

# 2

## **LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA ANTE EL RETO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)**

**(TEACHING ASSESSMENT AGAINST THE CHALLENGE OF THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA)**

Carmen Calderón Patier y Gregorio Escalera Izquierdo  
*Universidad CEU San Pablo y UNED*

### **RESUMEN**

El principal objetivo del proceso de convergencia de la enseñanza superior que estamos viviendo, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es convertir a los sistemas universitarios europeos en un referente internacional por la calidad de la enseñanza impartida. Ello exige una revisión, actualización y adaptación de las actuales metodologías docentes y de su organización, así como del establecimiento de técnicas y prácticas que permitan evaluar integralmente la enseñanza.

En este contexto, el presente trabajo se analizan los tres pilares de la evaluación de la educación superior: en primer lugar, la evaluación del alumnado (o del aprendizaje) según las diferentes formas alternativas de evaluación de los resultados de los alumnos, en segundo lugar, la evaluación de la actividad docente, analizando las ventajas e inconvenientes de las encuestas de opinión, y por último la evaluación institucional de la docencia.

### **ABSTRACT**

The main aim of the convergence process in the European higher education is to transform the european universities systems in an international reference due to the quality of its education. This but requires the review, updating and adaptation of current teaching methodologies and organisation, and also the establishment of techniques and practices that allow the integral assessment of the teaching process.

The author analyses the three main pillars of the assessment of higher education: firstly, the student and teaching assessment according the different models of evaluation of student performance. Secondly, teacher assesment, analysing the advantages and disadvantages of opinion polls. Lastly, institutional teaching assessment.

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza superior se sitúa en el cruce de la investigación, la educación y la innovación, y constituye el eje central de la Economía y de la sociedad del conocimiento y un factor clave para la competitividad de la Unión Europea. Sin embargo, a escala europea, la enseñanza superior no es objeto de una “política europea común”, sino que el contenido y la organización de los estudios sigue siendo competencia exclusiva de los Estados.

No obstante, conforme al artículo 149 del Tratado de la Comunidad Europea (TCE), la Comunidad “contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados Miembros”, a través de una amplia gama de acciones, tales como la promoción de la movilidad de los ciudadanos, la elaboración de planes de estudios comunes, la creación de redes, el intercambio de información o la enseñanza de las lenguas de la Unión Europea. El Tratado consagra igualmente un compromiso a favor del aprendizaje permanente para todos los ciudadanos de la Unión.

En 1999, los Ministros de educación de 29 países europeos<sup>1</sup> firman la Declaración de Bolonia<sup>2</sup> para la creación y desarrollo armónico del *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)* antes de 2010. La Declaración de Bolonia es la base de todo el proceso de convergencia de la educación superior en la UE. El proceso de integración en el *EEES*, es el marco de referencia actual básico para toda la universidad en el ámbito de la Unión Europea, y tiene como origen un importante cambio en la cultura de la universidad que lleva a ésta a impulsar el aprendizaje activo y comprometido del estudiante, a organizar la educación alrededor de las competencias que el estudiante debe alcanzar y, como fondo, a propiciar el desarrollo del pensamiento crítico que es, frente a otras enseñanzas superiores enfocadas a la profesionalización, el gran valor añadido y el auténtico sello de identidad de la enseñanza universitaria.

En este contexto, de la evolución del concepto de docente y de universidad puede deducirse que la orientación a los alumnos, la investigación y la docencia constituyen la misión asignada al profesor universitario dentro del ámbito de las funciones de la Universidad actual. Sin estas tres funciones la profesión de docente universitario no sería completa, pues las mismas se complementan, engrandeciendo dicha profesión cuando se hacen con plena conciencia, alegría y vocación.

Según lo expuesto anteriormente, el principal objetivo del proceso de convergencia de la enseñanza superior que estamos viviendo, es convertir a los sistemas universitarios europeos en un referente internacional por la calidad de la enseñanza impartida, es decir, construir la Europa del conocimiento, aumentar la competitividad de los países miembros, incrementar las oportunidades de empleo para los titulados, y que el sistema europeo de formación superior sea un polo de atracción de estudiantes y profesores del resto del mundo. En defi-

nitiva, se tratará de adoptar un sistema flexible de titulaciones, comprensible y comparable que dote de mayores oportunidades de empleo en toda Europa.

Este espíritu se plasmó en el caso español en un Documento-Marco<sup>3</sup> que recogía, entre otros, diversos aspectos relacionados con la docencia: la adaptación de las enseñanzas y las titulaciones, la adopción del crédito europeo, la incorporación del suplemento al título, y la acreditación de la calidad. Tal y como se señala en este documento, la integración del sistema universitario español en el EEES requiere de normativa concreta que desarrolle los distintos elementos conceptuales definidos en las declaraciones europeas y recogidos por la LOU, y más recientemente por la *Ley Orgánica 4/2007*<sup>4</sup> de Universidades.

En definitiva, el objetivo de la reestructuración de los estudios superiores y la docencia universitaria en España es adecuar, en la forma y en el contenido, el sistema universitario español al EEES, para que alcance una mayor calidad y competitividad en relación con el resto de los países europeos. La docencia en su conjunto tal y como está actualmente concebida en nuestro país, deberá experimentar cambios significativos. Así:

- Los docentes, debemos paulatinamente ir cambiando el medio de transmisión de los conocimientos, complementando la lección magistral (necesaria para el caso de los conocimientos fundamentales), con otros métodos de enseñanza más activa como clases prácticas, seminarios, tutorías dirigidas, trabajos de investigación, conferencias...
- Necesidad de potenciar un cambio de mentalidad de los docentes, incentivando el uso de las nuevas tecnologías y dotando a las universidades de nuevos materiales e infraestructuras.
- En la medida en que el objetivo no es sólo la transmisión de conocimientos, sino también de habilidades y competencias, debe modificarse el sistema tradicional de evaluación (basado fundamentalmente en exámenes recopilatorios de conocimientos) e introducir paulatinamente nuevos métodos de evaluación del aprendizaje. Además del examen, se hace necesario incluir otros instrumentos de evaluación que puedan medir con más precisión el esfuerzo del alumno a lo largo del curso y que canalicen su esfuerzo hacia múltiples actividades, que en muchos casos le ayudarán a su incorporación en el mercado laboral (prácticas, casos, discusión, trabajos autorizados).
- Hay que mejorar los sistemas de evaluación de la actividad docente, de tal manera que ésta se configure realmente como un instrumento útil para el docente que le permita percibir sus puntos fuertes y débiles de su método y mejorar su actividad docente.
- Se debe inculcar la “filosofía de la calidad” de las actividades universitarias

medida a través de la evaluación. En este sentido, son numerosas las iniciativas ya aplicadas, tales como el Programa Experimental de Evaluación (Programa ESMU, 1992-94); el proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Enseñanza (1994-95); los procesos de evaluación interna y externa que se llevaron a cabo en el marco del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU, 1995) y el II Plan de la Calidad de las Universidades (PCU, 2001); y las actividades de evaluación llevadas a cabo por la ANECA, (el programa de evaluación institucional, el programa de certificación, el programa de acreditación, el programa de Convergencia Europea y el programa de evaluación del profesorado), que se han puesto en marcha desde 2003.

- Por último, debe ser la propia organización docente la que impulse el proceso de desarrollo del EEES, porque la adopción de un sistema flexible de titulaciones, comprensible y comparable, dotará de mayores oportunidades de empleo a los estudiantes de toda Europa y, en general, en otros países, lo que en definitiva redundará en beneficio de todos.

No cabe duda que todos estos retos que se nos plantean son de gran relevancia, no obstante, en el presente trabajo nos limitaremos a analizar uno de estos aspectos que consideramos esenciales en el proceso, y que quizá no esté teniendo el protagonismo consideramos que merece, esto es: la evaluación docente en todos sus ámbitos.

## **2. EL CICLO DIDÁCTICO: EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA**

La Universidad no es sólo un centro de transmisión de conocimientos, sino que debe contribuir a la formación integral de los estudiantes, dotándoles de una formación científica sólida y una preparación profesional adecuada a la realidad, de manera que puedan tener conciencia de los problemas de la sociedad en la que se insertan y sean capaces de resolverlos.

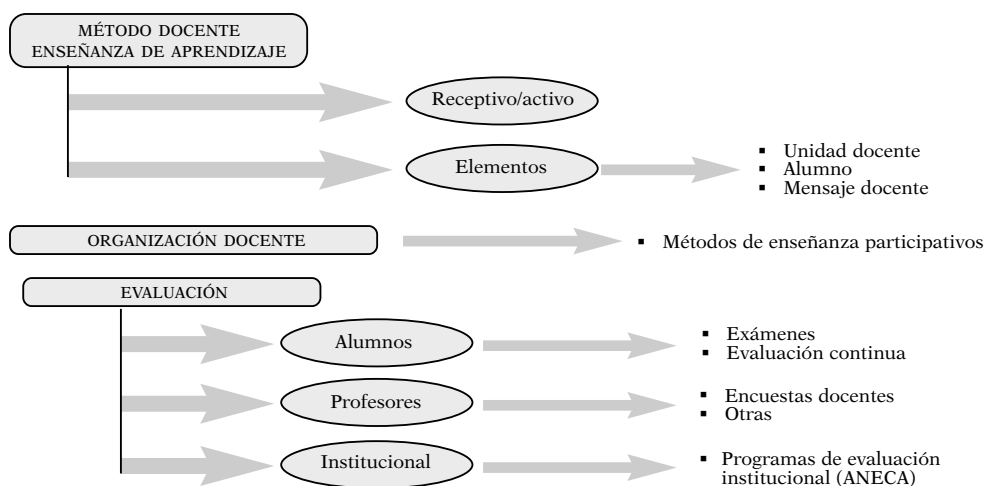
En este marco, el docente universitario debe simultáneamente ser docente e investigador, dos actividades complementarias, y junto a la transmisión de conocimientos debe también transmitir valores, habilidades y actitudes que contribuyan a la formación integral de los estudiantes. Este proceso es realizado en lo que se denomina el ciclo didáctico, que ocupa desde el método docente adecuado para la consecución de los objetivos señalados, hasta la evaluación de la actividad desempeñada, pasando por la organización adecuada de la docencia. No son fases separadas e independientes, sino que están interrelacionadas entre sí. En el presente epígrafe, realizaremos la mencionada división por razones de claridad expositiva, sin olvidar la existencia de un flujo continuo durante todo el ciclo que garantiza el dinamismo de los procesos formativos.

El método docente en la educación superior se ve influenciado por dife-

rentes variables que van desde las instituciones que configuran el contexto académico, a aquellas ligadas a las experiencias personales de los protagonistas del proceso, profesor y alumno, y por las opciones derivadas de los medios y recursos didácticos disponibles. Las interacciones de estas variables, y las múltiples combinaciones que se pueden producir, permiten intuir un complejo abanico de formas de enseñar, que se concretará en la organización de la docencia que se considera adecuada en cada caso.

Finalmente, es conveniente resaltar la importancia cada vez mayor de las actividades de evaluación. Los resultados de las mismas permitirán a las Universidades y a las Administraciones correspondientes la puesta en marcha de políticas de mejora de la calidad de la docencia.

Figura 1: El ciclo didáctico



Fuente: Elaboración propia

La Figura 1 resume el ciclo didáctico que a continuación se detalla.

Es evidente, que para que la enseñanza sea efectiva, además de transmitir conocimientos o habilidades, es necesario que el alumno aprenda. La valoración de la eficacia con que se ha desarrollado el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye la última fase de la actividad docente: la evaluación y el control de la docencia. Así, a pesar de que la enseñanza y aprendizaje se encuentran estrechamente ligados y forman parte de una misma unidad, se pueden distinguir dos procesos evaluables: como aprende el alumno y como enseña el profesor.

Pero además de los dos protagonistas principales (alumno, profesor), en la actividad docente interactúan para lograr los objetivos propuestos otros agentes, las instituciones (centros, departamentos...). Es esencial para poder ir ajustando poco a poco la actividad y dedicación docente a los requisitos deriva-

dos de la Declaración de Bolonia, realizar también una evaluación institucional de la docencia. La actualidad e interés del tema viene dada por dos razones: la implantación del programa de evaluación institucional (dirigido desde la ANECA) y la puesta en marcha del programa de Convergencia Europea (canalizado a través de la ANECA) para la futura consecución del EEES.

A continuación se analizan estos tres pilares de la evaluación de la educación superior: en primer lugar, la evaluación del alumnado (o del aprendizaje) según las diferentes formas alternativas de evaluación de los resultados de los alumnos, en segundo lugar, la evaluación de la actividad docente, analizando las ventajas e inconvenientes de las encuestas de opinión, y por último la evaluación institucional de la docencia.

### **2.1. La evaluación del alumnado**

La evaluación del aprendizaje del alumno permite comparar los conocimientos y logros alcanzados con los objetivos establecidos. Cualquier evaluación será, sin embargo, parcial, ya que será el propio alumno, su evolución y desarrollo personal y profesional futuro, quien se encargue de valorar el impacto que la educación superior ha tenido en él.

La evaluación es un proceso complejo que puede adoptar distintas formas dependiendo de su objeto (resultados, procesos, programas, centros, etc..) o de su finalidad (mejorar, certificar, diagnosticar, etc..), y que puede desarrollarse siguiendo distintas metodológicas (encuestación, observación, etc..). Todas esas diferencias hacen posible que se pueda determinar el “valor” educativo de “algo”, ya sea un plan de formación, un programa, o una institución<sup>5</sup>.

Definimos el proceso de evaluación del estudiante como un conjunto de actividades (pruebas escritas, orales, prácticas, proyectos, trabajos, etc.) utilizadas en la valoración del progreso en el aprendizaje del estudiante en la unidad o módulo del curso. Debe tenerse en cuenta que la evaluación es uno de los elementos más potentes de regulación del aprendizaje y que, por tanto, no es posible innovar en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin innovar paralelamente en la actividad evaluativa.

El proceso de evaluación es complejo y debe permitir al docente no sólo medir el aprendizaje del alumno, sino indicarle la efectividad de los métodos de enseñanza. El nuevo escenario del EEES implica, como hemos visto anteriormente, que los objetivos docentes consisten no sólo en la adquisición de conocimientos, como ha sucedido tradicionalmente, sino también en el desarrollo de una serie de competencias, esto es, capacidades o habilidades y destrezas. En este nuevo escenario, donde el estudiante pasa a ocupar el centro del proceso de aprendizaje, surge la necesidad de replantearse no sólo la organización y metodología docente, sino también los métodos de evaluación del aprendizaje.

Los *métodos de evaluación tradicionales* del alumnado están basados en tratar de reflejar únicamente los conocimientos adquiridos, principalmente a través de exámenes. Es decir han estado centrados en la etapa final del aprendizaje y se han concebido, de forma general, para aprobar más que para aprender; por otro lado, el estudiante enfoca su aprendizaje en función del tipo de evaluación seguida.

Sin embargo, el docente no sólo debe evaluar al final del proceso de aprendizaje la asimilación de conocimientos y el desarrollo de las competencias por parte de los estudiantes, sino que, a lo largo del curso, debe proponer con cierta periodicidad actividades, de carácter de las competencias que deben alcanzarse. Así, la evaluación se convierte en progresiva o continua, y el profesor puede realizar un mayor y mejor seguimiento del progreso en el aprendizaje del estudiante, ya que permite una valoración integral. Se trata, en definitiva, siguiendo las teorías constructivistas del conocimiento de apostar por un aprendizaje significativo.

Es por tanto necesario un cambio en los sistemas tradicionales de evaluación del alumnado, a favor de sistemas de evaluación más amplios que permitan la valoración de la diversa gama de objetivos de la nueva metodología docente, no sólo de conocimientos, sino también de habilidades y actitudes. Sin duda, la *evaluación continua* se impone como el mejor y más adecuado instrumento de evaluación del alumnado.

El sistema de evaluación continua presenta importantes ventajas tanto para el docente como para el estudiante. Aquellos estudiantes que participan de la evaluación continua tienen mayores garantías de superar la asignatura que el resto: en primer lugar, porque han asimilado de forma gradual los contenidos más importantes de la materia y porque han desarrollado también de manera progresiva las competencias de la asignatura; en segundo lugar, porque conocen la forma de evaluar del profesor, saben qué es lo que más valora de las respuestas y cómo lo hace; en tercer lugar, el estudiante recibe información sobre su propio ritmo de aprendizaje, y es capaz de rectificar los errores que ha ido cometiendo, encontrándose en condiciones de reorientar su aprendizaje y, en definitiva, implicándose de forma más motivada en su propio proceso de aprendizaje; por último, la evaluación continua debe servir de preparación a los estudiantes de cara a la prueba final de evaluación ya que, por coherencia, el examen final tendrá la misma estructura que las actividades propuestas a lo largo de todo el curso.

Por todo lo anteriormente comentado, consideramos que la evaluación continua es el mejor método de evaluación global del aprendizaje del alumno. Es así importante, incentivar al alumno en su participación en la misma. Para tal fin, pueden seguirse varias técnicas: desde realizar su planteamiento de forma flexible y atractiva hasta atribuir un valor importante a la nota de evaluación continua para calcular la nota final de la asignatura. En cualquier caso,

es fundamental que el profesor insista en las ventajas que va a reportarles a los estudiantes el seguimiento de este sistema educativo.

Ahora bien, para que la evaluación continua cumpla su misión evaluadora, como señala Cabrera y otros (2003), es necesario destacar tres elementos clave:

- a) La adecuada planificación
- b) La información al estudiante
- c) Las actividades concretas de evaluación

a) *La planificación*

Siguiendo a Cabrera y otros (2003), “la evaluación no se puede identificar con un único acto (pasar un cuestionario o pasar una prueba de rendimiento), sino con un proceso, o mejor dicho, con un conjunto de procesos no improvisados ni espontáneos”.

La evaluación debe plantearse en función de los objetivos (en conocimientos, habilidades y actitudes) de la materia o asignatura de que se trate. Por ello esos objetivos deben de estar muy bien definidos a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Una vez definidos esos objetivos, habrá que diseñar qué actividades van a poder desarrollarlas los estudiantes y cómo van a evaluarse.

A su vez, todas las actividades de evaluación continua deberán concretar los objetivos y las competencias tratadas. El número de actividades y su distribución a lo largo del periodo lectivo se hallan condicionados por varios factores como la extensión del periodo lectivo, los créditos de la asignatura, las competencias que deban desarrollarse, el volumen de cuestiones, sin olvidar los recursos didácticos necesarios para realizarlas y la disponibilidad de los mismos para los estudiantes. Además debe efectuarse un cálculo del esfuerzo que debe realizar el estudiante para superar la asignatura, ya que como ya se ha comentado, su trabajo se convierte en el eje de la organización de la actividad docente y sirve como medida del crédito europeo.

Hay que tener en cuenta que en el sistema de evaluación continua, el esfuerzo y dedicación horaria del estudiante serán mayores, y paralelamente el trabajo y la dedicación horaria del docente también, no sólo por la preparación de las actividades<sup>6</sup>, sino también por su corrección y por la calificación de los resultados, especialmente cuando el número de estudiantes es elevado.

b) *La información a los estudiantes*

Los estudiantes deben estar informados sobre el sistema de evaluación continua: cuáles son los objetivos de la asignatura, ya que serán evaluados según esos objetivos; los criterios de evaluación; las actividades que van a utilizarse en ésta; los criterios que se aplicarán en la evaluación de cada una de las



actividades; el calendario de realización de éstas; los recursos que debe utilizar-se; el tiempo estimado de elaboración las mismas.

Es necesario que el alumno, a principio de curso conozca todos estos aspectos, que le permitan una buena orientación y planificación de su aprendizaje, que además sirva de estímulo de estudio.

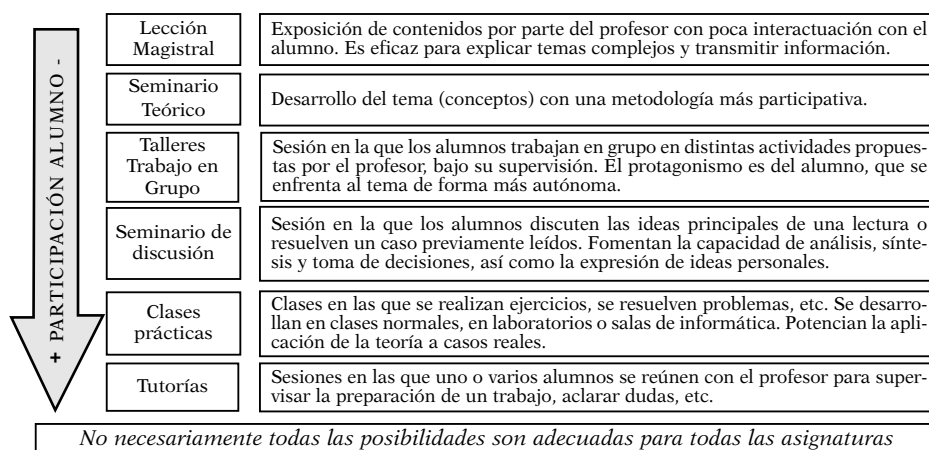
c) *Las actividades*

Las actividades de evaluación deben ser coherentes con el proceso de aprendizaje y la metodología que se haya seguido a lo largo del periodo docente y deben de estar diseñadas para fomentar el interés y la motivación, así como para estimular la participación del estudiante y la implicación en su aprendizaje.

El tipo de actividades puede ser muy variado, tratando de que respondan a un enfoque práctico y que persigan la aplicación concreta de la teoría a un supuesto, la reflexión sobre determinados aspectos o la relación entre contenidos. Así se logra una formación más completa ya que, por una parte, contribuye a la asimilación de los contenidos; se permite la aplicación de los conocimientos a situaciones concretas; se pueden desarrollar diferentes competencias de las asignaturas y además las actividades aportan seguridad y confianza al estudiante para que en un futuro pueda desempeñar con éxito su profesión.

Según la competencia o habilidad que se persiga, deberá elegirse un tipo de actividad diferente que permita su consecución. El abanico de posibles actividades variará atendiendo a la materia objeto de estudio. A continuación se resumen las mismas<sup>7</sup>, en relación con el nivel participativo del alumno en cada una de ellas.

Figura 2: Características instrumentos de organización docente presencial



Fuente: III Taller de integración de prácticas docentes en la educación universitaria. Instituto Internacional para el Desarrollo de la Innovación Académica (IDEA) (enero 2007).

Así, en el marco de la evaluación continua el *examen o prueba final*, oral o escrito, instrumento básico de evaluación en la metodología tradicional pierde parte de su importancia, dado que el profesor dispone de una amplia información sobre el alumno, desarrollada a lo largo del curso. A pesar de ello, éste es un buen complemento a la evaluación continua para valorar de forma conjunta los conocimientos de la materia, permitiendo al alumno obtener una visión global de la asignatura. Los exámenes orales han sido de una de las técnicas más utilizadas para la evaluación y control del rendimiento de los alumnos, si bien en los últimos años su uso ha decaído como consecuencia de la masificación de la universidad. Se trata de una técnica que para desarrollarse satisfactoriamente y con suficiente profundidad exige demasiado tiempo cuando el número de alumnos es excesivo. Entre sus ventajas citaremos que permite conocer más en profundidad el nivel de conocimientos del alumno a la vez que se le permite desarrollar su capacidad de comunicación, su expresión y su improvisación. Entre los inconvenientes, cabe señalar el aumento de los componentes subjetivos del proceso de evaluación.

Los exámenes escritos han sido y continúan siendo son la alternativa más utilizada para la evaluación de los conocimientos en la enseñanza universitaria, pudiendo responder a tipos diversos. Presentan innegables ventajas como permitir conocer el nivel formativo del alumno, sus hábitos de trabajo, su capacidad crítica, su habilidad de expresión escrita. Entre los inconvenientes destacamos<sup>8</sup>: que valora exclusivamente los conocimientos, no se puede someter a un proceso informático o estadístico y una valoración muy puntual y única.

Es importante realizar la evaluación del aprendizaje del alumnado con sistemas de evaluación continua que permitan valorar el aprendizaje, pero sin olvidar el uso adecuado de los exámenes como instrumento también importante del proceso de evaluación de los conocimientos del alumnado. Con independencia del método o métodos empleados, los resultados obtenidos deben desembocar en la revisión del programa de la asignatura y del resto de las fases del proceso educativo. Tal y como señala Zabala (1995), la evaluación no es el punto final del proceso, sino al contrario, la evaluación del aprendizaje debe concebirse como el punto de partida de un proceso de “retroalimentación” del que se derivan un conjunto de decisiones que afectarán a la planificación del curso siguiente.

En resumen, el objetivo último de esta evaluación debería ser la valoración del trabajo continuo del estudiante durante todo el curso, lo que supone un control individualizado y constante del esfuerzo y rendimiento de cada uno de los alumnos. Por lo tanto, la evaluación debe incorporar una diversidad de elementos (trabajos autorizados, talleres, clases prácticas, comentarios sobre artículos...) y no circunscribirse a la información que pueda proporcionar un único examen, normalmente memorístico.

## 2.2. La evaluación de la actividad docente

El artículo 33.3 de la LOU (2001) manifiesta que “la actividad docente y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las Universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de la actividad profesional”. De ahí se desprende la doble dimensión de la evaluación docente del profesorado: *evaluación formativa y la evaluación sumativa*.

La evaluación de la actividad docente universitaria como vía para proporcionar información sobre la labor del profesor durante el periodo docente, es decir, la *evaluación formativa*, es de gran importancia. Beck (2005), realiza una revisión reciente de los sistemas de evaluación docente tal y como se muestra en el cuadro 1 siguiente<sup>9</sup>.

Cuadro 1. Variedades de la evaluación formativa

Fuentes de evidencia	Tipo medida	Quién proporciona la evidencia	Quién usa la evidencia
Puntuaciones estudiantes	Escala de rangos	Estudiantes	Instructores/Administradores
Puntuación colegas	Escala de rangos	Colegas	Instructores
Autoevaluación	Escala de rangos	Instructores	Instructores/Administradores
Videos	Escala de rangos	Instructores y colegas	Instructores/Colegas
Entrevistas a estudiantes	Cuestionarios	Estudiantes	Instructores/Administradores

Fuente: Adaptación de Beck (2005)

A pesar de que en la última década han ido apareciendo nuevos sistemas de evaluación docente<sup>10</sup>, prácticamente la única forma utilizada en España y en el mundo anglosajón es la encuesta contestada por el alumno. En este sentido, Emery y otros (2003) señalan que el 88% de los centros universitarios norteamericanos emplean este sistema para tomar decisiones sumativas (es decir, promoción del profesorado) y el 97% de los departamentos universitarios emplean este tipo de evaluación con fines formativos.

Es evidente, que aunque la evaluación de la actividad docente formativa mediante encuestas a los alumno puede generar resultados válidos y fiables, existen factores que hay que tener muy en cuenta porque pueden distorsionar los resultados de las mismas. En primer lugar el número de alumnos de una clase condiciona las valoraciones del profesor, de tal forma que cuando el tamaño del grupo es reducido, los resultados suelen ser mejores que cuando éste es muy numeroso<sup>11</sup>. En segundo lugar, es muy importante que quede perfectamente establecido si lo que se está evaluando es al profesor o a la asignatura que imparte porque pueden darse interpretaciones erróneas de los resultados. Es decir, no es lo mismo evaluar la forma de enseñar (el estilo docente) y el comportamiento del profesor con el alumno, que evaluar la naturaleza de los contenidos de las materias. Beran y Violato (2005) contrastaron empíricamente que las clases de laboratorio puntúan más que las teóricas y las clases de Ciencias Sociales más que las de Ciencias Naturales<sup>12</sup>. Por último, los encuestadores no

están siempre adecuadamente formados y preparados para diseñar las encuestas e interpretar los resultados.

La correcta evaluación de la actividad docente debe incluir puntos de vista de expertos en evaluación, de expertos en el tema objeto de la docencia y de expertos en pedagogía. Por tanto, la encuesta, es sólo una ayuda en la tarea de medición de la eficiencia en la enseñanza. Por ello, en las encuestas hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- La *dependencia de aspectos técnicos como el cuestionario y la muestra* de alumnos empleada. El cuestionario debe ser amplio, y la muestra representativa para evitar que el resultado de la encuesta pueda estar distorsionado, y por tanto no sea útil para la organización docente y para la toma de decisiones.
- El *carácter subjetivo de las respuestas*, que no permite conocer el punto de vista empleado. Es decir, puede ocurrir que haya alumnos que valoren al máximo el anonimato de una clase magistral, mientras otros prefieran una mayor participación. La encuesta no permite discriminar estos puntos de vista, y por tanto, sus resultados, en algunos casos, pueden ser no comparables.
- El *momento en el tiempo* en que se realice la encuesta puede variar considerablemente los resultados. Por ejemplo antes o después de la realización de los exámenes.

Son importantes los resultados de las encuestas para los profesores, tanto si los resultados son satisfactorios como si no lo son tanto. En el primer caso, servirían para un reconocimiento de la labor docente, que siempre es gratificante, convirtiéndose en un estímulo positivo para el profesor; en el segundo caso, porque gracias a ellas podemos modificar, corregir y mejorar aspectos de la docencia y en definitiva, mejorar la calidad de la enseñanza. También es cierto que no es tan importante los resultados puntuales de las encuestas de un determinado periodo lectivo (los resultados pueden estar derivados de causas exógenas o externas a la actividad docente) sino que es más ilustrativo analizar la tendencia o secuencias temporales, así como también es más constructivo que el resultado de las mismas no se limite a un simple número o porcentaje sino que debe dar pautas, aspectos a mejorar, cómo mejorarlos, en definitiva que sea un instrumento útil para el aprendizaje y mejora de la actividad docente.

No obstante, de Juan y Pérez-Cañaveras (2006), apuntan los problemas y deficiencias más habituales que suelen presentar las encuestas de evaluación docente en España:

- Falta de especificidad, ya que suele ser habitual que los cuestionarios sean idénticos para todo tipo de materias y profesores<sup>13</sup>.

- Las encuestas están aún diseñadas para evaluar habilidades típicas de una docencia universitaria tradicional, cuyo eje básico era únicamente la transmisión oral de conocimientos, mediante clases magistrales, y por tanto alejadas de los principios del EEES. Ello puede provocar que los resultados de las mismas sean contrarios a lo que buscamos, es decir, que los docentes innovadores sean calificados negativamente y los tradicionalistas en cuanto al método sean valorados positivamente.
- Las preguntas de las encuestas mezclan, sin criterio establecido, habilidades, aptitudes, actitudes, conocimientos... de lo que supuestamente debería responder a un “perfil del profesor”. Dicho perfil no aparece definido en ninguna parte, y dados los contenidos de las preguntas están calificando un docente contrario a lo que persigue el proyecto de Convergencia del EEES.
- Finalmente, y a pesar de la falta de precisión y ambigüedad de los cuestionarios que hemos apuntado, la valoración y resultado final de los mismos se limita al calificativo de valoración global favorable o desfavorable, de una forma completamente inespecífica.

En definitiva, lo que parece que actualmente evalúan las encuestas es más la satisfacción del alumno de una forma subjetiva y, en muchos casos incluyendo juicios de valor personalistas, que realmente la calidad docente del profesor.

La evaluación de la actividad docente universitaria para evaluar la eficiencia del profesorado, su selección y su posible promoción académica/profesional o económica, se denomina *evaluación sumativa, sancionadora o de certificación*, y es un complemento a la evaluación formativa como recomiendan la mayoría de los informes internacionales<sup>14</sup>.

La mayoría de los sistemas internacionales establecidos para la evaluación sumativa de la actividad docente presentan una serie de rasgos comunes como son, que las universidades den un trato equivalente a la investigación y a la docencia, misma valoración, políticas de promoción académica y económica; que se establezcan los mecanismos organizativos adecuados para tal objetivo estableciendo comisiones docentes y de investigación encargadas de supervisar, controlar y evaluar esas actividades; establecimientos de criterios claros, precisos y públicos sobre los criterios de promoción de los académicos y una estructura que facilite y promueva todas estas actitudes y actividades.

En nuestro país, recientemente, el documento *DOCENTIA* (Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario)<sup>15</sup> publicado por la ANECA, centra sus objetivos en la evaluación de la actividad docente del profesor, tanto a nivel individual, como de las actividades que realiza en coordinación con otros profesores. Así, las universidades deberán, dentro de su política de profesorado, realizar una declaración explícita de la intencionalidad o finalidad con la que abordan la evaluación de la actividad docente. En dicha declaración, las universidades tomarán en consideración las posi-

bles consecuencias de la evaluación de la actividad docente para la formación del profesorado, su promoción académica y sus posibles incentivos económicos. Asimismo, el proceso de evaluación deberá hacer explícito su carácter obligatorio o voluntario, destacando si está asociada a la mejora de la actividad docente, la concesión de complementos retributivos u otros fines.

En el citado documento se recogen asimismo los criterios de evaluación de la actividad docente en los que se apoya los criterios de evaluación y son:

- La actividad docente debe responder a los requerimientos establecidos por la Universidad (deben ser acordes con los objetivos formativos y competencias recogidas en el plan de estudios y con los objetivos de la institución) con relación a la organización, planificación, desarrollo de la enseñanza y a la evaluación del aprendizaje.
- La actividad docente debe generar una opinión favorable de los demás agentes implicados en la enseñanza (estudiantes, colegas y responsables académicos).
- La actividad docente (teniendo en cuenta los recursos a disposición del profesor) debe incentivar el desarrollo en los alumnos de las competencias previstas en el plan de estudios.
- La actividad docente debe abordarse desde una reflexión sobre la propia práctica que favorezca el aprendizaje del profesorado.

De la lectura del documento preocupa que no se refiera ni afronte la situación real de la universidad española, falta clara de recursos ni del profesorado con bajos salarios, escasos o nulos incentivos y cuya actividad profesional está escasamente valorada socialmente, ¿cómo se van a resolver estas cuestiones? Hay que tener en cuenta, que el docente es un “trabajador del conocimiento” caracterizado por su autonomía y con motivaciones y aptitudes muy diferentes al resto de los profesionales, lo que implica que especificar y estructurar en exceso el flujo de procesos intensivos en conocimiento es menos valioso y más difícil que en otros tipos de trabajos. Si a esto se añade la excesiva burocratización del sistema, es comprensible el estrés, falta de motivación y preocupación que actualmente estamos viviendo en la Universidad española.

### **2.3. La evaluación institucional de la docencia**

Desde una perspectiva amplia, la evaluación institucional de la docencia debe abarcar tres funciones: las tareas docentes, los trabajos de investigación y la participación en tareas de gestión propias de las Universidades. Estas tres funciones están interrelacionadas, por lo que lógicamente se han planteado procesos evaluativos teniendo en cuenta la conexión entre las mismas, especialmente entre investigación y docencia.

En España, las actividades de evaluación institucional tienen su origen en el *Programa Experimental de Evaluación* (Programa ESMU, 1992-94) en el que participaron algunas Universidades. En él, se ensayó la metodología típica de evaluación: autoevaluación seguida de visitas externas por pares y publicación de informes finales. Se ensayaron modelos de evaluación en tres vertientes de la actividad universitaria: enseñanza en las titulaciones (programas académicos), investigación en los departamentos y gestión en las diversas unidades dedicadas a ello.

Tras este ensayo, se realizó otro en el ámbito europeo entre 1994 y 1995 (Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Enseñanza), en el que, por procedimientos similares, se evaluaron titulaciones idénticas en todos los países de la Unión Europea. Estas experiencias confirmaron la idoneidad de la metodología utilizada y permitieron establecer formalmente los procesos de evaluación interna y externa que se han llevado a cabo en el marco del *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (PNECU, 1995) y del II Plan de la Calidad de las Universidades (PCU, 2001)<sup>16</sup>.

El primer Plan (PNECU, 1995) estuvo vigente desde 1995 hasta el 2001. Se evaluaron en España unas 1.000 titulaciones, y un alto número de departamentos y servicios universitarios. Se puede decir que este PNECU tuvo un gran éxito de participación, y sobre todo extendió la cultura de la evaluación institucional en las Universidades españolas. En este contexto, se puso en marcha el *II Plan de Calidad de las Universidades* (PCU, 2001). Este segundo Plan, inicialmente sexenal, que se desarrolló muy escasamente, señalaba tres aspectos adicionales que debían acompañar el proceso de evaluación ya emprendido: el establecimiento de un sistema de información pública sobre las titulaciones, mediante un catálogo de indicadores de las Universidades (empezando a elaborarse por el antiguo Consejo de Universidades); el establecimiento de un sistema de certificaciones de los servicios; y la implantación de un sistema de acreditación de las titulaciones<sup>17</sup>.

Desde el año 2003, el Consejo de Dirección de la ANECA, ha diseñado y puesto en marcha el *Programa de Evaluación Institucional*, que sustituye al Segundo Plan, asegurando las actividades desarrolladas anteriormente por el mismo. Su principal objetivo es diseñar y llevar a cabo los procesos de evaluación externa de los programas y servicios que han pasado previamente el proceso de evaluación interna, o autoevaluación, por iniciativa de la propia Universidad. Las actividades desarrolladas en el marco de este programa aportarán un mayor valor añadido a las Universidades, al proporcionarles apoyo y asesoramiento para la aplicación de criterios e indicadores, así como para el establecimiento de experiencias piloto que conduzcan al reconocimiento de la calidad de sus programas y servicios (certificación), o a la homologación de sus titulaciones por el Gobierno (acreditación).

Los criterios de evaluación de este programa están centrados principalmente en la evaluación para la mejora, pero de forma coordinada con los crite-

rios del programa de acreditación (llevado a cabo también por la ANECA) y haciendo especial hincapié en los aspectos susceptibles de mejora orientados al proceso de convergencia europea en el ámbito de la educación superior (ANECA, 2003).

En este contexto, se inserta el Programa de Acreditación de la ANECA. La acreditación consiste en un proceso legal de “rehomologación” de una titulación oficial determinada. Así, la acreditación será un control de calidad de la titulación que se llevará a cabo tras su implantación, y no una autorización administrativa previa. De esta forma, la acreditación se convertirá en una auténtica garantía para los estudiantes, las Universidades y las Administraciones Públicas.

Destacar, que la evidente incidencia del proceso de convergencia europea, que será realidad incuestionable y de obligado cumplimiento para todas las titulaciones oficiales en 2010, hace que la acreditación de estas titulaciones sea enfocada, desde el inicio, hacia los objetivos de la convergencia europea. En este sentido el Informe de la Comisión Europea de septiembre 2004, anima a los países miembros a la cooperación entre ellos para el establecimiento de criterios de calidad homogéneos. Así, el Informe consta de dos partes, la primera referida al establecimiento de sistemas de garantía de calidad en los Estados Miembros, y la segunda, referida a actividades de cooperación a un nivel europeo e internacional.

Finalmente, la ENQA<sup>18</sup> elaboró el informe *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*, que se presentó en la Conferencia de Bergen en 2005, donde se concretó en qué debe consistir el sistema institucional de calidad desarrollando el siguiente conjunto de reglas y recomendaciones:

1. Fijar criterios comunes de acreditación tanto internos como externos y de evaluación de las propias Agencias a nivel europeo.
2. Realizar evaluaciones de las Agencias de calidad cada cinco años.
3. Respetar el principio de subsidiariedad hasta donde sea posible.
4. Establecer un registro europeo de Agencias de calidad y un Foro Consultivo Europeo.
5. Proporcionar criterios para la garantía de la calidad, tanto interna como externa, de las instituciones de Educación Superior y las Agencias de calidad.

Los criterios y directrices se han diseñado para que puedan aplicarse en todas las instituciones de educación superior y Agencias de garantía de calidad en Europa, independientemente de su estructura, función y tamaño y del sistema nacional en el que se encuentren.



## NOTAS

- 1.- Los 29 países eran los entonces países miembros de la UE a los que se les unieron los países que próximamente iban a adherirse.
- 2.- Declaración de Bolonia de 19 de Junio de 1999, para la creación y desarrollo armónico del citado Espacio Europeo de Educación Superior antes de 2010. Para su lectura véase: <http://www.crue.org/apadsisuniv.htm>
- 3.- Este documento lleva por título “La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior”, y fue presentado por el MEC en el Consejo de Universidades en 2003.
- 4.- La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, trata de adaptar ésta última a los cambios experimentados en los últimos cinco años en materia educativa, básicamente marcados por dos acontecimientos: los acuerdos en política de educación superior en Europa y el impulso que la Unión Europea pretende dar a la investigación en todos sus países miembros. Así, si analizamos detenidamente la exposición de motivos de la citada Ley, a lo largo de la misma se identifican objetivos y funciones importantes entre los que se destacan: la intención de mejorar la calidad docente, investigadora y de gestión; fomentar la movilidad de estudiantes y profesores; profundizar en la creación y transmisión del conocimiento; incorporar a la docencia las nuevas tecnologías de la comunicación; y, lograr la integración competitiva de la enseñanza universitaria española en el nuevo Espacio Europeo de Enseñanza Superior y asume la necesidad de una profunda reforma en la estructura y organización de la enseñanza.
- 5.- La evaluación se puede clasificar según su finalidad en diferentes tipos:
  - Evaluación diagnóstica: establece las posibilidades y limitaciones de determinadas condiciones para el aprendizaje en determinadas personas.
  - Evaluación formativa: además de conocer los resultados obtenidos, valora los procesos y las realizaciones que han conducido hasta esos resultados. La evaluación formativa está destinada a mejorar el tipo de enseñanza que se ha ofrecido a los alumnos. La evaluación formativa o de proceso ayuda a explicar los resultados y a mejorar la intervención en el futuro.
  - Evaluación sumativa: tipo de evaluación de los aprendizajes basado en los resultados obtenidos por los alumnos. El efecto inmediato de esta evaluación es el reconocimiento del nivel alcanzado en una asignatura y, en consecuencia, el aprobado o el suspenso.
- 6.- En relación con las pautas de redacción de las actividades, véase López (2001, pág. 56-63).
- 7.- La elección de uno u otro método vendrá determinada por el modelo de enseñanza-aprendizaje elegido. La idea general consiste en elegir la metodología más adecuada a cada objetivo establecido en las asignaturas. Así, en función de los conocimientos, habilidades y actitudes que se desean tengan los alumnos así se elegirá entre las diferentes formas de enseñanza-aprendizaje recogidas en la figura 2.
- 8.- En todo caso, los inconvenientes que presenta la prueba escrita pueden ser superados si se pone especial interés en el diseño del examen y si éste se complementa con otro tipo de actividades como los trabajos o las exposiciones orales en clase.
- 9.- Únicamente se han incluido los sistemas de evaluación formativa que es la que nos ocupa, quedando por tanto excluidos los sistemas de evaluación sumativa y de certificación.
- 10.- Ver Arreola (2000) y Knapper y Cranton (2001).
- 11.- Ver Shapiro (1989).
- 12.- Jansen y Bruinsma (2005) observaron una relación inversa entre la puntuación recibida por el profesor y la percepción de la dificultad de la materia por parte del alumno. Materias percibidas como difíciles, determinan puntuaciones más bajas para el profesor.
- 13.- Tal y como señalan Berant y Violato (2005) las encuestas empleadas en otros países establecen las diferencias entre enseñanzas en el laboratorio y enseñanzas técnicas; otros establecen apartados sobre los métodos de enseñanza, los materiales utilizados, la organización de los materiales o el estilo docente del profesor.
- 14.- En este sentido el “*Good Practice in Tenure Evaluation*” elaborado conjuntamente por la *American Council on Education*, *American Association of University Professors* y *United Educators* y que se puede obtener de la página web: [www.acenet.edu/bookstore/](http://www.acenet.edu/bookstore/). Está dirigido a las buenas prácticas para la evaluación sumativa y promoción del profesorado, analizando críticamente los distintos problemas que esta evaluación plantea, dando soluciones y recomendaciones.
- 15.- Ver el Real Decreto 1321/2007, de 5 de octubre (BOE núm. 240), por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, establece en el apartado 2B de su Anexo los criterios de evaluación de la actividad docente.
- 16.- Para un estudio en detalle, véase Mora (2003).
- 17.- Es la primera vez, que en España aparece el término acreditación en los documentos relacionados con la calidad universitaria.
- 18.- Los Ministros de los Estados firmantes del “Proceso de Bolonia”, invitaron a la European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), en cooperación con otras organizaciones de Educación Superior, a desarrollar “un conjunto consensuado de criterios, procedimientos y directrices para la garantía de calidad” y “a explorar los medios que garanticen un sistema adecuado de revisión por pares de garantía de calidad y/o para las Agencias u organismos de acreditación, y con el objetivo de informar sobre estos desarrollos a los Ministros de Educación de la Unión Europea en 2005 a través del Grupo de Seguimiento de Bolonia”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2003). *Memoria de Actividades*. Apartado 2. Actividades de Evaluación. Primer semestre, 24-50.
- Arreola, R. A. (2000). *Developing a comprehensive faculty evaluation system: A handbook for collage faculty and administrators on designing and operating a comprehensive faculty evaluation system* (2nd ed.) Bolton, MA: Anker.
- Beran, T. y Violato, C. (2005). Rating of university teacher instruction: how much do student and course characteristics really matter? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 593-601.
- Bologna (1999). Disponible en: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/erasmus/bologna.pdf>. [consulta: años 2004-2008]
- Bricall, J. M. y otros (2000). *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE), Madrid. Disponible en: <http://www.crue.upm.es/informeuniv2000.html> [consulta 2007, 14 de marzo]
- Calderón Patier, C. (2007). *Proyecto Docente e Investigador en Economía Aplicada*, Universidad CEU San Pablo de Madrid.
- Cabrera, A. Flor (2003). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Chamorro Plaza, M. C. y Sánchez Delgado, P. (2005). *Iniciación a la docencia universitaria. Manual de ayuda*. Madrid Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense.
- Comisión Europea (2001). *Hacer realidad un Espacio Europeo del aprendizaje permanente*, COM (2001) 678 final, Bruselas.
- (2003a). *Educación y formación 2010: urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*, COM (2003) 685 final.
  - (2003b). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*, COM (2003) 152 final.
  - (2005a). *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*, COM (2005) 152 final, Bruselas.
  - (2005b). *Trabajando juntos por el crecimiento y el empleo. Relanzamiento de la estrategia de Lisboa*, COM (2005) 24, Bruselas.
  - (2005c). *Modernizar la educación y la formación: una contribución esencial a la prosperidad y a la cohesión social en Europa*, COM (2005) 549 final/2, Bruselas.
- Comunidad de Madrid (2006).
- Consejo de Coordinación Universitaria (2002). Informe Anual de la Tercera Convocatoria en *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*.
- (2002). *La evaluación institucional: concepto y método*. Documento de Trabajo enmarcado en el Plan de Calidad de las Universidades. Secretaría General.
- CRUE (2003). Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) sobre el espacio Europeo de Educación Superior. Mimeo.
- De Juan, J. y Pérez-Cañaveras, R. M. (2006). *Reflexiones entorno a la evaluación del profesorado. ¿Vigilar y Castigar?* IV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. ICE, Universidad de Alicante; Alicante, 5 y 6 de junio de 2006.
- Emery, C. R., Kramer, T. R. y Tian, R. G. (2003). Return to academia standard: a critique of student's evaluations of teaching effectiveness. *Quality Assurance in Education: an international perspective*, 11, 37-47.
- Fages, R. (2003). Hacia el Espacio Europeo de Enseñanza Superior", *Boletín de Educación Superior*, 25, CRUE, enero 2003. Disponible en: [http://www.crue.org/Bolet\\_educ\\_ESP25.htm](http://www.crue.org/Bolet_educ_ESP25.htm) [consulta 2005, 8 de julio]

- García Aretio, L. (2005). El cambio de rol y la formación del profesorado. *BENED (Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia)*, 61. Disponible en <http://www.uned.es/catedraunescoead/bened/bened61.html> [consulta 2006, 8 de julio]
- García, E. (2007). *El Modelo DOCENTIA. Programa de evaluación de la actividad docente*. Disponible en: [http://www.aneca.es/actividades/eventos/activ\\_docentia07.html](http://www.aneca.es/actividades/eventos/activ_docentia07.html)
- García Nieto, N. (2005). La función tutorial del profesorado universitario en Chamorro Plaza, M. C. y Sánchez Delgado, P., *Iniciación a la docencia universitaria. Manual de ayuda*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense, 281-308.
- Gonzalez Soto, A. P. y Sánchez Delgado, P. (2005). ¿Qué sabemos de cómo aprenden nuestros alumnos en la Universidad?, en Chamorro Plaza, M. C. y Sánchez Delgado, P., *Iniciación a la docencia universitaria. Manual de ayuda*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense, 11-44.
- Guía del Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (2006). Madrid: Ed. Comunidad de Madrid.
- Hernandez Franco, V.; Torres Lucas, J. (2005). *Informe Técnico: La Acción Tutorial en la Universidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Jansen, E. P. y Bruinsma, M. (2005). Explaining achievement in higher education. *Educational Research and Evaluation*, 11, 235-252.
- Knapper, C. y Cranton, P. (Eds.) (2001). *Fresh approaches to the evaluation of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Llano, A. (2003). *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*. Madrid: Ed. Internacionales Universitarias.
- López, M. (2001). *La evaluación del aprendizaje en el aula*. Madrid: Edelvives.
- Medina Rubio, R. (2005): Misiones y funciones de la Universidad en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, *Revista Española de Pedagogía*, 230.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2002). *Plan Nacional de Evaluación de Calidad de las Universidades (PNECU) Informe final*. Disponible en: <http://www.mec.es/consejou/calidad> [consulta 2004, 14 de febrero]
- (2003). *La integración del Sistema Universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. Documento-marco.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *La organización de las enseñanzas universitarias. Documento de Trabajo*.
- Mora, J. G. (2003). La mejora de la eficacia de la enseñanza superior en el Nuevo contexto europeo, *Papeles de Economía Española*, 95, 188-194.
- Romero, D. (2003). La enseñanza de la Economía: algunas reflexiones sobre la metodología y el control de la actividad docente. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- Sánchez Delgado, P. (2005). Estrategias de motivación del alumno en la universidad, en Chamorro Plaza, M. C. y Sánchez Delgado, P. *Iniciación a la docencia universitaria. Manual de ayuda*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense, 105-134.
- Shapiro, E. G. (1989). Effect of instructor and class characteristics on student's class evaluations. *Research in Higher Education*, 31, 135-148.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

**PALABRAS CLAVE**

Espacio Europeo de Educación Superior, evaluación docencia-alumnado-institucional.

**KEY WORDS**

European Higher Education Area, Teaching Assessment, Students, Institution.

**PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES**

Carmen Calderón Patier. Profesora Agregada de Economía Pública en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad CEU San Pablo de Madrid, compagina su actividad docente en la Universidad y Centros de Estudios Superiores con la labor investigadora. Sus principales líneas de investigación se enmarcan en el ámbito de la Economía Pública, tanto desde la perspectiva del gasto (análisis de la eficiencia de las políticas públicas con técnicas micro y macro económicas) como del ingreso (fiscalidad española y de la Unión Europea). En la actualidad trabaja en la adaptación de la organización y metodología docente al EEES.

Gregorio Escalera Izquierdo. Profesor en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en el Departamento de Organización de Empresas, compagina su actividad docente en la Universidad y Centros de Estudios Superiores con la labor investigadora. Sus principales líneas de investigación se enmarcan en el diseño e implantación de modelos de gestión empresarial. En la actualidad investiga en la implantación de modelos educativos sobre el Espacio Europeo de Educación Superior para las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales.

Dirección de los autores: Carmen Calderón Patier  
Universidad CEU-SAN PABLO  
F<sup>a</sup> de Ciencias Económicas y Empresariales.  
Departamento de Economía Aplicada.  
C/ Julián Romea n<sup>o</sup> 23 - 28003 Madrid  
Email: calder@ceu.es

Gregorio Escalera Izquierdo  
F<sup>a</sup>. de Ciencias Económicas y Empresariales  
Departamento de Organización de Empresas.  
Paseo Senda del Rey, 11 - 28040 Madrid  
Email: gescalera@cee.uned.es

Fecha recepción del artículo: 31. marzo. 2008

Fecha aceptación del artículo: 01. mayo. 2008