

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DIDÁCTICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Manuel Montanero Fernández
Universidad de Extremadura

Resumen

En este trabajo se justifica la propuesta de evaluación del profesorado que recientemente ha adoptado el Vicerrectorado de Innovación Docente de la Universidad de Extremadura. Los criterios que a continuación se desarrollan han servido para confeccionar algunos de los instrumentos que se utilizan desde el curso 2001-2002, particularmente en lo que se refiere al proceso de evaluación y formación del profesorado novel.

Abstract

In this work we justified the proposal of teaching evaluation that Vicerrectorado de Innovación Docente of Universidad de Extremadura has recently adopted. The criteria that we develop below have supported the instruments used from the course 2001-2002, particularly with respect to evaluation and training process of beginner professorship.

INTRODUCCIÓN. RETOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE

En una etapa de cambio de las leyes que regulan el sistema educativo español, la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria continúa siendo una asignatura pendiente, que debe aún afrontar difíciles retos.

Un *primer obstáculo* deriva de la misma dificultad para delimitar qué se entiende por

calidad docente. En el reciente informe sobre la Universidad española (Bricall y otros, 2000; VII-4) se aborda con una cierta profundidad las diversas acepciones y los procesos implicados en el concepto de calidad de la enseñanza universitaria. La calidad ha sido entendida por algunos como excelencia o distinción de algún aspecto de la oferta que realiza una Universidad (profesores, recursos financieros, instalaciones, alumnos, reconocimiento público...). Otros operati-

vizan la calidad en función de determinados “estándares” o criterios mínimos, con una interpretación objetiva y externa, mientras que desde algunos sectores se propone definirlos por cada Universidad en función de la adecuación a los objetivos que ella misma se marque. En este último caso, la Universidad se convierte en la primera responsable de establecer mecanismos de evaluación de la calidad en función del grado de cumplimiento de los objetivos propuestos por cada unidad. Finalmente, otras perspectivas enfatizan simplemente el grado de satisfacción de las necesidades de los usuarios o clientes (en este caso, principalmente los alumnos) o la eficiencia en el uso de los recursos económicos, humanos y técnicos. A su vez, todas estas acepciones pueden enfocarse desde un enfoque instrumental, centrado en evaluar los “productos” formativos y de investigación que la Universidad genera, o procesual, centrándose en evaluar diversos mecanismos de funcionamiento que se consideran deseables para el trabajo de la institución (Lázaro, 1996).

Sea como fuere, la calidad se revela como un concepto multidimensional en el que están implicados la docencia y los sistemas de selección y promoción del profesorado; la admisión y evaluación de los alumnos; el nivel de investigación; el diseño y renovación de los planes de estudio; la actividad del personal de administración y servicios... De entre ellas, la evaluación y la mejora de la metodología didáctica de cada profesor constituyen una de las demandas más acuciantes de la Universidad que, sin embargo, no ha suscitado aún un suficiente interés en el profesorado. El citado “informe Bricall” señala explícitamente que “el proceso de evaluación de la docencia debería dejar de ser una tarea secunda-

ria por parte del personal académico, actualmente más motivado por tareas de investigación, para pasar a ser pieza fundamental en la formación del mismo, en el curso de su tarea académica” (III-47).

En la raíz de este desinterés, un *segundo obstáculo* se relaciona con cuestiones *estructurales* y *culturales* de sobra conocidas (y sobre las que no se han previsto cambios sustanciales con la nueva Ley de Universidades). Por un lado, destaca el insignificante valor otorgado a este aspecto en el sistema de promoción profesional del profesorado, en contraste con el que recibe la función investigadora. En el mejor de los casos, se valora un proyecto y los años de experiencia docente (aunque se trata de indicadores más que cuestionables de la calidad de la enseñanza de un profesor). Por otro lado, frente a la potenciación de la investigación y reconocimiento unánime de que la investigación debe realizarse en día en equipo, en las tareas docente constata una cultura particularmente individualista, un “apego” a los métodos tradicionales de enseñanza e incluso, en algunos sectores, un cierto desprecio por la investigación y la innovación didáctica.

Parte de esta cultura está lógicamente condicionada por las características del propio sistema de promoción y por la existencia de ciertas presiones sociales, que tienen mucha mayor influencia en otros niveles educativos. Otra parte tiene probablemente que ver con el predominio de *teorías implícitas* sobre la propia calidad docente, las que se sobredimensiona el peso de los conocimientos científicos del profesor y ciertas variables de personalidad, en detrimento de capacidades y conocimientos pedagógicos, más fácilmente mejorables, en torno a la planificación, el desarrollo y la e-

luación del proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que la enseñanza se concibe como una especie de actividad “artística” o meramente espontánea (como si la calidad de lo que se enseña se desprendiera directamente de la calidad de lo que uno ha investigado y aprendido), y no tanto del resultado de una reflexión y un trabajo específico.

Al margen de las dificultades del contexto, un *tercer obstáculo* tiene que ver con las carencias de formación, evaluación y asesoramiento didáctico que, mucho más que en otros niveles educativos, afectan a la Universidad. Tanto la LRU como la reciente Ley de Universidades tan sólo presentan ambiguas alusiones a la posibilidad de que las universidades provean servicios de orientación psicopedagógica especializados. La mayoría, sin embargo, se ha limitado a la aplicación de cuestionarios de evaluación a los alumnos, cuya información queda simplemente almacenada sin prever realmente su utilización en “pro” de la mejora de la calidad docente. No es extraño entonces que muchos profesores perciban negativamente este proceso como un intento de “fiscalización”, más que de ayuda a la función docente.

Además, la opinión o la satisfacción del estudiante respecto a la docencia del profesor ha sido la única variable que se ha tenido en cuenta en muchos de los intentos de evaluación. La adaptación de algunos modelos empresariales de Administración de la Calidad Total (TQM) a las organizaciones de enseñanza superior ha apoyado el peso de este tipo de indicadores relacionados con la satisfacción del principal cliente de la Universidad (Periáñez, 1997). Sin embargo, la evaluación a través de encuestas a los alumnos supone una visión de la ca-

lidad docente constreñida tanto desde el punto de vista conceptual (en cuanto que se basa únicamente en una perspectiva) como instrumental (puesto que utiliza únicamente cuestionarios que ofrecen muy limitadas garantías de fiabilidad y validez).

Por último, si se pretende vincular la evaluación de la calidad al asesoramiento, la innovación y la mejora docente es necesario investigar nuevos mecanismos de evaluación que contemplen de un modo integrador las diferentes variables didácticas, personales y contextuales. La investigación sobre la calidad docente debe, pues, partir de un marco teórico y empírico sobre las características propias de la enseñanza universitaria, los aspectos metodológicos más o menos “invariantes”, las variables propias de cada área de conocimiento, de los profesores y de los alumnos, así como sobre los instrumentos más adecuados para evaluar con unas mínimas garantías de fiabilidad y validez.

A continuación vamos a centrarnos en dos aspectos específicos de esta problemática acerca del qué y cómo evaluar, que están siendo actualmente estudiados en el marco del proyecto de evaluación de la calidad docente del Vicerrectorado de Innovación y Calidad Educativa de la Universidad de Extremadura.

¿QUÉ EVALUAR? EL PROBLEMA DE LA SELECCIÓN DE CRITERIOS

Una primera cuestión problemática que se observa al comparar las múltiples investigaciones empíricas, así como las evaluaciones de la calidad docente promovidas por diversas universidades, es la disparidad de indicadores para medir la calidad didáctica

de los profesores. El problema, en la mayoría de los casos, se localiza en la carencia manifiesta de una estructura teórica previa que fundamente la validez de contenido y la selección de los criterios utilizados. Como consecuencia, los instrumentos que se aplican suelen ser poco exhaustivos, dejando variables didácticas sin evaluar. En ocasiones, por el contrario, se sobrecargan de indicadores que miden más o menos lo mismo, se introducen sesgos o se maximiza el peso de ciertas variables en función de preconcepciones implícitas sobre la calidad docente.

La alternativa a estas carencias requiere en primer lugar el compromiso con un paradigma y modelo teórico acerca de los procesos que explican el aprendizaje. Uno de los modelos constructivistas, explícitamente adoptado por nuestro sistema educativo, analiza los procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a los cuatro elementos principales (Ausubel y cols., 1978): la adecuación de la enseñanza al contexto de aprendizaje, la selección y organización de las capacidades y contenidos de enseñanza, y el análisis de los conocimientos e intereses previos de los alumnos y el diseño y desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Independientemente del nivel educativo de que se trate, la calidad de los tres primeros componentes depende fundamentalmente del trabajo de planificación de la enseñanza que el profesor realiza antes de entrar en el aula. En el último, el diseño y desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, no interviene sólo el trabajo previo del profesor. Algunos profesores universitarios preparan concienzudamente sus clases y, sin embargo, tienen poco éxito a la hora de motivar a sus alumnos y conseguir que aprendan. La calidad de las actividades de clase depende

también del desarrollo de procesos de comunicación e interacción en el aula. La eficacia se relaciona con el aprendizaje de habilidades específicas, en función de la naturaleza de la actividad de enseñanza.

Teniendo en cuenta estos presupuestos podríamos delimitar, en primer lugar, algunos grandes aspectos de la metodología de la enseñanza universitaria: las estrategias y condiciones que afectan a la planificación de lo que se va a enseñar, y las estrategias y condiciones que condicionan el desarrollo de las actividades en las que se trabaja lo que el profesor ha decidido enseñar.

En cuanto al primero, los criterios de calidad de la planificación general de la enseñanza pueden clasificarse en al menos tres grandes aspectos, que marcan toda reflexión pedagógica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿qué vamos a enseñar?, ¿cómo lo vamos a enseñar? y ¿cómo vamos a evaluar si el alumno lo ha aprendido? (Coll, 1987).

A) CRITERIOS DE VALORACIÓN DE LAS TAREAS DE PLANIFICACIÓN GENERAL DE LAS ASIGNATURAS

Las decisiones generales sobre cuándo enseñar o evaluar deberían tomarse en el programa de la asignatura. El programa universitario debería reflejar un mínimo tres apartados (en relación con las cuestiones que se analizan de forma amplia en el Proyecto Docente): los contenidos de la enseñanza; los contenidos, venientemente agrupados y secuenciados, y las consideraciones más importantes en relación con la metodología de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes (Montanero, 1997).

La *selecci3n de objetivos y contenidos* debera estar vinculado a un doble an3lisis. En primer lugar, el profesor debera fundamentarse en un an3lisis contextual de la titulaci3n y el plan de estudios en que se enmarca la materia; de las capacidades personales y profesionales que el mercado laboral demanda, as3 como de las expectativas, motivaciones, conocimientos previos o preconcepciones err3neas que suelen manifestar los alumnos. En segundo lugar, es necesario un an3lisis epistemol3gico de la materia, es decir, de su estructura l3gica y cient3fica; de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales m3s relevantes o que pueden vertebrar mejor su aprendizaje... En funci3n de esta reflexi3n, *la concreci3n de las intenciones* educativas y/o instruccionales constituyen el punto de partida de todo proceso de enseanza-aprendizaje. Pero la valoraci3n de la calidad de los *objetivos y contenidos* del programa, como producto o concreci3n de estas intenciones, no tiene sentido sin ahondar en c3mo el profesor realiza expl3cita o impl3citamente esta reflexi3n previa.

Otra variable de calidad que no ha recibido la suficiente atenci3n en la enseanza universitaria son los procesos de coordinaci3n docente, y particularmente la *coordinaci3n entre los contenidos* de las diferentes materias de cada 3rea de conocimiento. El Departamento es un 3rgano de coordinaci3n docente en todo los niveles del sistema educativo. Sin embargo, en el universitario la minusvaloraci3n de las tareas docentes y la cultura de "estancarizaci3n" del profesorado han provocado una reducci3n del esfuerzo dedicado a esta responsabilidad a favor de las administrativas y de las relacionadas con la investigaci3n, en perjuicio de la calidad de la enseanza, lo que

hace particularmente necesario evaluar el trabajo colaborativo entre los profesores que imparten docencia en una misma titulaci3n.

Probablemente, el 3nico elemento que realmente no est3 ausente en ning3n programa universitario es indudablemente la *organizaci3n y secuenciaci3n de contenidos* de enseanza (generalmente agrupados en temas). Sin embargo, en muchos casos las secuencias instruccionales no responden a una rigurosa reflexi3n sobre la eficacia did3ctica de empezar enseando ciertos contenidos y de una determinada forma, para continuar con otros y con otra determinada metodolog3a, sino que reflejan de nuevo criterios arbitrarios o puramente epistemol3gicos. La literatura especializada ofrece numerosas pruebas de que la solidez did3ctica de las programaciones que elaboran los profesores de diferentes niveles educativos podr3a mejorarse notablemente desde un an3lisis m3s ambicioso acerca de c3mo organizar temporalmente los contenidos que se han seleccionado y las actividades que van a realizar los alumnos en torno a ellos, de forma que consigamos nuestros objetivos lo m3s eficazmente posible.

La calidad de la organizaci3n de los contenidos debera evaluarse desde una doble perspectiva macro y microsc3pica. En general, la mayor3a de los profesores ofrecen expl3citamente al alumno una organizaci3n tem3tica de los contenidos, a trav3s del programa general de la asignatura. La calidad de esta planificaci3n de nuevo de la reflexi3n previa del profesor sobre cuestiones como qu3 tipo de contenido es el m3s apropiado para organizar la secuencia no s3lo de los diferentes temas, agrupados o no en partes o bloques tem3ticos, sino tambi3n de los diferentes apartados que los constituyen, como alternativa a las tradicionales secuen-

cias temáticas lineales (Reigeluth y Stein, 1983; Pérez y cols., 2000). Por otro lado, un análisis más microscópico probablemente nos revelaría que la mayoría de los alumnos universitarios son más sensibles a las deficiencias de *organización y secuenciación "intratemática" de contenidos y actividades*, entre otros motivos, por su influencia en la toma de apuntes. Sin embargo, este punto no puede valorarse a partir del análisis de la mayoría de los programas universitarios (que frecuentemente sintetizan los contenidos de un año o un cuatrimestre en una sola hoja). Este último criterio, al igual que el *diseño metodológico general o la optimización del tiempo*, son difícilmente desligables de algunos aspectos que vamos a tratar a continuación.

La reflexión sobre los *criterios e instrumentos de evaluación* de los aprendizajes es, finalmente, uno de los aspectos más problemáticos en la enseñanza universitaria. La falta de claridad en dichos criterios, así como el abuso de instrumentos limitados para valorar algo más que la mera reproducción de contenidos, es un grave obstáculo que afecta más, si cabe, a la Universidad que a otros niveles educativos, entre otros motivos, por la pobre planificación de objetivos, la masificación o el excesivo "conservadurismo" con respecto a los métodos de evaluación. Indudablemente, el punto de partida para promover un cambio en este *status quo* consiste en la explicitación de unos *criterios* claros de evaluación que deberían no sólo reflejarse en los programas de las asignaturas, sino también convertirse en un foco de reflexión y la coordinación didáctica entre los profesores.

Otra variable de calidad depende del *diseño de las actividades e instrumentos de*

evaluación, así como de los *criterios de calificación*. Una cuestión de interés es ver si la percepción del alumno sobre muchos criterios son adecuados a los objetos y contenidos desarrollados y, sobre todo, se realiza una aplicación objetiva y consistente de los mismos. En este sentido, constatable una disonancia entre los criterios implícitos que los docentes creen aplicar y lo que los alumnos universitarios necesitan encontrar en los exámenes. En el estudio desarrollado en la Universidad de Salamanca (Tejedor y cols., 1999), más del 70% de los profesores consideran la comprensión de los conceptos básicos y la solución de problemas (en este orden) como las capacidades más importantes para preparar sus exámenes, mientras que los estudiantes opinaban mayoritariamente que buenos resultados dependían sobre todo de la "memorización" de esos conceptos. Indudablemente, el tipo de instrumento utilizado en la evaluación condiciona considerablemente esta distorsión. En el estudio anterior los alumnos universitarios manifiestan preferencias por las pruebas semiobjetivas de respuestas cortas y los exámenes prácticos (con material disponible), por encima de las pruebas con preguntas largas de desarrollo, las objetivas y, sobre todo, las de carácter oral. No obstante, tan importante como la elección de la modalidad de examen es necesario tener en cuenta una serie de orientaciones para confeccionar adecuadamente la prueba elegida. Desde nuestro punto de vista, la complementación de diferentes instrumentos puede considerarse un indicador de calidad, siempre que el profesor parta de unos criterios sistemáticos para su confección y corrección, en función de los objetivos y contenidos más relevantes que se pretenden evaluar. El rigor y

justicia en corrección de las pruebas es otro aspecto al que los alumnos son especialmente sensibles (aunque su valoración no pertenece propiamente al apartado de planificación).

Para finalizar este apartado, en la tabla 1 se incluye también el polémico aspecto de la *preparación científica y profesional* del profesor sobre la materia. Desde una perspectiva amplia, la actualización científica y profesional no sólo forma parte de la función investigadora del profesor, sino también de su función docente y, en concreto, del proceso permanente de preparación de los contenidos seleccionados en el programa. Teniendo en cuenta que el trabajo investigador del profesor tiene ya sus propios mecanismos externos de evaluación cada seis años, no debería desdeñarse *a priori* la evaluación de la actualización científica y profesional del profesor, incluso desde la perspectiva de la satisfacción del alumno (cuestión que en muchas de las universidades ha ocasionado una enconada oposición de un sector del profesorado).

B) CRITERIOS DE VALORACIÓN DEL DISEÑO Y DESARROLLO DE ACTIVIDADES ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La reflexión sobre el *cómo* enseñar, es decir, la metodología y el diseño de las diferentes actividades para desarrollar cada uno de los contenidos específicos de dicho programa, requiere una planificación mucho más minuciosa, que en otros niveles educativos suele reflejarse en las llamadas unidades didácticas. Básicamente, la enseñanza universitaria asume la distinción entre tres tipos de actividades: teóricas, prácticas y de tutoría, reguladas en función de créditos.

Los *créditos teóricos* se identifican generalmente con el desarrollo de actividades expositivas, basadas principalmente en la explicación verbal del profesor. A pesar del auge de las Nuevas Tecnologías y del reconocimiento de la importancia de la actividad, el diálogo y los valores cooperativos en educación, la explicación verbal del profesor continúa teniendo un papel insustituible: por un lado, como método seguro y "económico" para la enseñanza fundamen-

Tabla 1. Propuestas de criterios de valoración de la planificación general de las asignaturas.

<i>Variables</i>	<i>Criterios</i>
Formación	<ul style="list-style-type: none"> - Científica e investigadora. - Conocimientos y experiencia profesional.
Selección de objetivos y contenidos temáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Relevancia epistemológica y profesional. - Coordinación con otras materias. - Valoración de los conocimientos previos del alumno.
Diseño y secuenciación de contenidos y metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Organización y secuenciación temática - Organización y secuenciación intratemática. - Metodología general. - Optimización del tiempo.
Diseño de criterios e instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de criterios de evaluación y calificación. - Validez y corrección de las pruebas.

almente de los contenidos conceptuales; por otro, como elemento vertebrador de todo el proceso docente, que facilita la síntesis y la consolidación en la estructura cognitiva del alumno de las experiencias de aprendizaje con cualquier tipo de contenido. De hecho, en diversos estudios la claridad expositiva y el interés del contenido de la explicación se han mostrado como los dos factores que mejor predicen la satisfacción del estudiante universitario (véase, por ejemplo, Periañez, 1997; Alonso Tapia, 1999).

A los *créditos prácticos* se les atribuye, por el contrario, actividades que suponen principalmente la aplicación de contenidos procedimentales a situaciones reales o análogas, con un mayor protagonismo de la actuación estratégica del alumno. Las más habituales en la enseñanza superior son las actividades de aplicación y solución de problemas, el diseño de proyectos, el estudio o la simulación de casos, las actividades de debate o discusión en grupo y las actividades prácticas propiamente dichas (clínicas, de laboratorio o de “campo”).

Finalmente, las actividades de orientación del estudio y el trabajo autónomo del alumno están supuestamente comprendidas dentro de los *créditos de atención tutorial* que cada profesor tiene asignado. En la figura 1 se representa cada una de estas actividades en función del tipo de contenido, conceptual o procedimental, que desarrollan fundamentalmente, así como de la carga de interacción que conllevan habitualmente para el alumno.

La diversidad de áreas y contenidos de la enseñanza universitaria hacen particularmente difícil abstraer determinadas “invariantes metodológicas” que caractericen transversalmente estos tres grandes grupos de actividades. Algunos estudios han en-

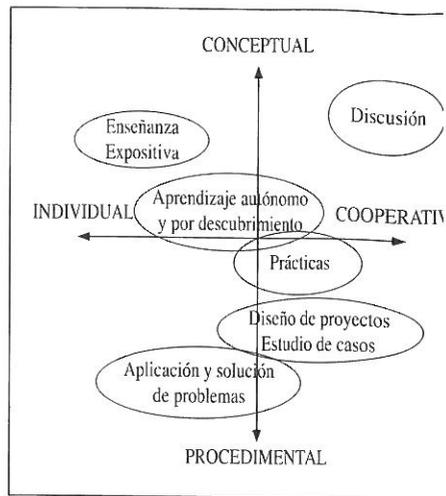


Figura 1. Clasificación de las actividades de enseñanza universitaria.

contrado, sin embargo, que los profesores expertos de diversas áreas de conocimientos y niveles educativos comparten estrategias verbales y no verbales que los diferencian de los principiantes, en cuanto a cómo contextualizan la información, cómo estructuran las ideas más importantes, cómo apoyan verbal y visualmente y cómo supervisan la comprensión del alumno (Sánchez 1993, 1996). Igualmente, el análisis de los subtipos de actividades prácticas características de la enseñanza superior, resulta suficientemente consistente para abstraer ciertas habilidades y recurrir a procedimientos específicos que el profesor debe desplegar durante el desarrollo de cada tipo de actividad, y que en general comparten fundamentales orientaciones metodológicas relacionadas con el modelado y ensayo de procedimientos de solución de problemas (Pozo, 1994; Blázquez y Montanero, 2000).

En este marco, los criterios referidos a la selección y diseño de actividades de

señanza-aprendizaje deberían, además, operativizarse en dos tipos de indicadores. En primer lugar, deberíamos valorar si el profesor selecciona adecuadamente el tipo específico de actividad, la organización interna y los materiales más adecuados para trabajar los contenidos. En segundo lugar, el éxito en el desarrollo específico de cada actividad no depende sólo de la capacidad de reflexión y planificación del profesor, sino también de otras capacidades relacionadas directamente con la comunicación y la interacción con el alumno. Así pues, apoyándonos en algunas de las anteriores investigaciones, en la tabla 2 hemos desglosado una serie de variables que permiten analizar la calidad tanto del diseño como del de-

arrollo de cada grupo de actividades de enseñanza-aprendizaje. La distinción entre estos aspectos es congruente con la idea de que la calidad docente del profesor se basa en capacidades y estrategias diversas, de modo que un profesor puede sobresalir en algunas y necesitar mejorar en otras.

C) CRITERIOS DE VALORACIÓN DE OTRAS VARIABLES RELATIVAS AL CONTEXTO

Por último, uno de los reduccionismos más perjudiciales de la evaluación de la calidad docente se manifiesta en la tendencia a despreciar otras variables que no sean las relativas a las supuestas habilidades docentes del profesor. Diversos estudios han en-

Tabla 2. Propuestas de criterios de valoración del diseño y desarrollo de actividades.

<i>Variables</i>	<i>Criterios</i>
Exposiciones teóricas	<ul style="list-style-type: none"> - (Interés, rigor y actualidad científica y/o profesional). - Contextualización y conexión con los conocimientos previos. - Apoyos verbales (ejemplificaciones y síntesis). - Apoyos audiovisuales (mediante pizarra, retroproyector, vídeo...). - Organización: referencial ("hilo conductor") y estructural (descriptiva, comparativa, explicativa). - Supervisión de la comprensión y resolución de dudas.
Actividades prácticas (De aplicación y solución de problemas; diseño de proyectos; estudio de casos y prácticas clínicas, de laboratorio o de campo.)	<ul style="list-style-type: none"> - (Interés, rigor y actualidad científica y/o profesional). - Contextualización y conexión con los conocimientos y habilidades previas. - Modelado (claridad, discriminación de las operaciones y decisiones). - Ensayo y supervisión (materiales, ayuda, transferencia).
Tutorización del aprendizaje autónomo.	<ul style="list-style-type: none"> - Orientación del trabajo personal de las materias, facilitando suficientes materiales y medios para profundizar en el aprendizaje. - Orientación del planteamiento y recogida de información de trabajos monográficos o de investigación, así como del tratamiento, interpretación y presentación final de los resultados. - Resolución de dudas.

contrado cómo la valoración de ciertas competencias didácticas depende de las características del evaluador, y de la interacción con otras *variables interfirientes* no estrictamente didácticas o personales del profesor.

Algunas investigaciones han constatado en concreto la influencia de ciertas variables relativas a los alumnos universitarios españoles, como su nivel académico y de asistencia a clase (Periáñez, 1997; Mayor, 1997), el tipo de motivación y expectativa (Periáñez, 1997; Alonso Tapia, 1999), el estilo y estrategias de aprendizaje (Mayor, 1997a; Castelló y Monereo, 1998) o el nivel de conocimientos previos (Bransford y cols., 1989; Montanero, 1994; Castelló y Monereo, 1998). La desatención de estos factores produce importante sesgos, especialmente cuando se pretende evaluar la calidad docente a través de encuestas a los alumnos. Parece demostrado que los alumnos con malas calificaciones, que no consiguieron acceder a la carrera que eligieron en primer lugar, que están más motivados por aprobar el examen que por aprender, que tienen un estilo de aprendizaje más memorístico o basado en la toma de apuntes "literales", perciben como negativas ciertas estrategias didácticas que para otros alumnos resultan muy motivadoras y facilitadoras del aprendizaje.

Por otro lado, el nivel académico y profesional, la imagen, las características de personalidad, las habilidades sociales, las teorías implícitas sobre lo que caracteriza a la calidad docente, la motivación por enseñar o sencillamente en nivel de satisfacción del profesorado son factores que a menudo no se tienen en cuenta y que, sin embargo, resultan fundamentales para comprender y afrontar los problemas que afectan a la calidad de la enseñanza. En relación a la moti-

vación y a la satisfacción del profesor por ejemplo, se ha constatado que el 60% de profesores de la Universidad de Extremadura registran un nivel de estrés moderado o alto, especialmente en los profesores ayudantes (Guerrero, 1998). Otros autores han mostrado cómo cambia la motivación y las teorías implícitas que los profesores universitarios tienen sobre la calidad de la enseñanza cuando participan en programas de formación didáctica (Ramírez, 1998). Es de esperar que estos factores mediatizan la elección y el éxito de las estrategias docentes.

Por otra parte, las características de la materia de enseñanza, como la titulación, el área en que se enmarcan, la troncatura, la dificultad intrínseca, utilidad profesional, el contexto de la carrera, relaciones con otras materias en el plan de estudios e inclusión en el horario en que se impartan, mantiene una interdependencia insoslayable con las variables didácticas. La valoración de ciertos aspectos, como la experiencia profesional del profesor o la participación en las actividades del aula, varía radicalmente en función de la titulación en la que se contextualice la enseñanza (Álvarez y cols., 1999). Igualmente resulta sorprendente que en algunas universidades se compare la calidad de profesores que han impartido materias troncales con otros que imparten una sola optativa (con diez alumnos matriculados). En casi todos los cuestionarios que hemos analizado se pregunta por la "claridad expositiva" del profesor, no por el rigor y la profundidad de sus explicaciones, ni por la dificultad o funcionalidad intrínseca de cada materia. En otros casos, por el contrario, el análisis final de los cuestionarios "mezcla" aspectos didácticos con cuestiones tan heterogéneas como la puntualidad o la simpatía del profesor.

En consecuencia, la evaluación de la calidad docente de cada profesor debería contemplar no sólo las capacidades y estrategias que intervienen en la *planificación y desarrollo* específico de una determinada materia, sino también la influencia de otras variables del contexto externo, así como la percepción subjetiva por parte de cada profesor (Tabla 3).

¿CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR? EL PROBLEMA DEL MÉTODO DE EVALUACIÓN

Todavía más complejo que delimitar criterios suficientemente exhaustivos y simplificados para evaluar la calidad didáctica es seleccionar los métodos más adecuados para aplicarlos. Una de las principales limitaciones en este sentido se debe a la institucionalización en la mayoría de las universidades de la metodología de “encuesta” (mediante cuestionarios de respuestas cerradas o escalas de apreciación) dirigidas a

valorar la *satisfacción* que manifiesta el alumno. Si bien es cierto que se trata del método probablemente más económico en cuanto a su elaboración, aplicación y corrección, los problemas de validez que amenazan a este tipo de instrumentos no parecen haber sido considerados en la mayoría de los proyectos de evaluación que hemos revisado. Estas limitaciones suelen afectar sobre todo a la *validez de contenido*, debido a que la ausencia de criterios sólidos y fundamentados teóricamente, así como a su operativización y a la formulación de los ítems que a menudo presentan las pruebas. Por otro lado, muchas evaluaciones no ponderan casi ninguno de las variables contextuales, anteriormente analizadas (Tabla 3), ni se estudia la fiabilidad o la validez de criterio que ofrecen las pruebas. Un ejemplo especialmente significativo es la falta de precisión sobre el momento más adecuado para aplicar los cuestionarios. En algunas materias se aplica al principio del curso, cuando el profesor apenas ha tenido tiempo de desarrollar los contenidos funda-

Tabla 3. Propuestas de criterios de valoración de otras variables interfirientes.

<i>Variables</i>	<i>Criterios</i>
Profesionalidad.....	<ul style="list-style-type: none"> - Asistencia y puntualidad. - Interacción con el alumno (trato respetuoso, accesibilidad...).
Otras variables personales del profesor.	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia académica y profesional. - Personalidad, imagen, habilidades sociales y de comunicación... - Motivación, satisfacción, nivel de estrés... - Teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza.
Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - Número y asistencia a clase. - Nivel académico, motivación, estilo de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, conocimientos previos...
Materia	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo, características del área y la titulación. - Dificultad intrínseca y utilidad profesional.

mentales de la materia; en otras se toma una de las últimas clases, con una proporción muy baja de alumnos; en otras se realiza después de los exámenes, sin tener en cuenta el riesgo de que las calificaciones obtenidas puedan sesgar la valoración de ciertas variables que no tienen que ver con la evaluación.

En suma, la mayoría de estos cuestionarios permiten probablemente discriminar la *opinión mayoritaria* o el *nivel de satisfacción subjetiva* de los alumnos en relación a la actuación de cada uno de los profesores, pero no necesariamente su *competencia desde el punto de vista didáctico*, ni mucho menos su *calidad docente*. Para esto último deberían aportar, entre otras cosas, una información suficientemente operativa para delimitar los puntos fuertes y las carencias de profesor, de modo que puedan recibir un asesoramiento o desarrollar otro tipo de acciones para mejorar la oferta educativa.

Para compensar estas limitaciones es necesario desarrollar una investigación previa y complementar métodos e instrumentos de evaluación cuantitativa y cualitativa. Dicho proceso debe asentarse fundamentalmente en la triangulación de observadores, instrumentos y momentos de evaluación.

a) En cuanto a los *observadores*, los alumnos constituyen una perspectiva imprescindible, pero no la única. En la evaluación deberían participar asesores internos (otros profesores del área) y externos (especialistas en el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior). Pero sobre todo, esta información debería contrastarse con la autoevaluación de los propios profesores, teniendo en cuenta principalmente

la percepción de sus necesidades de mejora y la valoración de las variables textuales que afectan a su docencia.

b) En cuanto a los *instrumentos*, más del uso de escalas de apreciación (dadas en observaciones indirectas), existen otros tipos de técnicas, como cuestionarios abiertos, los autoinformes, las entrevistas, la discusión en series, el análisis cualitativo del contenido de los programas o la observación directa mediante grabaciones en vídeo que pueden proporcionar una información cuantitativa y cualitativa de mayor interés para vincular la evaluación con la mejora y la innovación docente (ver Marcelo, 1996; Mayor, 1997b). La selección de estos instrumentos debe estar rigurosamente fundamentada de acuerdo con criterios que no recojan simplemente aptitudes o actitudes generales del profesor y sus obligaciones profesionales, sino sobre todo el desarrollo de estrategias específicas de las diversas áreas docentes que anteriormente desconocíamos, es decir, la planificación y organización de la enseñanza, el desarrollo de los créditos teóricos y prácticos, la atención tutorial... Además, como hemos argumentado, es necesario perfeccionar instrumentos específicos dirigidos a analizar y ponderar otras variables interfirientes (contrastando con los preliminares sobre el perfil del alumno, la materia, la titulación o la propia satisfacción del profesor).

Es evidente que algunos de los criterios expuestos no son evaluables con un único instrumento. La complementación de técnicas debe además enfocarse a obtener una información suficientemente objetiva. Así, por ejemplo, si un profesore

tiene una baja puntuación en el ítem “claridad expositiva” (variable que, como comentábamos anteriormente, es la que mejor predice la satisfacción global del alumno) podemos imaginar muy diversas causas. Puede ser que el alumno carezca o no haya podido recuperar los conocimientos previos necesarios; que el profesor no haya secuenciado adecuadamente los contenidos; que no acostumbre a explicitar visualmente un índice que ayude a organizar los contenidos, o bien la conexión referencial (el “hilo conductor”) de unas ideas con otras en el desarrollo de cada uno de esos contenidos; puede ser que no haya sabido apoyar la información más compleja con ejemplos, recapitulaciones o elaboraciones verbales y visuales de los conceptos abstractos y los términos técnicos; puede ser incluso que no haya profundizado suficientemente en el dominio de algunos contenidos o que no sepa anticipar y resolver los problemas de comprensión que se plantea a los alumnos. Sólo el acceso a esta información posibilita un asesoramiento específico para el desarrollo de nuevas estrategias didácticas.

- c) Por último, la evaluación y sobre todo la *innovación* debe realizarse en *diversos momentos*, sobre un “feed-back” constructivo, que permita investigar alternativas sobre la propia práctica. La posibilidad de un asesoramiento individualizado que enriquezca este proceso de cambio requiere un *modelo de análisis* de la información evaluada (sea a través de observación, cuestionario o autoinforme) mucho más exhaustivo y operativizado. Ello requiere potenciar previamente la investigación sobre los aspectos didácticos específicos de cada área de cono-

cimiento o titulación. Por otro lado, para mejorar es necesario ante todo *saber mirar*, es decir, poder desglosar la información recibida a través de los diferentes instrumentos, de un modo tal que se facilite el entrenamiento de estrategias de cambio. Si la recogida de información no se vincula directamente al asesoramiento pedagógico y a la mejora de la calidad docente, deberíamos hablar simplemente de *acreditación*, en lugar de *evaluación* de la calidad docente.

REFERENCIAS

- ALONSO TAPIA, J. (coord.) (1999): ¿Qué podemos hacer los profesores universitarios para mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender?, en MEC, *Premios Nacionales de Investigación Educativa*. Madrid, CIDE.
- ÁLVAREZ ROJO, V. y otros (1999): Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos en las diferentes áreas de enseñanza universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 445-463.
- APODACA, P. y LOBATO, C. (1997): *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación*. Barcelona, Laertes.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1978): *Educational psychology: a cognitive view*. Nueva York, Holt.
- BLÁZQUEZ, F. y MONTANERO, M. (2001): Métodos alternativos para la enseñanza superior: aprendizaje cooperativo, estudio de casos y solución de problemas. *Ler Educaçao*, 1 (2), 95-116.
- BRANSFORD, J.D. y otros (1989): Learning skills and acquisition of knowledge, en LESGOLD, A. y GLASER, R. (eds.), *Foundation for a Psychology of education*. New Jersey: LEA.
- BRICALL, J. (coord.) (2000): *Informe Universidad 2000*. Barcelona, CRUE.

- CASTELLÓ, M. y MONEREO, C. (1998): El conocimiento estratégico en la toma de apuntes: un estudio en la Educación Superior. *Infancia y Aprendizaje*, 88, 25-42.
- COLL, C. (1987): *Psicología y currículum*. Barcelona, Laia.
- GUERRERO, E. (1998): *Burnout o desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.
- LÁZARO, L.M. (1996): *Formación psicopedagógica del profesorado universitario*.
- MARCELO, C. (1996): *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid, CIDE-MEC.
- MAYOR, C. (1997a): El perfeccionamiento de los profesores universitarios principiantes a juicio de sus alumnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 127-149.
- MAYOR, C. (1997b): La supervisión clínica como estrategia de asesoramiento, en MARCELO, C. y LÓPEZ YÁÑEZ, J. (coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Madrid, Ariel.
- MONTANERO, M. (1997): El programa. Estrategias de secuenciación de contenidos en la enseñanza universitaria, en BLÁZQUEZ, F.; GONZÁLEZ, T. y TERRÓN, J. (coords.), *Materiales para la enseñanza universitaria II*. Badajoz, ICE.
- PÉREZ, J.L.; SUERO, I.; MONTANERO MONTANERO, M. (2000): *Mapas de perto tridimensionales*. Badajoz, Junta Extremadura.
- PERIÁÑEZ, R. (1987): *Satisfacción del docente y calidad universitaria*. Atril, Se.
- POZO, I. (coord.) (1994): *La solución de problemas*. Madrid, Santillana.
- RAMÍREZ, J.L. (1998): Outcomes for teaching improvement programs for Faculty. *A Annual Meeting of the Association for the study of Higher Education*.
- REIGELUTH, Ch.M. y STEIN, F.S. (1983): Elaboration Theory of Instruction, en REIGELUTH, Ch.M. (ed.), *Instructional design theories and models: an overview of their current status*. Hillsdale, New Jersey, L. Erlb.
- SÁNCHEZ, E. (1993): *Los textos expositivos*. Madrid, Santillana.
- SÁNCHEZ, E. y cols. (1996): Las explicaciones verbales en el marco de la actividad docente, en BLÁZQUEZ, F.; GONZÁLEZ, T. y TERRÓN, J. (coords.), *Materiales para la enseñanza universitaria I*. Badajoz, ICE.
- TEJEDOR, J. y cols. (1999): Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, en MEC, *Premios Nacionales de Investigación Educativa*. Madrid, CIDE.