

Villa, A. & García, A. (2014). Un sistema de garantía de calidad de la docencia: un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 65-78.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204061>

Un sistema de garantía de calidad de la docencia: un estudio de caso

Aurelio Villa Sánchez, Ana García Olalla
Universidad de Deusto

Resumen

Se presenta un estudio de caso desarrollado en una institución de Educación Superior construyendo y poniendo en práctica durante una década un Modelo de Garantía de Calidad de la Docencia, como parte de un modelo de desarrollo profesional docente basado en competencias. Tras contextualizar y presentar brevemente los elementos centrales del modelo, se expone cómo se ha desarrollado empíricamente la experiencia para la evaluación acreditativa que se integra en este modelo, primero a nivel experimental y después en su aplicación institucional. Esta acreditación se desarrolla en dos fases denominadas: Label 1, para la acreditación de la calidad docente en la planificación de las asignaturas, en la que han participado un total de 1366 profesores en cinco convocatorias anuales sucesivas; y Label 2, para la acreditación de la puesta en práctica de la docencia, que ha iniciado su aplicación institucional en el curso académico 2013/14 tras su aplicación experimental en los dos cursos académicos anteriores. Se presentará el proceso seguido y los resultados obtenidos.

Palabras clave

Calidad docente; desarrollo profesional; competencias docentes; evaluación acreditativa.

A System for Quality Assurance of Teaching: Case Study

Contacto:

Aurelio Villa Sánchez, Aurelio.villa@deusto.es, Avenida de las Universidades, 24, 48007 Bilbao.

Abstract

We present a case study of a Model for Quality Assurance of Teaching which was developed and implemented during a decade in a higher education institution as part of a competence-based teaching development model. Following a brief description of the context and core elements of the model, we explain how the experience was empirically developed for the accreditation assessment included in the model firstly in an experimental phase and later at the institutional level. This accreditation was achieved in two stages: Label 1, for teacher quality accreditation of subject planning, which involved a total of 1366 teachers in five successive calls per year; and Label 2 for accreditation of the teaching, which was put into practice at the university in the 2013/14 academic year following a pilot implementation in the two previous academic years. We will present the process carried out and the results obtained.

Keywords

Teaching quality; professional development; teaching competences; accreditation evaluati

Introducción: Contexto y Finalidad

En este artículo se presenta un estudio de caso desarrollado durante una década en la Universidad de Deusto (UD) con la finalidad de construir un Modelo de Garantía de Calidad de la Docencia, en el marco de los Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior promulgados por la ENQA (2005), y desarrollados por la Agencia Nacional de Calidad (ANECA, 2007)

El reconocimiento de la calidad docente surge con fuerza en un momento de una fuerte valoración de la investigación del profesorado universitario, sin embargo, ambos aspectos deben formar parte del perfil docente universitario de modo más equilibrado (Villa, 2008).

La evaluación de la calidad docente se está llevando a cabo en muchas universidades incorporando las competencias docentes como un elemento sustancial (Álvarez Rojo, V. y otros, 2009; Gutiérrez, 2005; Cano, 2008, Camargo-Escobar, I., y Pardo-Adames, 2008; Ortega, 2010; Pantic, Wubbels, y Mainhard, 2011).

A nivel nacional e internacional pueden encontrarse diversas experiencias de aplicación de competencias docentes y de modelos que describen los estándares que deben cumplir el profesorado en su actuación profesional. (Marcelo, 2007; NCATE, 2008; Kleinhenz, y Ingvarson, 2007; Texas Education Agency, 2011).

La construcción del Modelo de referencia: Desarrollo Profesional y Garantía de Calidad de la Docencia

Actualmente no se encuentra sentido a la evaluación del profesor por sí sola si no se orienta al desarrollo profesional de los docentes y si no se vincula con unos referentes claramente definidos y consensuados respecto al perfil docente hacia el que se desea avanzar.

Entendemos el desarrollo profesional como *el proceso y las actividades para incrementar el conocimiento profesional, las habilidades y actitudes de los educadores para que con poderío logren mejorar el aprendizaje de los alumnos* (Guskey, 2000). La Figura 1 refleja gráficamente los elementos a partir de los cuales se ha construido el modelo de desarrollo profesional docente y también el proceso mediante el cual éste se despliega.

El Perfil Profesional del docente, se define en el *Marco Pedagógico de la UD* (2001), así como los procesos y actividades requeridas para el Proceso Docente que tiene como finalidad conseguir por parte del estudiante la adquisición de las competencias genéricas y específicas propias del Perfil académico-profesional de la titulación correspondiente, siguiendo el Modelo de Formación de la Universidad de Deusto (UD, 2004). El Proceso engloba, a su vez, cinco grandes subprocesos que se llevan a cabo en la docencia.

- Así, como se recoge en el Tabla 1, se han seleccionado y definido las diecisiete Competencias Docentes relacionadas con cada uno de los subprocesos del Proceso Docente.
- Para cada una de ellas se han definido también un conjunto de criterios e indicadores que permita tanto la evaluación por las distintas fuentes seleccionadas (autoevaluación, estudiantes, colegas y responsables académicos, según proceda en cada caso), como la identificación de puntos fuertes y débiles para la formación y mejora (evaluación formativa).
- Posteriormente, tras la participación en los procesos de formación e innovación y mejora necesarios para el desarrollo profesional, el adecuado desarrollo de dichas competencias, así como los resultados positivos de las mismas, podrá ser acreditado mediante los procesos de evaluación acreditativa.

Tabla 1. Proceso de Docencia y Competencias docentes en la UD (Villa y García Olalla, 2006)

| Subprocesos | Definición | Competencias docentes |
|--------------------------------|---|---|
| Diseño y Planificación | Definir y organizar las competencias, contenidos, recursos, materiales, metodologías, sistemas de tutoría y evaluación que, de acuerdo con el Modelo de Formación de la UD (MFUD), aseguren un aprendizaje autónomo y significativo por parte de los estudiantes. | <ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Uso de las TIC |
| Gestión del Aprendizaje | Desarrollar el conjunto de actividades que, conforme al MFUD, impliquen a cada estudiante activamente en su formación. | <ul style="list-style-type: none"> • Gestión del tiempo • Liderazgo • Relaciones Interpersonales • Gestión del Aprendizaje • Clima de Aprendizaje |
| Tutoría y Evaluación | Realizar un seguimiento y apoyo efectivo durante el proceso de aprendizaje del estudiante que permita comprobar, comunicar y facilitar la mejora del grado de desarrollo y consecución de las competencias a lo largo del proceso y como resultado final del mismo. | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del Aprendizaje • Apoyo al estudiante / Coaching |
| Revisión y Mejora | Comprobación del grado de cumplimiento de la planificación y la adecuación de los recursos empleados, tomando las decisiones consecuentes para su mejora. | <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • Orientación a la Calidad |
| Colegialidad Docente: | Actividades que los profesores realizan en conjunto, actividades y tareas que son comunes y tienen orientación colectiva y comunitaria. Participación activa con otros profesores que influyen en la unidad para desarrollar las diferentes partes del proceso para, de acuerdo con el MFUD, asegurar un aprendizaje autónomo y significativo por parte de los estudiantes. | <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso Institucional • Compromiso ético • Trabajo en Equipo • Innovación Pedagógica • Orientación al Desarrollo Profesional • Orientación a Resultados |

Se diferencian, entonces, dos tipos de evaluación de acuerdo con su finalidad y momento:

- La Evaluación Formativa, como instrumento para la revisión y mejora continua, tiene como objeto la evaluación de las Competencias Docentes y en ella participan el propio profesor, los estudiantes, los colegas y los responsables académicos, mediante los Cuestionarios correspondientes elaborados a este efecto.

- La Evaluación Acreditativa dará acceso a la correspondiente acreditación de la calidad de la docencia a partir de la satisfacción de los estándares de calidad aprobados por la UD. Esta acreditación se puede obtener en dos niveles diferenciados, y debe renovarse periódicamente: LABEL 1, de Calidad Docente en Planificación, y LABEL 2, de Excelencia Docente en la Puesta en Práctica.

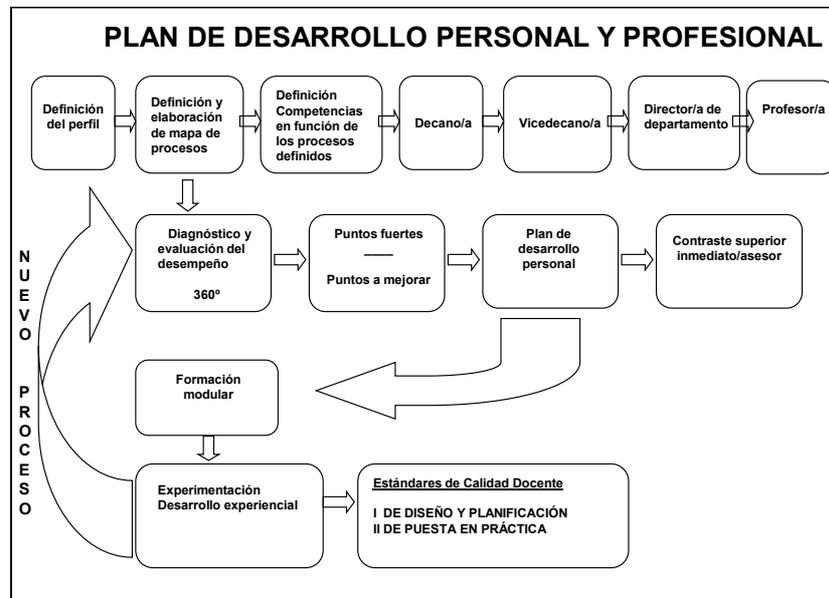


Figura 1. Modelo de Desarrollo Profesional en la UD (UD, 2005)

Metodología

La metodología utilizada se basa en el estudio de caso, definido por la U.S. General Accounting Office en los siguientes términos: “constituye un método para aprender respecto a una instancia compleja, basado en su entendimiento comprensivo como un todo y su contexto, mediante datos e información obtenidos por descripciones y análisis extensivos (Mertens, 2005). Se describe el proceso y resultados del caso de la Universidad de Deusto durante diez años desde su diseño a su aplicación.

Se presentan los elementos centrales del Modelo construido, basado en dos label de Evaluación Acreditativa (Label 1 y Label 2) para certificar la calidad docente, y los resultados que ha obtenido el profesorado.

Diseño y Procedimiento seguido

A continuación explicaremos brevemente cómo se han generado los procedimientos y criterios de evaluación que actualmente se utilizan en cada uno de estos procesos.

• Label 1

En el curso académico 2005/06 se desarrolló un Proyecto de Innovación a cargo de un grupo piloto interdisciplinar, integrado por 17 profesores, con invitación a todas las facultades, ensayando diversas fórmulas y procedimientos para planificar y desarrollar la enseñanza de las asignaturas de acuerdo a los nuevos requerimientos del espacio europeo de Educación Superior (Poblete y García Olalla, 2007). Las Normas y Orientaciones para la elaboración de los Programas y Guías de Aprendizaje de las nuevas asignaturas de Grado

fueron aprobadas y editadas por el Rectorado de la UD (2006). Denominamos Guía de Aprendizaje al documento entregado a los estudiantes dónde se detallan las competencias genéricas y específicas a desarrollar, los contenidos, la estrategia de enseñanza-aprendizaje, las actividades y ejercicios o prácticas a realizar, la documentación necesaria y la bibliografía recomendada, la orientación y seguimiento del trabajo, y los criterios y sistema de evaluación y calificación.

El proceso de evaluación acreditativa en Planificación correspondiente al Label 1 se ha desarrollado en cinco convocatorias anuales: del 2008, al 2012. La primera convocatoria se realizó en el curso 2007/08 con carácter experimental, y en las convocatorias de 2009 al 2012 se han presentado progresivamente las Guías de Aprendizaje de las asignaturas de 1º, 2º, 3º y 4º curso de Grado.

Para la obtención del Label 1, todo el profesorado de la UD debe obtener la acreditación de la Calidad Docente en Planificación de las asignaturas que imparte mediante la presentación de los Programas y Guías de Aprendizaje de dichas asignaturas, y la superación de los criterios e indicadores de calidad establecidos para los mismos (ver en Tabla 2), cualitativamente acreditada a cargo del Comité de Evaluación correspondiente.

Tabla 2. Criterios e Indicadores de Evaluación del Label 1 (UD, 2007)

| LABEL 1: DISEÑO Y PLANIFICACIÓN | |
|--|--|
| Este LABEL hace referencia a asegurar, de acuerdo con el Modelo de Formación de la UD (MFUD), un aprendizaje autónomo y significativo por parte de los estudiantes para el desarrollo de las competencias académico - profesionales que se trabajan en la asignatura o módulo, y para ello definir y organizar los objetivos de aprendizaje, contenidos, metodología, tiempos, recursos materiales, sistemas de tutoría y evaluación, recogiendo y reflejando de forma clara y organizada estos elementos en el Programa público de la asignatura, y documentando las especificaciones requeridas para su desarrollo en la Guía de Aprendizaje del Estudiante. | |
| CRITERIOS | INDICADORES |
| <p>1. Estándar CONTRIBUCIÓN AL PERFIL Y COMPETENCIAS: Contextualiza y justifica la asignatura en función del Perfil académico-profesional de la titulación, y define los resultados esperados del aprendizaje en términos de las Competencias Genéricas y Específicas que se van a desarrollar.</p> | <p>1.1. CONTRIBUCIÓN AL PERFIL: Contextualiza y justifica la asignatura describiendo su contribución al Perfil Académico – Profesional de la Titulación.</p> <p>1.2. COMPETENCIAS GENÉRICAS: Selecciona la/s Competencias Genéricas y define el nivel de desarrollo, de acuerdo al MFUD y el Mapa de Competencias de la Titulación.</p> <p>1.3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: Define las Competencias Específicas que desarrolla la asignatura.</p> |
| <p>2. Estándar ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE Y ADECUACIÓN AL ECTS: Diseña una estrategia didáctica coherente con el MFUD y las competencias que se pretende desarrollar, y planifica la actividad de aprendizaje de los estudiantes en términos del ECTS.</p> | <p>2.1. ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Diseña una estrategia didáctica coherente con las competencias que pretende desarrollar y acorde a los principios de autonomía y significatividad del aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>2.2. ECTS: Planifica la actividad de aprendizaje de los estudiantes exigiendo el cumplimiento de los ECTS asignados a la asignatura.</p> <p>2.3. DOCUMENTACIÓN Y RECURSOS: Explicita la documentación y los recursos de soporte que se van a utilizar para el correcto seguimiento de la asignatura.</p> |
| <p>3. Estándar SISTEMA DE EVALUACIÓN: Diseña un sistema de evaluación para la asignatura que define los indicadores de evaluación de las competencias trabajadas, las técnicas que se van a utilizar, y el sistema de calificación que se va a aplicar.</p> | <p>3.1. INDICADORES: Formula los indicadores de conducta a partir de los cuales puede obtenerse evidencias relevantes y significativas del logro de las competencias por los estudiantes.</p> <p>3.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS: Selecciona las técnicas e instrumentos que se van a utilizar para recoger la información relativa a los indicadores seleccionados, a lo largo del proceso y al final del mismo.</p> <p>3.3. SISTEMA DE CALIFICACIÓN: Define y detalla el sistema de calificación que se va a aplicar para realizar la ponderación cuantitativa que refleje el grado de desarrollo de las competencias a lo largo del proceso, y que se expresará en la calificación final.</p> <p>3.4. SEGUIMIENTO Y TUTORÍA: Establece los tiempos, espacios y procedimientos para realizar el seguimiento, la tutoría y orientación del aprendizaje de los estudiantes.</p> |

- *Label 2*

Para el diseño del proceso del Label 2 ha trabajado un equipo de 32 profesores con representación de todos los centros durante dos cursos académicos (2011/12 y 2012/13) en la Fase de Aplicación Experimental. Se ha realizado también el primer proceso de acreditación con este equipo experimental. En el curso 2013/14 se ha iniciado su aplicación institucional abierta a todo el profesorado, contando con la participación voluntaria de 110 profesores. Tras obtener la Acreditación en Planificación, para la obtención del Label 2 el profesor puede presentar la valoración de su docencia al correspondiente Comité de Evaluación, mediante el análisis cualitativo de un Portafolio Docente elaborado a este efecto en el que el profesor recoge evidencias de la puesta en práctica de su docencia y que, cumpliendo con los estándares requeridos (ver en Tabla 3), acredite su calidad docente.

Tabla 2. Criterios e Indicadores de Evaluación del Label 2 (UD, 2013)

| LABEL 2: PUESTA EN PRÁCTICA | |
|--|--|
| Este LABEL hace referencia a orientar y promover el aprendizaje de los estudiantes hacia el logro de un aprendizaje autónomo y significativo, gestionando adecuadamente los métodos de enseñanza, el empleo del tiempo, los recursos materiales y personales, y el seguimiento y evaluación del proceso, a partir de la construcción de un clima y un compromiso con la exigencia, la profundidad y la calidad del trabajo y el aprendizaje. | |
| CRITERIOS | INDICADORES |
| <p>L2.1. Estándar GESTIÓN DEL APRENDIZAJE: en coherencia con el MFUD, desempeña la tarea docente gestionando adecuadamente los métodos, tiempos y recursos para promover y lograr un aprendizaje autónomo y significativo de los estudiantes.</p> | <p>L2.1.1. METODOLOGÍA: Utiliza métodos de enseñanza activos y variados, estimulando la implicación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, en coherencia con la Guía de Aprendizaje.</p> <p>L2.1.2. GESTIÓN DEL TIEMPO: Gestiona el tiempo de trabajo de los estudiantes, en coherencia con lo planificado y respondiendo a los imprevistos y necesidades del proceso de aprendizaje.</p> <p>L2.1.3. RECURSOS: Utiliza apoyos y recursos didácticos adecuados, variados y suficientes para optimizar el MFUD, incorporando las TIC como medio de soporte para los procesos de enseñanza – aprendizaje.</p> |
| <p>L2.2. Estándar ORIENTACIÓN Y TUTORÍA DE LOS ESTUDIANTES: manifiesta un comportamiento docente de apoyo al desarrollo académico de los estudiantes, mediante la exigencia, el asesoramiento y la ayuda para realizar un aprendizaje profundo y de calidad, y facilitando respuestas y recursos para afrontar las situaciones de dificultad.</p> | <p>L2.2.1. ORIENTACIÓN: Da orientaciones claras para la realización de trabajos y responde a las dudas que le plantean los estudiantes.</p> <p>L2.2.2. SISTEMA TUTORÍA: Tiene establecidos los espacios, tiempos y procedimiento de seguimiento, tutoría y orientación, y lo aplica de forma sistemática.</p> |
| <p>L2.3. Estándar EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: aplica un sistema de evaluación que le permite comprobar, comunicar y facilitar la mejora del grado de consecución de los objetivos de aprendizaje a lo largo del proceso y como resultado final del mismo.</p> | <p>L2.3.1. INFORMACIÓN: Informa a los estudiantes del sistema de evaluación y de los criterios, de modo que perciban lo que se espera de ellos y cómo van a ser evaluados.</p> <p>L2.3.2. TÉCNICAS: Utiliza técnicas e instrumentos variados para realizar la evaluación continua y final del aprendizaje.</p> <p>L2.3.3. RETROALIMENTACIÓN: Comparte con los estudiantes la información respecto a la evaluación y sus resultados, dando <i>feedback</i> sobre la marcha de las actividades y los resultados de las mismas.</p> <p>L2.3.4. RESULTADOS DE APRENDIZAJE: Evalúa el grado de consecución de las Competencias Genéricas y Específicas logrado por los estudiantes y analiza los resultados académicos finales.</p> |
| <p>L2.4. Estándar REVISIÓN Y MEJORA: analiza el grado de consecución de los resultados de aprendizaje esperados y la adecuación del proceso de enseñanza – aprendizaje llevado a cabo, buscando y manteniendo una actuación docente de calidad (de acuerdo con las normas y orientada a la consecución de resultados de éxito en el ámbito</p> | <p>L2.4.1. RESULTADOS DE APRENDIZAJE: Evalúa el grado de consecución de las Competencias Genéricas y Específicas logrado por los estudiantes, y analiza los resultados académicos finales, que se sitúan dentro de los parámetros establecidos por la UD para la titulación correspondiente.</p> <p>L2.4.2. COMPETENCIAS DOCENTES: Los estudiantes se muestran satisfechos con el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo.</p> <p>L2.4.3. ACCIONES DE MEJORA: Identifica los puntos fuertes y débiles de su actuación docente proponiendo objetivos y acciones de mejora, y describe el proceso de mejora seguido, así como los cambios y mejoras producidos</p> |

académico), detectando puntos fuertes y débiles, y desarrollando acciones de mejora.

L2.4.4. REVISIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA: Revisa el Programa y Guía de Aprendizaje de la asignatura incorporando con coherencia las mejoras producidas y los criterios de calidad establecidos.

Profesores participantes en la experiencia

Se han realizado cinco convocatorias anuales del Label 1 (desde el 2008 al 2012), con un total de 1366 Guías de Aprendizaje. Ello ha representado un promedio del 74,40% de las asignaturas impartidas en Grado. A fecha del curso 2012/13, es decir de la última convocatoria de la que se presentan los datos, se han presentado al proceso de Acreditación el 69,33% de las asignaturas actualmente impartidas en la universidad. En las Tablas 5 y 6, se puede ver su distribución detallada en cada una de las convocatorias y para cada uno de los centros.

En la Fase Experimental del Label 2 se ha trabajado durante dos cursos académicos, contando con representación de profesores de todas las facultades y la participación de un total de 32 profesores:

- En el curso académico 2011/12 participaron 19 personas, 17 profesores de centros junto a dos coordinadores del proyecto, organizados en dos equipos de trabajo.
- En el curso académico 2012/13 participaron 25 profesores (12 de los participantes en el curso anterior, a los que se sumaron otros 13 profesores), que han trabajado organizados en 5 equipos de trabajo por centros. 23 de estos profesores presentaron su portafolio docente.

Resultados

En las cinco convocatorias anuales (desde el 2008 al 2012) los comités de evaluación han tenido una composición con idénticos criterios de formación: la mitad de los miembros son evaluadores externos, reconocidos por la ANECA y la otra mitad son evaluadores internos, profesores que conocen bien el modelo. En la Tabla 4 se muestran los resultados finales totales de cada convocatoria en el conjunto de la universidad. En la primera convocatoria, realizada en el curso 2007/08 con carácter experimental y con asignaturas de las antiguas titulaciones, el 38% de Guías resultaron no favorables, por lo que se realizaron acciones de formación para subsanar las dificultades detectadas. En las cuatro convocatorias de 2009 al 2012, de las nuevas titulaciones de Grado, se puede apreciar cómo se constata una mejora gradual y sostenida de los resultados, estabilizándose entre un 88 y 91% de guías favorables.

Tabla 4. Resultados Totales del Label 1 por convocatoria

| Convocatoria | Guías presentadas | Favorables | % Favorables | No Favorables | % No Favorables |
|--------------|-------------------|------------|--------------|---------------|-----------------|
| 2008 | 357 | 220 | 61,62 | 137 | 38,38 |
| 2009 | 217 | 179 | 82,49 | 38 | 17,51 |
| 2010 | 283 | 259 | 91,52 | 24 | 8,48 |
| 2011 | 310 | 284 | 91,61 | 26 | 8,39 |
| 2012 | 199 | 176 | 88,44 | 23 | 11,56 |

En el análisis por centros (Tabla 5), se observan las mismas tendencias que en el total. Resulta también significativo el hecho de que cuando se han producido incorporaciones posteriores de centros que participan por primera vez, éstos registran unos resultados similares a los obtenidos en la primera convocatoria, lo cual se aprecia perfectamente en la tabla de resultados desagregados por centros: el centro incorporado en 2010 con un 76,47% de Favorables y un 23,53% de No Favorables, y el centro incorporado en 2011 con un 54,76% de Favorables y un 45,24% de No Favorables. Como también puede apreciarse, estos resultados mejoran de forma notable en la siguiente convocatoria.

Tabla 5: Resultados por centros en las distintas convocatorias realizadas.

| Centro | Año | Guías presentadas | Favorables | % Favorables | No favorables | % No favorables |
|--------------------------------|------|-------------------|------------|--------------|---------------|-----------------|
| Derecho | 2009 | 23 | 14 | 60,87 | 9 | 39,13 |
| | 2010 | 43 | 43 | 100,00 | 0 | 0,00 |
| | 2011 | 36 | 36 | 100,00 | 0 | 0,00 |
| | 2012 | 21 | 19 | 90,48 | 2 | 9,52 |
| Psicología y Educación | 2009 | 29 | 25 | 86,21 | 4 | 13,79 |
| | 2010 | 42 | 40 | 95,24 | 2 | 4,76 |
| | 2011 | 42 | 40 | 95,24 | 2 | 4,76 |
| | 2012 | 24 | 21 | 87,5 | 3 | 12,5 |
| CC. Económicas y Empresariales | 2009 | 37 | 30 | 81,08 | 7 | 18,92 |
| | 2010 | 35 | 33 | 94,29 | 2 | 5,71 |
| | 2011 | 26 | 25 | 96,15 | 1 | 3,85 |
| | 2012 | 38 | 36 | 94,73 | 2 | 5,26 |
| CC. Sociales y Humanas | 2009 | 93 | 83 | 89,25 | 10 | 10,75 |
| | 2010 | 92 | 84 | 91,30 | 8 | 8,70 |
| | 2011 | 78 | 76 | 97,44 | 2 | 2,56 |
| | 2012 | 36 | 32 | 88,89 | 4 | 11,11 |
| Ingeniería | 2009 | 35 | 27 | 77,14 | 8 | 22,86 |
| | 2010 | 54 | 46 | 85,19 | 8 | 14,81 |
| | 2011 | 55 | 53 | 96,36 | 2 | 3,64 |
| | 2012 | 27 | 20 | 74,07 | 7 | 25,93 |
| Teología | 2010 | 17 | 13 | 76,47 | 3 | 23,53 |
| | 2011 | 5 | 5 | 100,00 | 0 | 0,00 |
| | 2012 | 100,00 | 0 | 100,00 | 0 | 0,00 |
| Identidad y Misión | 2011 | 26 | 26 | 100,00 | 0 | 0,00 |
| | 2012 | 11 | 11 | 100,00 | 0 | 0,00 |
| Magisterio | 2011 | 42 | 23 | 54,76 | 19 | 45,24 |
| | 2012 | 41 | 36 | 87,80 | 5 | 12,20 |

No obstante, en la última convocatoria correspondiente a 2012 se observan dos variaciones significativas. Por un lado, se produce un descenso significativo en el número de Guías presentadas, debido fundamentalmente al alto porcentaje de créditos dedicados a Practicum y Trabajo Fin de Grado en la mayoría de los Títulos. Por otra parte, se observa también un ligero ascenso del número de Guías evaluadas como no favorables, el cual puede deberse, al menos en parte, a la aún reciente incorporación al proceso de profesores de dedicación restringida que desarrollan su actividad primordialmente en el ámbito profesional fuera de la universidad, y cuya presencia es mayor en los cursos altos.

Actualmente se dispone ya de los datos completos relativos a los cuatro cursos de las nuevas Titulaciones de Grado, a las que corresponden 1009 guías del total de las 1366

presentadas. Una guía de aprendizaje puede corresponder a más de una asignatura, cuando ésta se imparte en más de una titulación. Así, aunque disponemos del detalle de cada convocatoria y título, vamos a analizar en términos de las asignaturas activas en el curso 2012/13 (última convocatoria a la que se refieren los datos presentados) cuál es el estado actual de las asignaturas de la universidad, tal y como se resume en la Tabla 6

Tabla 6. Estado de las Asignaturas en los Títulos de Grado

| TOTAL ASIGNATURAS ACTIVAS (Convocatoria 2012/13) | | | | | | | | | | | |
|--|-------|-------------------------------|-------|-------|-------|----------------|-------|---|--------------|------|---|
| Presentados | | | | | % | No presentados | | % | | | |
| 1110 | | | | | 69,33 | 491 | 30,67 | | | | |
| Favorable | | | | % | | | | | No favorable | | % |
| 1071 | | | | 66,90 | | | | | 39 | 2,44 | |
| Favorable | % | Favorable con recomendaciones | % | | | | | | | | |
| 678 | 42,35 | 393 | 24,55 | | | | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | | | | | |
| 1601 | | | | | | | | | | | |

El número total de asignaturas con Guías presentadas alcanza casi el 70%, de las cuales apenas el 2,5% siguen siendo no favorables frente a casi el 67% de favorables.

Como se ha explicado previamente, durante los cursos 2011/12 y 2012/13 se ha desarrollado la aplicación experimental del Label 2. Aunque no se pueden presentar resultados institucionales al menos se pueden mostrar ciertos indicadores de proceso relevantes evidenciados en esta fase experimental. Esta segunda fase del modelo requiere utilizar el procedimiento de un portafolio digital, para cuya elaboración se ha tomado en cuenta otras experiencias previas extensamente fundamentadas en el ámbito universitario (Seldin, 1997; Fernández March, 2006).

Ha sido relevante la apreciación de la experiencia realizada por los profesores participantes en este grupo experimental, quienes han valorado muy positivamente la dinámica de trabajo colaborativo surgida en el equipo de trabajo y la riqueza del intercambio de experiencias de la práctica docente que ha permitido. La Tabla 7 muestra las valoraciones medias obtenidas (en una escala de 1 a 10) y el orden de los aspectos mejor evaluados.

Tabla 7. Evaluación de la Experiencia - Aplicación Experimental del Label 2

| | RESULTADOS | X | Orden |
|----|---|-----|-------|
| 01 | Identificar y acordar criterios e indicadores para la evaluación de la puesta en práctica de la docencia | 8,9 | 4° |
| 02 | Aplicar los criterios de evaluación previstos en la elaboración del portafolio personal | 9 | 3° |
| 03 | Detectar avances, valorar las posibilidades y recursos. | 8,8 | 5° |
| 04 | Detectar limitaciones, dificultades y problemas. | 8,4 | 8° |
| 05 | Ensayar y valorar la estructura, soporte y contenidos del portafolio docente. | 8,7 | 6° |
| 06 | Compartir en el grupo la puesta en marcha de la experiencia, generar recursos y apoyarse en las dificultades | 8,9 | 4° |
| 07 | Elaborar el protocolo y los instrumentos necesarios para la aplicación del procedimiento | 9 | 3° |
| 08 | Elaborar unas Orientaciones Generales que guíen y faciliten a otros profesores la elaboración de su portafolio | 9,1 | 2° |
| 09 | Generar y seleccionar ejemplos útiles y valiosos para ilustrar el trabajo a realizar | 9,3 | 1° |
| 10 | Coordinar un Equipo de trabajo a nivel de centro. | 8,3 | 9° |
| 11 | Facilitar la elaboración del portafolio docente a los profesores miembros de los equipos de trabajo | 8,6 | 7° |
| 12 | Iniciar la difusión en el centro, mediante el equipo de trabajo | 7,2 | 11° |
| 13 | Reflexionar y formular propuestas y orientaciones sobre las condiciones para la difusión e institucionalización del procedimiento. | 7,1 | 12° |
| 14 | Posibilitar que el conocimiento generado pueda ser posteriormente comunicado y transferido a otros ámbitos de la Universidad y los centros. | 8,9 | 4° |
| 15 | Generar expectativas positivas respecto a la extensión e institucionalización del procedimiento. | 7,8 | 10° |
| | Otros aspectos. Especificar: <ul style="list-style-type: none"> - Un buen subproducto ha sido hacer equipo de trabajo entre nosotros - Compartir experiencias entre facultades del trabajo realizado con los estudiantes; muy enriquecedor | | |

En el análisis cualitativo del trabajo realizado para la elaboración del portafolio docente, las principales dificultades identificadas tienen que ver con: la justificación mediante evidencias de los indicadores del Criterio 2 referido a la realización del seguimiento y la tutoría con los estudiantes; en el Criterio 1 para la Gestión del Tiempo, el análisis y ajuste de los tiempos de trabajo dedicados por los estudiantes a las actividades previstas en el plan de trabajo; y en el Criterio 3 de Evaluación, el análisis de los resultados de aprendizaje en términos de competencias.

Se ha desarrollado también la primera Evaluación Experimental del Label 2, realizada a cargo de un Comité externo con los Portafolios docentes digitales del grupo experimental, en la cual se ha ensayado el procedimiento de evaluación, aplicando tanto el Protocolo de Evaluación como todos los instrumentos derivados (Instrucciones, Hoja de Respuestas, Formato de Informe).

- De los 25 profesores participantes en el equipo experimental en el curso 2012/13, 23 han presentado su portafolio docente al proceso de acreditación.
- De los 23 portafolios presentados: 22 han obtenido una evaluación de “Acreditación Total” y 1 de “Acreditación Condicionada”. No ha habido ninguna “No Acreditación”, lo cual no resulta sorprendente dado el perfil del profesorado participante en la experiencia, su alto grado de implicación y el nivel de seguimiento e intercambio que ha caracterizado la dinámica de trabajo de los equipos de trabajo.

El Comité ha evaluado también el procedimiento y sus instrumentos, y ha generado un Informe de Devolución con sus observaciones y propuestas de mejora. En términos generales, el procedimiento se ha revelado viable, factible, útil y valioso.

El conjunto de previsiones y propuestas formuladas por el equipo experimental para la institucionalización del proceso con las acciones que han entendido necesarias, a nivel de difusión, toma de decisiones, formación y apoyo, han permitido el inicio de la aplicación institucional del Label 2 en el curso 2013/14, en la que están participando de forma voluntario 110 profesores de todos los centros .

Discusión y conclusiones

Del caso estudiado y desarrollado durante más de diez años se pueden extraer una serie de consideraciones generales pertinentes para experiencias similares.

En primer lugar, aunque la resistencia a la evaluación puede considerarse como un proceso natural entre el profesorado, en este caso se puede observar que, paulatinamente, el profesorado va incorporándose al proceso de evaluación y tanto los profesores que la han experimentado como los evaluadores muestran una valoración positiva del proceso y resultados obtenidos. Posiblemente, en esta valoración positiva haya tenido su efecto el hecho de la claridad del modelo y los criterios así como los procedimientos establecidos que consideran claros y comprensibles. La dificultad de estos enfoques pedagógicos es cómo incorporar al profesorado de dedicación restringida o parcial, ya que requiere dos condiciones: una formación previa en las exigencias del EEES y en una metodología de enseñanza variada en métodos de evaluación de competencias y seguimiento del aprendizaje de los estudiantes, ambos aspectos demandan un tiempo de difícil cumplimiento para este tipo de profesionales. Y es un reto, para las universidades buscar fórmulas que lo hagan compatible.

Otro aspecto a tener en cuenta en el desarrollo de este caso, es el hecho de incorporar al proceso de evaluación a evaluadores externos que reducen las resistencias y desconfianzas que puedan percibirse por el profesorado cuando el proceso es únicamente llevado a cabo por el personal propio de la universidad.

La evaluación cualitativa realizada por los evaluadores de los distintos comités ratifica la mejora sustancial del trabajo presentado por el profesorado, así como una valoración muy positiva de la experiencia desarrollada. Los datos en el caso presentado, permiten extraer como conclusión el proceso de mejora obtenido por el profesorado y el porcentaje incremental en las sucesivas convocatorias del proceso de certificación de calidad a través de los labels.

Un debate actual es la asimetría en la consideración del perfil docente universitario entre sus funciones de docencia e investigación, obteniendo un mayor peso de esta última en la evaluación del profesorado universitario realizado por las agencias de calidad y las propias universidades. De ahí la importancia de experiencias y modelos que favorezcan y desarrollen la evaluación de la calidad docente.

En este sentido, se puede considerar como aportación este modelo de evaluación de la calidad docente basado en competencias, que en la práctica son escasos los modelos teóricos y mucho más su experimentación en la práctica universitaria.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje es un tema importante para la comprobación de la calidad docente universitaria y ésta debe elaborarse con especial

cuidado en todos sus elementos y procesos de modo que la credibilidad quede patente, y la necesidad del liderazgo de los máximos responsables académicos para promover la implicación y compromiso del profesorado con este enfoque, y por otra parte, comprobar con evidencias que el enfoque se está llevando a la práctica.

Referencias

- Álvarez Rojo, V. y otros (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *REOP*. Vol.20 (3), 270-283.
- ANECA (2007). *DOCENTIA (Programa de Apoyo para la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario). Modelo de Evaluación*. En www.aneca.es
- Camargo-Escobar, I., y Pardo-Adames, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: Diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 441-455.
- ENQA (2005). *Standards and guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area*. Helsinki: ENQA. <http://www.enqa.net/bologna.lasso>.
- Fernández March, A. (2006). *El portafolio docente como estrategia formativa y desarrollo profesional*. Universidad de Deusto: Taller de Formación. Documento policopiado inédito.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Kleinhenz, E. & Ingvarson, L. (2007). *Standars for Teaching: Theoretical Underpinnings and applications*. Recuperado de [Http://research.acer.edu.au/teaching_standars/1](http://research.acer.edu.au/teaching_standars/1)
- Marcelo, C. (2007). *Propuesta de estándares de calidad para programas de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia*. OREALC-UNESCO.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2aEd.). Thousand Oaks, CA: EE.U.U.: Sage.
- NCATE (2008). *Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions*. Washington.
- Ortega, M. C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 305-327.
- Pantic, N., Wubbels, T. & Mainhard, T. (2011). Teacher competence as a Basis for Teacher Education: Comparing Views of Teachers and Teacher Educators in Five Western Balkan Countries. *Comparative Education Review*. 55(2), 165-188.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: Consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-16.
- Poblete, M. y García Olalla, A. (2007). *Desarrollo de competencias y créditos transferibles. Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Bilbao: Mensajero. ISBN: 978-84-271-2837-3.
- Texas Education Agency. (2011). *Texas Educator Certification Preparation Manual*. Texas.

- Seldin, P. (1997). *The Teaching Portfolio*. Bolton, MA: Anker Publishing Company Inc.
- Universidad de Deusto (2001). *Marco Pedagógico UD. Orientaciones generales*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Universidad de Deusto (2006). *Normas y Orientaciones para la Elaboración de Programas y Guías de Aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Universidad de Deusto (2007). *Manual para la Garantía Interna de Calidad Docente: Modelo de desarrollo profesional en la UD*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, pp. 177-212
- Villa, A. y García Olalla, A. (2006). Garantía Interna de Calidad Docente: Propuesta de un modelo de desarrollo profesional en la Universidad de Deusto. En E. Arregui y otros (Coord.), *Políticas de Gestión de las Organizaciones Educativas. Implicaciones para el currículum universitario en el marco europeo*. Oviedo: Universidad de Oviedo. ISBN: 84-8317-577-0.

Autores

Ana M^a García Olalla

Doctora en Pedagogía. Profesora en la Universidad de Deusto, en la que es responsable de Evaluación y Calidad de la Docencia. Directora del Departamento de Innovación y Organización Educativa de la Facultad de Psicología y Educación. Pertenece al equipo de investigación INNOVA

ana.garciaolalla@deusto.es Universidad de Deusto. Avda. Universidades, 24 – 48007 Bilbao
Tel. 34 944 139 003

Aurelio Villa Sánchez

Doctor en Pedagogía. Catedrático de Métodos de Investigación Educativa. Ex Vicerrector de Innovación y Calidad del 2000 al 2010. Presidente del Foro Internacional de Innovación Universitaria. Investigador Principal del Equipo Innova

Aurelio.villa@deusto.es Universidad de Deusto. Avda. Universidades, 24 – 48007 Bilbao
Tel. 34 944 139 003

Para mayor información de los autores y sus publicaciones véase www.innova.deusto.es