

Monográfico «Evaluación de la calidad en la educación superior»

ARTÍCULO

Prospectiva y evaluación del ejercicio docente de los profesores universitarios como exponente de buena calidad

*Félix. E. González Jiménez
Escolástica Macías Gómez
Manuel Rodríguez Sánchez
José Luis Aguilera García*

Fecha de presentación: febrero de 2009

Fecha de aceptación: abril de 2009

Fecha de publicación: julio de 2009

Resumen

La Universidad actual tiene que cuestionar su objeto y sentido para adecuarse a los nuevos retos que la sociedad global le exige. Este debate afecta al qué, cómo y para qué deben producirse modificaciones de lo que en ella era una tradición, y cómo afectan estos cambios a los docentes investigadores y alumnos, sobre todo en cuanto a qué deben aprender –sentido del conocimiento–, en qué y cómo han de modificar su práctica y, consecuentemente, qué formación es necesaria para adquirir o mejorar sus competencias profesionales y sus cualidades personales. Las directrices emitidas por la European Association of Quality Assurance in Higher Education –ENQA– (2005) son un punto de partida, pero insuficientes cuando en la universidad española falta una carrera profesional de los docentes investigadores.

Palabras clave

conocimiento, docentes investigadores, universidad, evaluación, calidad, Espacio Europeo de Educación Superior

Perspectives and evaluation of teaching by university lecturers as a model of high quality

Abstract

Universities today must question their objectives and ability to adapt to the new challenges of the global society. Debate centres on how and why universities must be modified, and how changes will affect researchers and students,

particularly insofar as learning is concerned, in what areas and in which ways teaching practices should be modified. This leads to the question on what training is necessary to acquire or improve professional competitiveness, as well as the individual's qualities, procedures and resources. The directives issued in 2005 by the European Association of Quality Assurance in Higher Education (ENQA) are a beginning, but they are insufficient in the Spanish university system, which lacks a professional career for education researchers.

Keywords

knowledge, education researchers, university, evaluation, quality, European Space for Higher Education

1. Puntos de partida

La calidad de la docencia en la universidad, como fuente de prestigio, es un tema que actualmente preocupa a todos los países y cada vez es más reclamado por profesores, estudiantes y la misma institución universitaria que quiere estar en condiciones de dar respuestas a los interrogantes, necesidades y desafíos que desde la sociedad se solicitan. Esta exigencia lleva a plantear temas de gran complejidad como: cometidos y prospectiva de la universidad actual; qué cambios, por qué y para qué deben darse en ella y cómo afectan estos cambios a los docentes investigadores y alumnos, sobre todo en cuanto a qué deben aprender –sentido del conocimiento–, qué han de modificar los profesores en su práctica docente e investigadora y, consecuentemente, qué formación es necesaria para adquirir o mejorar sus competencias profesionales y sus cualidades personales para el ejercicio docente; asimismo, qué apoyos, procedimientos y recursos son más adecuados para el docente investigador universitario. Estos cambios exigen nuevos y ajustados criterios y procedimientos de evaluación concordantes con las características singulares de la actividad de los docentes investigadores, y hacen necesario que en los requisitos y buenas prácticas de evaluación de su actividad profesional no se separen artificialmente la docencia y la investigación.

En concordancia con las consideraciones anteriores, la misión de la universidad actual ya fue prevista en el siglo XIX, cuando Humboldt (1809) propuso una universidad con la doble función de transmitir el conocimiento y de generar conocimiento nuevo, es decir, de enseñar e investigar; lo que suponía, ya entonces, que el profesorado fuera simultáneamente docente e investigador.

En el siglo XX se produce un retroceso respecto a esta concepción, en cuanto a que se considera que la universidad tiene como finalidades «la transmisión de la cultura, formar profesionales y desarrollar la investigación

científica» (Ortega, 1992); lo cual consiste, esencialmente, en reproducir lo que se venía haciendo, concepción que convierte en suficientes y válidos procedimientos de enseñanza y de investigación separados e inconexos. Desde que esta separación es ya en una práctica habitual en la universidad, se considera que lo válido de la enseñanza es casi exclusivamente la lección magistral y es, comúnmente aceptado, que los alumnos aprenden por medio de la repetición memorística de lo dictado por el profesor o de los libros recomendados por él. Simultáneamente, la investigación es concebida como la formulación de hipótesis que deben ser probadas y contrastadas por procedimientos y métodos empíricos, y sus resultados sólo son considerados válidos si se presentan con la cualificación que las cuantificaciones permiten, sin dar opción a descubrimientos distintos de los inicialmente propuestos, ni a explicaciones de los fenómenos o situaciones –tan importantes en educación, sino sólo a la consideración estadística que comporta elementos e interpretaciones, en general muy distintas al sentido del conocimiento humano. Las insuficiencias al separar docencia e investigación de los profesores universitarios y su práctica sólo se cuestionó públicamente por profesionales realmente comprometidos con la sociedad (Giner de los Ríos, Machado, Unamuno...), quienes son estimados, pero no escuchados. En general, esta concepción sigue siendo asumida por gran parte del profesorado.

En el siglo XX los avances de los ciudadanos en la consecución de cotas de igualdad y bienestar en las sociedades llamadas occidentales ha hecho posible el acceso progresivo a la educación básica de la población infantil y juvenil; lo que ha producido un aumento del número de alumnos en la universidad. A esta situación hay que añadir los grandes y rápidos cambios en el campo de la ciencia y de la técnica que han alterado enormemente las formas de vida, el acceso a la información y las exigencias de los mercados de trabajo sobre el tipo y manera de cualificación profesional.

En el siglo XXI, desde los países que conforman el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se pretende situar a la universidad europea como referente para universidades e instituciones de enseñanza superior de todo el mundo; lo que no es posible sin una formación que distinga a sus titulados, personal y profesionalmente, por sus cualidades en relación al conocimiento. Para la realización de estos propósitos hay que tomar precauciones que salvaguarden aquella meta, sin disfrazarla tras una imagen al servicio de los mezquinos intereses de quienes pretenden manipular los cometidos de las universidades. La universidad está al servicio del ser humano para contribuir a la mejora de las formas de vida, debe difundir la cultura con intención de apoyar a su generación a través de procesos que permitan establecer un crecimiento en el conocimiento permanente y en la superación, convirtiéndose así en motor de cambio hacia el progreso en la sociedad. Consecuentemente:

«La misión de la universidad es la de difundir la cultura, no para reproducirla, sino para que contribuya a su generación, crecimiento y al cambio que permita establecer su permanente superación; convirtiéndose en el motor del cambio hacia el progreso de la sociedad, tanto en los ámbitos científico y técnico, como en el humanista, para ir consiguiendo el estado general de bienestar». (González y otros, 2006, pág. 177).

Por tanto, el servicio que la universidad presta a los seres humanos ha de cambiar para que redunde en el bienestar común; lo que conlleva que deban ser despertadas aquellas necesidades que no se demandan y que sin embargo precisaran ser atendidas. La generación y proyección de cualquier reforma universitaria debe dirigirse a estos horizontes en beneficio de toda la humanidad. Los horizontes son de más y mejor conocimiento generado.

2. Objeto y sentido de la universidad en el siglo XXI

En la actualidad a la universidad se le exige que sus egresados sean personas que generen cambios de manera responsable para que contribuyan al estado de bienestar con su «buen ser, hacer y estar». Lo que se le está reclamando es que atienda al desarrollo individual de los alumnos, es decir, que éstos aprendan a conseguir el desarrollo de la capacidad singular del ser humano; o lo que es lo mismo, que se forme a los alumnos para el ejercicio de la racionalidad, en forma de adquisición y dominios del conocimiento y su

comunicación en las distintas materias de cada carrera. Por lo que ya no son válidas únicamente las concepciones de que la enseñanza consiste en la reproducción de informaciones que posee el profesor y del aprendizaje basado en la exposición de lo que el profesor dice o reclama, sino que el alumno es activo en su aprendizaje y el profesor es el guía interesado y comprometido que facilita este proceso. Este hacer del profesor debe ser aprendido de manera continua si pretende implantar, de forma generalizada, sistemas eficaces de buena calidad de la enseñanza en la universidad (ENQA, 2005). Asimismo, la buena calidad en educación es deseable y exigible, y precisa establecer criterios y procedimientos de evaluación coherentes con los ámbitos de conocimiento y la práctica docente e investigadora de los profesores universitarios. Para ello los profesionales que se encarguen de la acotación de las informaciones que han de ser evaluadas —como «referentes de buenas prácticas docentes»—, aquellos que recojan esta información y quienes realicen las valoraciones e informes (cuyos resultados sirvan para el reconocimiento profesional e incentivos de los profesores universitarios) deben ser cuidadosamente seleccionados y preparados por su conocimiento, interés y compromiso, coherencia y responsabilidad con la educación.

La selección, formación, acceso y evaluación de sus docentes investigadores es la piedra angular sobre la que será necesario cimentar el cambio que necesita la universidad; lo que implica enunciar procedimientos y criterios de calidad y de evaluación distintos a los que hasta el momento se han venido aplicando, puesto que si los criterios y procedimientos actuales fueran válidos en su conjunto, no sería necesario cambiarlos, la calidad de la universidad española sería óptima y no precisaría de mejora alguna; situación que está lejos de ser cierta. Con respecto al profesorado la calidad pretendida la entendemos en dos aspectos esenciales: en lo referido a la selección, formación y práctica de los profesores, y en los criterios y procedimientos de evaluación de la práctica docente e investigadora. En cuanto a la selección de los futuros docentes está todo prácticamente por hacer. Las convocatorias libres para cubrir plazas vacantes no son un procedimiento derivable lógicamente de un criterio de exigencia que sería aceptado con bastante generalidad. Ese criterio podría facilitar su cumplimiento si se aplica una norma atenta a su exigencia: bastaría con pedir la selección inicial entre quienes ya cumplan unos requisitos formativos previos; exigencia que comportará que quienes los cumplan se encuentren en situación de haber elegido su futuro profesional con convencimiento apreciable hacia la docencia. Éste sería un buen comienzo. Estas cautas prevenciones se exponen en el cuadro que contiene la propuesta que explicamos a continuación.

CUADRO 1. Acceso y formación de los profesores universitarios

Situación actual	Propuesta
<ul style="list-style-type: none"> • Inexistencia de una auténtica carrera docente. • Importantes deficiencias en las casi inexistentes formaciones inicial y permanente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido y cometido de la educación superior (perspectiva y EEES). • Carrera docente y (figuras) LOU. Implica un proceso: selección, formación –teoría y práctica integradas, profesores noveles y periodo de prueba, integración y perfeccionamiento continuo–. Integración en equipos de docencia e investigación con reparto convenido de responsabilidades; equipos que atienden la responsabilidad docente e investigadora en cada departamento. • Formación integrada en los GRADOS que incluya cursar de manera obligatoria las materias: <ul style="list-style-type: none"> – Fundamentos y métodos del conocimiento, – Conocimiento y comunicación educativa: la didáctica. • Formación inicial en los POSGRADOS de dos años (80 ECTS): criterios y procedimientos. Módulos: <ul style="list-style-type: none"> – Fundamentos y métodos en el conocimiento, – Fundamentos y métodos en la formación didáctica, – Tutoría: formación y ejercicio, – Investigación en y sobre la docencia, – Conocimiento y comunicación en la práctica, docente concreta: didácticas específicas. • Consideración, junto al análisis detallado de la formación previa y los resultados de entrevistas semiestructuradas.

CUADRO 2: Ajustes en los criterios y procedimientos de evaluación de la práctica docente

Situación actual	Propuesta
<ul style="list-style-type: none"> • Separación de la docencia y la investigación. • Valoración cuantitativa de la producción escrita. • Renuncia de facto a su discrecionalidad por parte de las comisiones examinadoras. • Valoración de publicaciones según el medio en que se publique. • Valoración sesgada de investigaciones auspiciadas por ciertas instituciones y entidades. • Escaso reconocimiento del mérito pedagógico. • Ignorancia del valor real del trabajo docente y las aportaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la conjunción de las actividades docentes e investigadoras. • Valoración de cualidades y capacidades docentes y personales. Evaluación continua de: <ul style="list-style-type: none"> – sentido y orientación educativos, conocimiento y comprensión de su ámbito temático; – didáctica: desarrollo de cualidades de comprensión y generación de conocimiento en el alumno; – adquisición de conocimiento, interés, compromiso, coherencia y responsabilidad, con proyección personal y profesional; – generación de inquietudes para contribuir al estado general de bienestar; – ejercicio de tutoría en los distintos niveles: atención personalizada de los alumnos; – elaboración de informes para cada alumno al final de cada periodo docente. • Valoración continua de méritos docentes y de investigación: investigaciones, publicaciones...; unos y otras estrictamente personales. Discrecionalidad ejercida por las comisiones.

3. Propuesta de criterios y procedimientos para la formación del docente investigador universitario: estructuración de equipos

La inexistencia de una auténtica carrera del docente investigador en nuestro país es una de las carencias más

significativas en el sistema universitario. Esto, unido a las importantes deficiencias en la formación inicial y permanente de los profesores, explica, en parte, que la formación de los titulados de nuestras universidades no tenga el prestigio deseable.

Los intentos de ofrecer formación al profesorado universitario suelen ser discontinuos e inconexos de la actividad docente investigadora, y, por tanto, deficientes. Normalmente, se olvida que la formación es un proceso a lo largo de toda la vida, y, como tal, también ha de con-

siderarse la del profesorado universitario, que debe incluir las diferentes etapas que configuran la práctica docente: selección, formación y práctica, efectuadas desde el dominio de los conocimientos para que repercutan en la calidad de la educación.

En concordancia con lo anterior, la carrera docente debe articularse en los momentos actuales a través de las figuras profesionales que la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades (LOU) establece; la cual muestra a los aspirantes y profesores en activo el sentido de la educación en el siglo XXI, analizando críticamente la misión o cometido de la universidad, así como las perspectivas que ésta tiene, y dilucidando su objeto (González y otros, 2006). A modo de ejemplo, proponemos el siguiente itinerario en la carrera docente e investigadora del profesor universitario:

1. **Selección:** la selección desde una libre concurrencia aumenta los riesgos de aceptar a personas que se dirigen a la docencia como recurso y hace altamente compleja la posibilidad de elaborar pruebas que, desde la heterogeneidad de los aspirantes, garanticen una auténtica selección. Proponemos que en el último año del grado quienes aspiren a ser docentes hayan de cumplir con las exigencias y los conocimientos propuestos a tal fin; formación que incluirá temas como:

- Fundamentos y métodos del conocimiento,
- Conocimiento y comunicación educativa: la didáctica.

Esta formación será exigida a los aspirantes a **profesores asociados**. «La finalidad del contrato será la de desarrollar tareas docentes», exclusivamente como apoyo en la docencia dirigida a una especialización de grado o postgrado. Para los **profesores visitantes** «la finalidad del contrato será la de desarrollar tareas docentes o investigadoras»; finalidad análoga a la anterior. A unos y a otros se les podrá homologar la citada por una formación próxima realizada en otras circunstancias y en otros países. En la actualidad esa formación deberá obtenerse tras su selección y antes del comienzo de su práctica profesional. Será requisito superarla.

2. **Formación:** comenzará por las asignaturas incluidas como requisito en cada grado; supuesto análogo al anterior. Continuará de la siguiente forma:

1ª fase. La primera parte la constituyen los 60 ETCS que integran la formación como tutores, integrada ya en un tiempo en el que los aspirantes estarán becados; situación que continuará con la realización de su tesis y el ejercicio de la tutoría sobre los alumnos.

2º fase. Se ejecuta la tesis doctoral. Los directores de estas tesis deben buscar evidencias de que los **doctorandos**, aspirantes a docentes investigadores, conocen cómo deben indagar sobre las causas de los hechos y fenómenos y cómo lo descubierto puede ser enseñado; lo que supone comenzar con la carrera de docente investigador.

3ª fase. Viene un tiempo de prácticas: tras la defensa de la tesis doctoral y obtención de plaza como ayudante-doctor, el aspirante realizará tres años de prácticas en prueba; superados éstos, accede a la situación del contrato indefinido de contratado doctor. Integrado en su equipo y dentro de un departamento, el docente investigador continúa un proceso de tutela en el que recibe la continuidad de su formación ligada a la búsqueda de soluciones de los problemas que le vayan presentando su docencia e investigación, así como la formación continua. Para los **contratados doctores** «la finalidad del contrato es desarrollar, con plena capacidad docente e investigadora, tareas de docencia y de investigación» y para los **profesores titulares y catedráticos de universidad** «la finalidad de su actividad laboral como funcionarios es la de desarrollar con plena competencia docencia e investigación».

Estas etapas están en secuencia y van configurando la carrera docente del profesorado. Es obvio que el profesor elegirá el módulo del posgrado: *Fundamentos y métodos del conocimiento y Conocimiento y comunicación educativa: la didáctica*, que se adaptará, obviamente, al nivel de desarrollo profesional pedagógico que ha elegido desde su especialización.

Pero es necesario y urgente desarrollar y poner en práctica estos procesos. Para ello es imprescindible que la administración educativa tome conciencia de que la universidad española no puede seguir sin docentes investigadores preparados y sin auspiciar proyectos experimentales que evidencien la efectividad de la propuesta aquí presentada u otras.

En síntesis, nuestra propuesta de formación se caracteriza por:

- el significado claro y distinto del valor educativo del conocimiento y su trascendencia en toda manifestación de la actividad humana, y la actitud pedagógica implicada;

- la secuencia de las necesidades de aprendizaje personal, profesional e institucional para organizar el posgrado en formación de base didáctica de los profesores universitarios;
- la adquisición y dominio de procedimientos metodológicos acordes con la enseñanza universitaria, que tenga en consideración las técnicas de estudio, estilos y procedimientos de aprendizaje, diagnóstico e intervención en problemas de comprensión de la materia específica, más allá de normas y técnicas estereotipadas y escasamente válidas;
- el sentido y fundamento de la evaluación en la universidad: criterios, procedimientos, técnicas e instrumentos;
- el desarrollo y potenciación en los alumnos de habilidades de comunicación, escucha, respeto, equidad, etcétera, en ajustada correspondencia con una educación universitaria de prestigio;
- la capacidad de ayudar a los alumnos en las actividades de distinción y elección desde el profundo dominio del ámbito de conocimiento que se imparte y sus variantes en ejercicios profesionales concretos;
- las normas y la legislación universitaria.

Además de la formación del profesorado en sus tres etapas (inicial, práctica y continua), otra condición esencial que favorece la calidad de la enseñanza universitaria es la ratio entre profesor y alumno. Se ha de capacitar a cada alumno en el dominio de los fundamentos, métodos y medios que permiten el acceso al conocimiento, más que a la presentación lineal de un conocimiento determinado en sí. Se trata, en definitiva, de poner el acento en la generación de conocimientos en los alumnos, no en la repetición memorística y estéril de contenidos; lo que convierte al docente investigador en permanentemente necesario.

Sin embargo, la simple reducción de alumnos en el aula o la adopción de un sistema de tutorías no bastan por sí solas para conseguir la mejora si no van acompañados de un cambio real en la metodología docente, de forma que las explicaciones teóricas den paso a la reflexión crítica. Y para que estos procesos se vean favorecidos es necesario orientar las actividades de estudio personales de los alumnos con el fin de que tanto el profesor como los propios alumnos puedan ir verificando y ajustando el grado de comprensión, dominio y transferencia de lo que van aprendiendo a contextos profesionales y personales. El cambio metodológico es una necesidad ineludible para afrontar los retos de la convergencia hacia el EEES, pero ha de ser sustentado por una certera formación, inicial y permanente, que propicie el tipo de docente universitario que los tiempos reclaman.

4. Ajustes en criterios y procedimientos de evaluación en la práctica docente

La garantía de calidad del profesorado exige que las instituciones universitarias dispongan de medios para realizar valoraciones imparciales que verifiquen en qué medida los profesores están capacitados y son competentes para su trabajo. En ese sentido se encaminan los criterios y directrices que la ENQA (2005, pág. 12-30) indica para la implantación de sistemas eficaces de evaluación de buena calidad en educación superior, sistemas para los que son necesarias las garantías siguientes:

Garantía interna dentro de las instituciones de educación superior.

Referencias al personal docente.

Criterio: las instituciones deben disponer de medios para garantizar que el profesorado está capacitado y es competente para este trabajo.

Directrices: se ha de verificar que los docentes:

- tengan conocimiento y comprensión de fundamentos y métodos de la materia que enseñan (requisito: su formación);
- dispongan de habilidades y experiencia para comunicar sus conocimientos (requisitos: su interés);
- comprendan eficazmente a los estudiantes en una variedad de contextos de aprendizaje (requisito: su compromiso);
- obtengan y practiquen recurrencia sobre su propia actuación (requisito: coherencia y responsabilidad).

A éstos habría que añadir el disponer de los medios pertinentes, teniendo en cuenta que el medio fundamental es el conocimiento en el que todos los demás están.

Además, la ENQA propone que se den oportunidades para que los docentes amplíen su capacidad de enseñar, se les estimule para que saquen partido de sus habilidades y dispongan de medios que permitan darles de baja de sus funciones docentes si se demuestra que continúan siendo ineficaces (Ibíd.: 18). Para ello es preciso concretar previamente cuáles han de ser los conocimientos que, como cualidades, generen las competencias deseables.

Garantía externa de calidad de la educación superior.

Referencias a la toma de decisiones.

Criterio: las decisiones adoptadas como resultado de una valoración externa de calidad, deben basarse en criterios

publicados que se apliquen de manera coherente (a lo cual agregamos: desde evaluaciones internas previas).

Directrices: las decisiones deben basarse en informaciones y procedimientos utilizados con equidad y fiabilidad. Los criterios deben ser publicados e interpretados de una manera consecuente. Las conclusiones deben basarse en evidencias recogidas (Ibíd.: 21).

Referencia a los procesos ajustados a sus finalidades.

Criterio: los procesos deben diseñarse para asegurar, de manera específica, su idoneidad con respecto a la consecución de los fines establecidos para ellos (a lo cual agregamos: fines flexibles para su progreso).

Directrices: los procedimientos deben ajustarse a los propios fines previamente definidos y publicados. A esto contribuye que:

- los expertos tengan perfiles adecuados y sean competentes para realizar sus tareas;
- haya una cuidadosa selección y formación de expertos;
- los estudiantes participen;
- se den los procedimientos de revisión que justifiquen los argumentos y las conclusiones;
- las revisiones incluyan informes del seguimiento.

Referencia a las evaluaciones periódicas.

Criterio: las evaluaciones deben realizarse de manera cíclica (a lo cual agregamos: ajustadas al progreso).

Directrices: la garantía de calidad es un proceso dinámico que tiene que renovarse periódicamente.

La universidad es mantenida por la permanencia de los docentes investigadores, tan altamente cualificados y prestigiosos como para hacer del tránsito de los alumnos un tiempo de proceso indeleble en sus vidas para su bienestar y el de todas y cada una de las personas (González y otros, 2009). El actual sistema de evaluación de los docentes se lleva a cabo en dos niveles: separando la docencia de la investigación y dando preeminencia a la segunda sobre la primera. Sin embargo, el consustancial doble carácter docente e investigador de los profesores exige una evaluación única. En este aspecto, la propuesta se encamina hacia el establecimiento de procedimientos de evaluación de la producción científica de los profesores y supone también el reconocimiento de investigaciones vinculadas a la docencia, tengan o no auspicio reconocido. En cuanto a la forma de evaluación propuesta por la ENQA, debemos hacer algunas apreciaciones: no puede concebirse un sistema de calidad como algo estático e inmutable, pero también es necesario encontrar puntos de reposo y reflexión. El siguiente pequeño esquema resume

la propuesta a este respecto de las universidades de la Comunidad de Madrid:

Actualidad Secuencia en la evaluación de los profesores	Propuesta Secuencia en la evaluación de los profesores
Anual (complemento adicional docente de la Comunidad de Madrid), cada cinco años (quinquenios) y cada seis años (sexenios de investigación), desconectadas de la formación y del desempeño docente diario.	Periódicamente determinada y ligada tanto a los procesos de formación inicial y permanente, en cada caso, como al esfuerzo pedagógico concreto y constante del profesor universitario. Ha de incluir de forma equilibrada aspectos de docencia, investigación y actividades personales.

En definitiva, la calidad entendida como el prestigio de las instituciones universitarias debe basarse en el mayor alcance posible de la generación y la comunicación del conocimiento, entendido éste como el resultado del adecuado ejercicio de la razón (González, 2002), que permite identificar las competencias como una manifestación del grado y evolución en el desarrollo de las cualidades humanas; desarrollo y evolución que necesitan de la actividad educativa para obtener su máximo potencial. Estas consideraciones representan precisamente el sentido de la acción pedagógica universitaria y fundamentan el mejor modo en que las finalidades pueden ser alcanzadas, determinando qué nuevos retos, de entre los planteados y no planteados por la sociedad, deben ser atendidos. Retos que demandan una atención desde los fundamentos constituyentes del conocimiento y que estarán al servicio de mejores formas de vida para todos y cada uno de los seres humanos.

Bibliografía

- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2005). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Documento de propuesta*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (ENQA) (2005). *Criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Helsinki.
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F. E. (2005). «Investigar sobre la actividad educativa». *Revista Complutense de Educación*. Vol. 16, n.º 2, pág. 301-336.
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F. E. [et al.] (2006a). *Memoria del proyecto de investigación: «Análisis comparado, evaluación y prospectiva de la formación inicial del profesorado en y*

para el EEES». Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (EA 2006-0107). Investigador principal: Dr. D. Francisco Javier Fernández Vallina.

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F. E. [et al.] (2006b). *Memoria del Proyecto de investigación: «La tutoría en la universidad. Selección, formación y actividad de los tutores»*. Madrid: UCM. Investigador principal: Dr. D. Félix E. González Jiménez.

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F. E. [et al.] (2009). *Selección, formación y práctica de los docentes investigadores. Consideraciones para el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Universitat.

GONZÁLEZ, F.; MACÍAS, E. (2004). «En torno al tema de la calidad en educación. Realidad y leyes». *Revista Complutense de Educación*. Vol. 15, n.º 1, pág. 301-336.

NOGUERA, J. (2001). «La formación pedagógica del profesorado universitario». *Bordón*. Vol. 53, n.º 2.

ORTEGA Y GASSET, J. (1992). *Misión de la Universidad*. Madrid: Alianza.

POINCAIRÉ, E. (1963). *Ciencia e hipótesis*. Madrid: Espasa Calpe.

SARRAMONA, J.; NOGUERA, J.; VERA, J. (1998). «Qué es ser profesor docente». *Teoría de la Educación*. N.º 10, pág. 95-144.

SECRETARÍA DE ESTADO DE UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN/UPM (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y publicaciones.

SPARKS, D.; LOUCKS-HORSLEY, S. (1989). «Five models of staff development for teachers». *Journal of Staff Development*. Vol. 10, n.º 4, pág. 40-57.

STUFFLEBEAM, D.; SHINKFUIEKD, A. (1989). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/MEC.

TENBRINK, T. (1988). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea. 3.ª ed.

ZABALZA, M. A. (2001). «Evaluación, formación e innovación en la Universidad. El triángulo estratégico de la calidad. Formación y desarrollo profesional del profesorado universitario». En: *Actas X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa AIDIPE*. A Coruña.

ZEICHNER, K. (1993). «El maestro como profesional reflexivo». *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 220, pág. 44-49.

Otros documentos consultados

«Comunicado de Bergen. El Espacio Europeo de Educación Superior - Alcanzando las metas». En: *Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior*. (19-20 de mayo de 2005; Bergen). [Fecha de consulta: 13/10/2006].

<<http://www.ucm.es/cont/descargas/documento6007.pdf>>

«Comunicado de Berlín. Realising the European Higher Education Area». En: *Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior*. (19 de septiembre de 2003; Berlín). [Fecha de consulta: 13/10/2006].

<<http://www.ucm.es>>

«Comunicado de Praga. Hacia un Espacio Europeo de Enseñanza Superior». En: *Reunión de Ministros Europeos responsables de Educación Superior*. (19 de mayo de 2001; Praga).

«Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región Europea». En: *Convención de Lisboa*. (11 de abril de 1997; Lisboa).

«Declaración de Bolonia: El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior». En: *Reunión de Ministros Europeos responsables de Educación Superior*. (19 de junio de 1999; Bolonia). [Fecha de consulta: 13/10/2006].

<<https://www.ucm.es/cont/descargas/documento19457.pdf>>

«Declaración de Göteborg». En: *Reunión del Sindicato Europeo de Estudiantes (ESIB)*. (22-25 de marzo de 2001; Göteborg).

«Declaración de Graz. Después de Berlín: el papel de las universidades». En: *Reunión de la European University Association (EUA)*. (4 de julio de 2003; Leuven).

«Declaración de la Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del Diseño del Sistema de Educación Superior Europeo». En: *Reunión de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido*. (25 de mayo de 1988; La Sorbona).

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades.

«Mensaje de Salamanca. Perfilando el Espacio Europeo de Educación Superior». En: *Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior*. (29-30 de marzo de 2001; Salamanca).

Tratado de la Unión Europea, de 29 de julio de 1992.

Cita recomendada

GONZÁLEZ, F. E.; MACÍAS, E.; RODRÍGUEZ, M.; AGUILERA, J. L. (2009). «Prospectiva y evaluación del ejercicio docente de los profesores universitarios como exponente de buena calidad». En: «Evaluación de la calidad en la educación superior» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 6, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<Dirección electrónica del PDF>

ISSN 1698-580X



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

Sobre los autores

Félix. E. González Jiménez

Catedrático

Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado
C/ Royo Villanova, s/n
28040 Madrid
felixdid@edu.ucm.es

Catedrático de bachillerato. Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación–Centro de Formación del Profesorado, de la Universidad Complutense de Madrid. De 1989 a 1994, ejerce como vicedecano de la Facultad de Educación de la UCM. Desde 1997 hasta el año 2000, es decano de la Facultad de Educación y Humanidades de Castilla-La Mancha. Director de diferentes tesis doctorales en la UCM, sus líneas de investigación se centran en el ámbito del «conocimiento humano y sus formas de comunicación: la didáctica. Formación y ejercicio profesional de los docentes investigadores: su singularidad. Tutoría y orientación. Cualidades y capacidades básicas en la formación humana a lo largo de toda la vida». Asimismo, dirige como responsable algunos proyectos de investigación auspiciados por la UCM. Colaborador en publicaciones y artículos, y autor de varias publicaciones propias. Ha participado en congresos nacionales e internacionales, así como en la dirección de diferentes cursos.

Escolástica Macías Gómez
Profesora contratada

Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado
C/ Royo Villanova, s/n
28040 Madrid
escomac@edu.ucm.es

Profesora contratada. Doctora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación–Centro de Formación del Profesorado, de la Universidad Complutense de Madrid. Psicopedagoga de educación infantil, primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid. Directora de diferentes tesis doctorales en la UCM, sus líneas de investigación se centran en el ámbito del «conocimiento humano y sus formas de comunicación: la didáctica. Formación y ejercicio profesional de los docentes investigadores: su singularidad. Tutoría y orientación. Cualidades y capacidades básicas en la formación humana a lo largo de toda la vida». Becaria en dos de los proyectos de investigación nacionales (CM y CIDE). Asimismo, ha colaborado en algunos proyectos de investigación auspiciados por la UCM, el último dirigido por el Dr. Félix E. González Jiménez. Colaboradora en publicaciones y artículos, y autora de una publicación propia, así como de adaptaciones didácticas de libros de legislación laboral, y evaluadora externa de algunas revistas.

Manuel Rodríguez Sánchez
Profesor asociado

Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado
C/ Royo Villanova, s/n
28040 Madrid
manuerod@edu.ucm.es

Profesor asociado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación–Centro de Formación del Profesorado, de la Universidad Complutense de Madrid. Orientador en un centro de educación secundaria en Madrid. Director de una tesis doctoral en proceso, sus líneas de investigación se centran en la «formación del profesorado y la tutoría universitaria». Asimismo, ha colaborado en algunos proyectos de investigación auspiciados por la UCM, el último dirigido por el Dr. Félix E. González Jiménez. Colaborador en publicaciones y artículos de revistas. Ha participado en comunicaciones presentadas en congresos internacionales. Está acreditado como profesor ayudante doctor por la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (ACAP).

José Luis Aguilera García

Profesor asociado

Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado

C/ Royo Villanova, s/n

28040 Madrid

josekoag@yahoo.es

Profesor asociado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación–Centro de Formación del Profesorado, de la Universidad Complutense de Madrid. Orientador en un centro de educación secundaria en Madrid. Ha sido profesor asociado en el CEU de Talavera de la Reina, en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación. UCLM y profesor de ESO y bachillerato en el IES Covadonga. Sus líneas de investigación se centran en la formación docente en los diferentes niveles educativos y la formación de otros profesionales de la educación social. Asimismo, ha colaborado en algunos proyectos de investigación auspiciados por la UCM, el último dirigido por el Dr. Félix E. González Jiménez. Colaborador en algunas publicaciones. Becario en el proyecto «Análisis comparado, evaluación y prospectiva de la formación inicial del profesorado en y para el EEES del proyectos de investigación nacional» (UCM). Ha participado en comunicaciones presentadas en congresos internacionales.

