

EVALUACIÓN DE LAS POLÍTICAS SOBRE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

EVALUATION OF THE POLICY ON THE TEACHING ACTIVITIES OF THE UNIVERSITY FACULTY

J.M. Jornet Meliá
M.J. Perales Montolío
J. González Such

RESUMEN

Las políticas sobre la actividad docente del profesorado se han desarrollado en los últimos 30 años en paralelo al desarrollo legislativo y normativo del ámbito universitario. La apuesta por la calidad de la docencia, por su evaluación y por la formación, se va construyendo desde la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 hasta el sistema de acreditación derivado de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2001. Desde la universidad de la España de la transición democrática (aún heredera de la universidad de la Dictadura) –en la que era muy difícil encontrar políticas relativas a la dinamización de la calidad docente, la evaluación y formación del profesorado universitario- hasta la actual se han ido produciendo propuestas y alternativas que han desembocado en la institucionalización de políticas de calidad claramente definidas, tanto en el conjunto del Estado como en las universidades. Actualmente ya se pueden identificar políticas acerca de la evaluación de la docencia y la formación del profesorado universitario. En el artículo se presenta este desarrollo, tanto respecto a las políticas de evaluación de la docencia como en cuanto a las de formación del profesorado universitario. Para concluir se aportan algunas reflexiones respecto al modo en que abordar la evaluación de estas políticas en el contexto de la universidad española. Las dimensiones a considerar, algunos indicadores, y obstáculos previsibles en la evaluación, configuran las notas finales de este trabajo.

Palabras clave: Evaluación de políticas, docencia universitaria, formación inicial y permanente del profesorado universitario, innovación educativa.

ABSTRACT

Over the last 30 years, policies on faculty teaching activity have been developed in parallel with legislative and policy development at the university level. The commitment to quality teaching, evaluation and training, is being built since the University Reform Law (LRU, 1983) until the accreditation system derived from the Organic Law of Universities (LOU, 2001). From the University of Spain's democratic transition (still heir to the dictatorship's University, in which was very difficult to find policies for the revitalization of teaching quality, assessment and teacher training) until now, have been producing proposals and

alternatives both in the entire state and in the universities that have led to the institutionalization of quality policies clearly defined.

Present policies can already be identified on the faculty assessment and training. The article presents this development, both on policies of teaching evaluation as in terms of training of university teachers. Finally, we reflect on how to address the assessment of these policies in the Spanish university context. The dimensions to consider, some indicators, and expected obstacles in the assessment, make up the final notes of this work.

Key words: Policy assessment, University teaching, faculty training, educational innovation.

1. Introducción

La función docente del profesorado universitario constituye uno de los tres ejes sobre los que se sustenta su actividad global (docencia, investigación y gestión). En la universidad española, al menos hasta el momento, no se ha producido una definición explícita¹ (aunque sí real) de las funciones de su personal que priorice una sobre otra: se mantienen como un todo aparentemente integrado, de forma que el profesorado tiende (y debe) implicarse en las tres dimensiones.

En la base de esta concepción se sitúa el concepto de que la docencia de calidad, en definitiva, deviene a su vez de la implicación investigadora del profesorado, de forma que una buena docencia nace de un buen nivel investigador. La gestión, por su parte, se asume como un servicio que, en algún momento de la historia del profesorado, debe ofrecerse a la institución². De hecho en el desarrollo profesional, y específicamente en la promoción del profesorado, se contemplan los tres ejes funcionales como elementos a considerar.

Sin embargo, como señalamos anteriormente, este planteamiento es genérico y formal; podríamos decir que incluso es poco realista, pues hasta la introducción de los cambios que se han propiciado con las políticas derivadas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la función menos relevante a efectos de promoción y mejora del profesorado ha sido siempre la docente, por lo que en muchas ocasiones se asumía por una parte importante del profesorado casi como un mal menor que hay que hacer en la universidad, de forma similar a como ocurre en otros contextos universitarios (Laurillard, 2002). Gracias a los cambios señalados, esta consideración ha ido cambiando y cada vez es mayor el número entre el profesorado que se implica de forma decidida en procesos de mejora docente y de innovación. Ello es una muestra indudable del efecto de estos cambios.

Con todo, hablar actualmente de la evaluación de las políticas sobre la actividad docente del profesorado universitario es todavía prematuro. Se podría decir que no hay información suficiente para abordar una evaluación rigurosa de las mismas, es demasiado pronto, y los cambios que enmarcan las nuevas direcciones todavía no se han completado. Por ello, en este trabajo pretendemos aportar algunas reflexiones que puedan servir para la orientación futura de la evaluación de dichas políticas, más que aportar informaciones que permitan valorar adecuadamente las realizadas.

Para este cometido, vamos a intentar establecer una triple aproximación:

- la evaluación de las políticas de dinamización y mejora de la calidad de la docencia universitaria,
- la evaluación de las políticas acerca de la formación del profesorado universitario, y
- algunas reflexiones sobre el marco de evaluación para las políticas sobre la actividad docente del profesorado universitario.

2. Acerca de la evaluación de las políticas de dinamización y mejora de la calidad docente universitaria.

Un aspecto previo a definir es el concepto relativo a la política de dinamización de la mejora de la docencia universitaria. Parece obvio que cuando nos referimos a la docencia universitaria lo hacemos en relación a la actuación del profesorado única y exclusivamente a esta función, sin entrar en consideraciones relativas a las otras dos funciones (investigación y gestión). En consecuencia, el concepto de *políticas de dinamización de la mejora de la docencia universitaria* deberá analizarse desde esta perspectiva, si bien las otras dos funciones se considerarán como elementos contextuales que interaccionan indefectiblemente con la docencia. Desde esta posición, el punto de partida es la referencia al modo en que se concibe el desarrollo profesional del docente universitario, desde el acceso a la promoción, y las políticas de acompañamiento y/o seguimiento del mismo.

El concepto de la evaluación ha evolucionado en los últimos 30 años. En los primeros momentos se refería a su uso (formativo o sumativo) como elemento de seguimiento o control del trabajo cotidiano del profesorado, sin ser considerados explícitamente en los procesos de selección y promoción, que realizaban por los procedimientos tradicionales en la universidad española (González Such, 2009). La publicación de la LOU ha hecho cambiar esta situación en los últimos 10 años, de forma que en la actualidad en estos procesos de selección y promoción del profesorado la evaluación de la docencia es uno de los elementos fundamentales.

Sin pretender realizar una revisión histórica de la evolución de esta temática en la universidad española, estimamos necesario aportar algunas notas acerca del problema en los últimos años. Ciertamente, desde la promulgación de la LRU se han producido cambios de gran calado tanto en lo que afecta a la estructura de la universidad española, como en cuanto al desarrollo profesional de los docentes universitarios. Entre esos cambios ha ido cobrando cada vez fuerza la identificación de la docencia como una función importante del profesorado. Esos cambios se sustentan en el progresivo reconocimiento de la docencia para los procesos de promoción.

La implantación de programas de formación inicial del profesorado universitario, la mejora y generalización de la oferta de formación continua que han realizado las universidades (aspectos ambos sobre los que volveremos en el siguiente apartado), junto al reconocimiento de la evaluación de la docencia como instrumento de mejora de la misma (tanto a nivel individual como institucional) han sido posiblemente los tres elementos de acción política que más han impactado en este ámbito.

Tanto las *políticas de evaluación de la Docencia Universitaria*, como las políticas de formación docente han evolucionado desde la transición en función del desarrollo legislativo y/o normativo establecido para las universidades. Partiendo de un trabajo anterior (Tejedor y Jornet, 2008:6), presentamos este desarrollo histórico siguiendo la estructura de etapas que presentamos en el siguiente cuadro.

Evaluación de la docencia	Evaluación de la Formación permanente del profesorado
Evaluaciones orientadas por las universidades (1981-1989). Aprobación de la LRU (1983)	La formación del profesorado, entre las funciones de la Universidad. Dinamización de los ICEs
Aparición del Decreto de Retribuciones (1989).	No afecta a la formación docente.
Aparición del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1992).	Pone de manifiesto la necesidad de formación de los docentes universitarios.
Puesta en marcha del sistema de acreditación de profesores contratados y la habilitación nacional de funcionarios a partir de la Ley Orgánica de Universidades –LOU- (2001).	Se inicia la acreditación individual.
Creación de la Agencia Nacional para la Evaluación de Calidad y Acreditación (ANECA) y de las agencias autonómicas de evaluación universitaria (2002).	Se introduce la formación docente recibida como criterio de calidad individual del profesorado.

En los años de la Transición Democrática es difícil identificar políticas que se orientaran explícitamente hacia la calidad de la docencia universitaria, dado que en la universidad de la Dictadura –autoritaria y muy jerarquizada- el elemento central de valoración de la calidad universidad (aunque no se consiguió por ello grandes avances) era la investigación. Durante este periodo se concitaron diversos hechos que promovieron el reconocimiento de la evaluación de la docencia en la LRU de 1983. Por una parte, las presiones de las demandas estudiantiles que producían, incluso en ocasiones, lo que Escudero (1989) denominó –evaluación espontánea³ y, por otra parte, el desarrollo de algunos trabajos de algunos profesores⁴ en esta dirección.

Para poder hablar de políticas institucionales acerca de la evaluación de la calidad de la docencia universitaria hay que esperar a la aparición de la Ley de Reforma Universitaria –LRU- de 1983. Ciertamente, la inclusión de este hecho como un elemento de dinamización y control de la calidad de la universidad puede identificarse como el inicio de este tipo de

políticas. A partir de la LRU, diversas universidades no sólo integran estas referencias en sus Estatutos, sino que inician procesos de evaluación de la docencia.

Valorar actualmente sus efectos, y con la tranquilidad que ofrece la distancia, permite identificar algunas consecuencias en este tipo de políticas:

- a) En su implantación la evaluación encontró fuertes reacciones entre una parte el profesorado, dado el momento de transición de una universidad jerarquizada y autoritaria hacia otra democrática, en la que la participación estudiantil se veía no sólo como un derecho, sino como una necesidad.
- b) Ello conllevó que la respuesta a través de las universidades fuera desigual: en algunos casos la implantación de la evaluación se realizó con carácter institucionalizado, y en otros de forma asistemática.
- c) Las evaluaciones docentes se promovieron desde las universidades con carácter formativo y basándose en procesos de negociación interna.
- d) El procedimiento más frecuente (aunque no siempre único), era la consulta al alumnado, mediante cuestionarios.
- e) Comenzaron a integrarse en la vida académica como un germen que inicia el desarrollo de una cultura de evaluación de la actividad universitaria.
- f) No obstante, no produjeron excesivos cambios relacionados con la forma en que se contrataba o promocionaba el profesorado, no siendo sustanciales estas nuevas informaciones en ninguno de los casos.

Probablemente, y desde el punto de vista político, el hecho que produjo una primera inflexión en cuanto a la consideración de la docencia universitaria como elemento de calidad de las universidades, es la aparición del Decreto de Retribuciones de 1989 (Tejedor y Jornet, 2008)⁵. La evaluación deja de ser formativa y adquiere un carácter sumativo. Dado el momento en que se produce, caracterizado por una fuerte reivindicación de mejora y equiparación salarial del profesorado universitario en relación a otras figuras de la Administración Pública, podríamos decir que fue una medida de gobierno hábil, que desarticuló los movimientos colectivos al crear importantes diferencias salariales entre el profesorado.

Sin embargo, estas diferencias se basaron principalmente en las evaluaciones de la investigación, no de la docencia. En consecuencia, este Decreto no se puede considerar una medida que de forma prioritaria se dirigiera a la mejora de la calidad de la docencia, aunque como consecuencias colaterales la tuviera. De hecho, el propio cuestionario de evaluación de la docencia fue interpretado por parte del profesorado como el perfil del “buen docente”, la expresión de lo que la universidad esperaba de ellos como profesores universitarios.

Con todo, la implantación y desarrollo del Decreto impulsó nuevamente diferencias entre la docencia y la investigación, priorizando la segunda frente a la primera, en función del grado de control que sobre ambos tipos de evaluación ejerce el Ministerio.

Por todo ello, probablemente es por lo que las consecuencias en cuanto a la docencia universitaria fueron menores:

- a) Se identificó nuevamente como indicador fundamental para la evaluación de la docencia, la opinión del alumnado, si bien se reconocieron otras fuentes (informes de la universidad y autoinformes del profesorado).
- b) Se burocratizó el proceso, al darle carácter sumativo, perdiendo el impulso formativo que en muchas universidades había sustentado la evaluación, y había permitido – mediante la negociación con los colectivos implicados- su institucionalización.
- c) En muchas universidades se generalizó su uso como de *–eafé para todos”*, por lo que su impacto real para diferenciar entre niveles de calidad docente no llegó a tener un impacto sustancial.
- d) Por otra parte, si bien se le reconocía carácter sumativo en relación a la asignación de un complemento salarial para profesorado funcionario, de hecho no afectaba a su promoción.
- e) En definitiva no parece que tuviera grandes consecuencias en cuanto a la calidad docente, si bien la generalización de la evaluación como liturgia de la actividad docente, mejoró sin duda la asunción de una cultura de la evaluación.

La aparición del Plan Nacional de Evaluación de las Universidades (1992) puede identificarse como la primera gran apuesta política respecto a la inmersión de las universidades españolas en una cultura de calidad. Posiblemente, sin tener rango de política de Estado, dado que se inicia como un plan experimental en el seno de Consejo de Universidades, al que se adscriben las universidades con carácter voluntario, podría identificarse como la *–primera política activa que tiene como finalidad la mejora de la calidad universitaria”*, y en definitiva, la de la docencia. La denominada Evaluación Institucional (Salvador, 1997):

- a) Presentó a los gestores universitarios, y a los colectivos implicados, elementos clarificadores a tener en cuenta en una política de calidad.
- b) Ha constituido un marco de referencia específico hacia los procesos de mejora de las universidades, implicando diversos tipos de cambios:
 - 1. Creación de unidades especializadas en las instituciones para organizar y llevar a cabo los procesos de evaluación.
 - 2. Cambios internos en las universidades dirigidos a poder hacer disponible la información que se requería en el modelo (en especial en cuanto a tasas e indicadores).
 - 3. Explicitación de planes de mejora, los cuales si bien posteriormente no se cumplieron en muchas ocasiones por parte de las universidades -lo que se identificó al hacer balance de este programa como una de sus debilidades-, constituyeron una llamada de atención hacia la planificación estratégica, aspecto hoy presente en la totalidad de las universidades españolas.
 - 4. Respecto a la docencia, explicitó aspectos clave que en planteamientos anteriores no se reflejaban, como por ejemplo, elementos de planificación y programación docentes; sin embargo, también es cierto que sirvió para diluir responsabilidades individuales del profesorado. Buena parte de los detractores de la evaluación de la docencia individual se ampararon en los planteamientos institucionales para no afrontar directa e individualmente la exigencia del compromiso individual con la docencia. Con todo, el modelo no pretendía eso, y como consecuencia de las evaluaciones realizadas acerca de las titulaciones, habitualmente se reclamaba la existencia de la evaluación individual como

subsistema, no contradictorio, sino complementario y necesario en el enfoque institucional.

5. Su uso se mantuvo con carácter formativo durante toda su implantación, pero bien es cierto que políticos y gestores la contemplaban, al igual que ocurrió con los planes formativos de evaluación de la docencia individual, como un recurso a tener en cuenta en procesos sumativos, como por ejemplo, de financiación, aunque no llegó a utilizarse en este sentido.

En síntesis, el programa de Evaluación Institucional (tanto a nivel estatal, como en aquellas Comunidades Autónomas que lo implantaron y adaptaron a su realidad, como por ejemplo, Andalucía o Cataluña...) tuvo efectos positivos que se tradujeron en:

- i. Mayor profesionalización del hecho de la evaluación de la calidad de la docencia y de la universidad en general.
- ii. Institucionalización de procesos.
- iii. Arraigo de una cultura de calidad que reconocía en la evaluación un instrumento fundamental.
- iv. Ser base para posteriores desarrollos que se han ido cristalizando en la Agencia Nacional de Calidad y Evaluación.

Con la aparición de la LOU (2001), se intentaron superar las dificultades de los sistemas que se habían estado utilizando tanto para la contratación como para la promoción del profesorado, dando un rol inicial al Estado, de carácter homogeneizador, frente a la situación anterior en la que prevalecía la selección por parte de las universidades. En cuanto a la evaluación de la docencia, en el caso de las acreditaciones entró a formar parte de los criterios de valoración de los currícula que debían remitir los/as candidatos/as, como un mérito más. En el caso de los procesos de habilitación para formar parte de los diversos cuerpos funcionariales, los informes se aportaban, pero eran las comisiones de evaluación las que, en cada caso, decidía dar mayor o menor peso a las mismas.

Las consecuencias del sistema en ambos casos fueron, en nuestra opinión, diferentes. En cuanto a los procesos de acreditación de profesorado contratado, supusieron la base que posteriormente se estructura y desarrolla para los procesos actuales. En ese caso, se podría decir que el hecho de constituir una evaluación de tipo criterial (es decir, se juzga con un estándar absoluto, de forma que aquéllos que lo superan son acreditados), favoreció el hecho de poder valorar positivamente elementos que tradicionalmente no se valoraban (como es el caso de la docencia). En el caso de las habilitaciones nacionales para el acceso a cuerpos de profesorado funcionario, lo cierto es que siendo normativo (de carácter competitivo entre candidatos) propició que el sistema actuara con un cierto carácter de *“eaja negra”*, de forma que las decisiones acerca de cada cuál, eran muy dependientes de cada una de las comisiones. En consecuencia el valor que pudiera darse a las evaluaciones docentes –o a la calidad real de los proyectos docentes- en este contexto es una incógnita (Tejedor y Jornet, 2008)

La creación de la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA), desarrollada en el marco de políticas encaminadas a la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES),...

–constituye un cambio profundo en buena parte de los usos evaluativos de las universidades y de su personal. ANECA es una fundación estatal creada en 2002, como

resultado de lo establecido en la Ley Orgánica de Universidades (LOU). Su misión es contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior, mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones” (Tejedor y Jornet, 2008: 11).

Entre sus funciones, destaca su intención de *“Potenciar la mejora de la actividad docente, investigadora y de gestión de las universidades”* (página web: www.aneca.es). De hecho, estructura un conjunto de programas que representan lo que podríamos denominar una política activa de calidad universitaria, integrando:

- a. La acreditación de profesorado (para las diversas figuras contractuales y funcionariales),
- b. La evaluación de enseñanzas e instituciones, y
- c. La evaluación de servicios.

En cuanto a la evaluación de la docencia podríamos señalar algunas características:

- a. La acreditación de figuras de profesorado (contratado y funcional) se orienta con una mayor solidez, basada en un planteamiento más profesional que las anteriormente realizadas.
- b. Hay que destacar que en los baremos usuales para la acreditación del profesorado se presentan de forma decidida aspectos que representan evidencias respecto a la implicación del profesorado en su función docente, que anteriormente no se contemplaban: *“Uno de los aspectos que parece más novedoso es la progresiva incorporación de criterios que reflejan la tendencia marcada en el EEES, fundamentalmente las tareas relacionadas con la innovación docente y la coordinación del profesorado”* (Tejedor y Jornet, 2008: 12). Así, la investigación acerca de la propia actividad docente, con independencia del área de especialización original del profesorado, el desarrollo de materiales, su participación en proyectos y/o grupos de innovación, etc. constituyen epígrafes que pueden resultar decisivos para la acreditación del profesorado⁶.

Desde nuestro punto de vista, aunque sean procesos que se están iniciando y que por ello, deberán ir progresivamente ajustándose para que se produzcan con mayor calidad, marcan una dirección claramente diferenciada respecto a etapas anteriores, en el sentido de que pueden considerarse en la práctica un instrumento regulador de carácter pragmático de una concepción política de calidad de la docencia en la universidad.

Muestra de ello es el programa *Docentia* que delinea la función docente en todas sus facetas, desde la planificación, la programación, o la metodología, hasta la integración/participación del profesorado universitario en equipos docentes.

“El modelo DOCENTIA de evaluación de profesores universitarios propuesto por la ANECA empieza a aplicarse en las universidades para favorecer a sus profesores, por tratarse de un modelo homologado que será reconocido en los procesos de acreditación de la propia ANECA. (...) Se observan cuatro dimensiones como objeto de evaluación de la actividad

docente: 1. Planificación de la docencia; 2. Desarrollo de la docencia; 3. Resultados; y 4. Mejora e innovación. Estas cuatro dimensiones tienen como transversalidad el tipo de vinculación laboral con la universidad y las condiciones de trabajo del profesor.” (Tejedor y Jornet, 2008: 16)

Paralelamente al desarrollo de la evaluación de la docencia, se han producido cambios en el ámbito de la formación del profesorado universitario. Aportamos a continuación algunas reflexiones al respecto.

3. Acerca de las políticas de formación del profesorado.

El desarrollo de políticas de formación docente del profesorado universitario está marcado por estos mismos hitos, que, en realidad, reflejan las prioridades que se han ido marcando para las universidades desde el Estado, y desde las propias Universidades.

La aprobación de la Ley de Reforma Universitaria en 1983 supone el primer hito en este recorrido en la España democrática. El artículo 3º de la LRU se centra en la autonomía universitaria, un concepto clave de la gestión universitaria, que recoge, entre las funciones a desarrollar por las universidades en virtud de ese principio, la de la formación del profesorado.

Del mismo modo que respecto a la evaluación de la docencia la LRU supuso un elemento de dinamización, su apuesta expresa por la formación docente conllevó una revisión en cadena de los Institutos de Ciencias de la Educación (los ICES), ya existentes en la mayor parte de las universidades españolas.

La aprobación de los estatutos de las universidades, derivados de la entrada en vigor de la LRU, fue un primer momento para concretar esa apuesta de las distintas universidades por la evaluación de la docencia y por la formación docente de su profesorado.

En la Universitat de València, la visibilización de esa apuesta renovada por la formación del profesorado se concreta en la transformación del ICE en el Servei de Formació Permanent (Servicio de Formación Permanente), con funciones reconocidas en el artículo 79 de los Estatutos de 1985. El desarrollo práctico de este proyecto en la Universitat de València fue coordinado en una primera etapa por la Prof. María José Carrera. Los objetivos de este periodo, tal y como ella lo relata, se concretan así:

—Con la misma finalidad: atraer a los profesionales a un espacio de formación, con diferentes propuestas, para innovar la calidad de sus contenidos científicos y de su práctica de la enseñanza.

(...)

Se remarca el objetivo básico de promover y potenciar la innovación de los contextos curriculares universitarios, y se instaura, por primera vez en nuestra universidad, la figura del —asesor pedagógico”, tanto de forma individual como para grupos o instituciones”. (Carrera, 2009:81).

Un proceso similar se estaba viviendo en otras universidades del Estado, asumiendo con energías renovadas esta responsabilidad sobre la formación del propio profesorado, en la mayor parte de los casos desde los mismos ICEs.

El Decreto de Retribuciones de 1989, como hemos señalado anteriormente, reconoce la potestad de las universidades para evaluar la calidad de la docencia de sus profesores, y reserva a nivel ministerial la evaluación de la actividad investigadora. Dado que el sistema establecido para evaluar la docencia universitaria no integró ninguna referencia a la formación docente, este decreto no supuso un cambio significativo respecto a la formación de profesorado.

Sin embargo, el interés general por mejorar la docencia universitaria a través de la formación era evidente, tanto en el seno de las universidades como a nivel ministerial. Un referente claro fue la publicación en 1992 del informe colectivo *“La formación del profesorado universitario”*, realizada por el Ministerio de Educación y Ciencia a través de la Dirección General de Renovación Pedagógica (MEC, 1992). En ese informe se propone la creación de Institutos Universitarios de Desarrollo Profesional e Investigación Educativa, cuyas funciones serían las de impulsar experiencias didácticas, asesorar proyectos, publicar informes, organizar iniciativas, crear grupos de reflexión didáctica, elaborar y difundir materiales de apoyo a la docencia.

El esfuerzo realizado en esos años fue notable. Sin embargo, casi diez años después se volvía a apostar por dar relevancia a los Institutos de Ciencias de la Educación, o departamentos equivalentes dentro de las universidades, para potenciar la dimensión docente en el desarrollo profesional del profesorado universitario (García-Valcárcel, 2001; Sánchez Nuñez, 2001).

“Es necesaria la creación de un marco que regule la verdadera carrera docente universitaria, en donde la formación psicopedagógica del profesorado tenga una posición relevante, y en el que se propicie un cambio de actitudes del profesor universitario, que le conduzca a sentir la necesidad de una continua mejora de la actividad docente en su desarrollo profesional” (Sánchez Nuñez, 2001).

El desarrollo paulatino, especialmente en los profesores noveles, de esta conciencia de la necesidad de una formación didáctica que mejorase sus competencias a la hora de dar clase, se produce al margen de las iniciativas ministeriales. El mismo año de 1992 se pone en marcha el Plan Nacional de Evaluación de las Universidades, en línea con el incremento de control de la gestión de los fondos públicos y paralelamente a la evolución de la Unión Europea. Aunque tenía una orientación adecuada y planteó una aproximación que posibilitó la evaluación durante más de una década (Tejedor y Jornet, 2008), como se ha comentado antes su carácter institucional alejó la responsabilidad de la calidad de la docencia del propio profesor/a.

Será la LOU, aprobada en 2001, y la aparición posterior de los sistemas de acreditación de profesorado universitario, quien atribuya de una manera inequívoca esta responsabilidad al profesorado.

La LOU sigue reconociendo entre las funciones de las universidades, derivadas del principio de autonomía universitaria, la de *la elección, formación y promoción del personal docente e investigador* (art 2.2.e). Del mismo modo, establece en su artículo 31 que *“la promoción y la garantía de la calidad de las universidades españolas, en el ámbito nacional e internacional, es un fin esencial de la política universitaria”* e incluye entre sus objetivos la mejora de la actividad docente e investigadora (art. 31.1.c). Sin embargo, establece en el apartado siguiente que *“los objetivos señalados se cumplirán mediante la evaluación, certificación y acreditación de (...) las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario”* (art. 31.2.c), extrayendo esta responsabilidad de las universidades, dado que esta acreditación se realiza fuera de la universidad. En el artículo 33, de la función docente, se establece que:

“La actividad 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 su actividad profesional” (art. 33.3).

La creación de la ANECA en 2002 cristaliza estas funciones de acreditación y establece los criterios y procedimientos para los distintos procesos, incluido el de acreditación de profesorado. Entre esos criterios, se reconoce de manera explícita como mérito la participación en procesos e iniciativas de formación docente, de forma que, devolviendo la responsabilidad al profesorado y gestionándola por un proceso de evaluación externa y rendición de cuentas, se fuerza esa apuesta por la formación docente por la que se estaba trabajando desde la LRU.

Paralelamente, la ANECA desarrolla el programa DOCENTIA que *“da apoyo a las universidades para que diseñen mecanismos propios para valorar la calidad de la actividad docente de su profesorado, para favorecer la mejor adecuación de dicha actividad y su reconocimiento”*⁷, y centraliza los criterios de la ANECA para la evaluación de profesorado.

En el Modelo ofrecido desde la ANECA, la formación docente es planteado como un criterio claro a ser considerado en los modelos de evaluación del profesorado de las universidades. El criterio concreto se formula como *“orientación a la innovación docente”* y se integra dentro de la dimensión *“Revisión y mejora de la actividad docente: formación e innovación”*, en el apartado de *Resultados*.

Este nuevo marco de referencia ha supuesto un desafío para los Institutos de Ciencias de la Educación o sus equivalentes. Su apuesta por el apoyo a la mejora de la calidad de la docencia, claramente formulada desde los años 80 y 90 del siglo anterior, se encuentra ahora con un profesorado que necesita demostrar su implicación en la innovación docente, y que ha motivado también a otros compañeros, que quizá no deberán pasar por procesos de acreditación, pero que, a partir de la experiencia de sus colegas, y de los requerimientos impuestos por la participación en el Espacio Europeo de Educación Superior, se acercan también a los ICEs como lugares de referencia.

La situación actual de la formación del profesorado, por tanto, viene marcada por varios fenómenos:

- a) La incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, que requiere una actualización pedagógica del profesorado.
- b) La percepción del profesorado de esa necesidad de actualización didáctica.
- c) La necesidad de pasar por procesos de acreditación personal, en los que la certificación de esa formación docente es requerida.
- d) La incorporación de esa dimensión en los procesos de evaluación del profesorado en las universidades.

Por distintos motivos, externos e internos, los ICEs tienen en la actualidad un gran potencial de intervención en las universidades. Este potencial no es visibilizado en todos los casos al mismo nivel, pero es un hecho.

Un análisis no exhaustivo de los ICEs en España⁸ muestra que hay una gran heterogeneidad respecto a su ubicación institucional, a cómo se pondera y se visibiliza esa ubicación, a las relaciones que establece con otras unidades como la responsable de la evaluación de profesorado (en muchos casos, la unidad responsable de calidad), e incluso el tipo de formación que organiza y los destinatarios que prevé⁹.

Esta heterogeneidad evidencia las diferencias entre las realidades de las distintas universidades, las tradiciones de cada una de ellas, y las diferencias en la forma de abordar las demandas que la comunidad universitaria y la sociedad les plantea. Es posible que, con la aplicación de las directrices del Programa Docencia, esta heterogeneidad se vea reducida e incluso pueda haber un trabajo más coordinado entre estos servicios.

No obstante, si, dentro de esta heterogeneidad, atendemos sólo a aquellas actividades vinculadas con la calidad de la docencia (la Universidad Politécnica de Valencia la llama «la profesionalización de la docencia universitaria»), observamos que hay algunos elementos comunes, que vamos a presentar a continuación.

- *Formación Inicial.*

La importancia de la formación docente para los profesores que empiezan su andadura en la universidad es cada vez más reconocida. Así, casi todas las universidades consultadas ofertan una formación específica para este colectivo. Esa formación está estructurada en torno a un programa, yendo más allá de una oferta estandar de actividades de formación, pero adquiere formatos y duraciones muy diferentes (Perales, Sánchez, y Chiva, 2002).

En algunos casos (Universitat de València) la participación en el Programa de formación es una iniciativa individual del profesor/a, que no requiere ser informada al Departamento, mientras que en otros casos (Universitat de Barcelona, Universidad de Sevilla) es el departamento quien recoge y aprueba estas solicitudes y las tramita al ICE.

La participación en el programa en unos casos es individual (Universitat de Barcelona, Universitat de València) mientras que en otros casos (Universidad de Sevilla) se estructura en

torno a equipos de trabajo (en la Universidad de Sevilla, el equipo está constituido por varios profesores de un mismo departamento, coordinados por un tutor o profesor mentor; existen además dos niveles de formación uno previsto para “equipos docentes de iniciación” y otro para “equipos docentes de consolidación”).

En la temporalización, hay ICEs que han optado por un diseño extensivo, con una o dos sesiones semanales a desarrollar durante unos meses (Universitat de València), mientras que otras han preferido un diseño más intensivo, estructurado en torno a fines de semana monográficos (Universitat de Barcelona, oferta de años anteriores). Esta decisión está vinculada también a las modalidades formativas; así, en algunas universidades se opta por sesiones presenciales (Universitat de València, diseño actual de la Universitat de Barcelona), mientras que en otras se combina la formación presencial con la virtual y a distancia (Universidad de Sevilla).

Finalmente, podemos indicar que ya hay iniciativas que organizan esta formación en términos de Master. En la Universitat de Barcelona, así como en las de Extremadura, de Alcalá y en la UNED¹⁰, se ofertan masters sobre docencia universitaria (en la UNED combinan la docencia y la investigación como temas de formación), en todos los casos con una carga de 60 créditos, pero con distintas estructuraciones (la Universidad de Extremadura lo organiza a través de tres títulos de especialista universitario que se adicionan, en la Universidad de Alcalá hay varias opciones a través de asignaturas optativas, mientras que en la de Barcelona y en la UNED la oferta está organizada en torno a módulos, todos ellos obligatorios).

- *Formación continua.*

La formación continua, a través de un listado de cursos ofrecidos desde el ICE al colectivo de profesores de la universidad, es el formato más tradicional en la oferta de formación de estos Institutos.

Entre los temas abordados en esta oferta, podemos mencionar los siguientes:

- a. En primer lugar, destacan por su frecuencia los vinculados con las nuevas tecnologías, sean herramientas vinculadas expresamente con la docencia (como el curso “*Nuevas utilidades en docencia virtual con WebCT: clases virtuales en vivo y herramientas de voz*”, de la Universidad de Sevilla, o el curso “*Técnicas de la web social para difundir y compartir documentos*”, de la Universidad de Barcelona) o sean herramientas de uso generalista (como el curso “*Programas para el manejo de la bibliografía personal, Procite*”, de la Universidad Complutense, o cursos en las distintas universidades sobre análisis estadístico, diseño de páginas web o uso de hojas de cálculo).
- b. La implantación de los nuevos grados y la relevancia de la nueva metodología docente ha incrementado un segundo grupo de acciones formativas, que pretende mejorar la formación del profesorado en cuestiones como técnicas de comunicación, motivación, acción tutorial, estrategias de aprendizaje innovadoras como el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje basado en problemas. En este grupo de cursos, dos temas merecen especial atención, el

relativo a la programación docente, con las guías docentes como elemento estructurador central, y el relativo a la evaluación de aprendizajes, que también requiere una revisión generalizada vinculada a las innovaciones docentes que se esperan (la evaluación de competencias, y el uso de técnicas específicas como el portafolio, adquieren protagonismo en la oferta de cursos).

- c. Finalmente, podemos identificar un tercer grupo de cursos, que no están vinculados ni con las nuevas tecnologías ni con elementos directamente docentes, pero sí abordan cuestiones de interés para el profesorado, como la gestión del estrés, la educación de la voz, la elaboración del proyecto docente y cuestiones relativas a la función de gestión en la universidad.

Merece la pena destacar, respecto a la oferta estándar de los ICEs, la importancia que han adquirido las modalidades virtuales, que combinan alguna sesión presencial con una carga prioritaria del curso en el trabajo autónomo del profesor, a través de materiales y recursos con soporte electrónico, respondiendo a los tres tipos de cursos presentados.

Finalmente, es interesante constatar en diversos ICEs la existencia de una opción vinculada a la formación en centros y a la formación a la demanda. Más allá de fomentar la participación del profesorado en los cursos ofertados desde el equipo del ICE, se intenta que el ICE sea considerado un centro de recursos que atiende las necesidades manifestadas por centros, facultades, departamentos o grupos de profesores. La gran ventaja de esta oferta “a la demanda” es que responde a unas necesidades ya detectadas y articuladas por los grupos de profesores, de forma que se garantiza una mayor y mejor implicación de los mismos en las acciones formativas.

- *Otras iniciativas.*

Finalmente, queremos destacar el papel que ha adquirido el ICE más allá de la oferta de formación. La apuesta de los ICEs por la innovación y la investigación educativa se plantea desde la década de los 80. La reflexión de Carrera (2009) sobre el desarrollo del Servei de Formació Permanent en Valencia pone de manifiesto esta apuesta clara desde los inicios. Ahora, esto se concreta en los ICEs no sólo en la explicitación de finalidades del servicio, sino también en los programas que desarrollan.

En primer lugar, destacamos los proyectos y convocatorias propias de los ICEs que intentan dinamizar la investigación sobre docencia. Desde algunos ICEs se dinamiza la constitución de grupos de investigación estables que tengan la docencia entre sus temas de trabajo. Esto permite visibilizar y valorizar la docencia en áreas donde no era considerada un tema a investigar, así como equilibrar la prioridad de la investigación con la importancia de la docencia.

Vinculado con este interés por la investigación sobre docencia, algunas universidades tienen sus propias convocatorias y programas de innovación docente, en algunos casos desde el propio ICE (Universidad de Sevilla, Universidad de Barcelona) y en otros a través de

servicios en colaboración (como en la Universidad de Valencia, donde estas convocatorias, iniciadas en el curso 2002-2003 con el Proyecto de Innovación Educativa, dependían de la Oficina de Convergencia Europea y han sido ampliadas y diversificadas ahora desde la Unitat de Innovació Educativa, Udie). El objetivo es promover iniciativas de innovación y mejora docente, desarrolladas, preferentemente, por equipos de profesores.

Con el objetivo fundamental de difundir e intercambiar experiencias de innovación dentro de la propia institución, para constituir redes y crear “cultura de innovación”, los ICEs de las universidades organizan Jornadas de innovación educativa (Complutense, Universitat de València, Universidad de Sevilla). Estas jornadas cuentan en ocasiones con la participación de algún ponente externo, pero centran la mayor parte del tiempo en la presentación de los distintos proyectos de innovación desarrollados en el seno de las universidades, para difundir y compartir estas propuestas, y para ir creando en las universidades una cultura de la innovación.

Con un objetivo paralelo, hay universidades (Universidad de Sevilla) que tienen programas específicos para facilitar al profesorado la asistencia, participación y organización de jornadas y congresos sobre docencia. En otros casos, la asistencia este tipo de congresos puede ser financiada desde los proyectos de innovación ya presentados. Se trata, finalmente, de dar difusión externa al trabajo realizado en la universidad, y a facilitar también la formación permanente del profesorado en este tema.

4. Acerca de las dimensiones a tener en cuenta para la evaluación de políticas sobre la evaluación docente y la formación del profesorado universitario.

Como hemos visto, las políticas de evaluación de la docencia y las de formación del profesorado universitario están indefectiblemente orientadas a la dinamización de la calidad docente. Para su evaluación, por tanto, debemos poder responder a la cuestión de si dichas políticas consiguen mejorar esa docencia. No obstante, es preciso matizar que en la valoración de la consecución de este objetivo pueden identificarse diferentes dimensiones a considerar.

Sin pretender extendernos en las reflexiones que se pueden derivar para cada una de estas dimensiones, vamos a realizar un breve repaso de cada una de ellas.

A. Pertinencia. Hace referencia al grado en que las políticas planteadas están bien ajustadas a las necesidades y demandas socioeducativas reales.

Una primera dificultad para el análisis de esta dimensión es que hay pocas políticas explícitas en estos ámbitos. La reflexión que constituye los apartados precedentes de este artículo se construye por inferencia a partir de los documentos normativos que se han ido desarrollando, y no tanto de documentos ministeriales donde se expliciten sus líneas políticas al respecto. A nivel universitario se produce la misma indefinición, pues las universidades han sido reticentes a plantear de forma expresa sus prioridades al respecto. Es más, la diversidad de políticas que se dan a través de las diferentes universidades (en virtud de su autonomía) dificultan más si cabe esta aproximación. En cualquier caso, se puede identificar un avance al respecto en la elaboración de los planes estratégicos por parte de las universidades en los que

empiezan a identificarse objetivos políticos para la mejora de la función docente¹¹. Esta indefinición política no es óbice para considerar fundamental un análisis de esta dimensión pues la evaluación de necesidades va a permitir establecer:

- a. la adecuación del diseño de las políticas como respuesta a las demandas y necesidades socioeducativas, y
- b. una línea base para poder tener una referencia desde la que valorar la siguiente dimensión que comentaremos, la eficacia.

B. Eficacia. Hace referencia al grado de consecución de los objetivos planteados en las políticas a evaluar.

La valoración de las políticas señaladas se concreta en analizar si efectivamente se ha producido una mejora en la calidad docente. El supuesto básico desde el que orientar el análisis de la eficacia es el seguimiento a través de estudios longitudinales: sólo si es posible estudiar la evolución de los indicadores de evaluación para el profesorado y para la institución estaremos en condiciones reales de hacer afirmaciones respecto a esta dimensión.

Los indicadores base en cualquier caso están anticipados en los diferentes programas de evaluación propuestos por la ANECA (Docencia, Verifica, Academia...). Sin embargo, la posibilidad de este tipo de análisis se sustenta en la posibilidad de que los datos sean agregados al menos en cuatro niveles: profesor/a, titulación, universidad y conjunto de universidades.

C. Eficiencia. Hace referencia a la optimización de recursos en la consecución de objetivos.

En este sentido, hay que ser conscientes de que los costes de programas de mejora de la calidad docente, sin duda, son mayores en el ámbito de recursos humanos que en los medios e infraestructuras. El profesorado, en este nuevo escenario universitario, se encuentra con un conjunto de funciones en las que el denominador común es la mayor complejización y el mayor nivel de exigencia. El tiempo y el esfuerzo dedicado a tareas de mejora docente (evaluación, formación e innovación) junto a metodologías que requieren una mayor participación del docente en el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes, hace que las relaciones coste/beneficio deban ser cuidadosamente estudiadas. Del mismo modo, las instituciones universitarias complejizan su actividad si atienden la mejora docente con criterios de calidad. El coste es pues individual e institucional.

Por tanto, esta dimensión es clave, y debe ser analizada en el marco de al menos dos influencias políticas:

- a. Las relativas a las funciones del profesorado (estatuto del profesorado)
- b. Las que se refieren a las condiciones reales que se dan en las diversas universidades para el ejercicio de la docencia (cargas docentes, ratios...)

D. Funcionalidad. Hace referencia al grado en que los procesos evaluados se desarrollan de una forma integrada con la vida cotidiana de la institución.

En este sentido, al referirnos a la evaluación de las políticas de evaluación y de formación del profesorado, se debería analizar si éstas se integran en la vida cotidiana del profesorado y de la institución sin producir rupturas ni quebrantos en el desarrollo normal de la vida académica, sin ser tampoco elementos que incrementen la burocratización de la función universitaria.

E. *Equidad*. Hace referencia al grado en que los procesos mencionados no sólo aseguran la igualdad de oportunidades sino, sobre todo, suponen oportunidades reales para la igualdad.

En el desarrollo profesional de los docentes, debemos ser conscientes de que estas inequidades se pueden producir por la etapa de desarrollo en la que se encuentre cada profesor/a, o por la especificidad del área de conocimiento en la que trabaje.

Por tanto, la evaluación de las políticas de evaluación y de formación del profesorado debe considerar esta diversidad en la situación y desarrollo profesional de los docentes universitarios.

En síntesis, la aproximación para la evaluación de las políticas sobre evaluación y formación del profesorado universitario debe ser diseñada atendiendo a la complejidad de la vida institucional, y del desarrollo profesional del docente.

Referencias bibliográficas.

Aparicio, J. J., Sanmartín, R. y Tejedor, F. J. (1982). *La enseñanza universitaria vista por los alumnos: Un estudio para la evaluación de los profesores en la enseñanza superior*. Madrid: Cuadernos de Capacitación Docente-OEI.

Carrera, M.J. (2009). Vivencias sobre la formación permanente en la Universitat de València. En Jornet, J. *La letra sin sangre entra. Testimonios sobre la educación en la España democrática*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.

Escudero, T. (1989). Aproximación pragmática a la evaluación de la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13), 93-112.

García-Valcarcel Muñoz Repiso, A. (2001). La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. En Alonso Tapia, J. Y García Valcárcel Muñoz-Repiso, A. *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.

González Such, J. (2009). Evaluación del profesorado universitario. En Jornet, J. *La letra sin sangre entra. Testimonios sobre la educación en la España democrática*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.

Laurillard, D. (2002). Rethinking teaching for the knowledge society. *Educause Review*, 16–25 (Consultado 1/6/2010, desde <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0201.pdf>).

Ministerio de Educación y Ciencia (1983). Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) (*Ley Orgánica, 11/1983, de 25 de agosto. B.O.E. de 1/09/1983.*)

Ministerio de Educación y Ciencia (1989). Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre Retribuciones del Profesorado Universitario. BOE número 216 de 9/9/1989

Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia

Ministerio de Educación y Ciencia (2001). Ley Orgánica de Universidades (LOU). (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, B.O.E. 24 de diciembre de 2001)

Perales, M. J., Sánchez, P. y Chiva, I. (2002). El “Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria” como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (1). Consultado el 13 de junio de 2008 en: http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_4.htm.

Perales, M.J.; Chiva, I. y Sánchez, P. (2003). Le “Programme d’Initiation a l’Enseignement Universitaire” comme expérience de formation des professeurs universitaires débutants à l’Université de Valence (Espagne). *Res Académica. Revue de l’Enseignement Supérieur*, 21 (2), 243-272.

Salvador, L. (1997). Evaluación institucional universitaria en Europa y América Latina. *Revista Española de Pedagogía*, 208, 429-444.

Sanchez Nuñez, J.A. (2001). El desarrollo profesional del docente universitario. *Revista Universidades*, 22 (consultado el 8 de junio de 2010 en <http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/contenido.htm>).

Tejedor, F. J. y Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día 15 de Marzo de 2010, en: <http://redie.uabc.mx/volespecial/contenido-tejedor.html>

¹ Aunque parece que se ha avanzado en el borrador, sigue sin ser aprobado el Estatuto del Profesorado Universitario, que debería explicitar su tipología y funciones.

² No obstante, lo que debería ser una riqueza (la implicación de todos y todas en la gestión) se convierte por la excesiva burocratización en una carga que en muchas ocasiones bloquea el desarrollo adecuación de las otras funciones, docente e investigadora.

³ El alumnado, por propia iniciativa y sin ningún control institucional, hacía sus evaluaciones del profesorado. Incluso facilitaba los resultados a la prensa, lo que producía una cierta convulsión social y, en especial, en el seno de las universidades, con las consiguientes reacciones negativas del profesorado ante el fenómeno de la evaluación.

⁴ “El comienzo de estas experiencias se puede identificar con los trabajos realizados por Aparicio, Sanmartín y Tejedor (1982) en la Universidad Autónoma de Madrid. En ellos se plantea el desarrollo de una encuesta a estudiantes analizada métricamente y utilizada para comprobar su utilidad evaluativa, en un marco de evaluación en el los profesores participaron voluntariamente. Centrado en la evaluación de la actuación del profesorado como docente, probablemente este trabajo es la referencia, explícita o implícita, de buena parte de las escalas que desarrolladas en las universidades españolas.” (Tejedor y Jornet, 2008:6).

⁵ Se dirigió a regular un sistema de revisión salarial, basado en la idea de productividad, lo que suponía introducir un medio de establecimiento de consecuencias para la evaluación del profesorado universitario. Se centró en la evaluación de dos componentes de la actividad universitaria: la docencia y la investigación, y se estableció que ambos serían evaluados periódicamente.” (Tejedor y Jornet, 2008: 7). La responsabilidad de la evaluación de la Docencia recae en las universidades, mientras que el Ministerio controla, con un comité central, la de la Investigación. La dimensión de gestión no se contempla.

⁶ Aunque obviamente se dan diferencias de énfasis (siendo mayor para el profesorado contratado, y en el otro extremo, menor, para la acreditación a Cátedras).

⁷ Tomado de la página de la ANECA. Consultado el 7 de junio de 2010.

⁸ Revisados, a través de sus páginas web, los ICEs (y servicios equivalentes) de la Universitat de Barcelona, Universidad Complutense de Madrid, de la Universidad de Salamanca, de la Universidad de Sevilla, de la Politécnica de Valencia y de la Universitat de València.

⁹ En universidades como la de Salamanca o Sevilla, el ICE se integra en un Vicerrectorado llamado de Docencia, y vincula sus objetivos a la adquisición, perfeccionamiento y actualización de conocimientos y competencias docentes. En otras, como la de Barcelona, de Valencia o la Complutense, la ubicación orgánica no es tal explícita; en cuanto a su declaración de finalidades, el ICE de Barcelona muestra un interés claro por la investigación educativa, que complementa la línea de formación, mientras que en la de Valencia o en la Complutense las finalidades explícitas se vinculan, de una forma más tradicional, a la formación permanente del profesorado.

En la Universidad de Sevilla, el ICE trabaja colaborativamente con la Unidad técnica de calidad, dentro del Vicerrectorado de Docencia. En la presentación de este Vicerrectorado de Docencia se habla de *“dar respuesta a la demanda de la comunidad universitaria a través de una política de calidad de la enseñanza, así como una política de innovación en el proceso de aprendizaje”*. De esta forma, en las acciones concretas previstas desde este Vicerrectorado se incluyen como destinatarios a los estudiantes, a los profesores y a la propia institución (como Departamentos o como Centros).

De una forma similar, el ICE de la Universidad Politécnica de Valencia incluye como destinatarios de sus funciones al profesorado universitario, a los estudiantes y, en este caso, al profesorado de niveles no universitario, también incluido en el Servei de Formació Permanent de la Universitat de València. La Universitat de Barcelona, por su parte, no incluye a los estudiantes entre sus destinatarios, pero prevé oferta formativa para profesorado de todos los niveles educativos.

El ICE de la Universidad de Salamanca, por su parte, se vincula también con el Vicerrectorado de Docencia, pero no se ocupa exclusivamente de la docencia universitaria, sino que organiza y gestiona actividades formativas destinadas al profesorado universitario, a los estudiantes, a los egresados y profesionales, e incluso a la población general, recogiendo lo que en otras universidades se ha dado en llamar *“extensión universitaria”*.

¹⁰ En los ICEs de las otras Universidades consultadas, no hemos encontrado una oferta de masteres en este tema.

¹¹ Destaca en este sentido el Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla, por su vinculación con un plan estratégico más amplio, por su visibilidad, por su concreción, y por su vinculación real con el Plan de formación anual (Disponible en http://vdocencia.us.es/vicerrectorado-de-docencia/plan-propio-de-docencia/documentos/iplanpd_cg_28_10_08 Consultado el 1 de junio de 2010.)

Fecha de recepción: 15 de junio de 2010

Fecha de aceptación: 13 de julio de 2010