Marco de desarrollo profesional del profesorado universitario. Planteamiento general y dimensiones

Javier Paricio Royo

RED-U
Red Estatal de Docencia Universitaria

Marco de desarrollo profesional del profesorado universitario. Planteamiento general y dimensiones

Javier Paricio Royo

Un estudio promovido y editado por

REDU
Red Estatal de Docencia Universitaria

Zaragoza, enero de 2018

Paricio Royo, Javier

Marco de desarrollo profesional del profesorado universitario. Planteamiento general y dimensiones. - 1ª ed. - Zaragoza : REDU, Red Estatal de Docencia Universitaria, 2018. 20 p. ; 21x21 cm.

ISBN 978-84-697-9162-2

1. Enseñanza Universitaria. I. Título
CDD 378.007

Fecha de catalogación: 12/1/2018

All rights reserved. No part of this publication may be translated, reproduced or transmitted, in any form or by any means, electronic (CD-Rom, Internet, etc.) or mechanical, including photocopying, recording or any information storage or retrieval system, without prior permission in writing from REDU).

© REDU, enero 2018.

Introducción

Ya sea colectivamente, como instituciones, o individuamente, como docentes, el límite superior de nuestra capacidad de mejora está siempre determinado por nuestras concepciones de lo que significa una docencia de calidad.

Un marco de cualificación docente, ya sea el *UK professional standards framework* o nuestra propuesta de *Marco de desarrollo profesional docente*, es siempre una visión compartida y fundamentada de lo que significa ser un buen profesor o profesora y cómo progresar hacia allí. La construcción de un documento de esta naturaleza es un trabajo arduo y largo. Requiere la elaboración de un estado de la cuestión de la amplísima investigación en esta materia y su integración y proyección en una serie de niveles e indicadores que deben ser comprendidos, debatidos y consensuados por todo el sistema universitario. ¿Por qué deberíamos invertir esfuerzos en una empresa semejante? Sencillamente, porque la visión compartida que tenemos de lo que es una docencia de calidad es la piedra angular de nuestras prácticas y nuestras políticas.

Una visión simple de la calidad docente, limitada al cumplimiento con las clases, la capacidad de explicar bien un conocimiento actualizado y la respuesta amable a las cuestiones de los estudiantes, requiere poco de las universidades, del profesorado o de las autoridades educativas. Desde el punto de vista institucional, si concebimos así la docencia, no vale la pena demasiado esfuerzo en la formación del profesorado, la innovación docente, la evaluación del profesorado o el reconocimiento de la calidad docente. Bastará con asegurar una calidad académica suficiente y salir al paso de algunos casos particularmente problemáticos de incumplimiento o insatisfacción de los estudiantes. Desde la perspectiva del profesorado, una docencia así concebida no es problemática, más allá de encontrar el tiempo necesario para seleccionar y organizar los contenidos del programa y preparar algunos recursos que faciliten su comprensión. No se comprende bien invertir demasiados recursos en programas de formación del profesorado o innovación, justificados simplemente en la medida que pueden proporcionar algunas mejoras técnicas o recursos prácticos, nada que suponga una gran diferencia. Y, desde el punto de vista del sistema en su conjunto, de sus políticas y evaluaciones de calidad o de la acreditación de su profesorado, si la calidad educativa es algo tan asequible, no hay mucho que reconocer o que impulsar: ¿por qué habríamos de reconocer algo tan sencillo cuando tenemos retos mucho más complejos y meritorios, como puede ser la investigación?

Por el contrario, una visión de la docencia avanzada y compleja, basada en el estado del arte de la investigación sobre los factores y prácticas que marcan la diferencia en el aprendizaje de los estudiantes, configura un panorama bien distinto. Revela, en primer lugar, que en la buena docencia convergen una gran diversidad de factores, muchos de los cuáles requieren gran cantidad de conocimientos, preparación y experiencia. Revela, asimismo, que alcanzar un alto grado de profesionalidad y calidad docente es un trayecto progresivo y largo, virtualmente infinito. Por otro lado, muestra que lograr equipos docentes con un alto nivel de cultura y calidad docente requiere políticas específicas a medio y largo plazo y gran determinación institucional, lo que pasa por hacer del compromiso con los estudiantes y su aprendizaje una prioridad estratégica dentro de la institución. Revela, por fin, que, cuando las instituciones o los sistemas universitarios alcanzan una cultura docente avanzada, la experiencia de los estudiantes se transforma, multiplicándose sus niveles de implicación y la calidad de sus resultados.

REDU se comprometió con este proyecto hace ahora aproximadamente dos años, cuando comenzaron las primeras conversaciones e intercambios con expertos británicos que habían participado en la elaboración y la aplicación del UKPSF, el modelo de referencia en todo el mundo. Después de diversas conferencias y seminarios preparatorios, nuestra organización decidió que realmente valía la pena intentar configurar un *marco* específico para las universidades españolas y proponerlo a la comunidad universitaria. Las páginas que siguen representan el destilado de una amplísima revisión de la investigación disponible y de múltiples debates y discusiones en reuniones de expertos. Aunque el autor que firma esta publicación pueda haber llevado el peso principal de esta empresa, en su configuración han participado otros muchos otros expertos, como Amparo Fernández, Gregorio Rodríguez, Idoia Fernández, Antoni Portell, Rosa Martí, Juan Vazquez, Marisol Ibarra, Miguel Ángel Zabalza, Eduardo García, Francisco Michavila, José María Maiques o Eloïna García. La asamblea de REDU aprobó en noviembre de 2017 esta primera versión de la estructura del *Marco*.

Lo que se ofrece es una presentación general, comprendiendo los argumentos y planteamientos fundamentales seguidos para la elaboración del *Marco*, así como una propuesta de las distintas dimensiones que lo componen. Estas dimensiones son expuestas de forma esquemática, a título de simple presentación y a la espera de una publicación próxima mucho más explícita, pero deben entenderse como la columna vertebral de la propuesta de *Marco*, los criterios de calidad fundamentales que caracterizan una excelente docencia universitaria. Sobre estos criterios, surgidos de la revisión de la investigación y el debate académico, se construye todo lo demás.

¿Qué significa "ser un buen profesor o profesora" en el ámbito universitario?

La respuesta que cada uno damos a esta cuestión determina cómo es nuestra actuación cotidiana en el aula. Cualquier programa de formación o innovación o cualquier sistema de evaluación del profesorado parten de una determinada concepción de lo que significa ser un "buen profesor o profesora". Sin embargo, a pesar de que es una cuestión que atraviesa y modela cualquier sistema de educación superior, las respuestas suelen ser implícitas, poco críticas y basadas en la tradición, la intuición o la experiencia. Estas respuestas marcan el techo de nuestras posibilidades de mejora.

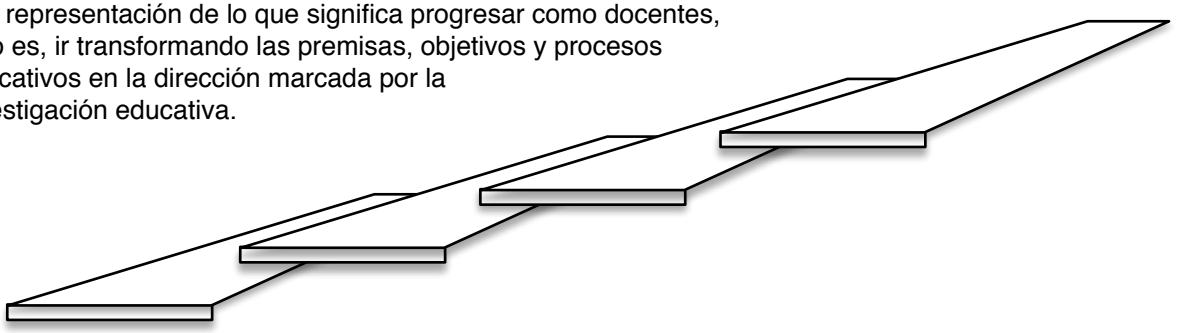
Un *Marco de desarrollo profesional* pretende ofrecer una respuesta cuidada, compartida y explicita a esta cuestión, basada en la investigación disponible y el consenso académico. Se propone como una referencia común para todo tipo de acciones y decisiones. Algunos países como Gran Bretaña o Australia cuentan desde hace años con documentos de este tipo que sirven de punto de partida para el desarrollo y la evaluación del profesorado, constituyendo puntos clave de la infraestructura que sostiene la política universitaria y el desarrollo del profesorado. Se trata, en definitiva, de "ser académicos" también en la docencia, actuando allí con criterios basados en las evidencias y conclusiones de la investigación.

Esta representación compartida de los factores que caracterizan una buena docencia que es el *Marco de desarrollo profesional docente* proporciona un instrumento de gran valor para:

- **revisar de modo crítico la cultura docente, impulsando cambios cualitativos en el modo de concebir y practicar la docencia, acordes con las conclusiones de la investigación en educación superior de las últimas décadas;**
- **alinear los programas de desarrollo docente del profesorado y los sistemas de calidad con una visión estratégica de hacia dónde deberíamos ir y cómo hacerlo;**
- **orientar la evaluación del profesorado hacia el reconocimiento y el impulso de lo que tiene verdadero impacto en la calidad de nuestra enseñanza y nuestras titulaciones; y**
- **reivindicar la docencia como un espacio de desarrollo y carrera profesional, articulado en profundidad por una visión bien definida de las sucesivas etapas o niveles cualitativos que comporta su recorrido.**

Una visión cualitativa de la calidad docente que incentive la progresión (y no la mera acumulación de méritos)

Frente a un enfoque acumulativo de méritos, un marco de desarrollo docente ofrece una representación de lo que significa progresar como docentes, esto es, ir transformando las premisas, objetivos y procesos educativos en la dirección marcada por la investigación educativa.



Desde una visión simple de la docencia, como la que describíamos más arriba, la evaluación o la progresión docente equivale a mera acumulación. Es decir, como la docencia en sí misma es simple y no problemática, la acreditación como buen profesor o profesora consiste en ir sumando méritos y actividades que acreditan una gran cantidad de dedicación a esta actividad. No se contempla un cambio o una evolución. En realidad, apenas cabe valorar algo así desde esta concepción de la docencia, pues se reduciría a aspectos limitados, como la utilización de determinados recursos o la utilización de algunas técnicas concretas. Lo que constituye el modo fundamental de entender la docencia permanece invariable. De hecho, desde esta visión simple y acumulativa, se puede ir "progresando" en la valoración docente sin cambiar prácticamente nada de la docencia.

Una visión cualitativa es la consecuencia inevitable de ir formando una visión compleja y avanzada de la docencia. Un "salto" cualitativo corresponde a un cambio en la concepción de la enseñanza y el aprendizaje. Cada escalón señala una forma más avanzada de entender en qué consiste una buena actividad docente y cómo puede contribuir al aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, lo que se traduce en diferentes prioridades y prácticas.

La mayor dificultad de un *Marco* cualitativo, en lo tocante a su debate o su utilización práctica, es que sus niveles superiores están basados en conceptos clave de la investigación en educación superior que el profesorado puede no conocer, lo que puede traducirse en perplejidad o desdén.

Identifica los diferentes criterios asociados de forma consistente a la calidad docente y estructura en niveles el progresivo desarrollo en cada uno de ellos

Cada criterio representa un factor de la docencia que la investigación, con un nivel de consenso notable, ha asociado a buenos procesos o resultados de aprendizaje.

DIMENSIONES

Concepciones, enfoques y estrategias prácticas que caracterizan una buena docencia

NIVELES

Estadios de desarrollo en cada uno de los criterios de buena docencia

DESCRIPTORES

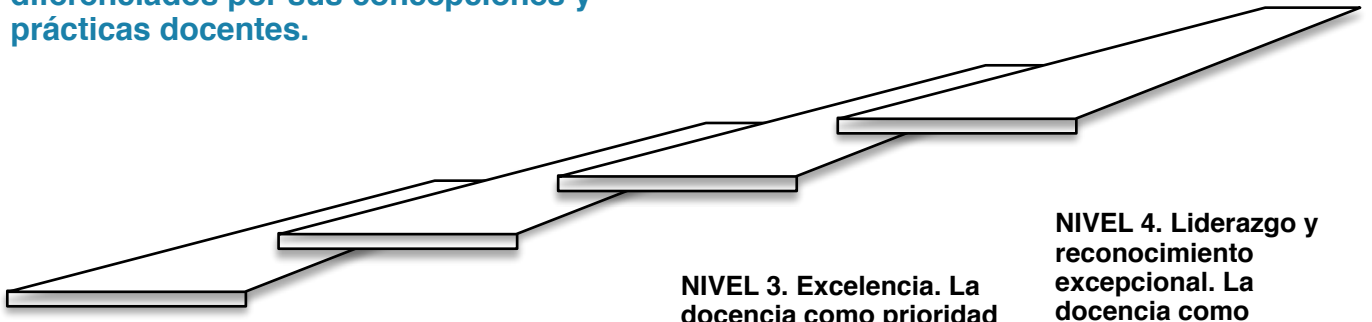
Forma concreta de plantear o llevar a cabo la docencia que corresponde a la interpretación de un criterio a un nivel de desarrollo determinado

Cada nivel representa un perfil de profesor/a caracterizado por objetivos y formas de hacer diferentes, habitualmente surgidos de criterios, conocimientos y premisas diversas. Obviamente, son arquetipos, por lo que cada persona individual se verá reflejada en descriptores que pueden pertenecer a diferentes niveles.

Como se ha señalado, cada *nivel* corresponde con una determinada concepción docente caracterizada por la incorporación de determinados retos y prioridades en la actuación docente. La proyección en vertical de las distintas *dimensiones* de calidad permite pensar de forma sistemática y organizada cada nivel, observando la progresión entre ellos. Con cada nivel aparecen así nuevos planteamientos y prácticas que corresponden a esa nueva concepción más avanzada de la docencia. Los descriptores de cada dimensión de calidad en cada uno de los niveles guardan así una coherencia entre sí, como proyecciones de un determinado estadio en la concepción docente, en un sentido amplio.

Uno de los criterios fundamentales de calidad del propio *marco* es así la coherencia horizontal y vertical de la tabla resultante. Es posible su lectura en los dos sentidos, como progresión en una determinada dimensión o como perfil docente.

Se proponen cuatro grandes niveles, concebidos como perfiles nítidamente diferenciados por sus concepciones y prácticas docentes.



NIVEL 1. Umbral mínimo. Calidad docente que debe garantizarse en cualquier situación.

Una práctica docente basada en un conocimiento disciplinar suficiente y que garantiza a los estudiantes respeto, accesibilidad y atención. Los objetivos son explícitos y adecuados y los sistemas de evaluación son coherentes, transparentes y justos. Las actividades formativas están bien alineadas con objetivos y evaluación e incluyen una enseñanza clara, bien organizada y atenta a las dificultades de los estudiantes.

NIVEL 2. "Buena" calidad docente. Nivel generalizable como objetivo institucional.

Muestra un buen conocimiento disciplinar y una adecuada formación educativa. Ofrece currículos bien concebidos y valiosos para el desarrollo de los estudiantes y sus competencias, basados en metodologías activas y colaborativas de aprendizaje. Trabaja la motivación de los estudiantes y su percepción de relevancia del trabajo que realizan, generando un clima favorable. Ofrece un buen soporte y orientación para ese trabajo y facilita la comprensión de las cuestiones más críticas o difíciles. Dispone una evaluación diversa, válida y fiable, así como buenos materiales y recursos de apoyo. Muestra un buen nivel de compromiso con la institución y de coordinación con el resto del equipo docente, preocupándose por la mejora personal y colectiva.

NIVEL 3. Excelencia. La docencia como prioridad profesional / Logro de experiencias de aprendizaje de alto valor.

Su conocimiento profundo de la disciplina y de los factores que potencian el aprendizaje, le permiten seleccionar enfoques y actividades que logran altos niveles de implicación del estudiante y transforman su forma de pensar y/o actuar en algún sentido. Potencia el aprendizaje profundo, así como el desarrollo de la autonomía y metacognición. Hace de la participación, contribución y argumentación de los estudiantes un eje de su docencia. Analiza de forma sistemática los procesos y resultados de aprendizaje y ofrece una interacción y evaluación formativa de alta intensidad y calidad. Participa regularmente en procesos y foros de innovación educativa y muestra un alto compromiso y capacidad en la coordinación y diseño curricular de los títulos.

NIVEL 4. Liderazgo y reconocimiento excepcional. La docencia como investigación / Contribución relevante a la mejora de la docencia universitaria y la educación superior.

Mantiene una posición de liderazgo, dentro y fuera de su institución, en el ámbito del desarrollo del profesorado y la mejora de la calidad de la educación superior (en general o en su disciplina), participando en proyectos de investigación e impulsando iniciativas y foros de carácter nacional e internacional. Sus experiencias educativas, publicaciones e iniciativas constituyen una referencia reconocida. Concibe su docencia como un espacio de investigación cuyos resultados impulsan su propia docencia y son compartidos y debatidos con pares y expertos.

Se proponen 15 dimensiones, asociadas a buenas prácticas y concepciones docentes

Los cuatro “niveles” se describen a través de la proyección de quince dimensiones de calidad que los cruzan de forma “vertical”. Estas dimensiones de calidad se organizan en tres ámbitos: un ámbito de naturaleza curricular, relacionado con la calidad de “lo que se enseña y aprende”; un segundo ámbito relacionado con la actuación del profesorado, el “qué se hace”; y un tercer ámbito relacionado con el “por qué se hace lo que se hace”, los criterios y premisas que fundamentan lo anterior.

Las dimensiones de calidad de los dos primeros ámbitos expresan una cualidad asociada a buenos resultados de aprendizaje de los estudiantes. Todas ellas están respaldadas por líneas de investigación en educación superior, en algunos casos con una gran tradición y recorrido. Es necesario aclarar la ausencia de la dimensión “implicación del estudiante” (*student engagement*), uno de los criterios clave de la investigación reciente. Después de considerar repetidamente su inclusión, se ha optado por no hacerlo, dado que se trata de un concepto -más bien un constructo complejo- que subsume en sí un buen número de las dimensiones que sí están presentes, lo que introducía confusión en la tabla. Dicho de otro modo, tanto la autonomía, como la interacción entre profesores y estudiantes, el aprendizaje profundo, o la evaluación, entre otros, son factores que contribuyen a la implicación.

Las seis dimensiones del tercer ámbito representan en su conjunto la plasmación de la idea de *Scholarship of Teaching and Learning*, como paradigma actual desde el que pensar y conformar la docencia.

1. El currículo y su valor: "¿Qué aprendizajes se promueven?"

1.1.	Frente a una tradición no cuestionada	Un **currículo definido, justificado y crítico** con objetivos y contenidos bien argumentados y adecuados a los perfiles de salida
1.2.	Frente a un currículo concebido como acumulación de temarios de contenidos que deben reproducirse	Un **currículo integrado y orientado a la transformación de la forma de pensar y actuar del estudiante y el desarrollo de las competencias de alto nivel** propias de una educación superior

2. Los procesos de enseñanza y aprendizaje: "¿qué se hace?"

2.1.	Frente a una concepción centrada en la enseñanza y la exposición de contenidos	Un planteamiento **centrado en el aprendizaje y en las metodologías activas**, donde las ideas previas, las dificultades y "lo que el estudiante hace" son el eje de la docencia
2.2.	Frente a un aprendizaje donde el estudiante sólo escucha, toma notas y estudia aislado	Un **aprendizaje colaborativo y participativo** en el que se potencia la argumentación, el debate y la elaboración negociada de ideas, procesos y soluciones
2.3.	Frente a actividades que requieren un trabajo superficial, reproductivo y poco exigente	Un **alto nivel de reto académico, implicación intensa del estudiante y orientación al aprendizaje profundo**
2.4.	Frente a enfoques que alienan al estudiante de su propio aprendizaje, sin conciencia de sus objetivos	Desarrollo de la **autonomía del estudiante**, promoviendo la toma de conciencia y responsabilidad, la auto-regulación y confianza necesarias para una apropiación del proceso y objetivos de aprendizaje
2.5.	Frente a una relación jerarquizada y mínima entre profesores y estudiantes	Una **interacción formativa intensa y valiosa**, capaz de orientar y guíar al estudiante y potenciar su percepción de relevancia, autonomía, auto-confianza e implicación del estudiante en su trabajo académico
2.6.	Frente a una evaluación concebida como mera calificación y selección, carente de criterios de calidad	Una **evaluación de calidad técnica y alto nivel formativo,** concebida "como" aprendizaje", capaz de guiar e impulsar el proceso de aprendizaje, además de calificar de forma transparente, justa, válida y fiable
2.7.	Frente a una casi total ausencia de indicaciones, recursos o materiales de apoyo	Un **entorno de aprendizaje que da soporte, estimula y guía el trabajo autónomo y colaborativo del estudiante,** proporcionándole recursos, cuestiones, casos, ejemplos, oportunidades de debate, orientaciones, herramientas, etc.

3. Criterios, premisas y planteamientos: "¿por qué se hace lo que se hace?"

3.1.	Frente a planteamientos docentes basados en la tradición o la imitación acrítica, planteamientos…	Basados en un **conocimiento profundo y crítico de la materia, así como del entorno profesional y social** que caracteriza los perfiles de salida de la titulación y del contexto general de la titulación
3.2.	Frente a una docencia basada en la tradición o la imitación acrítica, una actuación docente…	Basada en el **conocimiento de la teoría e investigación en educación superior**, incluyendo el conocimiento de los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, en general o en el contexto específico de una materia
3.3.	Frente a criterios meramente técnicos o movidos por intereses personales, una docencia…	Basada en los **valores académicos y democráticos,** así como en el **compromiso social y personal** que deben caracterizar a los profesionales de la educación superior
3.4.	Frente a una docencia aislada, resistente a la coordinación y colaboración, una docencia…	Basada en un **alto nivel de colaboración, coordinación y participación en procesos de mejora colectivos**, fruto de la convicción de pertenencia a un proyecto compartido y del compromiso institucional
3.5.	Frente a un planteamiento simplista, como mera explicación de lo que se sabe, una docencia…	Basada en un **proceso continuo de revisión e innovación, abierto y colaborativo**, arraigado en una concepción problematizada y crítica de la propia docencia.
3.6.	Frente a un planteamiento simplista, como mera explicación de lo que se sabe, una docencia…	Basada en una **participación y contribución relevante a la investigación en educación superior,** lo que redunda en la capacidad de revisión crítica, actualización y debate abierto de los principios en los que se basa la propia docencia.

El "Marco de desarrollo profesional docente del profesorado universitario" se propone como una invitación…

> … a toda la comunidad universitaria, y en especial a su profesorado, **a "pensar la docencia", a revisar críticamente nuestras ideas sobre lo que significa una "buena docencia"**, a debatirlas y contrastarlas con las conclusiones de la investigación. Este es, necesariamente, el punto de partida para la actualización y mejora de nuestra cultura docente compartida, la base sobre la que construimos, explícita o implícitamente, nuestras prácticas.

La construcción y el debate de una representación compartida sobre lo que significa una "buena docencia" es algo valioso en sí mismo, en la medida en que el mismo proceso de pensarlo colectivamente, su mera presencia como referente, contribuye a mejorar la cultura docente.

Una vez consolidado, como punto de referencia visible y compartido, constituye un recordatorio público y claro de que la progresión en el perfeccionamiento docente va mucho más allá de lo que se piensa habitualmente. En este sentido, no sólo ofrece al profesorado un marco en el que auto-evaluarse y fijar objetivos progresivos de mejora, sino que propone una visión de la complejidad de una docencia que pudiéramos considerar excelente, contribuyendo al prestigio y el respeto de la actividad docente.

El propio debate asociado a la construcción del *Marco* es posiblemente uno de sus efectos más positivos, en la medida en que problematiza públicamente la docencia e introduce, junto con argumentos y conceptos, la interrogación y la duda. Las ideas y referencias vertidas en el curso de la discusión académica contribuyen a la mejora de la cultura docente y la creación de concepciones compartidas cada vez más ricas sobre "lo que es importante" cuando hablamos de enseñanza y aprendizaje. El debate que precedió la aprobación del *UK Professional Standards Framework*, el marco de cualificación británico, nos ofrece un magnífico ejemplo de este efecto positivo de un "marco profesional" sobre la cultura docente. Durante muchos meses intervinieron expertos de todo tipo y responsables universitarios, focalizando la reflexión universitaria sobre la docencia de un modo organizado y bien fundamentado.

> … a las universidades, a sus consejos de gobierno y dirección, a sus decanatos y departamentos, a **comprometerse institucionalmente, de una forma decidida, con el desarrollo de la calidad docente,** participando como socios activos en la configuración y aplicación de un *Marco de desarrollo profesional docente del profesorado universitario,* entendido como punto de referencia para establecer una estrategia de mejora progresiva de las concepciones y prácticas docentes.

Desde el punto de vista institucional resulta ya irrenunciable elaborar estrategias de desarrollo también en el ámbito de la calidad de las titulaciones y la experiencia de los estudiantes en ellas, comprometiendo a los responsables académicos y respaldando la constitución de liderazgos activos. En el corazón de este reto institucional se sitúa el diseño de una estrategia para hacer evolucionar progresivamente las concepciones y prácticas del profesorado, a partir de un modelo fundamentado de lo que constituye una buena docencia.

El *Marco de desarrollo profesional docente* pretende servir de infraestructura básica para este propósito. La progresión de la calidad de las titulaciones y los equipos docentes requieren liderazgos activos capaces de concebir y comunicar una visión general y de articular una progresión realista en forma de etapas y objetivos parciales. El liderazgo y la determinación institucional son, sin duda, las piezas clave de los procesos de mejora colectivos. El papel de un *marco* como el presente es el servir de referencia e instrumento para dar fundamentación a este esfuerzo institucional. *Infraestructura* es el término que emplea el sistema de calidad británico para calificar a todos los documentos de referencia que sirven para fundamentar las políticas y prácticas institucionales. Su papel en el sistema es básico, como facilitadores o como puntos de referencia y debate. En este sentido, el *marco* no es sino *infraestructura*, no resuelve por sí mismo los problemas. Su labor es facilitar y encauzar, poniendo sobre la mesa un horizonte de calidad fundamentado y consensuado.

Por esta razón se invita a las direcciones y a los responsables académicos de las universidades a que se comprometan institucionalmente con el proyecto. El *Marco de desarrollo profesional docente* se propone como una referencia creada por las propias universidades para servir a sus propias políticas internas. Una herramienta estratégica que cada institución adaptará a sus propios objetivos y políticas.

… a todas las unidades de calidad y desarrollo educativo del profesorado de las universidades, así como a todos los estudiosos e implicados en el tema, a **participar en la revisión, despliegue y aplicación experimental del *Marco*,** en forma de programas de formación, proyectos de investigación, esquemas de (auto)evaluación y experiencias piloto de cualquier tipo.

El *Marco de desarrollo profesional docente* es un proyecto colectivo. La esencia misma de un marco de esta naturaleza es servir de referencia compartida común.

La presente estructura de *marco*, elaborada a partir de la integración de la investigación disponible, no es sino una invitación formal de REDU para suscitar y organizar un trabajo más amplio y mucho más distribuido. Es una llamada -que se formalizará directamente en nuestro trabajo con las unidades de formación y desarrollo educativo de las universidades socias de REDU y que se ampliará a todo aquel que esté interesado- para revisar, precisar y desarrollar el *Marco*. Necesitamos exponerlo y ampliarlo en forma de documentos públicos en los que se exploren cada uno de los criterios y niveles en su significado, evidencias, estrategias de desarrollo e investigación de soporte. Proponemos así construir y consensuar un documento público extenso, acompañado de guías que exploren su uso e interpretación.

Esta primera versión del *Marco* mostrará todas sus fortalezas y debilidades a partir de su aplicación y puesta a prueba. Por esta razón, REDU invita a todos los expertos y unidades de desarrollo profesional docente a diseñar y poner en práctica iniciativas que exploren las posibilidades de esta propuesta inicial de *Marco* en proyectos de investigación, experiencias piloto de formación y desarrollo o esquemas de evaluación o auto-evaluación del profesorado. Cuanto mayor sea la diversidad y extensión de las experiencias, más ricas serán las conclusiones que podrán establecerse sobre la adecuación y oportunidad de este marco como instrumento de impulso de la calidad docente en nuestras universidades.

El *Marco* no es sino un mapa. Sólo se pone a prueba desplegándolo durante la marcha y comprobando en qué medida sirve para orientarnos y llevarnos a buen puerto.

…a todas las instancias implicadas para **revisar en profundidad los sistemas de evaluación y reconocimiento profesional del profesorado,** entendiendo la docencia como una actividad compleja que requiere formación y desarrollo progresivo, y la evaluación de su calidad como un reto cualitativo, basado en principios y criterios fundamentados, y no en la mera contabilidad de méritos acumulados en la dedicación a la actividad docente.

Los programas de evaluación, tanto de personas, como de programas, constituyen poderosos instrumentos de política universitaria. Si los programas de evaluación se basan en esquemas simplistas de lo que significa la buena docencia y la calidad de las titulaciones, se convierten ya no en impulsores, sino en lastres de la mejora educativa de las universidades. La evaluación tiende a modelar el sistema a su medida.

Los esquemas de evaluación del profesorado han tendido a concentrarse en la acumulación de méritos docentes. Certificados de participación en cursos, proyectos de innovación, programas de tutorización de estudiantes, comisiones académicas, elaboración de anuales, etc. se acumulan para obtener una buena evaluación. Pero ninguno de esos méritos constituye una evidencia de ser realmente un buen profesor o profesora. La propia lógica de acumulación resulta inadecuada: incorporar más méritos no significa evolucionar y mejorar como docente.

Se hace imprescindible incorporar a la evaluación una lógica cualitativa, en la que la docencia sea un espacio de desarrollo progresivo, escalonado. La evaluación a partir de referentes avanzados, organizada en niveles o escalones progresivos que el profesorado va acreditando en su evolución profesional, constituye la piedra angular para el prestigio y reconocimiento de la actividad docente y la configuración de una carrera profesional, también a partir de la docencia. El consenso sobre un *Marco de desarrollo profesional docente*, basado en la investigación disponible, se hace imprescindible para transformar la evaluación en un instrumento de desarrollo estratégico de las universidades.

RED-U

Red Estatal de Docencia Universitaria