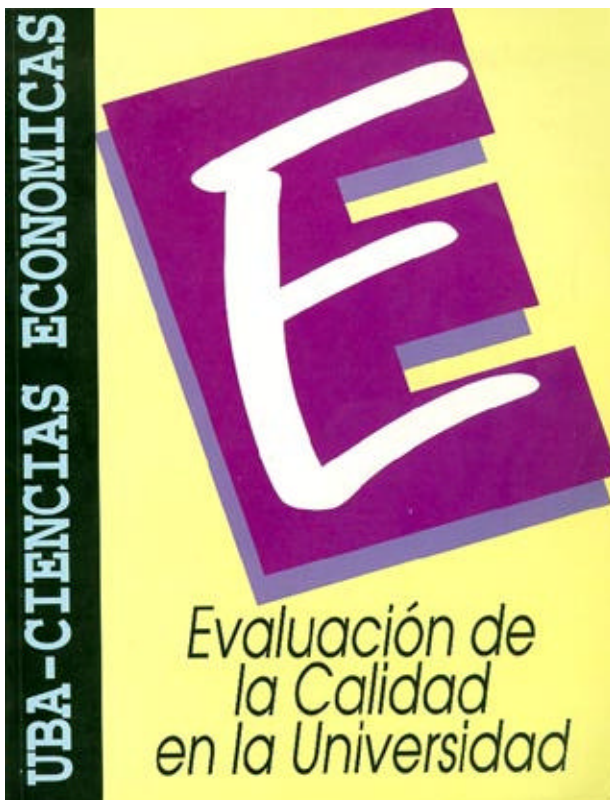


UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Jornadas de Evaluación de la Calidad en la
Universidad



7, 8 y 9 de setiembre de 1994

Secretaría Pedagógica

**Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
PRESENTACIÓN	7
• A modo de Prólogo, <i>Dr. Rodolfo H. Pérez</i>	9
• Palabras del Sr. Rector <i>Dr. Oscar Shuberoff</i>	13
• Palabras del Sr. Secretario Académico <i>Dr. Claudio Sapetznisky</i>	19
• Palabras de la Secretaria Pedagógica <i>Lic. Marta Mena</i>	21
• Palabras del Consejo ro Directivo (Claustro Estudiantil) <i>Marcelo Scaglione</i>	25
EVALUACION INSTITUCIONAL	29
• Evaluación institucional, <i>Dr. Francisco Javier Tejedor</i>	31
PARTICIPACION DE LOS CUERPOS COLEGIADOS DE GOBIERNO EN EL PLANEAMIENTO Y LA EVALUACION	45
• Participación de los cuerpos colegiados de gobierno en el planeamiento y la evaluación, <i>Lic. Norma Pariglianiti</i>	47
• Propuestas y experiencias, <i>Dr. Emilio Mignone</i>	55
EL PAPEL DE LA EVALUACION DE LA CALIDAD EN LOS PROCESOS DE CRECIMIENTO INTERNO DE LA FACULTAD	61
• Evaluación e innovación en la Educación Superior, <i>Dra. Ana María Ezcurra</i>	63
• El papel de la evaluación de la calidad en los procesos de crecimiento interno de la facultad en el posgrado, <i>Dr. Juan Carlos Viegas</i>	75
• El papel de la evaluación de la calidad en los procesos de crecimiento interno de la facultad, <i>Dr. Roberto Martínez Nogueira</i>	87
METODOLOGIAS DE EVALUACION DE LA CALIDAD	97
• Relato de experiencias de evaluación universitaria, <i>Lic. Marcela Mollis</i>	99
• Los procesos de autoevaluación institucional: Enfoques y prácticas discutidas y aplicadas en algunas universidades del país, <i>Dr. Pedro D. Lafourcade</i>	111
• Análisis de algunas experiencias de evaluación de la calidad en las universidades argentinas, <i>Lic. Carlos Marquis</i>	119
DIMENSIONES DE UN PROGRAMA DE EVALUACION DE LA CALIDAD	135
• Dimensiones o componentes de un programa de evaluación de la calidad, <i>Lic. Carlos Borsotti</i>	135
• El lugar de la enseñanza y el aprendizaje en un programa de evaluación de la calidad, <i>Prof. Alicia Camilloni</i>	141
• Evaluación de los docentes como estrategia para la mejora de la calidad de la enseñanza y la profesionalización del profesorado, <i>Dr. Francisco Javier Tejedor</i>	155
INFORME FINAL DE LAS JORNADAS	217

La evaluación de los docentes como estrategia para la mejora de la calidad de la enseñanza y la profesionalización del profesorado

Dr. D. F. Javier Tejedor
Universidad de Salamanca

Índice de temas a tratar

1. *Comienzo de las actividades evaluadoras en la universidad española.*
 2. *Función de la evaluación: la mejora de la calidad de la enseñanza.*
 3. *¿Qué evaluar? Indicadores de la eficacia docente.*
 - 3.1. Propuestas de aspectos a evaluar.
 - 3.2. Indicadores para la evaluación de la actividad docente.
 4. *Estrategias de evaluación del profesorado.*
 - 4.1. Algunas líneas directrices en el proceso a seguir en la evaluación de la enseñanza universitaria.
 5. *Realización del proceso de evaluación.*
 - 5.1. Preparación del cuestionario.
 - 5.2. Campaña de difusión.
 - 5.3. Constitución de equipos de encuestadores. Recogida y codificación de cuestionarios.
 6. *Aprovechamiento de resultados.*
 - 6.1. Efectos del proceso evaluador.
 - 6.2. El proceso de evaluación del docente como fuente de cambio e innovación.
 - 6.3. El proceso de evaluación como medio de profesionalización docente.
 7. *Evaluación institucional.*
 8. *El programa experimental de evaluación de la calidad de la docencia universitaria en España.*
 9. *Una experiencia —inconclusa— de evaluación institucional.*
- Referencias bibliográficas.*

1. Comienzo de las actividades evaluadoras en la universidad

Desde hace unos años vienen llevándose a cabo en diversas universidades españolas experiencias interesantes en relación con la evaluación del profesorado universitario. Esta actividad evaluadora empezó con carácter formativo (mejora de la calidad de la enseñanza) en una experiencia piloto que varios profesores iniciamos en la U.A.M. (Universidad Autónoma de Madrid) en 1981; desde 1990, tiene también carácter sumativo ya que se utiliza para la toma de decisiones relacionadas con la retribución salarial del profesorado.

El hecho de que se haya realizado este proceso de evaluación de los profesores en numerosas universidades ha supuesto que se haya tratado en profundidad el tema, sobre todo desde la perspectiva técnica y metodológica, siendo numerosas las propuestas que delimitan las coordenadas de su realización. Pueden adoptarse numerosas estrategias (Tejedor, 1985; Tejedor, Jato y Míguez, 1988; Tejedor, 1991; Tejedor, 1993) que abordan desde una perspectiva general la preocupación por el enmarque teórico y metodológico de los presupuestos que fundamentan el diseño de los programas técnicos de evaluación del profesorado: funciones de la evaluación; paradigmas que sustentan las investigaciones sobre eficacia docente; diversidad de métodos para evaluar al profesorado; instrumentos utilizados en los procesos de evaluación y sus características técnicas; factores que afectan a las valoraciones de los estudiantes; ventajas y limitaciones de la utilización de cuestionarios...

Intentaremos a continuación ofrecer una breve síntesis de nuestra opinión en algunos de estos aspectos y condicionantes que conforman la problemática de la evaluación del profesorado universitario, elemento constituyente de un sistema referencial institucional más amplio, y entendida como estrategia para la mejora de la calidad de la enseñanza y la profesionalización del docente.

En cualquier caso, tendremos muy en cuenta que la evaluación de la docencia del profesorado tiene una exigencia de realización jurídica que se justifica, desde el punto de vista legal, a partir de la siguiente normativa:

- a) Real Decreto 1086/89 del 28 de agosto sobre Evaluación de la Actividad Docente e Investigadora del Profesorado Universitario.
- b) Artículo 45.3 de la L.R.U.
- c) Los artículos que se han incorporado al elaborar los estatutos en las diversas universidades.
- d) Resolución del 20 de junio de 1990 (BOE 30 de junio de 1990) del Consejo de Universidades por el que se establecen los criterios para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario.

2. Función de la evaluación: La mejora de la calidad de la enseñanza

Por paradójico que pueda parecer todavía no existe acuerdo respecto a lo que es un "buen profesor". Y esta afirmación siendo cierta para cualquier nivel educativo, todavía lo es mucho más al referirnos a la educación superior ya que ni siquiera existe acuerdo unánime sobre las finalidades de la enseñanza universitaria. No es de extrañar, por tanto, que la evaluación de la enseñanza universitaria —y del subsistema profesorado— sea todavía un problema con importantes limitaciones, no sólo de índole teórico (diversidad de finalidades y carencia de un modelo de profesor ideal) sino también de carácter práctico, ya que es difícil elegir la estrategia evaluativa adecuada puesto que su validez ha de establecerse indirectamente (por la mencionada carencia de un modelo teórico).

La evaluación del profesorado universitario es un fenómeno complejo, que requiere estrategias diversas, integrantes de un programa de evaluación amplio que incluya necesariamente referencias a diversos elementos de la institución universitaria: programas docentes, recursos, capacitación cultural y profesional de los estudiantes, potencial investigador, etcétera.

Consideramos que el modelo global de evaluación del subsistema profesorado tendrá que estar, cuanto menos, relacionado con los aspectos y fuentes de recogida de información que indicamos a continuación:

- a) Evaluación de la actividad instructiva (aula y tutorías):
 - Opinión de los alumnos.
 - Autoinforme del profesor.
- b) Evaluación de la actividad investigadora, a partir de indicadores relacionados con la calidad, la cantidad y la utilidad social y académica (incorporación de los resultados de investigación y de las aportaciones metodológicas a la actividad instructiva).
- c) Evaluación, con carácter complementario, de la actividad relacionada con la prestación de servicios a la comunidad (universitaria, profesional, social...).
- e) Evaluación de las condiciones de trabajo del profesor.

Es importante este último punto ya que si queremos obtener una valoración realista, insesgada, habrán de tenerse en cuenta las condiciones académicas, personales e institucionales en las que se desarrolla el trabajo del profesor evaluado: status profesional, organización académica, disponibilidad de recursos, programas de formación docente e investigadora de la institución, características de los alumnos.

La evaluación de la actividad docente del profesorado se orienta fundamentalmente a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza universitaria a fin de contribuir progresivamente a su mejora. El criterio básico es conseguir una utilidad efectiva del conjunto del proceso como recurso de perfeccionamiento docente haciendo buenos los propósitos de una evaluación formativa. La información que se recoge debe servir, sobre todo, para poner en marcha un mecanismo formativo de retroalimentación que ayude al profesor a mejorar, contribuyendo así a elevar la calidad de la enseñanza universitaria.

La evaluación formativa se orienta claramente al desarrollo personal o institucional, mientras que la evaluación de tipo sumativo se orienta a la toma de decisiones. Desde nuestro punto de vista, entender la evaluación exclusivamente como formativa supone una visión empobrecida de la educación (minusvaloración de la racionalidad técnica).

El grado de aceptación e implicación del profesorado en cada una de las modalidades evaluativas mencionadas es muy diferente. Cuando la evaluación es sumativa el profesor, en algunos casos, se inhibe del proceso aunque la actitud más generalizada es el rechazo rotundo a esas prácticas por sentirse "perseguido y acosado". Se siente discriminado frente a otros ámbitos profesionales en los que en modo alguno tienen lugar prácticas evaluadoras de la actividad llevada a cabo.

La evaluación formativa es aceptada por la mayoría del profesorado, aunque se ponga en duda su eficacia y la "cientificidad" de los procedimientos seguidos usualmente; el profesorado se implica mucho más en el debate sobre las estrategias a utilizar (personalmente o a través de sus representantes reglamentarios). La razón por la que los profesores aceptan este tipo de evaluación es porque reciben información sobre los resultados, porque se les evalúa sobre comportamientos específicamente docentes y porque cada día en mayor medida el profesorado se interesa por todo aquello que puede hacerle sentir mejor profesionalmente. Está fuera de toda duda que esta implicación del profesorado es una condición necesaria para el éxito del proceso de evaluación, sobre todo porque esta mayor implicación supone incrementar las posibilidades de "aprovechamiento de resultados", especialmente en los "consejos personales" para la innovación y el cambio (en definitiva para la mejora).

3. ¿Qué evaluar? Indicadores de la calidad docente del profesorado

Estamos de acuerdo con Martín Moreno (1991, pág. 120) cuando afirma que puesto que el objetivo de la evaluación del profesor es la mejora de la enseñanza, todo programa debe enmarcarse dentro de un sistema completo de desarrollo profesional del profesor. La universidad donde el profesor trabaja debe implicarse en el crecimiento profesional del docente por medio de un programa sistemático de apoyo a su tarea. Los registros básicos de un modelo eficaz de desarrollo serían tres:

- que se lleve a cabo in situ
- que sea sistemático

- que implique un continuo crecimiento profesional del docente, lo que se verá favorecido mejorando las condiciones de trabajo del profesorado.

El marco en el que se desarrolle la formación (evaluación) del profesorado, al no ser un ámbito autónomo de conocimiento y decisión, vendrá determinado por los conceptos de institución educativa, enseñanza y currículum que prevalezcan en cada época (Pérez Gómez, 1988); a partir de estos conceptos se desarrollarán diferentes "metáforas" para definir la función docente: modelo de comportamiento, transmisor de conocimientos, técnico, ejecutor de rutinas, planificador, agente que toma decisiones o resuelve problemas, investigador de su práctica...

La metáfora del profesor como técnico, que engloba a gran parte de las citadas, se vincula a la concepción tecnológica de toda actividad profesional práctica que pretenda ser eficaz y rigurosa: es la denominada "racionalidad técnica" (Schön, 1983). Se concibe la actividad del docente como una actividad instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación de teorías y técnicas científicas.

Así pues, concebimos al profesor universitario como un profesional que desempeña una tarea (y que por tanto requiere una formación) prioritariamente técnica (lo que no quiere decir exclusivamente técnica ni contrapuesta a actitudes reflexivas). Su éxito depende de su habilidad para enfrentarse con la clase y para resolver los problemas inherentes a ese enfrentamiento: la habilidad requerida, como señala Yinger (1986), será la "integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica".

Para ser eficaces los profesores deberán enfrentarse a los problemas concretos aplicando principios generales y conocimientos derivados de la investigación, adaptándolos a su tarea específica y al tipo de alumnos con los que trabaje. Su éxito dependerá de su habilidad para enfrentarse con la clase y para resolver los problemas inherentes a ese enfrentamiento. No pueden darse "recetas" de valor universal ya que no se sabe de ningún método que sea más efectivo que otros en todos los aspectos a considerar. Lo que sí puede afirmarse es que determinados comportamientos docentes pueden asociarse claramente con la consecución de objetivos deseables: motivación y satisfacción de los alumnos, aprendizajes psicológicamente adecuados y profesional y socialmente útiles.

Subyace en estos planteamientos la consideración de vincular la eficacia docente al rendimiento de los estudiantes, lo que supone una importante limitación. Desde nuestro punto de vista, la evaluación del profesorado será deficiente si se usa como único criterio de referencia el rendimiento de los estudiantes.

Será necesario obtener "medidas indirectas" de la competencia docente generando un "modelo multidimensional de evaluación" (King, 1981), ya que puede pensarse que la influencia de la conducta del profesor sobre los logros de los alumnos es escasa comparada con la totalidad de los efectos de otras variables.

A lo largo de los tiempos, la eficacia se ha entendido de formas muy distintas. Las sucesivas conceptualizaciones sugeridas han contribuido a un lento desarrollo de la investigación del papel del profesor en la enseñanza. Medley (1979) identificó cinco conceptualizaciones sucesivas del profesor eficaz:

- a) Poseedor de ciertos rasgos de personalidad deseables.
- b) Usuario de métodos eficaces.
- c) Creador de un buen clima de aula.
- d) Dominador de un conjunto de competencias; se definirá ahora el profesor eficaz como aquel que domina un conjunto de competencias (actitudes, habilidades, conocimientos...) que permiten realizar una enseñanza eficaz. Se han podido destacar las pautas de comportamientos docentes que se asociaban sobre todo, positiva o negativamente, con el rendimiento de los alumnos: claridad expositiva, flexibilidad, entusiasmo, orientación a la tarea, enseñanza directa, crítica severa y oportunidades dadas al alumno para participar en los procesos de aprendizaje.
- e) Capacitado para tomar decisiones, no sólo en función del dominio de competencias sino de la utilización adecuada de éstas en la situación específica de enseñanza en que se encuentre. La eficacia se va a relacionar con dos tipos de comportamiento del profesor (Brophy y Good, 1986): los comportamientos instructivos (classroom instructional strategies) y los comportamientos referidos a la organización y control (classroom management strategies). Los profesores eficaces serían ahora aquellos capaces de prevenir los problemas de organización y control del aula para poder realizar mejor la instrucción o para utilizar mejor el tiempo disponible. Se va a exigir al profesor eficaz que sea capaz de producir cambios perdurables.

Los hallazgos encontrados en estudios realizados con mayores exigencias de tipo metodológico (descripción clara del comportamiento docente, instrumentos de observación más rigurosos, análisis estadísticos que consideran una más amplia tipología de variables) y para los que se fijan criterios rígidos de repetibilidad de los resultados para poder ser "homologados", indican que los profesores eficaces (Medley, 1979; Brophy, 1983):

- Obtienen mayores logros en los alumnos.
- Organizan previamente las actividades instructivas y de apoyo.
- Trabajan en ambientes de aprendizaje ordenados.
- Dedicar poco tiempo a la gestión.
- Motivan al alumno reforzándolo.
- Realizan sobre todo actividades de "gran grupo".
- Siguen un método interactivo, con preguntas de bajo nivel inferencial.

A partir de los estudios revisados, Brophy y Good elaboran una taxonomía categorial de las conductas docentes que se asocian con una mayor eficacia, incluyendo una extensa relación de indicadores vinculados con cada una de las categorías:

- a) Tiempo dedicado a la tarea instructiva: preparación del aula y disponibilidad de reglas, fluidez y adecuación en el ritmo de la lección, diversidad de tareas, cesión de responsabilidad al alumno, seguimiento del trabajo autónomo, información al alumno de la ayuda que puede recibir.
- b) Agrupamiento: movilidad del grupo con el que se trabaja.
- c) Proceso informativo: presentación activa de los contenidos del profesor, estructuración de los contenidos, claridad expositiva, ritmo adecuado en la presentación de contenidos, entusiasmo del profesor
- d) Comunicación interactiva: nivel adecuado y claridad en las preguntas, suficiente tiempo de espera a las respuestas, confirmación positiva a las respuestas correctas, explicar la incorrección en las respuestas equivocadas, procurar evitar el miedo al error.
- e) Trabajo autónomo: previamente justificado, ajustado a la tarea desarrollada, creativo y variado, evaluado rápidamente.

En 1986, Rosenshine y Stevens intentan dar un paso adelante tratando de confirmar experimentalmente los comportamientos instructivos que se habían detectado como eficaces por vía descriptiva y correlacional. Procedieron para ello a comparar grupos de profesores entrenados (grupo experimental) con grupos de profesores sin entrenar (grupo control), todo ello en los niveles primario y secundario. Los comportamientos instructivos de los profesores eficaces estarían relacionados con las conductas siguientes:

- Revisión de los requisitos previos para el aprendizaje.
- Información adecuada de los objetivos programados.
- Presentación de contenidos en pequeños pasos.
- Explicaciones claras y precisas.
- Planteamiento de numerosas preguntas.
- Oportunidad para las actividades prácticas.
- Ayuda a los alumnos en su práctica individual.
- Verificación del trabajo individual.

La concordancia entre estos hallazgos y las sugerencias del enfoque cognitivo del procesamiento de la información permite a Rosenshine y Stevens (1986) configurar un modelo de instrucción eficaz definido por seis estrategias o funciones instructivas fundamentales:

- 1) Revisión del trabajo.
- 2) Presentación del nuevo contenido.
- 3) Práctica supervisada.
- 4) Retroalimentación y corrección.
- 5) Práctica independiente del alumno.

6) Revisiones periódicas.

Creemos que este modelo no sería directamente transferible al ámbito universitario ya que existen indicios de que para niveles altos de aprendizaje cognitivo se presentan como más beneficiosas situaciones instructivas con menor dirección y control del profesor. Sin embargo, pensamos, el carácter de estrategias instructivas fundamentales se seguiría manteniendo en el ámbito universitario por lo que únicamente habría que analizar los procesos de adaptación y ajuste a contextos y alumnos diferentes.

Podemos constatar que se producen importantes diferencias en la manera de conceptualizar al buen profesor en los distintos marcos de investigación. Así, desde el paradigma proceso-producto, el profesor eficaz es aquel que integra en su acción docente los comportamientos consistentemente relacionados con mejores resultados de aprendizaje (la investigación se centra en la enseñanza interactiva). Desde el enfoque del pensamiento del profesor, el interés reside en la identificación de los patrones de pensamiento interactivo utilizados por los profesores o en la mayor o menor habilidad cognitiva para elaborar la información durante la enseñanza interactiva. Eficacia aquí significa una capacidad de respuesta más ágil a los acontecimientos del aula (la investigación amplía su campo a la enseñanza preactiva o planificación).

El esfuerzo de conceptualización de la eficacia docente nos lleva a la especificación de un programa de evaluación de! profesorado.

3.1. Propuestas de aspectos a evaluar

Presentamos de forma esquemática algunas de las propuestas más interesantes de los aspectos que deben ser considerados como importantes en la evaluación del profesorado universitario.

Braskamp, Brandenburg y Cry sugieren en 1984, adoptando el esquema de trabajo "presagio-proceso-producto", que la evaluación del profesor debe incluir referencias a tres grandes áreas:

a) Input:

Características de los estudiantes.

Características del profesor.

Características del curso.

b) Proceso:

Ambiente de clase.

Conducta del profesor.

Actividades de aprendizaje.

Organización del curso.

Procedimientos de la evaluación.

c) Producto:

Aprendizajes.

Cambios de actitudes.

Habilidades adquiridas.

Centra (1980) prefiere vincular los indicadores de la calidad docente a las responsabilidades inherentes a los profesores universitarios y que, en su opinión, serían las siguientes:

- Enseñanza en clase.
- Número y calidad de las publicaciones.
- Investigaciones y actividad creativa.
- Dirección de trabajos de investigación.
- Tutoría a los alumnos.
- Trabajo en comisiones universitarias.
- Actividad en sociedades profesionales.
- Servicios a la comunidad.

Foster, en su trabajo de 1984, presenta ciento noventa y nueve indicadores para una enseñanza eficaz. Posteriormente los reducirá a cuarenta y siete, agrupándolos en tres categorías: planificación, instrucción y responsabilidad. Sugiere que la evaluación de esos indicadores se lleve a cabo siguiendo

diferentes estrategias, indicando las posteriores dificultades de integrar en un único sistema de referencia evaluativo la totalidad de la información obtenida.

En algunos estudios realizados en universidades españolas (Jornet y otros, 1988), estas tareas aparecen agrupadas en cinco categorías:

- Docencia.
- Investigación.
- Actividad dentro de la universidad.
- Actividades profesionales.
- Servicios a la comunidad.

Limitada a la actividad específicamente docente, sin referencia a las labores de investigación y gestión, es la reformulación de la propuesta de Wilman (Mateo, 1988) que establece las conductas del profesor que han de ser objeto prioritario de evaluación por tener una mayor incidencia en el desarrollo de las clases:

a) Input:

Características del profesor.

Actitudes hacia los estudiantes. Relevancia del curso. Expectativas y objetivos del curso. Organización y preparación de la clase.

b) Proceso: Claridad en la presentación. Uso del tiempo de clase. Ritmo de presentación de los temas. Profundidad en la cobertura de los temas. Ayudas audiovisuales. Oportunidad y adecuación de trabajos prácticos. Desarrollo de las prácticas.

c) Producto: Adecuación de exámenes. Resultados de aprendizaje. Satisfacción de los alumnos.

Esta misma línea es la seguida en la Universidad de Barcelona (Rodríguez Espinar, 1988) quien sugiere en sus programas de evaluación la necesaria referencia a los siguientes indicadores por su clara relación con la calidad docente:

a) Técnicos:

Claridad de exposición.

Despertar el interés y la motivación de los alumnos.

Dominio de la materia.

Dedicación a los alumnos.

Congruencia evaluación-objetivos.

Variedad y amenidad en las explicaciones.

Recursos y materiales utilizados en la enseñanza.

Calificaciones otorgadas.

b) Asistenciales:

Orientación al alumno en las tareas.

Ayuda en la realización de tareas.

Cumplimiento de tutorías.

Estimular la realización de trabajos prácticos.

Puntualidad en las clases.

La Comisión Académica del Consejo de Universidades, de conformidad con lo previsto en el artículo 2º, apartado 3.c. del Real Decreto 1086/89, estableció, entre los criterios generales para la evaluación del profesorado universitario, las actividades objeto de evaluación:

a) *La docencia en primer, segundo y tercer ciclo, examinando especialmente los siguientes aspectos:*

- Nivel de cumplimiento de las obligaciones docentes (puntualidad, asistencia, desarrollo total del programa de las asignaturas impartidas, etcétera).
- Claridad en la exposición.
- Actualización de los conocimientos en las materias impartidas.
- Coordinación entre clases teóricas y trabajos prácticos.
- Congruencia entre los objetivos y la evaluación efectuada.
- Actitud hacia los estudiantes.

- Actualización de fórmulas pedagógicas.
 - Incentivación en la motivación de los alumnos, etcétera.
- b) *Las actividades de extensión universitaria, tales como:*
- Cursos de perfeccionamiento.
 - Títulos propios de las universidades.
 - Otras actividades relacionadas con la docencia de programas de posgrado.
 - Otras acciones docentes institucionales de cada universidad (permisos o licencias por estudios).
- c) *Las actividades de servicio a la comunidad universitaria y participación en la misma.*

Se sugerían desde el propio consejo las siguientes recomendaciones:

- 1) Ponderar distintamente los anteriores aspectos.
- 2) Para garantizar los derechos de los interesados las universidades deberán hacer públicos, para general conocimiento, los criterios de ponderación utilizados.
- 3) Las universidades tendrán igualmente en cuenta las condiciones objetivas en las que se realice la función docente.
- 4) Las universidades establecerán los procedimientos que estimen oportunos, teniendo en cuenta que la evaluación formal de cada período de cinco años guardará la correspondiente coherencia con el proceso evaluador general que la universidad realice a su profesorado en virtud del artículo 45.3 de la L.R.U.
- 5) Las universidades deberán proveer los mecanismos necesarios para el perfeccionamiento de la docencia, informando a los profesores de las deficiencias observadas para facilitar su corrección, antes del período quinquenal de su evaluación.

Por parte del Consejo de Universidades se hacía igualmente una referencia explícita al tipo de informes que habrían de utilizarse en el proceso de la evaluación. Estos informes corresponden a cuatro agentes evaluadores:

- a) *autoinforme del profesorado evaluado.*
- b) *La encuesta de los alumnos* que tendrá que evaluar la actividad estrictamente docente del profesorado y que deberá realizarse teniendo en cuenta los siguientes criterios:
 - La encuesta responderá a un modelo suficientemente contrastado.
 - La encuesta será pública, antes de su realización.
 - La encuesta garantizará el anonimato.
 - Los resultados no se harán públicos hasta el curso siguiente.
- c) *Informe de los órganos unipersonales o colegiados de la universidad*, correspondiendo a la Junta de Gobierno la decisión de quién habrá de emitir el informe.
- d) *Informes externos a la universidad* (evaluación externa).

3.2. Indicadores para la evaluación de la actividad específicamente docente

Nos referiremos en este apartado a los indicadores resultantes en diversas experiencias de evaluación por los alumnos de la actividad docente de los profesores universitarios (Trent y Cohen, 1973; Overall y Marsh, 1977; Marsh y Overall, 1980; Tejedor, Castro y García, 1988; Tejedor y otros, 1992).

El instrumento más utilizado para recoger la opinión de los alumnos en relación con la enseñanza que recibe es, sin duda, el cuestionario. En ellos se pide a los estudiantes que valoren al profesor en aquellos rasgos que, pudiendo ser evaluados por ellos, se consideran relevantes para la enseñanza. Estarían relacionados con los siguientes aspectos de la actividad docente:

- a) Ambiente de aprendizaje:
 - Desarrollo de la clase.
 - Motivación por la clase.
 - Grado de comunicación en el aula.
 - Existencia de problemas.
- b) Efectividad y calidad de la enseñanza:
 - Relevancia de los contenidos.
 - Oportunidad del método de instrucción.
 - Claridad y profundidad en los temas tratados.

Organización y preparación del tiempo de clase.
 Cantidad y calidad de las prácticas.
 Adecuación de la evaluación.
 Actitudes generadas en los estudiantes.

En su mayor parte, los ítems se derivan de los resultados de las investigaciones sobre la efectividad del profesor, especialmente de las inspiradas en el paradigma proceso-producto. Los ítems así seleccionados tendrán que ser validados con diferentes criterios a fin de determinar su idoneidad para un determinado contexto universitario.

La decisión acerca del número de ítems dependerá de los objetivos de la evaluación. Si se pretende que el profesor mejore su labor individual habrá que incluir un número elevado de ítems. Si se trata de obtener datos conclusivos y no formativos bastará con unos pocos ítems de carácter general.

Un número considerable de investigadores han estudiado la agrupación de ítems en torno a algunas dimensiones generales que, en conjunto, definieran lo que es un buen profesor. Estas dimensiones o componentes básicos del modelo de profesor efectivo se han obtenido en la mayoría de los casos mediante el análisis factorial de las puntuaciones en un determinado cuestionario. Esencialmente el procedimiento consiste en comprobar si la opinión de los estudiantes en un ítem tiende a covariar estadísticamente con su opinión en otro ítem. Si es así, supone que es porque ambos ítems describen una característica que pertenece a una misma dimensión.

Algunas de las dimensiones así obtenidas son más consistentes que otras. Trent y Cohen (1973) concluyeron tras la revisión de diversos estudios analizados que eran cinco los factores principales a destacar:

- 1) Claridad de organización, interpretación y explicación.
- 2) Fomento de la discusión en clase y presentación de diversos puntos de vista.
- 3) Estimulación de los intereses y motivación de los estudiantes.
- 4) Manifestación de atención e interés por los alumnos.
- 5) Manifestación de entusiasmo.

Algunos autores amplían esta lista de factores a otras dimensiones que no se refieren estrictamente al modo de enseñar. Así Overall y Marsh (1977) y Marsh y Overall (1980) obtuvieron siete factores:

- 1) Entusiasmo-preocupación por la tarea docente.
- 2) Amplitud de tratamiento de los temas presentados.
- 3) Organización de la tarea.
- 4) Fomento de la interacción con los alumnos.
- 5) Valoración del aprendizaje realizado por parte del alumno.
- 6) Adecuación de la evaluación al desarrollo de la clase.
- 7) Trabajo-dificultad que ha supuesto lograr los objetivos.

En nuestra ya larga experiencia de evaluación del profesorado en diferentes universidades (Santiago, Málaga, Salamanca), los factores encontrados en las sucesivas aplicaciones de los cuestionarios están en la línea anteriormente indicada. En la tabla 1 presentamos algunos datos de interés que resumen los más importantes hallazgos: número de variables de los cuestionarios utilizados, números de factores retenidos (para valores lambda mayores que 1), porcentajes de varianza explicados por esos factores y la denominación dada a los factores.

Tabla 1

Año	Ítems	Factores	%	Denominación
Santiago				
1987	40	I	19,40	Dominio de la asignatura
		II	2,74	Interacción con los alumnos
		III	1,94	Cumplimiento de obligaciones y desarrollo del programa
		IV	1,56	Adecuación de la evaluación
		V	1,31	Recursos utilizados y prácticas
Santiago				
1988	35	I	15,07	Dominio de la asignatura

			II	2,89	Interacción con los alumnos
			III	2,16	Adecuación de la evaluación
			IV	1,58	Cumplimiento de obligaciones y desarrollo del programa
			V	1,45	Recursos utilizados y prácticas
			VI	1,40	Prácticas de pizarra
Santiago					
1989	25		I	10,96	Dominio de la asignatura
			II	2,09	Interacción con los alumnos
			III	1,69	Cumplimiento de obligaciones y desarrollo del programa
			IV	1,25	Adecuación de la evaluación
			V	1,14	Recursos utilizados y prácticas
Santiago					
1990	28		I	11,72	Dominio de la asignatura
			II	2,97	Interacción con los alumnos
			III	1,71	Cumplimiento de obligaciones y desarrollo del programa
			IV	1,23	Recursos utilizados y prácticas
			V	1,10	Adecuación de la evaluación
Málaga					
1991	26		I	10,65	Dominio de la asignatura
			II	1,73	Interacción con los alumnos
			III	1,60	Cumplimiento de obligaciones y desarrollo del programa
			IV	1,27	Adecuación de la evaluación
			V	1,09	Recursos utilizados y prácticas
Salamanca					
1992	28		I	1,55	Dominio de la asignatura y desarrollo del programa
			II	1,88	Interacción con los alumnos
			III	1,60	Cumplimiento de obligaciones
			IV	1,42	Adecuación de la evaluación
			V	1,25	Recursos utilizados y prácticas

Podemos observar que en las sucesivas aplicaciones se fueron tomando decisiones sobre el número de ítems que habíamos de retener para configurar el nuevo cuestionario, prescindiendo de aquellos que quedaban descolgados en las estructuras factoriales analizadas. A partir de la versión del año 87 eliminamos los ítems que hacían referencia a la asignatura por entender que, en un proceso de evaluación del profesor, podrían estar creando confusión. Desde 1988 se incluyen algunos ítems más de "prácticas", con una mayor especificidad: prácticas de campo, de laboratorio, de pizarra... Pese a estos cambios, la estabilidad de la estructura factorial subyacente en el cuestionario utilizado es muy elevada.

En la tabla 2 presentamos los ítems que en la última versión aplicada del cuestionario saturaban por encima de 0,50 en alguno de los factores retenidos (Tejedor y otros, 1992).

Tabla 2

Ítem	Texto	Carga Factorial
Factor I		
8	Explica con claridad	0,830
9	Sus clases están bien preparadas	0,825
26	Es un buen profesor	0,809
7	Parece dominar la asignatura	0,773
11	Responde con exactitud a las preguntas	0,756
27	Me sentí satisfecho asistiendo a clase	0,753
28	He aprendido bastante	0,727
12	Se preocupa porque sus clases sean buenas	0,701
10	Se preocupa por renovar contenidos	0,620
4	Su programa cubre lo importante	0,594
6	Desarrollará todo el programa	0,500
Factor II		
15	Dialoga con sus alumnos sobre la clase	0,8037
13	Intenta que sus alumnos participen	0,803
17	Tiene en cuenta la opinión de sus alumnos	0,799
16	Intenta motivar a sus alumnos	0,776

14	Fomenta la crítica científica	0,696
Factor III		
1	Asiste a clase normalmente	0,827
2	Cumple adecuadamente sus horarios	0,812
3	Está accesible fuera de las horas de clase	0,662
Factor IV		
23	Sus exámenes se ajustan a lo enseñado	0,776
24	Las notas se ajustan a los conocimientos	0,775
25	El alumno puede comentar el examen	0,750
Factor V		
20	Se hacen suficientes prácticas de laboratorio	0,680
21	Se hacen suficientes prácticas de campo	0,953
22	Se utiliza material didáctico	0,629
18	Se hacen suficientes seminarios	0,579
19	Se hacen suficientes prácticas de pizarra	0,487

Pero no será sólo el análisis factorial el que nos informe sobre la mayor o menor capacidad de los ítems para evaluar la eficacia docente (a partir de la opinión de los alumnos y en la consideración exclusiva de la actividad que éstos pueden evaluar). El análisis psicométrico pormenorizado de cada uno de los ítems y el estudio de su contribución a la varianza, a la fiabilidad y a la validez del cuestionario nos aportará información complementaria y relevante.

En relación con los datos de 1992, podemos observar que los ítems que más contribuyen a la varianza y a la fiabilidad del cuestionario, por tener los más altos valores T_i (totales marginales de cada ítem en la matriz varianza-covarianza) y r_{it} (índice de homogeneidad entre lo que mide cada ítem y lo que mide el total del cuestionario), son los que se relacionan con las conductas:

- Me sentí satisfecho asistiendo a clase.
- Intenta que sus alumnos se motiven.
- Teniendo en cuenta las limitaciones... es un buen profesor.
- Explica con claridad.
- Se preocupa porque sus clases sean buenas.
- Sus clases están bien preparadas.
- Responde con exactitud y precisión a las preguntas.
- Considero que he aprendido bastante.

En este tipo de cuestionario se incluye un ítem denominado "ítem criterio" que es el utilizado para obtener un índice de validez para cada uno de los ítems y el coeficiente de validez del cuestionario. ("Teniendo en cuenta las limitaciones pienso que el profesor que imparte esta asignatura debe considerarse un buen profesor.")

Por su notable interés en el tema que tratamos, presentamos en la tabla 3 los valores r_{iy} (valores de correlación entre cada ítem i y el ítem-criterio y).

Tabla 3

Ítem	Valor r_{iy}	Ítem	Valor r_{iy}
1	0,314	15	0,517
2	0,374	16	0,662
3	0,456	17	0,542
4	0,551	18	0,205
5	0,470	19	0,229
6	0,438	20	0,093
7	0,703	21	0,088
8	0,774	22	0,289
9	0,770	23	0,388
10	0,650	24	0,404
11	0,738	25	0,379
12	0,764	26	1,000
13	0,495	27	0,815

Podemos observar que los ítems que muestran un mayor coeficiente de validez respecto al ítem criterio, contribuyendo más a la validez del cuestionario y siendo, por tanto, las conductas que los alumnos de la universidad asocian en mayor medida con la calidad docente, son los que se relacionan con las conductas:

Me he sentido satisfecho asistiendo a clase.

Explica con claridad.

Sus clases están bien preparadas.

Se preocupa por que sus clases sean buenas.

Considero que he aprendido bastante.

Responde con exactitud y precisión a las preguntas.

Parece dominar la asignatura que imparte.

Intenta motivar al alumno.

Si ordenásemos los valores de la tabla 3, veríamos que se produciría una importante coincidencia entre los grupos de ítems de valores mayores, medios y menores con los ítems que saturan, respectivamente, los factores resultantes en el análisis factorial anteriormente expuesto.

4. Estrategias de evaluación del profesorado

Es muy variada la gama de métodos que se han venido utilizando en la evaluación de profesores en la enseñanza universitaria: desde los registros en video hasta las valoraciones estudiantiles, pasando por los autoinformes, las pruebas estandarizadas o los juicios de los colegas.

La *grabación en vídeo* de la actuación de un profesor es una práctica muy frecuente al permitir llevar a cabo una observación sistemática del comportamiento docente en el aula posibilitando la obtención de registros fiables y válidos. Es un buen método para mejorar la labor del profesor siempre que las grabaciones sean discutidas por el profesor, un especialista y un colega. Es un procedimiento útil sobre todo para una segunda fase cuando ya se han realizado estudios extensivos y queremos centrarnos en el análisis del comportamiento de un reducido número de profesores.

El *autoinforme* consiste en que los profesores redacten un texto sobre su actuación docente. Estas autoevaluaciones pueden 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 e investigaciones realizadas. 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.

Las *pruebas estandarizadas* para la evaluación de profesores y programas se ofrecen como alternativa para evaluar aquellos aspectos del comportamiento docente que pueden estar más relacionados con esquemas de actividades muy delimitadas y especificadas.

La *evaluación de los colegas*, acompañadas o no de observación del comportamiento del profesor en el aula, son especialmente útiles para evaluar algunos aspectos relacionados con la labor investigadora realizada o su dominio de la asignatura. En general, los profesores pueden estimar con bastante exactitud la competencia de sus colegas, no tanto en lo que se refiere al modo de dar la clase como en lo que refiere a su preparación científica.

Los *comentarios escritos* ofrecen importante información diagnóstica pero de muy difícil catalogación por el amplio campo que abarcan, dificultando los análisis posteriores.

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

Las *evaluaciones de los estudiantes*, en opinión de algunos autores, proporcionan, en conjunto, el mejor criterio de calidad de la instrucción, dado que ellos son los más "fieles observadores". Sin duda es el método más utilizado. Puede llevarse a cabo bien a partir de comentarios escritos, entrevistas de grupo o escalas objetivas de valoración.

Los cuestionarios o escalas de valoración se configuran con un determinado número de preguntas cerradas en las que se valora al profesor en relación a distintos atributos relevantes desde el punto de vista de

la eficacia docente. Se pide a los alumnos que valoren al profesor en cada uno de los ítems del cuestionario. Analizamos con cierto detenimiento la problemática de utilización de este tipo de cuestionarios o escalas.

La mayoría de los cuestionarios piden a los estudiantes que valoren a los profesores en aquellos rasgos que se consideran relevantes para la enseñanza. Como ya señalamos, los ítems se derivan de los resultados de las investigaciones sobre la efectividad del profesor.

Cuando los datos de la evaluación se van a utilizar con fines sumativos, añadidos a los meramente formativos, es necesario, desde la perspectiva del profesorado que yo asumo y comparto, completar las fuentes de información sobre su actuación docente antes de tomar ningún tipo de decisión. Y estas fuentes no pueden ser otras que dos: el propio profesor y el departamento.

Respecto al autoinforme del profesor es claro que se trata de una posibilidad contemplada entre las posibles y cuyas virtudes ya elogiamos (Tejedor, 1985). Ahora se trata de concretar qué modalidades de autoinforme pueden contemplarse e incorporarse al dossier del perfil docente del profesor. Pienso que son tres las modalidades de autoinforme que convendría incorporar al proceso:

a) Respuesta del profesor al mismo cuestionario de los alumnos. Bastaría con adaptar la formulación lingüística de los ítems. Su finalidad básica sería posibilitar el contraste de las opiniones del profesor respecto a las de los alumnos, lo que podría ser de gran interés para el propio profesor. En algunos casos, el profesor podría ver fortalecido su débil autoconcepto; en otros, tendría que asumir planteamientos más realistas en relación con su ego fortalecido. En la medida que coincidiesen ambas opiniones tendríamos un indicador de validación del procedimiento al reconocer el propio interesado la objetividad de los juicios emitidos por sus alumnos.

b) Respuesta del profesor a un cuestionario, especialmente diseñado, sobre las condiciones en las que está llevando a cabo su tarea. Denominamos a este cuestionario "autoinforme de contexto". Pretende delimitar el marco en el que tendríamos que interpretar los datos de evaluación obtenidos sobre un profesor determinado. Al tiempo, nos proporcionaría información valiosa sobre algunas actividades relacionadas con la actividad docente del conjunto de profesores del departamento (coordinación de programas, diseño de las prácticas, estrategia evaluativa...), que podrían ser de gran interés para la planificación de actividades formativas del profesorado.

c) Respuesta del profesor a la valoración de los estudiantes. Denominamos a esta modalidad "autoinforme de justificación". Tendrá, lógicamente, carácter opcional para el profesor. Se trata de permitirle replicar la valoración recibida por sus alumnos ofreciéndole la posibilidad de autojustificación (razones por las que ha faltado a clase, no realizó prácticas, sus alumnos no están motivados ...).

Al profesor se le garantiza que los autoinformes (especialmente el último) se harán llegar a las instancias responsables de la toma de decisiones.

Respecto a la opinión del departamento considero por muy diversas razones que no es pertinente una información de los propios profesores sobre sus compañeros. Nuestra propuesta al respecto, como siempre, se articula "en positivo": potenciación de un documento que considero puede llegar a desempeñar un papel importante en el proceso de evaluación-formación del profesorado universitario si llega a disponerse de un diseño adecuado. Me refiero a la Memoria Anual de actividades del departamento.

Sabido es que hasta ahora el papel que cumple este "instrumento" es meramente burocrático: se elabora superficialmente, se envía tarde e incompleto y es prácticamente seguro que nadie va a leerlo. Es uno de esos trámites que tanto desesperan al profesorado universitario. Tengo la intuición de que con un diseño adecuado podría convertirse en un instrumento útil de evaluación del profesorado y que podría ser utilizado con una cierta eficacia para la planificación de actividades formativas. Tendría que llegar a disponerse de un diseño sencillo, informatizado, en el que los profesores tuviesen la oportunidad de concretar tanto las actividades específicamente docentes que realizan (o debieran realizar) como todas aquellas de su entorno: coordinación de programas, adquisición de recursos y materiales, conferencias, seminarios, cursos, investigación que repercute en la docencia, actividades de extensión universitaria...

4.1. Algunas líneas directrices en el proceso a seguir en la evaluación de la enseñanza universitaria por los alumnos

Entendiendo que las valoraciones estudiantiles van a considerarse como elementos orientadores en relación con estrategias de formación del profesorado y de atención a las necesidades docentes universitarias

(dotación de recursos, medios audiovisuales e informáticos, potenciación de las prácticas ...), destacamos como líneas directrices del proceso a seguir las siguientes pautas:

- a) La evaluación de los programas y de los profesores por parte de los alumnos debe ser planificada por las autoridades académicas una vez aceptada por los miembros de la comunidad universitaria.
- b) El objetivo fundamental de la retroacción de los estudiantes es la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.
- c) El programa debe inspirarse en las investigaciones y prácticas existentes en otras universidades.
- d) En el medio universitario, los estudiantes tienen el derecho y el deber de evaluar la actividad docente del profesor. La evaluación de la enseñanza por "el cliente" es una actividad inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- e) Las investigaciones sobre la evaluación de los profesores por parte de los estudiantes demuestran la validez y los efectos positivos de la retroacción de las valoraciones de los estudiantes en cuanto a la mejora de la calidad de la enseñanza.
- f) Los profesores tienen el derecho y la obligación de recibir la retroacción (feed-back) de los estudiantes a través de los informes correspondientes, con análisis e interpretaciones de los expertos.
- g) Los criterios de evaluación deberán ser objetivos y estar basados en la opinión de la mayoría de los alumnos "normalmente asistentes a clase".
- h) Es necesario individualizar la evaluación a nivel de profesor y asignatura.
- i) Los resultados de la evaluación realizada por los alumnos debe utilizarse, junto con otras informaciones, para establecer un "perfil docente del profesor".
- j) Hay que intentar asegurar el apoyo administrativo y el interés de los profesores y alumnos.
- k) Para la toma de decisiones administrativas deben utilizarse las valoraciones de, al menos, dos años.
- l) Los resultados deben asociarse directamente con el perfeccionamiento profesional del profesorado.
- m) Para ser representativa la evaluación del profesor deberá ser realizada, al menos, por un sesenta por ciento de los estudiantes "normalmente asistentes a clase".
- n) Conviene tener en cuenta que este tipo de evaluación aborda exclusivamente una parte de las actividades profesionales del profesor.
- ñ) Conviene asegurarse de que el programa de evaluación se fundamenta en la investigación relativa a la validez del procedimiento y a la experiencia práctica de su realización.

5. Realización del proceso de evaluación

5.1. Preparación del cuestionario

Llegar a disponer en una determinada universidad de un cuestionario propio es una tarea sucesiva de selección adecuada de ítems, teniendo en cuenta las peculiaridades y circunstancias docentes que concurren en esa universidad.

La referencia primaria del cuestionario que actualmente estamos utilizando fue el aplicado en la Universidad Autónoma de Madrid en 1981 (Aparicio, Sanmartín y Tejedor, 1982), basado en trabajos anteriores (Hildebrand, Wilson y Dienst, 1971; Hoyt y Cashin, 1977); Illinois Course Evaluation System, 1977; Overall y Mash, 1977).

Las revisiones (análisis psicométrico de los ítems y de las estructuras factoriales) efectuadas tras cada una de las aplicaciones realizadas en años sucesivos y en distintas universidades (Santiago, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991; Granada, 1990, 1991; Málaga, 1991, 1992; Salamanca, 1992, 1993) nos ha permitido pasar de la versión inicial de cuarenta y nueve ítems a la forma actual, con veinticinco ítems base y la posibilidad de añadir alguno peculiar en cada universidad.

Las decisiones que con respecto a los ítems que conformaban el cuestionario se han ido adoptando en estos años pueden resumirse en los siguientes términos:

- a) Recortar la longitud del cuestionario a fin de conseguir un mayor mero de respuestas de cada alumno participante en el proceso de evaluación.
- b) Mantener los ítems que saturan de forma importante y repetida en los factores que se muestran más estables.

- c) Eliminar los ítems que saturan en menor medida los factores en las distintas estructuras factoriales, intentando conseguir al tiempo un mayor equilibrio entre el número de ítems que forma cada dimensión del cuestionario.
- d) Eliminar los ítems relacionados con la dimensión "asignatura" al entender que podían crear confusión al estar integrados en un cuestionario de evaluación de profesores.
- e) Debido al interés de la dimensión "recursos utilizados y prácticas" y a la diversidad de actividades prácticas que pueden desarrollarse en los distintos centros, se procedió a la reestructuración de los ítems que la definían, manteniendo algunos y desdoblando otros a fin de recoger una más amplia gama de actividades prácticas. Para evitar que determinados ítems (prácticas de laboratorio, por ejemplo) no se ajustaran a la actividad de una asignatura se incorporan las opciones de respuesta A y B para determinar si la actividad práctica no se realiza porque no procede o por cualquiera otra razón.

5.2. Campaña de difusión

Con anterioridad al trabajo de campo, se realiza una campaña de difusión de la actividad que va a desarrollarse, dirigida a tres frentes distintos:

- a) A los Decanos/Directores de cada uno de los centros se les envía una carta informándoles del proceso y solicitándoles el apoyo institucional para su realización.
- b) A la totalidad de los profesores se les envía también una carta informativa sobre el proceso a seguir y se les pide que permitan realizar la aplicación de los cuestionarios en el tiempo de clase.
- c) En relación con los alumnos se lleva a cabo, desde quince días antes de la fecha fijada para el comienzo de la aplicación de los cuestionarios, una campaña informativa basada en carteles repartidos por todos los centros en los que se anuncian los objetivos del trabajo y se solicita su participación.

5.3. Constitución de equipos de encuestadores

La aplicación de los cuestionarios en las debidas condiciones de control y favoreciendo la máxima participación del alumnado requiere la constitución de equipos de encuestadores. A cada uno de estos equipos se le asignan los centros en que tendrán que desarrollar su trabajo.

Las instrucciones que para la realización de su trabajo reciben los encuestadores son, en síntesis, las siguientes:

- a) Revisar los planes de estudio y los horarios de los centros que les han sido asignados a fin de conocer la organización académica del centro y seleccionar el momento más oportuno para visitar cada una de las clases (téngase presente que la estrategia de aplicación utilizada es solicitar al alumno que complete en cada clase únicamente los cuestionarios de los profesores que imparten esa asignatura).
- b) Ponerse en contacto con la Dirección del centro comunicándole la fecha exacta del comienzo del trabajo a fin de actuar coordinadamente y seguir sus recomendaciones cara a realizar el proceso de la forma más eficaz posible.
- c) Solicitar autorización a los profesores para la aplicación de los cuestionarios durante el tiempo de clase (quince a veinte minutos). Solamente se recogerán cuestionarios que los alumnos hayan contestado en las aulas de clase.
- d) Solicitar la participación del alumnado, sugiriendo el interés que para ellos y para los futuros alumnos puede tener la información resultante.
- e) Intentar recoger la mayor cantidad posible de cuestionarios, adoptando durante el proceso las medidas necesarias para tal fin, repitiendo si es preciso la visita a los grupos donde no se haya podido realizar la aplicación adecuadamente. Dada la naturaleza de este tipo de estudios debe fijarse como objetivo principal para esta fase del trabajo la recogida del mayor número posible de cuestionarios contestados por los alumnos "normalmente asistentes a clase". Parece claro que la objetividad de la información recogida se garantiza a medida que el número de alumnos que evalúa a cada profesor se aproxima al número de alumnos que asiste con regularidad a clase. No procede por tanto la consideración de técnicas de muestreo para seleccionar muestra alguna.
- f) Los cuestionarios recogidos se codifican con un número de dígitos que, al menos, deben cubrir los siguientes campos de identificación:

Centro y campus: dos primeros dígitos. Asignatura: tercer, cuarto y quinto dígitos. Profesor: sexto dígito. Departamento: séptimo y octavo dígitos.

Es evidente que la identificación es un proceso acumulativo; es decir, identificar una asignatura requiere realmente tener en cuenta los cinco primeros dígitos ya que es imprescindible la referencia al centro. De igual manera, la identificación de un profesor requiere la referencia de los seis primeros dígitos.

Establecida la codificación se procede a la grabación informática de los datos; posteriormente se verifica dicha grabación a fin de garantizar totalmente la exactitud y precisión de los datos que van a ser analizados. Consideramos que la verificación del grabado es una precaución necesaria dada la naturaleza de los datos que se manejan. Mi experiencia personal me sugiere esta práctica como garantía para evitar posibles errores de enorme trascendencia. Estas prácticas de grabación y control se facilitan enormemente con la utilización de cuestionarios en versión "lectora óptica".

6. Aprovechamiento de resultados

6.1. Efectos del proceso de evaluación

La evaluación de la institución universitaria se orienta fundamentalmente a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza a fin de contribuir progresivamente a su mejora. El criterio básico es conseguir una utilidad efectiva del conjunto del proceso. La información que se recoge debe servir, sobre todo, para poner en marcha un mecanismo formativo de retroalimentación que ayude a la institución a mejorar.

El proceso de evaluación se concibe igualmente como estrategia adecuada para fundamentar la investigación sobre la eficacia y calidad de la institución universitaria, en cuyos resultados deberían basarse los procesos de toma de decisiones y las pautas sugeridas para la necesaria renovación. El sentido formativo de la evaluación reside en el supuesto de la virtualidad que la información que se proporcione estimule a las autoridades y al conjunto de los profesores a realizar los cambios pertinentes.

Para explicar la mejora que se produce en los profesores que reciben valoraciones de su actuación docente suele hacerse referencia a la teoría de la "disonancia cognitiva" de Festinger: la información proporcionada por los cuestionarios pone en marcha un mecanismo de retroalimentación de manera que se produce en el profesor una cierta disonancia o insatisfacción que le induce a cambiar. El efecto de mejora se deriva sobre todo de aquellos ítems de referencia más específica y más relacionados con la idiosincrasia de la asignatura; aumentará dicho efecto a medida que el profesor esté más dispuesto a recibir la información resultante y las orientaciones pertinentes para un mejor desempeño de la actividad docente.

El sentido formativo de la evaluación reside en el supuesto de la virtualidad que la información que se le proporciona estimule al profesor a realizar los cambios pertinentes. Se pone en marcha un mecanismo de autoconfrontación de la imagen que el profesor tiene de sí mismo con la que de él tienen los alumnos. ¿Podemos pensar que este mecanismo es suficiente para producir efectos de cambio?, ¿es suficiente la realización de este proceso para mejorar la enseñanza?

Las respuestas pueden venir dadas por una triple vía:

- a) El sistema de feedback en la evaluación. El feedback es una conducta compleja que supone percepciones, cogniciones, motivaciones, etcétera, que influyen, positiva o negativamente, en los comportamientos de las personas.
- b) Evaluación y teoría de la confrontación. Término extraído de la psicoterapia, vinculado a los procesos de autoestima y relacionado con la insatisfacción, lo que puede favorecer la producción de cambios.
- c) Evaluación y motivación. La tarea de motivar al profesorado en su actividad docente es un reto cada día más inaplazable; cualquier incentivo para lograrlo será bien recibido.

Cabe plantearse por parte del profesor la dificultad de incorporar los resultados de la valoración estudiantil a la práctica diaria. Aunque la aplicación del cuestionario es en sí un estímulo de gran interés, resulta, sin duda, insuficiente. Consideramos necesaria la adopción, desde las instancias pertinentes, de medidas de apoyo al profesorado en la realización de su tarea; medidas relacionadas con la planificación de actividades formativas para el profesorado que han de venir necesariamente orientadas por criterios de

practicidad, flexibilidad, adaptabilidad a las necesidades detectadas y que deben suponer, en la medida de lo posible, incentivos importantes para su profesionalización.

Estas premisas suponen que el proceso de evaluación institucional puede entenderse, en cierta manera, como un proceso de "evaluación de necesidades". Si queremos que el esfuerzo realizado (tiempo dedicado, coste económico...) sea rentable es necesario, una vez conocidos los datos del informe final, adoptar aquellas pautas de actuación que puedan subsanar todas o algunas de las "deficiencias" detectadas. Todo proceso de evaluación debe desencadenar un conjunto de actuaciones destinadas a atender aquellos aspectos que se han observado susceptibles de mejora. Requerimos por tanto la toma de decisiones pertinente, ajustada a las necesidades detectadas.

A menudo, la eficacia de este tipo de informes se cuestiona porque el "usuario" no percibe los cambios prometidos en la planificación. Indudablemente, la puesta en marcha por parte de las propias autoridades académicas de un proceso de evaluación implica, si queremos obtener el máximo provecho de la inversión realizada, el análisis de los datos obtenidos y la adopción de las medidas pertinentes.

El proceso de evaluación debe terminar con unas propuestas claras de actuación relacionadas con: a) el cuestionario, b) el proceso de recogida y análisis de datos, y c) la mejora individual de la docencia.

a) Respecto al cuestionario, la observación de las características psicométricas de los ítems y de las estructuras factoriales obtenidas nos permitirá tomar una serie de decisiones en relación con el cuestionario a utilizar: eliminación de algunos ítems, reformulación de otros, cambio de lugar de los ítems, definición de las dimensiones y de los ítems que las conforman...

b) Respecto al proceso de recogida y análisis de datos, debemos valorar las condiciones de realización del trabajo, tanto en lo referente a las estrategias utilizadas. Podremos recoger información de "agentes externos" a fin de disponer de opiniones más objetivas. Convendrá, en la medida de lo posible, repetir el proceso de análisis de datos en los mismos términos lo que facilitará las comparaciones y el seguimiento de los resultados obtenidos.

c) Respecto a la mejora individual de la docencia, seguimos insistiendo en que todo el proceso de evaluación formativa del profesorado debe desencadenar un conjunto de actuaciones destinadas a atender aquellos aspectos que se han observado susceptibles de mejora. Requerimos por tanto una planificación de la formación del profesorado universitario especialmente adaptada a las necesidades identificadas.

La hipótesis básica que mantenemos, que expresamos en términos parecidos a los expuestos por Fernández Pérez (1989, pág. 20), sería: el lugar más potente para institucionalizar la mejora permanente de la calidad de la enseñanza universitaria es el ámbito de la capacitación pedagógica del profesorado (su profesionalización docente); las propuestas de perfeccionamiento deben ser consecuencia de los procesos de evaluación-investigación llevados a cabo a nivel local, y que en síntesis implican una estrategia en cuatro fases:

- 1) Descripción general de la calidad de la enseñanza universitaria (evaluación inicial de los elementos funcionales, personales y materiales que intervienen en el proceso docente).
- 2) Diagnóstico específico de los aspectos en los que se debe intervenir.
- 3) Plan de intervención dirigida a la satisfacción de necesidades y a la mejora de la capacitación docente de los profesores.
- 4) Seguimiento y evaluación del proceso de intervención realizada.

Así pues, como está fuera de toda duda que la utilidad de este tipo de trabajo debe fundamentalmente relacionarse con la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, vamos a realizar algunas sugerencias:

a) Desde el Rectorado deberían adoptarse las medidas pertinentes para posibilitar que se subsanen aquellas deficiencias detectadas y que, sobre todo, deberían tender a una mayor dotación de recursos y materiales de prácticas en los centros y a la incentivación del profesorado para el desarrollo de su tarea profesional. Deberían, igualmente, analizarse las causas por las que en algunos casos se producen incumplimientos notorios de los profesores en determinadas obligaciones (asistencia a clase, atención a los alumnos...).

b) Se podrían establecer igualmente desde el Rectorado (quizá desde el Instituto de Ciencias de la Educación) las estrategias adecuadas para posibilitar al profesorado la mejora individual de su labor

docente en aquellos aspectos en que fueron valorados menos positivamente. Ello requiere a nuestro entender la programación de cursos sobre técnicas y procedimientos para favorecer una más adecuada relación (...) términos generales, formación en métodos más activos para el desarrollo de las clases. Habrá que intentar diseñar y celebrar estos cursos en el seno de los propios centros.

Consideramos que un programa de formación y perfeccionamiento docente del profesorado universitario, consecuencia del proceso de evaluación llevado a cabo, debería contemplar de alguna manera los siguientes objetivos:

- 1) Promover el aprovechamiento formativo de las evaluaciones de la docencia.
- 2) Posibilitar al profesorado novel la adquisición de destrezas pedagógicas necesarias para el adecuado desempeño de la función docente.
- 3) Contribuir al perfeccionamiento pedagógico del profesorado en ejercicio.
- 4) Asesorar en la solución de problemas docentes específicos.

Sugerimos algunas actividades que podrían realizarse para la consecución de dichos objetivos:

- a) Dirigidas a estudiantes y becarios de investigación.
 - 1) Curso introductorio, que permita la toma de contacto con aspectos generales de didáctica.
 - 2) Talleres de formación, con objeto de adquirir o perfeccionar destrezas docentes relevantes.
 - 3) Seminario de reflexión, que permita analizar las posibles dificultades que los profesores noveles van encontrando en su práctica docente.
- b) Dirigidas a todo el personal docente universitario.
 - 1) Profundizar en la evaluación de necesidades (a través de autoinformes y entrevistas a profesores).
 - 2) Servicio de consulta y asesoramiento personal sobre evaluación y formación.
 - 3) Sesiones de información (conferencias, charlas...) sobre aspectos didácticos de interés.
 - 4) Presentación y discusión de experiencias innovadoras en la enseñanza universitaria.
 - 5) Talleres de formación sobre los aspectos más deficitarios según los resultados de la evaluación.
 - 6) Elaboración de materiales sobre didácticas especiales.
 - 7) Difusión de bibliografía especializada.

Como puede observarse, nos referimos exclusivamente a estrategias formativas relacionadas con comportamientos instructivos de carácter fundamental que bien podrían tener su proyección en modelos de profesor diferentes.

Estas propuestas formativas surgen del hecho de considerar como objetivos inseparables del proceso de evaluación del profesorado los siguientes:

- La mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.
- La revisión de la actuación del profesor para detectar habilidades y deficiencias que nos ayuden a planificar actividades formativas.
- El desarrollo profesional del docente, posibilitándole capacidad de respuesta a las demandas cambiantes.

Y todo ello porque consideramos que hoy debe revalorizarse el papel de los profesores: se ponga el énfasis en sus comportamientos instructivos o en la indagación de los procesos cognitivos que median su comportamiento, lo que interesa es conocer mejor lo que pasa en el aula y cómo la opinión de los alumnos y de los profesores es tenida en cuenta para el diseño de modelos de formación y desarrollo profesional.

6.2. El proceso de evaluación como fuente de cambio e innovación

Los esfuerzos por mejorar las prácticas evaluativas del conjunto de elementos integrados en el subsistema docente universitario (profesores, alumnos, recursos, etcétera) responde a necesidades evidentes de ofrecer respuestas cada vez más técnicas a los múltiples problemas que conlleva la docencia universitaria; respuestas que sólo pueden venir dadas por la investigación realizada en las aulas universitarias y en su entorno. Los resultados de esta investigación deberían orientar, entre otras cosas, la necesaria renovación del comportamiento docente.

Vamos a tratar de las consecuencias favorables que en la actividad docente puede tener llevar a cabo en la universidad un proceso de evaluación.

Pensamos que conviene clarificar la diferenciación que puede plantearse entre los términos renovación en innovación.

a) Renovación: Reforma de un sistema, realizada desde instituciones externas, ajenas al propio contexto. No nos referimos a esta situación, aunque la reforma de los planes actuales puede conectarse con esta alternativa. No creemos que pueda vincularse la evaluación con renovación (entendida en el sentido que hemos señalado).

b) Innovación: Modificaciones a menor escala, cambio cualitativo en las prácticas educativas. La innovación es un mejoramiento mensurable, deliberado, duradero. Estas tres serían las tres notas básicas para identificar la innovación: proceso observable, opción deliberada, constancia en el tiempo.

Así pues: 1) La innovación se relaciona con el cambio; 2) hace referencia a un proceso; 3) intenta mejorar la práctica; y 4) exige componentes integrados de pensamiento y acción.

Sí que deseamos vincular la evaluación al proceso de innovación, de cambio en las prácticas llevadas a cabo en la universidad.

¿Podemos pensar que la investigación sobre la enseñanza universitaria es útil? La respuesta, como no, es compleja. En numerosas ocasiones se han puesto de manifiesto las limitaciones que concurren en la investigación educativa para proyectar los resultados a la práctica cotidiana.

Investigación e intervención se apoyan mutuamente. La intervención sacará partido de la investigación en la medida en que ésta se extienda a la solución de problemas prácticos. La investigación activa se asimila, enriqueciéndola, a la noción de investigación aplicada.

Toda situación educativa es susceptible de un doble tratamiento. Por una parte, existe la necesidad de "conocerla" y de "explicarla". Por otra, es preciso "comprenderla" y "mejorarla". Se requiere que la investigación alcance un nivel de integración suficiente, en este caso, entre el pensamiento y la decisión.

Entre el terreno del pensamiento teórico, donde sólo interesa el saber y en el que sólo el saber tiene valor propio, y el de la acción informada, donde lo útil y lo realizable van en primer lugar, hay una vasta zona en las ciencias del hombre donde las preocupaciones teóricas y utilitarias se mezclan en distinto grado: la preocupación por el saber se une de alguna manera a la preocupación por el actuar. Este campo de estudio se denomina "investigación orientada".

La investigación orientada nace como respuesta a necesidades sociales y se elabora en función de tales necesidades; se realiza con el objeto de llegar a la solución de los problemas que exigen una acción informada científicamente. Habrá de tener necesariamente un carácter interdisciplinar y viene determinada por los objetivos, los resultados y las motivaciones.

Por supuesto, la investigación orientada tiene su fundamentación epistemológica y sus pautas diferenciadoras en relación con otros tipos de investigación de más frecuente referencia: investigación básica, fundamental, aplicada...

En estos momentos, lo que más nos interesa es analizar los cauces que sigue la investigación orientada para contribuir a la utilización práctica de los resultados obtenidos, es decir, la contribución a la toma de decisiones, y a la inspiración de la acción educativa.

¿Bajo qué condiciones puede facilitarse la utilización práctica de los resultados de la investigación? Podemos llegar más lejos y preguntarnos si realmente puede la investigación educativa informar la práctica. La cuestión es si podemos esperar que los resultados de la investigación realizada en la universidad contribuyan a cambiar la acción educativa.

Así pues, es claro que la evaluación institucional, como estrategia de investigación sobre la acción docente en la universidad, es una estrategia que contempla en su realización un potencial riquísimo para contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza, pues tiene todos los requisitos exigidos a la investigación educativa útil.

6.3. El proceso de evaluación como medio de profesionalización

El tipo de profesionalización docente que hoy se perfila es la síntesis de varios elementos, entre los que destacamos:

a) Análisis sistemático de la propia práctica (reflexión sobre la acción desarrollada en el aula).

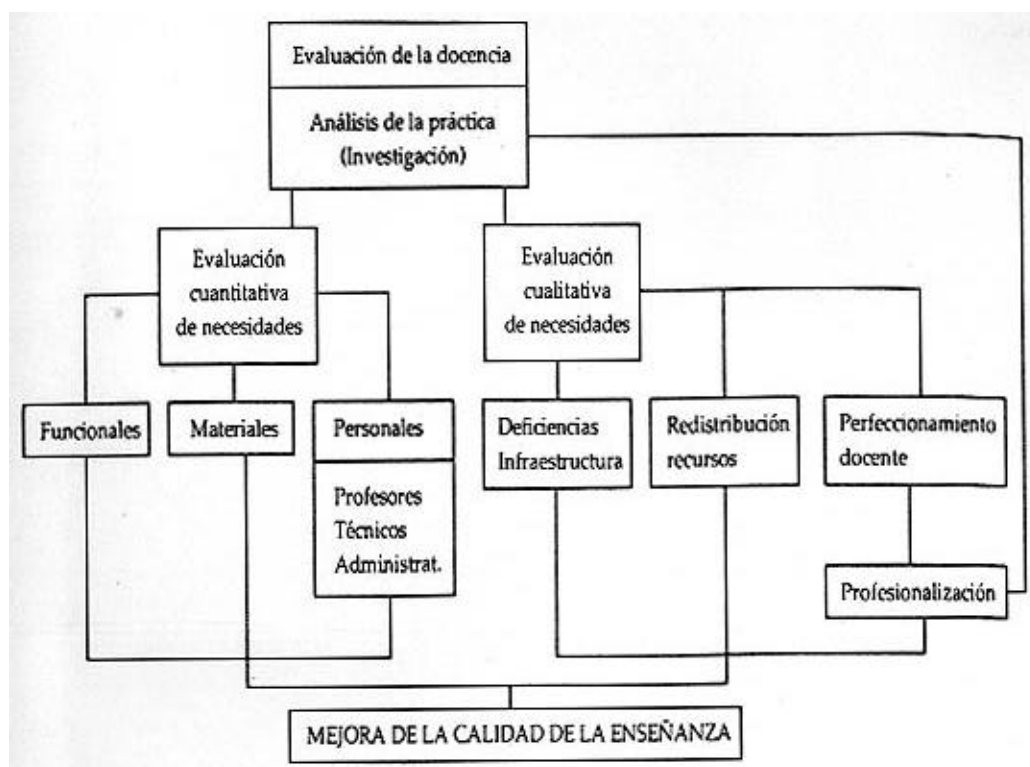
- b) Actitud de perfeccionamiento permanente.
- c) Dominio de un conjunto de competencias docentes.
- d) Capacidad para tomar decisiones adecuadas.

La conexión entre evaluación de la actividad docente y la profesionalización no puede estar más claramente establecida. Recordemos que hemos planteado la evaluación, en su conceptualización formativa, como estrategia concebida bajo un doble considerando: obtención de información sobre la actividad docente desarrollada e investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Si añadimos a este esquema su necesaria prolongación en el diseño de actividades formativas para el profesorado tendremos claramente establecida la conexión entre los procesos de evaluación y de profesionalización.

A modo de síntesis, nuestra opinión, coincidente en parte con la expresada hace algún tiempo por Fernández Pérez (1988, pág. 12), puede expresarse en los siguientes términos:

- a) La utilidad del proceso de evaluación formativa del profesorado universitario (la mejora de la calidad de la enseñanza) sólo es posible si se atienden las necesidades detectadas en relación con la dotación adecuada de recursos y con la necesaria profesionalización pedagógica del profesorado.
- b) La dotación adecuada de recursos debe responder, entre otros criterios a las necesidades detectadas por los distintos implicados en las actividades docentes (expertos en organización de instituciones educativas, profesores, alumnos ...).
- c) El proceso de profesionalización docente puede favorecerse si se estimulan las actitudes de renovación, a partir de dos considerandos básicos: 1) análisis de práctica (investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje), y 2) perfeccionamiento del profesorado.

Presentamos de forma gráfica esta opinión expuesta:



Estos programas de perfeccionamiento (profesionalización docente) estarán condenados al fracaso y la esterilidad si antes los docentes no han percibido que su tarea de enseñanza es: a) técnicamente completa; b) de alto nivel científico, susceptible por tanto de ser investigada; y c) socialmente importante.

La probabilidad de éxito de un programa dirigido a la profesionalización docente estará determinado por la asunción de algunos principios orientadores, que reformulo parcialmente en relación con los expuestos por Fernández Pérez (1989, pág. 175):

- El desafío de la indeterminación técnico-pedagógica (lo que ya supone reconocer el carácter técnico de la formación pedagógica del profesorado universitario) .
- La hipótesis de la masa crítica (número de profesores dispuestos a colaborar en proyectos de renovación).
- "El prestigio" de los implicados en los proyectos de innovación/perfeccionamiento/profesionalización.
- La necesidad de que los implicados en el proceso de innovación sientan la necesidad de autorrealización personal en la propia función de enseñar.

7. Evaluación institucional

Analizadas estas iniciativas y los resultados que las mismas han proporcionado, parece llegado el momento de ampliar el marco referencial evaluativo al conjunto de los elementos que intervienen en la docencia universitaria, lo que necesariamente nos lleva a integrar el tratamiento del tema en el amplio marco de la evaluación institucional.

La evaluación institucional constituye en la actualidad uno de los tópicos de máxima atención debido al interés que existe por la eficiencia institucional, en general, y por la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en particular.

La evaluación de la docencia en una perspectiva institucional debe referirse al conjunto de elementos intervinientes en el proceso, tanto a los estructurales (dotación de personal y recursos), como a los dinámicos o de funcionamiento, si bien adquieren especial interés aquellos que son susceptibles de modificación inmediata, es decir, los que ofrecen la posibilidad de intervención mejorando las condiciones que permiten alcanzar productos educativos de calidad.

La evaluación de la calidad de las instituciones universitarias es un tema prioritario de la política universitaria europea. La universidad española no ha quedado al margen de esta corriente y se apresta a iniciar un amplio proceso de evaluación con el objetivo de estimular la mejora de la calidad de nuestras universidades en sus tres aspectos básicos: enseñanza, investigación y servicios.

Parece obvio que una institución universitaria sólo puede alcanzar un razonable nivel de calidad cuando los elementos humanos, financieros y físicos, la enseñanza y la investigación, la organización y la dirección, sean los apropiados para los fines que la institución persigue. Por tanto, la evaluación de la calidad de una universidad sólo es posible hacerla globalmente, evaluando cada una de sus piezas, pero dedicando especial atención al funcionamiento del conjunto. Este es el enfoque que adopta la evaluación institucional.

La evaluación institucional plantea y analiza la relación existente entre los objetivos deseados, los medios de los que se dispone para alcanzarlos y los resultados que definitivamente se han obtenido. El objetivo esencial de la evaluación institucional es la mejora de la institución evaluada. Secundariamente, puede ser una ayuda importante para la gestión y la toma de decisiones.

El estudio de la calidad de los servicios que prestan las universidades es, como decimos, un tema de gran interés, que se explica sin duda por las siguientes razones:

- a) La competitividad económica: la educación superior es una pieza clave para afrontar el futuro, como fuente de crecimiento económico, de desarrollo tecnológico y, en consecuencia, de mejora de la competitividad.
- b) La exigencia de calidad de los ciudadanos en todos los procesos productivos y en los servicios.
- c) La creciente exigencia de calidad por parte de los empleadores respecto al nivel de la formación recibida por los que buscan empleo obliga a las universidades a elevar sus niveles de calidad de la formación impartida.
- d) El elevado gasto total, público y privado, de la educación origina en la sociedad una mayor preocupación por controlar la calidad de los servicios que proporcionan las universidades.
- e) En un momento en el que se inicia un período de relativa estabilidad, tanto financiera como de alumnado, parece oportuno preocuparse por la mejora de la calidad de las instituciones universitarias, incluyendo la mejora de la gestión.
- f) La LRU supuso que en la universidad las decisiones fuesen tomadas por sus propios miembros. La sociedad exige, a cambio de esa autonomía, una adecuada rendición de cuentas.

Una síntesis de cómo debe plantearse la evaluación institucional, desde una perspectiva práctica, es la que presenta Escorza en su trabajo de 1989 y que podemos resumir en los siguientes términos:

- Son las propias universidades las que deben tomar la iniciativa de poner en marcha el proceso, desde la óptica de la autoevaluación formativa.
- Dirigir la evaluación hacia la optimización de los procesos y no sólo para detectar deficiencias.
- Las prácticas evaluativas deben ser aceptadas por todos los componentes de la comunidad universitaria.
- Debe plantearse como objetivo deseable la comprobación de la eficiencia de la institución (puede limitarse la amplitud a unidades concretas).
- Deben utilizarse adecuadamente los indicadores de rendimiento de los alumnos.
- Debe tenderse a informatizar toda la mayor cantidad posible de información relacionada con los alumnos (desde luego es conveniente que lo esté la de los "nuevos alumnos").
- La evaluación de la docencia es fundamental para la obtención de datos relacionados con la eficacia de la institución, aunque debemos pretender ampliar las referencias evaluativas a la investigación, a la dotación de recursos y al funcionamiento de los servicios.

8. El programa experimental de evaluación de la calidad de la docencia universitaria en España

Bajo los principios señalados de la evaluación institucional se inicia el Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario. Este programa fue aprobado por el Consejo de Universidades en setiembre de 1992. Nos parece interesante mostrar la resolución del Pleno del Consejo General de Universidades referente a la puesta en marcha de este Programa Experimental de Evaluación de las Universidades (C.U., 1994).

El Pleno del C.G.U. acuerda desarrollar un programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario, de acuerdo con las funciones que el artículo 1.2 de la LRU encomienda a las universidades, considerando como marco de referencia la adecuación de la enseñanza y de la investigación universitarias a las necesidades y expectativas del mercado de trabajo y del sistema de producción de bienes y servicios, así como al desarrollo global de la sociedad.

1) *Ámbito de la evaluación*

El programa debe cubrir la globalidad del sistema universitario identificando, a efectos metodológicos, tres áreas de evaluación:

- *En enseñanza, el núcleo de evaluación debe ser la titulación.*
- *En investigación, el área de conocimiento.*
- *En los servicios, los órganos intermedios de gestión administrativa y el centro o la universidad en cuanto a la infraestructura, organización y procesos de toma de decisión.*

2) *Metodología*

La metodología de la evaluación se desarrollará a partir del modelo de autoevaluación, incorporando elementos de evaluación externa e indicadores de calidad, con las siguientes características:

- a) Deberán definirse con precisión los objetivos del proceso evaluador, las instituciones responsables del sistema de autoevaluación y los medios necesarios para que el sistema funcione.*
- b) El modelo de autoevaluación debe ser evolutivo y orientado a fomentar el incremento de la calidad del sistema universitario, para lo cual los miembros de la comunidad universitaria no sólo deben participar en el proceso, sino sobre todo proponer soluciones.*
- c) El proceso de evaluación se basará en las opiniones de los responsables de los departamentos y de los centros universitarios, de los estudiantes y en el acceso a los datos disponibles.*
- d) El autoestudio interno debe ser contrastado por expertos externos, que revisen en cada universidad el informe de autoevaluación mediante entrevistas a los profesores, personal no docente y estudiantes, y completado con la utilización de indicadores cuantitativos.*

3) *Desarrollo del programa*

Se encomienda a la Secretaría General del C.U. que constituya un grupo experimental formado por las universidades que decidan incorporarse al programa y los componentes técnicos que sean necesarios.

El carácter experimental del programa exige que sólo puedan ser un número reducido las universidades que participen en el modelo y que sus características sean diferentes. Este grupo desarrollará un programa en las siguientes fases:

- a) Octubre-noviembre de 1992: Constitución del grupo experimental.*
- b) Noviembre-diciembre de 1992: Diseño del modelo de evaluación y selección de las titulaciones, áreas de conocimiento y servicios que van a ser objeto del programa.*
- c) Enero-septiembre de 1993: Aplicación del modelo en las universidades participantes.*
- d) Septiembre de 1993: Discusión en el Pleno del Informe de Evaluación y, en su caso, extensión del programa al conjunto de titulaciones, áreas de conocimiento y órganos de gestión de las universidades interesadas.*

Como vemos, los principios metodológicos del programa, tal y como fueron aprobados por el C. de U., son los siguientes:

- a) El modelo elegido para desarrollar el trabajo es la "autoevaluación", incorporando elementos de evaluación externa e indicadores de calidad.
- b) Será necesario definir con precisión los objetivos, las instituciones responsables y los medios necesarios para desarrollar el proceso.
- c) Al estar orientado el proceso al fomento de la calidad de la actividad universitaria los miembros de la comunidad deben participar en el proceso y proponer soluciones.
- d) La fuente principal de información para el proceso serán las opiniones de los responsables de los departamentos, de los centros y de los estudiantes, junto con los datos de que dispone cada universidad.
- e) El autoestudio interno deberá ser contrastado por expertos externos que revisarán en cada universidad el informe de autoevaluación mediante entrevistas a los profesores, personal no docente y estudiantes. Este autoestudio se completará con la utilización de indicadores cuantitativos.

En síntesis, los aspectos relevantes de esta propuesta metodológica serían:

- El objetivo de la evaluación es la mejora de la calidad de la actividad en la universidad.
- La adopción del mecanismo de autoevaluación, que se concretará en la realización de un autoestudio por el Comité de Evaluación de cada universidad.
- La referencia a toda la comunidad universitaria.
- Se trata de un proceso autorregulado, donde las evaluaciones son promovidas por las propias instituciones evaluadas, compatible con la idiosincrasia de cada universidad y con cualquier sistema de evaluación que tenga ya instituido o que adicionalmente desee establecer.

Los estudios que se sugieren intentan evaluar en cada unidad estos aspectos:

- Metas y objetivos de la unidad.
- Los programas docentes (o los programas de investigación).
- Los resultados que se consiguen y que se esperan conseguir.
- Los servicios que se proporcionan a los estudiantes.
- La organización administrativa como vehículo que facilita la función docente e investigadora
- El papel del equipo dirigente como garante de que los objetivos están siendo cumplidos.
- La política y práctica planificadora.
- Lo adecuado de los recursos, edificios y equipamiento.
- La apertura a la innovación y a la experimentación.

Para realizar este estudio el Comité Técnico ha elaborado un amplio protocolo que debe servir como instrumento básico para la obtención de datos. A fin de facilitar las referencias comparativas, este cuestionario deberá ser respetado al máximo.

La aplicación de la metodología diseñada por el Comité Técnico se hará con intensidades diferentes para las distintas universidades que se han incorporado al proyecto, habiéndose definido tres niveles de actuación:

- Nivel I: la unidad evaluada será la universidad considerada globalmente (todas las participantes tendrán ese nivel).
- Nivel II: se evaluará la enseñanza en algunas situaciones; la investigación en un número reducido de áreas de conocimiento relacionadas con ellas y el funcionamiento de algunas unidades administrativas (seis universidades se adscriben a este nivel).
- Nivel III: en tres universidades se evaluarán nueve titulaciones, algunas de las áreas de conocimiento relacionadas y ciertas unidades administrativas. El Comité Técnico visitará las unidades evaluadas y contrastará los autoestudios. Se incorpora una metodología cualitativa consistente en la realización de diversas entrevistas estructuradas y grupos de discusión (autoridades, decanos, alumnos).

Para evaluar la productividad y calidad de la investigación se dan algunas pautas peculiares:

- Nivel I: se evaluará la producción, calidad y productividad investigadora de las áreas de ciencias de todas las universidades implicadas en el P.E. Se evaluarán índices bibliométricos ya ensayados y reconocidos.
- Nivel II: se utilizará el autoestudio, que habrá de tener en cuenta los recursos científicos disponibles, la producción científica, la estructura científica... Aunque se elaborarán indicadores cuantitativos, las opiniones de los interesados serán parte básica del informe.
- Nivel III: habrá una visita del comité, asesorado por expertos.

9. Una experiencia —incompleta e inconclusa— de evaluación institucional

Fuera del marco del Programa de Evaluación puesto en marcha por el Ministerio, nuestro equipo de trabajo está, desde hace dos años, llevando a cabo una experiencia de evaluación institucional en la Universidad de Salamanca, imitada a los elementos que se relacionan con la actividad docente, sin ninguna referencia a la actividad investigadora ni al funcionamiento de los servicios.

Intentamos aproximarnos al conocimiento de las condiciones (personales, materiales y funcionales) en las que se está llevando a cabo la actividad docente en la Universidad de Salamanca, con la seguridad de que sólo así podremos contribuir a la identificación de las principales carencias o necesidades. Su conocimiento posibilitará el diseño de estrategias de intervención dirigidas a subsanar las deficiencias detectadas y a garantizar a medio y largo plazo la eficacia de la actividad institucional. Desde esta perspectiva, la evaluación de la docencia debe referirse al conjunto de elementos intervinientes en el proceso, tanto a los estructurales (dotación de personal y recursos), como a los dinámicos o de funcionamiento, si bien adquieren especial interés aquellos que son susceptibles de modificación inmediata, es decir, aquellos que ofrecen la posibilidad de intervención activa mejorando las condiciones que permiten alcanzar productos educativos de calidad.

El modelo que hemos seleccionado para llevar a cabo la evaluación de la docencia es un modelo global que integra todos los elementos relevantes y significativos de la macroestructura. Entre las variables a considerar las hay de muy diversos tipos. Algunas son directamente observables y, por tanto, más fácilmente medibles a través de indicadores adecuados (incorporamos en cada variable aquellos que consideramos más relevantes). En otros casos, las variables no son directamente observables por lo que nos apoyaremos en medidas indirectas (actitudes, opiniones...).

El objetivo general de la investigación es realizar la evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la actividad docente en la Universidad de Salamanca.

Los objetivos específicos, derivados del objetivo general señalado, han sido los siguientes:

- 1) Evaluar las condiciones *materiales* (recursos y equipamiento) en las que se desarrolla la actividad docente en la Universidad de Salamanca.
- 2) Evaluar las condiciones *personales* (profesores, alumnos, nivel de dedicación y ratio) en las que se desarrolla la actividad docente en la Universidad de Salamanca.
- 3) Evaluar las condiciones *funcionales* (servicios, coordinación y eficacia) en las que se desarrolla la actividad docente en la Universidad de Salamanca.
- 4) Constatar las características psicológicas, sociológicas y pedagógicas del *alumnado* objeto de la docencia, en cuanto condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- 5) Evaluar la *organización y funcionamiento departamental* (programas, horarios, tutoría, actividades de desarrollo, publicaciones). Todos estos elementos configurarían la Memoria de Departamento como instrumento de evaluación del mismo.
- 6) Evaluar la *organización y funcionamiento del centro* y de sus servicios interdepartamentales (biblioteca, audiovisuales, informática).
- 7) Evaluar las condiciones en que se desarrolla la docencia en el aula (desarrollo programa, práctica, interacción profesor/alumno, evaluación, recursos didácticos).
- 8) Evaluar el *clima institucional* en el que se desarrolla la actividad docente en la universidad (satisfacción y tipo de relaciones).
- 9) Evaluar el *rendimiento académico del alumnado* en su relación con la enseñanza (calificaciones, actitudes, cualificación profesional).
- 10) Relacionar las *variables* de contexto, proceso y producto, incluidas en nuestro modelo, que intervienen en la docencia.
- 11) Determinar objetivamente el *cuadro de necesidades* materiales, personales y organizativas que condicionan la calidad de la docencia universitaria.
- 12) Como consecuencia de los resultados obtenidos en la evaluación de cada uno de los elementos anteriores, establecer prioridades y sugerir estrategias para la mejora de la docencia universitaria, incluyendo referencias específicas de un plan de formación de profesorado.

Como es sabido, en la investigación evaluativa las hipótesis de trabajo se confunden con los objetivos. Es decir, el carácter exploratorio, indagador, que fundamentalmente hay que atribuir a este tipo de estudios determina la no procedencia de formulación de hipótesis, en el sentido que esta actividad tiene en el marco de otros tipos de investigación. Nuestra intención es conocer las condiciones en las que se lleva a cabo la docencia. No formulamos por tanto hipótesis de trabajo, aunque si se prefiere puede pensarse que nuestras hipótesis (entendida la formulación de hipótesis como el instrumento que debe guiar la investigación) serían la consecución de los objetivos establecidos.

El modelo seleccionado para llevar a cabo la investigación es un modelo trifásico (contexto, proceso, producto), basado en las propuestas de los autores que más han trabajado este campo evaluativo (Stufflebeam, 1987; Varios, 1989).

En el "contexto" se incluyen considerandos relativos a la vinculación universidad-sociedad, características del alumnado (psicológicas, sociológicas y pedagógicas), características del profesorado y dotación y recursos de los centros y departamentos. Todas estas variables se consideran condicionantes fundamentales de los procesos docentes. Nuestra intención es identificar el estado de la situación y analizar su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el "proceso" se incluyen variables relacionadas con el funcionamiento de la organización departamental y del centro, con atención especial al aula, entendida en el sentido amplio. Pretendemos llevar a cabo un seguimiento de las actividades organizativas y docentes y proceder a su evaluación objetiva.

En el "producto" incluimos variables de rendimiento y satisfacción, tanto para el alumnado como para el profesorado. Extendemos los criterios de logros a ámbitos no exclusivamente cognitivos e intentamos proyectarnos al mundo profesional.

La primera fase (evaluación del contexto) puede ser entendida como una evaluación inicial o diagnóstica, necesariamente valorativa e identificativa. Las referencias que se pueden obtener y sistematizar del contexto y de las características de profesores y alumnos que interactúan en el ámbito docente, en función de un modelo de organización, deben ser seleccionadas y limitadas a los elementos pertinentes y con valor significativo. Los objetivos específicos de esta fase serían:

- Identificar elementos variables, humanos y sociales que caracterizan cada centro.
- Señalar las carencias o necesidades detectadas.
- Posibilitar la evaluación del proceso y de los resultados.
- Cuestionar la validez de los elementos organizativos.

En la segunda fase (evaluación del proceso) se considera el centro educativo en su dimensión dinámica y diacrónica, incidiendo en tres coordenadas principales: evaluación del funcionamiento de centros y departamentos; evaluación del clima institucional y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje

llevados a cabo en el aula (entendida en sentido amplio, incluye seminarios, laboratorios...). Se pretende verificar la aplicación de los criterios establecidos en la planificación de las actividades. Los objetivos específicos de esta fase serían:

- Reorientación de estrategias y actividades que se llevan a cabo para la consecución de los objetivos planteados.
- Seguimiento de la actividad organizativa en centros y departamentos.
- Evaluación objetiva de la actividad docente realizada

En la tercera fase (evaluación de productos) se pretende interpretar y valorar los logros obtenidos en función de tres dimensiones básicas consideradas:

- Cobertura de las necesidades detectadas.
- Logros de aprendizaje de los alumnos.
- Incremento de la satisfacción personal y profesional de profesores y alumnos.

Esta fase sólo adquiere sentido si ha sido precedida de una tarea previa de constatación de la situación y de un seguimiento de la actividad docente desarrollada. Los objetivos específicos de esta fase serían:

- Cuantificar y analizar los logros.
- Relacionar las variables implicadas en el modelo.
- Diagnosticar las causas de éxitos y fracasos.
- Formular propuestas de corrección.

En cada una de las fases deben especificarse con claridad las variables que van a ser tenidas en cuenta. Estas variables, inicialmente formuladas en términos globales, se irán concretando paulatinamente con la especificación de los correspondientes indicadores, cuantitativos y cualitativos, de acuerdo a los objetivos del trabajo y a la idiosincrasia de los distintos centros. Presentamos a continuación la relación de variables incorporadas al estudio:

a) Variables de contexto e indicadores:

a.1) Características del alumnado:

- Sociológicas: status familiar y condiciones personales.
- Psicológicas: expectativas y autoeficacia.
- Pedagógicas:
 - Calificación media en BUP.
 - Calificación en selectividad.
 - Adecuación a la opción.
 - Técnicas de estudio.
 - Actitudes hacia la universidad.

a.2) Recursos del centro:

- Servicios: secretaría, biblioteca, audiovisuales, informática, fotocopias.
- Materiales: m²/alumno, aulas, seminarios, laboratorios...
- Dotaciones de personal: catedráticos, titulares, asociados, ayudantes y becarios.
- Número de doctores.
- Nivel de dedicación.

a.3) Características del profesorado:

- Ratio profesor/alumno.
- Grupos/profesor.
- Alumnos/grupo (teoría y práctica).
- Titulación y formación del profesorado.
- Identificación con la tarea: profesionalización, dedicación y motivación.

a.4) Relaciones sociedad-universidad:

- Relaciones con organismos externos.
- Prestigio social de la institución.
- Adecuación de las titulaciones a la demanda social.
- Estudio de las partidas presupuestadas.

b) Variables de proceso e indicadores:

b.1) Organización departamental:

- Coordinación de programas.
- Contenido de programas (solapamiento y secuenciación).
- Secuenciación de asignaturas en la carrera.
- Horarios.
- Tutorías.
- Coordinación teórica-práctica (utilización de laboratorios).
- Nivel de información.
- Tesis leídas, memorias de licenciatura.
- Publicaciones de material didáctico.
- Líneas y dinámica de investigación.

b.2) Aula:

- Obligaciones del profesor.
- Recursos didácticos.
- Interacción profesor-alumno.
- Desarrollo del programa.
- Evaluación (tipos, calidad-ajuste a objetivos).
- Laboratorios y prácticas.

(con atención a las particularidades por centro)

b.3) Centro:

- Servicios interdepartamentales: biblioteca, audiovisuales, informática.
- Secretaría.

b.4) Clima institucional:

- Relaciones profesor/profesor, alumno/alumno, profesor/alumno.
- Ausentismo / participación.

c) Variables de producto e indicadores:

c.1) Rendimiento y satisfacción del alumnado:

- Calificaciones.
- Actitudes.
- Abandonos.
- Matrícula /presentados/ aptos.
- Repetidores (número convocatorias).
- Número de años para terminación de estudios.
- Relación graduados/empleo (tiempo de acceso al primer empleo).
- Satisfacción.

c.2) Rendimiento y satisfacción del profesorado:

- Cumplimiento de obligaciones.
- Actitudes hacia el desempeño de la tarea.
- Satisfacción.

A continuación, presentamos los instrumentos sugeridos para obtener información sobre las variables especificadas:

Cuadro 1

Variables	Instrumentos
1. V. Contextuales	
1.1. Características del alumno + Actitudes hacia la universidad	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta alumnos (ad hoc) • Diferencial semántico
1.2. Recursos del centro	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta a decanos (ad hoc) • Datos universidad
1.2. Profesorado + Pensamiento del profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario a profesores (ad hoc) • Rejilla (adaptación propia)
1.4. Sociedad-universidad	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a personas del Consejo Social de la universidad
2. V. De Proceso	
2.1. Organización departamental	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta a directores de dpto.
2.2. Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de evaluación del profesor • Autoinforme del profesor
2.3. Centro	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta a prof., alumnos y PAS
2.4. Clima institucional + Prof./prof.; alumno/alumno + Absentismo (causas...)	<ul style="list-style-type: none"> • Clima social de Moos (adaptación) • Pregunta abierta
3.V. producto	
3.1. Rendimiento:	
3.1.1. Alumnos:	
+ Calificaciones	
+ Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Registro personal de secretaría
+ Adecuación a la profesión	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencial semántico
+ Empleo	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta a centros, empresas
3.1.2. Profesores:	<ul style="list-style-type: none"> • INEM
+ Publicaciones de apuntes	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta
3.2. Satisfacción	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación de cuestionario

La población de análisis queda definida por el ámbito de la Universidad de Salamanca, en la totalidad de sus centros, departamentos, alumnos y profesores.

Seleccionaremos en cada caso las muestras que consideremos pertinentes para obtener la información necesaria que nos permita la consecución de los objetivos formulados. Estas muestras responderán a la estructura de conglomerados y serán seleccionadas aleatoriamente con tamaño suficiente para garantizar su adecuada relevancia y representatividad.

Las técnicas de obtención de datos, que se especifican en el cuadro 1, son de índole muy diversa y ajustadas siempre a la naturaleza de las variables consideradas y al interés del tipo de información requerida.

Las técnicas de análisis, dado el carácter básicamente identificativo del estudio, serán de naturaleza exploratoria y descriptiva, sin renunciar al posible nivel explicativo e intentando establecer entre las variables relaciones de tipo causal. Ello significa recurrir a técnicas descriptivas, inferenciales (para comparar distintos datos en centros y departamentos), con especial atención a los modelos de regresión y a los modelos logarítmico-lineales, dada la naturaleza categórica de alguna de las variables consideradas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aparicio, J. J., Sanmartín, R. y Tejedor, F. J.** (1982). *La enseñanza universitaria vista por los alumnos: Un estudio para la evaluación de los profesores en la enseñanza superior* (Madrid, Cuadernos de capacitación docente, O.E.I.).
- Baldrige, V. y Deal, F.** (1983). *The Dynamic of Organizational Change in Organization*. McCutcheon, California.
- Bennett, N.** (1986). "Estilos, tiempo y tarea: Tendencias cambiantes en la investigación reciente de la enseñanza" en M. Galton y B. Moon, *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Martínez Roca, Barcelona.
- Bolam, R.** (1988). "Evaluación de profesores para su formación profesional", en A. Villa (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco, Narcea, Madrid.
- Braskamp, L. A., Branderburg, D. C. y Ory, J. C.** (1984). *Evaluating Teaching Effectiveness*. Sage, Beverly Hill, California.
- Brophy, J. E.** (1983). "Classroom Organization and Management". *The Elementary School Journal*, 83 (4).
- Brophy, J. E. y Good, T.** (1986). "Teacher Behavior and Student Achievement", en M. C. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching*, MacMillan, New York (versión española en Paidós Educador, 1989), MEC, Madrid.
- Brown, G. y Atkins, M.** (1988). *Effective Teaching in Higher Education*, Methuen & Co. Ltd., London.
- Burrell, G. y Morgan, G.** (1980). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. Heinemann Educational Books, Londres.
- Cebrián, M. y Serrano, J.** (1991). *Investigación-acción en la educación universitaria*. I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria, ICE de la Universidad de Cádiz.
- Centra, J. A.** (1980). *Determining Faculty Performance*. Jossey Bass, San Francisco.
- C.I.D.E.** (1991). *La investigación educativa sobre la universidad*. Actas de las Jornadas, Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid.
- Cryer, P.** (1984). *Training Activities for Teachers in Higher Education*, Srhe & Nfer-Nelson, University of Surrey.
- Conley, D. T.** (1987). "Critical Attributes of Effective Evaluation Systems". *Educational Leadership*, 44 (7), 60-64.
- De Miguel, M.** (1989). "Modelos de investigación sobre organizaciones educativas", en *Revista de Investigación educativa*, Nº 13, pp. 21-56.
- De Miguel, M.** (1991). *Indicadores de calidad de la docencia universitaria*. I Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación Universitaria, Puerto de Santa Marina, Cádiz.
- Donald, J. G.** (1984). "Quality Indices for Faculty Evaluation". *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 9 (1), 41-52.

- Doyle, W.** (1977). "Paradigms of Research on Teacher Effectiveness", en L. S. Shulman (ed.), *Review of Research in Education*. Peacock, Itaca, Illinois.
- Dunkin, M. J. y Bidlle, B.** (1974). *The Study of Teaching*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Elton, L.** (1987). *Teaching in Higher Education: Appraisal and Training*, Kogan Page, London.
- Escorza, T.** (1988). *Experiencia evaluativa en la Universidad de Zaragoza*. I Jornadas Nacionales sobre Evaluación de la Docencia Universitaria, Valencia.
- Escorza, T.** (1989). "Aproximación pragmática a la evaluación en la universidad". *Revista de Investigación educativa*, 13, 93-112.
- Fernández Pérez, M.** (1988). *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*, Morata, Madrid.
- Fernández Pérez, M.** (1988). *La profesionalización del docente*, Escuela Española, Madrid.
- Fernández Pérez, M.** (1989). *Así enseña nuestra universidad*, Universidad Complutense, Madrid.
- Fernández Sánchez, J.** (1991). "La evaluación de la calidad docente", en A. Medina, *Teoría y métodos de evaluación*, Cincel, Madrid.
- Foster, D. C.** (1984). "Selection of Evaluation Criteria for the Development of a Teacher Assessment Systems". *Teacher Education Research Center, Washington University* (Eric N° 242719).
- Fuentes, A.** (1988). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal*. Universidad Complutense, Madrid.
- Galton, M. y Eggleston, J.** (1979). "Some Characteristics of Effective Science Teaching". *European Journal of Science Education*, 1, 75-86.
- Hamilton, S.** (1986). "Indicators of School Effectiveness: Schooling Out-comes in Ecological Perspective", en *Annual Meeting American Educational Research Association*, San Francisco.
- Hildebrand, M., Wilson, R. C. y Dienst, E. R.** (1971). *Evaluating University Teaching*, Berkeley, Center for Research and Development in Higher Education, University of California.
- Hoyt, D. P. y Cashin, W. E.** (1977). *Development of the IDEA System*, Kansas, Manhattan, Technical Report N° 1, Center for Faculty Evaluation and Development in Higher Education, Kansas State University.
- Illinois Course Evaluation System** (1977). *Its Rationale and Description*. Office for Instructional Resources. University of Illinois Measurement and Research Division, Urbana-Champaign.
- Jiménez Jiménez, B., González Soto, A. P. y Ferreres Pavia, V.** (1989) *Modelos didácticos para la innovación educativa*, PPU, Barcelona.
- Jornet, J. y otros** (1988). "Proyecto de implantación de un sistema de evaluación del profesorado en la Universidad de Valencia", en *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria*. Informes de investigación evaluativa, N° 1, Universidad de Valencia.
- King, J. A.** (1981). "Beyond Classroom Walls: Indirect Measures of Teacher Competencies", en J. Millman (ed.), *Handbook of Teacher Evaluation*, Sage Publications, Beverly Hill, California.
- Marsh, H. W.** (1984). "Validity of Students Evaluations of Colleague Teaching". *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.
- Marsh, H. W. y Overall, J. C.** (1980). "Validity of Students Evaluations of Teaching Effectiveness: Cognitive and Effective Criteria". *Journal of Educational Psychology*, 72, 468-475.
- Martín Moreno, Q.** (1991). "Estrategias para la evaluación del profesorado universitario en la enseñanza a distancia", en A. Medina (coord.), *Teoría y métodos de evaluación*, Madrid, Cincel.
- Mateo, J.** (1988). "La evaluación del profesorado universitario: Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión", en *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria*. Informes de investigación evaluativa, N° 1, Universidad de Valencia.
- Medley, D.** (1979). "The Effectiveness of Teachers", en P. Peterson y H. Walberg (eds.), *Research on Teachings: Concepts, Findings and Implications*. McCutchan, Berkeley.
- Nieda, J. y otros** (1988). *Identificación de comportamientos y características deseables del profesor de ciencias experimentales de bachillerato*. Cide, Madrid.
- Overall, J. C. y Marsh, H. W.** (1977). *The Relationship Between Students Evaluations of Faculty and Instructional Improvement*. University of California, Los Angeles (ERIC Document Reproduction Service N° 138165).
- Pérez Gómez, A.** (1987). *El pensamiento práctico del profesor, implicaciones para la formación del profesorado*. II Congreso Mundial Vasco (Educación), Bilbao.

- Pérez Gómez, A.** (1988). "El pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del profesorado", en A. Villa (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*, II Congreso Mundial Vasco, Narcea, Madrid.
- Pérez Gómez, A.** (1989). "Formación y perfeccionamiento del profesorado: Bases conceptuales y principios de actuación". *Congreso Escuela, Cultura y Sociedad*, Bilbao.
- Peterson, P. y Walberg, M. J.** (eds.) (1980). *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications*. McCutchan, Berkeley.
- Popkewitz, T. S.** (1990). "Profesionalización y formación del profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*, 184, 105-110.
- Rodríguez Espinar, S.** (1988). "La evaluación del profesorado universitario. Análisis de la opinión del profesorado de la Universidad de Barcelona", en *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria*. Informes de investigación evaluativa, Nº 1, Universidad de Valencia.
- Rodríguez Espinar, S.** (1991). *Dimensiones de la calidad universitaria*. I Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación Universitaria, Puerto de Santa María, Cádiz.
- Rosenshine, B. y Stevens, R.** (1986). "Teaching Functions", en M. C. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching*, MacMillan, New York (versión española en Paidós Educador, 1989), MEC, Madrid.
- Santos Guerra, M. A.** (1990). *Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad*. I Jornadas de Didáctica Universitaria, Consejo de Universidades, Madrid.
- Shon, D.** (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books, New York.
- Schön, D. A.** (1990). *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass, Oxford.
- Shulman, L. S.** (1986). "Paradigms and Research Programs in the Study of the Teaching", en M. C. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching*, MacMillan, New York (versión española en Paidós Educador, 1989), MEC, Madrid.
- Tejedor, F. J.** (1985). "Problemática de la enseñanza universitaria". *Revista de Investigación Educativa*, 6, pp. 322-337.
- Tejedor, F. J., Jato, E. y Míguez, C.** (1988). "Evaluación del profesorado universitario por los alumnos". *Studia Pedagogica*, 20, 73-134.
- Tejedor, F. J. y Cepeda, O.** (1989). *Evaluación del profesorado universitario por los alumnos*. Santiago de Compostela, Informe.
- Tejedor, F. J. y Montero, L.** (1990). "Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesorado universitario". *Revista española de Pedagogía*, 86, pp. 259-279.
- Tejedor, F. J. y Cepeda, O.** (1990). *Evaluación del profesorado universitario por los alumnos en la Universidad de Santiago*. Informe, Santiago de Compostela.
- Tejedor, F. J.** (1991). *Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas*. III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, ICE de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Tejedor, F. J. y otros** (1991). *Evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca*. Proyecto de investigación. CIDE, Madrid.
- Trent, J. W. y Cohen, A.** (1973). "A Research on Teaching in Higher Education", en R. M. Travers (ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*, McNally, Chicago.
- Van de Ven, A. y Ferry, D.** (1980). *Measuring and Assessing Organizations*. Wiley, New York.
- Varios** (1986). *Reflexiones pedagógicas para las aulas universitarias*. II Jornadas de Pedagogía en la Universidad, ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Varios** (1989). "Modelos de investigación educativa", en *Revista de Investigación Educativa*, Nº 13.
- Weick, K. E.** (1976). "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", en *Administrative Science Quarterly*, 21.
- Villar Angulo, L. M.** (1986). *Formación del profesorado*. Promolibro, Valencia.
- Villar Angulo, L. M.** (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*, Universidad de Granada, Granada.

Villar Angulo, L. M. (1991). *Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario*. III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, ICE de las Palmas de Gran Canaria.

Wittrock, M. C. (1986). *Handbook of Research on Teaching*, MacMillan, New York, versión española en Paidós Educador (1989), MEC, Madrid