



LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO. CRITERIOS Y PROPUESTAS PARA MEJORAR LA FUNCIÓN DOCENTE

MARIO DE MIGUEL DÍAZ (*)

INTRODUCCIÓN

Uno de los tópicos sobre la Enseñanza Superior que ha generado mayor número de comentarios y polémicas durante los últimos años ha sido la evaluación del profesorado. Dos tipos de razones justifican este hecho. Por un lado, todos los análisis que se realizan sobre la enseñanza universitaria tienden a señalar el papel que juegan los profesores a la hora de evaluar la calidad de las enseñanzas ya que el prestigio de una institución depende de la calidad de su profesorado. De otro, los estudios e informes coinciden igualmente en resaltar que mientras la calidad de la actividad investigadora del profesorado universitario se ha potenciado notablemente durante los últimos años la función docente se halla sometida a una progresiva devaluación tanto desde el punto de vista profesional como social.

Nos encontramos, pues, ante una situación pedagógica dado que, al mismo tiempo que hacemos recaer la responsabilidad de la calidad de la enseñanza universitaria sobre el profesorado, constatamos que se potencia primordialmente la función investigadora en detrimento de la docente. Lamentablemente, la mayoría de los equipos de gobierno de nuestras universidades no asumen como criterio prioritario

establecer políticas orientadas a fomentar la selección y formación de buenos profesores que mejoren la calidad de la docencia. Al contrario, en ocasiones promueven y premian actuaciones y medidas que inciden en su devaluación.

Una de estas medidas que ha tenido una clara influencia en la postergación actual de la docencia universitaria ha sido la normativa establecida para su evaluación y la forma utilizada en la mayoría de nuestras universidades para llevarla a cabo. El modelo y los procedimientos utilizados para evaluar la actividad docente del profesorado por las instituciones universitarias lejos de cooperar a resaltar y potenciar esta función han contribuido claramente a su marginación, especialmente cuando se compara con lo que ha sucedido en el ámbito de la investigación (De Miguel, 1997a).

Desde una visión comprensiva, la evaluación del profesorado universitario debe abarcar las tres funciones que configuran esta profesión: las tareas docentes, los trabajos de investigación, y la participación en tareas de gestión y extensión universitaria. Lógicamente, estas tareas no son entre sí independientes, por lo que –tal como recomiendan algunos informes internacionales al respecto (IRDAC, 1994)– conviene plantear los procesos evaluativos teniendo

(*) Universidad de Oviedo. Miembro del Comité Técnico del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

en cuenta la conexión entre estas funciones, especialmente entre investigación y docencia. Sin embargo, la situación actual en nuestro país es que, cuando las universidades se plantean la evaluación del profesorado siempre se circunscribe a su función docente ya que, para evaluar la actividad investigadora han depositado la confianza en un órgano externo a la institución y la evaluación de la gestión se limita a los procesos de elección de los órganos unipersonales o colegiados.

Esta limitación de los procesos evaluativos en las universidades tiene, desde nuestro punto de vista, dos problemas que consideramos graves dadas sus repercusiones. De una parte, plantea la evaluación de la docencia como «una cuestión individual de cada profesor» sin tener en cuenta que la calidad de esta función en el ámbito institucional depende de la coordinación y actuación conjunta de todo el equipo de profesores que coinciden en una determinada titulación. De otra establece procedimientos diferentes —duro y blando— para evaluar investigación y docencia lo que implícitamente conlleva una lectura de que —oficialmente— se reconocen como más importantes para evaluar al profesorado criterios basados en sus contribuciones científicas que en sus actuaciones pedagógicas.

Como ya hemos analizado en otro momento (De Miguel, 1996), tanto el RD 1086/1989 de 28 de agosto como la Resolución de 20 de junio de 1990 (BOE del 30 de junio) —donde se propone el modelo y los criterios para esta evaluación— no han tenido ningún tipo de consecuencias a efectos de la «continuidad y promoción del profesorado» tal como establece el art. 45.3 de la LRU. El hecho de que hasta la fecha no se hayan tomado decisiones al respecto ha determinado que las estrategias evaluativas utilizadas no tengan «credibilidad», por lo que consideramos urgente revisar esta situación.

Desde una perspectiva educativa esta situación es preocupante ya que cuestiona

el objetivo fundamental que debe orientar toda estrategia evaluativa: «promover la mejora». En la medida que los procedimientos regulados para evaluar la función docente del profesorado no son percibidos como estrategias que contribuyen a la mejora de sus actuaciones deberemos cuestionar el sistema establecido y promover su revisión. Y esto es lo que sucede actualmente: la mayoría de los profesores, de los alumnos e, incluso, las mismas autoridades académicas no consideran los procedimientos actuales como un sistema útil que pueda incidir significativamente en la mejora de la calidad de la enseñanza.

De ahí la necesidad de replantear este tema con el fin de avanzar algunas reflexiones teóricas y metodológicas que permitan reconducir la situación actual. No obstante, queremos dejar claro que no se puede abordar la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria de forma unilateral; es decir, centrado sólo sobre el profesorado. Es preciso partir de un enfoque evaluativo sobre toda la institución, y dentro del cuál analizar las políticas sobre los recursos humanos relativas tanto a los problemas de selección y formación de todo el personal de la misma como a los de evaluación y promoción. Resulta contradictorio que las universidades comiencen a evaluar al profesorado sin que, previamente, haya sido seleccionado y formado adecuadamente para la función que se les exige.

Igualmente tampoco se puede evaluar la función docente de un profesor sin tener en cuenta la conexión de la misma con su actividad investigadora y con su participación en la gestión ordinaria que conlleva toda organización académica. Por ello, aunque los procesos se orienten a resaltar el papel de la evaluación para la mejora de la calidad de la docencia, es importante que el profesor perciba la interrelación que existe entre sus actuaciones docentes y su dedicación a las otras funciones académicas. Especialmente los procesos evaluati-

vos deberán ayudar al profesorado a percibir el binomio investigación-docencia como una pareja que necesita más vinculación y consolidación (Marczely, 1992; Romainville, 1996).

NECESIDAD Y UTILIDAD DE LA EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE

El análisis que hemos efectuado sobre la situación de la evaluación de la función docente nos exige que inicialmente clarifiquemos por qué es necesaria dicha evaluación y cuál es su utilidad. Al igual que sucede en otros campos, la valoración de una herramienta depende de que se considere necesaria y útil. Consideramos que la evaluación constituye una herramienta necesaria en la medida que «es indispensable para el fin que nos proponemos». Entendemos que es útil porque «su aplicación produce algunas ventajas o provechos para los sujetos que la utilizan». Estos conceptos aunque son diferentes se implican mutuamente. De ahí que el éxito de una herramienta sea mucho mayor en la medida que, además de necesaria, se considera muy útil.

El problema del sistema actual establecido para evaluar la calidad de la docencia universitaria es que su utilidad es juzgada de distinta forma por profesores, alumnos y autoridades académicas. La mayoría de los alumnos no la consideran útil y sólo una minoría de profesores perciben alguna ventaja en su aplicación. La opinión más generalizada es que solamente es útil para las autoridades ya que disponen de una información «privada» que pueden utilizar según sus intereses. Así pues, los sistemas establecidos más que ventajas suponen desventajas, lo que incrementa las actitudes de rechazo. De alguna forma se podría decir que la escasa utilidad de los procesos que se vienen realizando para evaluar la función docente del profesorado ha tenido

efectos perversos al incrementar el desencanto y negatividad hacia los mismos.

Ante este hecho procede exponer las razones que desde nuestro punto de vista justifican la necesidad de utilizar estrategias de evaluación del profesorado agrupadas en tres bloques en función del tipo de argumentos y criterios evaluativos utilizados:

LA EVALUACIÓN COMO RENDICIÓN DE CUENTAS

Desde la perspectiva de las políticas públicas, la evaluación constituye la herramienta que permite a las administraciones e instituciones rendir cuentas ante la sociedad tanto del grado de cumplimiento de sus fines como de la eficiencia que demuestran en el uso de los recursos que se les asigna. La actividad docente de un profesor en modo alguno puede sustraerse a esta función de *accountability* necesaria en todo servicio o programa de intervención social, máxime cuando está financiado con recursos públicos. La institución le contrata para realizar un servicio que necesariamente deberá ser «útil y provechoso».

LA EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA DE PROMOCIÓN

Al igual que sucede en todas las organizaciones, la evaluación constituye la estrategia mediante la cual se pone de relieve la calidad del trabajo o servicio que cada profesor concreto desarrolla dentro de una institución. El reconocimiento y la promoción del profesorado necesariamente deberá tener en cuenta aspectos relativos a su eficacia y competencia docente para lo cual es imprescindible arbitrar estrategias evaluativas apropiadas que permitan recabar la información pertinente que se pueda utilizar con esta finalidad. Este enfoque se conoce como función sumativa de la evaluación.

LA EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA LA MEJORA

Finalmente, existe un tercer tipo de argumentos que justifican la implementación de estrategias de evaluación del profesorado como una herramienta necesaria para estimular la mejora en su actividad profesional. Desde esta perspectiva, la finalidad primordial de todo proceso evaluativo es su función formativa en tanto que posibilita al profesorado tomar conciencia sobre sus fortalezas y debilidades profesionales –tanto en el ámbito individual como institucional– y planificar estrategias que incidan en la mejora de su actividad docente y sobre su desarrollo como profesional.

Aunque cada uno de estos tres tipos de argumentos o razones justificaría por sí sólo la necesidad y utilidad de implantar procesos de evaluación del profesorado, en la práctica no se excluyen ya que utilizan planteamientos y modelos evaluativos que parten de supuestos radicalmente diferentes en función del tipo de audiencia que demanda la evaluación. Mientras que desde la perspectiva de la institución se tiende a asumir preferentemente el punto de vista de la eficiencia, generalmente los profesores y los alumnos postulan que la finalidad primordial de todo proceso evaluativo debe ser la promoción y la mejora. Así pues, teniendo en cuenta las audiencias implicadas, cabe hablar de tres enfoques diferentes de la evaluación del profesorado –economista, técnico y profesional– que postulan modelos y criterios evaluativos claramente distintos (Mc. Macpherson, 1996).

PRINCIPALES CRITERIOS EN LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

Desde la perspectiva del proceso, la evaluación implica una recogida de información sobre el objeto que se pretende evaluar y juzgar dicha información en función de unos criterios establecidos al res-

pecto. Si la información recogida no es pertinente, o adolece de objetividad y fiabilidad, las valoraciones pueden ser consideradas como no fundamentadas. Si los criterios de evaluación no están claros los juicios del evaluador pueden ser considerados como gratuitos. Ambos aspectos – la delimitación de criterios y la selección y recogida de la información pertinente –constituyen la clave de los problemas teóricos y metodológicos que encierra todo proceso evaluador.

Por ello, a la hora de decidir el modelo y los procedimientos que se van a utilizar en la evaluación del profesorado, la primera cuestión a delimitar sea el criterio que vamos a utilizar para juzgar la calidad de sus actuaciones y resultados profesionales. Desde el punto de vista teórico, aunque existe una abundante literatura al respecto, no existe un único modelo o teoría sobre el concepto de «buen profesor» lo cual implica que tampoco exista consenso sobre los criterios que debemos utilizar en su evaluación (Haertel 1991, Rodríguez 1993). La complejidad de los factores implicados en la enseñanza universitaria dificulta el diseño de un modelo de profesor ideal y, en consecuencia, de un sistema de evaluación que sea mayoritariamente aceptado. De ahí que, generalmente, los criterios se establezcan en función de los intereses de las audiencias que promueven las evaluaciones.

Los principales criterios utilizados en relación con la evaluación del profesorado universitario son los siguientes:

EL CRITERIO DE LA PRODUCTIVIDAD

La primera estimación del rendimiento de un profesor generalmente se establece a partir de los resultados que ofrece al sistema y a la institución para la que trabaja. Cuando se entienden las instituciones educativas como organizaciones orientadas a la producción es lógico que se utilice

como criterio de evaluación del profesorado el valor añadido que su trabajo aporta. En este caso, la evaluación asume la perspectiva de la eficiencia comparando los *outputs* en relación con los *inputs*, lo que constituye la definición clásica de productividad. Esta aproximación nunca ha sido bien acogida por el profesorado dado que plantea un criterio economicista para evaluar su trabajo ya que se estima a través de su valor de mercado (Schalock y otros 1993).

Este criterio es, por otra parte, el que asume la normativa actual relativa a la evaluación de la actividad investigadora (RD 1086/1989, de 28 de agosto) al señalar que la finalidad esencial del proceso es «fomentar la productividad del trabajo investigador del profesor universitario y su mejor difusión tanto nacional como internacional». Dicha normativa establece como aportación evaluable «toda producción que constituye una contribución real al progreso del conocimiento o al desarrollo científico-técnico y que haya sido difundida en un medio adecuado dentro de la comunidad científica». De lo cual se deduce que la productividad investigadora debe ser evaluada teniendo en cuenta los siguientes criterios: a) que la aportación haga referencia a resultados b) que constituya una contribución real al conocimiento y c) que haya sido difundida en un medio adecuado dentro de la comunidad científica (De Miguel, 1997b).

La utilización del término productividad en el ámbito de la docencia es más controvertido dadas las dificultades para su operativización. Generalmente se suelen utilizar dos criterios de referencia: la carga docente (servicios) y los resultados académicos (beneficios). Se entiende como «carga docente» la cuota de trabajo y responsabilidades que asume un profesor dentro de una institución. La productividad de un profesor es distinta en función de la carga docente que desempeña. El profesor que desempeña más carga es más rentable para

la institución ya que, lógicamente, genera menos costos (Bieber y Blackburn, 1993).

Para estimar dicha carga, siguiendo a algunos de los autores que se ocupan del tema (Noble, Cryns y Laury, 1992), se suelen utilizar diversos indicadores —número de asignaturas que tiene a su cargo, tiempo que lleva impartiendo las materias asignadas, tipo de materia (troncal, obligatoria, optativa), número de créditos que imparte, tipo de créditos teóricos o prácticos, número de estudiantes que reciben sus enseñanzas, etc.— combinados mediante la aplicación de fórmulas que les otorgan pesos ponderados según las diversas situaciones docentes.

Aunque todos sabemos que no se puede evaluar la docencia de un profesor mediante una simple aplicación de fórmulas, lo cierto es que esta estrategia pone en evidencia las desigualdades que existen entre las cargas docentes que asumen los profesores. Las diferencias son tan acusadas que, para no cometer agravios comparativos, necesariamente deben ser tenidas en cuenta a la hora de evaluar la calidad docente de un profesor. No se puede evaluar del mismo modo a un profesor que imparte una asignatura que al que imparte seis, o el que tiene veinte alumnos frente al que imparte docencia a más de quinientos. Parece lógico que cada cual deba ser evaluado en función de las cargas y responsabilidades académicas que tiene asignadas dado que el volumen de las mismas repercutirá en la forma de desempeñarlas.

Por otro lado, también cabe plantear la productividad en términos de los beneficios que el profesor aporta a la institución. Desde esta perspectiva, un profesor será más productivo en la medida que sea mayor el valor añadido que aporta su trabajo al progreso académico de sus alumnos. Ahora bien, la dificultad radica en la forma o modo de evaluar dicho «progreso» dada la pluralidad de criterios que se pueden utilizar para estimar los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por

ello, aunque el profesorado se oponga mayoritariamente a ser evaluado en función de las calificaciones que obtienen sus alumnos, desde el punto de vista de la institución no se puede obviar el análisis de los resultados académicos a corto (tasas de éxito, fracaso, abandono, etc.) y largo plazo (tasa de empleo, niveles de renta, etc.) como criterio de productividad colectiva o bien considerando la posible evaluación del aprendizaje de los alumnos por profesorado distinto al implicado en la docencia.

EL CRITERIO DE LA COMPETENCIA DOCENTE

El criterio que con mayor frecuencia se utiliza para evaluar al profesorado es el de la competencia docente (*teacher / faculty effectiveness*). Aunque desde una perspectiva general se podría definir como profesor competente aquel que demuestra eficacia en el logro de los objetivos que son propios de su trabajo a nivel universitario —docencia, investigación y servicios a la comunidad—, en la práctica, habitualmente se suele operativizar este constructo haciendo referencia exclusivamente a la dimensión docente (Dwyer, 1994).

Este reduccionismo del concepto de competencia o eficacia del profesor se debe a que, entre las diversas líneas de investigación abiertas para caracterizar y validar este constructo, ha tenido más desarrollo aquella que operativiza este concepto en función de las «características de buen profesor». De ahí que la mayoría de estudios al respecto traten de concretar dichas características, en forma de variables de presagio, proceso y producto, con el fin de determinar cuáles son los indicadores o predictores que configuran la eficacia docente y que, por tanto, puedan ser utilizados como criterios de evaluación.

Ahora bien, todos sabemos que la selección y el peso de los predictores está

en función del criterio que utilicemos para validar el constructo. Aunque ciertamente es posible utilizar diferentes indicadores para validar la eficacia de un profesor (resultados académicos, juicio de colegas y expertos, indicadores de productividad, etc.), la mayoría de los trabajos vienen utilizando únicamente como criterio el juicio que manifiestan los estudiantes. Lo cual debe entenderse como otro reduccionismo ya que restringe la definición de competencia docente a la perspectiva de una audiencia; es decir, a aquellas conductas que son percibidas por los estudiantes y que se recogen en un instrumento de evaluación.

A partir de este enfoque han sido tan numerosos los trabajos realizados que cabe pensar que constituye una línea de trabajo de la que no cabe esperar grandes novedades. Más allá de la nomenclatura que cada autor utiliza, las conclusiones de los estudios son bastante coincidentes hasta el punto que muchos de los informes son claramente reiterativos. Desde la perspectiva de los alumnos la competencia docente se define por un conjunto de criterios que se aglutinan en torno a unas dimensiones claramente definidas: la preparación y organización de la actividad, la presentación y dominio de la materia, la preocupación e interés que manifiesta por la enseñanza, las relaciones interactivas que establece con los alumnos y los criterios y procedimientos que utiliza en los procesos de evaluación.

Desde un punto de vista técnico, esta línea de trabajo ha supuesto, igualmente, una forma sesgada de operativizar el constructo de referencia porque define la competencia desde una perspectiva individualista sin tener en cuenta que la eficacia de un profesor debe estimarse en función de su contribución al logro de los objetivos que persigue la institución donde trabaja. Lo cual significa que la evaluación de la competencia de un profesor deba plantearse desde una perspectiva colegial, es decir, en

tanto que es miembro de una institución que tiene unos fines específicos.

Por otro lado, los procedimientos utilizados para la evaluación tampoco ha cooperado a clarificar el concepto de competencia docente ya que muchos desconocen que el significado que dicho constructo tiene un referente claramente sumativo y como tal su mayor utilidad es la promoción del profesorado. Independientemente de que las encuestas sean o no un instrumento idóneo, toda evaluación de la competencia o eficacia de un profesor fundamentalmente está orientada a la obtención de un diagnóstico o valoración —que se puede formular en términos de calificación— para tomar decisiones (retributivas, sancionadoras, etc.), por lo que si de su aplicación no se derivan medidas que incidan sobre su «continuidad y promoción» el proceso evaluativo resulta inútil.

Resumiendo, aunque consideramos que alumnos constituyen una de las fuentes principales a tener en cuenta en la evaluación del profesorado, los instrumentos que actualmente se utilizan para evaluar la competencia docente basados en encuestas de opinión presentan limitaciones muy evidentes. De una parte operativizan este constructo de forma restrictiva y sin tomar conciencia de que toda evaluación sumativa exige la toma de decisiones para que el proceso adquiera credibilidad. De otra, las limitaciones de la mayoría de las escalas utilizadas —reducido número de ítems, conductas solamente relativas al aula, condiciones de aplicación...— determinan que la información que aportan sea considerada como poco relevante para que el profesor pueda percibir con claridad los aspectos en los que está fallando y en los que debe mejorar; es decir, para que dicha evaluación pueda tener una finalidad claramente formativa.

EL CRITERIO DE LA EXCELENCIA/DESARROLLO PROFESIONAL

Esta diferencia entre evaluación formativa y sumativa es fundamental a la hora

de establecer los criterios de evaluación. Cuando nuestro objetivo se orienta a promover la mejora del profesorado, el proceso evaluativo no puede establecerse partiendo de un reducido número de indicadores sobre las conductas que manifiesta en el aula ya que supone un reduccionismo insostenible de la actividad docente que realiza un profesor. Más que una puntuación sobre la competencia docente nos interesa, por tanto, obtener una valoración sobre el desarrollo profesional que ha alcanzado en todas las tareas que son propias de su función docente dentro de la institución.

La implementación de un proceso evaluativo con una finalidad formativa exige una clara distinción entre competencia y excelencia. La excelencia académica constituye igualmente un constructo difícil de definir y que puede ser operativizado a través de diversos criterios. Uno de estos criterios puede ser el nivel de competencia que manifiesta el profesor, pero sólo uno de ellos ya que el concepto de excelencia tiene muchas más dimensiones que la competencia (Astín, 1991; Dunkin, 1995; Elton, 1996). Un profesor excelente, además de ser muy competente en el sentido que hemos apuntado anteriormente, deberá demostrar su capacidad y habilidades en otra serie de funciones y tareas —organizador de cursos, diseñador de currícula, innovador didáctico, investigador pedagógico, etc.— que se consideran imprescindibles en el ejercicio de su tarea docente.

Para captar este enfoque evaluativo centrado sobre la excelencia es preciso asumir dos supuestos que consideramos básicos. De una parte, el trabajo de un docente no puede ser evaluado al margen de la realidad de una institución, lo cual significa que uno de los componentes básicos de la excelencia individual hace referencia al modo en el que esta contribuye a la excelencia institucional. Aunque la calidad de una institución en tanto que constituye un trabajo en equipo es algo más que la

suma de las partes, lo cierto es que cada una de ellas debe cooperar a incrementar la excelencia institucional. De otra, la evaluación de un profesor con fines formativos exige una perspectiva de análisis centrada sobre los procesos ya que sólo mediante la mejora de los mismos cabe abordar el desarrollo profesional docente. De ahí que el criterio de la excelencia puede ser igualmente denominado como «desarrollo profesional».

En relación con el primero de estos supuestos cabe señalar la escasa cultura existente en nuestras instituciones de que la prestación de los servicios que se ofrecen a la sociedad exigen un alto nivel de coordinación y trabajo en equipo. Habitualmente, la actividad docente es considerada como una cuestión individual de cada profesor sin tener en cuenta que la calidad de las enseñanzas exige un proyecto en común con unas metas claras y una coordinación tanto en el ámbito de los objetivos como de procedimientos. Por ello la posible consideración de la excelencia en un nivel supraindividual –unidad departamental– podría generar efectos multiplicadores en la cultura de calidad de la docencia.

Por otro lado, la evaluación de la excelencia académica debe entenderse más como un «camino» que una «meta». El profesor a lo largo de su vida profesional debe ir mejorando su formación y sus actuaciones docentes de forma progresiva, lo que justifica la implantación de procesos de evaluación formativa. Ahora bien, para que la evaluación pueda cooperar a dicho desarrollo es necesario partir de un enfoque centrado fundamentalmente sobre los procesos a fin de que cada profesor pueda percibir con nitidez las relaciones causa-efecto que se establecen entre sus actuaciones y la calidad de los procesos y los resultados académicos a escala institucional (Stufflebeam y Sanders, 1990). Una evaluación centrada en resultados –tal como es entendida por quienes utilizan las escalas de opinión al alumnado– no aporta el *feedback* necesario para que tenga una

incidencia significativa sobre el desarrollo profesional docente.

Sintetizando, hemos presentado los tres constructos que habitualmente se utilizan para definir los criterios de la evaluación del profesorado universitario de acuerdo con las diferentes perspectivas o finalidades del *accountability*. Es lógico que cada una de las audiencias implicadas tenga sus preferencias. Así, mientras desde la institución se considera prioritario evaluar la productividad y la competencia que el docente manifiesta en el ejercicio de su función, los profesores entienden que toda evaluación debe contribuir a potenciar su reconocimiento y promoción, y los alumnos opinan que la principal finalidad debe ser mejorar los procesos de enseñanza. La lectura del proceso es distinta para las diferentes audiencias implicadas.

Desde nuestro punto de vista estos tres tipos de finalidades no son excluyentes ya que constituyen distintas dimensiones de un mismo proceso. El hecho de que cada audiencia tienda a potenciar un criterio específico que le interesa no significa que se anulen las otras. Desde un planteamiento comprensivo debemos considerar que es posible integrar en un sistema de evaluación de la función docente del profesorado los tres criterios que responden a las tres finalidades a las que hemos aludido anteriormente: como estrategia de rendición de cuentas, promoción y mejora. Ahora bien, el hecho de que las tres sean necesarias no significa que cualquier procedimiento sirva para todo. Al contrario, debemos ser más rigurosos y seleccionar en cada caso aquella estrategia evaluativa que más de adecua a la finalidad que nos proponemos.

LA EVALUACION DEL PROFESOR DESDE UNA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL

Aunque somos conscientes de que se deben potenciar y aplicar procedimientos

de evaluación que respondan a las diversas finalidades que hemos señalado, desde un punto de vista estratégico consideramos prioritario enfocar el proceso, resaltando especialmente su finalidad formativa a fin de que toda la comunidad universitaria perciba la utilidad de esta herramienta para la mejora de la calidad de la enseñanza. En la medida que esta utilidad sea percibida será más fácil su aplicación posterior con fines sumativos (Cavanagh, 1996). El profesor debe descubrir que un proceso evaluativo eficaz le ayuda a mejorar su práctica y, en esa medida, puede ser utilizado como criterio para su promoción profesional. Invertir este orden no es razonable tanto desde el punto de vista educativo como profesional. El profesor debe asumir que es el primer responsable de su cualificación.

Los problemas se plantean a la hora de decidir el modelo y los procedimientos a utilizar en la práctica ya que, como hemos apuntado anteriormente, evaluar la excelencia es algo más que estimar la competencia docente, ya que requiere analizar otra serie de funciones y roles que el profesor desarrolla a escala institucional. Lo cual implica que las dimensiones y los aspectos concretos a tener en cuenta en la evaluación de un profesor deben estructurarse partiendo de la evaluación institucional y no al revés como habitualmente se efectúa (Ellis, 1993). Esta es la referencia en la cual se inscribe nuestra aportación al tema situando la evaluación del profesorado en el marco de la Evaluación Institucional de la Calidad de la Enseñanza Universitaria.

Asumiendo, pues, una perspectiva institucional y un criterio o enfoque evaluativo orientado hacia el desarrollo profesional, procede identificar los aspectos que deben ser evaluados dada su influencia sobre el desarrollo y mejora de las actuaciones docentes y, posteriormente, abordar los procedimientos metodológicos que se consideran más idóneos para llevar a cabo esta evaluación de manera eficaz. Es decir,

determinar lo que queremos evaluar o contenido de la evaluación y, posteriormente, precisar los métodos apropiados para ello.

CONTENIDOS DE LA EVALUACIÓN

Para establecer las distintas dimensiones y aspectos del perfil docente de un profesor universitario, los autores utilizan diversas aproximaciones teóricas y/o modelos –que ya hemos abordado en otro momento (De Miguel 1989, 1991, 1996)– a partir de los cuales proceden a la justificación y estructuración de los contenidos que deben ser objeto de evaluación. En nuestro caso vamos a realizar esta tarea asumiendo una perspectiva integradora que permita abordar las distintas funciones en las que se haya comprometida la actividad de un profesor universitario a escala institucional así como los aspectos más implicados en su desarrollo profesional.

Partiendo de este enfoque, establecemos la siguiente propuesta elaborada a partir de las aportaciones de diversos autores que se ocupan del tema (Elton y Partington, 1993, Gregory, 1996) y que presentamos de forma abierta con el fin de suscitar un debate entre el profesorado respecto a la misma. Para establecer estas dimensiones hemos considerado oportuno utilizar una perspectiva multidimensional que nos aproxime a la evaluación del desarrollo profesional de un profesor universitario a través de los diversos factores de contexto, entrada, proceso y resultados de una institución en los que, de una u otra forma, se haya implicado un docente e intervienen en su desarrollo profesional.

Situados en esta perspectiva, los principales aspectos que configuran el desarrollo profesional de un docente son los siguientes:

FACTORES CONTEXTUALES DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DE UN PROFESOR

Inicialmente debemos considerar que cada profesor desarrolla su actividad docente dentro de una institución, en uno o varios centros y en una o más titulaciones que, en cada caso tienen sus propias características. Es necesario, por tanto, recabar informaciones sobre aquellos factores relativos a cómo se planifican, organizan y desarrollan los procesos docentes a nivel institucional dado que son aspectos que condicionan la actuación del docente y, por tanto, deben ser tenidos en cuenta en su evaluación. De manera especial se deberán recoger datos relativos al interés que la propia institución manifiesta por la calidad de la docencia así como sobre las estrategias y estímulos que tiene establecidos para intensificar su mejora.

CONDICIONANTES INICIALES DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

Desde la perspectiva individual de cada profesor existen, igualmente, otra serie de factores iniciales que van a condicionar los resultados de su actividad profesional. Entre estos factores cabe señalar como más importantes, además del nivel de carga docente que soporta, la formación pedagógica obtenida, el esfuerzo que realiza en la preparación de las actividades académicas y la participación activa en los procesos de gestión y coordinación de las enseñanzas dentro de cada institución y/o titulación. Fácilmente se advierte que el desarrollo profesional de un docente está condicionado por estos factores ya que en la medida que sea mayor su «carga» y menor su «preocupación» por la formación pedagógica, la preparación de las clases y la coordinación inter e intradepartamental cabe suponer que la calidad de la docencia no es una cuestión prioritaria para el profesor.

EL DESARROLLO Y DEDICACIÓN A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La docencia, en tanto que actividad, conlleva el desarrollo de una serie de procesos de enseñanza-aprendizaje de los que no podemos prescindir a la hora de evaluar al profesor. Ahora bien, dada la multiplicidad de aspectos que se pueden considerar a la hora de analizar estos procesos vamos a efectuar una estructuración de los mismos en cuatro grupos, cada uno de los cuales podría a su vez ser subdividido en diversos apartados. Utilizando este criterio consideramos que los análisis evaluativos sobre los factores procesales deberán estar orientado a estimar la competencia docente que el profesor manifiesta en las aulas, la dedicación y calidad de las relaciones que establece con los estudiantes, los procesos de innovación que introduce en las enseñanzas que imparte y los medios que utiliza para su autoevaluación y para la reflexión sobre su práctica educativa. Ello significa que, además de los factores que habitualmente se consideran predictores de la eficacia docente debemos tener en cuenta otros que determinan los nuevos roles (práctico reflexivo, innovador curricular, investigador pedagógico, etc.) que debe desempeñar el profesor desde la perspectiva del desarrollo profesional.

INDICADORES RELATIVOS A LOS RESULTADOS E IMPACTOS

Finalmente en toda evaluación de la función docente de un profesor es fundamental tener en cuenta los resultados. Ahora bien, el análisis de los resultados se puede establecer desde diferentes perspectivas y aproximaciones. Por un lado cabe considerar los resultados obtenidos por sus alumnos a corto, medio y largo plazo a través de las estimaciones que en cada caso se consideren pertinentes y

oportunas. Por otro, procede igualmente considerar los reconocimientos que su labor docente tiene tanto dentro de la institución (satisfacción de los alumnos, valoraciones de las autoridades competentes, etc.) como fuera de ella (reconocimientos, invitaciones, nombramientos, etc.). Queremos insistir que estos reconocimientos deben ser considerados cuando se deben exclusivamente a méritos docentes ya que, de lo contrario, introduciremos elementos de confusión en nuestra valoración.

Nuestra postura es que, desde una perspectiva institucional, la docencia debe ser evaluada de forma comprensiva; es decir, contemplando tanto los factores que condicionan las actuaciones de un profesor como la forma de desarrollar los procesos y los resultados que obtiene. Por ello, entendemos que el contenido concreto de cada proceso evaluativo debe establecerse dentro del marco de la Evaluación Institucional de la Universidad –al igual que el del resto de personal de la institución– y, por tanto, su delimitación estará en función de la unidad que en cada caso constituye objeto de la evaluación (titulación, centro, departamento, servicio, etc.). Una evaluación global del desarrollo profesional de un profesor implicaría abordar el conjunto de funciones y tareas docentes en las que se haya implicado en el ámbito institucional.

METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN

Una vez que hemos establecido las dimensiones implicadas en el ejercicio de la función docente del profesor universitario que deben ser objeto de la evaluación procede abordar la concreción de los métodos que se estiman más oportunos para recoger las «informaciones pertinentes» y formular los «juicios de valor» oportunos. Ante la multidimensionalidad de los contenidos implicados en este proceso, fácilmente se

intuye que es posible utilizar diversas fuentes para recabar informes –colegas, alumnos, responsables de centros, el propio profesor, etc.– y, en consecuencia, instrumentos y estrategias metodológicas diferentes: autoinformes, escalas de opinión, revisión de pares, análisis de documentos, registros, etc. (De Miguel, 1989, 1996).

Hasta la fecha constatamos que, la estrategia habitualmente utilizada –basada mayoritariamente en la fuente de los alumnos y las encuesta de opinión– no ha tenido el éxito esperado, sin duda porque el profesor, al permanecer al margen del proceso evaluador, no ha asumido e integrado los datos que se le facilitan como un indicador de su competencia docente y, por tanto, menos aún de su desarrollo profesional. Generalmente, considera el proceso como algo ajeno que no compromete y cuestiona su carrera como profesor universitario. De ahí la escasa valoración que los profesores otorgan a los resultados.

Ante esta situación, cada día somos más los que consideramos necesario efectuar un fuerte giro en la metodología de evaluación del profesor con el fin de lograr su implicación, dado que constituye una condición necesaria para el proceso pueda tener una finalidad formativa. El cambio que proponemos se puede expresar en términos sencillos: *en lugar de ofrecerle al profesor datos e indicadores sobre sus actuaciones docentes deberá ser él quién los busque, acumule y presente como pruebas que acreditan su profesionalidad en los procesos de evaluación*. En otros términos, planteamos como necesaria una estrategia similar a la que el profesor realiza para evaluación de su actividad investigadora.

El objetivo, por tanto, de las metodologías a utilizar en el proceso es que sea el propio profesor quien, al recabar las informaciones pertinentes, obtenga «evidencias» sobre cada uno de los aspectos y/o dimen-

siones implicadas en su trabajo docente y al mismo tiempo acumule los soportes documentales que le permitan estimar su desarrollo profesional como docente. De ahí que, actualmente, las propuestas metodológicas al respecto se orienten hacia el uso de «portafolios o carpetas sobre la enseñanza» en las que los profesores van acumulando la documentación pertinente en relación con el ejercicio de su función docente (Brown, 1996; Gibbs, 1996).

Ciertamente, plantear una estrategia metodológica similar para docencia e investigación puede parecer novedosa dado que, actualmente, se consideran que ambas funciones son claramente distintas y, en consecuencia, se utilizan criterios diferentes para su evaluación. Aunque ambas implican procesos y productos, el enfoque evaluativo en cada caso es distinto ya que mientras la docencia se centra más sobre los procesos (las conductas que realiza en el aula desde la perspectiva de los alumnos), el de la investigación se centra en los resultados (aportaciones al progreso del conocimiento evaluadas por la comunidad científica). Dado que las instituciones fundamentan su prestigio por los éxitos que alcanzan a nivel de investigación es lógico que apliquen distintas políticas de estímulos y sistemas de control sobre ambas funciones (Boyer, 1990; De Miguel, 1997a).

PRINCIPALES ELEMENTOS DEL MODELO

La elaboración de un modelo exige tomar una opción entre las diversas alternativas que surgen ante las cuestiones claves implicadas en todo proceso evaluativo:

qué queremos evaluar, cómo lo vamos a hacer y para qué. En un modelo debemos integrar tanto los aspectos a evaluar (contenidos), como los métodos (fuentes, agentes y procedimientos) y los fines (De Miguel, 1989; Braskamp y Ory, 1994).

En relación con los fines, ya hemos avanzado que, conscientes de que las tres finalidades son necesarias, fundamentalmente nos interesa resaltar la dimensión formativa de la evaluación. Ello implicaba, además, que la delimitación de los contenidos de la evaluación deba efectuarse desde la perspectiva del desarrollo profesional, es decir teniendo en cuenta todas las funciones y tareas en las que se haya comprometido el docente dentro de la institución. Nuestra aportación se plantea en el ámbito de los métodos ya que consideramos que es el propio profesor quien prioritariamente debe asumir el proceso de recogida de la información pertinente sobre sus actuaciones docentes.

Con el fin de ayudar al profesor en esta tarea nos parece oportuno señalar algunos de los procedimientos que le pueden aportar «fuentes de evidencia» en relación con sus actuaciones docentes y la forma de obtenerlas. En este sentido, procede indicar que las informaciones recabadas tendrán mayor o menor grado de certeza en la medida que se apoyen sobre indicadores cuantitativos y cualitativos contruidos a partir de datos y opiniones sistemáticas debidamente contrastadas, por lo que los procedimientos utilizados para ello deben ser empleados adecuadamente.

A continuación presentamos un modelo orientativo para la elaboración del portafolio o carpeta sobre las actuaciones docentes dentro del marco de una institución:

1. CONTEXTO INSTITUCIONAL	
Características y preocupación por la docencia en el centro y/o titulación	<ul style="list-style-type: none"> - tamaño, ratios profesor/alumnos/grupos, etc. - calificaciones de entrada, servicios de ayuda al estudiante, etc. - preocupación por la calidad de la enseñanza, estímulos para la docencia, etc.
2. CONDICIONANTES INICIALES DE LA ACTIVIDAD DOCENTE	
Volumen y rango de la enseñanza impartida (carga docente)	<ul style="list-style-type: none"> - cumplimiento de la gestión ordinaria - cantidad del tiempo dedicado a la enseñanza - número y complejidad de las materias impartidas - número y diferencias en el alumnado
Actividades de formación y perfeccionamiento docente	<ul style="list-style-type: none"> - asistencia a cursos, congresos y eventos sobre formación pedagógica - participación en grupos de trabajo y asociaciones sobre docencia - publicaciones sobre aspectos relacionados con la enseñanza
Preparación de las clases	<ul style="list-style-type: none"> - claridad y adecuación de las metas y objetivos de cada asignatura - actualización de los contenidos - preparación de materiales y equipos
Coordinación de la enseñanza en el ámbito institucional	<ul style="list-style-type: none"> - actividades de coordinación de la docencia - responsabilidades institucionales - participación en programas orientados a la mejora de la actividad docente
3. DESARROLLO Y DEDICACIÓN A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Valoración de la competencia docente	<ul style="list-style-type: none"> - evidencias sobre la eficacia en las clases - evidencias sobre la adecuación de los métodos a los objetivos educativos (teóricos, prácticos, etc.)
Innovación en la Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - innovaciones en los contenidos curriculares - innovaciones metodológicas - interdisciplinariedad y trabajo en equipo - innovaciones relativas a programas nacionales e internacionales
Relaciones con los estudiantes y servicios de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> - disponibilidad fuera de las clases - sistemas de orientación y consulta
Procedimientos de evaluación y autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> - evidencias sobre los métodos utilizados - innovación en las técnicas de evaluación - sistemas de <i>feedback</i> utilizados - reflexión sistemática y regular sobre la práctica docente - uso de la evaluación de los alumnos y colegas - revisión de la enseñanza en relación con: <ol style="list-style-type: none"> a) los fines y objetivos de la titulación b) los contenidos curriculares de las materias

(Continuación)

4. INDICADORES RELATIVOS A LOS RESULTADOS E IMPACTOS	
Resultados académicos de los alumnos	- tasas de éxito, fracaso y abandono
Reconocimientos dentro de la institución	- valoraciones de los estudiantes y colegas - evaluaciones de los responsables académicos - cargos docentes desempeñados por elección
Reconocimientos fuera de la institución	- invitaciones para impartir docencia en otros centros: a) conferencias, seminarios, cursos nacionales e internacionales b) estancias regulares en otros departamentos universitarios (máster, doctorados, postgrados, etc.) - servicios profesionales a otras Universidades y Organizaciones en tanto como evaluador, consultor y experto sobre docencia - becas y contratos conseguidos para mejorar la enseñanza

A la vista de los diferentes aspectos relacionados para evaluar la función docente fácilmente se intuye que, aunque consideramos que debe ser el propio profesor el más interesado en recabar las evidencias sobre sus actuaciones, en el proceso necesariamente deben intervenir diversas fuentes y/o agentes evaluativos. Lo importante es que sea el propio profesor el más interesado en conseguir las informaciones pertinentes respecto a sus actuaciones docentes para que éstas tengan realmente efectividad. Para que esto sea posible es necesario que previamente asuma que él es el «primer responsable» de su cualificación docente.

PROPUESTAS QUE SE DEBEN CONSIDERAR

Al igual que sucede en todo informe evaluativo, consideramos importante finalizar con una propuesta relativa a la toma de decisiones. De análisis que hemos efectuado en torno a la situación actual de la

evaluación de la función docente del profesorado universitario también se deducen algunas medidas que consideramos necesarias para mejorar la calidad de nuestro profesorado. Entre estas medidas queremos incidir especialmente sobre aquellas que estimamos más urgentes:

- *Promover estrategias que incidan sobre la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior.* La situación actual de desequilibrio entre docencia e investigación debe ser replanteada con urgencia estableciendo medidas y recompensas que posibiliten enfocar el desarrollo profesional del profesor universitario sobre la base de criterios docentes. En esta línea cabe apuntar algunas propuestas (Keesen y Vermeulen, 1995) que consideran oportuno establecer programas de formación para profesores noveles que se acreditarían mediante una certificación «Teacher in Higher Education» que en algunos contextos tiene el mismo reconocimiento que el título de

Doctor en el ámbito de la investigación.

- *Plantear la evaluación de la función docente del profesorado desde la perspectiva institucional.* La función docente no tiene sentido al margen de los objetivos, actividades y procedimientos de la institución a la que presta sus servicios. Ello significa que, además de las tareas relativas a las enseñanzas que tiene a su cargo, la función docente exige desempeñar otras actividades y ocupaciones como miembro de una institución, cuya eficacia depende de su contribución. De ahí que no proceda evaluar la calidad de la función docente de un profesor desde una perspectiva individual sin tener en cuenta su contribución e integración dentro de la institución y/o titulación en la que desarrolla esta actividad.
- *Cambiar el constructo competencia docente por el desarrollo profesional.* Dada la diversidad de funciones y tareas que configuran el perfil docente del profesor universitario es imprescindible abordar su evaluación desde una perspectiva multidimensional. Esta es la razón por la cual es necesario cambiar el constructo «competencia docente» como objetivo de la evaluación de un profesor por el de «desarrollo profesional» (entendido como camino hacia la excelencia) en la medida que este tiene en cuenta, además de los factores determinantes de la competencia, otros indicadores de calidad sobre la actividad docente tanto desde el punto de vista individual como institucional.
- *Resaltar primordialmente la finalidad formativa en los procesos de evaluación.* Nadie cuestiona que la evaluación del profesor exige poner en práctica procesos con fines sumativos y formativos. Ambas fi-

nalidades no sólo no se excluyen sino que se necesitan mutuamente. Sin embargo, queremos insistir que en tanto que tienen propósitos diferentes requieren igualmente distintas estrategias metodológicas. La excesiva polarización sobre la finalidad sumativa no sólo ha resultado inoperante sino que ha impedido que las estrategias utilizadas puedan ser consideradas como herramientas de «feedback» y mejora. De ahí la necesidad de reorientar la finalidad de los procesos evaluativos del profesorado priorizando la dimensión formativa a fin de que sea el propio profesor quien perciba la repercusión e impacto de su actividad tanto en el ámbito de los alumnos como en el ámbito de la titulación y la institución, e incluso fuera de ella.

- *Establecer el uso de portafolios o carpetas sobre las actividades docentes del profesor como estrategia para la evaluación.* La necesidad de dar prioridad a la dimensión formativa y de que todos los criterios a utilizar en la evaluación estén bajo el control del docente determina que sea el propio profesor quien deba aportar las pruebas o evidencias sobre la calidad de sus actuaciones. Para ello resulta muy útil la utilización de «carpetas sobre las actividades docentes» en las que el profesor va acumulando de acuerdo con una guía o perfil profesional los materiales, informes, méritos y evaluaciones obtenidas con el fin de que pueda estimar en todo momento su desarrollo como docente. En determinadas situaciones, los materiales acumuladas en dichas carpetas pueden igualmente ser evaluados con fines sumativos.

Somos conscientes de que estas propuestas exigen procesos de toma de deci-

siones que competen a niveles distintos. Desde el plano de la política educativa es necesario y urgente estimular y reconocer la función docente del profesor para relativizar la actual polarización del prestigio académico sobre la función investigadora. Las instituciones deben potenciar medidas que den prioridad a la función docente como una tarea colectiva y que reorienten los procesos de evaluación del profesorado asumiendo un perfil profesional multidimensional. Ello exige, igualmente, que desde el punto de vista de la metodología de la evaluación efectuar un giro cambiando el enfoque técnico centrado sobre el constructo de competencia docente por un enfoque profesional basado en el concepto de desarrollo o mejora continua.

En esta línea consideramos que una de las decisiones más urgentes que deberían tomar nuestras universidades es cambiar el sistema de evaluación de los tramos docentes. Nuestra propuesta es cada cinco años el profesor se vea obligado a solicitar el tramo aportando «evidencias» sobre sus actuaciones docentes basándose en las actividades realizadas, los materiales elaborados y reconocimientos obtenidos durante ese período. Ello no sólo le serviría para darse cuenta de cuál es su situación en un momento concreto sino también para valorar su progreso a lo largo del tiempo. Entendemos que de esta forma, al igual que ha sucedido con la investigación, la evaluación de la actividad docente del profesor puede tener una incidencia significativa en la mejora de su calidad.

Ahora bien, para que esta evaluación tenga efectos tangibles sobre el perfeccionamiento docente y la mejora permanente de la calidad de la docencia no debemos olvidar el capítulo de los incentivos. Como ya hemos dicho en otro momento (De Miguel, 1997a), «actualmente la preocupación e interés por impartir una buena enseñanza no constituye mérito a efectos de promoción». Por ello, toda propuesta realista de evaluación de la función docente del

profesorado debe contemplar una programación explícita de las recompensas al igual que sucede con la actividad investigadora. En la medida que el profesor considere que su actividad docente condiciona su reputación profesional prestará más atención a esta función.

BIBLIOGRAFÍA

- ASTIN, A.: *Assesement for Excellence*. New York, MacMillan, 1991.
- AYLETT, R. y GREGORY, K.: *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*. London, Falmer Press, 1996.
- BIEBER, J. y BLACKBURN, R.: «Faculty Research Productivity 1972-1988: Development and application of constant units of measure». *Research in Higher Education*, 34 (5), pp. 551-566, 1993.
- BOYER, E.: *Scholarship reconsidered: priorities for the professorate*. New Jersey, Carnegie Foundation for teaching, 1990.
- BRASKAMP, L. y ORY, J.: *Assesing Faculty Work*. S. Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1994.
- BROWN, R.: «Teaching Profiles: The quality context». En AYLETT y GREGORY (eds.). *Ob. cit.*, pp. 28-32, 1996.
- CAVANAGH, R.: «Formative and sumative evaluation in the faculty peer review of teaching». *Innovative Higher Education*, 20 (4), pp. 235-241, 1996.
- DE MIGUEL, M.: *Criterios para la evaluación del profesorado universitario*. Oviedo, KRK Ediciones, 1989.
- «Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria». En DE MIGUEL, MORA y RODRÍGUEZ (eds.): *La evaluación de las Instituciones Universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades/MEC, 1991.
 - «La evaluación de la función docente del profesorado universitario». En RODRÍGUEZ, J. M. (ed.). *Actas del Seminario de formación y evaluación del profesorado universitario*. Huelva, Ser-

- vicio de Publicaciones de la Universidad/ICE, 1996.
- «Evaluación y reforma pedagógica en la enseñanza universitaria». En APODACA y LOBATO (eds.). *Calidad de la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona, Laertes, 1997a.
 - «La evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario en el ámbito de las Ciencias de la Educación». En *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), pp. 171-186, 1997.
- DUNKIN, M.: «Concepts of teaching and teaching excellence in Higher Education». *Higher Education Research and Development*, 14 (1), pp. 21-33, 1995.
- DWYER, C. A.: «Criteria for performance-based teacher assessments». En *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8 (2), pp. 135-150, 1994.
- ELLIS, R. (ed.): *Quality Assurance for University Teaching*. London, The Society for Research into Higher Education /Open University Press, 1993.
- ELTON, L.: «Criteria for Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education». En AYLETT y GREGORY (eds.): *Ob.cit.*, pp. 33-41, 1996.
- GIBBS, G.: «Promoting Excellent Teachers at Oxford Brookes University: From Profiles to Peer Review in Ten Years». En AYLETT y GREGORY (eds.): *Ob. cit.*, pp. 42-66, 1996.
- HAERTEL, E. H.: «New forms of teacher assessment». En *Review of Research in Education*, 17, pp. 3-30, 1991.
- IRDAC: Informe *Quality and Relevance: The Challenge to European Education*. Industrial Research and Development Advisory Committee of the European Commission, 1994.
- KEESEN, F. y VERMEULEN, E.: «Acknowledging teaching qualities in academic careers». Paper presented at AIR Conference. Boston, 1995.
- MACPHERSON, R.: *Educative Accountability*. London, Pergamon, 1996.
- MARCZELY, B.: «Teacher evaluation: Research versus practice». En *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5 (3), pp. 279-290, 1992.
- NOBLE, J.; CRYNS, A. y LAURY, B.: «Faculty Productivity and Costs». En *Evaluation Review*, 16 (3), pp. 288-314, 1992.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S.: «Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas». *III Jornadas sobre Didáctica Universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad (ULPGC), 1993.
- ROMAINVILLE, M.: «Teaching and Research at University: A difficulty pairing». En *Higher Education Management*, 8 (2), pp. 135-144, 1996.
- SCHALOCK, M. D. y otros: «Teacher productivity revisited: Definition, theory, measurement and application». En *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7 (2), pp. 179-196, 1993.
- STUFFBLEAM, D. y SANDERS, J.: «Using the Personnel Evaluation Standards to Improve Teacher Evaluation». En MILLMAN y DARLING-HAMMOND, (eds.): *The New Handbook of Teacher Evaluation*. London, Sage, 1990.