

Los sistemas de evaluación docente y su impacto en el profesorado universitario. Una revisión sistemática

The teaching evaluation systems and its impact on academics. A systematic review

Javier Mula-Falcón

javiermf@ugr.es

Universidad de Granada (España)

Cristina Cruz-González

cristinacg@ugr.es

Universidad de Granada (España)

Katia Caballero

kaballero@ugr.es

Universidad de Granada (España)

Javier Mula-Falcón

javiermf@ugr.es

Universidad de Granada (Spain)

Cristina Cruz-González

cristinacg@ugr.es

Universidad de Granada (Spain)

Katia Caballero

kaballero@ugr.es

Universidad de Granada (Spain)

Resumen

En las últimas décadas, la Educación Superior se ha visto sometida a una paulatina, pero progresiva transformación a nivel mundial. La globalización ha impulsado mecanismos de convergencia entre estados para alcanzar estándares comunes en la Educación Superior; entre ellos, aquellos que buscan garantizar

Abstract

In recent decades, Higher Education has undergone a gradual but progressive transformation worldwide. Globalisation has promoted convergence mechanisms between states to achieve common standards in Higher Education; among them, those who seek to guarantee the quality of university teaching. The aim

la calidad de la docencia universitaria. El objetivo de la presente investigación es analizar los estudios más recientes realizados sobre el impacto que los nuevos sistemas de evaluación docente generan en el profesorado universitario. Para tal fin, se ha desarrollado una revisión sistemática de la literatura en la que se han empleado tres bases de datos diferentes (Wos, Scopus y ERIC). Tras la búsqueda y aplicación de los criterios de inclusión/exclusión se seleccionaron un total de 15 documentos que fueron sometidos tanto a un análisis temático como de sus características. Entre los resultados más destacados, se observa el desarrollo de identidades académicas fragmentadas que impactan en las labores y en el bienestar del profesorado. También, la presencia de opiniones contradictorias sobre la evaluación docente. Asimismo, se mencionan posibles alternativas sobre los sistemas de evaluación docente. Para concluir, se subrayan una serie de futuras líneas de investigación como la consideración de muestras más variadas que permitan comparaciones más detalladas entre diversas variables, el desarrollo de estudios de corte longitudinal, y el fomento de alternativas que busquen la mejora de los actuales sistemas de evaluación.

Palabras clave: educación superior, universidad, personal académico docente, evaluación del docente, identidad, neoliberalismo.

of this research is to analyse the most recent studies carried out on the impact that new teaching evaluation systems have on academics. For this purpose, a systematic review of the literature has been developed in which three different databases have been used (Wos, Scopus and ERIC). After searching and applying the inclusion / exclusion criteria, a total of 15 documents were selected. The articles were subjected to a thematic analysis and also of their characteristics. Among the most outstanding results, the development of fragmented academic identities that have an impact on the work and the well-being of the academics is detected. Also, the presence of contradictory opinions on teaching evaluation. Likewise, possible alternatives on teaching evaluation systems are mentioned. To conclude, a series of future lines of research are outlined, such as the consideration of more varied samples that allow more detailed comparisons between various variables, the development of longitudinal studies, and the promotion of alternatives to the current systems of evaluation.

Key words: higher education, university, academic teaching personnel, teacher evaluation, identity, neoliberalism.

Introducción

Los últimos veinte años son testigos del cambio paulatino, pero progresivo de la Educación Superior. El modelo de universidad que entiende el conocimiento como servicio por y para la sociedad (Axelrod, 2002; Díez-Gutiérrez et al., 2014) está mutando y adoptando nuevas formas de gestión más propias de los modelos de mercado característicos de los países anglosajones (Ball, 2012). Los modelos de mercado alcanzan su máxima expresión

política en los años 80 con los gobiernos transformativos de Thatcher en Reino Unido y Reagan en EEUU. Estos conciben la universidad como empresa que compite a diferentes niveles con otras universidades en la captación de clientes (Lorenz, 2012; Lynch, 2013; Shore, 2010; Sułkowski, 2016).

En Europa, la concepción de la Educación Superior orientada al mercado ha sido fuertemente promovida por organismos tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial en forma de recomendaciones a las naciones, y la propia Unión Europea, a través del proceso de Bolonia (Lynch, 2014; Shaw, 2018).

La neoliberalización de las instituciones universitarias, a través de las políticas y de las formas de gobierno y financiación, está transformando progresivamente al profesorado universitario, así como el propósito último de su actividad profesional (Archer, 2008), causando una fractura y desequilibrio en la profesión académica y en las identidades profesionales (Cannizo, 2017; Clark, Hyde y Drennan, 2013; Fanghanel, 2012; Knights y Clark, 2014; Whitchurch, 2008; Ylijoki y Ursin, 2013). En este contexto, el profesorado universitario más joven aprende a integrarse en una cultura universitaria que poco tiene que ver con la que asimilaban los más veteranos (Archer, 2008).

Términos como el de performatividad (Ball, 2012) y auto-gobierno (Davies y Peterson, 2005) se unen para constituir la base de las nuevas identidades académicas. La performatividad hace referencia al nivel de rendimiento activo y constante que hace que el profesorado universitario enfoque su actividad profesional a resultados cuantificables. Por otro lado, el auto-gobierno se relaciona con la aceptación y compromiso personal del profesorado con las directrices que van marcando las políticas neoliberales. De esta forma, el académico se somete a un gobierno neoliberal, no por imposición, sino por sumisión a través del propio auto-gobierno (Archer, 2008).

Aunque se encuentran bastantes estudios sobre la neoliberalización de la Educación Superior (Brunner et al., 2019), es mucho más reducido el número de investigaciones que analizan -como pretendemos en este estudio- cómo esta ha afectado a la profesión académica, a la actividad del profesorado y a su identidad académica, a través de su incidencia en el desempeño e integridad profesional.

Sistemas de evaluación y satisfacción profesional

En la actualidad, el acceso y promoción en la universidad está fundamentalmente vinculado a procesos de evaluación ligados a la producción. La calidad de los méritos exigidos dentro de los diferentes procedimientos de evaluación se calcula de acuerdo a criterios cuantitativos. La necesidad de rendir cuentas toma como argumento “la garantía de la calidad” para justificar lo que en realidad se impone como un mecanismo de control (Ball, 2012; Burrows, 2012; Saura y Bolívar, 2019).

Asimismo, la presión por alcanzar un alto número de publicaciones y certificaciones en las diversas vertientes de la actividad profesional universitaria conduce a que el profesorado esté sometido a altos niveles de estrés y ansiedad (Archer, 2008; Gill, 2010).

El nivel de satisfacción y estrés de los académicos varía de un país a otro de acuerdo al modelo universitario que caracteriza su modo de funcionamiento. El nivel

de autonomía, reconocimiento, reputación, estabilidad laboral, salario y la evaluación de la actividad profesional ejercen una influencia en la satisfacción y estrés profesional (Fredman y Doughney, 2012).

De esta manera, la satisfacción del profesorado universitario es más alta cuando en la cultura universitaria predomina el desarrollo de la investigación o de la docencia más que cuando desarrollan las dos al mismo tiempo (Caballero, 2013; Olsen y Near, 1994; Winter y Sarros, 2002). Según Locke y Bennion (2013), los académicos sienten más estrés y menos satisfacción laboral cuando sus universidades han comenzado a enfatizar la función investigadora conjuntamente con la calidad en la enseñanza. Además, los jóvenes académicos sienten menos satisfacción y más estrés, mientras que los académicos más experimentados tienen el sentimiento opuesto (Caballero, 2013; Bentley et al., 2013).

Los académicos en Latinoamérica están más orientados a desarrollar labores de docencia que de investigación, dedicando la mayor parte de su tiempo a ellas. Son los académicos que presentan una mayor satisfacción con su trabajo, seguidos de los países europeos que, con tradición humboldtiana, tienen libertad académica, prestigio social y su principal misión es contribuir a la sociedad creando nuevo conocimiento a través de la investigación (Shin y Jung, 2014). No obstante, aunque su nivel de satisfacción es más alto que el de los países que poseen el modelo anglosajón orientado al mercado, en ambos se sitúan los mayores niveles de estrés.

Por su parte, los académicos en Japón, Canadá, Países Bajos, Finlandia y Corea cuentan con un reconocido prestigio que les hace poseer una alta satisfacción, pero en las últimas décadas han adoptado estructuras de gobierno de la empresa privada y las universidades deben conseguir financiación externa, lo que les ha llevado a desarrollar un alto nivel de estrés que, según los autores, acabará con un detrimento de la satisfacción laboral (Locke et al. 2011; Shin y Jung, 2014).

En general, las reformas en la gestión de las universidades en las últimas décadas en la mayoría de los países han resultado en un incremento del estrés y la insatisfacción de los académicos (Bentley et al., 2013; Locke et al. 2011).

Reino Unido, Australia, China, Hong Kong con un tradicional modelo orientado al mercado o, Alemania, donde se han producido profundas reformas acercándose a este modelo, poseen los niveles más bajos de satisfacción y los más altos de estrés (Shin y Jung, 2014).

El modelo de universidad orientado al mercado tiende a restar autonomía y prestigio a la profesión académica, a condicionar la actividad profesional a los intereses del mercado, a reducir la seguridad y estabilidad laboral, a disminuir los salarios y a endurecer los procesos de control y rendición de cuentas.

Tabla 1. Satisfacción y estrés laboral (Shin y Jung, 2014).

		Satisfacción Laboral	
		Alto	Bajo
Estrés laboral	Alto	Japón, Canadá, Países Bajos, Finlandia, Corea	Reino Unido, Australia, Alemania, China, Hong Kong
	Bajo	Italia, Noruega, México, Brasil, Argentina, Malasia	EEUU, Portugal, Sudáfrica

La emergencia del neoliberalismo ha alterado dramáticamente la noción de sentido común en la Educación Superior (Torres, 2011). Las aspiraciones hacia un excelencia supranacional y abstracta, el empeño en ser incluidos y ascender en los rankings globales, están poniendo en riesgo la misión principal de las universidades a nivel nacional (Matthews, 2017). Además, los líderes de las reformas que buscan la eficiencia en la gestión universitaria y la calidad de la investigación y la docencia defienden y ponen en marcha nuevos procesos de gestión pública cuya efectividad no ha sido probada empíricamente (Shin y Jung, 2014).

Por tanto, este contexto nos lleva a considerar la necesidad de desarrollar un estudio de revisión sistemática de la literatura que, por un lado, nos permita identificar y sintetizar los hallazgos más relevantes sobre el impacto que los nuevos sistemas de evaluación de la calidad docente generan sobre el profesorado universitario. Y, por otro lado, nos ayude a precisar las futuras líneas de investigación recomendadas en este campo de investigación. Por ello, las preguntas de investigación que guían el presente estudio son las siguientes:

P.1. ¿Cuáles son las principales características de los estudios en este campo de investigación (enfoques metodológicos, instrumentos, contextos, etc.)?

P.2. ¿Cuáles son las principales consecuencias que los nuevos sistemas de evaluación de la calidad docente generan sobre el profesorado universitario?

P.3. ¿Qué futuras líneas de investigación se proponen en los estudios incluidos en esta revisión?

Diseño metodológico

Objetivos de investigación

El objetivo principal de la presente investigación consiste en *analizar los estudios más recientes realizados sobre el impacto que los nuevos sistemas de evaluación de la calidad docente generan sobre el profesorado universitario*.

De este propósito general se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Determinar las principales características de los estudios analizados sobre esta temática (distribución geográfica de los estudios, evolución temporal de la producción científica, enfoques metodológicos participantes implicados, etc.).
- Analizar las aportaciones más relevantes sobre este campo de estudio.
- Establecer los principales sesgos y determinar futuras líneas de investigación del ámbito investigado.

Metodología

El presente estudio consiste en una revisión sistemática de la literatura. Con el objetivo de aportar el máximo grado de calidad, rigor y solidez a esta revisión, se utilizó la metodología PRISMA, más concretamente, el framework ReSiste-CHS (Codina, 2018).

Este marco se caracteriza por un proceso formado por cuatro fases bien diferenciadas y sistematizadas: (1) *selección de bases de datos y concreción de ecuaciones de búsqueda*, (2) *formulación de los criterios de inclusión/exclusión*, (3) *evaluación de los resultados* y (4) *análisis y síntesis de los resultados*. Según Littell, Corcoran & Pillai (2008), esta sistematización permite minimizar el sesgo en la selección e inclusión de estudios.

- *Selección de bases de datos y concreción de ecuaciones de búsqueda*

Se emplearon tres bases de datos diferentes para la búsqueda de estudios relevantes que respondieran a nuestro propósito de estudio. Por un lado, se emplearon las bases de datos Web of Science (WoS) y Scopus, por su reconocimiento a nivel internacional y por la calidad de los estudios que en ellas se indexan. Y, por otro lado, también se empleó la base de datos *Education Resources Information Center (ERIC)* debido a su importancia en el sector educativo.

Para la selección de las palabras claves hicimos uso del *framework FDC* (Codina, 2018): *Facetar, Derivar, Combinar*. Como resultado del proceso, se seleccionaron una serie de palabras clave que fueron traducidas al inglés (teaching assessment; teaching quality assessment; TEF; teaching excellence framework; education focus; higher education; academic staff). Finalmente, se combinaron dando lugar a las siguientes ecuaciones de búsqueda:

- (“teaching assessment” OR “teaching quality assessment” OR “TEF” OR “teaching excellence framework” OR “education focus”) AND (“academic staff”)
- (“teaching assessment” OR “teaching quality assessment” OR “TEF” OR “teaching excellence framework” OR “education focus”) AND (“higher education”)

- *Formulación de los criterios de inclusión/exclusión*

Para la concreción de estos criterios (Tabla 2), se consideraron tanto aspectos relativos a la calidad como al grado de adecuación con los propósitos del estudio (Booth, Papaioannou y Sutton, 2012; Codina, 2018). Para la concreción de este último aspecto, las preguntas de investigación fueron clave (Alexander, 2020). Los criterios de inclusión/exclusión finalmente empleados quedan recogidos en la siguiente tabla:

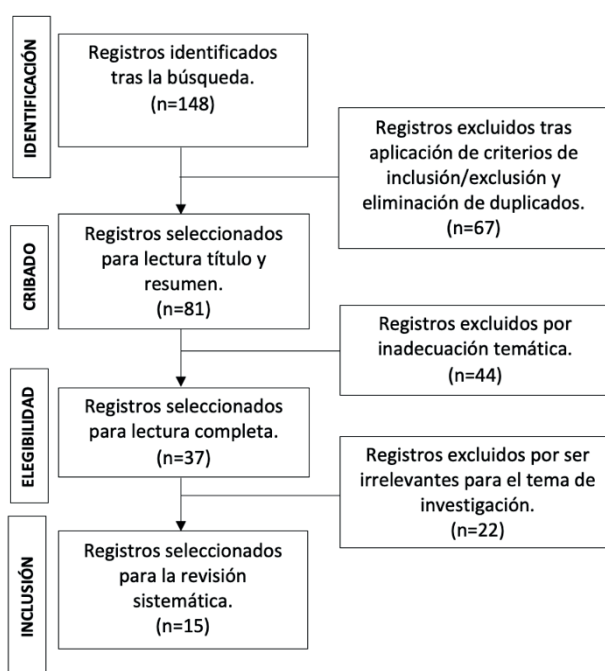
Tabla 2. Criterios de inclusión/exclusión seleccionados.

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
<ul style="list-style-type: none"> • Estudios resultantes de la ecuación de búsqueda. • Estudios publicados en formato de artículo. • Estudios publicados en la última década (2010-2020). • Estudios relevantes que respondieran a las preguntas de investigación. • Estudios sobre la evaluación de la calidad docente. • Estudios centrados en la etapa de Educación Superior 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios que no presenten adecuación temática con nuestro propósito de estudio. • Estudios que no cumplen con criterios de calidad. • Estudios que no cumplan con los criterios de inclusión.

Fuente: Elaboración propia.

- *Evaluación de los resultados*

De acuerdo con las ecuaciones de búsqueda empleadas en las diferentes bases de datos se obtuvieron un total de 148 documentos, los cuales se redujeron a 81 tras la aplicación de los criterios de inclusión/exclusión y la supresión de duplicados. Estos documentos fueron sometidos a un doble proceso de evaluación. En primer lugar, se procedió a una lectura de título y resumen en la que se eliminaron aquellos documentos no relacionados directamente con nuestro objetivo de estudio (44). Y, en segundo lugar, se realizó una lectura completa del resto de documentos eliminando aquellos para el tema de investigación (22). La figura 1 muestra las diferentes fases del proceso de selección y exclusión de los estudios.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Diagrama de flujo.

Todo este proceso de evaluación y selección fue realizado por tres investigadores diferentes con el fin de aportar el máximo grado de calidad, coherencia y solidez a la investigación. Finalmente, los documentos seleccionados para la revisión fueron un total de 15.

- *Análisis y síntesis de los resultados*

Tras la selección de documentos, se extrajeron y recopilaron en una hoja Excel los datos relativos a: (a) autores y año, (b) palabras clave, (c) países de publicación, (c) tópicos centrales, (d) propósitos y objetivos de investigación, (e) metodologías empleadas, (f) principales resultados, (g) conclusiones más relevantes e (h) implicaciones teóricas y futuras líneas de investigación.

Una vez recopilada la información, se procedió a analizarla. Para ello, se desarrollaron dos procesos diferentes. En primer lugar, se llevó a cabo un estudio de las características principales de los estudios recogidos (distribución geográfica de los estudios, evolución temporal de la producción científica, enfoques metodológicos participantes implicados, etc.). Y, en segundo lugar, se realizó un análisis temático (Braun y Clarke, 2006). Este análisis permitió organizar los resultados en grandes ejes temáticos emergentes. La selección y organización de los temas se realizó de forma consensuada entre los tres investigadores a partir de lecturas y reflexiones individuales.

Resultados

Análisis bibliométricos de los estudios incluidos

En esta sección exponemos las principales características que presentan los estudios seleccionados a partir del proceso detallado en el apartado anterior. De tal manera, se describen datos referentes a la distribución temporal y geográfica de estos registros científicos, además de información metodológica y muestral.

- *Distribución temporal*

Tabla 3. Número de artículos por año de publicación.

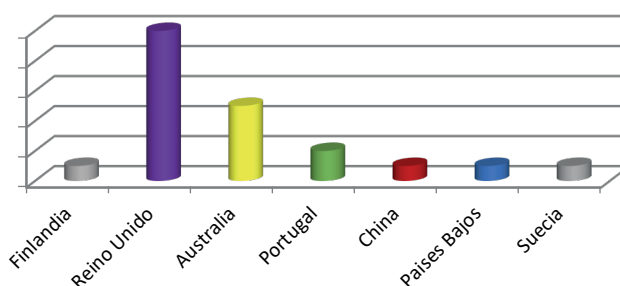
Año de publicación	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Nº de artículos	0	0	0	0	2	3	4	3	5	0

Fuente: Elaboración propia.

Esta tabla nos muestra cómo desde el 2016 los estudios sobre el impacto de la evaluación de la calidad docente y académica del profesorado universitario ha ido aumentando de manera exponencial, siendo 2020 uno de los años con más producción científica sobre esta temática. Debido a la fecha de elaboración de este manuscrito, en 2021 aún no ha aparecido ningún estudio que contemplase las características deseadas.

- *Distribución geográfica*

Consideramos necesario remarcar que esta revisión sistemática presenta un carácter plural en cuanto a la diversidad de países que componen este conjunto de bibliografía. Es por ello que a continuación exponemos un gráfico que representa la frecuencia de publicación por países.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Artículos por países.

Como puede apreciarse en la figura 2, Reino Unido es el territorio que más producción científica seleccionada en nuestra revisión. De hecho, a lo largo de nuestro proceso de búsqueda y selección de estudios, Reino Unido y Australia fueron los dos puntos geográficos que más predominaron.

- *Detalles metodológicos*

La investigación incluida en esta revisión se desarrolla desde distintos enfoques metodológicos. Esta diversidad metodológica justifica la importancia de explorar y examinar las distintas aproximaciones metodológicas al objeto de estudio en cada artículo. La tabla 4 recoge la información más relevante en torno a esta cuestión.

Tabla 4. Detalles metodológicos de estudios seleccionados en la revisión.

Autor/año	Metodología	Participantes
Arvaja (2018)	Enfoque cualitativo: Diario reflexivo más entrevista.	1 profesora universitaria novel
Bartram et al. (2018)	Diseño mixto: Cuestionario online y entrevista.	120 académicos participan en el cuestionario 16 académicos participan en la entrevista (8 UK/8Australia)
Brew et al. (2020)	Enfoque cualitativo. Entrevistas semi-estructuradas.	27 académicos
Cui et al. (2019)	Estudio mixto. Encuesta con preguntas tipo Likert y preguntas de respuesta corta.	5895 participantes
Flacknoe et al. (2017)	Enfoque cualitativo, narraciones reflexivas escritas con enfoque autobiográfico.	9 participantes (2 hombres, 7 mujeres), de 30 a 58 años. Disciplinas: Biomedicina.
Gómez y Alfredo (2020)	Enfoque cualitativo, Entrevistas estructuradas.	17 académicos
O'Leary y Savage (2020)	Enfoque cualitativo. Entrevistas semi-estructuradas.	33 académicos de la disciplina de salud y educación
Perkins (2019)	Estudio de caso a través de entrevistas semiestructuradas y análisis temático	17 participantes: Cuatro catedráticos/profesores asociados, siete profesores titulares y cinco profesores de cátedra, que ocupan las carreras de investigación y educación
Pinar y Unlu (2020)	Análisis de regresión	
Song y Lai (2020)	Dos estudios de casos a través de entrevistas semiestructuradas	45 Participantes académicos de distintas posiciones
Tavares et al. (2016)	Encuesta en línea	Personal docente de todas las instituciones de educación superior públicas y privadas portuguesas: 1607 personas
Telkeen (2018)	Análisis longitudinal a través de entrevistas	29 participantes
Wilkinson (2018)	Relato auto-etnográfico	1 participante

(Tabla 4, continúa en la página siguiente)

(Tabla 4, continúa de la página anterior)

Autor/año	Metodología	Participantes
Winter et al. (2017)	Auditoría nacional basada en el Reino Unido para establecer las tendencias actuales (metodología y frecuencia) en la evaluación del desarrollo académico. Posteriormente, desarrollo de un prototipo de caja de herramientas. Por último, pilotaje del conjunto de herramientas por parte de los evaluadores académicos.	12 académicos
Wood y Su (2017)	Metodológica cualitativa y un marco conceptual sociocultural a través de entrevistas	16 participantes de cinco universidades posteriores a 1992

Fuente: elaboración propia.

- *Análisis de las palabras clave*

Otro análisis bibliométrico interesante fue dirigido a las keywords de los estudios incluidos. Para realizar este análisis volcamos la totalidad de keywords que aparecen en las investigaciones seleccionadas en un programa de análisis de frecuencia de palabras a partir de nubes de tags. Podemos observar cómo en nuestra revisión algunas de las palabras más destacadas son “Higher Education”, “Accountability”, o “Academic Identity”. Esta aproximación analítica al tema de investigación nos permite obtener una primera panorámica sobre los principales matices que podrían ofrecer los resultados analizados.



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Análisis de keywords a través de nubes de tags.

Análisis Temático

Entre los estudios que componen la presente revisión sistemática se observa una temática emergente principal: el impacto que las evaluaciones sobre la calidad de la docencia generan en el profesorado universitario. La presión por superar dichas evaluaciones junto con el exceso de responsabilidades burocráticas asociada a estas ha conllevado un aumento de la carga de trabajo y, como consecuencia, de los niveles de ansiedad y estrés (Brew, 2020; Flacknoe et al., 2017; Gómez y Alfreso, 2020; Tavares et al., 2016). Asimismo, también se destaca la influencia que esta situación genera en el bienestar social, personal y familiar del profesorado (Arvaja, 2018).

Todo ello genera un desequilibrio entre los valores personales y los profesionales que origina importantes tensiones identitarias (Arvaja, 2018; Song y Lai, 2020). Este desequilibrio provoca una serie de conflictos internos que llevan al sujeto a redefinir y renegociar su propia identidad profesional (Perkins, 2020). Como consecuencia, se generan nuevas identidades profesionales caracterizadas por un alto grado de fragmentación (Flacknoe et al. 2017). Según Cui, French y O’Leary (2019), se produce un aislamiento o separación cada vez más evidente entre las funciones profesionales de los académicos. En este sentido, en los últimos tiempos, se observa el desarrollo de nuevas figuras académicas con funciones tan solo centradas, o bien en la docencia, o bien en la investigación. Para Arvaja (2018), este aislamiento de las identidades profesionales es perjudicial, pues limita el pleno desarrollo profesional del profesorado universitario. No obstante, podría contemplarse como una opción que vendría a paliar la excesiva carga laboral que sufre el profesorado universitario actual.

Los estudios de esta revisión también señalan una serie de contradicciones relacionadas con la evaluación de la docencia que contribuyen a exacerbar los conflictos identitarios internos del profesorado universitario (Perkins, 2019). Por un lado, Brew (2020) menciona como los académicos, en numerosas ocasiones, se enfrentan a importantes dilemas personales a la hora de tomar decisiones para mejorar su docencia. Según este autor, las decisiones del profesorado sobre su docencia se ven frecuentemente supeditadas a otros aspectos extrínsecos a él como: la organización institucional, la disposición del aula, los horarios, la carga burocrática, los recursos disponibles, etc. Por otro lado, Pinar y Unlu (2019) subrayan el enorme grado de subjetividad de los procesos de evaluación de la calidad docente a pesar de su carácter cuantitativo. Todo esto favorece la acentuación de las tensiones identitarias del profesorado, fomentando sensaciones de incapacidad, asfixia e incertidumbre al observar que la excelencia de su docencia y, por tanto, los resultados de la evaluación, no solo dependen de ellos (Gómez y Alfreso, 2020; Flacknoe, 2017).

Ante esta situación, existen estudios que señalan soluciones, tanto individuales como colectivas, para aliviar dichas tensiones identitarias. En este sentido, Bartram, Hathaway y Rao (2018), McCune (2019) y Winter (2017) defienden la importancia del apoyo institucional como método para lograr la calidad en la docencia y así aliviar dichas tensiones. Por su parte, Arvaja (2018) plantea la externalización y manifestación de estas tensiones como principal herramienta individual para solventar estos problemas y así redirigir la identidad profesional.

A pesar de todas estas consecuencias, Gómez y Alfreso (2020), Cui, French y O’Leary (2019) y Winter (2017) destacan que tanto académicos como evaluadores consideran a los sistemas de evaluación de la calidad docente como procesos necesarios y relevantes para la mejora de la calidad y para el desarrollo profesional. De hecho, el estudio de Telkeen (2018) muestra cómo los profesores reconocen los beneficios que las evaluaciones de la docencia pueden generar en su enseñanza. Sin embargo, desconocen cómo utilizar dichas evaluaciones para mejorar la calidad de su docencia. Por ello, todos estos estudios subrayan la necesidad de revisar los actuales procesos de evaluación caracterizados por principios de competitividad, individualización y estandarización. En este sentido, los autores proponen la transformación del modelo actual por otro en el que se promueva la colaboración, el debate y la inclusión. Para ello, plantean una revisión

completa de los procedimientos metodológicos y de las prácticas de identificación, evaluación y apoyo de experiencias docentes de excelencia.

En este sentido, el estudio de O'Leary y Savage (2020) propone un cambio del modelo de observación performativa que caracteriza a los actuales sistemas de evaluación de la calidad docente. Este estudio entiende que la observación no debe ser utilizada como una herramienta para evaluar y calificar, sino como una técnica de reflexión y diálogo. Para ello, propone separar la observación del proceso de evaluación, transformándola en un instrumento de investigación que permita el desarrollo profesional y la verdadera mejora de la práctica docente. Por otra parte, Bartram, Hathaway y Rao (2018) plantean sistemas de evaluación de la docencia que se centren exclusivamente en los niveles de interacción entre el personal y los estudiantes, en el compromiso con el conocimiento de la materia y en el desarrollo profesional de los discentes de la enseñanza superior. Por último, Wood (2017) también sugiere una reinterpretación inclusiva más matizada del concepto "excelencia docente" en el que se reconozca la naturaleza conjunta de la enseñanza y la investigación en la educación superior.

Estos sistemas de evaluación de la calidad docente también han contribuido a la estandarización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y al aumento del control sobre el rendimiento del personal (Cui, French y O'Leray, 2019). En este sentido, los autores de nuestro estudio defienden que la evaluación de la calidad docente se ha transformado en una herramienta de control y marketing institucional que transforma la enseñanza en un sistema competitivo para la promoción individual (Bartram, Hathaway y Rao, 2018).

A pesar de las numerosas evidencias que coinciden en apuntar el gran impacto que los nuevos sistemas de evaluación de la calidad docente generan en el profesorado de la enseñanza superior; apenas existen estudios que demuestren que estas evaluaciones hayan producido un cambio sustancial y significativo en los aprendizajes de los estudiantes (Cui, French y O'leray, 2019). No obstante, existen estudios que subrayan algunas consecuencias positivas de estos sistemas de evaluación de la calidad docente. Por un lado, Cui, French y O'Leray (2019) destacan cómo estas evaluaciones han permitido el desarrollo de un mayor reconocimiento de la labor y del estatus de la función docente, la cual había sido relegada a un segundo lugar a favor de la investigación. Y, por otro lado, Tavares et al. (2016) señala cómo estas han fomentado una mayor concienciación sobre cuestiones relacionadas con la calidad de la docencia por parte de las instituciones.

Discusión y conclusiones

Este estudio tuvo como propósito principal analizar el impacto que las evaluaciones sobre la calidad docente generan en el profesorado universitario. Para tal fin, se desarrolló una revisión sistemática de la literatura en la que se emplearon tres bases de datos diferentes (WoS, Scopus y ERIC). Tras la búsqueda y aplicación de filtros y de criterios de inclusión/exclusión, se seleccionaron un total de 15 documentos que fueron sometidos a un doble proceso de análisis. Por un lado, se estudiaron las características topográficas principales de los estudios incluidos en la revisión. Y, posteriormente, se llevó a cabo un análisis temático. Los resultados descritos en la sección anterior ofrecen una panorámica general sobre las principales características de la producción científica en este ámbito de estudio. A continuación, y para dar respuesta a las diferentes preguntas de investigación

que guiaron al presente estudio, se resaltarán una serie de ideas clave que se discutirán con la literatura.

Pregunta 1. *¿Cuáles son las principales características de los estudios en este campo de investigación (enfoques metodológicos, instrumentos, contextos, etc.)?*

En general, cabe mencionar que los artículos que abordan la influencia de las evaluaciones en el profesorado universitario, son escasos, aunque aún más aquellos orientados al impacto de la evaluación docente; una razón puede ser el papel predominante que actualmente posee la investigación. Al ser una actividad cuyo desarrollo incide más en la promoción y el prestigio profesional (Caballero, 2013), un mayor número de estudios la han tenido en su punto de mira.

Con respecto a la primera pregunta de investigación, relacionada con las características de los estudios sobre esta temática, es relevante señalar que nuestra revisión apunta a un predominio del territorio anglosajón (Reino Unido y Australia), precisamente donde el modelo de mercado y los sistemas de control de calidad están más arraigados. Salazar (2006) ya indicaba hace más de una década que la línea de investigación sobre la evaluación de la calidad docente en la educación superior estaba fuertemente desarrollada en Gran Bretaña y Australia, evidenciando un constructo de conocimiento importante.

En cuanto a cuestiones metodológicas, resaltar que los estudios analizados en esta revisión presentan en la mayoría de ocasiones enfoques cualitativos y/o mixtos. Consideramos que esto puede ser debido a que se trata de una temática de corte identitario. De esta manera, analizar el impacto que políticas, marcos de evaluación y estándares de excelencia provocan en la identidad docente requiere una metodología orientada y adaptada hacia aspectos humanos (Bolívar y Domingo, 2019). El creciente número de publicaciones a lo largo de los años sobre esta temática nos indica que estamos ante un campo de investigación de interés para la comunidad científica, como ya es respaldado por otras investigaciones como la de Bolívar (2008) o Jerez, Orsini y Hasbún (2016).

Pregunta 2. *¿Cuáles son las principales consecuencias que los nuevos sistemas de evaluación de la calidad docente generan sobre el profesorado universitario?*

Otro de los principales propósitos marcados en nuestra revisión fue explorar los principales temas emergentes que se detectaron en el análisis de los estudios. Uno de ellos ha sido la fragmentación de la identidad docente e investigadora. En este aspecto, y apoyándonos en el modelo ampliamente extendido y propuesto por Boyer “*scholarship for teaching and learning*” (1990), una forma de manifestar la calidad docente es investigar sobre ella. En esencia, se reconoce la importancia de adoptar un enfoque crítico y basado en la investigación del proceso de enseñanza y aprendizaje, elevando así el estatus de la función docente (Tight, 2017).

Otro de los temas emergentes de esta revisión hizo referencia a la performatividad y gubernamentalidad, conceptos vinculados con tecnologías políticas actuales en las que transitan profesores universitarios de distintos países y regiones. Este enfoque controlador y disciplinario constituye un nuevo marco regulador que delimita la

trayectoria y resultados docentes en un ambiente marcado por la competitividad individual (Ball, 2007; Luengo y Saura, 2012).

Al hilo de esto, y respaldándonos en Foucault (2002), estas nuevas prácticas de control jerárquico promueven modos de ser profesional/académico en las que los individuos orientan su profesión a la vigilancia de sí mismos y de los demás. Todo esto conlleva el desarrollo de una cultura académica basada en la desconfianza hacia el profesorado y en la que se premia el rendimiento, no por la mejora real de la calidad docente y del aprendizaje del estudiantado, sino por los resultados obtenidos en la burocratización de los procesos. En este sentido, Ball (2012) argumenta que la rendición de cuentas instaurada en esta esfera académica y universitaria hace que prevalezca la productividad sobre cuestiones morales y éticas.

Esta última idea puede verse profundamente tratada a lo largo de los estudios incluidos en nuestra revisión. Leišytė (2016) indica en su investigación que las nuevas reformas de la gestión pública han impulsado a las universidades a centrarse en el rendimiento y la competencia, provocando la constante performatividad y la ruptura del equilibrio entre la enseñanza y la investigación en las universidades. De hecho, añade que la división desequilibrada de la carga de trabajo entre investigación y docencia puede fortalecer las diferencias en la productividad investigadora entre académicos en función de su género.

Sin duda, es necesario plantear sistemas de evaluación equilibrados y flexibles que valoren al profesorado universitario en función del perfil profesional que decida desarrollar, desde su libertad profesional, aunque se contemplen todas las facetas intrínsecas al mismo (investigación, docencia y, en su caso, gestión). Alcanzar la excelencia a través del cumplimiento de un sinnúmero de criterios asociados a la docencia, la investigación, la gestión y ahora también la transferencia, es una absoluta utopía que los organismos responsables deben analizar con detalle y realismo. Debemos luchar por una universidad más preocupada en potenciar la calidad real y el bienestar profesional que en exprimir la mediocridad, generando situaciones de estrés e insatisfacción laboral.

Pregunta 3. *¿Qué futuras líneas de investigación se proponen en los estudios incluidos en esta revisión?*

Los estudios seleccionados en esta revisión ofrecen distintas consideraciones y líneas de investigación interesantes a tener en cuenta. Por ejemplo, en el estudio desarrollado por Wilkinson (2018), el autor propone la ampliación de investigaciones sobre el desarrollo de la docencia en los inicios de la carrera académica. Los primeros años profesionales del académico podrían ser un momento clave para el desarrollo de valores profesionales sólidos, pero a la vez, el desarrollo profesional del profesorado novel actual conlleva una serie de amenazas que sería interesante analizar.

Por otra parte, Telkeen (2018) propone ahondar en la combinación de modos interactivos de evaluación de la calidad que hagan justicia a la identidad profesional de los académicos. Concretamente, el autor apunta a un enfoque de investigación exploratorio y longitudinal.

En su investigación, Perkins (2019) sugiere la ampliación de su investigación mediante la realización de un estudio longitudinal en Reino Unido poniendo como foco

la cartografía en los cambios en la identidad académica provocados por los sistemas de evaluación, y explorando más a fondo los temas clave presentados en este estudio. Muy relacionado con esto, Cui, French y O'Leary (2019) proponen analizar y desarrollar alternativas para los sistemas de evaluación actuales dentro del contexto anglosajón. Concretamente, ven necesario el desarrollo de más estudios sobre el impacto de estos sistemas en la Educación Superior y en sus estudiantes y personal. Asimismo, Bartram, Hathaway y Rao (2018) indica que sería de gran interés recoger muestras más variadas en cuanto a disciplinas científicas que permitan comparaciones más detalladas sobre el impacto de esta evaluación de la calidad docente según la disciplina académica.

Por último, analizar los efectos que los sistemas de evaluación en su conjunto tienen sobre el profesorado universitario, el desarrollo de su identidad profesional y la calidad real de su práctica profesional se imponen como prioridad urgente para determinar hacia dónde deben evolucionar dichos sistemas.

Financiación

Este estudio se encuadra dentro del proyecto I+D+i: La influencia del neoliberalismo en las identidades académicas y en el nivel de satisfacción profesional (NEOACADEMIC), financiado por la AEI del Ministerio de Ciencia e Innovación en la convocatoria de 2019 (PID2019-105631GA-I00 / AEI / 10.13039/501100011033). También se realiza dentro del programa de Becas de Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Universidades (FPU19/00942).

Referencias

- Alexander, P. (2020). Methodological Guidance Paper: The Art and Science of Quality Systematic Reviews. *Review of Educational Research*, 90(1), 6-23. <https://doi.org/10.3102/0034654319854352>
- Archer, L. (2008). The new neoliberal subjects? Young/er academics' constructions of professional identity. *Journal of Education Policy*, 23(3), 265-285. <https://doi.org/10.1080/02680930701754047>
- Arvaja, M. (2018). Tensions and striving for coherence in an academic's professional identity work. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 291-306. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1379483>
- Axelrod, P. (2002). *Values in conflict: The university, the marketplace and the trials of liberal education*. McGill-Queen's University Press.
- Ball, S. J. (2007). Globalised, Commodified and Privatised: current international trends in education and education policy. *Der Öffentliche Sektor—The Public Sector*, 33(3), 33-40.
- Ball, S. J. (2012). Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.650940>

- Bartram, B., Hathaway, T., y Rao, N. (2018). 'Teaching excellence' in higher education: a comparative study of English and Australian academics' perspectives, *Journal of Further and Higher Education*, 43(9), 1284-1298. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1479518>
- Bentley, P.J., Coates H., Dobson, I.R., Goedegebuure L., Meek, V.L. (2013). Academic Job Satisfaction from an International Comparative Perspective: Factors Associated with Satisfaction Across 12 Countries. En P. Bentley, H. Coates, I. Dobson, L. Goedegebuure y V. Meek (Eds), *Job satisfaction around the academic world. The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective*, Vol 7, (pp. 239-262). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5434-8_13
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)*, 1(2), 1-19.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro.
- Booth, A., Papaioannou, D., y Sutton, A. (2012). *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*. Sage.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered*. Princeton.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brew, A., Boud, D., Lucas. L., y Crawford, K. (2020). Hampering teaching excellence? Academics making decisions in the face of contradictions. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1828327>
- Brunner, J. J., Labraña, J. R., Ganga, F. y Rodríguez-Ponce, E. (2019). Teoría del capitalismo académico en los estudios de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e33, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e33.3181>
- Burrows, R. (2012). Living with h-index? Metric assemblages in the contemporary academy. *The Sociological Review*, 60(2), 355-372. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2012.02077.x>
- Caballero, K. (2013). Nivel de satisfacción del profesorado universitario hacia los sistemas de evaluación. *Revista de Educación*, 360, 483-508. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-124>
- Cannizo, F. (2017). 'You've got to love what you do': Academic labour in a culture of authenticity. *The Sociological Review*, 66(1), 91-106. <https://doi.org/10.1177/0038026116681439>
- Clarke, M., Hyde, A. y Drennan, J. (2013). *Professional identity in Higher Education*. En B. M. Kehm & U. Teichler (Eds.), *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges* (pp. 7-21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4614-5_2
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales*. Universitat Pompeu Fabra.
- Cui, V., French, A., y O'Leary, M. (2019). A missed opportunity? How the UK's teaching excellence framework fails to capture the voice of university staff, *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1704721>

- Davies, B. y Petersen, E. B. (2005). Neoliberal discourse in the academia: The forestalling of (collective) resistance. *Learning and Teaching in the Social Sciences*, 2(2), 77-98. <https://doi.org/10.1386/ltss.2.2.77/1>
- Díez, E. J., Guamán, A., Jorge Alonso, A. & Ferrer, J. (2014). *Qué hacemos con la Universidad*. Akal.
- Fanghanel, J. (2012). *Being an Academic*. Routledge.
- Flecknoe, S., Choate, J., Davis, A., Hodgson, M., Johanesen, A., Janet O., Murphy, K., Sturrock, J., y Rayner, M. (2017). Redesigning academic identity in an evolving Higher Education landscape. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 14(2). <https://doi.org/10.4324/9780203818237>
- Fredman, N. y Doughney, J. (2012). Academic dissatisfaction, managerial change and neo-liberalism. *Higher Education*, 64, 41-58. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9479-y>.
- Foucault, M. (2002). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Gill, R. (2010). Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia. En R. Flood y R. Gill (Eds.), *Secrecy and silence in the research process* (pp. 228-244). Routledge.
- Gómez, T., y Alfredo, M. (2020). Perceptions of teaching performance assessment in higher education: A study in Portugal. *Innovations in Education and Teaching International*, <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1733632>
- Jerez, O., Orsini, C., y Hasbun, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 483-506. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>
- Knights, D. y Clarke, C. A. (2014). It's a bittersweet symphony, this life: Fragile academic selves and insecure identities at work. *Organization Studies*, 35(3), 335-357. <https://doi.org/10.1177/0170840613508396>
- Leišytė, L. (2016). New public management and research productivity—a precarious state of affairs of academic work in the Netherlands. *Studies in Higher Education*, 41(5), 828-846. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1147721>
- Littell, J. H., Corcoran, J., & Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. Oxford University Press.
- Locke W. y Bennion A. (2013). Satisfaction in stages: The academic profession in the United Kingdom and the British commonwealth. En P. Bentley, H. Coates, I. Dobson, L. Goedegebuure y V. Meek (Eds), *Job satisfaction around the academic world. The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective*, Vol 7, (pp. 223-238). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5434-8_12
- Locke W., Cummings W. y Fisher D. (eds) (2011). *Changing governance and management in Higher Education. The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective*, Vol 2. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1140-2_9

- Lorenz, C. (2012). If you're so smart, why are you under surveillance? Universities, neoliberalism, and New Public Management. *Critical Inquiry*, 38, 599-629. <https://doi.org/10.1086/664553>
- Luengo, J., & Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en andalucía. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 112-126.
- Lynch, K. (2013). New managerialism, neoliberalism and ranking. *Ethics in Science and Environmental Politics*, 13, 141-153. <https://doi.org/10.3354/ese00137>
- McCune, V. (2019). Academic identities in contemporary higher education: sustaining identities that value teaching. *Teaching in Higher Education*, 20-35. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1632826>
- O'Leary, M. y Savage, S. (2019). Breathing new life into the observation of teaching and learning in higher education: moving from the performative to the informative. *Professional Development in Education*, 46(1), 145-159. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1633386>
- Olsen, D. y Near, J. P. (1994). Role conflict and faculty life satisfaction. *The Review of Higher Education*, 17(2), 175-195. <https://doi.org/10.1353/rhe.1994.0026>
- Perkins, G. (2019). The Teaching Excellence Framework (TEF) and its impact on academic identity within a research-intensive university. *Higher Education Policy*, 32(2), 297-319. <https://doi.org/10.1057/s41307-018-0082-z>
- Pinar, M., y Unlu, E. (2020). Determinants of quality of research environment: An assessment of the environment submissions in the UK's Research Excellence Framework in 2014. *Research Evaluation*, 29(3), 231-244. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvaa003>
- Salazar, J. (2010). Encuesta de Satisfacción Estudiantil Versus Cultura Evaluativa de la Docencia, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 121-132.
- Saura, G. y Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Shaw, M. A. (2018). Public accountability versus academic independence: tensions of public higher education governance in Poland. *Studies in Higher Education*, 44, 2235-2248. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1483910>
- Shin, J. C. y Jung, J. (2013). Academics job satisfaction and job stress across countries in the changing academic environments. *Higher Education*, 67, 603-620. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9668-y>
- Shore, C. (2010). Beyond the multidiversity: Neoliberalism and rise of the Schizophrenic University. *Social Anthropology*, 18(1), 15-29. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.2009.00094.x>
- Song, J., y Lai, M. (2020). Teaching by Conscience or Accountability? Academics' Perceptions and Responsibilities at two Universities in China. *Higher Education Policy*. <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00209-7>

- Sułkowski, Ł. (2016). Accountability of university: Transition of public Higher Education. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 4(1), 9-21. <https://doi.org/10.15678/EBER.2016.040102>
- Tavares, O., Sin, D., Videira, P. y Amaral, A. (2016). Academics' perceptions of the impact of internal quality assurance on teaching and learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1293-1305. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1262326>
- Teelken, C. (2018). Teaching assessment and perceived quality of teaching: a longitudinal study among academics in three European countries, *European Journal of Higher Education*, 8(4), 382-399, <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1490661>
- Tight, M. (2019). The neoliberal turn in Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 73(3), 273-284. <https://doi.org/10.1111/hequ.12197>
- Torres, C. A. (2011). Public universities and the neoliberal common sense: seven iconoclastic theses. *International Studies in Sociology of Education*, 21(3), 177-197. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.616340>
- Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: the emergence of *Third space* professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377-396. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x>
- Wilkinson, S. (2018). The story of Samantha: the teaching performances and inauthenticities of an early career human geography lecturer, *Higher Education Research & Development*, 38(2), 398-410. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1517731>
- Winter, J., Turner, R., Spowart, L., Muneer, R. y Kneale, P. (2017). Evaluating academic development in the higher education sector: academic developers' reflections on using a toolkit resource. *Higher Education Research & Development*, 36(7), 1503-1514. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1325351>
- Winter, R. y Sarros, J. (2002) The academic work environment in Australian universities: A motivating place to work? *Higher Education Research & Development*, 21(3), 241-258. <https://doi.org/10.1080/0729436022000020751>
- Wood, M. y Su, F. (2017). What makes an excellent lecturer? Academics' perspectives on the discourse of teaching excellence in higher education. *Teaching in Higher Education*, 22(4), 451-466. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1301911>
- Ylijoki, O. H. y Ursin, J. (2013). The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1135-1149. <https://doi.org/10.1080/0307>