

Evaluación de la calidad docente y promoción del profesorado (IV). Legislación universitaria española (b): de la Ley de reforma universitaria (1983) a la Ley Orgánica de universidades (2002). (1ª parte)

Evaluation of teaching and faculty promotion (IV). University spanish legislation (b): from the law of university reformation (1983) to the organic law of universities (2002). (1st part)

Josep Carreras

Departament de Ciències Fisiològiques I. Facultat de Medicina. Universitat de Barcelona. Barcelona.

Publicada la Ley de Reforma Universitaria (LRU) el año 1983, se fueron promulgando las disposiciones complementarias que permitieron la provisión de numerosas plazas de los diversos cuerpos docentes de acuerdo con los nuevos criterios contenidos en la Ley. Por otra parte, se establecieron complementos retributivos como incentivo de la labor docente e investigadora del profesorado, y las universidades comenzaron a aplicar procedimientos de evaluación de la actividad docente. Pero a los siete años de la aprobación de la LRU existía un consenso bastante generalizado sobre la necesidad de modificar el sistema de selección del profesorado; sobre todo como consecuencia del alto grado de endogamia que se había desarrollado, en el sentido de que generalmente obtenían la plaza los candidatos locales con independencia de sus méritos. A tal fin, el propio gobierno socialista realizó varios intentos de reforma de la LRU, que no llegaron a término por falta del necesario consenso parlamentario. Finalmente, fue un gobierno del Partido Popular el que, el año 2002, con holgada mayoría parlamentaria y a pesar del fuerte rechazo de los demás partidos políticos y de los diversos estamentos universitarios, aprobó una nueva Ley Orgánica de Universidades (LOU), que modificó sensiblemente los mecanismos de selección del profesorado disminuyendo la autonomía de las universidades.

Palabras clave: *Evaluación de la calidad docente. Legislación universitaria española.*

Following the promulgation of the Law of University Reformation (LRU) in 1983, were published the complementary dispositions that allowed the provision of numerous positions of the different university educational bodies according to the new criteria contained in the Law. On the other hand, retributive complements as incentive for educational and research quality were established, and the universities began to apply procedures to evaluate teaching. But seven years after the approval of the LRU, a generalized consensus existed on the need to modify the system of selection of the professors; mainly as a result of the high degree of "endogamy" that had developed, in the sense that generally the local candidates obtained the teaching positions with independence of their merits. The own socialist government carried out several attempts to reform the LRU, but they did not arrive at term due to the lack of the necessary parliamentary consensus. Finally, it was a government of the Popular Party the one that, in 2002, with enough parliamentary majority and in spite of the strong refusal of the other political parties and of the universities, approved a new Organic Law of Universities (LOU), that greatly modified the mechanisms of selection of the faculty diminishing the autonomy of the universities.

Key words: *Evaluation of teaching quality. University Spanish Legislation.*

Correspondencia:

Josep Carreras
Departament de Ciències Fisiològiques I. Facultat de Medicina.
Universitat de Barcelona. Barcelona.
Casanova 143. 08036 Barcelona.
Fax: 93 403 5882
e-mail: jcarrera@medicina.ub.es

DESARROLLO Y APLICACIÓN DEL ARTICULADO DE LA LRU REFERENTE A LA SELECCIÓN Y PROMOCIÓN DEL PROFESORADO

A partir de la publicación de la LRU en septiembre de 1983¹, se fueron promulgando las disposiciones complementarias que habían de permitir el desarrollo de la Ley. Analizaremos aquellas que se refieren a los sistemas de selección y promoción del profesorado de las facultades universitarias, al régimen del mismo y a la evaluación de las actividades docentes, y comentaremos los resultados de su aplicación.

Integración de los profesores agregados en el cuerpo de catedráticos de universidad

Dado que la LRU determinaba la desaparición de los catedráticos extraordinarios y de los profesores agregados de universidad, estableció como medida complementaria la integración de dichos profesores en el cuerpo de catedráticos de universidad; excepto en el caso de aquellos que desearan seguir como agregados en situación a extinguir (Disp.Trans. 7^a). En enero de 1984 se publicó la Orden Ministerial correspondiente². La orden, que afectaba unos setecientos profesores, fue recurrida al Tribunal Supremo por catedráticos de universidad que se consideraban gravemente lesionados en sus derechos, por cuanto los profesores agregados se integraban manteniendo la plaza que venían ocupando. Pero dicho tribunal falló en contra del recurso.

Acceso restringido de los PNN al cuerpo de profesores titulares de universidad. Pruebas de idoneidad

Con el fin de permitir una pronta integración en el cuerpo de profesores titulares de universidad y de escuela universitaria de una parte del profesorado no numerario, la LRU dispuso la celebración, en el plazo de seis meses a partir de su promulgación, de unas pruebas de idoneidad que permitieran el acceso directo a dicho cuerpo. Para el caso de los profesores titulares de universidad, podían participar en dichas pruebas los profesores que el 30 de septiembre de 1983 hubieran cumplido cinco cursos de docencia universitaria o de investigación, que el 10 de julio del mismo año estuvieran en posesión del título de doctor y que, además: se hallasen desempeñando las funciones de interinos o contratados; hubiesen estado en dicha situación y se encontraran realizando tareas docentes o investigadoras en algún centro extranjero; estuvieran disfrutando una beca de reincorporación del Plan de Formación del Personal Investigador; hubieran realizado una estancia de al menos dos

años en un centro extranjero y estuvieran contratados por alguna universidad, lo hubieran estado o hubieran disfrutado de una beca de aquel Plan (Disp.Trans. 9^a). Por otra parte, la LRU estableció que los PNN que no superaran dichas pruebas y los que no se hallaran en condiciones de realizarlas podrían ser contratados por sus universidades hasta el 30 de septiembre de 1987, año tope en el cual todas las universidades, de acuerdo con sus presupuestos y con la consolidación de sus plantillas, deberían decidir sobre su destino (Disp. Trans. 10^a). Así dichos profesores dispondrían de un plazo razonable para poder terminar sus tesis doctorales y optar a los concursos y oposiciones que se fueran convocando.

En febrero de 1984, el BOE publicó la Orden Ministerial³ por la que se convocaban y establecían las condiciones de realización de las pruebas de idoneidad previstas por la LRU. En aquel momento, el colectivo de PNN constaba de unos treinta mil profesores, que representaban más del 70 % del profesorado universitario; de ellos, más de ocho mil se acogieron a la realización de dichas pruebas. En julio del mismo año, a partir de ciento noventa y siete áreas de conocimiento incluidas en la Orden Ministerial, se constituyeron trescientas comisiones que debían evaluar los más de siete mil ochocientos candidatos admitidos. Cada una de ellas estaba compuesta por siete numerarios (cuatro catedráticos y tres profesores titulares); el Consejo de Universidades propuso el presidente y un catedrático vocal, y los otros cinco vocales fueron designados por sorteo. Los aspirantes tuvieron que presentar un currículum vitae, con los correspondientes documentos acreditativos, y el programa docente de un curso o asignatura de su especialidad, junto con una memoria justificativa de los criterios científicos y metodológicos utilizados en la elaboración del mismo así como de los aspectos pedagógicos a seguir en la impartición de las enseñanzas, y que debía contener, también, los proyectos de investigación propuestos por el candidato. El expediente de cada candidato incluía, además, un informe acerca de su capacidad docente e investigadora y de su rendimiento académico, elaborado por el rector de la respectiva universidad. De acuerdo con las normas del Ministerio, las comisiones deberían fijar los criterios específicos de evaluación en que se fundamentaría la idoneidad de los candidatos, teniendo como criterio general y por orden de prioridad: a) los trabajos y actividades de investigación; b) las actividades docentes; c) los títulos, diplomas y otros méritos académicos; d) la antigüedad investigadora y docente, y el régimen de dedicación. Deberían valorar, además, el informe de la universidad. Sin embargo, no se dieron normas claras sobre cómo debía ponderarse cada uno

de los elementos mencionados, ni se fijaron los requisitos mínimos exigidos para poder ser declarado idóneo. Ni siquiera se estableció que las comisiones determinaran e hicieran públicos los criterios de valoración de méritos antes de la realización de las pruebas. Las pruebas no tenían carácter presencial; si bien, en caso de que la comisión tuviese dudas respecto a la valoración de algún candidato, podía convocarlo para una entrevista. Por otra parte, las comisiones podían solicitar los asesoramientos que estimasen pertinentes.

Acabado el trabajo de las comisiones a finales de julio, el Ministerio, en líneas generales, valoró positivamente el desarrollo y los resultados de las pruebas de idoneidad. Sólo se tenía constancia de anomalías en el caso de doce comisiones, denunciadas en ciertos casos por alguno de sus propios miembros, y estimaciones oficiales hacían prever que, una vez considerados los recursos, el porcentaje de profesores que habrían superado las pruebas podría acercarse al 70 % de los presentados⁴. Ello no obstante, las protestas de los profesores que no superaron las pruebas de idoneidad fueron muchas; se criticó, fundamentalmente, la disparidad de criterios calificadores entre las distintas comisiones, ciertas arbitrariedades y la enorme subjetividad de los juicios evaluadores. Como denunció Sánchez^{5, p.340}, el proceder de las diferentes comisiones fue realmente muy variado. “En tanto que en algunos casos los criterios fueron muy estrictos, y el número de candidatos rechazados alcanzó porcentajes elevados, en otras áreas las comisiones aceptaron prácticamente a la totalidad de ellos, sin entrar a juzgar su calidad académica [...]. El propio ministro Maravall [...] lamentó el comportamiento de algunas comisiones, que habían practicado el maltusianismo más brutal, junto con otras caracterizadas por una permisividad totalmente carente de rigor”.

El total de profesores afectados por presuntas irregularidades de las comisiones fue de más de mil. Para negociar con las autoridades ministeriales y denunciar las injusticias, se constituyó una Comisión de Profesores “no idóneos”, que llegó a pedir la dimisión del ministro, y en enero de 1985 la Coordinadora Estatal de Profesores no Numerarios convocó un paro, de incidencia desigual en las distintas universidades, en el que, junto a reivindicaciones salariales y laborales, se solicitaba la “revisión con publicidad” de las pruebas de idoneidad recurridas. El Ministerio anuló de oficio las decisiones de cuatro comisiones y revisó las actuaciones de otras ochenta por posibles irregularidades⁶. Finalmente, por lo que respecta a los profesores titulares de universidad, superaron las pruebas de idoneidad unos tres mil cuatrocientos profesores, cerca del 63 % de los candidatos admitidos⁷.

Cabe señalar que no sólo los propios interesados, sino también los más diversos sectores del profesorado expresaron su incomodo ante las pruebas de idoneidad. Entre los catedráticos “a la antigua” predominó la indignación; pero ni siquiera entre los sectores más “progres” el dictamen fue más ventajoso. Y no sólo las comisiones encargadas de juzgar a los candidatos fueron objeto de crítica; también lo fueron los rectores de las universidades por haber emitido informes poco expresivos^{8, pp.134-135}. Como ha subrayado Sánchez^{5, p.341}, “con las pruebas de idoneidad se resolvió el problema personal de muchos profesores no numerarios, pero también se sentó un pésimo precedente acerca de los criterios que iban a imperar en el futuro en la selección del profesorado”.

Por otra parte, sucedió que la problemática de los PNN tampoco se solucionó. Dado que el ritmo de dotación de plazas de profesor numerario no fue el inicialmente previsto por el Ministerio, a pesar del resultado de las pruebas de idoneidad, cuatro años después de la aprobación de la LRU existía un número todavía muy elevado de PNN (cerca de diecinueve mil), que al ver amenazado su futuro al acercarse la fecha de extinción de las categorías de profesor no previstas en la LRU (30 de septiembre de 1987) iniciaron una serie intermitente de asambleas, manifestaciones y huelgas que tuvieron especial incidencia en las Universidades Complutense y de Barcelona, y que iban dirigidas fundamentalmente a conseguir una prórroga de sus contratos hasta el año 1992, fecha en que según las previsiones ministeriales las universidades dispondrían de una plantilla suficiente de plazas de profesor numerario. Pese a todo, el Ministerio no accedió a las peticiones de los PNN, que se vieron abocados a una reconversión a las figuras previstas por la LRU, fundamentalmente, ayudantes y profesores asociados, con la consiguiente perversión que ello supuso para esta última figura.

Normativa de los concursos para la provisión de plazas de los cuerpos docentes

La normativa por la cual se reglamentaban los concursos para la provisión de plazas de los cuerpos docentes universitarios previstos en la LRU se promulgó en 1984^{9,10} y se modificó en alguno de sus aspectos en 1986¹¹. De acuerdo con las misma, las plazas quedarían definidas por el nombre de su área de conocimiento; si bien la universidad podría especificar en la convocatoria las actividades docentes referidas a una de las materias cursadas para la obtención de títulos oficiales que debería realizar quien obtuviera la plaza (según la normativa inicial, los perfiles incluían tanto la actividad docente como investigadora; pero al modi-

ficarse aquella se estableció que los perfiles sólo podían referirse a las actividades docentes relacionadas con materias cursadas para la obtención de títulos de primer y segundo ciclos). Las comisiones tendrían la composición determinada en la LRU. Los concursantes o la universidad convocante de la plaza podrían solicitar de los entes públicos y privados en que aquellos prestasen o hubiesen prestado sus servicios la emisión de un informe sobre las actividades desarrolladas y su rendimiento. Este informe sería remitido a la comisión junto con las evaluaciones anuales realizadas en cumplimiento de la normativa vigente sobre la actividad docente e investigadora del candidato. En el acto de presentación los concursantes entregarían un currículum vitae y un ejemplar de las publicaciones y documentos acreditativos, así como el proyecto docente ajustado a las especificaciones establecidas por la universidad convocante. Antes del comienzo de los ejercicios, cada miembro de la comisión entregaría un informe razonado sobre los méritos alegados por cada concursante, así como acerca de la adecuación entre su proyecto docente e investigador y las necesidades de la universidad puestas de manifiesto en la convocatoria del concurso. Las pruebas del concurso serían las previstas en la LRU. Los criterios utilizados para la valoración de dichas pruebas habrían sido fijados y hechos públicos una vez constituida la comisión. En los concursos a plazas de profesor titular y catedrático de universidad, como criterio general, al primer ejercicio se le asignaría, como mínimo, un valor doble y, como máximo, un valor triple que al segundo ejercicio, y en aquél se evaluarían como mérito prioritario las actividades de investigación.

Por lo que hace a los concursos para cubrir plazas de profesor vinculadas a plazas asistenciales de instituciones sanitarias concertadas con las universidades, la normativa se determinó en la Ley General de Sanidad de 1986¹² y en el Real Decreto que estableció las bases generales del régimen de conciertos^{13,14}. De acuerdo con la misma, las comisiones encargadas de resolver los concursos estarían constituidas por cinco miembros: dos profesores pertenecientes al cuerpo docente universitario correspondiente y de la misma área de conocimiento de la plaza convocada, nombrados por la universidad, y que serían el presidente y el secretario de la comisión; un vocal designado por el Consejo de Universidades, mediante sorteo, entre profesores del área de conocimiento respectiva que ocuparan plaza asistencial en cualquier institución sanitaria; dos vocales designados por la administración pública responsable de la institución sanitaria concertada entre doctores en posesión del título de especialista exigido como requisito para concursar a la plaza.

La normativa original, que tuvo que ser modificada¹⁴ por sentencia del Tribunal Constitucional, establecía que no era necesario que estos dos vocales se hallasen en posesión del título de doctor. Además de lo contemplado de forma general para todos los concursos, los candidatos deberían reseñar en el currículum los méritos y demás documentos acreditativos de su labor asistencial. Los ejercicios del concurso podrían incluir la realización de pruebas prácticas, que deberían ser adecuadamente anunciadas.

Concursos a cuerpos docentes y endogamia

La LRU pretendía que la selección y la promoción del profesorado numerario fuese competitiva y meritocrática. Pero a medida que fue transcurriendo el tiempo y se fueron celebrando concursos para la provisión de plazas de los cuerpos docentes se hizo patente que en los mismos se daba un evidente proceso de endogamia o localismo, en el sentido de que, como precisaron Pérez-Díaz y Rodríguez^{15, p. 138}, obtenían las plazas en casi todas las ocasiones candidatos de la propia universidad o del propio departamento donde se convoca la plaza, independientemente de si sus cualificaciones o rendimiento en las pruebas pertinentes eran mejores o peores que las de los candidatos foráneos. En 1996 Sánchez dijo al respecto^{5, pp.371-372}: “el resultado de los concursos se decide fundamentalmente de acuerdo con la voluntad de los departamentos locales, más concretamente de las áreas de conocimiento en las que se integran las plazas, y éstas apoyan casi siempre a un candidato local [...]. En los concursos de acceso a plazas de profesor titular de universidad el candidato ganador suele ser un profesor contratado que ha dado clases durante varios años en el departamento a la vez que hacía su doctorado [...]. A menudo los que acceden a la condición de numerario no sólo han impartido clases y estudiado el doctorado en la universidad convocante, sino que también han estudiado la licenciatura en la misma universidad [...]. Los candidatos ganadores en los concursos de acceso a las cátedras suelen ser profesores de los propios departamentos en los que se integran las plazas [...]. En comparación con los concursos de titulares, sin embargo, los de catedrático se caracterizan por un mayor porcentaje de resoluciones favorables a los candidatos de otras universidades”[...]. Esta “selección local del profesorado puede suponer que, en adelante, una mayoría de los profesores hayan desarrollado toda su educación y carrera docente en el seno de una misma institución”.

La magnitud, la extensión y la progresividad del fenómeno de endogamia en los concursos de provisión de plazas de los cuerpos docentes universitarios

fueron documentadas por el propio Consejo de Universidades^{16,17}. De acuerdo con un informe de este Consejo del año 1992 recogido por Sánchez^{5, p. 372}, en 1986 eran ganados por profesores ya pertenecientes a la universidad que convocaba la plaza alrededor del 70 % de los concursos a catedrático de universidad, y el 86 % de los concursos de acceso a plazas de profesores titulares de universidad, y en 1991, los porcentajes habían aumentado al 80 % y al 90 %, respectivamente. Dicho informe mostró, además, que la selección local se producía en porcentaje muy elevado en todas las universidades; generalmente solía ser superior al 80 % y en algunos casos había llegado incluso al 100 % en 1991. No se publicaron datos oficiales en fecha ulterior; pero hace dos años Pérez-Díaz y Rodríguez^{15, p. 148} opinaban al respecto: “nada hace pensar que los datos actuales son muy distintos de los de hace diez años, aunque cabe suponer que el establecimiento de nuevas universidades haya bajado algo esas proporciones”.

Sobre la endogamia en la selección del profesorado a partir de la promulgación de la LRU se ha escrito mucho. Sin afán de ser exhaustivos, por lo que hace a la consideración de los mecanismos y condiciones implicadas, y a título de muestra, queremos citar algunos artículos aparecidos en periódicos¹⁸⁻²⁴ y, sobre todo, dos monografías ya mencionadas varias veces^{5, pp. 369-398; 14, pp. 138-154}, que contienen el análisis más completo que hemos conocido; así como, por su carácter colectivo, el denominado “manifiesto de los cien”²⁵. Para Sánchez la aparición del fenómeno de la endogamia “no podía resultar muy sorprendente en los primeros momentos de la aplicación del nuevo sistema de selección concebido en la LRU. La existencia de un gran número de profesores no numerarios, que habían permanecido vinculados a sus universidades durante largos periodos sin ser capaces de ganar sus plazas en los concursos ministeriales o en las pruebas de idoneidad, constituía un grupo de presión considerable dentro de las instituciones [...]. La actitud de las comisiones juzgadoras en aquellos concursos fue, en general, muy benévola para los candidatos locales que disputaban las ansiadas plazas, no sólo por parte de los miembros nombrados por las propias universidades, sino también por aquellos escogidos mediante sorteo [...]. Si resulta algo más sorprendente, sin embargo, que la endogamia no haya tendido a disminuir con el paso de los años, una vez que los antiguos PNN iban siendo absorbidos, sino que incluso haya tendido a incrementarse, y que la selección local se haya universalizado”^{5, pp. 372-373}. En opinión de este autor ello se debería, en gran parte, a que muchas universidades desarrollaron sistemas de promoción interna del profesorado. “Las

universidades suelen expandir su oferta docente a través de la creación de plazas de asociado y, a menudo, a través de la utilización de ayudantes para impartir clases. Ello ha creado una nueva categoría de profesores con importantes responsabilidades docentes quienes, no obstante, carecen de estabilidad laboral y de las condiciones económicas propias de los profesores numerarios. Con frecuencia los ayudantes y asociados permanecen en dicha situación durante años, en ocasiones [...] en condiciones notablemente penosas, no muy distintas de las que padecían los antiguos PNN”. Por esto, “las universidades han establecido una serie de mecanismos para conseguir que la mayoría de las plazas de titular que se convocan a concurso sean asignadas a sus propios profesores contratados. Uno de los más utilizados es el que los universitarios denominan “reconversión” o “transformación” de las plazas [...]. La reconversión consiste en suprimir la plaza de contratado y utilizar el dinero de su dotación en la creación de una plaza de titular [...]. El paso siguiente [...] es conceder la plaza recién creada al antiguo contratado en calidad de interino [...]. Por supuesto, el interino debe ganar el concurso si quiere acceder a la condición de titular, pero para ello cuenta con otros elementos favorables. Por un lado es frecuente que la definición de una plaza contenga [...] un perfil docente que se ajusta a la especialidad del candidato local” [...], con lo cual éste “parte con indiscutible ventaja, puesto que su experiencia docente le convierte en el candidato “idóneo” para la actividad requerida por la plaza”^{5, pp. 374-376}. Por otro lado, las universidades suelen proponer como presidente y secretario de las comisiones los profesores designados por el departamento, quienes apoyan incondicionalmente al candidato local y, como han señalado Pérez-Díaz y Rodríguez^{15, p. 141}, los departamentos designan los dos miembros de las comisiones “casi siempre a propuesta del interesado”. La Asociación para el Avance de la Ciencia y la Tecnología en España realizó un análisis de noventa y seis concursos del área de la biomedicina celebrados entre enero de 1994 y junio de 1996 “donde se demuestra que el 50 % de las veces el ganador tenía relación directa con el secretario del tribunal, el presidente, o ambos, lo cual, según indicó el portavoz de la Asociación, es flagrantemente ilegal”²⁶. Así, el hecho es que el candidato local “posee dos votos seguros [...] y no resulta difícil convencer a alguno de los tres miembros de la comisión sorteados entre profesores de otras universidades para que proporcione el tercer voto. En general, estos tienden a inhibirse en los concursos a titulares y dejan que sean los profesores del departamento los que tomen la decisión. Sin duda, se tiene en cuenta que el candidato local está disputando “su” plaza [...]. En

cualquier caso, los posibles “problemas de conciencia” de los miembros ajenos a la universidad convocante desaparecen en la mayoría de los concursos de titular en los que [...] sólo se presenta el candidato local”^{5, p. 377}.

Es cierto que las universidades, especialmente las de creación más reciente, convocan también plazas de profesor titular de nueva creación, no reconvertidas. “En algunos casos, antes del concurso, estas nuevas titularidades son asimismo concedidas interinamente a alguno de los contratados, de manera que éstos adquieren una ventaja similar a las de los contratados reconvertidos. En otros casos, las plazas no son cubiertas interinamente; al no haber candidato local ocupando la plaza, la comisión se ve algo menos presionada para concederla a una persona en concreto. Sin embargo, incluso en esta situación es frecuente que un candidato local gane el concurso, a causa de la falta de competencia de otros candidatos y de los dos votos que el local tiene asegurados [...]. Si los dos miembros locales del tribunal no votan al mismo candidato, o los miembros de fuera observan que ningún candidato tiene el apoyo compacto del área de conocimiento, es mucho más factible que, en el caso de que se haya presentado un candidato de otra universidad con un currículo brillante, pueda ganar el concurso”^{5, pp. 378-379}.

Pérez-Díaz y Rodríguez¹⁵ han señalado circunstancias adicionales a las acabadas de comentar que actúan en el mecanismo de la endogamia. “El diseño de los ejercicios del concurso está sesgado en contra del candidato “por libre”. Para empezar, le llega la información mucho más tarde y de manera más incompleta que al candidato local. Sobre todo ocurre que el requisito convencional de la redacción de una memoria académica larga y “ad hoc” para la plaza a la que se concursaba le afecta de una manera muy distinta. Teniendo en cuenta lo detallado de la mayoría de los perfiles de las plazas convocadas, la necesidad de presentar una memoria tal se convierte en una barrera difícil de franquear. Prepararla lleva bastante tiempo, más del que pueden disponer los candidatos externos en los meses que van desde la convocatoria a la celebración de las pruebas. Los candidatos locales, por el contrario, tienen todo el tiempo para prepararla, pues saben con antelación cuando se convocará “su plaza”. Por otra parte, pueden aprovechar el curso que están enseñando en estos momentos para la elaboración de la memoria”^{15, pp. 142-143}. Además, estos autores han resalado que la endogamia se ve favorecida por el hecho de que la probabilidad de que la irresponsabilidad de los miembros de las comisiones “sea descubierta es reducida, en parte por la naturaleza de las pruebas en que consiste el concurso. Las pruebas a las que han de

someterse los candidatos están muy lejos, en rigor y dificultad, de las previstas por la legislación entre los años cuarenta y los setenta [...]. Que las pruebas sean tan, digámoslo así, ligeras tiene una consecuencia fundamental: un miembro del tribunal puede justificar en cualquier sentido su voto sin ponerse colorado”^{15, pp. 144-145}. Por otra parte, “el desarrollo de las pruebas suele hacerse en un medio restringido y con escasa publicidad”^{15, p. 141}. “La probabilidad de que la decisión irresponsable sea descubierta es mínima dado que las pruebas tienen lugar en un ambiente casi privado, con poco público, y dado que, a su vez, la probabilidad de que esta decisión sea revisada y quienes la tomaron puestos así en evidencia, es muy remota”^{15, p. 145}.

Por lo que hace a las plazas de catedrático de universidad, como ha indicado Sánchez, sucede que en muchos casos “el paso de la condición de profesor titular a catedrático también se ha organizado como una continuación de la promoción interna [...]. La reconversión de una plaza de titular consiste en crear una plaza de catedrático a la que pueda presentarse aquél, con la confianza de que gane el concurso, y de esta manera pueda suprimirse o amortizarse la plaza original”^{5, p. 380}. Pero esta reconversión implica un “riesgo” para la universidad: si el concurso es ganado por un candidato de otra universidad, la universidad se verá obligada a financiar la nueva plaza con recursos complementarios. “Por este motivo, antes de conceder la reconversión la universidad trata de asegurarse de que el candidato local posee el nivel académico que le ha de permitir afrontar el concurso con garantías de ganarlo [...]. Se pide que el candidato sea promocionable, un buen candidato”^{5, p. 381}. “Los titulares cuyas plazas se reconvierten en cátedras cuentan con las ventajas de los candidatos locales, que son, básicamente, la definición de perfiles docentes de las plazas ajustados a la propia especialidad de cada uno, y la posibilidad de proponer presidentes y secretarios de las comisiones favorables a la propia candidatura”. Pero, “aun así, el riesgo de perder el concurso a catedrático es mayor que en el caso de las titularidades. En los concursos de catedrático no existe, a diferencia de lo que sucede a menudo en los de titulares, la “presión moral “de tener que dar la plaza al candidato local” para que no se quede en la calle”, porque todos los aspirantes son ya profesores con estatus de funcionario público. Además, en el caso de las cátedras de universidad, no es frecuente que los miembros de la comisión pertenecientes a otras universidades se inhiban ante la decisión [...]. De esta manera, en los concursos de catedrático de universidad, más que en cualquier otro, es posible que los miembros de la comisión pertenecientes a otras universidades apoyen a un candidato distinto del

local, aunque, bien es cierto, no siempre en razón de los méritos científicos de uno u otro, sino a menudo por razones de afinidad o de hostilidad al candidato rival [...]. Aun así, no es fácil que un candidato externo gane una cátedra de un departamento que tenga el suyo propio, puesto que para ello es necesario que los tres miembros externos de la comisión se pongan de acuerdo en apoyarlo, o que alguno de los miembros domésticos lo haga. Por ello [...] la competencia en los concursos, aunque superior a los de titulares, tiende a ser muy escasa, con un gran número de concursos en los que hay un solo candidato real”¹⁵, pp. 381-383.

Al analizar los factores determinantes de la endogamia, cabe considerar que “la selección local es un proceso que se autoalimenta, puesto que su generalización obliga de algún modo a todos los departamentos a seguir los mismos pasos. Incluso aquellos departamentos con mayor preocupación para la investigación científica y la calidad del trabajo realizado, que podrían tener interés en incorporar buenos profesores procedentes de otras universidades se han visto disuadidas de hacerlo, dado que en esa circunstancia se cerraría el paso a sus propios investigadores, para quienes resultaría muy difícil obtener plazas en otras instituciones”⁵, p. 384. Finalmente, cabe señalar que también ha contribuido a la endogamia “la debilidad de las comunidades científicas universitarias. La heterogeneidad en la formación y en la preparación de los profesores ha dado lugar a una gran variedad en los criterios de evaluación del mérito y a grados muy distintos de valoración de la actividad científica [...]. Ni el conjunto de los profesores de cada disciplina ni las comunidades académicas locales [...] han sido capaces de establecer sus propios mecanismos de evaluación y control de los nombramientos, y se han guiado por el principio de dejar que cada departamento y cada grupo actúe de acuerdo con sus baremos”⁵, p. 397.

Digamos, para acabar este apartado, que el fenómeno de la endogamia en la selección y promoción del profesorado universitario de los cuerpos docentes no ha sido contestado de forma clara por los propios profesores, ni siquiera en el terreno teórico. Es más, como han señalado Pérez-Díaz y Rodríguez, en la discusión animada e intensa que se ha desarrollado en los medios de comunicación por parte de profesores, autoridades académicas y políticos varios “se han enfrentado, simplificando, dos posturas. Una es la de quienes la denuncian. Otra es la de quienes critican a los que la denuncian; y a su vez estos “críticos de los críticos” pueden subdividirse entre quienes defienden la endogamia por sus méritos intrínsecos (y porque creen que algo semejante ocurre en otros países con efectos aceptables) y quienes niegan que existe o minimizan su

alcance”¹⁵, p.138. “Diversos autores consideran que la endogamia [...] deviene inevitablemente en un declive de la calidad de la institución, porque al descenso en la aptitud de los profesores se unen las consecuencias negativas de la total subversión de valores que aquella implica. Con frecuencia, además, la endogamia se asocia con las cualidades negativas del incesto [...]. Por el contrario, otros autores han defendido la endogamia en ciertos supuestos [...]. Una de las ventajas señaladas en la selección local del profesorado es la reducción en la incertidumbre y en los costos de la decisión que supone escoger a una persona a quien ya se conoce de manera suficiente. Asimismo, hay autores que consideran que los profesores locales ayudan a mantener la cohesión y la identidad de las universidades puesto que han sido formados los valores y tradiciones de cada institución”⁵, pp. 389-390.

EVALUACIÓN Y RECOMPENSA DE LA CALIDAD DOCENTE

Régimen del profesorado universitario

En 1983, pocos meses antes de la promulgación de la LRU, el gobierno socialista había fijado un horario mínimo semanal de tutoría y asistencia al alumnado para cada tipo de dedicación del profesorado: ocho horas para los profesores en régimen de dedicación exclusiva, cinco horas para los de dedicación plena y tres horas para los de dedicación normal²⁷. La LRU (Art. 45) determinó que el profesorado universitario ejercería sus funciones preferentemente en régimen de dedicación a tiempo completo o bien a tiempo parcial, y en desarrollo de la Ley, en 1985 mediante Real Decreto²⁸, se estableció el régimen del profesorado, fijándose los diferentes tipos de dedicación y la organización de la docencia, así como el régimen retributivo. De acuerdo con esta normativa (Art. 9) la duración de la jornada laboral de los profesores con dedicación a tiempo completo sería la fijada con carácter general para los funcionarios de la Administración Pública del Estado y se repartiría entre actividades docentes e investigadoras, así como de atención a las necesidades de gestión y administración del departamento, centro o universidad. Para los profesores con régimen de dedicación a tiempo parcial, la duración de la jornada laboral sería la derivada de sus obligaciones tanto lectivas como de tutorías y de asistencia al alumnado. Las obligaciones docentes semanales para los profesores con dedicación a tiempo completo serían de ocho horas lectivas y seis de tutorías o asistencia al alumnado, que en el caso del personal sanitario podrían realizarse en hospitales concertados. Para los profesores con régimen de dedicación a tiempo parcial variarían

entre un máximo de seis y un mínimo de tres horas lectivas, y un número igual de horas de tutoría y asistencia al alumnado, todo ello en función de las necesidades docentes e investigadoras de la universidad. El conjunto del tiempo de dedicación a la docencia podría hacerse por períodos anuales, siempre que los permitieran las necesidades del servicio. Los departamentos, a atención a las necesidades de la investigación, de acuerdo con las normas establecidas por la universidad, podrían eximir parcial o totalmente de las obligaciones docentes a alguno de sus profesores para un tiempo máximo de un año, sin que en ningún caso ello pudiera justificar un incremento del profesorado. El Real Decreto estableció, también, las normas a seguir para imponer sanciones al profesorado por falta de rendimiento en las tareas docentes o investigadoras.

En 1986, otro Real Decreto²⁹ recogió toda la normativa aplicable al profesorado contratado, y en el mismo año se publicó la normativa correspondiente a los profesores numerarios que ocuparan plazas vinculadas de las instituciones sanitarias con las que habían establecido concierto las universidades, y a los profesores asociados pertenecientes a dichas instituciones¹³; si bien dicha normativa tuvo que ser modificada en 1991¹⁴ como consecuencia de una sentencia del Tribunal Constitucional. De acuerdo con la misma, los profesores numerarios desarrollarían el conjunto de sus funciones docentes, investigadoras y asistenciales en una misma jornada. Durante el período lectivo dedicarían seis horas semanales exclusivamente a la docencia y tres horas semanales, como máximo, a la asistencia y tutoría al alumnado. Por otra parte debían dedicar, como mínimo, veinticinco horas semanales a la asistencia sanitaria; las cuales incluirían, en su caso, la docencia práctica y la función investigadora que implicaran actividad asistencial. El resto de las horas de la jornada semanal, tanto en el período lectivo como en el período no lectivo, deberían dedicarlas a la función investigadora que no implicara actividad asistencial, así como, en su caso, a la atención de las necesidades de gestión y administración inherentes al cargo desempeñado en los ámbitos docente y asistencial.

Rendimiento académico y promoción del profesorado

Hasta la promulgación de la LRU, no habían existido en España prácticas habituales y generalizadas de evaluación de la docencia universitaria. La LRU, por una parte (Art. 45) estableció que los estatutos de cada universidad deberían disponer los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento académico y científico del profesorado, el cual sería tenido en cuenta en los concursos de pro-

visión de plazas de profesorado, a efectos de su continuidad y promoción. Por otra parte (Art. 46), la Ley determinó que, si bien el régimen retributivo del profesorado sería establecido por el Gobierno y tendría carácter uniforme en todas las universidades, los Consejos Sociales de las mismas, a propuesta de las Juntas de Gobierno, podrían acordar con carácter individual la asignación de otros complementos retributivos, en atención a exigencias docentes e investigadoras o a méritos docentes.

Por lo que respecta a la repercusión que el rendimiento académico de los profesores debía tener en los procesos de promoción y selección, hay que señalar que la normativa relativa a los concursos para la provisión de plazas de los cuerpos docentes universitarios⁹⁻¹¹ era muy vaga. Por una parte (Art. 8.4), establecía que “los concursantes o la Universidad convocante de la plaza podrán solicitar de los Entes públicos y privados en los que aquellos presten o hayan prestado sus servicios la emisión de un informe individualizado sobre las actividades desarrolladas por los candidatos y su rendimiento, el cual será remitido directamente a la Comisión [...]. La Universidad [...] adjuntará las evaluaciones anuales realizadas en cumplimiento de la normativa vigente sobre la actividad docente e investigadora del candidato [...]. La Comisión valorará los informes [...] únicamente en el caso de que consten en su poder antes del comienzo de las Pruebas “. Por otra parte, la normativa indicaba (Art. 8.2) que una vez constituida la comisión, y antes de comenzar la primera prueba, se fijarían por aquella y se harían públicos los criterios que se utilizarían para la valoración de las pruebas, sin perjuicio de aquellos criterios específicos que, en su caso, estableciera el Consejo de Universidades para un área o grupo de áreas. Dado que dicho Consejo no estableció criterio alguno, las diversas comisiones gozaron de libertad total para establecer los propios, que generalmente fueron extraordinariamente vagos y generales. El resultado fue que la selección del profesorado se realizó siguiendo diferentes criterios, según el caso. Y así, mientras unas veces se hizo especial hincapié en el currículum investigador, otras veces se prestó mayor atención a la experiencia y a las cualidades docentes. De todas formas, y de acuerdo con la normativa legal, que establecía que al valorar el currículum de los candidatos había que evaluar como méritos prioritarios las actividades de investigación, la mayoría de veces la selección se realizó fundamentalmente en base a aquellos. En 1994 (30), con el fin de conocer las opiniones del profesorado con relación a las políticas de formación en los ámbitos docentes y de gestión, se dirigió una encues-

ta a cinco mil trescientos profesores de todas las universidades españolas: a todos los vicerrectores (249), decanos y directores de escuelas universitarias (801) y directores de departamento (1924), y a una muestra de 2326 profesores sin ninguno de los cargos mencionados. La tasa de respuesta fue cercana al 22 %; un 74 % manifestaron que, en la práctica, la capacidad docente era un aspecto poco valorado en la selección y promoción del profesorado, y otro 71 % opinaron lo mismo respecto de la gestión académica.

Recojamos finalmente en este apartado que algunas universidades, entre ellas la Universidad de Barcelona, que ya venían creando plazas de promoción de profesor funcionario en base a criterios de calidad docente e investigadora y de promoción de nuevas líneas científicas³¹ pasaron a crear plazas de promoción por méritos específicamente docentes³².

Incentivación de la calidad docente

En 1989, con el fin de establecer “un mecanismo incentivador de la labor docente e investigadora individualizada”, se promulgó un Real Decreto sobre las retribuciones del profesorado universitario³³ que incluía dentro del denominado “complemento específico” un componente por méritos docentes, a la vez que fijaba un “complemento de productividad” basado en la actividad investigadora. La actividad investigadora, computada en períodos de seis años en régimen de dedicación a tiempo completo o período equivalente en caso de dedicación a tiempo parcial, sería evaluada por una Comisión Nacional integrada por representantes del Ministerio de Educación y Ciencia así como de las Comunidades Autónomas con competencias en materia universitaria. Dicha Comisión podría recabar, oído el Consejo de Universidades, el oportuno asesoramiento de miembros relevantes de la comunidad científica nacional o internacional cuya especialidad se correspondiera con el área de investigación de los solicitantes. La actividad docente, computada en períodos de cinco años en régimen de dedicación a tiempo completo o período equivalente de dedicación parcial, sería evaluada por la correspondiente universidad; la cual valoraría los méritos concurrentes en el profesor por el desarrollo de la actividad docente encomendada a su puesto de trabajo, de acuerdo con los criterios generales de evaluación establecidos por el Consejo de Universidades. El Real Decreto estableció un máximo de cinco evaluaciones favorables, tanto para la actividad investigadora como para la actividad docente; si bien este máximo fue ampliado más tarde a seis evaluaciones³⁴.

En 1990, el Consejo de Universidades fijó los criterios generales para la evaluación de la actividad

docente³⁵. De acuerdo con ellos, serían objeto de evaluación: a) la docencia en primero, segundo y tercer ciclo, considerando especialmente el nivel objetivo de cumplimiento de las actividades docentes, la congruencia entre los objetivos docentes y la evaluación efectuada de dichos objetivos, la atención y la asistencia a los alumnos, y el cumplimiento de los objetivos didácticos; b) las actividades de extensión universitaria, los cursos de perfeccionamiento, los títulos propios de las Universidades, las tareas directamente relacionadas con la docencia en programas de postgrado u otras actividades docentes institucionales de la Universidad; c) la participación en actividades de servicio a la Comunidad Universitaria. Las Universidades deberían establecer criterios de ponderación para estas actividades, que serían hechos públicos, y en la evaluación deberían tomar en cuenta las condiciones objetivas en las que se realiza la función docente.

Cada universidad debía determinar los procedimientos oportunos de evaluación, que deberían guardar coherencia con el proceso evaluador general realizado a todo su profesorado, de acuerdo por lo determinado por la LRU. En el proceso de evaluación podrían utilizarse: a) el informe del propio profesor, elaborado una vez conocido el resultado de la encuesta de los alumnos; b) la encuesta de los alumnos sobre la actividad estrictamente docente del profesor, realizada de forma anónima y siguiendo un modelo suficientemente contrastado y hecho público; c) informes de órganos unipersonales o colegiados de la Universidad; d) informes externos a la Universidad. En todo caso, las Universidades, debían informar a los profesores de las deficiencias observadas para facilitar su corrección, y proveer los mecanismos necesarios para el perfeccionamiento de la docencia.

Es de señalar que el Real Decreto no fue demasiado bien recibido, por cuanto se consideró que mezclaba dos problemas que debían resolverse por separado: la insuficiencia de las retribuciones del profesorado y la ausencia de un mecanismo adecuado para el control y la evaluación de su rendimiento. Por otra parte, desde un primer momento se hizo patente que las actividades investigadora y docente serían evaluadas con un doble rasero: exigente y selectivo para la primera, y muy flexible y generoso para la segunda. Y así fue; en contraste a lo que sucedió con la evaluación de la actividad investigadora, a todos los profesores universitarios se les reconoció automáticamente la bondad de su docencia, pasando a cobrar el complemento correspondiente³⁶. “La gratificación por docencia se aplica mecánicamente: es una reduplicación de los trienios”, denunció el “manifiesto de los cien” antes

mencionado²⁵, y en 1993 “fuentes ministeriales” afirmaban: “la experiencia está demostrando que la evaluación de la actividad docente se desarrolla con un evidente automatismo positivo, de tal modo que tal vez exista el riesgo de que, una vez más se esté desvirtuando el espíritu de la legislación [...]. No era la intención de la Administración el que la evaluación de la actividad docente se convirtiera en un mero instrumento formal para institucionalizar un nuevo complemento salarial por antigüedad”³⁷. Así lo que debía haber sido un mecanismo de incentivación de la docencia se convirtió, en general, en un factor más de deterioro progresivo de la misma. En este sentido, es significativa la distinta valoración que hizo de los procesos de evaluación de la actividad investigadora y de la actividad docente del profesorado el informe “Universidad 2000”, elaborado bajo la coordinación del ex-rector de la Universidad de Barcelona Profesor Bricall por encargo de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE): “Por lo que afecta a la evaluación docente del profesorado los resultados no parecen satisfactorios por haberse desvirtuado el propósito inicial. Se sugiere, por tanto, proceder a un nuevo sistema de evaluación que reforme, transforme o sustituya al actual. A este respecto debería encargarse un informe que examinase lo realizado y propusiese su modificación, situándola al nivel de aceptación que ha conseguido la evaluación de la actividad investigadora del profesorado”³⁸. De todas formas, parece haberse producido alguna excepción. Según información de la prensa³⁹ en la Universidad Politécnica de Catalunya se fue consolidando la norma no escrita de que los docentes malparados en la apreciación de los estudiantes no debían solicitar el quinquenio, cuya concesión ya no sería automática. De esta forma el profesor “suspenseo” perdía solamente el año de mala nota y evitaba el riesgo de echar por tierra los cinco del quinquenio”.

Evaluación de la actividad docente por las universidades

Antes de la publicación de la LRU muy pocas universidades, entre ellas la Universidad Autónoma de Madrid, habían procedido a la evaluación de la actividad docente del profesorado⁴⁰. Promulgada la LRU, en cumplimiento de su artículo 45 antes mencionado, los estatutos de todas las universidades establecieron la obligatoriedad de llevar a cabo evaluaciones periódicas del profesorado⁴¹. Así, señalemos a título de ejemplo, que los Estatutos de la Universidad de Barcelona⁴² establecieron (Art. 190-193) que la actividad académica del profesorado se revisara cada cinco años y, excepcionalmente, a los dos años de la incorporación

del profesor a la misma. También podría procederse a este control cuando lo solicitara el propio profesor, cuando lo acordara la Comisión de Control y Evaluación de la Universidad a propuesta de un Consejo de Estudios, de un Departamento o del “Sindic de Greuges”, o cuando lo pidiera un 75 % del alumnado del profesor. La evaluación comprendería las funciones docentes (nivel científico y preparación de las clases, responsabilidad y aptitudes pedagógicas, atención al alumnado), las de investigación (proyectos de investigación y calidad de las publicaciones), las actividades de extensión universitaria y la participación en las tareas de gestión universitarias. La evaluación se realizaría en base al informe elaborado por el propio profesor con conocimiento del Consejo de Departamento; el informe anual del Departamento, que debería reflejar la participación de los profesores en las funciones docentes y de investigación, y el informe anual del Consejo de Estudios relativo al cumplimiento horario y de la asistencia a las clases, al desarrollo del curso y a las encuestas realizadas a los estudiantes, entre otros aspectos. Por otra parte, los Estatutos de la Universidad Autónoma de Barcelona⁴² establecieron (Art. 155) que el profesorado sería evaluado periódicamente por lo que hace a la docencia, la investigación y la dedicación universitaria, haciéndose públicos los resultados. Los procedimientos serían determinados por la Junta de Gobierno y a tal fin se constituiría una Comisión de Evaluación y Control del Profesorado. A propuesta del Centro, del Departamento, del Consejo de Estudiantes o de otras instancias que establecería el reglamento, podría procederse a una evaluación extraordinaria.

Como ha señalado Jornet⁴³, Prólogo, cuando en la segunda mitad de la década de los ochenta comenzaron a institucionalizarse en las universidades españolas los procedimientos de evaluación de la actividad docente “los estudios sobre este tipo de evaluaciones en nuestro contexto sociocultural eran tremendamente escasos, por no decir inexistentes; por lo que el trabajo evaluativo, si se deseaba hacer con cierto rigor, debía acompañarse de estudios de Investigación Evaluativa”. Por ello, comenzaron a realizarse estudios a un ritmo creciente, publicados en revistas especializadas y dados a conocer en los congresos que, con tal fin, empezaron a organizarse: de ámbito estatal (I Jornadas Nacionales sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria, Valencia 1987; Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Córdoba 1989, Alicante 1990, Las Palmas de Gran Canaria 1991) y de ámbito internacional (Congreso Internacional sobre La Pedagogía Universitaria, Barcelona 1990; I Congreso Internacional sobre La Calidad de la

Enseñanza Universitaria, Cádiz 1991; Congreso Internacional sobre La Formación del Profesorado. Evaluación y Calidad, Valencia 1991)⁴⁴. Queremos citar, sin ánimo de ser exhaustivos, trabajos de carácter general publicados durante estos años, en los que se revisan los objetivos de la evaluación del profesorado universitario, se analizan los diversos paradigmas en el marco de los cuales dicha evaluación puede efectuarse y se señalan las características y limitaciones de los diversos sistemas e instrumentos de evaluación⁴⁵⁻⁷⁴, y mencionar algunas excelentes monografías de autores españoles dedicadas a este tema⁷⁵⁻⁷⁹.

En estos trabajos, desde un primer momento, se señaló la necesidad de utilizar diversos instrumentos de evaluación de la calidad docente. Así, Benedito ya en 1983⁴⁵ se mostraba partidario de tomar en consideración, al menos, tres tipos de criterios: a) criterios objetivos de cumplimiento de las obligaciones docentes (programa, asistencia y puntualidad, labor tutorial, evaluación de los alumnos, etc); b) publicaciones de carácter docente (artículos de divulgación, informes, guías didácticas, material para la clase, libros de consulta y de texto, etc); c) criterios en parte objetivos, en parte de difícil objetivación como la autoevaluación del profesor recogida en un informe o memoria periódica, la evaluación realizada por una comisión técnica y la evaluación de los alumnos a través de cuestionarios y/o escalas; d) los exámenes escritos y los trabajos realizados por los alumnos. Sin embargo, la estrategia habitualmente utilizada por las universidades españolas se ha basado mayoritariamente en la fuente de los alumnos y las encuestas de opinión. Aparte de los informes de carácter interno, han publicado descripciones de las encuestas realizadas y análisis de los resultados obtenidos en revistas y publicaciones especializadas: la Universidad de Alicante⁸⁰, la Universidad Autónoma de Madrid^{81,82}, las Universidades de Barcelona⁸³, de Cantabria^{84,85}, Complutense^{86,87}, de las Palmas de Gran Canaria⁸⁸, de Oviedo⁸⁹, del País Vasco⁹⁰, de Santiago^{90,91,92} y de Valencia⁹³⁻⁹⁷.

Queremos destacar los análisis de las encuestas publicados por Tejedor y colaboradores^{50, 91, 92}, y por González Such y colaboradores⁹⁴⁻⁹⁶, así como el informe que sobre la calidad y pertinencia de las encuestas realizadas a los alumnos de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Barcelona elaboró García Sevilla⁹⁸. En dicho informe se analizan diversas incorrecciones que posiblemente se cometen con frecuencia, y se discuten las circunstancias que, según datos empíricos del autor, actúan distorsionando los resultados de tales encuestas: sexo del profesor, titulación académica y posición jerárquica del mismo dentro del equipo docente, "importancia" (prestigio

social en un contexto definido) de la asignatura impartida, tipo de actividad docente desarrollada (clases teóricas, enseñanzas prácticas). Otro factor distorsionador importante en el caso, frecuente en las Facultades de Medicina, de que en la docencia de una asignatura participen varios profesores con funciones y responsabilidades distintas es, según García Sevilla, la confusión por parte del estudiante de la actividad estrictamente académica del profesor con el "rol" que el mismo desarrolla.

Por lo que respecta al profesorado, la opinión que han merecido las encuestas realizadas a los alumnos ha sido contradictoria. Frente a los que creen que la intervención de los alumnos en la evaluación de su trabajo "no sólo no debe alarmar a nadie, sino que es absolutamente necesaria"⁹⁹, los hay que advierten contra el peligro de que se produzca una "oleada de demagogia"⁹⁹, que consideran que dichas encuestas como "sondeos aduladores"¹⁰⁰ o como "bazofia pura"¹⁰¹. Y, por lo que respecta a la opinión de los propios alumnos, cabe destacar, por un lado, que muchos se muestran "profundamente escépticos ante la posibilidad de que su opinión sobre la calidad de sus profesores llegue a ser determinante en ningún sentido"¹⁰² y, por otro lado, que consideran que los resultados de las encuestas no deberían ser confidenciales sino públicos¹⁰³.

Además de las encuestas a los alumnos, ciertas universidades han utilizado como elementos adicionales para la evaluación de la actividad docente del profesorado el autoinforme elaborado por el propio profesor y el informe emitido por un grupo de alumnos. Así, en 1991, la Universidad de Barcelona puso en marcha un "Plan de evaluación e innovación universitaria"^{83,104} que incluía la evaluación de la docencia a diversos niveles (de profesor individual, de departamento y de titulación) y que basaba la evaluación del profesor en la encuesta a los alumnos y el autoinforme del profesor, como fuentes obligatorias, y en el autoinforme de alumnos, como fuente optativa. El autoinforme del profesor debía tratar: las responsabilidades docentes asumidas durante el curso; los resultados académicos de los alumnos; las incidencias surgidas al desarrollar el plan docente; los condicionantes de la metodología docente utilizada, debidamente evaluada; la valoración de la labor docente realizada; los niveles de coordinación docente a nivel departamental; los elementos de innovación docente introducidos; un juicio sobre las opiniones de los estudiantes; los servicios de gestión y extensión universitaria prestados. El autoinforme de los alumnos fue ensayado, a título experimental, en la Facultad de Medicina de dicha Universidad en 1987¹⁰⁵.

En este punto, nos parece oportuno reseñar los resultados de una investigación realizada por el ICE de la Universidad de Barcelona para conocer la opinión de los profesores sobre la evaluación del profesorado^{51,106}. En el, mediante entrevistas realizadas a un total de ciento setenta y ocho profesores (numerosos, interinos y contratados) representantes de las diferentes facultades y escuelas universitarias, seleccionados previa encuesta entre una población diez veces superior, se llegó a la conclusión de que la mayoría de los mismos (79%) consideraban que la función docente era la más importante para la evaluación del profesor; seguía en importancia la función investigadora (45%) y la gestión universitaria recibía muy escasa consideración. Por lo que respecta a los objetivos de la evaluación, cerca del 92 % de los profesores consideraron la “detección de los aspectos a mejorar” como uno de ellos; mientras que sólo un 67 % de los mismos indicó como objetivo la promoción. En cuanto a los principales procedimientos para obtener información sobre la competencia del profesorado las valoraciones fueron: “informe estructurados de los departamentos” (81%), “encuestas regulares a los alumnos” (79 %), “entrevista de la Comisión evaluadora con representantes de alumnos” (61%), “autoinforme del profesor” (39%). Creemos también interesante indicar que una encuesta realizada por el ICE de la Universidad del País Vasco entre profesores y alumnos universitarios sobre los objetivos de la evaluación del profesorado¹⁰⁷ demostró la existencia de varios perfiles de opinión al respecto en los dos colectivos. Pero la detección de los aspectos a mejorar en la actuación del profesorado fue el objetivo que alcanzó el mayor apoyo en todos los colectivos. Con un pequeño grupo de resistencia entre los profesores (30 %), el reconocimiento de la labor realizada por el profesor era también un uso esperado por todos los colectivos encuestados. En cambio, el hecho de que la evaluación pudiera servir para la promoción profesional del profesorado no tuvo, ni siquiera en los perfiles más positivos, una aceptación entusiasta, observándose marcados rechazos en alguno de los perfiles.

En el artículo anterior de esta serie¹⁰⁸ comentamos los estudios realizados en otros países a fin de correlacionar los resultados de la opinión de los alumnos sobre la calidad docente de sus profesores con la actividad investigadora de los mismos. En este sentido, merece especial mención el análisis factorial que en 1989 realizó la Facultad de Medicina de la Universidad de Alicante^{109,110} sobre los datos de diferentes variables definitorias de la calidad docente de los profesores obtenidos a partir de encuestas a los alumnos y otras variables definitorias de su capaci-

dad investigadora. La encuesta a los alumnos se hizo mediante un cuestionario con seis preguntas relativas a la capacidad de enseñar, de motivar, conocimiento de la materia, formación pedagógica, relación humana con el alumno y opinión general; utilizando una puntuación de 0 a 10. Los datos relativos a la capacidad investigadora se obtuvieron consultando el Science Citation Index y objetivando la productividad científica a través del número total de publicaciones y de la frecuencia con que las mismas fueron citadas en otras publicaciones, durante un período determinado de tiempo. Los profesores objeto de análisis fueron diecisiete y el número de alumnos consultados fue de trescientos repartidos entre los cinco primeros cursos de la carrera. Coincidiendo con estudios realizados en otros países¹⁰⁸, los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que capacidad docente y calidad investigadora se presentan como dos factores totalmente independientes, y que la calidad docente de un profesor está más en relación con sus aptitudes y actitudes (formación pedagógica, capacidad de motivar, de enseñar y de relacionarse con los alumnos) que con los conocimientos que posee de la materia.

Para acabar este apartado, cabe señalar que los sistemas de evaluación de la actividad docente del profesorado desarrollados por las universidades españolas a partir de la publicación de la LRU fueron objeto de importantes críticas desde el primer momento. Ya en 1988 Tejedor et al.⁵⁰ denunciaron que los mecanismos de evaluación del profesorado se pusieron en marcha sin haber contestado adecuadamente cuestiones previas esenciales para elegir los procedimientos más apropiados: ¿cómo realizar esta evaluación?, ¿en relación a qué criterios?, ¿en función de qué modelo universitario?. Y no sin razón pudo denunciar Ramos^{60, p.342}: “La universidad se ha adentrado en un proceso evaluador de su profesorado, sólo de su profesorado; sin haber antes discutido quién ha de evaluar, cómo ha de evaluar y para qué evaluar. Esto hace pensar que el actual proceso de evaluación tal como lo ha emprendido la universidad española es un instrumento para unos fines distintos de los que debiera pretender: optimizar las diversas funciones de la universidad [...]. Considero una incongruencia evaluar al profesorado sin previamente llegar a un consenso acerca de cual es hoy la misión de la universidad y en que paradigma se ha de evaluar el profesor”. Y Rodríguez^{67, p.114}: “los estatutos de las universidades desarrollaron variopintos modelos de evaluación del profesorado: comisiones y comisiones que sin un debate previo sobre evaluación y con ausencia de una cultura institucional sobre calidad y evaluación, y una escasa o nula preparación técnica han de elaborar informes e informes de escasa

repercusión”. En un análisis de los sistemas de evaluación de la actividad docente de los profesores por las universidades, este autor concluye señalando las siguientes características generales: “ausencia de un modelo global de evaluación del profesor [...] a no ser que se entienda por tal el tener su encuesta y su paquete de análisis estadístico; atención prioritaria a la fuente de opinión de los alumnos, vía cuestionario, y en la dimensión de docencia en el aula; escasa o nula vinculación de la evaluación anterior con acciones institucionales de carácter formativo; nula repercusión de las evaluaciones individuales realizadas [...] tanto a efectos de promoción (concursos) como de incentivos de productividad (quinquienios); excesiva preocupación por la indagación y perfeccionamiento técnico de la encuesta de opinión de los alumnos”^{67, pp. 115-116}.

Pero la crítica más severa que han tenido los instrumentos de evaluación de la actividad docente del profesorado ha sido su falta de contextualización^{67,69,70}. “Entre los diversos argumentos que se pueden utilizar como factores explicativos de lo que está sucediendo actualmente con la docencia universitaria queremos apuntar uno que nos parece fundamental: la falta de contextualización” ha escrito De Miguel^{70, p.237}. Y sigue este autor: “el planteamiento que habitualmente se hace de la función docente como “una cuestión individual de cada profesor que se centra fundamentalmente en su actuación en las clases” implica un reduccionismo de su trabajo que es insostenible dado que la calidad de la enseñanza exige un proyecto colectivo y una gestión coordinada y eficaz de todos los procesos que conlleva su planificación y ejecución [...]. La evaluación de la función docente del profesorado debe plantearse dentro del marco del plan de evaluación que se establezca para toda la organización”. Por otra parte, “desde una visión comprensiva, la evaluación del profesorado universitario debe abarcar las tres funciones que justifican las instituciones universitarias: la docencia, la investigación y la prestación de servicios a la comunidad [...]. Finalmente, “la mayoría de los procesos evaluativos circunscriben el trabajo del profesor a las actividades que desarrolla en el aula [...]; la evaluación no puede ignorar otras dimensiones y facetas de la actividad docente [...]. Así pues, [...] antes de proceder a la elaboración de un plan de evaluación del profesorado universitario es necesario contextualizar el problema a efecto de evitar los reduccionismos que hemos apuntado. La evaluación de la calidad docente de un profesor debe plantearse dentro del marco que las instituciones establezcan para evaluar la calidad de las enseñanzas, debe planificarse asumiendo una perspectiva de responsabilidad colectiva en tanto que en la gestión de los procesos intervienen

centros y departamentos y, finalmente, debe abarcar tanto a las actividades docentes que desarrolla un profesor en el aula como aquellas otras que están vinculadas a la docencia y que realiza en el centro o en otras instituciones [...]. Especialmente es importante plantear la evaluación de la función docente de un profesor teniendo en cuenta la conexión de las mismas con su actividad investigadora y con su participación en la gestión ordinaria que conlleva toda organización académica^{70, pp.237-239}.

El establecimiento en 1995 del Plan Nacional de Evaluación y Calidad de las Universidades^{111,112} y la subsiguiente creación de agencias para la calidad de las universidades en diversas Comunidades Autónomas con competencia sobre las mismas¹¹³ puede favorecer la redefinición de los sistemas de evaluación de la actividad docente del profesorado en el sentido señalado. A ello apunta, por ejemplo, el documento “Marc general de l’evaluació del professorat” publicado por “L’agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya” el año 2001¹¹⁴, así como la propuesta de evaluación de la calidad docente del profesorado universitario elaborada por un grupo de profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona^{115, 116}.

BIBLIOGRAFIA

1. Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE de 1-IX-1983).
2. Orden de 10 de enero de 1984, por la que se dictan normas de aplicación de las disposiciones transitorias cuarta, quinta (apartados 1,2,3 y 4), séptima y novena (apartados 5,6 y 7) de la Ley 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE de 12-1-1984).
3. Orden de 7 de febrero de 1984 por la que se convocan y establecen las condiciones de realización de las pruebas de idoneidad previstas en la Ley Orgánica de Reforma Universitaria para el acceso a las categorías de Profesor titular de Universidad y de Profesor titular de Escuela Universitaria (BOE de 16-II-1984).
4. El País, de 31-VII-1984, p. 15.
5. Sánchez L. Política de reforma universitaria en España: 1983-1993. Madrid: Instituto Juan March de Estudios e Investigación, 1996.
6. Prades J. Mil reclamaciones contra las pruebas de idoneidad. El País Educación 1984; n° 111: 1 y 3.
7. Anuario de El País, 1985, p. 131.
8. Ollero A. Qué hacemos con la Universidad. Madrid: Instituto de Estudios Económicos, 1985.
9. Real Decreto 1888 / 1984, de 26 de septiembre, por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los Cuerpos docentes universitarios (BOE de 26-X-1984).
10. Orden de 28 de diciembre de 1984, por la que se desarrolla, con carácter transitorio, el Real Decreto 1888 / 1984, de 26 de septiembre, que regula los concursos para la provisión de plazas de los Cuerpos docentes universitarios (BOE de 16-I-1985).
11. Real Decreto 1427 / 1986, de junio de 1986, sobre modificación parcial del Real Decreto 1888 / 1984, de 26 de septiembre, que regula los concursos para la provisión de plazas de los Cuerpos docentes universitarios (BOE de 11-VII-1986).
12. Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad (BOE de 29-IV-1988).
13. Real Decreto 1558/1986, de 28 de junio, por el que se establecen las bases generales del régimen de conciertos entre las Universidades y las Instituciones Sanitarias. (BOE de 31-VII-1986).
14. Real Decreto 1652/1991, del 11 de octubre, por el que se modifica par-

- cialmente el Real Decreto 1558/1986, de 28 de junio, por el que se establecen las bases generales del régimen de concertos entre las Universidades y las Instituciones Sanitarias (BOE de 11-10-1991).
15. Pérez-Díaz V- Rodríguez JC. Educación Superior y futuro de España. Madrid: Fundación Santillana, 2001.
 16. Barcia ES. Endogamia universitaria. El País Educación 1986; 200: 1 y 3.
 17. Rodríguez A. Todo se queda en casa. El País Educación 1993; 373: 1 y 8.
 18. Leyte A. ¿Qué pasa en la Universidad Española? El País Educación 1990; 497: 2.
 19. Arroyo C. Uno de los muestros. El País de 21-I-1997, p.28.
 20. Blanco C. Las universidades designan catedráticos y titulares favoreciendo a los de casa. El País de 10-III-1998, p.37.
 21. Lamo de Espinosa E. Paradojas de la endogamia universitaria. El País de 25-IV-1998, p.12.
 22. Fernández M. Endogamia no, incesto y partenogénesis. El País de 16-VIII-2000, p.10.
 23. Porta J. La universidad española, ¿una universidad de quinquis?. El País de 24-VIII-2000, p.10.
 24. Tortella G. Todo queda en casa. El País de 8-IV-2001, p.15.
 25. Manifiesto sobre la Universidad. El País Educación 1991; 397: 1 y 4.
 26. Salomone M. Los científicos plantan cara al amiguismo. El País de 17-I-1999, pp.32-33.
 27. Orden de 29 de marzo de 1983 sobre cumplimiento de obligaciones mínimas en materia de jornada docente universitaria (BOE de 9-IV-1983).
 28. Real Decreto 848/1985, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario (BOE 19-VI-1985)
 29. Real Decreto 1200/1986, de 13 de junio, por el que se modifica y completa el Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario (BOE de 25-VI-1986).
 30. Rotger JM^a, Rodríguez S, Martínez F. Opinión del profesorado ante las políticas de formación y desarrollo profesional en la Universidad Española. Seminario sobre Políticas de desarrollo del personal universitario. Universidad de Barcelona, septiembre de 1995.
 31. 12^a Convocatoria de plazas de professorat. Universitat de Barcelona. Junta de Govern, Núm 87 (28-X-1993), pp.15-25.
 32. Catorzena Convocatoria de plazas de professorat: bases, normativa i calendari. Universitat de Barcelona. Junta de Govern. Documento Interno.
 33. Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario (BOE de 9-IX-1989).
 34. Real Decreto 74/2000, de 21 de enero, por el que se modifica parcialmente de Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario (BOE de 22-I-2000).
 35. Resolución de 20 de junio de 1990, del Consejo de Universidades, por la que se establece los criterios generales para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario prevista en el artículo 2^o,3, del Real Decreto 1086/1989 de 28 de agosto sobre retribuciones del profesorado universitario (BOE de 30- VI- 1990).
 36. Rodríguez S. Imbernon F. La calidad en la Universidad: Docencia e Investigación En: La Pedagogía universitaria. Un rept a l'ensenyament superior. Barcelona: Divisió de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, 1991; 13-15,
 37. Barcia ES. Aprobado General. El País Educación 1993; 510: 1,4 i 5
 38. Bricall JM Universidad dos mil. Madrid: CRUE, 2000
 39. El País de 18-II-1997, p 33.
 40. Aparicio JJ. Los estudiantes universitarios "suspenden" a sus profesores. El País Educación 1983; 45: 1 y 4.
 41. García M. Profesores, a examen. El País Educación 1986; 186:1-3.
 42. Estudi comparatiu dels Estatuts de les Universitats de Barcelona, Autònoma de Barcelona, Politècnica de Catalunya i de les Illes Balears, Eina 1986; 6.
 43. Jornet JM. Prólogo. En: González, Such J, editor. Evaluación de la docencia universitaria. Valencia, 1998.
 44. Lázaro LM. Introducción. En: Lázaro LM, editor. Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de educación. Valencia: Universitat de Valencia, 1993; 11-28.
 45. Benedito A. La docencia en la universidad. Cualidades, formación y evaluación del profesor universitario. Rev Esp Inves Social 1983; 24: 143-161.
 46. Villar LM. Evaluación de la enseñanza universitaria por los estudiantes. Enseñanza 1983; 1: 263-298.
 47. Tejedor FJ. Problemática de la enseñanza universitaria. Rev Invest Educ 1985; 3: 322-337.
 48. Villa A. La evaluación del profesor: perspectivas y resultados. Rev Educ 1985; 277: 55-93.
 49. De la Orden A. Formación, selección y evaluación del profesorado universitario. Bordón 1987; 39:5-29.
 50. Tejedor FJ, Jato E, Marquez C. Evaluación del profesorado universitario por los alumnos en la universidad de Santiago. Studia Pedagogica 1988; 20: 73-134.
 51. Benedito V, Cabrera F, Hernandez F, Mercade F, Rodriguez S. La evaluación del profesorado universitario. Rev Educ 1989; 290: 279-291.
 52. Escudero T. Aproximación pragmática a la evaluación de la universidad. Rev Invest Educ 1989; 7: 93-112.
 53. Mateo J. La evaluación del profesorado universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión. En: Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informe de Investigación Educativa n° 1. Valencia: Universitat de Valencia, 1989;13-30.
 54. Villar LM. Evaluación de la conducta docente y del clima psicosocial de clase En: Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informe de Investigación Educativa n° 1 Valencia: Universitat de Valencia; 1989; 31-50.
 55. De la Orden A. Evaluación selección y promoción del profesorado universitario. Rev Complutense Educ 1990; 1: 11-29.
 56. Etxegaray F, Sanz I. Evaluación de la docencia. Rev Ens Univ 1990; 1: 87-106.
 57. Santos M.A. Criterios de referencia sobre la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad. En: Primeras Jornadas de Didáctica Universitaria. Madrid: Consejo de Universidades. 1990; 49-70.
 58. Tejedor FJ, Montero M^aL. Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesorado universitario. Rev Esp Pedagog 1990; 186: 259-279.
 59. Laffitte RM. Evaluación y desarrollo preferencial dentro del marco universitario, En: La Pedagogía universitaria. Un rept a l'ensenyament superior. Barcelona: Divisió de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, 1991; 251-256.
 60. Ramos R. La evaluación del profesorado y la modificación de las conductas profesionales. En: La Pedagogía universitaria. Un rept a l'ensenyament superior. Barcelona: Divisió de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona, 1991; 341-345.
 61. Sebastian R. Evaluación e innovación universitaria ¿Por qué y para qué? En: La Pedagogía universitaria. Un rept a l'ensenyament superior. Barcelona: Divisió de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, 1991;17-26.
 62. Sobrado LM. Evaluación de la docencia universitaria. Rev Cienc Educ 1991; 146: 153-169.
 63. Benedito A. (Coord) La formación del profesorado universitario. Madrid: Ministerio de Educación Ciencia, 1992.
 64. Escudero T. Modelos de evaluación de la docencia universitaria. Rev. Enseñanza Universitaria 1992; 4: 63-73.
 65. Rodríguez S. Avaluació de la docència. En: Debats sobre la Universitat. Vol 1. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. 1992; 27-31.
 66. Escudero T. Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria. En: III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Evaluación y desarrollo profesional. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 1993; 5-59.
 67. Rodríguez S. Experiencias Españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas propuestas. Otro punto de vista. En: III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Evaluación y desarrollo profesional. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 1993; 111-132.
 68. Tejedor FJ. Experiencia española de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. En: III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Evaluación y desarrollo profesional. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 1993;87-109.
 69. De Miguel M. La evaluación del profesorado universitario. Criticas y propuestas para mejorar la función docente. Rev Educ 1998; 315: 67-83.
 70. De Miguel M. En: Congreso Nacional sobre La formación del profesorado. Evaluación y calidad. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 1998; 237-252.
 71. Jiménez B. Evaluación de la docencia. En: Jiménez B, editor. Evaluación de programas, centros y profesores. Madrid: Edit. Síntesis, 2001; 173-206.

72. Escudero T. Evaluación y motivación del profesorado universitario. En: 1º Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona, junio de 2000
73. García JM. y Congosto E. Evaluación y calidad del profesorado. En: González T, coordinador. Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un informe metodológico. Málaga: Ediciones Aljibe, 2000; 127-155.
74. Mateo J. La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de la evaluación sistemática de la docencia. Rev Invest Educ 2000; 18: 7-34.
75. De Miguel M. Criterios para la evaluación del profesorado universitario. Oviedo: KRK Ediciones, 1989
76. Villa Sánchez A. La Evaluación del profesor una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos (equipo de trabajo: Villa A y Morales P). Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1993.
77. Rumbo Arcas B. La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado. Grupo Editorial Universitario 1998.
78. González Such J. Evaluación de la docencia universitaria (J. González ed.) Valencia, 1998.
79. Mateo J. La evaluación del profesorado. En: La evaluación educativa, su práctica y otras medidas. Barcelona: ICE UB Edit Horsori, 2000.
80. Vera Mª I y Santiago JMª. La evaluación, por los alumnos, de la enseñanza recibida en la Universidad de Alicante. En: Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria Madrid Consejo de Universidades, 1990; 115-123.
81. Hernández E. La evaluación de la docencia en la Universidad Autónoma de Madrid. En: Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Madrid: Consejo de Universidades, 1990; 111-114.
82. de la Cruz MA, Guad HM, Hernández E. Evaluación y formación del profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid. En: La Pedagogía universitaria. Un repte a l'ensenyament superior. Barcelona: Divisió de Ciències de la Salut, Universitat de Barcelona, 1991; 109-114.
83. Rodríguez S. L'avaluació universitària: l'experiència de la Universitat de Barcelona. Temps d'Educació 1992; 8: 137-166
84. Salvador L, Sanz JJ. Evaluación de la docencia mediante cuestionario de alumnos: Universidad de Cantabria (Curso 86-87). Studia Paedagogica 1988; 20: 41-71.
85. Salvador L. Evaluación de la docencia: tratamiento informático de la opinión de los alumnos. En: Segundas Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Madrid: Consejo de Universidades, 1991; 37-46.
86. Fernández J. La evaluación de la enseñanza universitaria: la experiencia de la Complutense. Studia Paedagogica 1988; 20: 135-146.
87. Fernández J. Evaluación de la calidad docente de la Universidad Complutense (1989-90) Gaceta de la Complutense 1991; 74: 12-15
88. Marrero G. Evaluación y calidad docente en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. En: Congreso Nacional sobre la formación de profesorado. Evaluación y Calidad. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 1998; 145-148.
89. Muñoz J, García A, Virgos JM. Escala de la Universidad de Oviedo para la evaluación del profesorado. Psychothema 1991; 3: 269-281.
90. Apodaka P, Arbizu F, Grao J, Hornilla T, Olade C. Experiencias evaluativas en la Universidad del País Vasco: conclusiones en torno a la puesta en marcha del proceso. Rev Esp Pedag 1990; 186: 327-337.
91. Tejedor FJ, Jato E, Mínguez C. Evaluación del profesorado universitario por los alumnos de la Universidad de Santiago. En: Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informe de Investigación Educativa nº 1 Valencia. Universitat de Valencia, 1989; 133-210.
92. Tejedor FJ. La evaluación del profesorado en la Universidad de Santiago. Rev Esp Pedag 1990; 186: 337-362.
93. Jornet JM, Villanueva P, Suárez JM, Alfaro I. Proyecto de implantación de un sistema de evaluación del profesorado en la Universidad de Valencia. En: Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informe de Investigación Educativa nº 1. Valencia: Universitat de Valencia, 1989; 236-276.
94. Jornet JM, Suárez JM, González Such J. Estudio de validación de un cuestionario de valoración de la docencia universitaria por los estudiantes de un conjunto homogéneo de centros de la Universitat de Valencia. Rev Invest Educ 1989; 7: 57-92.
95. González Such J, Jornet JM, Suárez JM, Pérez A. Análisis de la estabilidad de niveles y dimensiones observadas en el cuestionario de evaluación de la docencia a partir de opiniones de estudiantes en dos aplicaciones anuales sucesivas en centros del área de Ciencias Humanas de la Universitat de Valencia. Rev Invest Edu 1990; 8: 681-688.
96. González Such J, Suárez JM, Jornet JM, Fernández MR. Análisis de la estabilidad de niveles y dimensiones observadas en el cuestionario de evaluación de la docencia a partir de opiniones de estudiantes en dos aplicaciones anuales sucesivas en centros del área de Ciencias de la Salud de la Universitat de Valencia. Rev Invest Educ 1990; 8: 643-650.
97. González Such J, Jornet JM, Suárez JM, Belloch C. Análisis de la estabilidad de niveles y dimensiones observadas en el cuestionario de evaluación de la docencia a partir de opiniones de estudiantes en dos aplicaciones anuales sucesivas en centros del área de Ciencias Psicopedagógicas de la Universitat de Valencia Rev Invest Educ 1990; 8, 689-696.
98. Garcia Sevilla LI. Avaluació de l'avaluació de la docència 1992-93. Documento interno, Universitat Autònoma de Barcelona.
99. Barcia ES. Control de calidad. El País Educación 1987; 259: 1 y 3.
100. Ramirez S.A. Las encuestas sobre el profesorado. El País Educación 1994; 519: 2.
101. Guisán E. La calidad de la docencia universitaria. El País. Educación 1994; 527: 2
102. Pérez de Pablos S. los alumnos dan la nota. El País Educación. 1993; 510: 4 y 5.
103. Gaceta Universitaria 1996; 175: 3.
104. Pla d'Avaluació i Innovació Universitària. Un informe institucional. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, 1990.
105. Vallés A. Valoración del autoinforme de los alumnos sobre aspectos básicos de la docencia. Publicación y Comunicaciones IX. Congreso SEDEM. Alicante 1987. p.172.
106. Rodríguez S. La evaluación del profesorado universitario. Análisis de la opinión del profesorado de la Universidad de Barcelona. En: Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informe de Investigación Educativa nº 1. Valencia: Universitat de Valencia, 1989; 211-235.
107. Apodaka P, Arbiau F, Olalde C. El factor humano en la evaluación del profesorado universitario: finalidad de la evaluación docente y calidad de la enseñanza. En: Lázaro LM, editor. Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de educación. Valencia: Universitat de Valencia, 1993; 235-241.
108. Carreras J. Evaluación de la calidad docente y promoción del profesorado (III). Legislación Universitaria española (A): De la Ley de Ordenación de la Universidad Española (1943) a la Ley de Reforma Universitaria (1983). Educ Med 2003;
109. de Juan J, Fernández-Jover E, Cuenca N, Pérez-Cañaveras RM, García-Iries M. Calidad del profesorado de Medicina y criterios de selección. Reunión del X Congreso Nacional de SEDEM, Alcalá de Henares, 1984; 141.
110. de Juan J, Fernández-Jover E, Cuenca N, Pérez-Cañaveras RM. Criterios para la evaluación del profesorado universitario. En: Segundas Jornadas de Didáctica Universitaria. Madrid: Consejo de Universidades, 1991; 9-20.
111. Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (BOE de 9-XII-1995).
112. Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de Calidad de las Universidades (BOE de 21-IV-2001).
113. Decret 355/1996, de 29 d'octubre, de constitució del Consorci Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya de 6 XI-1996).
114. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. Marc general de l'avaluació del professorat. Barcelona, 2001.
115. Forns M, Amador JA, Aznar JA, Honrubia ML, Abas J. Proposta d'avaluació de la qualitat docent. Documento de trabajo. Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, 2000.
116. Validació d'un model d'avaluació de la qualitat docent del professorat universitari. Perspectiva de l'estudiant 2001.