

SITIADOS COMPLACIENTES

Bernardo Báez de la Fé¹ y Blas Cabrera Montoya²

Comunicación presentada a la XII Conferencia de Sociología de la Educación
Santander, Septiembre de 2005

1. EVALUACIÓN SI, PERO ¿HASTA CUÁNDO? ¿HASTA DÓNDE?

La evaluación institucional se ha consolidado en apenas dos décadas como una de las principales formas de hablar y gobernar en la universidad de los países desarrollados. Este impacto práctico de la ideología de la rendición de cuentas no es, probablemente, tanto un mérito de las políticas educativas ni de sus diferentes e incluso contrapuestos actores, cuanto el producto inevitable de las condiciones de trabajo del profesorado en la enseñanza superior: sin la evaluación permanente no existiría como tal (Báez y Cabrera, 2001).

Por ello, resulta totalmente relevante indagar sobre los posibles límites del reformismo educativo en este campo. Aunque sólo fuera para alertar sobre las expectativas aparentemente bienhechoras –¿y profundamente ingenuas?– del gestor de turno (estado europeo, nacional y regional; gobierno universitario institucional, facultativo y departamental): ¿cómo explicar, más allá de la debida obediencia burocrática y/o el alineamiento interesado, la rapidez fulminante con que los directivos académicos han adoptado los principios y los lenguajes de las orientaciones y normativas internacionales? Más aún ¿por qué se produce un rápido consentimiento entre buena parte del profesorado a estas nuevas direcciones? Tal vez unos y otros están en la posesión secreta de ciertos conocimientos innovadores o han sido expuestos a verdades no reveladas al resto de las plantillas académicas.

En todo caso, si la preocupación compulsiva por optimizar la gestión y su financiación selectiva, o si la paranoia por la eficiencia, la excelencia, la movilidad y la competitividad no logran anegar el resto de las dependencias universitarias con la prontitud y entusiasmo observados en los despachos directivos, tampoco debiéramos intranquilizarnos demasiado: esta ola de reformismo sólo está esperando a ser sustituida por un recambio igualmente inevitable.

Mientras ello se produce, no haríamos bien restando todo el mérito a los gestores, ya que los nuevos discursos evaluadores y sus procedimientos administrativos desafían el trabajo habitual del profesorado universitario: tales dispositivos se convierten en programas de conducta, si bien confusamente relacionados con la adaptación virtual y el juego estratégico (Cabrera y Báez, 2003).

Estos sencillos razonamientos nos permiten conectar, aunque sea telegráficamente, con los principios explicativos del comportamiento organizacional más socorridos en la investigación sobre enseñanza superior, coincidentes en cuestionar los supuestos de hiper-racionalidad, formalismo vacío, ahistoricismo, descontextualización, bonhomía aséptica y generosos recursos simbólicos, que hacen de los reformistas y sus directivos acólitos seres tan esquemáticos, lineales, interesados y poco profesionales como se dice del profesorado que no está por abrazar generosamente la fe del cambio. La creciente investigación sobre los efectos de la internacionalización globalizadora de la universidad constituye una sólida base reflexiva y empírica sobre las graves limitaciones explicativas y prácticas contenidas en esos supuestos no demostrados (Bartell, 2003; Enders, 1999; 2005; Keiht, 2001; Liefner, 2003; Rhoades y Sporn, 2002; Rowland, 2002; Schmidlein, 1999; Yang, 2003).

¹ Profesor titular de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Campus de Guajara. Universidad de La Laguna. 38.025 La Laguna. Islas Canarias. E-mail: bbaezfe@ull.es

² Profesor titular de Sociología. Centro Superior de Ciencias Políticas y Sociales. Campus de Guajara. Universidad de La Laguna. 38.025 La Laguna. Islas Canarias. E-mail: bmontoya@ull.es

De ninguna manera debe entenderse que el omnipresente escenario evaluador opera en el vacío. Antes al contrario, una característica distintiva tradicional en la actuación del profesorado y de la institución universitaria es su orientación hacia la excelencia académica e investigadora. Por otro lado, tampoco debe ignorarse que una burocracia profesional tan sofisticada como la que nos ocupa tiene un enorme potencial para filtrar los mandatos administrativos y las presiones circundantes, entre otras cosas porque eso es justamente lo que se espera del ejercicio de su capacidad crítica y de su autonomía institucional.

De acuerdo con todo ello, estamos convencidos de que la exploración de las nociones de calidad que sostiene el profesorado, el análisis del impacto de las políticas evaluadoras y el estudio de las expectativas hacia los mecanismos emergentes de aseguramiento de calidad, constituyen ejes centrales para la investigación que en este momento debe realizarse sobre la enseñanza superior.

2. EL PROFESORADO UNIVERSITARIO ANTE SU EVALUACIÓN E INCENTIVACIÓN

En este marco de reflexiones apenas esbozado, presentamos algunos resultados obtenidos en la fase final de una investigación financiada sobre el impacto de las políticas de evaluación e incentivación en la Universidad de La Laguna (ULL).

Entre otros objetivos, la investigación pretendía comprobar el conocimiento, la importancia práctica y la credibilidad de que gozan entre la comunidad universitaria los procesos evaluadores de la calidad desarrollados en la ULL: evaluación institucional de titulaciones y evaluación extensiva del profesorado (calidad de la enseñanza y complementos retributivos). En lo que hace a esta comunicación, nos interesa el estudio descriptivo de los códigos y las nociones de calidad y evaluación que maneja el profesorado de la ULL en su práctica docente habitual, así como el papel que juegan en relación al conjunto de sus tareas profesionales (investigación, extensión, etc.). Tras describir brevemente el procedimiento nos referimos a los resultados globales, comentando por último las diferencias halladas en función del contexto disciplinar y la categoría académica del profesorado.

2.1. El cuestionario, los encuestados y el procedimiento

Al objeto de explorar las mentalidades del profesorado universitario sobre la calidad docente, su evaluación e incentivación, se elaboró un cuestionario (ver Anexo 1) partiendo de entrevistas a responsables institucionales y de la información generada por grupos de discusión, en el marco de un proyecto de investigación más amplio sobre el impacto de las políticas evaluadoras en la institución académica.

Fue distribuido a toda la plantilla de la Universidad de La Laguna mediante una página web creada al efecto (www.calidadocente.com). Los datos se recogieron *on line* entre los meses de febrero y mayo de este año. Respondieron un total de 284 profesores, cuya composición se corresponde casi con la distribución real de la plantilla. En todo caso, al no tratarse de datos obtenidos aleatoriamente, los resultados no deben tomarse como expresión del pensamiento general del profesorado de esta universidad. Tanto el procedimiento utilizado como el porcentaje de respuestas recibidas del total del profesorado así lo exigen. Más aún porque la predisposición a responder ya puede sugerir un sesgo positivo en relación a la investigación: el de aquellos profesores que bien por su perfil cooperativo o bien por su interés por el tema investigado consideraron importante colaborar.

2.2. Descripción general de las opiniones del profesorado

Al objeto de organizar la información obtenida la hemos estructurado según los apartados de la encuesta, comentando los resultados generales basándonos en los porcentajes globales de respuesta recogidas en el Anexo 1.

a) Los propósitos

Existe una amplia coincidencia entre el profesorado universitario acerca de que la universidad en tanto servicio público sí debe ser evaluada periódicamente (cerca del 63% se opone a que no sea evaluada)³. Más del 94% considera que la evaluación es importante para *conocer el momento en el que estamos y tomar las decisiones necesarias para orientar políticas de mejora* (con este objetivo está totalmente de acuerdo cerca del 51%). Más del 88% se muestra favorable a que la evaluación debe servir al propósito de *dar cuenta a la sociedad del uso que hacemos del dinero público y proporcionar información para desarrollar debates sociales*. Por encima del 82% entiende que otro objetivo de la evaluación debe ser *dotar de sentido la toma de decisiones por parte de las administraciones*.

También llama la atención la seguridad del profesorado sobre la bondad de su trabajo, porque hasta el 84,2% se muestra favorable a que los resultados de la evaluación se utilicen para *que los potenciales estudiantes conozcan la calidad de los servicios que prestamos, los comparen con otros y puedan decidir según sus intereses*. Este objetivo con el que se muestra totalmente de acuerdo el 44,4% es un buen indicio de la interiorización de una ideología de la evaluación como mecanismo de información (y si fuera necesario de corrección) para satisfacer al cliente, aspecto que esconde, desde luego, una confusión perversa potencialmente cuestionadora de la universidad pública, por un trasvase apresurado de las concepciones hegemónicas sobre el cliente en los modelos económicos de vanguardia internacionalmente (cuyo estereotipo lo constituye el “toyotismo”) hasta los estudiantes, sin ningún detenimiento en las diferencias cualitativas entre unos y otros.

Si bien es verdad que algo más del 21% se muestra desfavorable a que la evaluación sirva para *generar mecanismos sistemáticos de control de los trabajadores públicos*, lo verdaderamente destacable es que el profesorado de la universidad muestra una alta disponibilidad a coincidir con este objetivo, desmontando así las acusaciones de corporativismo y de gremialismo con las que frecuentemente se les fustiga desde los medios de comunicación y desde las propias administraciones.

b) La experiencia

Un lugar destacado en el cuestionario era el bloque dedicado a lo que denominamos experiencia, centrado en la valoración por parte de los informantes de diferentes procesos de evaluación desarrollados en la Universidad de La Laguna en estos años.

Respecto a la evaluación de las titulaciones se pedía al profesorado que se posicionara respecto a dos frases: 1) *sin lugar a dudas mejora la calidad docente y constituye un estímulo para la mejora* y 2) *no sirve de nada, es un requerimiento burocrático más sin consecuencias prácticas evidentes*. Para ambas existe bastante polarización en la respuesta, aún cuando predomine una opinión favorable a que la evaluación de las titulaciones tiene un carácter positivo (sobre la primera frase el 48,6% está bastante o totalmente de acuerdo y el 27,5% en desacuerdo; sobre la segunda los porcentajes son 36,2 y 49,3, respectivamente). Tal vez ello sea debido,

³ Con carácter general y salvo que se advierta lo contrario, se sumarán como “acuerdos” o “desacuerdos”, los puntos 4 y 5, o 1 y 2, respectivamente, de la escala de respuesta.

en parte, al hecho de que los procesos que se ponen en marcha en la evaluación de las titulaciones tienen carácter institucional y colectivo y, al menos, permiten reflexionar durante un tiempo sobre la docencia en contextos en los que habitualmente no suele hacerse. Por el contrario, en muchos casos esta experiencia también es frustrante sobre todo para las personas que voluntariamente le dedican más tiempo a estos procesos, ya que, con frecuencia, no se ven las consecuencias de ese esfuerzo en la implementación de políticas institucionales que resuelvan los problemas detectados.

Sobre las evaluaciones para la obtención de complementos retributivos, el profesorado parece inclinarse por un pronunciamiento en el que cobrar los complementos de calidad docente no conlleva una relación automática con la calidad docente. Así, cuando se dice que los complementos *no se relacionan con la calidad docente, sino con la necesidad de cobrar los complementos*, casi el 80% se muestra de acuerdo. Además, para más del 63% son *únicamente dispositivos de control del profesorado universitario* en manos del Gobierno de Canarias y, por tanto, con escasa o ninguna relación con la calidad. Y el 73,6% del profesorado se muestra de acuerdo con que *esa iniciativa externa (del Gobierno de Canarias) conlleva que la evaluación no coincida con el concepto de calidad docente existente entre el profesorado universitario*.

Más de la mitad del profesorado (50,9%) considera que la evaluaciones para la obtención de complementos retributivos *no tienen en cuenta que la calidad es fruto de un proceso colectivo (institucional y grupal) y que no se puede reducir a una cuestión individual*, frente a algo más del 19% que opina lo contrario.

c) Las encuestas docentes

En el capítulo específico de las encuestas docentes, el profesorado considera su uso pertinente en cualquier política de evaluación de la calidad docente, aún cuando opine que en solitario es un instrumento limitado para detectar la calidad de la docencia real. Además parece participar de la idea de que su uso inadecuado puede generar efectos indeseables, bien porque los profesores pueden dirigir su trabajo para quedar bien en la encuesta, bien porque se pueden ver contaminados los resultados por factores ajenos a la calidad docente, que tienen que ver con aspectos idiosincráticos del profesor y del propio alumnado. Sólo así se entiende que la opinión se polarice cuando se afirma que las encuestas *constituyen el instrumento fundamental en cualquier proceso de evaluación de la calidad docente* (el 35% se muestra de acuerdo, pero el 38,4% en desacuerdo); pero que, sin embargo, el 86,6% esté de acuerdo con que *son instrumentos pertinentes en cualquier proceso de evaluación, si se combinan adecuadamente con otros que ayuden a detectar mejor la complejidad de la docencia (autoevaluación, evaluación por colegas, informes de los departamentos y los centros...)*. En consecuencia, un porcentaje similar (el 82,4%) considera que las encuestas por sí solas *son instrumentos simples, de control de mínimos, que solo tienen en cuenta unos pocos aspectos de la compleja labor de la docencia*.

Sobre lo dicho abunda la opinión al cuestionar el valor decisivo que en muchos procesos de evaluación se le otorga a las encuestas al alumnado, sin ningún contraste informativo. Para empezar, para la mayoría del profesorado (64%) la encuesta *sitúa toda la responsabilidad de la docencia en el profesor, no dándole ninguna importancia a lo que hace el alumnado*, lo que parece descansar, para quienes sacralizan la encuesta, en una concepción autoritaria y directiva del proceso de enseñanza- aprendizaje, en el que el alumnado –no olvidemos que hablamos de

la universidad- no parece tener más responsabilidad que la de ser mero receptor acrítico.

Por otro lado, cerca del 64% se muestra de acuerdo con que *el profesor que más le gusta al alumnado, no necesariamente es el mejor profesor*, denotando la falta de sintonía entre los criterios de valoración de calidad docente entre el alumnado y el profesorado. Tal vez sea debido, también, a que la opinión del alumnado es absolutamente coyuntural en la labor docente de un profesor (cada cuatro años y en una sólo materia) y sujeta a condicionantes de todo tipo que hacen de cada situación de encuesta una situación única. En este mismo sentido, el 61,2% está de acuerdo con que *no siempre los mejores profesores son los que obtienen mejores resultados en las encuestas*.

Lo dicho no cuestiona la pertinencia de las encuestas, como veíamos anteriormente. Así una mayoría relativa (más del 47%) se muestra en desacuerdo con una afirmación que goza de cierto predicamento entre el profesorado menos dispuesto a concederle un lugar importante a las encuestas en la evaluación docente: sólo un 34,2% comparte la idea de que *sobre las cuestiones centrales de la docencia el alumnado tiene poco que opinar (les falta formación, visión de conjunto, su preocupación es aprobar fácilmente...)*. En todo caso, las perversiones en estos procesos no son atribuibles únicamente al alumnado. Por ejemplo casi el 47% considera que uno de los peligros de las encuestas es que *generan aprendizajes adaptativos de los profesores: trabajan no para realizar una buena docencia sino para quedar bien en las encuestas*.

La tendencia a un amplio acuerdo es más nítida en las encuestas concretas para obtener complementos retributivos. De entrada, más del 72% del profesorado opina que al tener estas encuestas como *objetivo básico la obtención de complementos retributivos* por parte de los profesores, ello *les resta credibilidad y eficacia como detector de la docencia real*. Además, la opinión desfavorable se manifiesta tanto sobre el instrumento en sí, como sobre el tratamiento de los resultados: ausencia de criterios internos de afinamiento del nivel y de valoración cualitativa de los diferentes ítems. De este modo, y sobre la primera cuestión, el 78,5% se muestra de acuerdo con la afirmación *al ser una encuesta única para toda la universidad, no se adecua a las condiciones concretas de la docencia (tipo de alumnado, curso, asignatura, titulación...)* o, si se quiere, que carece de profundidad y sensibilidad contextual.

Sobre el segundo aspecto comentado, más de tres cuartas partes del profesorado comparte la opinión de que *el tratamiento uniforme de los resultados, sin ninguna ponderación de las respuestas a las diferentes preguntas, conlleva auténticas perversiones (por ejemplo, una alta calificación en el “uso de tecnologías de aula” compensa una baja en “dominio de conocimientos”)*.

d) Los procedimientos futuros

Estos cuestionamientos a las encuestas docentes, son los cimientos sobre los que se sustentan las características deseables de las encuestas futuras. Características y condiciones que las administraciones podrían tener en cuenta, puesto que con la adecuada voluntad política, estos instrumentos ganarían en legitimidad entre el profesorado, generarían menos arbitrariedad en lo que pretenden medir y serían más sensibles a los diferentes contextos de aplicación. Una vez más los profesores no se niegan a ser evaluados, ni que, pese a la experiencia, se utilicen las encuestas al alumnado como instrumentos centrales de la evaluación. Les preocupa, eso sí, las consecuencias que se derivan de malas encuestas y de cierta arbitrariedad en su aplicación. Por ejemplo, la mayoría del profesorado (el 63,4%) estaría de acuerdo con que las encuestas futuras al alumnado se apliquen

periódicamente y sin previo aviso, posibilidad con la que sólo se muestra plenamente en desacuerdo poco más del 10%. Pero además cerca del 82% considera que *deberían aplicarse a todas las materias y grupos que tiene un profesor*.

Por si fuera poco, más del 74% está de acuerdo con que *deberían aplicarse también al alumnado que ya ha cursado la materia y a egresados, para que realmente se pueda responder con libertad (algunos alumnos dicen temer represalias de los profesores si los evalúan mal)*. Lo cual es una enmienda absoluta a la tesis recurrente de que el profesorado no quiere ser evaluado por el alumnado, sobre todo si pensamos en la práctica de la encuesta en el escenario actual, en el que el profesor tiene la potestad de elegir en qué grupo y en qué materia quiere que se le pase la encuesta de satisfacción docente. Consecuentemente, lo que parece reclamar el profesorado es su derecho a ser evaluado por todo su alumnado, es decir, a tratar de evitar cualquier sesgo indeseable en la aplicación de las encuestas, incluso aquellos que más le podrían favorecer (elegir grupo de alumnos, saber de antemano cuando se va realizar la encuesta o que sea a fecha fija cada cuatro años si pide los complementos de docencia).

Siguiendo con las decisiones deseables para mejorar las encuestas actuales, el profesorado, para empezar, estaría de acuerdo (más del 84%) con que *deberían ponderarse los resultados de acuerdo a las condiciones concretas de cada profesor (carga docente, número de alumnos y tipo de materia: optativa, obligatoria...)*. Garantizado lo anterior, mayoritariamente, también considera que los resultados de las encuestas deberían pasar de lo puramente individual a influir en la decisión de políticas institucionales de mejora. Así el 93% entiende que *deberían servir de base para detectar problemas en la docencia y tratar de mejorarla (mediante dinámicas de reflexión y políticas de mejora, por ejemplo)*. O que podrían funcionar como indicadores para profundizar en el concepto de calidad docente que, apresuradamente, se da por resuelto en estos instrumentos: más del 79% está de acuerdo con que *los resultados de las encuestas deberían servir para desarrollar debates amplios (incluso con el alumnado) sobre qué es la calidad docente*. Y que, desde luego, *deberían servir de base a iniciativas para la mejora del profesorado peor evaluado* (respecto a lo que se muestra de acuerdo cerca del 86%), lo que parece indicar que “los malos profesores”, según las encuestas, son fundamentalmente un problema institucional.

El profesorado tiende a rechazar sanciones individuales como resultado de la aplicación de las encuestas, bien es verdad que con mayor porcentaje de rechazo de las negativas que de las positivas. Así, sólo con la afirmación de que las encuestas *deberían tener una importancia fundamental en la promoción del profesorado*, existe un meridiano acuerdo mayoritario (de casi el 61%), aunque la cuarta parte se muestre en desacuerdo.

Pero la opinión se divide prácticamente cuando se plantea que *deberían tener consecuencias económicas, premiando a los buenos profesores* (35,5% de acuerdo, 32,7% en desacuerdo y 30,3% ni de acuerdo ni en desacuerdo). El desacuerdo es aún mayor (45,4%) si las consecuencias económicas fueran *castigando a los profesores peor evaluados*, sugerencia con la que sólo se muestra de acuerdo un 18%.

Más oposición genera todavía la idea, ya habitual en algunas universidades, de que sirvan para *la elaboración y publicación de rankings de los profesores en función de los resultados* (alrededor del 13% estaría de acuerdo con esta posibilidad, pero más del 67% la rechaza).

Más dividida se muestra la opinión del profesorado ante la sugerencia de que *la universidad debe reconocer institucionalmente a los profesores que hayan obtenido*

mejores resultados, se supone que con algún tipo de mecanismos que excluya la posibilidad de elaborar jerarquías visibles (de acuerdo el 35,6%, en desacuerdo más del 29% y ni de acuerdo ni en desacuerdo se manifiesta el 34,5%).

En el contexto de esta diversificación en las respuestas resulta llamativo que más del 33% del profesorado se muestre de acuerdo con que *la obtención reiterada de bajos resultados por parte de un profesor debería conducir, incluso, a su despido*. Un porcentaje algo mayor (39%), se muestra en contra y algo más del 26% ni a favor ni en contra. La lectura que hacemos es obligada, alrededor del 60% del profesorado considera razonable la posibilidad de plantearse el despido en esta situación, lo que indica una amplia preocupación por el buen funcionamiento de los servicios públicos y por la calidad de sus prestaciones que casa mal con la tendencia de algunos funcionarios a convertir su empleo en una especie de propiedad privada.

e) *Condiciones y procedimientos para que la evaluación contribuya a la calidad de la docencia*

En el capítulo de las condiciones que deben concurrir en los procesos de evaluación futuros y los procedimientos deseables de desarrollo y aplicación, la apuesta por la necesidad de que la universidad en general y la calidad docente en particular sean evaluadas es clara; tanto que más del 80% está de acuerdo con la afirmación de que *la evaluación debe hacerse periódicamente con carácter obligatorio*.

En relación a quién debe corresponderle el diseño y el desarrollo de los modelos de evaluación, el profesorado le concede cierta credibilidad a los expertos en este tema, pero con dudas que al menos reclaman la participación de todo el profesorado. Así, más del 52% dice estar de acuerdo con la idea de que *el diseño y el desarrollo de un modelo de evaluación tienen que realizarlo un grupo de especialistas, porque el resto o no sabemos de esas cosas o estamos contaminados por intereses gremiales y resistencias conservadoras*, aunque es verdad que casi el 30% se muestra en desacuerdo y cerca de la quinta parte se manifiesta dubitativo. Posición dubitativa que se amplía hasta casi la cuarta parte del profesorado, ante una afirmación relativamente enfrentada a la anterior, según la cual *hablando de calidad docente, todos los profesores somos expertos y por tanto en la gestación y el desarrollo del modelo de evaluación debe participar todo el profesorado. Sólo así se garantiza su idoneidad y gozará de la credibilidad necesaria para que constituya un anclaje para la mejora* (opinión compartida por cerca del 46% y rechazada por algo más del 29%). Estas opiniones polarizadas, aunque con cierta mayoría para los acuerdos, reproduce un viejo debate que opone conocimiento científico *versus* práctico sobre la docencia, debate que parece resolverse por la vía de un consenso donde lo fundamental de los procesos tiene que estar guiado por la colaboración entre teóricos expertos y profesorado.

Contra lo que cabría esperar, poco más de la mitad del profesorado (55%) considera que *cualquier modelo de evaluación debe tener en cuenta las diferencias de formación y la categoría académica del profesorado*. Esta mayoría es más nítida (más del 63%), ante la afirmación de que *todo modelo de evaluación debe tener sensibilidad histórica e institucional. La calidad depende de las iniciativas desarrolladas por las instituciones en el pasado para conseguirla*.

El profesorado, sin embargo, ya se muestra abrumadoramente de acuerdo (casi el 86%) con la afirmación de que *la evaluación debería adecuarse a las condiciones concretas en las que el profesorado desarrolla la docencia (titulación, departamento, disciplina...)*.

f) *Acerca de la calidad docente*

El último bloque de preguntas del cuestionario se centra en aspectos que tienen más que ver con la calidad docente que con su evaluación. Como era de esperar, más del 84% del profesorado tiene una buena imagen de sí mismo como profesor. Acerca de qué depende el ser un buen profesor las opiniones aparecen divididas y además alrededor de la quinta parte del profesorado no se pronuncia. Así, más del 43% considera que *ser buen o mal profesor depende de cuestiones personales, principalmente*, mientras que el 35,5% cree que *depende de políticas organizacionales (área de conocimiento, departamento, centro, universidad)*. Luego, parecen enfrentarse dos concepciones bastante irreconciliables entre sí: la del profesor apóstol, responsable, vocacional, entregado..., según características de personalidad (incluso innatas) peculiares e intransferibles; y la del profesor que aprende a serlo en sistemas formales e informales de formación, producto –víctima a veces- de las instituciones.

El acuerdo es más sustantivo, sin embargo, a la hora de considerar que *no existen procesos regulares institucionalizados para aprender a ser buen profesor* (más del 84%). Lo que conlleva que hasta casi tres cuartas partes del profesorado considere que *el grado de preocupación real por la docencia de las instituciones (universidad, titulación, departamento...)* no sea *el que debe ser*. Esta posición aparece mucho más matizada, pero absolutamente polarizada cuando descendemos a espacios organizacionales y relacionales en los que los profesores, “naturalmente”, son actores privilegiados: así casi el mismo porcentaje (alrededor del 41%) se muestra de acuerdo y en desacuerdo con la afirmación de que *el clima de trabajo sobre la docencia en sus espacios cercanos de relación (área, grupo de trabajo...) es el adecuado*.

Aunque la cuarta parte del profesorado no se atreve a pronunciarse, vuelve a aparecer una polarización importante ante una afirmación recurrente en la universidad; la que *la docencia es algo secundario y devaluado para la mayoría del profesorado*.

Pero además, y como ya es habitual en otros estudios, incluso en esta misma universidad, más de tres cuartas partes del profesorado considera que *no existe relación entre la calidad docente y la categoría académica*, abriendo una brecha en el discurso hegemónico que vincula en términos deterministas la docencia a la investigación.

Finalmente, y enlazando con el citado buen concepto que de sí mismos tienen los profesores que responden al cuestionario, el 83,4% se muestra de acuerdo con la idea de que su nivel de *dedicación a la docencia es el adecuado*.

2.3. Análisis comparativos

La descripción global de las respuestas de nuestros encuestados y las tendencias observadas en sus diferencias grupales según División de Estudios y Categoría Académica, nos aconsejaron el estudio pormenorizado al objeto de establecer su significación estadística, para lo cual se realizaron los pertinentes análisis de varianza cuyos resultados significativos comentamos seguidamente.

a) *División de estudios*

Según era absolutamente esperable de acuerdo a los trabajos de sociología del conocimiento y sobre creencias epistemológicas en los distintos campos del saber, los análisis practicados apoyan estadísticamente la existencia de una diferenciación clara en las opiniones del profesorado en virtud de su especialización disciplinar. Y lo hace a lo largo de un posible continuo cuyos extremos serían, por un lado, los

procedentes de Ciencias Humanas y Bellas Artes y, por otro, los de Ciencias Experimentales y de la Salud, situándose en medio los de Ciencias Sociales y Jurídicas (claramente diferenciados también de Ciencias de la Salud). La opinión del profesorado de las Enseñanzas Técnicas muestra un perfil particular, distinguiéndose tanto de Ciencias Humanas como de la Salud, pero no de Sociales ni de Experimentales.

La interpretación de conjunto que realizamos podría sintetizarse en la visión escéptica con que el profesorado de Ciencias Humanas y Bellas Artes –y, en menor medida, los de Ciencias Sociales- mira a los modelos de evaluación, tanto en lo relativo a sus propósitos como a sus dispositivos (particularmente la encuesta) y a su implementación. Así, tiende a considerar que la evaluación para la obtención de complementos retributivos es un mero dispositivo de control por parte del gobierno, cuyo fin es la simple remuneración, que no se relaciona con la calidad universitaria y que no está conectada con la posible mejora de la misma. También opinan negativamente de las encuestas de satisfacción docente, achacándoles su carácter ahistórico, descontextualizado y reduccionista, ya que no tienen en cuenta las condiciones concretas en las que se desenvuelve el trabajo didáctico, hacen del profesor un héroe solitario en cuyo desempeño docente no tiene responsabilidad alguna la actuación del alumnado, amén de contener una visión simplista y uniforme de la enseñanza, incapaz de diferenciar entre las circunstancias organizativas de la misma o entre elementos sustanciales –e. gr. dominio de la materia- y circunstanciales –e. gr. uso de tecnologías de aula. Dicha opinión negativa sobre las encuestas docentes aplicadas en esta universidad es coherente con su reticencia a que exista una política de reconocimiento institucional de los profesores con mejores resultados en la misma.

Continuando con las opiniones que diferencian al profesorado de Ciencias Humanas y Bellas Artes, vemos que no tienden a considerar que la enseñanza sea algo devaluado en su entorno. Por otro lado, manifiestan claramente que la definición de la calidad docente y sus estrategias evaluadoras no deberían realizarse al margen del profesorado, de forma que su participación se considera fundamental para legitimar el control de la calidad de la enseñanza.

Así pues, lo que podríamos describir como un perfil o unas concepciones evaluadoras de carácter formativo, contextualizado, histórico y participativo, propio del profesorado de Ciencias Humanas y Bellas Artes, permite diferenciarlo principalmente del profesorado de Ciencias Experimentales y, en menor medida, del de Ciencias de la Salud (entre los cuales, a su vez, no existen diferencias sustanciales). Dicho de otra forma, los docentes de estos dos ámbitos tienden a mostrarse muchos menos críticos o exigentes con los fines de las evaluaciones a que se ve sometida nuestra universidad, con sus procedimientos y con sus consecuencias.

Por su parte, el profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas ocupa una posición también diferenciada del de Ciencias Experimentales y de la Salud, dadas sus críticas a las evaluaciones realmente existentes, por considerarlas meritocráticas, jerarquizadoras, sumativas y genéricas llamando la atención además sobre la importancia de las condiciones organizacionales para moldear la calidad de la enseñanza, y señalando la ausencia de políticas institucionales regulares para la formación docente. En todo caso, ello no lo asimila sin más a las posiciones de Ciencias Humanas y Bellas Artes, considerando frente a este profesorado que el trabajo docente sí está devaluado y mostrándose menos militante en cuanto a la exigencia de participación legitimadora en las acciones evaluativas.

Por último, el profesorado de Enseñanza Técnicas no tiende a diferenciarse del resto de los campos disciplinares y, cuando lo hace, es sobre ambos extremos del continuo: Ciencias Humanas vs. de la Salud. Frente a los primeros, son mucho menos críticos en lo relativo al sistema de evaluación requerido para la incentivación mediante complementos retributivos, ya que no les parece tan negativa en cuanto a que sea un mero dispositivo de control administrativo sin capacidad para mejorar la calidad docente (se asemejan en este sentido al profesorado de Ciencias Experimentales). Por otro lado, frente a Ciencias de la Salud no consideran que las encuestas docentes deban tener una importancia fundamental para la promoción del profesorado.

b) Categoría académica

Los análisis mostraron claramente que, de las cinco categorías existentes, los Catedráticos de Universidad constituyen el cuerpo académico con unas opiniones características absolutamente diferenciadas respecto a las demás, ya que duplican y triplican el número de diferencias estadísticamente significativas arrojadas por el análisis de varianza. Desde el punto de vista general es también remarcable la casi inexistencia de diferencias significativas entre Titulares de Universidad, Titulares de Escuela Universitaria y Contratados, conjunto de categorías que contrasta nítidamente frente a los Catedráticos de Universidad.

Las opiniones diferenciadoras de los Catedráticos de Universidad respecto a las demás categorías tienen casi la misma significación en todos los casos, sosteniendo, básicamente, una opinión menos negativa del sistema de complementos retributivos para identificar, reconocer e incentivar el trabajo académico de la plantilla universitaria. También se diferencian de los otros tres grupos al sostener el propósito jerarquizador de las evaluaciones y de las encuestas, de forma que se utilicen para establecer *rankings*, ya sean relativos a la institución (titulaciones y departamentos) o al profesorado mismo. Otro elemento claramente diferenciador es su opinión de que la calidad docente está relacionada con la categoría académica. En esta misma línea de diferenciar, ponderar e incentivar particularmente el rendimiento del profesorado, los Catedráticos de Universidad se distinguen también al considerar en mayor medida que las evaluaciones deben alimentar políticas de financiación selectiva mediante un sistema de premios y castigos basado en resultados.

3. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones pueden resumirse así:

a) El profesorado no sólo no rechaza sino que apoya la evaluación externa de la universidad, evidenciando una aguda sensibilidad en considerarla como un servicio público, que de ninguna manera puede ser patrimonio de los universitarios.

b) El profesorado defiende más y mejor evaluación: debe hacerse periódicamente y con carácter obligatorio, pero debe tener carácter histórico y contextual.

c) Ese modelo deseable no hace buena la evaluación dominante vinculada a complementos retributivos individuales, cuya principal finalidad es que el Gobierno Canario cuente con dispositivos de control sobre el profesorado universitario.

d) La encuesta de satisfacción docente es fuertemente criticada: instrumento simple de control de mínimos, sitúa toda la responsabilidad de la docencia en la persona del profesor, no siempre los mejores profesores son los que más gustan al alumnado (o los profesores mejor evaluados, a veces, no son los mejores docentes), es un único instrumento para toda la universidad, no se ponderan sus resultados de manera que todo lo que se pregunta tiene el mismo valor para la calidad docente.

e) Las dificultades para desarrollar una docencia de calidad no se deben tanto a falta de interés del profesorado cuanto a la escasa preocupación institucional por la calidad real de la enseñanza.

f) Las concepciones sobre la calidad docente se organizan en un *continuum* de distanciamiento crítico y convencimiento según división del conocimiento y categoría académica. En Ciencias Humanas y Bellas Artes, seguidas muy de cerca por Ciencias Sociales y Jurídicas, se tiende a considerar que las evaluaciones son manifiestamente mejorables, atribuyéndoles, propiedades finalistas, reduccionistas, jerarquizadoras, ahistóricas y descontextualizadas, negándoles por ello capacidad dinamizadora de la calidad docente. Frente a ello, el profesorado sobre todo de Ciencias Experimentales –pero acompañado también del de Ciencias de la Salud y las Enseñanzas Técnicas- tiene una posición más favorable, considerando legítimos los propósitos y los procedimientos evaluadores, no negándoles su potencial contribución a la mejora de la calidad. En una posición relativamente similar se situarían los cuerpos de catedráticos frente al resto del profesorado.

REFERENCIAS

Báez, B. y Cabrera, B. (2001): Para una evaluación democrática de la calidad de la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, **326**: 145-166.

Bartell, M. (2003): Internationalization of universities: a university culture-based framework. *Higher Education*, **45**: 43-70.

Cabrera, B. y Báez, B. (2003): *Profesores por omisión*. S/C de Tenerife: Resma.

Enders, J. (1999): Crisis? What crisis? The academic professions in the 'knowledge' society. *Higher Education*, **38**: 71-81.

Enders, J. (2005): Higher education, internationalisation, and the nation-state: recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*, **47**: 361-382.

Keiht, B. (2001): Organizational contexts and university performance outcomes: the limited role of purposive action in the management of institutional status. *Research in Higher Education*, **42**: 493-516.

Liefner, I. (2003): Funding, resource allocation and performance in higher education systems. *Higher Education*, **46**: 469-89.

Rhoades, G. y Sporn, B. (2002): Quality assurance in Europe and U.S.: professional and political economic framing of higher education policy. *Higher Education*, **43** (3): 35-390.

Rowland, S. (2002): Overcoming fragmentation in professional life: the challenge for academic development. *Higher Education Quarterly*, **56** (1): 52-64.

Schmidtlein, F. A. (1999): Common assumptions about organization that mislead institutional researchers and their clients. *Research in Higher Education*, **40** (5): 571-587.

Yang, R. (2003): Globalisation and higher education development: a critical analysis. *International Review of Education*, **49** (3-4): 269-291.

ANEXO 1. DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO Y PORCENTAJES GLOBALES DE RESPUESTA

a) LOS PROPÓSITOS

	1	2	3	4	5*
7. La universidad <u>no</u> debe ser evaluada por instancias externas.	38	24.6	10.9	13	11.6
La universidad en tanto servicio público <u>sí</u> debe ser evaluada periódicamente al objeto de:	1	2	3	4	5
8. Conocer el momento en el que estamos y tomar las decisiones necesarias para orientar políticas de mejora.	2.8	0.4	1.8	43.7	50.7
9. Dar cuenta a la sociedad del uso que hacemos del dinero público.	2.5	2.5	6	32	56.3
10. Dotar de sentido la toma de decisiones por parte de las administraciones.	2.1	3.9	10.2	45.4	37
11. Que los potenciales estudiantes conozcan la calidad de los servicios que prestamos, los comparen con otros y puedan decidir según sus intereses.	2.1	1.4	11.3	39.8	44.4
12. Generar mecanismos sistemáticos de control de los trabajadores públicos.	8.8	11.6	14.8	35.9	27.5
13. Establecer jerarquías de universidades (titulaciones, departamentos...) en función de la calidad contrastada de cada una de ellas.	21.8	23.2	21.1	21.1	12
14. Desarrollar procesos de financiación diferenciados según el resultado de las evaluaciones (premios y castigos).	24.6	20.8	18	22.5	12

b) LA EXPERIENCIA

Le pedimos su opinión sobre los diferentes procesos de evaluación de la calidad docente desarrollados en la Universidad de la Laguna:

	1	2	3	4	5
<i>Evaluación de las titulaciones:</i>					
15. Sin lugar a dudas mejora la calidad docente y constituye un estímulo para la mejora .	8.1	19.4	23.2	35.6	13
16. No sirve de nada, es un requerimiento burocrático más sin consecuencias prácticas evidentes.	18.7	30.6	13.7	22.5	13.7
<i>Evaluaciones para la obtención de complemento retributivos.</i>					
17. No se relacionan con la calidad docente, sino con la necesidad de cobrar los complementos.	2.1	8.5	9.2	32	47.5
18. No tienen en cuenta que la calidad es fruto de un proceso colectivo (institucional y grupal) y que no se puede reducir a una cuestión individual.	5.6	13.7	18.3	33.8	27.1
19. Al ser modelos de evaluación implementados a iniciativa del Gobierno Canario, son únicamente dispositivos de control del profesorado universitario.	4.2	10.6	20.1	33.1	30.3
20. Esa iniciativa externa (del Gobierno de Canarias) conlleva que la evaluación no coincida con el concepto de calidad docente existente entre el profesorado universitario.	2.5	7.7	14.4	35.2	38.4
21. Al no prever mecanismos de mejora para el profesorado peor evaluado, no contribuyen a la mejora de la calidad docente.	3.2	6.3	8.8	36.3	44.4
22. En todo caso, la evaluación de la calidad docente para los Complementos 2004 es más adecuada que la de los Complementos 1998, para detectar las diferencias de calidad docente entre el profesorado.	26.1	20.1	36.3	9.2	6.7

c) LAS ENCUESTAS DOCENTES

	1	2	3	4	5
En su opinión, las encuestas de satisfacción docente que se le pasan al alumnado en esta universidad para evaluar su labor como profesor:					
23. Constituyen el instrumento fundamental en cualquier proceso de evaluación de la calidad docente.	17.6	20.8	24.3	26.8	9.2
24. Son instrumentos pertinentes en cualquier proceso de evaluación si se combinan adecuadamente con otros que ayuden a detectar mejor la complejidad de la docencia (autoevaluación, evaluación por colegas, informes de los departamentos y los centros...).	2.1	2.8	7.7	55.3	31.3
25. Sobre las cuestiones centrales de la docencia el alumnado tiene poco que opinar (les falta formación, visión de conjunto, su preocupación es aprobar fácilmente...).	13.4	33.8	18	25.4	8.4
26. El profesor que más le gusta al alumnado, no necesariamente es el mejor profesor.	1.1	14.8	19	35.2	28.5
27. Sitúan toda la responsabilidad de la docencia en el profesor, no dándole ninguna importancia a lo que hace el alumnado.	3.9	10.4	20.4	40.8	23.2
28. Al ser una encuesta única para toda la universidad no se adecua a las condiciones concretas de la docencia (tipo de alumnado, curso, asignatura, titulación...).	0.7	7	12.7	41.2	37.3
29. Son instrumentos simples, de control de mínimos, que sólo tienen en cuenta unas pocos aspectos de la compleja labor de la docencia.	0.4	5.6	10.6	51.1	31.3
30. Generan aprendizajes adaptativos de los profesores: trabajan no para realizar una buena docencia sino para quedar bien en las encuestas.	6	18.3	28.2	30.6	16.2
31. El tratamiento uniforme de los resultados, sin ninguna ponderación de las respuestas a las diferentes preguntas, conlleva auténticas perversiones (por ejemplo, una alta calificación en el "uso de tecnologías de aula" compensa una baja en "dominio de los conocimientos").	1.4	4.6	17.3	46.1	29.2
32. No siempre los mejores profesores son los que obtienen mejores resultados en las encuestas.	2.1	10.6	25	37	24.3

33. Que su objetivo básico sea la obtención de complementos retributivos les resta credibilidad y eficacia como detector de la docencia real.	2.8	8.5	15.5	40.8	31.3
---	-----	-----	------	------	------

d) LOS PROCEDIMIENTOS FUTUROS

<i>En su opinión, las encuestas futuras al alumnado:</i>	1	2	3	4	5
34. Deberían aplicarse periódicamente y sin previo aviso.	10.2	8.1	17.3	44.4	19
35. Deberían ponderarse los resultados de acuerdo a las condiciones concretas de cada profesor (carga docente, número de alumnos y tipo de materia- optativa, obligatoria-, ...).	1.4	3.5	9.9	48.9	35.2
36. Deberían servir de base para detectar problemas en la docencia y tratar de mejorarla (mediante dinámicas de reflexión y políticas de mejora, por ejemplo).	1.4	0.7	4.2	45.8	47.2
37. Deberían aplicarse a todas las materias y grupos que tiene un profesor.	1.8	3.2	12.7	46.5	35.2
38. Deberían aplicarse también al alumnado que ya ha cursado la materia y a egresados, para que realmente se puedan responder con libertad (algunos alumnos dicen temer represalias de los profesores si los evalúan mal).	3.9	4.6	16.2	42.6	31.7
39. Deberían servir de base a iniciativas para la mejora del profesorado peor evaluado.	0.7	1.8	10.6	46.1	39.8
40. Los resultados de las encuestas deberían servir para desarrollar debates amplios (incluso con el alumnado) sobre qué es la calidad docente.	2.5	2.1	15.1	49.3	29.9
41. Deberían tener consecuencias económicas, premiando a los profesores mejor evaluados.	15.1	17.6	30.3	24.6	10.9
42. Deberían tener consecuencias económicas, castigando a los profesores peor evaluados.	21.5	23.9	35.6	11.3	6.7
43. Deben tener una importancia fundamental en la promoción del profesorado.	10.2	14.8	24.6	36.3	13.4
44. Deben servir para la elaboración y publicación de <i>rankings</i> de los profesores en función de los resultados.	42.6	24.6	19	9.2	3.9
45. La universidad debe reconocer institucionalmente a los profesores que hayan obtenido mejores resultados.	14.1	15.1	34.5	27.5	8.1
46. La obtención reiterada de bajos resultados por parte de un profesor debería conducir, incluso, a su despido.	18.3	20.8	26.1	22.5	10.6

e) EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LA DOCENCIA

<i>En su opinión, ¿cuál es la forma más adecuada para establecer y realizar la evaluación de la calidad de la docencia en la universidad?</i>	1	2	3	4	5
47. La evaluación debe hacerse periódicamente con carácter obligatorio.	2.1	4.2	11.6	51.8	28.9
48. El diseño y el desarrollo de un modelo de evaluación tienen que realizarlo un grupo de especialistas, porque el resto o no sabemos de esas cosas o estamos contaminados por intereses gremiales y resistencias conservadoras.	9.2	18.7	19	37.3	14.8
49. Hablando de calidad docente todos los profesores somos expertos y por tanto en la gestación y el desarrollo del modelo de evaluación debe participar todo el profesorado. Sólo así se garantiza su idoneidad y gozará de la credibilidad necesaria para que constituya un anclaje para la mejora.	4.2	25	23.6	34.9	10.9
50. Cualquier modelo de evaluación debe tener en cuenta las diferencias de formación y la categoría académica del profesorado.	7.4	15.1	21.5	42.3	12.7
51. Todo modelo de evaluación debe tener sensibilidad histórica e institucional. La calidad depende de las iniciativas desarrolladas por las instituciones en el pasado para conseguirla.	3.2	7.4	25	45.1	18
52. Debería adecuarse a las condiciones concretas en las que el profesorado desarrolla la docencia (titulación, departamento, disciplina...).	1.8	2.8	8.1	53.9	32

f) LA CALIDAD DOCENTE

<i>Y hablando de docencia</i>	1	2	3	4	5
53. Se considera Vd. un buen profesor.	0.4	0	14.1	69.7	14.4
54. Ser mal o buen profesor depende de cuestiones personales, principalmente.	9.5	27.5	19	37	6.3
55. Ser buen o mal profesor depende de políticas organizacionales (área de conocimiento, departamento, centro, universidad...).	11.3	31	21.1	31.3	4.2
56. Existe relación entre la calidad docente y la categoría académica.	41.9	34.2	13	7.7	1.8
57. No existen procesos regulares institucionales para aprender a ser buen profesor.	1.1	3.5	8.8	39.8	44.7
58. Su nivel de dedicación a la docencia es el adecuado.	0.7	7	7	54.9	28.5
59. La docencia es algo secundario y devaluado para la mayoría del profesorado.	9.2	28.2	25	30.6	5.3
60. El grado de preocupación real por la docencia de las instituciones (universidad, departamento, titulación...) es el que debe ser.	18.3	54.2	15.1	10.2	0.7
61. El clima de trabajo sobre la docencia en sus espacios cercanos de relación (área, grupo de trabajo, departamento...) es el adecuado.	13.7	27.1	16.9	35.6	5.3

 * 1. Totalmente en desacuerdo; 2. Bastante en desacuerdo; 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4. Bastante de acuerdo; 5. Totalmente de acuerdo.