

Evaluación de la calidad docente en una facultad de derecho.

Teaching quality assessment in a faculty of law.

DOI <http://dx.doi.org/10.1344/REYD2018.17.23482>

1

M^a Ángeles Aláez Martínez

Doctora Encargada de Economía y Gestión de la Universidad de Deusto-España
Responsable de Calidad Facultad de Derecho
Miembro Equipo Innovación Docente Universidad de Deusto
E-mail: marian.alaez@deusto.es

Ana García-Olalla

Titular y Directora del Departamento de Innovación y Organización Educativa, Facultad de Psicología y Educación.
Responsable de Evaluación y Calidad de la Docencia en la Unidad de Innovación Docente, Universidad de Deusto
E-mail: ana.garciaolalla@deusto.es

María García-Feijoo

Titular de Marketing de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Deusto-España
E-mail: maria.garciafeijoo@deusto.es

Almudena Eizaguirre

Catedrática de Marketing de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Deusto-España
Directora de la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Deusto
E-mail: almudena.eizaguirre@deusto.es

A efectos de correspondencia postal:

Marian Aláez Martínez
Avda. de las Universidades, 24; 48007 Bilbao-España
Tfno. **94 413 90 00** - **94 413 90 03** Ext. 2489

Resumen: La puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pone de manifiesto la reflexión ya existente en la sociedad sobre el papel y función de las instituciones de educación superior, y contribuye a generar un cambio de paradigma educativo. El hasta entonces enfoque centrado en la enseñanza cede paso a un enfoque cuyo protagonista es el aprendizaje del estudiante, al servicio del cual se pone el docente. En ese contexto, la calidad docente se convierte en un elemento central, cuya mejora no puede depender exclusivamente de la voluntad individual del profesorado, sino que ha de trabajarse también a nivel institucional. Este trabajo se basa en la idea de que la evaluación de la calidad docente tiene sentido si se integra en un modelo de desarrollo profesional docente, que a su vez se oriente al logro del proyecto universitario. La participación de diferentes centros en el proceso de diseño y aplicación del modelo, junto con la coherencia con las exigencias del marco nacional e internacional en el que la institución opera, también se considera esencial.

Bajo estas premisas, este artículo comienza presentando el marco y antecedentes de la acreditación de la calidad docente en la Universidad de Deusto. A continuación, se describe el modelo propio de evaluación acreditativa, en sus dos niveles: planificación (Label 1), a través de la guía de aprendizaje; y puesta en práctica (Label 2), a través del portafolio docente. Por último, se relata el desarrollo del proceso y resultados obtenidos en el caso de la Facultad de Derecho, para terminar con las conclusiones del estudio.

Estas conclusiones ponen de manifiesto la utilidad de los procesos diseñados para la mejora y evaluación de la calidad docente (aun reconociéndose una dificultad mayor en la implantación del Label 2 frente al Label 1), así como la percepción positiva de los agentes implicados y afectados por los mismos, por su impacto positivo en elementos como la planificación docente, la reflexión del profesorado, la colegialidad o la relación docente-estudiante.

Palabras clave: educación superior, calidad docente, evaluación de calidad, competencias docentes, innovación docente.

Abstract:

The implementation of the European Higher Education Area (EHEA) highlights the existing reflection in society on the role and function of higher education institutions, and contributes to generating a change in the educational paradigm. From an approach where the focus is on teaching to another one whose protagonist is the student's learning, with the teacher at its service. In this context, teaching quality becomes a central element, whose improvement can not rely exclusively on teachers' individual will, and has to be developed at an institutional level as well.

This work is based on the idea that teaching quality assessment makes sense if it is integrated into a model of professional development, driven by the university project and mission. The participation of different centers in the design and application process, together with the consistency with the national and international requirements, is also considered essential. Under these premises, this article presents the framework and background of teaching quality assessment at the University of Deusto. Next, it describes the assessment model, with its two levels: planning (Label 1), through the learning guide; and implementation (Label 2), through the teaching portfolio. Finally, the development of the process and the results obtained in the case of the Faculty of Law are presented, to finish with the conclusions of the study.

These conclusions point out the usefulness of the processes designed for the improvement and assessment of teaching quality (even recognizing a greater difficulty in the implementation of Label 2 versus Label 1), as well as the positive perception of the agents involved, due to its positive impact on elements such as planning, teacher reflection, collegiality or teacher-student relationship.

Keywords: higher education, teaching quality, quality assessment, teacher competencies, educational innovation.

Evaluación de la calidad docente en una facultad de derecho.

Teaching quality assessment in a faculty of law.

1. Introducción: objeto y finalidad del trabajo

El presente trabajo parte de la premisa de que la evaluación de la calidad docente se justifica y tiene sentido en la medida en que se integra en un modelo de desarrollo profesional docente y que este desarrollo se orienta hacia un referente definido, consensado y conocido, que en el caso de la educación superior, debiera ser el proyecto universitario que posea cada institución, el cual deberá estar recogido en los documentos institucionales en los que este se articule y se despliegue.

En coherencia, la finalidad del trabajo que se presenta ha sido diseñar y llevar a la práctica un modelo de evaluación de la docencia para una institución de educación superior que cumpla con estos requisitos, justificando los métodos e instrumentos desarrollados para hacerlo operativo y los resultados obtenidos de su puesta en práctica desde el ajuste a dicho fin.

Además de asumir en primera instancia la responsabilidad institucional del desarrollo profesional de los docentes que en ella trabajan, el diseño del modelo institucional debe ser respetuoso con las aspiraciones, tendencias y directrices que se formulan en el marco nacional e internacional en el que la institución se integra (ENQA, 2005, 2015; ANECA, 2007, 2015).

Por otra parte, la efectividad en el diseño, aplicación y desarrollo del modelo requiere la participación en el mismo de todos sus centros y facultades para que sea asumido como un modelo común y compartido. La experiencia que se presenta en este trabajo responde a esta concepción, presentando cómo una facultad construye colaborativamente con miembros de otras facultades el modelo institucional para después alinearse con el mismo en su puesta en práctica, su revisión y su mejora: en este caso, una facultad de Derecho.

A nivel metodológico se ha entendido que el empleo de estándares o criterios constituye una estrategia válida para desarrollar la evaluación docente, en la medida que permite definir y describir lo que se entiende por una buena práctica docente en un contexto institucional con un

proyecto universitario, y que la definición de competencias docentes es una alternativa adecuada para formular y concretar esos estándares de buena práctica (García-Olalla, 2014a). Actualmente contamos además con un bagaje importante de modelos de estándares y competencias definidos para la docencia en educación superior, así como de revisiones realizadas a nivel nacional e internacional, cuyos meta-análisis permiten establecer el estado actual de la cuestión (véase a modo de ejemplo, Marbán, 2012; Campo, 2016).

2. Contexto y antecedentes: acreditación de la calidad docente

La docencia de calidad ocupa un lugar central en la razón de ser de la Universidad de Deusto. Tal como declara su misión universitaria, está comprometida con la búsqueda de la verdad y la transformación social. Este compromiso es el que conduce su empeño hacia la excelencia en la investigación y en la docencia, de manera que sus estudiantes se doten de conocimientos, valores y destrezas que les ayuden a desarrollarse como personas libres, ciudadanos responsables y profesionales competentes y comprometidos con el servicio a la sociedad (Universidad de Deusto, 1992).

Siendo esto así desde su fundación en 1886, la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje asiste a un cambio de paradigma que comienza a fraguarse en la reflexión compartida que realiza la sociedad y la comunidad profesional académica respecto al papel de la universidad en el siglo XXI (Gibbons, 1998; Delors, 1998; Bricall, 2000), y que en el ámbito europeo halla su expresión e impulso con el acuerdo alcanzado por los ministros de educación de los países miembros de la comunidad europea que firman la Declaración de Bolonia (Bologna Declaration, 1999). De tal manera que la hasta entonces visión centrada en la enseñanza va cediendo protagonismo a otra en la que el foco recae sobre el aprendizaje del estudiante, al servicio del cual se pone el docente. Este nuevo enfoque exigía ir más allá de convertir a los profesores en expertos docentes. Sus esfuerzos individuales de cambio de estrategia a través de su actualización en la docencia universitaria e innovación, siendo necesarios, no eran suficientes, sino que para el cambio del modelo de enseñanza-aprendizaje a nivel universidad, era imprescindible una visión más amplia y de largo plazo, una apuesta institucional.

Es en este contexto en el que la Universidad de Deusto elabora y publica su Marco Pedagógico (Universidad de Deusto, 2001), constituyendo el primer paso necesario para el cambio hacia una nueva concepción del proceso enseñanza-aprendizaje en el que el estudiante se convierte en sujeto activo (Dewey, 1938) que construye su aprendizaje (Piaget, 1978; Coll, 1987), asumiendo la responsabilidad del mismo (Burón, 1993) y en el docente juega el importante rol

de facilitador de dicho proceso (Vygotsky, 1979). El profesor debía cambiar la orientación de la docencia para que el aprendizaje no consistiera en una mera acumulación estructurada de conocimientos, sino que el estudiante los hiciera suyos, los integrara en su contexto y en su proceso de reflexión, con su propio modo de ver el mundo, sus valores y experiencias previas, mediante su participación en situaciones auténticas de contextos reales (Bereiter, 1997; Díaz Barriga, 2003), compartiendo y construyendo con otros ese aprendizaje (Wertsch, 1988; Coll et al., 1992; Cubero y Luque, 2001) en procesos de diálogo (Bajtin, 1981; Wenger, 2001), interacción cooperativa (Jonhson, Jonhson y Jonhson, 1995; Domingo, 2008) o colaborativa (Panitz, 1996; Rué, 2003). En definitiva, se trataba de promover un aprendizaje significativo (Ausubel, 1976), para lo cual era necesario, por una parte, desarrollar los diferentes tipos de pensamiento (crítico, deliberativo, creativo, práctico...) y, por otra, ofrecer respuesta a la diversidad de estilos de aprendizaje del estudiante (activo, reflexivo, teórico, práctico) (Kolb, 1976). El cambio radicaba en pasar de favorecer la acumulación de contenidos a facilitar el desarrollo de competencias en los estudiantes, que integraran esos conocimientos con habilidades y destrezas, actitudes y valores (Villa y Poblete, 2007).

Este cambio de paradigma no se podía hacer depender exclusivamente de la voluntad individual de los profesores. Más allá de los esfuerzos “micro”, era necesario un cambio “macro”, institucional, en la infraestructura docente, en el marco. Como ponen de manifiesto las investigaciones orientadas a analizar el impacto global de las estrategias de desarrollo docente del profesorado, las acciones individuales del profesorado no son suficientes para cambiar la universidad en su conjunto, es necesario introducir la variable institucional para poder explicar el cambio global (Gibbs y Coffey, 2004; Madinabeitia y Fernández, 2017).

Era necesario, pues, iniciar un proceso global de innovación pedagógica y el establecimiento de un marco universitario en el que integrar la labor de todos los docentes, para que estos siguieran un modelo común de formación y aprendizaje. Con este fin, la Universidad de Deusto propone en su marco pedagógico un modelo de formación y un modelo de aprendizaje autónomo y significativo (MAUD, Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto) que contempla la contextualización, la observación reflexiva, la conceptualización, la experimentación activa y la evaluación. Hacia este nuevo modelo se deberá orientar el proceso de innovación, así como el desarrollo profesional de los docentes, de manera que se haga posible su puesta en práctica y se compagine e integre el desarrollo institucional y el desarrollo personal del profesorado.

Paralelamente a este proceso de reflexión y desarrollo interno en la Universidad de Deusto, la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), dando respuesta a su

misión de mejora de la calidad del sistema universitario español y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (ENQA, 2005), pone en marcha Docentia (ANECA, 2007), un programa de apoyo a la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Teniendo en cuenta que la garantía de la competencia y desarrollo del profesorado que imparte la docencia corresponde a las universidades, este programa tiene por objeto apoyar a las universidades españolas en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad docente del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento. Este programa exige la evaluación de diversas dimensiones de la actividad docente (referidas a la planificación y coordinación, el desarrollo de la enseñanza, y la revisión y mejora de la docencia y sus resultados), así como la participación de distintas fuentes en el proceso de evaluación: el propio docente, los estudiantes, los responsables académicos, entre otros. Además, establece un marco general que ha de ser adaptado por cada universidad creando su modelo propio.

El modelo propio que desarrolló la Universidad de Deusto en el marco de Docentia (Universidad de Deusto, 2007; Villa y García-Olalla, 2006; Villa y García-Olalla, 2014) tiene como fin promover el desarrollo profesional de los docentes para la puesta en práctica del modelo de formación definido en el Marco Pedagógico. El desarrollo profesional se entiende como la mejora de los conocimientos, habilidades y actitudes del profesorado para conseguir la mejora en el aprendizaje de los estudiantes (Guskey, 2000); y para promoverlo, el modelo propuesto trata de integrar las distintas prácticas docentes, de evaluación, de formación, de innovación y de calidad que se venían desarrollando en la Universidad de Deusto.

Así, tomando como base y referente el Marco Pedagógico, el modelo parte de un análisis del proceso de docencia -actividades y tareas a realizar-, así como de las competencias docentes necesarias para llevar a cabo dicho proceso. A partir de ahí, define los criterios e indicadores que evidencian esas competencias en el desempeño de la docencia, y que permiten la evaluación del profesor, así como los instrumentos para llevar a cabo dicha evaluación según las distintas fuentes consideradas.

De esta manera, la evaluación de la docencia se integra y orienta al desarrollo profesional docente, tanto desde un punto de vista formativo, como instrumento para la mejora continua, como acreditativo, dando acceso a la correspondiente acreditación de la calidad docente. En coherencia, se desarrollan dos procesos de evaluación diferenciados, aunque integrados:

- La evaluación formativa tiene como objeto la evaluación de las competencias docentes mediante los cuestionarios correspondientes. Es un proceso en el que participan tanto el propio profesorado, como los estudiantes, compañeros/as y responsables académicos.

- La evaluación acreditativa se obtiene a partir de la superación de los estándares de calidad aprobados por la universidad (recogidos en páginas siguientes) y evaluados por un comité. Esta acreditación se puede obtener en dos niveles: Label 1, de calidad docente en planificación, y Label 2, de calidad docente en la puesta en práctica.

3. Metodología y desarrollo del proyecto

A continuación detallaremos cómo se han desarrollado los procesos e instrumentos para la evaluación acreditativa de la planificación (Label 1) y puesta en práctica (Label 2) de docencia, en el ámbito del programa Docencia de la Agencia Nacional de Calidad (ANECA) y tomando en cuenta las versiones más recientemente formuladas de estos marcos (ENQA 2015; ANECA, 2015).

3.1. La guía de aprendizaje como herramienta de mejora de la calidad docente

Con el fin de diseñar un nuevo modelo de planificación docente acorde a los nuevos requerimientos de la educación superior, en el curso 2005/2006 se desarrolló una experiencia piloto en la que participó un grupo interdisciplinar de profesores (Poblete y García-Olalla, 2007). Esa experiencia sirvió para formular las directrices generales a partir de las cuales el Rectorado de la Universidad de Deusto aprobó y editó las normas y orientaciones, tanto para la elaboración de programas como para la elaboración de guías de aprendizaje (Universidad de Deusto, 2006). Posteriormente, se formularon los criterios e indicadores que evidencian la calidad de estos documentos y que son objeto de revisión en el Label 1, como procedimiento puesto en marcha para la evaluación acreditativa de la calidad docente en planificación (Universidad de Deusto, 2007).

Así, la planificación docente en la Universidad de Deusto se articula a través de dos documentos que han de obtener evaluación favorable en los comités de evaluación establecidos: el programa y la guía de aprendizaje de la asignatura. La guía ofrece a los estudiantes matriculados en la asignatura un mayor nivel de detalle de la planificación, mientras que el programa es una versión reducida que se publica a través de la web.

El Label 1, como procedimiento para la evaluación acreditativa de la calidad docente en la planificación, parte del programa aprobado de la asignatura y plantea una guía de aprendizaje cuya estructura y coherencia presentamos más adelante (Universidad de Deusto, 2006 y 2015; García-Olalla y Auzmendi, 2012; Eizaguirre, García-Feijoo y Kadyrova, 2014b).

Los objetivos de una guía de aprendizaje son, entre otros, clarificar las “reglas del juego” de la asignatura, (García-Feijoo y Eizaguirre, 2014b) y facilitar un marco común para la

planificación docente, con la que el estudiante se familiariza desde el primer curso (Eizaguirre, García-Feijoo y Kadyrova, 2014a). Orienta al estudiante en su aprendizaje y le ayuda a organizar su tiempo, permitiendo el nuevo rol del docente como facilitador del aprendizaje autónomo y significativo del estudiante (Baniandrés, Eizaguirre y García-Feijoo, 2011). Por eso ha de ser un documento completo, conciso y claro, que se comparta con los estudiantes en el momento de inicio de la asignatura.

En la “Presentación”, tras los datos de la asignatura y del profesor, se explicita cómo la asignatura contribuye al desarrollo del perfil académico-profesional de la titulación, que es el punto de partida de la planificación. Los profesores identificarán en la memoria verificada las competencias de la materia con las que se alinea su asignatura y formularán sus competencias. En el caso de las específicas, teniendo en cuenta los contenidos de la asignatura e incorporando una referencia al ámbito específico de su aplicación y, en el caso de las genéricas, siguiendo la formulación institucional (Villa y Poblete, 2007).

En el “Plan de Trabajo”, el profesor plasma, cronológicamente, la estrategia docente para cada una de las competencias. El proceso se inicia con la asociación de los contenidos a las competencias para, a continuación, diseñar las actividades y recursos con los que articulará su estrategia docente, así como los sistemas de orientación, tutoría y evaluación. Este proceso seguirá el modelo propuesto en el Marco Pedagógico (Universidad de Deusto, 2001), que prevé las cinco fases ya mencionadas anteriormente: contextualización, observación reflexiva, conceptualización, experimentación activa y evaluación. El profesor diseñará las actividades para cada fase y estimará los tiempos dentro y fuera del aula y los recursos en los que se apoyará. En este punto es fundamental la coherencia entre la estrategia diseñada y las competencias a desarrollar, así como la variedad de actividades y técnicas previstas. Se hace especial hincapié en que cada actividad esté identificada y en que se formule una breve descripción de su contenido y finalidad. Se trata de que el estudiante pueda identificar el sentido de la actividad y encuadrarla en la competencia. Por último, se debe incluir también la programación de la tarea docente de orientación, seguimiento y retroalimentación a los estudiantes.

La tercera parte, el “Sistema de evaluación de la asignatura”, recoge los indicadores para medir el nivel de desarrollo de cada competencia, las técnicas que se utilizarán y el sistema de calificación, con la ponderación de cada técnica y competencia en la calificación de la asignatura. Aquí será importante la coherencia entre las técnicas empleadas, las actividades realizadas durante el curso, y las competencias a evaluar, así como que haya equilibrio entre

los tiempos dedicados al desarrollo de cada competencia y el valor de cada una de ellas en la calificación final.

En el Cuadro 1 se presentan los estándares y criterios de evaluación empleados para la acreditación de la planificación docente.

CRITERIOS	INDICADORES
<p>1. Estándar CONTRIBUCIÓN AL PERFIL Y COMPETENCIAS: Contextualiza y justifica la asignatura en función del Perfil académico-profesional de la titulación, y define los resultados esperados del aprendizaje en términos de las Competencias Genéricas y Específicas que se van a desarrollar.</p>	<p>1.1 CONTRIBUCIÓN AL PERFIL: Contextualiza y justifica la asignatura describiendo su contribución al Perfil Académico-Profesional de la Titulación.</p> <p>1.2 COMPETENCIAS GENÉRICAS: Selecciona la Competencia Genérica trabajada en la asignatura y define el nivel de desarrollo, de acuerdo al MFUD y el Mapa de Competencias de la Titulación.</p> <p>1.3 COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: Selecciona y define de manera correcta las Competencias Específicas que desarrolla la asignatura.</p>
<p>2. Estándar ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y ADECUACIÓN AL ECTS: Diseña una estrategia didáctica coherente con el MFUD y las competencias que se pretende desarrollar, y planifica la actividad de aprendizaje de los estudiantes en términos del ECTS.</p>	<p>2.1 ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Diseña una estrategia didáctica coherente con las competencias que pretende desarrollar y acorde a los principios de autonomía y significatividad del aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo al MAUD.</p> <p>2.2 ECTS: Planifica la actividad de aprendizaje de los estudiantes exigiendo el cumplimiento de los ECTS asignados a la asignatura, detallando las actividades a realizar y los tiempos previstos para las mismas.</p> <p>2.3 DOCUMENTACIÓN Y RECURSOS: Explicita la documentación y los recursos de soporte que se van a utilizar para el correcto seguimiento de la asignatura y la realización de las actividades.</p>
<p>3. Estándar SISTEMA DE EVALUACIÓN: Diseña un sistema de evaluación para la asignatura que define los indicadores de evaluación de las competencias trabajadas, las técnicas que se van a utilizar, y el sistema de calificación que se va a aplicar.</p>	<p>3.1 SEGUIMIENTO Y TUTORÍA: Establece los tiempos, espacios y procedimientos para realizar el seguimiento, la tutoría y orientación del aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>3.2 INDICADORES: Formula los indicadores de conducta a partir de los cuales puede obtenerse evidencias relevantes y significativas del logro de las competencias por los estudiantes.</p> <p>3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS: Selecciona las técnicas e instrumentos que se van a utilizar para recoger la información relativa a los indicadores seleccionados, a lo largo del proceso y al final del mismo.</p> <p>3.4 SISTEMA DE CALIFICACIÓN: Define y detalla el sistema de calificación que se va a aplicar para realizar la ponderación cuantitativa que refleje el grado de desarrollo de las competencias a lo largo del proceso, y que se expresará en la calificación final, tanto para la convocatoria ordinaria como extraordinaria.</p>

Cuadro 1: Criterios e indicadores de evaluación del Label 1 (Universidad de Deusto, 2007)

3.2. El portafolio como herramienta de mejora de la calidad docente

Tras dos cursos de implantación en las nuevas titulaciones de Grado del nuevo modelo de formación (2009/10 y 2010/11), así como del proceso de planificación de la docencia y su acreditación mediante el Label 1, se constata que el proceso de innovación iniciado se va consolidando y dando frutos: el cambio se iba generalizando, la planificación de las asignaturas plasmada en una guía de aprendizaje sometida a un comité de evaluación llegaba ya a altos

porcentajes de la organización... se podía decir que se había logrado el cambio global (García-Olalla y Auzmendi, 2012).

Se estima entonces que es momento idóneo para ir más allá y, además de acreditar una buena planificación que cumpliera los estándares previstos, acreditar también que esta se llevara correctamente a la práctica en lo que se refiere a: metodologías, actividades, recursos, tiempos, tutoría, evaluación..., y a la coherencia del conjunto de estos elementos. Se inicia entonces el proyecto Label 2 en el curso académico 2011/12, siguiendo el modelo de implantación y desarrollo del Label 1, ya que también comienza con una experiencia piloto en la que participa un grupo interfacultativo de profesores. En esta ocasión, con la diferencia de que, dada la complejidad de la tarea a desarrollar, este equipo trabaja durante dos cursos académicos antes de presentar su trabajo al conjunto de la comunidad académica e iniciarse el proceso de institucionalización (García-Olalla et al., 2013; García-Olalla, 2014b).

Esta acreditación de la puesta en práctica de la docencia (Label 2) se realiza en la Universidad de Deusto a través del portafolio docente. Un portafolio docente muestra los esfuerzos y resultados de un profesor por mejorar su enseñanza, incluyendo documentos y materiales que en conjunto muestran el alcance y la calidad de su rendimiento docente (Bird, 1997). No debe consistir en una recopilación de todos los documentos y materiales, sino en una selección de las actividades de enseñanza y una clara evidencia de su efectividad (Fernández March, 2004). La utilización del portafolio para la evaluación de la docencia es ya habitual y, concretamente, en el contexto norteamericano, el 90% de los programas de formación docente emplean portafolios para evaluar a los candidatos (Díaz y Maclovía, 2010). Su aplicación en el campo de la educación se basa en la idea de que la calidad de la enseñanza es un constructo multidimensional que, como tal, exige una aproximación holística (Fernández March, 2004; Villa, 2008).

Como puede deducirse de las líneas anteriores, no existen dos portafolios iguales, sino que cada uno es un resultado personal que variará en función del área de conocimiento, experiencia y estilo del docente, contexto de la titulación y de la asignatura, facultad donde se imparte, número de estudiantes, curso, etc. El portafolio docente puede ser físico o digital (Prendes y Sánchez, 2008; Cabero, López y Llorente, 2012). La Universidad de Deusto ha optado por la plataforma digital ALUD, cuya utilización es habitual por parte del profesorado.

Los objetivos del desarrollo de un portafolio docente pueden ser variados (Feixas y Valero, 2003; Fernández March, 2004; Prendes y Sánchez, 2008). En la Universidad de Deusto, el Label 2 tiene como finalidad acreditar la puesta en práctica de la planificación previamente acreditada en el Label 1, así como promover la reflexión y mejora de la docencia del

profesorado (García-Olalla et al., 2013). El análisis de las evidencias por un comité de evaluación deberá justificar que dichos objetivos se están cumpliendo. Los criterios e indicadores de evaluación del Label 2 se presentan en el Cuadro 2 (Universidad de Deusto, 2007; García-Olalla, 2014b).

CRITERIOS	INDICADORES
<p>1. Estándar GESTIÓN DEL APRENDIZAJE: en coherencia con el MFUD, desempeña la tarea docente gestionando adecuadamente los métodos, tiempos y recursos para promover y lograr un aprendizaje autónomo y significativo de los estudiantes.</p>	<p>1.1 METODOLOGÍA: utiliza métodos de enseñanza activos y variados, estimulando la implicación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, en coherencia con la Guía de Aprendizaje.</p> <p>1.2 GESTION DEL TIEMPO: gestiona el tiempo de trabajo de los estudiantes, en coherencia con lo planificado y respondiendo a los imprevistos y necesidades del proceso de aprendizaje.</p> <p>1.3 RECURSOS: utiliza apoyos y recursos didácticos adecuados, variados y suficientes para optimizar el MFUD, incorporando las TIC como medio de soporte para los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p>2. Estándar ORIENTACIÓN Y TUTORÍA DE LOS ESTUDIANTES: manifiesta un comportamiento docente de apoyo al desarrollo académico de los estudiantes, mediante la exigencia, el asesoramiento y la ayuda para realizar un aprendizaje profundo y de calidad, y facilitando respuestas y recursos para afrontar las situaciones de dificultad.</p>	<p>2.1 ORIENTACIÓN: da orientaciones claras para la realización de trabajos y responde a las dudas que le plantean los estudiantes.</p> <p>2.2 SISTEMA TUTORÍA: tiene establecidos los espacios, tiempos y procedimiento de seguimiento, tutoría y orientación, y lo aplica de forma sistemática.</p>
<p>3. Estándar EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: aplica un sistema de evaluación que le permite comprobar, comunicar y facilitar la mejora del grado de consecución de los objetivos de aprendizaje a lo largo del proceso y como resultado final del mismo.</p>	<p>3.1. INFORMACIÓN: informa a los estudiantes del sistema de evaluación y de los criterios, de modo que perciban lo que se espera de ellos y cómo van a ser evaluados.</p> <p>3.2. TÉCNICAS: utiliza técnicas e instrumentos variados para realizar la evaluación continua y final del aprendizaje.</p> <p>3.3. RETROALIMENTACIÓN: comparte con los estudiantes la información respecto a la evaluación y sus resultados, dando feedback sobre la marcha de las actividades y los resultados de las mismas.</p> <p>3.4. RESULTADOS DE APRENDIZAJE: evalúa el grado de consecución de las Competencias Genéricas y Específicas logrado por los estudiantes y analiza los resultados académicos finales.</p>

Cuadro 2: Criterios e indicadores de evaluación del Label 2 (Universidad de Deusto, 2007; García-Olalla, 2014b)

4. Desarrollo del proyecto y resultados

En este apartado se presenta cómo se ha desarrollado la aplicación de la evaluación acreditativa del Label 1 y Label 2 en la Facultad de Derecho, alineada con el marco institucional establecido para el conjunto de la Universidad de Deusto, descrito en los apartados precedentes.

4.1. Acreditación de la planificación docente en la Facultad de Derecho: Label 1

Tras la promulgación por el rectorado de las normas y orientaciones para la elaboración de programas y guías de aprendizaje (Universidad de Deusto, 2006), durante el curso académico siguiente 2006/07 se pusieron en marcha un gran número de cursos, talleres y asesoramientos para formar al profesorado en las nuevas orientaciones en la planificación docente y su aplicación experimental en las entonces asignaturas de licenciaturas y diplomaturas (García-Olalla y Auzmendi, 2012; Villa y García-Olalla, 2014).

Así, en el siguiente curso académico, 2007/08, se llevó a cabo la primera edición del Label 1 a nivel universidad, mediante una convocatoria experimental a la que se presentaron para su evaluación acreditativa 357 guías de aprendizaje (con sus correspondientes programas), concurriendo un número superior de profesores, ya que algunas de ellas habían sido elaboradas conjuntamente por dos o más profesores que impartían la misma asignatura, superando ampliamente la mitad del total del profesorado y siendo mayoritaria entre el profesorado con dedicación. Así, el resultado de participación se valoró muy positivamente, siendo más variable el resultado de la calidad de las Guías presentadas: el 62% (220 guías) fueron evaluadas positivamente, y el 38% fueron “no favorables”. En todos los casos se desarrollaron nuevas acciones de formación y asesoramiento para reforzar aquellos aspectos identificados como más débiles en relación a los estándares requeridos, a fin de que el conjunto del profesorado estuviera debidamente preparado para realizar de manera adecuada la planificación de las asignaturas que iban a impartir a partir del curso 2009/10 en las nuevas titulaciones de grado. Tras el comienzo de las Titulaciones de Grado se ha desarrollado un proceso progresivo de implantación, tal y como se recoge en la Figura 1, realizando una convocatoria anual de evaluación, con un total de ocho convocatorias entre los cursos 2009/10 y 2016/17.

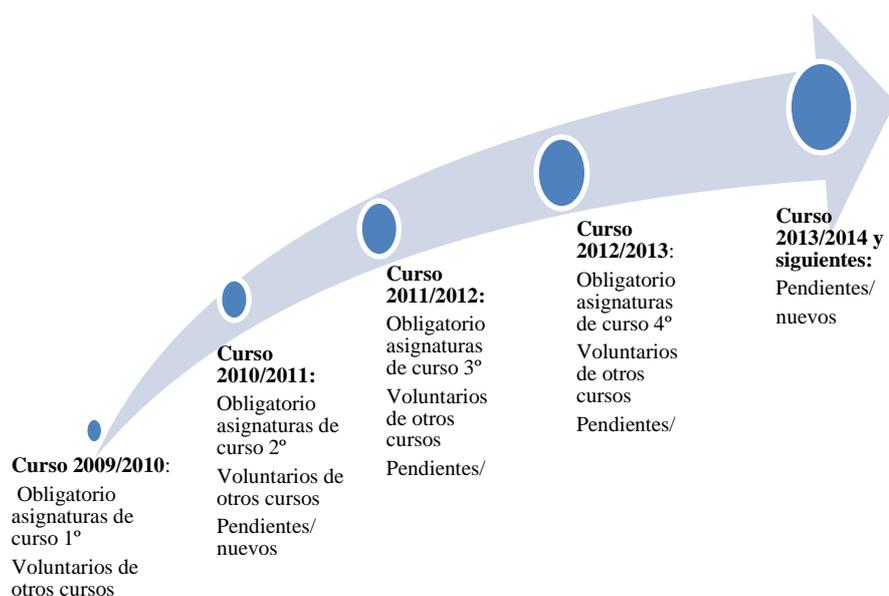


Figura 1: Proceso de implantación del Label 1 en la Facultad de Derecho (elaboración propia).

En el caso de la Facultad de Derecho, la Tabla 1 recoge los datos cuantitativos respecto a la participación y resultados en cada una de las convocatorias celebradas.

Año	Guías presentadas	Favorables (*)	% Favorables	No favorables	% No favorables
2009 / 2010	23	14	60,87	9	39,13
2010 / 2011	43	43	100,00	0	0,00
2011 / 2012	36	36	100,00	0	0,00
2012 / 2013	21	19	90,48	2	9,52
2013 / 2014	41	35	85,37	6	14,63
2014 / 2015	26	23	88,46	3	11,54
2015 / 2016	6	6	100	0	0,00
2016 / 2017	27	27	100	0	0,00

Tabla 1: Resultados del Label 1 por convocatoria en la Facultad de Derecho (elaboración propia)
(*) Incluye favorables y favorables con recomendaciones

Se han presentado un total de 223 guías, con un promedio anual de 28 guías, y una oscilación entre 43 y 21 guías presentadas. El curso 2015/16 representa una excepción en la tendencia, pues con el cambio del equipo decanal, el nuevo equipo abordó como uno de sus objetivos y tareas iniciales realizar un análisis en profundidad de la situación de todo el profesorado y sus asignaturas en relación al Label 1 y Label 2 y diseñar una estrategia adecuada para consolidar este proceso y avanzar en sus resultados.

En lo que respecta a la calidad de los resultados, expresado en el número y porcentaje de guías acreditadas como “favorables” y evaluadas como “no favorables”, se observa que en la segunda convocatoria, tras la experimental, todavía se mantiene un alto porcentaje de guías que no cumplen los criterios (39%); lo cual revela que la implantación del nuevo modelo de aprendizaje, y de planificación que conlleva, requiere un tiempo de aprendizaje y transformación progresiva para el profesorado, así como de acompañamiento con formación y asesoramiento para su interiorización. Es a partir de la tercera convocatoria, en el curso 2010/11 cuando se empiezan a obtener valoraciones mayoritariamente favorables cercanas al 90%, que se mantienen incluso en el curso 2016/17, en el que se introduce un nuevo modelo de guía, tras las nuevas pautas aprobadas para su elaboración (Universidad de Deusto, 2015), así como un protocolo revisado para su evaluación. Se puede constatar, por tanto, la evolución en el proceso de aprendizaje de la facultad: cuando el primer curso solo obtuvo la acreditación un 61% de los presentados, se puso en marcha una coordinación interna consistente en asesoramiento a los presentados en años sucesivos que provocó un claro aumento del éxito en la convocatoria; destacando cómo en las dos últimas convocatorias todas las guías presentadas obtienen la acreditación Label1.

A continuación, en la Tabla 2 se presentan los datos referidos al estado alcanzado en cada uno de los títulos impartidos en la facultad de Derecho tras las ocho convocatorias celebradas, al cierre del curso académico 2016/2017, en términos de titulaciones de grados y dobles grados ofrecidos en la facultad. Se recogen los datos totales y porcentajes de guías presentadas respecto al total de guías activas (impartidas en el curso académico de referencia) y en términos de número y porcentaje de guías que han obtenido una evaluación “favorable” y “no favorable”. La primera columna de la Tabla 2 muestra las asignaturas activas de la convocatoria impartidas por la facultad en un determinado título, ya que en el caso de dobles grados otras asignaturas del título pueden ser impartidas por otras facultades. Podemos observar que el número de asignaturas cuyas guías han sido presentadas a evaluación asciende a un promedio cercano al 70%, de las cuales el 67% han obtenido ya una valoración favorable y solo un residual 2% son “no favorables”. Se observa que el número total de guías presentadas, 356 en este caso, es superior al sumatorio aparecido en el conjunto de las convocatorias en la Tabla 1 (223 en aquel caso), lo cual se debe a que un profesor puede impartir una misma asignatura en distintos títulos, de modo que presenta a evaluación una sola guía que luego aplica en dos o tres asignaturas.

Derecho	Asignaturas activas	No presentadas	Presentadas	Favorables	No favorables
---------	---------------------	----------------	-------------	------------	---------------

		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
		116	28	24,14	88	75,86	86	74,14	2	1,72
Derecho + Especialidad Económica	Asignaturas activas	No presentadas		Presentadas		Favorables		No favorables		
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
	114	27	23,68	87	76,32	84	73,68	3	2,63	
Administración y Dirección de Empresas + Derecho-Bi	Asignaturas activas	No presentadas		Presentadas		Favorables		No favorables		
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
	69	15	21,74	54	78,26	52	75,36	2	2,90	
Administración y Dirección de Empresas + Derecho-SS	Asignaturas activas	No presentadas		Presentadas		Favorables		No favorables		
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
	37	19	51,35	18	48,65	16	43,24	2	5,41	
Administración y Dirección de Empresas + Ing. En Tecnologías Industriales	Asignaturas activas	No presentadas		Presentadas		Favorables		No favorables		
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
	1	0	0,00	1	100	1	100	0	0,00	
Relaciones Internacionales+ Derecho	Asignaturas activas	No presentadas		Presentadas		Favorables		No favorables		
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
	37	8	21,62	29	78,38	29	78,38	0	0,00	
Derecho+ Comunicación-SS	Asignaturas activas	No presentadas		Presentadas		Favorables		No favorables		
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
	18	11	61,11	7	38,89	6	33,33	1	5,56	
Administración y Dirección de Empresas + Ingeniería Informática-SS	Asignaturas activas	No presentadas		Presentadas		Favorables		No favorables		
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
	1	0	0,00	1	0,00	1	0,00	0	0,00	
Derecho+ Espec. en Derecho TICs	Asignaturas activas	No presentadas		Presentadas		Favorables		No favorables		
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
	73	23	31,51	50	68,49	49	67,12	1	1,37	
Relaciones Laborales	Asignaturas activas	No presentadas		Presentadas		Favorables		No favorables		
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
	13	8	61,54	5	38,46	5	38,46	0	0,00	
Derecho + Relaciones Laborales	Asignaturas activas	No presentadas		Presentadas		Favorables		No favorables		
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
	34	18	52,94	16	47,06	16	47,06	0	0,00	
TOTAL		513	157	30,61	356	69,39	345	67,25	11	2,14

Tabla 2: Estado de Asignaturas Acreditadas en la Facultad de Derecho en el curso 2016/17.
(Resultados proporcionados por la Unidad de Innovación Docente)

Sin embargo, se observa que el porcentaje de no presentadas es variable en función de los títulos, ya que la diferencia entre las asignaturas activas de la convocatoria y las guías efectivamente presentadas a evaluación se debe, fundamentalmente, a la llegada de nuevo profesorado a las asignaturas, principalmente en los programas combinados de reciente implantación que todavía no han generado una promoción. La recomendación para los profesores que llegan por primera vez a una asignatura es que vayan definiendo su guía de

aprendizaje durante el primer curso de impartición, para presentarla a evaluación no antes de su segundo año de impartición. Las titulaciones consolidadas presentan porcentajes cercanos al 80%. Por tanto, aunque se trata de un proceso ya muy consolidado, sigue siendo necesaria su generalización a nuevos programas de grado o combinados que se implantan, así como en nuevos profesores que se incorporan a los mismos.

Resulta significativo considerar también en estos resultados la valoración que los principales agentes implicados, docentes y estudiantes, realizan sobre este proceso. En relación con la percepción de ambos colectivos respecto a este proceso de acreditación, el curso anterior a la revisión del modelo de guía (2014/15), se realizó una recogida sistemática de la percepción del profesorado y de los estudiantes, con el objeto de valorar la implantación para la revisión y mejora del procedimiento. Lo más relevante desde el punto de vista del profesorado es que, así como en los inicios del proceso, el proceso de acreditación fue percibido como una carga adicional de trabajo a la que no todos veían sentido, conforme las convocatorias fueron avanzando, la sensación fue cambiando, constatando que la guía añadía calidad a su labor docente, le ayudaba a la reflexión crítica y a detectar áreas de mejora. No se plantea en ningún caso prescindir de la guía, y las propuestas de mejora se refieren a simplificarla en algunos aspectos para hacerla más sencilla y útil para docentes y estudiantes, y así reforzar su empleo. Desde el punto de vista de los estudiantes, lo más relevante es que estos aprecian la guía docente porque: les facilita una visión global y secuenciada de su proceso de aprendizaje, así como de su coherencia; les ayuda a situarse y resituarse continuamente en la asignatura, tener más claro qué es lo que se espera de ellos, cuál es el papel que les corresponde a ellos y cuál al profesor; les permite organizar sus tiempos y planificar su carga de trabajo a nivel semanal y semestral. Las críticas de los estudiantes se refieren tan solo a su empleo: critican que algunos profesores no les den la guía o que se la den al principio del curso pero luego no la usen.

Contamos también con otros datos que refuerzan esta valoración. La evaluación formativa de la docencia que realizan los estudiantes sobre todas las asignaturas cursadas a través del cuestionario institucional, arroja datos satisfactorios. Así, los ítems que guardan relación con esta acreditación son valorados de manera positiva (con puntuaciones superiores a 3,7 sobre 5) y evolucionan favorablemente, tal como puede observarse en la Tabla 3.

Item nº	Valor /5 Curso 2012/13	Valor /5 Curso 2016/17
6. Señala los métodos para el desarrollo de competencias	3,79	3,83
7. Define competencias y señala su evaluación	3,84	3,91
10. Gestiona el tiempo según el Plan de Trabajo	3,79	3,80
11. Ajusta el tiempo para los trabajos	3,78	3,82
12. Informa del Plan de Trabajo	3,89	3,90
26. Indica criterios de evaluación	3,73	3,82

Tabla 3: Evolución de los ítems relacionados con la planificación docente en la Facultad de Derecho (elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas de docencia en la facultad).

Asimismo, las encuestas de satisfacción del Sistema de Garantía Interna de Calidad de la universidad, que completan los estudiantes de primer curso, muestran también un claro avance en ítems relacionados con estas cuestiones, tales como: la satisfacción con la calidad docente: 4,09/5 (dos años antes, 3,97); con la metodología de enseñanza-aprendizaje: 3,79/5 (dos años antes, 3,44); con la carga de trabajo: 3,62/5 (dos años antes 3,41); o con la coordinación entre las asignaturas: 3,71/5 (dos años antes, 3,42).

Desde el punto de vista de los responsables de la gestión académica en la facultad, se valora que la existencia de guías de aprendizaje para las distintas asignaturas y profesores facilita las labores de coordinación de cursos y titulaciones, al explicitarse la carga de trabajo semanal, el calendario de entregas y/o evaluación y cómo se trabajan las competencias en cada asignatura. Por último, resulta también una información útil para la tramitación de procesos de movilidad de los estudiantes.

4.2. Acreditación de la puesta en práctica de la docencia en la Facultad de Derecho:

Label 2

La Figura 2 resume los principales hitos del proceso de trabajo realizado, desde el comienzo de la experiencia piloto, en el curso académico 2011/2012, para la implantación del modelo de evaluación acreditativa del Label 2 (García-Olalla et al., 2013; García Olalla, 2014b).

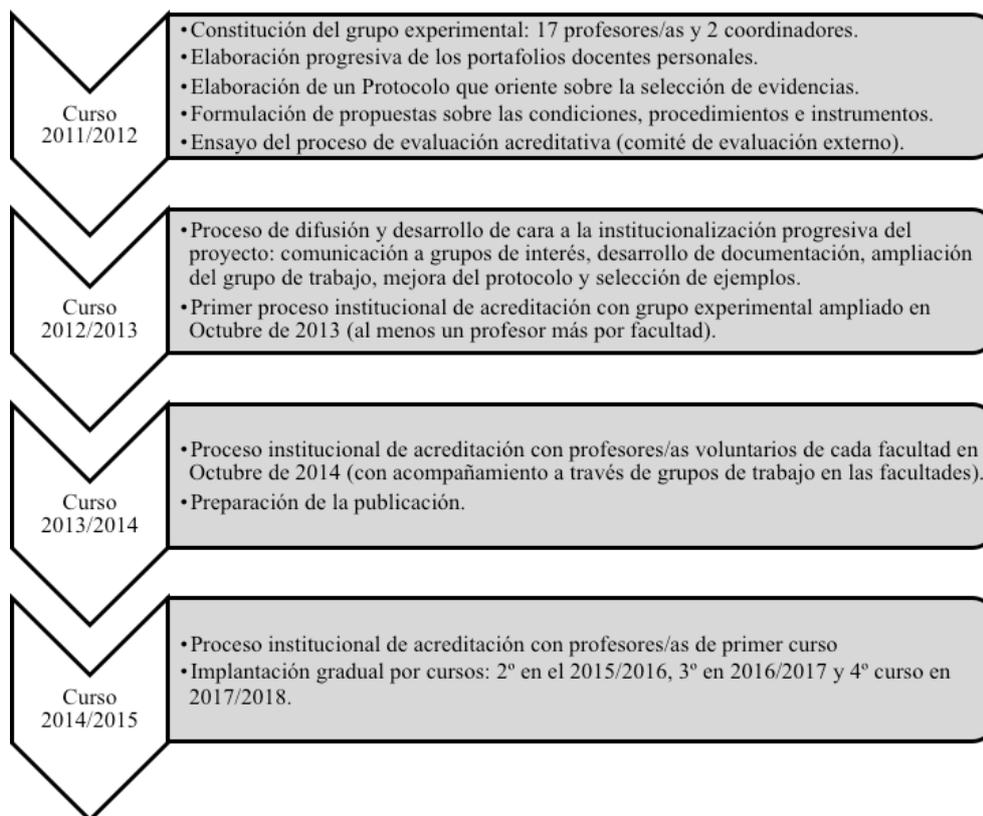


Figura 2: Proceso de implantación del Label 2 (García-Feijoo y Eizaguirre, 2015)

Como principal resultado de la experiencia piloto, se destaca el conjunto de procedimientos, instrumentos y documentos desarrollados, resultado de los aprendizajes obtenidos de manera colaborativa por el grupo de trabajo:

- Un protocolo que define los criterios e indicadores de evaluación y orienta sobre la selección de evidencias.
- Un modelo de portafolio docente, cuya estructura coincide en lo fundamental con el protocolo, siendo a la vez flexible como para que el profesor/a refleje las particularidades de su docencia y las evidencias que considere relevantes.
- Un procedimiento para la revisión y evaluación de los portafolios docentes de cara a la evaluación acreditativa.
- Una documentación que recoge las orientaciones generales y ejemplos, tanto por criterios como por facultades, lo cual, no solo facilita la difusión pública de la experiencia, sino también el trabajo posterior en cada centros y área/departamento y el aprendizaje colectivo.
- Un soporte digital que constituye un espacio abierto de aprendizaje colaborativo en el que el profesorado participante comparte sus evidencias de buenas prácticas.

El recorrido de este proyecto es más corto que el del Label 1 por lo que los resultados institucionales son aún limitados. Así, se celebró una primera convocatoria de evaluación experimental en el curso 2013/14, a la que concurrían los profesores que habían participado en la experiencia piloto, y después otras tres convocatorias institucionales abiertas a todo el profesorado.

En cuanto a los resultados de la primera evaluación acreditativa experimental celebrada en octubre de 2013, podemos decir que, de los 23 profesores de la Universidad de Deusto participantes en el grupo experimental que presentaron sus portafolios docentes, correspondientes al trabajo en 45 asignaturas, 44 obtuvieron una “acreditación total” y solo 1 persona una “acreditación condicionada”. No hubo, por tanto, ninguna “no acreditación”, lo cual se explica por el perfil de los profesores participantes, su implicación y el nivel de seguimiento, contraste e intercambio generado en el equipo de trabajo (Villa y García Olalla, 2014).

En la Tabla 4 se presentan los datos relativos a la Facultad de Derecho en la convocatoria experimental y en las tres convocatorias institucionales posteriores.

Convocatoria Curso	TOTAL	Acreditación Total		Acreditación Condicionada		Total Acreditados		No Acreditación	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2013/14	17	17	100	0	0	0	0	0	0
2014/15	13	7	54	5	38	12	92	1	8
2015/16	35	29	83	4	11	33	94	2	6
2016/17	13	9	69	0	0	9	69	4	31

Tabla 4: Resultados del Label 2 de la Facultad de Derecho (elaboración propia a partir de la documentación facilitada por la Unidad de Innovación Docente)

Tanto en el equipo piloto como en la convocatoria experimental la Facultad de Derecho participó con una alta presencia y compromiso: 17 de las 45 asignaturas presentadas por los profesores participantes pertenecían a la facultad, y todos ellos obtuvieron una “acreditación total”.

En las tres convocatorias institucionales el número de participantes de esta facultad ha variado entre 13 y 35 portafolios de asignaturas presentados. En la primera convocatoria (2013/14) 13 profesores eran de la Facultad de Derecho y sus resultados fueron algo superiores al promedio: el 92% fueron acreditados (54% se acreditaron totalmente y 38% lo hicieron de forma condicionada), y un 8% no se acreditó. En las dos convocatorias siguientes, los índices de participación y de éxito evolucionaron de forma dispar, ya que en 2015/16 número de portafolios presentados ascendió a 35 y el porcentaje con “acreditación total” llegó hasta el 83%, con un 96 % de evaluados positivamente. En 2016/17 el número de presentados bajó a

13, y el de acreditados al 69%, sin “acreditación condicionada”; pero el porcentaje de “no acreditación” creció del 6% del año anterior al 31%.

La experiencia está mostrando que la institucionalización del Label 2 es más costosa que la del Label 1, ya que supone una más profunda comprensión de los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje y una considerable mayor carga de trabajo. También su preparación previa requiere un mayor compromiso, participando durante el curso en un taller que, en un grupo colaborativo de trabajo, orienta y apoya la revisión y reflexión sobre la propia práctica docente, y anima a su intercambio y contraste con los compañeros.

Sin embargo, a pesar de la mayor complejidad del proceso, tanto el apoyo institucional recibido como la paulatina pero sostenida implantación del mismo, permiten ser optimistas respecto al futuro del proyecto.

5. Conclusiones

Como docentes, constatamos todos los días que el proceso de evaluación, con sus tareas de orientación, seguimiento y retroalimentación, es clave para los resultados del proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes. Para la universidad, como institución que aprende, también lo es. En este artículo hemos tratado el caso de innovación pedagógica vivido institucionalmente por la Universidad de Deusto. El deseo de cambio global de paradigma docente hacia un modelo de aprendizaje autónomo y significativo encontró un importante apoyo en la coincidencia en el tiempo de la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior y con la exigencia de ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) del desarrollo de un sistema de evaluación de la docencia en la universidad. De tal modo que el diseño de un nuevo Marco Pedagógico y de un nuevo Modelo de Aprendizaje encontró un medio idóneo para su generalización en la universidad a través del sistema de acreditación docente del profesorado, en sus facetas de planificación (Label 1) y puesta en práctica (Label 2).

En este artículo hemos descrito los instrumentos de acreditación de los dos niveles (guía de aprendizaje y portafolio), las fases de desarrollo e implantación de la evaluación, así como los resultados obtenidos hasta la fecha en la Facultad de Derecho.

La dinámica cada vez más exigente del trabajo del profesor universitario hace que estos procesos de acreditación sean a menudo vividos como una carga, por lo que la experiencia ha constatado la importancia de simplificar al máximo los sistemas. Así, la generalización del Label 2 está resultando bastante más difícil que la del Label 1, cuya simplificación a partir de 2015 fue muy bien recibida por los profesores y estudiantes. Y, en todo este proceso, está

resultando clave el decidido apoyo de la dirección y, como no, la calidad humana y profesional de los docentes.

Pero lo que consideramos más importante del proyecto es que la explicitación de la planificación y el análisis de la puesta en práctica han promovido un proceso de reflexión en el profesorado y un punto de partida para la mejora, asistiendo a dinámicas de cambio, de colegialidad, de formación en nuevos recursos... hasta una nueva forma de entender la relación profesor-estudiante. Los datos cuantitativos de los cuestionarios de evaluación formativa de la docencia, así como los generales de satisfacción, así lo muestran.

6. Referencias

ANECA (2007). *Programa DOCENTIA. Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario*. Recuperado de www.aneca.es.

ANECA (2015). *Programa DOCENTIA (Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario). Integración y actualización de la documentación del Programa. 2005.v1*. Consultado el 9 de Mayo de 2016.

http://www.aneca.es/content/download/13305/164819/file/DOCENTIA_nuevadoc_v1_final.pdf

Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.

Baniandres, J., Eizaguirre, A. y García-Feijoo, M. (2011). El coaching como herramienta de apoyo en los procesos de aprendizaje. *Boletín de Estudios Económicos*, LXVI (203), 263-297.

Bajtín, M.M. (1981). The dialogic imagination. En M.M. Batjin (Coord.). *Four essays*. Austin: University of Texas Press.

Bereiter, C. (1997). Situated cognition and how to overcome it. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (281-300). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bird, T. (1997). El portafolios del profesor: un ensayo sobre sus posibilidades. En Millman, J. y Darling Hammond, L. (coords.). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.

Bologna Declaration (1999). *Joint declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999*. Consultado el 9 de febrero de 2018. <http://www.eees.es>.

Bricall, J.M. (2000). *Universidad 2000*. Madrid: CRUE.

Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender*. Bilbao: Mensajero.

Cabero, J., López, E. y Llorente, M. C. (2012). E-portafolio universitario como instrumento didáctico 2.0 para la reflexión, evaluación e investigación de la práctica educativa en el espacio europeo de educación superior. *VEsC, Año 3* (4), 27-45.

Campo, L. (2016). *Evaluación de las competencias docentes en el ámbito universitario: un sistema de 360°*. Bilbao: Universidad de Deusto, Tesis doctoral inédita.

Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Laia.

Coll, C., Bolea, E., Colomina, R., De Gispert, L., Mayordomo, M., Onrubia, J., Rochera, M.J., y Segués, T. (1992). Interacció, influencia educativa i formes d'organització de l'activitat conjunta. *Temps d'Educació*, 7, 11-87.

Cubero, R. y Luque, A. (2001). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

Delors, J. (Coord.) (1998). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: UNESCO – Santillana.

Dewey, J. (1938/1997). *Experience & Education*. Nueva York: Simon & Schuster.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 1-13. Consultado el 9 de enero de 2018 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Díaz, F. y Maclovía, M. (2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado. *Observar*, 4, 6-27.

Domingo, J. (2008). Aprendizaje Cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.

ENQA (2005). *Standards and guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area*. Helsinki: ENQA. Consultado el 17 de mayo de 2017. <http://www.enqa.net/bologna.lasso>

ENQA (2015). *Standards and guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium. Consultado el 2 de marzo de 2016. <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>

Eizaguirre, A., García-Feijoo, M. y Kadyrova, Z. (2014a). A learning guide as a strategic tool for a new model of developing competences of undergraduate student. *International Congress Trend in Economy and Higher Education Proceedings*, ICTHE 2014. Estambul.

Eizaguirre, A., García-Feijoo, M. y Kadyrova, Z. (2014b). Steps for beginners to elaborate a learning guide in the Bologna process. *International Congress Trend in Economy and Higher Education Proceedings*, ICTHE 2014. Estambul.

Feixas, M. y Valero, M. (2003). El portafolios y el SEEQ como herramientas para el desarrollo profesional. En Gairín, J. y Armengol, C. (coords.), *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Cisspraxis.

Fernández March, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educación*, 33, 127-142.

García-Feijoo, M. y Eizaguirre, A. (2015). Evaluación de la calidad docente en una facultad de empresa: filosofía, instrumentos y resultados. *Opción*, 31 (2), 371-395. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.

García Olalla, A. et al. (2013). El portafolio docente como instrumento para el intercambio de buenas prácticas entre el profesorado. *Actas de las Jornadas Interuniversitarias de Innovación docente: Think, share and innovate*. Bilbao: Universidad de Deusto.

García-Olalla, A. (2014a). Estándares para evaluar la calidad docente. En A. Villa (Ed.), *La Innovación Educativa para transformar la sociedad multicultural: El papel de las Universidades*. Bogotá: FIIU.

García-Olalla, A. (2014b). El Portafolio Docente: Un instrumento para evaluación y mejora de la práctica docente. *Revista CIDUI*, 2, 1-13.

García-Olalla, A. y Auzmendi, E. (2012). Evaluación de la Planificación de la docencia en las asignaturas de Grado. En Libro de Actas CIDUI 2012, *La Universidad una institución de la sociedad*. Consultado el 30 de marzo de 2017. <http://www.cidui.org/revista-cidui12>

Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la Educación Superior en el siglo XXI*. París: UNESCO, Informe para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

Gibbs, G. y Coffey, M. (2004). The Impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5 (1), 87-100.

Guskey, T.R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Jonhson, D., Jonhson, R. y Jonhson, E. (1995). *Los nuevos círculos de aprendizaje*. Alexandria, VA: ASCD.

Kolb, D. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical manual*. Boston: McBer and Company.

Madinabeitia, A. y Fernández, I. (2017). El desarrollo docente del profesorado universitario: análisis y sistematización del concepto. *Teoría de la Educación . Revista Interuniversitaria*, 29 (2), 87-108.

Marbán, J.M. (Coord.) (2012). *Análisis de las herramientas de evaluación de la Calidad Docente mediante contrastes basados en Estándares Internacionales de Excelencia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Proyecto EA2011-0113.

Panitz, T. (1996). *A definition of collaborative vs. cooperative learning*. London: Education Development Unit. London Guildhall.

<http://lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>

Piaget, J. (1978). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Poblete, M. y García-Olalla, A. (2007). *Desarrollo de competencias y créditos transferibles. Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Bilbao: Mensajero.

Prendes, M.P. y Sánchez, M.M. (2008). Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 32, 21- 34.

Rué, J. (2003). Desarrollo cooperativo de actividades en el curso de la actividad profesional. En J. Gairín y C. Armengol (Coords.). *Estrategias de Formación para el Cambio Organizacional*. Barcelona: CISSPRAXIS.

Universidad de Deusto (1992). *Desarrollo del Proyecto Universitario Deusto*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Universidad de Deusto (2001). *Marco Pedagógico de la Universidad de Deusto*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Universidad de Deusto (2006). *Normas y Orientaciones para la Elaboración de Programas y Guías de Aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Universidad de Deusto (2007). *Manual para la Garantía Interna de Calidad Docente: Modelo de desarrollo profesional en la UD*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Universidad de Deusto (2015). *Pautas para la elaboración de la guía de aprendizaje del estudiante*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación, número extraordinario 2008*, 177-212.

Villa, A. y García-Olalla, A. (2006). Garantía Interna de Calidad Docente: Propuesta de un modelo de Desarrollo profesional en la Universidad de Deusto. En E. Arregui y otros (coords.), *Políticas de Gestión de las Organizaciones Educativas. Implicaciones para el currículum universitario en el Marco europeo*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Villa, A. y García-Olalla, A. (2014). Un sistema de garantía de calidad de la docencia: un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 65-78.

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Vygostky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.