

PROBLEMAS, METODOS Y SENTIDO DE LA EVALUACION DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

FLORENTINO BLAZQUEZ ENTONADO

RESUMEN

La evaluación de la enseñanza universitaria continúa presentando problemas y cuestiones pendientes a pesar de la abundante bibliografía que la sustenta.

A partir de ella y en razón de la actualidad del tema en España y especialmente en la Universidad de Extremadura se plantean sus limitaciones condiciones y objetivos.

El sistema evaluador que se propone parte de valorar la docencia con el fin de establecer una política de desarrollo del profesorado universitario.

Entre las diferentes fuentes posibles de obtención de la información se precisa especialmente la evaluación por los estudiantes de la que se muestran varios cuestionarios de universidades españolas y extranjeras.

SUMMARY

PROBLEMS, METHODS AND MEANING OF THE EVALUATION OF UNIVERSITY TEACHING

The evaluation of university teaching continues to present problems and unresolved questions despite the abundant bibliography supporting it.

For this reason, and because of the current importance of the issue in Spain and especially in the University of Extremadura, its limitations, conditions and objectives are raised.

The evaluative system proposed starts from assessing teaching in order to establish a policy for development of university teachers. Among the different sources for

obtaining information, evaluation by the students is especially necessary. Various examples of such questionnaires from Spanish and foreign universities are offered.

CONSIDERACIONES GENERALES

La evaluación de la enseñanza universitaria es un tema de particular interés ahora en España por la reciente puesta en marcha en las diferentes universidades del mandato recogido en el art. 45.3. de la Ley de Reforma Universitaria acerca de que los Estatutos de las Universidades “..dispondrán los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado...”. A su amparo, los Estatutos de la Universidad de Extremadura recogen en sus artículos 130 al 133 los procedimientos y Comisiones de evaluación de la docencia, con el fin de “elaborar anualmente evaluaciones individuales del profesorado en su vertiente docente” y proponer a las instancias oportunas “las alternativas que sean pertinentes para la mejora de la calidad de la docencia” (Art. 132).

Evaluar la enseñanza de los profesores universitarios, deviene, sin embargo, un problema con importantes limitaciones; unas son generales, propias de cualquier planteamiento evaluador, sea de alumnos, profesores, funciones o sistemas. A ellas hay que añadir otras limitaciones concretas, tanto teóricas como prácticas. Las teóricas se presentan porque no existe acuerdo unánime sobre las finalidades de la enseñanza universitaria, ni se dispone de un modelo ideal de profesor al que referirse; y las prácticas sobrevienen porque, ante la indeterminación teórica citada y los inconvenientes encontrados en la aplicación de los diversos sistemas ensayados en distintos lugares nacionales o extranjeros (muchos relatados en la ya múltiple literatura), resulta complicado elegir la estrategia evaluativa adecuada.

Es difícil, por otro lado, diferenciar la ‘evaluación de la docencia’, de la ‘evaluación de los profesores’. La literatura especializada agrupa con mucha frecuencia ambos conceptos no sólo porque la fundamentación, los procedimientos, etc... son prácticamente los mismos, sino porque la evaluación de la docencia, se quiera o no, implica esencialmente la evaluación de la acción de los profesores.

2. Planteamientos previos

Para elaborar con rigor cualquier Plan de Evaluación, habrían de acordarse previamente cuestiones tan elementales como qué entendemos por evaluación, puesto que todavía no encontramos una definición totalmente consensuada acerca de lo que es la evaluación misma. Una revisión del concepto (Blázquez, 1988) nos llevó a concluir, no obstante, que toda evaluación comprende: 1) el diseño previo de los criterios para la obtención de la información necesaria, 2) la consideración y contraste de la información hasta obtener un juicio ponderado, 3) la adopción de las decisiones pertinentes y 4) la comunicación de los correspondientes resultados a los interesados.

Aceptado y supuesto esto, posteriormente habrían de concretarse con claridad cuestiones aparentemente tan obvias como:

- Qué sujetos o funciones vamos a evaluar.
- Dónde sea posible y/o conveniente recoger la información.
- Qué características, dimensiones o aspectos específicos deseamos constituir en objetos de evaluación.
- Cómo analizar los datos.
- Cómo informar y utilizar la evaluación.
- A quién corresponde la toma de decisiones, etc.

La razón fundamental es que la toma de decisiones que debe seguir a todo acto evaluativo ha de inspirarse en una determinada plataforma teórica valorativa y correctiva, opciones que no son de naturaleza técnica, sino de carácter teórico, debido a que la evaluación que decidamos estará en función, explícita o implícitamente, al menos de:

- una cierta filosofía sobre la enseñanza y los profesores universitarios, a lo que subyace un determinado modelo de Universidad, y
- las finalidades que se persigan con la evaluación, que más adelante intentaremos explicitar.

Para poder contextualizar adecuadamente este tipo de evaluación debería analizarse, pues, la situación del profesorado en el contexto de la universidad en su conjunto. Así, procedería analizar la organización de la respectiva institución, los recursos y posibilidades que ofrece al profesor para el desarrollo de su labor y su formación docente continuada, la actualidad de los objetivos que persigue, los medios materiales y humanos de que dispone su unidad docente, la repercusión académica y social de su labor, la gestión de sus responsables, etc.

El estado actual y la historia institucional de la Universidad habrán de ser tenidas en cuenta, por consiguiente, a la hora de convenir el plan de evaluación adecuado.

Así, sean cuales sean las soluciones a los plantamientos que hacemos y el modelo de evaluación que se utilice, concebimos a la Universidad, a estos efectos, como una organización social con fines educativos, que, por las citadas disposiciones legales, incorpora actualmente a sus procesos de funcionamiento institucional determinados mecanismos de control con el fin de asegurar, en lo posible, decisiones iniciales, procesuales y terminales encaminadas a asegurar y optimizar el cumplimiento de las tareas docentes (Escudero Muñoz, 1988).

Es notorio observar que esta evaluación se está ejerciendo en la enseñanza superior, mientras que los restantes niveles educativos permanecen al margen de este tipo de control, aún cuando hay países que le prestan gran atención.

3. Objetivos y pretensiones

Toda evaluación se plantea con una ineludible finalidad. Los objetivos de la evaluación que planteamos serían los de valorar el profesorado en su acción docente y a sus respectivas unidades de docencia, con el fin de obtener datos sobre sus rendimientos individuales y su funcionamiento interno para valorarlo y establecer una política de apoyo a la calidad de la enseñanza (reciclaje, formación psicopedagógica, etc.).

El sistema de evaluación ha de servir, por consiguiente, tanto para evaluar la calidad de la docencia como para garantizar el rendimiento más adecuado de todo el profesorado. Es un hecho constatado que la universidad actual no conoce cómo es el funcionamiento ni cuál es el rendimiento de los profesores que trabajan en ella y eso parece necesario superarlo.

El procedimiento de evaluación que proponemos ha de ir dirigido a dos aspectos fundamentales: conocimiento del rendimiento del profesorado, midiendo la calidad de la docencia y proporcionando, consecuentemente, la posibilidad de una renovación pedagógica, si de sus resultados se estima necesaria.

La evaluación formativa debe ser de una fase del proceso de formación del profesorado universitario. Pero es claramente constatable que la enseñanza

superior adolece, en general, de falta de mecanismos de apoyo para su propio perfeccionamiento. Su demanda interna es claramente escasa y ello no provoca canales institucionalizados de formación permanente en aspectos docentes, mientras que parecen abundantes en la temática de la respectiva especialidad.

Se debe pretender, pues, evaluar a los profesores para tomar decisiones sobre qué tipo de formación les corresponde. Como consecuencia de ella se habrán de diseñar actividades de perfeccionamiento que faciliten la consecución de las conductas previstas. De otro modo la evaluación pierde gran parte de su sentido.

La evaluación debe centrarse, tal como se concibe hoy, en el conocimiento de los procesos de funcionamiento, relacionados con cómo se trabaja, cómo se funciona en Departamento/áreas, cómo enseñan los profesores, etc... Una cuestión compleja en sí misma por la multidimensionalidad de factores y por las implicaciones que de ella se derivan.

A partir de estos planteamientos resulta imprescindible que el profesor tome conciencia y se implique en el proceso a través del conocimiento de los fines que lo inspiran. Debe concebirse insertado en un contexto de optimización y gozar de la suficiente credibilidad para todos los afectados por ella, pues como dice McLaughlin (1986), la evaluación no es tanto un problema técnico como de organización de credibilidad entre los sectores implicados y de buenos canales de comunicación.

Como consecuencia, es necesario ofrecer a los profesores elementos de reflexión y crítica y los medios adecuados para mejorar y, si procede, cambiar su acción docente, puesto que, aparte otras consideraciones, entendemos la evaluación, como instrumento de valoración crítica y formativa que sirva para ayudar al profesor a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. Criterios en los que basar la evaluación

Ya señalamos en su momento la dificultad de fijar un criterio mayoritariamente aceptado acerca de lo que se entiende por "buena enseñanza". Este sería el que habría de proporcionar los criterios para el análisis.

Los indicadores de calidad que se analizan para la selección del profesorado no se corresponden con los sistemas de evaluación que se utilizan para

su trabajo, con lo que nos hallamos ante una dicotomía procedimental a la hora de determinar bajo qué principio se debe juzgar a un profesor.

Donald (1984) ha elaborado un resumen de posibles indicadores de calidad que puede servir de fuente a la hora de evaluar al profesor, y que incluye las áreas de investigación, docencia y servicios.

Buscando luz ante tan ardua cuestión, todos los tratadistas recurren a los trabajos de Centra (1977), el cual trata de establecer las actividades y cualidades más importantes a través de las que se pueda evaluar a un enseñante universitario. Según él, serían:

- Enseñanza en clase.
- Número y calidad de las publicaciones.
- Investigaciones y actividad creativa.
- Dirección de trabajos de investigación de los estudiantes incluyendo Tesis y trabajos de licenciatura.
- Tutoría
- Trabajo en comisiones universitarias.
- Actividad en sociedades profesionales.
- Servicios a la comunidad.
- Ofertas de trabajo en campos competitivos.
- Trabajos como consultor.
- Factores personales.
- Currículum personal (Titulación, experiencia, etc).

La enseñanza en clase, la calidad de las publicaciones y el currículo personal, son entre los aspectos enumerados, los factores más valorados (Mateo, 1987).

En todo caso se considera muy discutible evaluar la docencia desgajada de la investigación, aunque se esté trabajando árdidamente para la valoración de aquélla independientemente de ésta.

No hay duda, por otra parte, de que numerosos factores pueden hacer variar los juicios emitidos exclusivamente sobre la docencia al incidir en ella aspectos que la pueden determinar sustancialmente. Se citan, entre ellos:

- Las características de los estudiantes.
- Los objetivos de los programas.
- Los servicios de ayuda al profesor.
- El tamaño de la clase.

- Los recursos materiales de los que dispone.
- La estructura organizativa del centro.
- El clima profesional del centro.
- Las condiciones generales de trabajo, etc.

Por eso deberían establecerse distintos baremos en los que se tenga en cuenta cada una de las situaciones concretas que juzguemos.

Otro aspecto destacable en la actualidad es la predominancia del Departamento como unidad de análisis para la evaluación, especialmente en las universidades europeas. Así, miembros, servicios, estructura organizacional, ratios y distribuciones, productividad científica, etc. son algunos de los aspectos más frecuentemente valorados.

Abordan el tema numerosas investigaciones en las que se ha intentado relacionar variables relativas a las características de infraestructura de la institución (universidades, centros, departamentos) basadas en su mayoría en indicadores objetivos.

Sobre ello, no obstante, no entramos en esta ocasión, porque ésta no es la perspectiva que abordamos.

5. Sistemas de obtención de información

El esfuerzo realizado por diferentes investigadores en torno al establecimiento del criterio evaluador y las distintas maneras en que se ha procedido en las universidades occidentales a evaluar a su profesorado, ofrece como resultado un disperso conglomerado que intentaremos descomponer analíticamente.

Apenas si se ha utilizado la aproximación etnográfica, de forma que se ha efectuado en su gran mayoría a través de las evaluaciones dadas por los estudiantes utilizando sistemas o escalas de valoración.

El modelo evaluativo basado en objetivos ha sido el prevalente. La primera aproximación consiste en determinar si los objetivos se han conseguido y esclarecer si ha habido éxito o no en el esfuerzo. Frente a esta aproximación, se halla la orientada a la decisión, en cuanto que ayuda a los profesores a juzgar y/o mejorar la tarea. Esta última aproximación, debida a Scriven, ha favorecido la aplicación de los sistemas evaluativos con un claro propósito formativo (Stufflebeam y Shinkfield, 1985; Blázquez, 1988).

Quién ha de evaluar, es una cuestión que levanta siempre polémica. Las fuentes utilizadas son muy diversas, aunque, sin duda, la más utilizada es la basada en las *opiniones que los estudiantes* tienen de sus profesores, por tratarse de unos “observadores permanentes”.

El juicio valorativo de los estudiantes es un elemento fundamental en la evaluación de la docencia. Críticos tan prestigiosos como Cohen (1981), Dowell y Neal (1982) y Dunkin y Barnes (1986), mantienen esta posición, aún reconociendo los múltiples problemas técnicos que quedan por resolver.

Lo que todos los expertos defienden es que se debe utilizar la opinión de los estudiantes en unión con otras fuentes y no como fuente o criterio único de evaluación, para enriquecer las perspectivas. Otros medios utilizados también son:

- *El rendimiento de los estudiantes.*
- *La observación en clase.*
- *La grabación en vídeo.*
- *Evaluación por parte de los colegas.*
- *Autoevaluación.*
- *Evaluación mediante expertos.*
- *Evaluación a partir de modelos de enseñanza simulada, etc.*

Mateo (1987) presenta un cuadro que resume muy concisamente las posibilidades, fines y condiciones para el uso de cada unas de las citadas, que presentamos en las dos páginas siguientes.

No obstante, creemos conviene reparar más detenidamente en alguna de ellas, por lo que dedicaremos atención especial a la evaluación por los estudiantes y más adelante precisaremos algunos de los rasgos más particulares de las restantes.

5.1. Evaluación por los estudiantes

La evaluación realizada por los estudiantes sobre sus profesores parece el criterio más adecuado o, en todo caso, resulta un elemento imprescindible. Aunque algunos no lo consideren un sistema del todo fiable ni válido sobre todas las facetas, es, sin embargo, como veremos, el más fiable y válido de los posibles criterios.

COMPARACION ENTRE LAS DIFERENTES FUENTES DE EVALUACION

TIPO DE EVALUACION	CUALIDADES	DEFECTOS	CONDICIONES PARA SU USO	TIPO DE EVIDENCIA	PROPOSITO
Por parte de los estudiantes mediante un cuestionario estructurado.	Requiere un esfuerzo mínimo Feed Back para el profesor. Alta correlación con otros tipos de evaluación.	Puede ser afectada por otros factores externos al profesor. Los estudiantes tienden a ser generosos en sus valoraciones.	Se precisa el anonimato de los estudiantes. El profesor debe aceptar el feed back del estudiante. Los instrumentos deben ser cuidadosamente desarrollados.	Percepción del estudiante de lo que ha aprendido y como ha cambiado. Percepción del estudiante de lo que le gusta y lo que disgusta de su prof.	Mejora del profesorado Reconocimiento de méritos. Toma de decisiones de la administración
Rendimiento de los estudiantes	Asunción por parte de los alumnos de los objetivos del curso.	Existen factores que pueden afectar la actuación de los estudiantes: capacidad intelectual, back-ground.	Uso de pruebas fiables y válidas.	Resultados standarizados de los test. Medidas de actitudes.	Mejora el aprendizaje de los estudiantes. Reconocimiento de los méritos del profesor.
Observación en clase Uso de instrumentos standarizados para describir la actuación del profesor.	Provee de información fiable y cuantificable.	Alto costo y gran consumo de tiempo. Se focaliza en el proceso más que en el producto.	Necesita observadores entrenados y varias observaciones. Categorización de las observaciones. Procesos standarizados de recogida y análisis de la información.	Información cuantificada acerca de la conducta del profesor y de los alumnos.	Mejora del profesorado.

TIPO DE EVALUACION	CUALIDADES	DEFECTOS	CONDICIONES PARA SU USO	TIPO DE EVIDENCIA	PROPOSITO
Evaluación por colegas a través de observación en clase, feedback de los estudiantes.	Familiarizado con los objetivos, prioridades, valores y problemas de los profesores.	Sesgo debido a las relaciones personales con el evaluado. Pueden sufrir las relaciones entre el staff.	Requiere un alto grado de ética profesional y objetividad. Requiere de observación y de análisis. Se precisa tiempo.	Comentario comparativo y sugerencias acerca del método, contenido y trato con los estudiantes.	Mejora del profesor y reconocimiento de méritos.
Autoevaluación Valoración del profesor relativa a sus propios objetivos.	Relacionada con los objetivos propios y necesidades. Parte esencial de la conducta profesional.	Resultados no consistentes. Tendencia a valorarse más alto que los propios estudiantes.	No debe ser usada para determinar la promoción u otra decisión relacionada con ella. Precisa autoconfianza y seguridad.	Información acerca del progreso en la consecución de los propios objetivos.	Mejora del profesor.
Equipo de expertos Expertos externos al sistema, cualificados en procedimientos de valoración del profesor sobre el aprendizaje de los alumnos.	Evaluadores con destrezas especiales. Externos a las políticas, problemas y sesgos del centro.	Alto coste y dificultad de encontrar este tipo de expertos.	Adecuada selección de expertos. Precisa tiempo.	Comentarios, comparaciones, y sugerencias acerca de los métodos del profesorado.	Mejora del profesorado. Decisiones administrativas.
Enseñanza simulada Selección de un grupo de estudiantes y breve enseñanza de una unidad con pre y post test.	Evaluación del profesorado en términos de aprendizaje de los estudiantes. Control de variables no deseadas.	Cara de aplicar. Algo artificial.	Precisa personal entrenado en diseños de evaluación y gran preparación de tiempo.	Evidencia en aprendizaje del estudiante bajo condiciones controladas.	Mejora del aprendizaje del estudiante y decisiones administrativas.

De todas las formas evaluativas es la más utilizada y apreciada en las universidades del mundo occidental. Centra (1977) y Seldin (1980) la reivindican como la más adecuada por los motivos siguientes:

a) Los estudiantes son la fuente de información más importante y definen el ambiente de aprendizaje mejor y más objetivamente.

b) A un estudiante universitario se le considera cualificado para juzgar la efectividad y la calidad del curso a partir de elementos tales como:

- importancia y relevancia de los contenidos
- idoneidad de la bibliografía recomendada
- oportunidad del método de instrucción
- interés despertado en ellos mismos
- actitudes generales de los estudiantes hacia el curso

c) es una manera de implicar conjuntamente al binomio profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los cuestionarios o escalas de valoración se configuran con un determinado número de preguntas cerradas en las que se valoran al profesor en relación con distintos atributos relevantes desde el punto de vista de la eficacia docente. Se pide a los estudiantes que valoren al profesor en cada uno de los ítems del cuestionario.

Las críticas más extendidas a esta fórmula de evaluación se cifran en que los estudiantes no poseen madurez suficiente para enjuiciar con rigor al profesor. Pero diversas investigaciones llevadas a término por autores tales como: Aleamoni (1981); McNeil y Popham (1973) y Centra (1981), señalan claramente, sin embargo, la consistencia interna entre valoración de estudiantes y la fiabilidad de las puntuaciones, mientras que la relación entre la valoración de los colegas y la efectividad del profesor es más bien débil e inconsciente. Los trabajos de Drucker (1951) muestran incluso cómo la estabilidad de las puntuaciones de los estudiantes, cinco años después de haber abandonado la universidad (se estima debería existir cierta perspectiva temporal para lograr una mayor objetividad) era altísima.

Para mayor abundancia y citándose sólo a trabajos de síntesis (Centra (1979) sobre la eficacia del profesorado; la revisión de Rotem y Glassman (1979) sobre la información evaluativa de los estudiantes universitarios; la revisión crítica de Levinson-Rose y Menges (1981) sobre estudios de intervención para la mejora de la enseñanza universitaria; y la de Dukin y Barnes (1986) de la investigación sobre didáctica en la educación superior) hacen concluir a Escudero Escorza (1988) no solamente que el juicio de los estu-

diantes es, probablemente, el procedimiento más utilizado para valorar la docencia universitaria, sino que es el que cuenta con un mayor cuerpo de doctrina y de resultados empíricos en el que fundamentarse y justificarse.

No obstante, no son pocos los profesores que siguen discutiendo el valor de esta práctica, apoyándose en lo que Aleamoni (1987) denomina “mitos”, que frecuentemente están lejos de la evidencia empírica.

Tejedor (1988) y Escudero Escorza (1988) se encargan de resumir la “desmitificación” de Aleamoni:

1) *Los estudiantes no pueden enjuiciar consistentemente a los profesores y a la docencia por su inmadurez y falta de experiencia.* La evidencia empírica demuestra claramente lo contrario. Los juicios de los estudiantes son estables y consistentes, como ya hemos señalado.

2) *La cualificación para la docencia y para juzgar la docencia de los profesores, la da la experiencia y el buen historial académico e investigador.* Esto es una creencia de determinados sectores universitarios nunca probada empíricamente. No está demostrado que la calidad investigadora se empareje necesariamente con la calidad docente. Además, tampoco existen sistemas rigurosos de control y evaluación con carácter general, de la eficacia investigadora.

3) *La mayoría de los esquemas de evaluación de los estudiantes se apoyan fundamentalmente en la popularidad, amabilidad, amistad, sentido del humor, etc. que les ofrezca el profesor.* Está demostrado que los estudiantes distinguen perfectamente entre las diversas dimensiones de la instrucción. Al profesor amistoso pero desorganizado, por ejemplo, los estudiantes le critican abiertamente esta característica.

4) *Los estudiantes no están capacitados para emitir juicios hasta que ha pasado cierto tiempo, o incluso hasta que han terminado los estudios universitarios.* Los estudios en este terreno han venido a demostrar que el juicio de ex-alumnos viene a ratificar y confirmar el juicio de los alumnos; no se producen modificaciones sustanciales.

5) *Las encuestas a los alumnos no son fiables ni válidas.* Existe el peligro de utilizar cuestionarios con malas características métricas, pero es posible construir instrumentos con buena fiabilidad y razonable validez, si se usan los formatos apropiados y se centran las cuestiones en las debidas dimensiones.

6) *El tamaño de la clase afecta al juicio de los estudiantes.* La creencia de que los profesores de clases grandes son evaluados de forma más crítica por

sus alumnos que los de clases pequeñas, no está plenamente confirmada por la investigación, aunque algunos autores parecen llegar a la conclusión de que las clases con menos de 12 alumnos suelen expedir valoraciones especialmente elevadas y superado cierto número de alumnos es indiferente la mayor o menor cantidad.

7) *El sexo de los estudiantes y los profesores afecta a los juicios de los alumnos.* Los resultados de la investigación en este terreno son variados y, a menudo, contradictorios, aunque parece que las alumnas resultan más críticas que los alumnos y valoran mejor a las profesoras que a los profesores.

8) *El horario del curso afecta al juicio de los estudiantes.* La investigación existente en este terreno indica que esta creencia no es correcta.

9) *Los juicios de los estudiantes son diferentes según que el curso sea obligatorio u optativo.* La investigación no es del todo concluyente, pero existe cierta evidencia que apoya el hecho de que los alumnos tienden a valorar mejor los cursos elegidos libremente que los obligatorios. Lógicamente, este hecho puede estar causado por otros muchos condicionantes que la simple elección, tales como el tipo de curso, tipos de profesores, etc.

10) *El nivel del curso (primero, segundo, etc) afecta al juicio de los estudiantes.* Tampoco aquí los resultados de la investigación son concluyentes, aunque se observa cierto apoyo al hecho de que los juicios sean más favorables en los cursos superiores. También en este aspecto hay que tener en cuenta la posible interferencia de otros muchos factores, tales como la selección sistemática de estudiantes, más especialización y elección, clases más reducidas, etc.

11) *El rango académico-administrativo del profesor (catedrático, ayudante, etc...) y su experiencia docente, afectan al juicio de los estudiantes.* Los resultados no son concluyentes en ninguno de los dos aspectos, ni sobre el rango del profesor ni sobre su experiencia docente.

12) *Las calificaciones de los estudiantes están altamente correlacionadas con los juicios sobre el curso y sobre el profesor.* Los resultados de la investigación no son tan concluyentes como parecen señalar algunos críticos, cuando dicen que los estudiantes juzgan mejor o peor a sus profesores y a sus cursos según sean mejor o peor sus calificaciones o sus expectativas de calificación. Muchos trabajos tienden a confirmar que esta relación existe, pero en la mayoría de los casos parece ser relativamente débil. Además, esta relación podría ser lógica por muchos factores más que por el simple hecho del efecto de las expectativas de calificación.

Hay que concluir, pues, que en el contexto universitario, los alumnos constituyen hoy por hoy la fuente principal en la evaluación del profesorado.

Este tipo de evaluación puede llevarse a cabo, bien a partir de comentarios escritos, entrevistas de grupo o escalas objetivas de valoración.

De todas ellas poseemos distintas versiones de cuestionarios de evaluación de profesores a través de sus alumnos, utilizados en distintas universidades españolas y extranjeras.

En su mayor parte, los items se derivan de los resultados de las investigaciones sobre la efectividad del profesor y suelen referirse a las siguientes grandes áreas:

1. Obligaciones del profesorado (asistencia, horario...)
2. Conocimientos de la materia y actualización.
3. Capacidad para comunicar sus conocimientos.
4. Empleo de métodos didácticos adecuados.
5. Comportamiento o actitud en la relación con los estudiantes.

Otros autores opinan que lo que en realidad miden las valoraciones de los estudiantes es su nivel de satisfacción respecto de los profesores, las actitudes hacia sus clases, sus necesidades psicosociales y las características de la personalidad del profesor, su popularidad y sus cualidades como expositor, pero no su efectividad, la calidad de su enseñanza ni el rendimiento (Witrock y Luumsdaine, 1977).

5.2. Otros procedimientos evaluadores

Es muy variada la gama de métodos que se han venido utilizando en la evaluación de profesores en la enseñanza universitaria, como ya resumíamos en el cuadro correspondiente. Es preciso, no obstante, precisar algo sobre cada uno de ellos:

La *grabación en vídeo* de la actuación de un profesor, al permitir llevar a cabo una observación sistemática del comportamiento docente en el aula, posibilitando la obtención de registros fiables y válidos (sobre todo cuando se supera el impacto de la presencia de la cámara), es práctica muy frecuente. Algunos autores (Centra, 1977) opinan que es el mejor método para conseguir mejorar la labor del profesor siempre que las grabaciones sean discutidas por el profesor, un especialista y un colega (Tejedor, 1988).

El *auto informe* consiste en que los profesores redacten un texto sobre su actuación docente. La autoevaluación de los profesores puede girar en torno a si los objetivos propuestos, los materiales o los procedimientos empleados han sido adecuados: generalmente incluyen datos de interés como las actividades de todo tipo llevadas a cabo y el trabajo de investigación realizado.

En contra de lo que cabría esperar, las autoevaluaciones no se caracterizan por su parcialidad en favor del profesor. No pocos estudios muestran que los datos obtenidos con las autoevaluaciones se aproximan bastante a los que resultan aplicando otras técnicas (Braskamp y otros, 1984).

Sobre la *evaluación de compañeros* existe una cierta contradicción. La evaluación de la acción docente por parte de los colegas no se acepta de buen grado por muchos profesores.

Las evaluaciones de los compañeros son especialmente útiles para evaluar algunos aspectos como la labor investigadora, la profesionalidad del profesor o su dominio de la asignatura. En general los profesores pueden estimar con bastante exactitud la competencia de un colega, en lo que se refiere al modo en que da la clase, y en lo que respecta al bagaje de conocimientos que posee y a su preparación científica y pedagógica.

Los *comentarios escritos* ofrecen una importante información diagnóstica pero son de muy difícil catalogación por el amplio campo que abarcan, distorsionando los análisis posteriores (Tejedor, 1988).

Las *entrevistas en grupo*, dirigidas por un monitor, ofrecen interesantes posibilidades informativas sobre la labor docente. Su registro posibilita la catalogación y el análisis posterior.

6. ADVERTENCIAS PARA LA PRACTICA EVALUADORA

El contacto directo con los responsables universitarios de algunas de las distintas universidades en las que ya se ha aplicado algún sistema de evaluación y el estudio de otras experiencias extranjeras permite reunir una serie de importantes puntualizaciones de cara a la práctica. En lo que respecta a la evaluación por parte de los alumnos, seleccionamos las que nos parecen especialmente pertinentes:

1) Sobre la *frecuencia de la evaluación*, se recomienda que las evaluaciones globales no se realicen más de una vez al año y no en todos los casos.

2) La *longitud de los cuestionarios* está relacionada con el tiempo que se necesita para contestarlos, y eso no deja de tener su pertinencia práctica. Las experiencias sugieren evitar al máximo los cuestionarios largos. McBean y Al-Nassri (1982) hablan de una longitud máxima de 10-15 minutos.

3) También debe ser motivo de consideración cuidadosa la posibilidad de utilizar *cuestionarios específicos* según tipos de estudio, clases prácticas, actividades docentes específicas, etc. No es lo mismo una evaluación realizada por estudiantes de Química con una buena dotación de laboratorios y un número reducido de alumnos por curso o grupo, que la que puedan efectuar estudiantes de Derecho en un aula masificada.

A tales recomendaciones conviene añadir otras, que, por obvias, no pueden dejar de recordarse, como lo hace Mateo (1987), Lewin (1982) y Braskamp y otros (1984):

— El profesorado desea y teme ser evaluado, por lo que deberá actuarse con suma delicadeza procurando no herir sensibilidades y destacando los aspectos positivos de la evaluación.

— Los profesores deberían conocer los contenidos concretos objeto de la evaluación, a fin de que puedan orientar su acción docente.

— Los criterios deberían ser objetivos y susceptibles de una valoración subjetiva.

— Debería basarse en más de una toma de información por más de un medio y considerando más de una fuente.

— La evaluación deberá tener incidencia en la toma de decisiones.

— El profesor deberá ser informado de los resultados de la evaluación.

— El profesor podrá revisar y discutir los resultados con los evaluadores.

— Deberá gozar de ayudas razonables a fin de que pueda corregir los aspectos negativos.

— Deberán cuidarse esmeradamente las formas en que se transmite la información al profesorado y el modo en que se difunde a otros medios.

7. DESARROLLO DEL PROFESORADO

El principio de que la evaluación debe servir sobre todo para conocer la situación y planificar las líneas de mejora y desarrollo que necesita el profesorado universitario, ha sido el principio que ha movido nuestro estudio como consecuencia del sentido que damos a cualquier evaluación.

A la evaluación debe seguir una etapa de desarrollo del profesorado, que debe trascender la mejora de la actuación. Un programa de desarrollo incluye múltiples facetas (intercambios, reentrenamiento, actualización docente en este caso, desarrollo personal, etc...).

La realidad, expuesta en trabajos recientes que recogen los ya citados Dunkin y Barnes (1986), es que se necesita mucha investigación sobre las vías de utilización de los resultados de la evaluación por los estudiantes para mejorar la docencia y sobre los cambios reales en la docencia que se observan a raíz de los juicios emitidos por los alumnos. Si no adelantamos en este terreno, aventura Escudero Escorza (1988), el proceso evaluador tendrá poco sentido.

La evaluación debe ayudar al profesor a percibir la necesidad de actualización y reentrenamiento, que podrán concretarse, posteriormente, mediante entrevistas o cuestionarios para establecer qué dimensiones de desarrollo profesional son los más indicados en cada caso.

En todo caso se ofrecen unas líneas empíricas, obvias desde el punto de vista evaluativo, que recogemos a continuación:

— Se tiene que extremar el diseño y la aplicación de programas de formación del profesorado universitario que tengan significado para los docentes.

— Los profesores deben percibir la “interacción” que existe entre el programa y el cambio personal y socioorganizativo de la universidad donde se inserte.

— Hay que explicar todas las cuestiones que le den entidad: por qué, dónde, cuándo, cómo y qué constituye el programa formativo.

— El desarrollo del profesorado universitario debe ser individualizado.

— Deben facilitarse actividades individuales de seguimiento que frecuenten las oportunidades de retroacción..., aunque no sea fácil elaborar un programa que responda a todas estas características.

En ello, sin embargo, trabajamos con el ánimo de que la evaluación pueda

adquirir pleno sentido y ser fructífera, más que puramente administrativa y sancionadora.

BIBLIOGRAFIA

ALEAMONI, L.M. (1981). Student ratings of instruction en H. Millman (ed). *Handbook of teacher evaluation*. Beverly Hill, C.A. Sage.

BLAZQUEZ, F. (1988). *Análisis y Evaluación del rendimiento de BUP/COU en Extremadura. 1975/85*. Servicio Publicaciones MEC, Madrid.

BRASKAMP, L.A. y otros (1984). *Evaluating teaching effectiveness*. Beverly Hills, C. A. Sage.

CENTRA, J.A. (1977). "How universities evaluate faculty performance: a survey of department heads". GREB, n.º 75-5 BR. Princeton, Educational Testing Service.

CENTRA, J.A. (1979). *Determining faculty effectiveness*. San Francisco, Jossey Bass.

CENTRA, J.A. (1980) *Determining faculty performance*. San Francisco, Jossey Bass.

COHEN, P.A. (1981). "Student rating of instruction and student achievement: A meta-analysys of multisection validity studies". *Review of Educational Research*, 51, 281-309.

DONALD, J.G. (1984). "Quality indices for faculty evaluation". *Assessment and evaluation in Higher Evaluation*, 9 (1), 41-52.

DOWELL, D.A. y NEAL, J.A. (1982). "A selective review of the validity of student ratings of teaching". *Journal of Higher education*, 53, 51-62.

DRUCKER, A.J. y REMMERS, H.M. (1951). "Do alumni and students differ in their attitudes toward instructors?". *Journal of educational psychology*, 42 (3), 129-143.

DUNKIN, M.J. y BARNES, J. (1986). "Research on teaching in higher education". en Wittrock, M.C. (ed) *Handbook pf research on teaching*. N.Y., MackMillan Pub. Co.

ESCUADERO, J.M. (1988). *Notas sobre la evaluación del profesorado en la Universidad de Murcia*. Murcia. Ejemplar policopiado.

ESCUADERO, T. (1988). *Consideraciones sobre la evaluación de la docencia en la Universidad de Zaragoza*. Zaragoza. Ejemplar policopiado.

LEVINSON-ROSE, J. y MENGES, R.J. (1981). "Improving College teaching". *A critical review of educational research*, 51, 403-434.

LEWIS, A.C. (1982). "Evaluating educational personal". *Arlington, Virginia. The American Association of School Administrators*".

MATEO, J. (1987): *La evaluación del profesorado universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión*. En Primeras Jornadas Nacionales sobre evaluación y mejora de la docencia universitaria. Valencia. Ejemplar policopiado.

McBEAN, E.A. y AL-NASSRI, S. (1982). "Questionnaire design for student measurement of teaching effectiveness". *Higher education*, 11, (3), 273-288.

McNEILL y POPHAM, W. (1973). "The assesment of teacher competence".
En R.M. Travers (ed). *Second handbook of research in teaching*. Chicago Rand McNally, 131-147.

ROTTEM, A. y GLASSMAN, N.s. (1979): "On the effectiveness of students' evaluative feed-back to university instructor". *Review of Educational Research*, 49,497-511.