



11



Retos de la profesionalización docente universitaria en perspectiva comparada: España e Italia

*Challenges of university teaching professionalization
in comparative perspective: Spain and Italy*

Óscar Suárez-Guisuraga*;
Mercedes López-Aguado;**
Viviana Vinci***

DOI: 10.5944/reec.47.2025.44073

Recibido: **15 de enero de 2025**

Aceptado: **11 de marzo de 2025**

* ÓSCAR SUÁREZ-GUISURAGA: Es profesor del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de León. Es colaborador del Grupo de Investigación Consolidado EDUCSOC (Educación y Sociedad). **Datos de contacto:** osuag@unileon.es. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8959-4453>.

** MERCEDES LÓPEZ-AGUADO: Es profesora del área de Métodos de Investigación en Educación de la Universidad de León. Es la IP del Grupo de Investigación Consolidado EDUSOC (Educación y Sociedad). Tiene una amplia experiencia en gestión universitaria, entre otros ha sido directora del área de Formación y Evaluación del Profesorado de la ULe (2017-24), estando directamente implicada en los procesos de desarrollo profesional docente. Ha participado en el Grupo de trabajo ANVUR “Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria”. **Datos de contacto:** mmlopa@unileon.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4822-6901>.

*** VIVIANA VINCI: Profesora ordinaria en Pedagogía Experimental de la Universidad de Foggia. Ha participado en el Grupo de trabajo ANVUR “Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria” y en la Comisión de estudio para la definición de las directrices de los nuevos currículos escolares del primer y segundo ciclo instruccional (DR. MIM 47/2024). Referente Unifg del proyecto “eTwinning for Future Teachers – ITE”. Ganadora del Premio “Visalberghi” SIRD 2021 y del Premio SIPED 2014. Coordinadora de las prácticas Unifg. Miembro de ISATT, ATEE y AERA. **Datos de contacto:** viviana.vinci@unifg.it. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4091-0098>.

Resumen

Este artículo presenta un análisis, siguiendo el modelo comparado de ocho fases, del desarrollo profesional docente universitario en España e Italia, centrándose en dos dimensiones fundamentales: el acceso y promoción en la carrera docente y la evaluación de la actividad docente como mecanismo para la mejora de su calidad, así como los resultados y efectos de esta, tanto a nivel individual como institucional. En la dimensión de acceso y promoción, se observa que ambos países tienen sistemas similares, que contemplan una evaluación previa a nivel nacional y una fase de oposición/concurso en la universidad. La evaluación de la actividad docente presenta variaciones más significativas. Mientras que en España predomina un enfoque basado en criterios estandarizados que evalúan la calidad de la docencia y la investigación, con mecanismos supervisados por agencias externas, en Italia, aunque existen algunas directrices nacionales, las universidades tienen mayor flexibilidad para implementar evaluaciones internas, combinando indicadores cuantitativos y cualitativos. Además, en cuanto a los resultados y efectos de la evaluación docente, en ambos países se identifican algunos, aunque insuficientes, impactos. En España, los resultados suelen estar vinculados al avance en la carrera profesional y a incentivos económicos. En Italia, la evaluación tiene un peso más destacado en la mejora de las estrategias pedagógicas y en la consolidación de la calidad institucional. El estudio concluye subrayando la influencia de los contextos culturales y administrativos en las políticas universitarias, ofreciendo una perspectiva útil para el diseño de estrategias educativas comparadas en Europa con la indicación de diferentes medidas que pueden ser útiles para fomentar un cambio que permita impulsar los procesos de evaluación y mejora de la actividad docente.

Palabras clave: estudio comparado; profesionalización docente; España; Italia

Abstract

This article presents an analysis, following the comparative model of eight phases of university faculty professional development in Spain and Italy, focusing on two fundamental dimensions: access and promotion in academic careers and the evaluation of teaching performance as a mechanism for improving its quality as well as the outcomes and effects of such evaluation at both individual and institutional levels. Regarding access and promotion, both countries exhibit similar systems, which include a preliminary national evaluation followed by a competitive examination/selection process at the university level. The evaluation of teaching performance shows more significant variations. In Spain, the process is predominantly guided by standardized criteria assessing the quality of teaching and research, supervised by external agencies. In Italy, while national guidelines exist, universities enjoy greater flexibility to implement internal evaluations, combining quantitative and qualitative indicators. Furthermore, concerning the outcomes and effects of teaching evaluation, some, though insufficient, impacts are identified in both countries. In Spain, the results are often linked to career advancement and financial incentives. In Italy, evaluation plays a more prominent role in enhancing pedagogical strategies and consolidating institutional quality. The study concludes by highlighting the influence of cultural and administrative contexts on university policies, offering a valuable perspective for designing comparative educational strategies in Europe. It also suggests various measures that could foster change, aiming to advance the processes of evaluation and improvement of teaching performance.

Keywords: comparative study; scholarship; Spain; Italy

1. Introducción

La profesionalización docente en el ámbito universitario es un tema de creciente interés en Europa en los últimos años, especialmente en países como España e Italia, donde las reformas educativas y los procesos de evaluación han influido en las políticas y prácticas docentes. Tanto España como Italia se encuentran actualmente inmersos en procesos de revisión de sus sistemas universitarios como un mandato europeo, recibiendo ambos financiación de la UE destinada a tal fin y, además, compartiendo ámbito geográfico, el arco mediterráneo, por lo que estas circunstancias materiales y formales, respectivamente, los convierten en unidades potencialmente comparables entre sí.

Este apartado ofrece un marco teórico sobre la profesionalización de los docentes universitarios, revisando el estado de la cuestión en los casos español e italiano a partir de las últimas reformas ya ejecutadas. El objetivo del estudio consistió en determinar las semejanzas y similitudes en cuanto a los procedimientos de profesionalización docente universitaria existentes entre el sistema de educación superior español y el sistema de educación superior italiano para formular propuestas de mejora. La finalidad, además, es la de establecer líneas de actuación comunes que puedan permitir el desarrollo de prácticas colaborativas entre ambos sistemas con objeto de que estos puedan enriquecerse. Las preguntas de investigación fueron las siguientes:

- ¿Qué relaciones de semejanza existen en el procedimiento de profesionalización docente entre sistemas universitarios español y italiano?
- ¿En qué se diferencian dichos sistemas en cuanto a profesionalización docente universitaria?
- ¿Se pueden establecer vías de colaboración en función de las acciones a desarrollar para la implementación de una profesionalización docente sistemática entre ambos sistemas?

1.1. Definición y conceptos clave

La profesionalización docente universitaria implica procesos de desarrollo continuo que abarcan la formación inicial, la permanente y el reconocimiento de las competencias necesarias para enseñar en la universidad. Según Teixeira *et al.* (2023), la profesionalización de los docentes universitarios puede explicarse mediante dos modelos fundamentales. El primero de ellos está enfocado hacia elementos particulares que sustentan el ejercicio de las tareas inherentes al profesorado en el aula. Su objetivo es el fortalecimiento de competencias profesionales que sirvan a su perfeccionamiento profesional mediante la observación de las propias clases, entendida esta como técnica para la obtención de información fundamental que permita, en su caso, tanto el análisis de la práctica docente como la posibilidad de una proyección futura.

El segundo modelo identificado en la literatura aborda el proceso desde los mecanismos de superación y capacitación a través de la identificación de necesidades e intereses de los docentes para el diseño de acciones de profesionalización. Este enfoque ha tenido mayor proliferación a nivel mundial al centrarse en el concepto de mejora profesional. Ambos modelos comparten la visión de la investigación como parte esencial del autodesarrollo, en la primera perspectiva, y la mejora continua, en la segunda.

La definición de la profesionalización docente universitaria se asocia con la mejora de la calidad educativa, la innovación pedagógica y la adaptación a los cambios tecnológicos y sociales (Rivero *et al.*, 2019a). Entre las tendencias actuales que fomentan la profesionalización docente se destacan varios aspectos clave. En primer lugar, se propone la definición de un marco de competencias que proporcionará estructura a la formación del profesorado. Además, se busca el desarrollo docente enfocado en competencias, garantizando así una integración efectiva de la docencia, la investigación y la extensión. Asimismo, la evaluación del desempeño se centra en estas competencias, promoviendo una medición más precisa del trabajo docente. También se aborda la profesionalización desde la perspectiva de las ecologías de aprendizaje, y se enfatiza la importancia de implementar metodologías activas en la formación profesional de los docentes (Barrientos, 2024).

En referencia al contexto real del aula, se resalta la necesidad fundamental de que el docente competente y profesionalizado será aquél que prepare a los estudiantes para afrontar un futuro diverso, en el que se requerirá entender los problemas desde una perspectiva social, así como valorar los principios que guían el desempeño profesional del profesorado. De este modo, se vinculan estrechamente con las competencias que debe desarrollar un verdadero profesional (Linares *et al.*, 2021). Las competencias investigativa, digital docente, socioprofesional y cultural conforman lo que podría considerarse una competencia docente universitaria completa (Rivero *et al.*, 2019b).

Y es que, el desempeño de los docentes universitarios se encuentra ligado indefectiblemente a la calidad de la formación profesional recibida por los estudiantes de grado y al éxito académico de los estudiantes de posgrado. El cumplimiento de sus funciones, sustentado en la aplicación de conocimientos científicos pertinentes a sus prácticas docentes, constituye un elemento fundamental para garantizar dicha calidad. En este contexto, la selección de los contenidos para la formación integral de los docentes representa un desafío para la educación superior contemporánea, dado que la mayoría de ellos no recibió una formación específica para el ejercicio de la docencia universitaria (Rivero *et al.*, 2019a).

En la actualidad en Italia el primer paso para el acceso a la carrera universitaria son las categorías de investigador temporal (RTD de tipo A y B) y de Investigador con Contrato Temporal en Titularidad (RTT). Este profesorado tiene obligaciones fundamentalmente de investigación, aunque también participa en algunas actividades docentes.

1.2. Profesionalización docente universitaria en España e Italia

En España, la profesionalización docente se ha visto impulsada por las reformas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que han promovido la evaluación de la calidad educativa y el desarrollo de competencias profesionales específicas para los docentes universitarios. Para Álvarez-Ferrández *et al.* (2022), parece existir un consenso en torno a algunos requisitos fundamentales que deben cumplirse para la formación del profesorado. Estos incluyen la necesidad de contar con un sólido marco de conocimientos que se sustente en estrategias eficaces de gestión del conocimiento. Además, se requiere un profundo entendimiento sobre la enseñanza de materias específicas, que esté vinculado a las competencias digitales y a las necesidades del estudiantado. Asimismo, se espera que el profesorado participe en procesos de innovación y mantenga una actitud positiva hacia el desarrollo profesional continuo, fomentando la colaboración y valorando la diversidad.

Parece igualmente esencial poseer habilidades y estrategias de enseñanza tanto en laboratorios como en aulas, así como desarrollar habilidades interpersonales, reflexivas

y de investigación, que faciliten el trabajo colaborativo en comunidades profesionales. Los docentes deben cultivar una actitud crítica hacia sus propias prácticas profesionales y ser capaces de reflexionar a partir del análisis de resultados, la teoría y el diálogo entre colegas, debiendo ser capaces, por último, de adaptar sus planes y enfoques a contextos y necesidades que están en constante cambio. En España, y en línea con este planteamiento, la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU, 2023) ha establecido criterios más estrictos para la contratación y evaluación del profesorado universitario, enfatizando la importancia de la formación continua, concretamente en su artículo 67.

Por su parte, en Italia no existe un documento único directamente equiparable a la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) española, que reforma y regula de manera orgánica el sistema universitario. Sin embargo, el sistema universitario italiano está regulado por un conjunto de leyes y decretos legislativos que, en conjunto, delinean su funcionamiento: algunas leyes y decretos específicos (entre ellos, la Ley 240/2010, el Decreto Ministerial 270/2004, el D.L. 36/2022, convertido en la Ley 79/2022) conforman un sistema regulador complejo que disciplina el funcionamiento de las universidades en Italia. La Agencia Nacional para la Evaluación del Sistema Universitario y de la Investigación (a partir de ahora ANVUR) contribuye al proceso de profesionalización de los docentes a través de la evaluación (sobre todo de la calidad de la investigación, gracias a la ASN y la VQR) y la acreditación de los programas de estudio, pero no interviene directamente en la contratación ni en la formación de los docentes. El sistema de evaluación ANVUR ha jugado un papel crucial en el proceso de profesionalización, exigiendo a los docentes una mejora continua de sus habilidades docentes y de investigación (Felisatti y Perla, 2023).

En definitiva, se puede afirmar que el profesorado universitario continúa siendo un actor fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin importar el modelo educativo en el que se desarrolle. Como guía, tutor y orientador, tiene la capacidad de transformar su práctica educativa e innovar para alcanzar los resultados esperados. En los últimos años, por otro lado, se ha intensificado la necesidad urgente de modernizar los sistemas educativos presenciales, integrando nuevas estrategias que aprovechen los medios digitales y enriquezcan así las prácticas educativas. La concepción del profesorado universitario, tanto en Italia como en España, implica que debe contar con la cualificación académica y la experiencia en su área de especialización que le permitan diseñar enfoques de enseñanza innovadores. Además, es fundamental que tenga un sólido conocimiento de las plataformas electrónicas y una destreza tecnológica adecuada. Esto implica el uso de herramientas de comunicación y colaboración, la capacidad de acceder y gestionar información a través de redes, así como la habilidad para crear, seleccionar y diseñar recursos educativos digitales. También es esencial que maneje diversas plataformas para la administración del aprendizaje y la gestión escolar (Cervantes, 2024).

1.3. Formación continua, evaluación docente e innovación pedagógica

La formación continua es un eje central en la profesionalización docente universitaria en ambos países. En España, se ha implementado un sistema de acreditación basado en competencias docentes y en el impacto de la investigación, lo que obliga a los docentes a actualizarse constantemente. Sin embargo, no debe olvidarse el factor relacionado con la satisfacción del estudiantado, sobre el que multitud de universidades españolas han basado en cierta medida sus sistemas de evaluación docente y que influye directamente en las actuaciones cuya responsabilidad recae en el profesorado (Abellán y Fernández, 2024).

En Italia, los programas de formación continua han incluido el uso de nuevas tecnologías, lo que ha transformado las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en las universidades. No obstante, la formación obvia aspectos tales la capacidad para fomentar el pensamiento crítico en el alumnado (Van Damme y Zahner, 2023) y sitúa dicha capacidad, junto con las evaluaciones y el plan de estudios, dentro de un ciclo integrado de mejora continua que permita cerrar la supuesta brecha entre las habilidades que poseen los graduados de educación superior y las habilidades que muestran los docentes universitarios.

Por lo que se refiere a la evaluación del desempeño docente, este aspecto se ha convertido en un mecanismo clave para la profesionalización en ambos países. En España, el sistema de acreditación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (a partir de ahora ANECA) ha establecido estándares rigurosos para el acceso y promoción de los docentes (Rodríguez-Legendre y Fernández-Cruz, 2024). Se han detectado tres factores que influyen en la determinación del perfil innovador del docente y en los que las instituciones de educación superior se deben fijar a la hora de establecer los mecanismos de evaluación del profesorado. El primero de ellos, es el área de conocimiento desde la que se imparte docencia. Este factor viene determinado por la formación inicial que el profesorado ha recibido, en función de sus estudios previos, y condiciona de forma evidente la producción didáctica y pedagógica a la hora de atender al alumnado. En relación con el segundo aspecto, que se refiere a la motivación y disposición hacia la obtención de resultados significativos, se destaca la importancia de mantener una actitud positiva frente a la innovación en la enseñanza, siendo dicha competencia en innovación del profesorado uno de los factores más significativos en relación con la disposición y voluntad de integrar mejoras para la optimización de los resultados en los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje. Con respecto al tercer factor, se manifiesta la necesidad de contar con un entorno claro y definido que facilite al docente el ejercicio pleno de sus habilidades metodológicas y didácticas, así como que le proporcione las herramientas adecuadas para su desarrollo profesional, esto es, poder disponer de un contexto profesional en el que la cultura organizativa predisponga al compromiso con la propia institución.

En Italia, a su vez, la Agencia Nacional de Evaluación del Sistema Universitario y de la Investigación (ANVUR) sigue un enfoque similar, evaluando tanto la docencia como la investigación. En este caso, se establecen cinco dimensiones que definen el camino hacia la innovación docente universitaria (Felisatti y Perla, 2023). En cuanto a la dimensión de la planificación, se insiste en la capacidad para definir los objetivos, los resultados de aprendizaje esperados, los contenidos, la estructura, las actividades, los materiales didácticos y las estrategias para integrarlos de manera coherente y alineada. La dimensión relacionada con el desarrollo didáctico se centra en la utilización de estrategias, métodos, herramientas y tecnologías de manera efectiva para fomentar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la habilidad para diseñar, desarrollar y emplear modelos de evaluación en el contexto del aprendizaje y la enseñanza e implementar actividades de autoevaluación y retroalimentación que contribuyan a la mejora del proceso de aprendizaje. Con respecto a la dimensión de los resultados, se considera imprescindible el establecimiento de una comunicación efectiva y el fomento de relaciones de colaboración en diversos niveles con el propósito de lograr una mejora continua en el ámbito de la enseñanza. En el ámbito específico de la mejora, asumir y desempeñar funciones de liderazgo con el objetivo de fomentar el emprendimiento, el desarrollo personal y la superación en el contexto educativo se fija como un indicador esencial, así como el

hecho de que el profesorado pueda desarrollar la identidad personal y profesional con miras a una formación continua e integral. La última de las dimensiones, relacionada con la evaluación, determina que el docente universitario ha de ser capaz de desarrollar intervenciones destinadas a la recopilación de información y evidencias en el ámbito de la docencia, con el propósito de facilitar la reflexión, tanto a nivel individual como colectivo, sobre las acciones innovadoras que se deben iniciar o implementar.

Finalmente, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza universitaria ha sido un factor determinante para la profesionalización docente, especialmente a partir de la pandemia de COVID-19. En España, los programas de formación se han adaptado para integrar estas herramientas, lo que ha permitido una mayor flexibilidad y adaptabilidad en la enseñanza (Buils *et al.*, 2024). En este sentido, con el fin de establecer propuestas que promuevan la integración entre los currículos y los diversos modelos didácticos empleados por los docentes universitarios, es fundamental considerar que las TIC constituyen un marco de apoyo que contribuye a esta solución. En consecuencia, las prácticas docentes evidencian las vías de articulación de la universidad en su intervención en los problemas reales del entorno, resultando en una sinergia aplicada entre el Estado y sus políticas públicas, el sector productivo y las problemáticas actuales, así como la universidad y sus prácticas investigativas. Así, los distintos contextos socioculturales facilitarían la transformación y resolución de problemas aplicados en el aula (Jiménez *et al.*, 2023).

La implementación de plataformas digitales y el uso de metodologías innovadoras como el aprendizaje invertido han sido esenciales en la formación docente también en Italia (Musicco *et al.*, 2023). Sin embargo, las fuentes digitales utilizadas por los docentes, principalmente textos y trabajos, no son las que prefieren los estudiantes para el aprendizaje, siendo España uno de los países del ámbito de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que hace un empleo más intensivo de las mismas, si bien es verdad que lo hace sin un grado de satisfacción suficiente por parte del estudiantado (Tejedor *et al.*, 2023).

1.4. Desafíos

A pesar de los avances en la profesionalización docente durante estos últimos cinco años, tanto España como Italia enfrentan en el momento actual desafíos importantes. En España, persiste la necesidad de consolidar programas de formación más integrales que incluyan no solo aspectos pedagógicos, sino también competencias interpersonales y de gestión (Martínez-España *et al.*, 2024). El profesorado universitario debe estar debidamente preparado y actuar con rigor frente a los desafíos que enfrenta en su labor cotidiana. En este sentido, es fundamental seguir incidiendo en la necesidad de mejora de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que debe poseer el profesorado, aspectos que, sin duda, son imprescindibles para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario y afrontar los nuevos retos que plantea la sociedad del conocimiento, en todas sus dimensiones. Asimismo, es importante recordar que una de las mayores responsabilidades de los docentes es la formación de profesionales que respondan de manera ética e innovadora a las demandas del actual entorno laboral (Ruiz-Melero *et al.*, 2020). Pero es importante señalar que los docentes, lejos de tratar de desvincularse de estos presupuestos, reclaman formación por parte de sus instituciones de referencia e insisten en la relevancia de la responsabilidad social universitaria en este tipo de iniciativas, considerándola un componente esencial del modelo formativo institucional dentro de la universidad contemporánea dentro del contexto europeo (Sartor-Harada *et al.*, 2020).

En el caso italiano, la literatura predice que el reto radica en lograr una mayor cohesión entre la evaluación del desempeño y el reconocimiento profesional, así como en superar las barreras burocráticas que dificultan el desarrollo docente (Tejedor *et al.*, 2020). El profesorado universitario en Italia ha hecho un esfuerzo ingente, en los últimos tiempos, para el desarrollo de acciones dirigidas hacia la detección y análisis de las necesidades de los estudiantes noveles, formulando objetivos, celebrando entrevisas, identificando recursos y seleccionando modelos de organización que permitan una autonomía y autorregulación en sus respectivas titulaciones de dichos estudiantes. Sin embargo, este esfuerzo no se está materializando, en estos momentos, en mecanismos que posibiliten la obtención de la correspondiente acreditación para el progreso laboral del docente universitario.

2. Materiales y métodos

2.1. Diseño y bases documentales

Si bien el objetivo de este estudio ha sido aclarado anteriormente, es esencial concentrarse en una cuestión: la transmisión de conocimientos que impulsa los estudios comparativos. El objetivo es lograr aportes que orienten los procesos de cambio a través de la programación y planificación educativa, en lugar de basarse únicamente en la descripción de los datos obtenidos. Su objetivo es, en este caso, promover iniciativas que prioricen la mejora de los sistemas superiores de enseñanza español e italiano.

En este sentido, el método de trabajo implica la ejecución del proceso de construcción y obtención de un cuerpo estructurado de conocimientos (Caballero *et al.*, 2016). De esta forma, a la luz de los datos, el objeto de estudio y la estructura organizativa de los sistemas universitarios italiano y español, el método comparado es el idóneo para el abordaje de la cuestión que se plantea en este trabajo.

En primer lugar, el objeto del método comparado en esta investigación se circunscribe, a los sistemas de enseñanza superior universitaria en España y en Italia. Dicho objeto se completa con la determinación de las diferencias y semejanzas interterritoriales que puedan existir, detectando tendencias derivadas del análisis. Por último, el método trata, en sí mismo, de profundizar en el conocimiento de los sistemas educativos superiores de ambos países, obteniendo datos que puedan servir de base a las políticas públicas, con una clara orientación a la mejora y al cambio educativo.

Las variables analizadas se circunscriben a los valores de los diferentes indicadores, que se especificarán más adelante. Mediante la comparación, se obtienen datos cualitativos de corte descriptivo que se pondrán en relación mediante la visibilización de puntos en común o de disparidad con respecto al objeto de estudio. Finalmente, para la extracción de los parámetros que conforman el constructo «profesionalización docente universitaria», se acudió a los documentos de referencia en los respectivos países. En el caso de España, las categorías se derivaron del Programa de Apoyo para la evaluación de la calidad de la Actividad Docente del profesorado universitario (DOCENTIA), publicado por la ANECA (2021). En el caso italiano, se procedió a la revisión de la publicación Linee Guida per il Riconoscimento e la Valorizzazione della Docenza Universitaria (ANVUR, 2023). Ambos documentos son equiparables, pues cumplen las condiciones establecidas para el empleo del método comparado descrito, situándose en un rango normativo equivalente tanto en Italia como en España.

2.2. Procedimiento

La adopción de la metodología comparatista implica el seguimiento de una serie de fases (Caballero *et al.*, 2016) que pueden agruparse en dos grandes bloques: (a) el diseño metodológico para la selección del problema, formulación de presupuestos de partida y elección de la unidad de análisis; (b) investigación propiamente dicha para las fases descriptiva, interpretativa, de yuxtaposición, comparativa y prospectiva.

La delimitación y justificación del área de estudio (sistemas educativos universitarios español e italiano) y la definición de los principales conceptos, los axiomas asumidos y la delimitación de la realidad educativa a estudiar (profesionalización docente) ha sido descritos en el punto anterior. Las fases del segundo bloque se desarrollan en los siguientes apartados. De esta forma, los resultados muestran, dentro de las fases descriptiva e interpretativa, la presentación de los datos sobre la unidad de análisis y la búsqueda de causas y factores que correlacionan. Por otra parte, la discusión establece las semejanzas y diferencias entre los procedimientos de profesionalización docente en uno y otro sistema educativo y extrae conclusiones, ofrece propuestas de mejora y establece líneas de acción para el avance del conocimiento en el campo de estudio que nos ocupa. La delimitación de los componentes de la unidad de análisis se realiza mediante el árbol de parámetros, que se incluye en el siguiente apartado.

Por último, se contó con la participación de profesorado universitario español e italiano, que aclararon términos y plantearon el estado de la cuestión en relación a la profesionalización docente en sus respectivos países, de forma que la comparación posterior pudiese ser exhaustiva, pertinente y actual.

2.3. Instrumento y análisis de datos

Siguiendo a Caballero *et al.* (2016), se establece un árbol de parámetros que contempla el objeto de estudio, las dimensiones que lo componen, los parámetros en los que se desglosan y los indicadores que es necesario tomar en consideración. El modelo resultante se describe en la Tabla 1.

Tabla 1.
Árbol de parámetros

Objeto	Dimensiones	Parámetros	Indicadores
PROFESSIONALIZACIÓN DOCENTE	Provisión	Acceso	Figuras Requisitos
		Promoción	Figuras Requisitos
	Evaluación de la actividad docente	Proceso	Características Responsables
		Evidencias	Elementos evaluables Desempeños y productos
		Efectos	Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje Desarrollo profesional

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los indicadores de provisión, tanto las figuras como los requisitos para el acceso y la promoción se contemplan en las normativas aplicables correspondientes. En el presente estudio se plantea la equivalencia entre dichas figuras entre el sistema educativo universitario español y el italiano, a fin de proceder a la comparación efectiva de los procesos, aspectos, uso y consecuencias de una profesionalización docente real en los mismos.

Los indicadores de evaluación suponen el punto clave que permite llegar a las conclusiones y, con ellas, a las propuestas de mejora. En el caso español, estos indicadores se relacionan con la dimensión de desarrollo de la profesionalización docente establecida por la ANECA. En el caso italiano, tanto el proceso de evaluación como los aspectos a evaluar se relacionan con la dimensión de *metodologie e tecnologie per la mediazione didattica* que determina la ANVUR. En ambos casos, las actividades que desarrollan los docentes describen la forma en que confluyen estas dos dimensiones para cada uno de los países en indicadores observables, medibles y comparables, de forma que se haga visible la utilización de estrategias, métodos, herramientas y tecnologías para promover eficazmente los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los indicadores de resultados implican, para el profesorado universitario español, procesos de recopilación de información y evidencia sobre la enseñanza para reflexionar individual o colectivamente sobre las acciones innovadoras a iniciar o implementar. Para el profesorado universitario italiano aplican estos indicadores mediante la dimensión de *documentazione, scholarship e ricerca nell'insegnamento-apprendimento*.

3. Resultados

3.1. Provisión

3.1.1. Acceso

En Italia el primer paso para el acceso a la carrera universitaria son las categorías de investigador temporal (RTD) de tipo A y B, recientemente sustituidas por la figura del Investigador con Contrato Temporal en Titularidad (RTT), introducida por la Ley 79/2022, que unifica las dos figuras anteriores en una única tipología de investigador.

Aunque las universidades italianas aún pueden convocar plazas para RTD-A/B, la reforma del reclutamiento universitario fue introducida mediante el decreto-ley 36/2022, destinado a acelerar la implementación del Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia, convertido posteriormente en la Ley 79/2022. Este nuevo sistema de pre-carrera universitaria se describe en el artículo 14.

Para acceder al puesto de investigador, es necesario haber obtenido el título de doctor o equivalente obtenido en el extranjero, junto con publicaciones científicas adecuadas y un currículum que demuestre contribuciones relevantes en el propio campo de competencia.

Este profesorado tiene fundamentalmente obligaciones de investigación, aunque también participa en algunas actividades docentes. El investigador de tipo A se formaliza con un contrato de tres años prorrogables (en una única ocasión) por dos años, para esta prórroga es necesario contar con la valoración positiva tanto de la actividad docente como de investigación.

El tipo B se formaliza en un contrato, no renovable, de tres años. Los investigadores temporales tipo B que se encuentran en el tercer año de contrato y han conseguido la Habilitación Científica Nacional (Abilitazione Scientifica Nazionale, ASN en adelante)

deben superar un proceso de evaluación para poder pasar a un contrato permanente (de profesor de segundo nivel).

Los Investigadores con Contrato Temporal en Titularidad (RTT) representan una nueva figura pensada para simplificar la trayectoria académica. Los RTT firman un contrato inicial de tres años (que puede extenderse hasta seis) con el objetivo de conseguir un puesto de profesor asociado, condicionado a la obtención de la ASN y a una evaluación positiva de las actividades realizadas.

Por otro lado, el profesorado de carrera o profesorado permanente, con obligaciones en docencia e investigación, los Professori di ruolo, están organizados en dos categorías:

- Profesores de primer nivel: profesores ordinarios. (Professori ordinari). Es el profesorado de mayor categoría.
- Profesores de segundo nivel: profesores asociados (Professori associati).

Finalmente, existen otras figuras de profesorado:

- Profesores asistentes (Assistenti di ruolo). Esta categoría está en proceso de extinción.
- Profesores contratados (Professori a contratto). Para hacer frente a necesidades docentes las universidades pueden contratar a profesorado, si tienen la capacidad presupuestaria necesaria.

Tabla 2.

Tipo de profesorado universitario en Italia

Figura	Tipo de contrato	Grado Doctor	Acreditación/Evaluación	Otros
Investigador tipo A	No permanente	Sí	No	Evaluación no habilitante a los 3 años
Investigador tipo B	No permanente	Sí	No	
Investigador tipo RTT	No permanente	Sí	No	
Profesor asociado	Permanente	Sí	Sí	
Profesor ordinario	Permanente	Sí	Sí	
Contratado	No permanente	No		Expertos altamente cualificados

Fuente: elaboración propia.

En España, las figuras de profesorado universitario están ordenadas en dos vías, el profesorado funcionario y el profesorado laboral.

El primer paso para el acceso a la carrera universitaria ha cambiado tras la entrada en vigor de la Ley Orgánica del Sistema Universitario, LOSU (BOE núm. 70, de 23/03/2023). Anteriormente, el acceso se realizaba a través de la figura de Ayudante de Universidad que podía ser convertida, finalizado el doctorado y obtenida la acreditación mediante evaluación externa, en Ayudante Doctor con una duración de 5 años. Ambas con carácter laboral y no permanente.

La reciente reglamentación ha modificado este proceso, haciendo desaparecer la figura de ayudante y eliminando el requisito de la acreditación para el acceso a Ayudante Doctor, por lo que es suficiente haber finalizado el doctorado para poder acceder a estas plazas.

Estos contratos tienen una duración de 6 años, con dedicación a tareas tanto de investigación como de docencia, y en el tercer año deben someterse a un proceso de evaluación que solo tiene un valor orientativo del desempeño ya que no es habilitante.

Finalizado este periodo, se abren dos posibles vías, la laboral y la funcionarial. Para ambas es necesario que el ayudante doctor haya conseguido en este periodo la acreditación, que es realizada, de manera independiente para las dos figuras, por agencias evaluadoras externas.

La vía laboral se cristaliza en diferentes tipos de contrato, entre los que destaca la nueva figura de Profesor Permanente Laboral (que sustituye a los el Profesor Contratado Doctor) con idénticas responsabilidades y deberes que el profesorado funcionario.

La LOSU establece (además de Ayudante Doctor y Profesor Permanente Laboral) otros tipos de contratos de personal docente e investigador que se detallan en los artículos 77 al 87:

- Profesorado Asociado: especialistas y profesionales de reconocida competencia que ejercen su actividad laboral fuera de la universidad.
- Profesorado Emérito: personal docente e investigador jubilado, tanto funcionario como laboral, que haya realizado aportaciones destacadas en docencia, investigación o transferencia e intercambio del conocimiento.
- Profesorado Visitante: docentes e investigadores de otras universidades y centros de investigación, tanto españoles como extranjeros, que puedan contribuir significativamente al avance en algún aspecto de la universidad de destino.
- Profesorado Distinguido: docentes e investigadores, tanto españoles como extranjeros, que desarrollen su carrera en el extranjero, y cuya excelencia y contribución científica, tecnológica, humanística o artística, sean significativas y reconocidas internacionalmente.

Las figuras de cuerpos docentes universitario (funcionario) no han sufrido ninguna transformación con la entrada en vigor de la LOSU, manteniéndose las tradicionales:

- Catedrático de Universidad. Es la figura de mayor categoría profesional.
- Titular de Universidad.

El resumen de las diferentes categorías profesionales, así como los requisitos para su acceso se describen en la tabla 3.

Tabla 3.
Tipo de profesorado universitario en España

Figura	Tipo de contrato	Grado Doctor	Acreditación/Evaluación	Otros
Ayudante Doctor	Laboral, no permanente	Sí	No	Evaluación no habilitante a los 3 años
Asociado	Laboral, no permanente	No	No	Especialista de reconocido prestigio
Permanente Laboral	Laboral, permanente	Sí	Sí	
Visitante	Laboral, no permanente	No	No	Contribución significativa al desarrollo de la universidad
Emérito	Laboral, no permanente	Sí	Sí	Reconocimiento internacional
Titular	Funcionario, permanente	Sí	Sí	
Catedrático	Funcionario, permanente	Sí	Sí	

Fuente: elaboración propia.

3.1.2. Promoción

En Italia la promoción, tanto para pasar de investigador tipo B o de RTT a profesor asociado (con contrato indefinido), como de asociado a ordinario, es necesaria la ASN, cuyas características se describen en el Decreto Ministeriale n. 76 de 7 de junio de 2012.

Esta evaluación, organizada por ANVUR, la realizan los *Comisarios nacionales*, seleccionados mediante sorteo dentro de listas elaboradas según criterios y requisitos de alta cualificación científica establecidos por el Ministerio de Universidad e Investigación (MUR) para cada sector y disciplina, aproximadamente cada dos años. Los miembros considerados aptos para desempeñar el rol de comisionado se incluyen en una lista de aspirantes seleccionables por sorteo, de la cual se eligen los cinco miembros de la comisión de evaluación para cada sector. Esta lista se renueva, en promedio, cada dos años.

Los requisitos de alta cualificación científica para la idoneidad como comisionado incluyen: un número elevado de publicaciones científicas (determinadas por valores umbral específicos para cada sector, según el D.M. 589/2018), responsabilidad científica en proyectos de investigación internacionales y nacionales financiados mediante convocatorias competitivas con revisión por pares, dirección o participación en comités editoriales de revistas, colecciones editoriales, enciclopedias y tratados de reconocido prestigio, cargos de enseñanza o investigación (fellowship) en universidades e institutos de investigación extranjeros o supranacionales, premios y reconocimientos por la actividad científica, incluida la afiliación a academias de prestigio reconocido en el sector, entre otros méritos que contribuyan a una mejor definición del perfil científico.

El proceso de evaluación tiene en cuenta la actividad científica, la actividad docente y la experiencia profesional y organizativa, teniendo en cuenta las siguientes condiciones:

1. Impacto de la producción científica, acreditado por el cumplimiento de los valores umbral del número de publicaciones requeridas para el puesto (D.M. 589/2018).
2. Poseer al menos tres de los siguientes méritos: organización o participación como ponente en congresos científicos; dirección o participación en actividades de

grupos de investigación; responsabilidad en estudios e investigaciones; liderazgo en proyectos de investigación financiados mediante convocatorias competitivas; dirección o participación en comités editoriales de revistas o colecciones; participación en comités académicos en programas de doctorado; asignación formal de cargos de enseñanza o investigación (fellowship) en universidades e institutos de investigación extranjeros o supranacionales; premios, reconocimientos y/o afiliación a academias de prestigio; creación de nuevas empresas (spin-offs) o desarrollo/comercialización de patentes.

3. Evaluación de la calidad de las publicaciones por su originalidad y rigor metodológico, basada en los siguientes criterios establecidos en el D.M. 120/2016:

- a. Coherencia con las temáticas del sector o con temáticas interdisciplinarias pertinentes.
- b. Aportación individual en trabajos colaborativos.
- c. Calidad de la producción científica, evaluada en el panorama nacional e internacional por su originalidad, rigor metodológico e innovación.
- d. Publicación en editoriales, colecciones o revistas de relevancia nacional o internacional con procedimientos transparentes de evaluación.
- e. Número, tipo y continuidad temporal de las publicaciones.
- f. Relevancia de las publicaciones en el sector, considerando sus características específicas y las de los sectores científico-disciplinarios correspondientes.

Una vez finalizada la evaluación, las comisiones transmiten directamente los resultados al Ministerio de Universidad e Investigación, quien gestiona todo el proceso, desde la candidatura hasta la publicación de los resultados, a través de plataformas telemáticas específicas.

El proceso finaliza con una lista cerrada de personas consideradas *aptas* (habilitadas) para cubrir plazas de una determinada categoría. La habilitación tiene una duración de 11 años desde su obtención y los candidatos que participen en un proceso y no alcancen una valoración positiva tienen una penalización de un año.

Finalmente, para alcanzar la categoría de asociado u ordinario, el profesorado debe superar el concurso convocado por la universidad, que regula el procedimiento selectivo para la cobertura de las plazas de profesorado ordinario y asociado, reservado a las personas candidatas habilitadas.

En el caso español, tanto para el acceso como para la promoción en las figuras de profesorado permanente (laboral o funcionario) el profesorado debe poseer la acreditación específica para cada figura, que se consigue a través de un proceso de evaluación de méritos en las dimensiones: investigación (incluyendo transferencia), docencia, formación académica y experiencia profesional, para la cátedra se añade la dimensión liderazgo. La evaluación es realizada por la agencia nacional en el caso de las figuras funcionariales y de las autonómicas (y también nacional) para las laborales.

El proceso de evaluación se describe en el *Real Decreto 678/2023, de 18 de julio, por el que se regula la acreditación estatal para el acceso a los cuerpos docentes universitarios y el régimen de los concursos de acceso a plazas de dichos cuerpos*. La convocatoria está permanente abierta y no hay un límite de personas que pueden ser acreditadas,

lo serán todas aquellas que alcancen una puntuación mínima en cada de las dimensiones descritas anteriormente.

Las comisiones formadas por entre 7 y 21 personas, serán compuestas principalmente por profesorado universitario en activo. Deben cumplir el requisito de tener 2 sexenios en el caso de los titulares y 3 sexenios en el caso de los catedráticos. En ambos casos es necesario que el último de los sexenios se haya conseguido en los últimos 6 años. El 50 % de los miembros será designado por sorteo, entre el personal en activo que reúna los requisitos descritos anteriormente y el otro 50 % será propuesto por la ANECA tras consulta previa no vinculante a actores relevantes, y estará compuesto por profesorado universitario en activo y otras personas como profesorado de universidades extranjeras, otro personal docente o investigador y/o las personas expertas de reconocido prestigio estarán incluidas en este porcentaje.

Una valoración final negativa conlleva una penalización de 12 meses para poder presentarse de nuevo al proceso de evaluación.

Una vez obtenida la acreditación, el profesorado debe participar en una oposición/concurso convocado por una universidad, que regulará el procedimiento selectivo para la cobertura de las diferentes plazas y a la que podrán presentarse todas aquellas personas que estén acreditadas para esa figura.

3.1.3. Análisis comparativo

El estudio en perspectiva comparada de los parámetros de esta dimensión determina que, tanto para el caso español como para el caso italiano, la situación es muy similar. Las figuras existentes en uno y otro país son equivalentes, con la mínima diferencia de su denominación y, en algunos casos, de los plazos establecidos para la promoción entre las mismas. Esto se explica, en parte, por la pertenencia al espacio europeo de educación superior de las instituciones de educación superior en Italia y en España y, por tanto, la necesaria movilidad entre unas y otras de forma homologable, para lo cual ambos países han hecho un esfuerzo normativo en los últimos años con relación al acceso a los cuerpos docentes.

3.2. Evaluación de la actividad docente

3.2.1. Proceso en Italia

La evaluación de la actividad docente en Italia es realizada de forma interna por las universidades, que establecen los criterios específicos para su valoración. En los últimos años se detecta un interés creciente en las universidades (Felisatti, 2016) que se está materializando en la puesta en marcha de sistemas y procesos para la mejora y evaluación de la práctica docente.

Por otro lado, los procesos de seguimiento y evaluación periódica de los títulos italianos, regulada por el Decreto Ministeriale del 14 ottobre 2021, n. 1154 «Autovalutazione, valutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio» determina la necesidad de evaluar periódicamente los resultados alcanzados en la enseñanza, en la investigación y en la internacionalización.

Para este fin, ANVUR ha elaborado una serie de indicadores para la acreditación periódica que han impulsado la toma de conciencia por parte de las universidades, así como su papel activo para impulsar proyectos que permitan desarrollar la profesionalidad docente.

En esta misma línea ANVUR ha creado dos grupos de trabajo cuyos resultados suponen los primeros desarrollos institucionales en relación al desarrollo profesional docente y la calidad de la docencia, el primero entre 2015 y 2017, coordinado por el profesor Ettore Felisatti de la Universidad de Padua, denominado «QUARC_docente» (Qualificazione e Riconoscimento delle Competenze didattiche del docente nel sistema universitario) cuyo objetivo era la identificación de las vías para el desarrollo profesional docente así como para el establecimiento de sistemas de reconocimiento de la docencia de calidad. Las conclusiones de este grupo de trabajo, junto con las sugerencias de acción se recogen en el documento «Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università».

El segundo de los grupos, coordinado por el profesor Ettore Felisatti (Universidad de Padua) y la profesora Loredana Perla (Universidad de Bari Aldo Moro), denominado «Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria» (2021-2023), tenía como objetivo (entre otros) establecer las directrices para los sistemas de reconocimiento y mejora de las habilidades docentes en la enseñanza universitaria. Estas líneas estratégicas se recogen en el documento «Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria».

Ambos documentos sientan las bases para establecer los procesos de evaluación docente, aunque ambos resultan aún muy genéricos y no se concretan elementos obligatorios, ya que en ambos casos se trata de recomendaciones o líneas estratégicas generales.

3.2.2. Evidencias en Italia

Las dimensiones y los indicadores asociados se describen en la tabla 4.

Tabla 4.
Dimensiones para la evaluación de la docencia en Italia

DIMENSIÓN	INDICADORES
Planificación	Definición de objetivos, resultados de aprendizaje, contenidos, estructura, materiales didácticos y estrategias para su organización
Metodologías y técnicas de enseñanza aprendizaje	Actividades de enseñanza y aprendizaje, métodos e instrumentos. Estrategias para la atención a la diversidad.
Evaluación y feedback	Planificación, estrategias e instrumentos de evaluación sumativa y formativa, procedimientos para la devolución de feedback para la mejora, tanto del aprendizaje como de la enseñanza
Documentación, scholarship e investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje	Intervenciones para recabar información y pruebas sobre didáctica para reflexionar individual o colectivamente sobre acciones innovadoras a iniciar o implementar
Aprendizaje y desarrollo profesional continuo	Desarrollo de la identidad personal y profesional en una óptica de formación y crecimiento continuo y holístico
Comunicación y asociación	Comunicación eficaz y desarrollo de asociaciones y relaciones a varios niveles para la mejora continua de la docencia

Fuente: Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria. ANVUR, 2024.

3.2.3. Proceso en España

En España la obligatoriedad de evaluar las actividades docentes se recoge en la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), que, a su vez encarga a la ANECA y a los órganos de evaluación de las Comunidades Autónomas la responsabilidad de estos procesos evaluativos. La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema

Universitario (LOSU), en su artículo 5, «La calidad del sistema universitario», establece que el aseguramiento de la calidad es una responsabilidad compartida entre las universidades, las agencias de evaluación y las Administraciones Públicas con competencias en esta materia.

La evaluación de la actividad docente se realiza de forma interna por cada universidad, que debe disponer de un procedimiento acreditado por las agencias autonómicas o nacional conforme a las directrices determinadas en el modelo Docentia (ANECA, 2021) y que se desarrolla conforme al Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y al Real Decreto 420/2015, de 29 de mayo, de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y centros universitarios

El programa DOCENTIA ofrece a las universidades un marco de referencia para el diseño de modelos de evaluación docente del profesorado. Tal y como se indica en este programa, la garantía de la calidad de la actividad docente es una cuestión que ha ido ganando relevancia en los últimos años, convirtiéndose en un tema de vital importancia para la mejora de las universidades. Dentro del actual ordenamiento español, la responsabilidad de garantizar la capacitación del profesorado y la evaluación de su actividad docente es competencia de las instituciones de educación superior.

Por esta razón, las universidades deben contar con procedimientos que permitan valorar el desempeño docente del profesorado. Esta evaluación resulta especialmente relevante en la medida en que la calidad de la actividad docente repercute directamente en la calidad de las enseñanzas y está directamente relacionada con los procedimientos desplegados por la institución para la formación del profesorado y el apoyo a la innovación docente, así como con los estándares de desempeño del marco para el desarrollo profesional docente.

3.2.4. Evidencias en España

El proceso de evaluación del profesorado está, por tanto, definido dentro del marco estratégico de cada universidad y, en concreto, de la política en materia de profesorado de la institución, formando parte del sistema de garantía interna de calidad como un elemento más para garantizar la calidad tanto de las enseñanzas que imparte como de la institución en su conjunto. El programa Docentia contempla las siguientes dimensiones y subdimensiones:

Tabla 5.

Dimensiones para la evaluación de la docencia en España

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN
Planificación	Organización y coordinación de la docencia <ul style="list-style-type: none">-Modalidades de organización de la enseñanza-Coordinación de actuaciones docentes Planificación de la enseñanza y del aprendizaje <ul style="list-style-type: none">-Contenidos del programa-Resultados de aprendizaje-Actividades de aprendizaje/formativas-Criterios y métodos de evaluación-Materiales y recursos para la docencia
Desarrollo de la enseñanza	Actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas <ul style="list-style-type: none">Procedimientos de evaluación aplicados
Resultados	Objetivos formativos logrados <ul style="list-style-type: none">Formación e innovaciónRevisión y mejora

Fuente: Programa de apoyo para la evaluación de la calidad de la Actividad Docente del profesorado universitario. ANECA, 2021.

3.2. 5. Efectos de la evaluación docente

En Italia los efectos de la evaluación docente a nivel individual no tienen efectos a nivel individual dependen de cada universidad, que pueden otorgar reconocimientos individuales a través de mecanismos internos, como incentivos económicos o reconocimientos oficiales, para premiar el compromiso y la excelencia en la enseñanza. Sin embargo, estas prácticas pueden variar significativamente entre las distintas instituciones y no existe un sistema uniforme a nivel nacional similar al «quinquenio docente» español. La evaluación de la eficacia de la enseñanza se realiza generalmente mediante cuestionarios de evaluación por parte de los estudiantes, pero estos instrumentos no conducen automáticamente a un reconocimiento directo y/o individual, y además presentan numerosas limitaciones metodológicas (Vinci, 2024).

La evaluación docente tiene algunas implicaciones en lo que se refiere a los procesos de calidad de centros y títulos, en los procesos de evaluación AVA3. Sin embargo, en estos procesos de evaluación, los indicadores que se utilizan están más relacionados con los porcentajes de estudiantes graduados en el periodo, así como de su empleabilidad al año y a los 3 años de finalizar los estudios y con los indicadores de calidad de la investigación del cuerpo docente. También se utiliza un indicador en relación a la satisfacción de los estudiantes, pero en términos generales con el curso de estudio, no tanto con cada docente en particular.

En este sentido, la preocupación por el incremento de la calidad docente parece que tiene más que ver con la forma en que esta actividad repercute en el aprendizaje de los estudiantes.

En España los resultados de la evaluación docente sí tienen efectos a nivel individual. En primer lugar, con el reconocimiento de los denominados quinquenios docentes. Este reconocimiento que en su concepción estaba diseñado como un instrumento para reconocer y premiar la docencia de calidad (con un complemento económico), ha evolucionado como un derecho de todo el profesorado universitario, que en la realidad solo debe acreditar haber impartido docencia en el periodo de 5 años. Por esta razón, a pesar de ser, sobre el papel, un método para el reconocimiento de la docencia, en la realidad no tiene ese carácter.

En segundo lugar, si la universidad a la que pertenece el profesorado tiene un sistema de evaluación de la actividad docente acreditado según el programa Docentia, puede obtener una valoración de su actividad docente.

El resultado de este proceso evaluativo, debería servir principalmente al profesorado para conocer en qué punto del marco de desarrollo profesional se encuentra, cuáles son sus principales fortalezas y cuáles son los aspectos que debe mejorar. En resumen, debería servir para planificar y orientar la progresión de su desarrollo profesional docente.

También debería servir para que la universidad pudiera tomar decisiones respecto a las acciones a realizar, tanto en lo que se refiere a planificar las acciones más apropiadas en relación al apoyo a la formación y la innovación docente como al reconocimiento del profesorado que ha obtenido las mejores valoraciones.

En tercer lugar, los resultados de estas evaluaciones docentes también tienen una repercusión parcial a nivel individual por el reconocimiento que tienen en los procesos de evaluación para la acreditación a las diferentes figuras docentes que se realizan a través del programa Academia de la ANECA.

Para finalizar, en España la evaluación docente también tiene implicaciones en otros procesos de evaluación instituciones. Así, diferentes aspectos de la actividad docente y su evaluación (mediante las encuestas de satisfacción con la actividad docente realizada por los estudiantes) son tenidos en cuenta en los procesos de evaluación periódica de los títulos universitarios, también en este caso de forma global sobre el conjunto de profesorado implicado en la docencia del título.

3.2.6. Análisis comparativo

Los procesos de evaluación en España e Italia recogen paralelismos en cuanto al proceso, por tratarse de procedimientos internos que han de efectuar las respectivas universidades, lo que determina un punto fundamental en común: la responsabilidad de dicho proceso recae en la institución educativa. Por otra parte, las evidencias de la evaluación determinan tanto elementos evaluables («dimensiones» tanto para la ANECA como para la ANVUR) y desempeños y productos («indicadores» para la ANVUR y «subdimensiones» para la ANECA) entre las que se podrían establecer concomitancias de forma clara.

La diferencia fundamental, además, se hace visible en el parámetro de los efectos que la evaluación supone en el caso español y los que tiene en el caso italiano, pues mientras que en primero implica la toma de decisiones del profesorado en cuanto a su desarrollo profesional, desde el punto de vista pedagógico y laboral, aplicando incluso para una mejor retribución salarial, en el segundo se circunscribe a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

4. Conclusiones

El desarrollo profesional docente en las universidades de Italia y España ha comenzado a ocupar un lugar más destacado en los últimos años, impulsado por reformas legislativas, estrategias institucionales y un interés creciente entre los académicos. Ambos sistemas impulsan la formación, la innovación y la evaluación docente como componentes clave de la calidad educativa. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, no consigue equipararse con la importancia histórica y estructural que se otorga al desarrollo investigador.

Este desequilibrio parte de la misma terminología utilizada para diferenciar entre «actividad investigadora» y «carga docente», que refuerza la idea de que la investigación es el verdadero motor de la carrera académica, relegando la docencia a un papel secundario, considerándose más como una *carga* que como una actividad primordial para la institución en su inexcusable función formadora.

Paradójicamente, la docencia universitaria es la única actividad educativa para la que no se exige una preparación didáctica específica. A diferencia de la investigación, que requiere formación y desarrollo continuos, los docentes universitarios pueden iniciar su carrera (y continuar en ella) sin haber recibido ninguna formación pedagógica, lo que evidentemente tiene sus efectos sobre la calidad de la enseñanza. Adicionalmente, el sistema de quinquenios se concede de forma prácticamente automática a todos los docentes, independientemente de su esfuerzo o compromiso con la mejora de la calidad educativa, lo que genera un desincentivo para aquellos que realmente buscan innovar y mejorar su práctica docente.

Aunque ambos países, tratan de impulsar el desarrollo profesional docente, hay diferencias significativas en sus sistemas y estrategias. España aparenta estar más avanzada, principalmente debido a una mayor formalización y visibilidad de sus políticas evaluativas. Sin embargo, esta percepción podría ser engañosa, ya que, en la práctica, la investigación sigue teniendo un peso mucho mayor en la progresión profesional del profesorado.

Italia y España enfrentan el reto común de superar esta brecha entre las intenciones y su puesta en práctica en la realidad, garantizando que la docencia reciba un reconocimiento equiparable al de la investigación, mediante la implementación de medidas concretas que fomenten un cambio tanto en las estructuras institucionales como en la percepción cultural sobre la relevancia de la enseñanza en la educación superior. Proponemos las siguientes:

1. Equiparar los sistemas de evaluación de la docencia y la investigación: Una prioridad fundamental es establecer sistemas que otorguen un peso equilibrado a la docencia y la investigación en los procesos de evaluación y promoción. Actualmente, la investigación domina el sistema de recompensas, relegando la docencia a un plano secundario. Este desequilibrio perpetúa la idea de que la enseñanza es menos valiosa. Un sistema equitativo debe incluir indicadores claros y específicos para evaluar la calidad de la docencia, de forma que su impacto en la carrera profesional sea tangible y significativo.
2. Fomentar y recompensar la formación y la innovación desde el punto de vista del scholarship of teaching and learning: La profesionalización docente requiere promover programas de formación continua que con un enfoque SoTL, se centren en la innovación pedagógica, el uso de tecnologías educativas y el diseño de experiencias de aprendizaje efectivas, recompensando a los docentes que participen con incentivos económicos, certificaciones reconocidas o mayores oportunidades de promoción profesional.

3. Mejorar los sistemas de evaluación docente: Los sistemas de evaluación docente deben ser más rigurosos, inclusivos y orientados al desarrollo profesional. En lugar de centrarse únicamente en métricas cuantitativas, es necesario adoptar métodos que incluyan revisiones por pares, análisis de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y evidencias de innovación pedagógica. Estas evaluaciones deben proporcionar retroalimentación útil que guíe a los docentes hacia una mejora continua en su práctica profesional.
4. Reconocer y recompensar adecuadamente la docencia de calidad: Reconocer la excelencia docente es crucial para motivar a los profesores a mejorar continuamente. Las universidades deberían establecer premios específicos para la docencia de alta calidad, así como garantizar que los méritos docentes tengan un impacto significativo en las promociones y en el acceso a recursos institucionales.
5. Promover un cambio cultural: El reconocimiento de la docencia requiere de un cambio cultural que debe ser promovido desde los niveles más altos de la administración universitaria. No hay que olvidar su importante impacto social, la formación de los futuros profesionales es una de las responsabilidades más significativas de las universidades.
6. Establecer sistemas claros, objetivos y realistas para la promoción del desarrollo profesional docente: Finalmente, es esencial diseñar sistemas de promoción profesional que sean claros y objetivos, con criterios que reconozcan tanto la calidad docente como los logros en investigación. Estos sistemas deben ser realistas en cuanto a las expectativas y plazos, evitando procesos burocráticos excesivos que desincentiven la participación. Además, es crucial que las instituciones ofrezcan apoyo estructural, como mentores y recursos, para que los docentes puedan cumplir con los estándares establecidos.

En resumen, tanto Italia como España han dado pasos importantes hacia el fortalecimiento del desarrollo profesional docente universitario. Sin embargo, es necesario un esfuerzo coordinado y sostenido para garantizar que la docencia alcance el mismo nivel de reconocimiento y valoración que la investigación. Solo a través de un enfoque integral que combine reformas estructurales, incentivos individuales y un cambio cultural, será posible transformar el panorama educativo y mejorar la calidad de la educación superior.

5. Referencias

- Abellán Roselló L. y Fernández Rodicio C.I. (2023). Análisis de la satisfacción de la actividad docente medida a través del alumnado en contextos universitarios siguiendo el Modelo de Calidad de Situación Educativa. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 821-831. <https://doi.org/10.5209/rced.80155>
- Álvarez-Ferrández, D., Avalos García, I., Cuevas-López, M. y Fernández Cruz, M. (2022). Retos de la profesionalización docente en educación superior. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 513-518. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2409>

- ANECA (2021). *Programa de apoyo para la evaluación de la calidad de la Actividad Docente del profesorado universitario*. ANECA. <https://www.aneca.es/sistema-garantia-calidad-docencia>
- Barrientos de Bojórquez, N.A. (2024). Profesionalización Docente: una revisión teórica de la transformación del quehacer educativo universitario. *Revista Científica Del Sistema De Estudios De Postgrado De La Universidad De San Carlos De Guatemala*, 7(1), 113–126. <https://doi.org/10.36958/sep.v7i1.243>
- Buils, S., Viñoles-Cosentino, V., Esteve-Mon, F.M. y Sánchez-Tarazaga, L. (2024). La formación digital en los programas de iniciación a la docencia universitaria en España: un análisis comparativo a partir del DigComp y DigCompEdu. *Educación XXI*, 27(2), 37-64. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38652>
- Caballero, Á., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J.M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9, 39-56.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6559980.pdf>
- Cervantes Mata, C.M. (2024). El nuevo rol del profesor universitario en la etapa postcovid: formación y desarrollo de competencias docentes. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), e617. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1804>
- Felisatti, E. (2016) Modelli e strategie per la formazione del docente universitario. In Rivoltella P.C., Felisatti E., Di Nubila D., Notti A.M., Margiotta U. (a cura di). *Saperi pedagogici e pratiche formative. Traiettorie tecnologiche e didattiche dell'innovazione*. Pensa Multimedia.
- Felisatti, E., Del Gobbo, G., Di Pietro, M., Lombardo, B.M., Perroteau, I., Zabalza, M. y Capogna, S. (2019). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in università*. ANVUR. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/05/lineeguidaquarcdocente15032018.pdf>
- Felisatti, E. y Perla, L. (coords.) (2023). *Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria*. ANVUR. <https://www.anvur.it/gruppo-dilavoro-ric/gruppo-di-lavoro-riconoscimento-e-valorizzazione-delle-competenze-didattiche-della-docenza-universitaria/>
- Jiménez Becerra, I., Canales Reyes, R., Agudelo Marín, A. y Andrade Vargas, L.D. (2023). Modelos didácticos mediados por TIC en la enseñanza universitaria: una revisión sistemática. *Educação e Pesquisa*, 49, e251276. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349251276es>
- Linares González, E.E., García Monroy, A.I. y Martínez Allende, L. (2021). La profesionalización docente: nuevos retos para los docentes de educación superior en la UPIBI del IPN. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), e109. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.857>

- Martínez-España, R., Muñoz-Ortega, A., Cantabella, M. y Ayuso, B. (2024). Diseño de acciones formativas para mejorar las competencias digitales del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 117-133. <https://doi.org/10.6018/reifop.575071>
- Musicco, D., Dominici, P., Sarasqueta, G., Gato, M.J., Silveira, M.J. y Díaz Cuesta, J.F. (2023). La nueva educación universitaria en línea: de lo emocional a la espectacularización. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 508-538. <https://doi.org/10.4185/rldcs-2023-1980>
- Rodríguez-Legendre, F.L. y Fernández-Cruz, F.J. (2024). ¿Están preparados los docentes universitarios españoles para innovar? *Estudios Sobre Educación*, 47, 171-200. <https://doi.org/10.15581/004.47.008>
- Rivero, E., Bustos, C., Zúñiga, G. y Carmenate, L. (2019a). La profesionalización docente, desde la dimensión pedagógica. Una estrategia para la gestión de la calidad universitaria. *Conference Proceedings UTMACH V.3(1)*, 424-432. <https://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/18043>
- Rivero, E., Carmenate, L. y León, G.Á. (2019b). La profesionalización docente desde sus competencias esenciales. Experiencias y proyecciones del perfeccionamiento académico de la Universidad Técnica de Machala. *Revista Conrado*, 15(67), 170-176. <http://bit.ly/4hcsRvZ>
- Ruiz-Melero, M.J., Bermejo, R., Rumbo Arcas, M.B., Gómez Sánchez, T.F. y Alfredo Moreira, M. (2020). Competencias docentes en la educación superior: ¿qué indica la literatura? *Educação: Teoria e Prática*, 63, 1-17. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14707>
- Sartor-Harada, A., Azevedo-Gomes, J., Pueyo-Villa, S. y Tejedor, S. (2020). Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: La percepción del profesorado. *Formación universitaria*, 13(3), 31-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300031>
- Teixeira de Oliveira, C.L., Faustino, A., Rubio Vargas, I., Wong Ngungula, E. y Diéguez Batista, R. (2023). Los modelos de profesionalización del docente universitario: un análisis comparativo. *Referencia Pedagógica*, 11(1), 75-89. <https://bit.ly/3CjaoyW>
- Tejedor, S., Cervi, L., Pérez-Escoda, A. y Tusa, F. (2020). Digital Literacy and Higher Education during COVID-19 Lockdown: Spain, Italy, and Ecuador. *Publications*, 8, 48. <https://doi.org/10.3390/publications8040048>
- Van Damme, D., Zahner, D., Cortellini, O., Dawber, T. y Rotholz, K. (2023). Assessing and developing critical-thinking skills in higher education. *European Journal of Education*, 58, 369–386. <https://doi.org/10.1111/ejed.12563>
- Vinci, V. (2024). Valutazione, cultura della qualità e partnership con gli studenti in Università. *Pedagogia Oggi*, 22(2), 066-074. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-08>