actividad que conlleva la participación de variados agentes y exige de un aprendizaje en conjunto (Gairín, 2016).

El cambio de autoridades en las universidades, principalmente en las públicas, provoca un retroceso en los procesos asociados a la evaluación y certificación, al impedir consolidar los procesos y sedimentar el conjunto de actividades que exige la evaluación del desempeño docente.

Finalmente, y respecto a las limitaciones de este estudio, una de ellas fue que no se indagó en el alto porcentaje de universidades que no han logrado acreditarse en el programa DOCENTIA y que se encuentran en la etapa del diseño.

En cuanto, a futuras líneas de trabajo, sería conveniente profundizar en las causas que influyen en la baja participación de los estudiantes en el programa DOCENTIA.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2016). Resultados de entidades certificadas. <http://www.aneca.es/Programas/DOCENTIA/Registro-de-entidades-certificadas>
- ANECA (2018). Programas de Apoyo para la Evaluación de la actividad docente del profesorado universitario, integración y actualización de la documentación del programa 2015. <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion%20institucional/DOCENTIA/Documentacion-del-programa>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro Editorial.
- Carrillo, I. (2016). *Democracia y Educación en la formación docente*. Eumográfico.
- Cedeño, M. & C. Hernández. (2011). Autoevaluación y acreditación de carreras en la Universidad Nacional de Costa Rica: experiencias para la gestión de la calidad. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 2(2), 44-68. doi: <https://doi.org/10.22458/caes.v2i2.423>
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 34, 13-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=670566>
- Escudero, T. (2003). La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar. *Revista de Educación*, 331, 101-121. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8a11ef0-b143-42b8-a23f-a3a0cdaf374e/re3310511294-pdf.pdf>
- Eurydice (2015a). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://www.cerm.es>
- Eurydice (2015b). Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de <http://publications.europa.eu>
- Eurydice (2017). Modernización de la educación superior en Europa. Personal Académico. <https://publications.europa.eu>
- Eurydice (2018). Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://eacea.ec.europa.eu>
- Fullan, M. (2016). *The NEW meaning of education change*. Teachers College Press.
- Gairín, J. (2016). El aprendizaje en las organizaciones. En Gairín, J. (coord.). *Aprendizaje situado y aprendizaje conectado: Implicaciones para el trabajo* (pp.23-69). Wolters Kluwer.
- Gairín, J. (2015). Estrategias e instrumentos para la mejora de las Comunidades de Práctica Profesional. En Gairín, J. (coord.). *Las Comunidades de Práctica Profesional. Creación, desarrollo y evaluación* (pp.109-117). Wolters Kluwer.

- Gregorutti, J. & Bon, M. (2016). Acreditación de la universidad privada ¿Es un sinónimo de calidad?. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1), 122-139. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2918>.
- Hattie, J. (2013). *Visible learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Iglesias, M. Lozano, I. y Roldán, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 13-34. doi: <https://doi.org/10.35362/rie7713090>
- Lemaitre, M. (2018). (coord). La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. Calidad y aseguramiento de la calidad. UNESCO-IESALC. <http://www.iesalc.unesco.org>
- Martínez, J., Tobón, S. & Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, 17(73), 79-96. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732017000100079&script=sci_abstract
- Mas, O. & Olmos, P. (2016). El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior: La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662016000200437&lng=pt&nrm=iso
- Mas, O. & Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Editorial Síntesis.
- Monereo, C. (2013). La investigación en la formación del profesorado universitario: hacia una perspectiva integradora. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 36, 281-291. doi: <http://doi.org/10.1174/021037013807533052>
- Montes, D. & Suárez, C. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>
- Montes, L., Caballero, T. & Miranda, M. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016), CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 25. <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2710>
- Morlá, T. (2015). Learning communities, a dream tha tover 35 years ago tha transforms realities. *Social and Education History*, 4(2), 137-162. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/hse/article/view/1459>
- Muntaner, J. (2017). Practicas inclusivas en el aula ordinaria, *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163/157>
- Orsmond, P., Maw, S., Park, J., Gómez, S. & Crook, A. (2013). Moving feedback forward: theory to practice, *Assessment & Evaluation in Higher Education*. doi: <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.625472>

- Richardson, J. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415. doi: <http://doi.org/10.1080/02602930500099193>
- Roche, L. & Marsh, H. (2002). Teaching self-concept in higher education: reflecting on multiple dimensions of teaching effectiveness, in: N. Hativa & P. Goodyear (Eds) *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (Dordrecht, Kluwer).
- Rodríguez, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de educación*, 33, 67-99. <https://dialnet.unirioja.es>
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas claves para evaluar*. Graó.
- Schön, D. A. (1987). *Jossey-Bass higher education series. Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Strauss A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Ediciones Universidad de Antioquia.
- Talis (2014). *Estudio Internacional de la Enseñanza y Aprendizaje. Informe en Español*. <http://www.mced.gob.es/inee>
- Tomás-Folch, M. & Durán-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 145-157. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8002>
- Tomás-Folch, M. & Ion, G. (2008). Contrastando dos modelos de análisis de la cultura organizativa de la universidad. *Revista Bordón*, 60(3), 131-147. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29005>
- Vaillant, D. & Manso, J. (2016). Teacher education programs: Learning from world wide inspiring experiences. *Journal of Supranational Policies of Education* (JoSPoE), (1). <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5622>
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Contribuciones del autor: Los autores deben incluir un pequeño párrafo en el que se indique la contribución realizada por cada uno de los mismos en la concepción, diseño y desarrollo del trabajo, atendiendo a las diferentes tareas llevadas a cabo. Solo se hará cuando los trabajos presenten más de un autor. En este apartado solo deben aparecer las iniciales de los autores (por ejemplo, J.A.M.-G. Para Juan Antonio Molina-García).

MEAG. Diseño del trabajo, desarrollo del trabajo, introducción, elaboración de la metodología y análisis cualitativo de las técnicas aplicadas.

JGS. Desarrollo del. trabajo, discusión, conclusiones y revisión del trabajo.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa”

Agradecimientos: Se agradece el apoyo recibido por el Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO) de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el marco de la realización del posdoctorado.

Conflicto de intereses: No existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: El proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica

Cómo citar este artículo:

Aravena-Gaete, M., y Garín Saillán, J. (2021). Evaluación del desempeño docente: una mirada desde las agencias acreditadoras. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(1), 297-317. DOI: 10.30827/profesorado.v25i1.8302