

APROXIMACIÓN Á VALORACIÓN DA EFICACIA DOCENTE NAS ESCOLAS UNIVERSITARIAS DE MAXISTERIO DE GALICIA: A AVALIACIÓN DO SEU PROFESORADO (1987-1988)

Francisco Rodríguez Lestegás

Escola Universitaria de Maxisterio
LUGO

1. A AVALIACIÓN DO PROFESORADO: PERSPECTIVAS E OBXECTIVOS.

A avaliación do profesorado pode ser considerada dende perspectivas diversas, en función, sobre todo, da finalidade coa que se leve a cabo, dado que "una cosa es definir y medir la competencia del profesor de forma estandarizada y otra muy diferente cambiar la actuación docente" (Villa, 1985, p. 57). Así, cando o profesor é avaliado con fins meramente administrativos (promoción, ascenso, retribución), estamos na presenza dunha avaliación de carácter sumativo, en tanto que si os obxectivos que se persiguen se encadran nun contexto estrictamente didáctico (mellora da tarefa docente), a avaliación terá unha natureza eminentemente formativa (Villa, 1985, p. 55; vid. así mesmo Raths, 1982, pp. 46 e 58).

A este propósito, quizais non estea de máis considerar que as presións externas soen dirixirse con maior frecuencia cara á avaliación sumativa, o que dificulta enormemente a execución dunha avaliación formativa. En todo caso, trátase dunha polémica ás veces agria pero sempre lexítima: os profesores esixen que o seu traballo sexa debidamente recoñecido, mentres que os responsables da Administración educativa teñen que facer fronte ás esixencias de responsabilidade solicitadas polos pais e a sociedade en xeral, e todo elo sen menoscabo do autoconcepción do profesorado (Villa, 1985, p. 57; vid. tamén Esteve, 1987).

En realidade, ámbolos dous tipos de avaliación, a sumativa e a formativa, deben servir de base para acadar unha serie de obxectivos, tales como os que pomenorizaron Genova, Madoff, Chin e Tomas (cit. por Villa, 1985, p. 55). Sen entrar en tanto detalle, podemos aillar polo menos dous obxectivos básicos que poden lograrse como consecuencia dun programa de avaliación (Aparicio et al., 1982, pp. 1-2):

1) Obter datos conclusivos que permitan establecer criterios axeitados para promocionar ó profesorado e para optimiza-lo uso dos escasos medios con que se conta. En calquera caso, este obxectivo, que conleva a adopción de decisións institucionais, temos que velo como un

logro a medio ou mesmo longo prazo, unha vez que o programa de avaliación sexa desenvolvido ampliamente en tódalas súas facetas e debidamente contrastado.

2) Poñer en marcha un mecanismo formativo de retroalimentación ("feedback"), que axude ó profesor a mellora-la súa tarefa docente; éste é un obxectivo que se pode acadar de modo inmediato, perfeccionándose conforme se vai desenvolvendo o programa.

2. A AVALIACIÓN DO PROFESORADO NA UNIVERSIDADE

Malia a relevancia que ofrece a avaliación dos profesores no ensino universitario, o certo é que o carácter vitalicio da situación funcional á que acceden, ou polo menos aspiran, a maior parte de tales profesores como resultado dos diversos sistemas de provisión de prazas vixentes en cada momento, "ha tenido y tiene mucho que ver con la despreocupación casi absoluta por las prácticas de evaluación de la docencia universitaria, ya que ello implicaba inexcusablemente la evaluación del profesor. Al imposibilitar el sistema de oposiciones la viabilidad de una de las dos consecuencias fundamentales que deben derivarse de un proceso evaluativo en la docencia universitaria, a saber, la promoción del profesorado, la otra, la puesta en marcha de un mecanismo formativo de retroalimentación que ayude al profesor a mejorar su actuación docente, se ha desconsiderado de facto, aunque no se explicita, por irrelevante" (Tejedor, 1985, pp. 324-325).

Por outra banda, a avaliación do ensino universitario non está exenta de dificultades, tanto teóricas como prácticas. Limitacións teóricas porque se carece dun modelo ideal de profesor universalmente aceptado que poida servir como marco de referencia para un estudio avaliativo, e limitacións prácticas porque é difícil elixi-la estratexia avaliativa axeitada (Aparicio et al., 1982, p. 2; Tejedor, 1985, p. 325). En realidade, cada sistema de avaliación do profesor debe estar en consonancia cunha definición previa da tarefa docente e cun procedemento avaliativo, dado que, según se considere a función do profesor (como rutina, como destreza, como profesión liberal ou como arte), as formas e procedementos da avaliación do mesmo poden resultar radicalmente diferentes (Villa, 1985, p. 57).

A este respecto, Aparicio et al. (1982, pp. 6-8) refírense a tres paradigmas que sustentan as investigacións sobre o que debe ser un profesor eficaz (vid. así mesmo Tejedor, 1985, pp. 325-327, e Pérez Gómez, 1985) e que, á súa vez, inspiran as diferentes estratexias de avaliación do ensino:

1) *O paradigma proceso-producto*, que deriva dos postulados conductistas, constitúe un modelo explicativo bastante limitado, por canto o que persigue é establecer as relacións entre o proceso (condutas do profesor) e o produto (resultados medibles acadados polos alumnos). Dito doutro xeito: o comportamento do profesor, medido a través de escalas de categorías de observación, é a variable independente, e o rendemento do alumno, cuantificado a través de probas e tests específicos, é a variable dependente.

O perfil do profesor eficaz viría determinado, xa que logo, por aquel conxunto de condutas correlacionadas positivamente cos resultados desexables obtidos polos alumnos, e neste caso o programa de avaliación tería que detecta-lo grado de concordancia entre un determinado profesor e o patrón así establecido.

As inconsecuencias deste modelo derivan de acepta-la premisa de que a conduta do profesor é a causa inmediata dos resultados obtidos polos alumnos, cuestión fácilmente rexeitable dende unha perspectiva cognitivista. En calquera caso, "la investigación desarrollada

según el paradigma proceso-producto no ha identificado variables consistentes y replicables de la enseñanza que se asocien directamente con el aprendizaje de los alumnos" (Villa, 1985, p. 58).

En definitiva, a conceptualización, expresa ou latente, que este modelo ofrece acerca dos procesos de ensinanza é pobre, simplista e reduccionista, toda vez que non contempla variables mediacionais, contextuais e curriculares de capital importancia, e tampouco advirte a necesidade de entender o ensino como un produto situacional flexible e cambiante.

2) Por elo, o *paradigma dos procesos mediadores* introduce un terceiro elemento na relación profesor-alumno, que ven dado polas actividades cognitivas que o alumno realiza cando procesa a información que se lle presenta. Pero este modelo, fundamentado en traballos de laboratorio sobre a adquisición do coñecemento e da memoria, non tén en conta que as situacións reais de ensino-aprendizaxe revisten unha complexidade moi superior á simplificación propia das experiencias de laboratorio.

En efecto, a vida na aula xira arredor da interacción e do intercambio entre obxectos, persoas, grupos e institucións e roles, de maneira que as condicións reais, físicas e psicosociais, que definen o escenario teñen un peso específico na determinación dos acontecementos, porque en gran medida definen as expectativas e condicionan os procesos de pensamento. De ahí que o paradigma mediacional corra o risco de deforma-la visión dos procesos de ensinanza, ó minimizar o influxo das variables contextuais, ou ó interpretar este influxo únicamente en función da súa representación mental por parte dos protagonistas.

3) Tales limitacións conduciron á formulación do denominado *paradigma ecolóxico*, que pón a énfase nas relacións que se producen entre as demandas ambientais da clase como medio social e as reaccións dos alumnos ante ditas demandas. Asíumese que a aula é un espacio social de comunicación e intercambio, e que os comportamentos do profesor e dos alumnos constitúen unha resposta ás esixencias do medio.

De acordo con este paradigma, habería que desvelar cáles son esas demandas ambientais, para determinar seguidamente cáles son as estratexias mediadoras que os alumnos desenvolven para enfrentarse a elas con éxito. Trátase, pois, de establece-la eficacia dun determinado profesor con respecto a uns determinados alumnos e nun marco escolar específico.

Por conseguinte, e malia que o paradigma ecolóxico proporciona unha pauta de análise elaborada dende unha perspectiva integradora, real e profunda, é evidente que deste enfoque non pode derivarse un modelo de profesor con aplicación a unha ampla gama de situacións didácticas. Por eso, quizais conveña entendela como complementario doutros enfoques, sobre todo tendo en conta que todos eles presentan vantaxes e inconvenientes, e que, polo tanto, a mellor solución será integralos axeitadamente sempre que elo sexa posible.

3. OS MÉTODOS NA AVALIACIÓN DO ENSINO UNIVERSITARIO

Na avaliación dos profesores e, en xeral, do ensino universitario viñéronse utilizando distintos métodos, que difiren entre sí segundo a fonte de información (Aparicio et al., 1982, pp. 10-15).

1) *O rendemento dos alumnos como medida da competencia docente*: a procedencia de avaliar a competencia docente a partir do rendemento obtido polos alumnos é un tema ampliamente cuestionado. Por unha banda, "no parece haber ningunha duda de que el objetivo fundamental de la tarea docente es facilitar el aprendizaje de los alumnos" (Tejedor, 1985, p. 327), polo que resulta lóxico pensar que unha boa maneira de coñecer se un profesor é eficaz será averiguar o

que os seus alumnos aprenderon, para o cal existen procedementos que permiten converte-lo rendemento estudiantil en valoracións acerca da efectividade do profesor, é dicir, utiliza-lo rendemento dos estudantes como variable explicativa "a posteriori" da eficacia docente.

Non obstante, cabe afirmar con rotundidade que a avaliación dos profesores será deficiente se se usa como único criterio o rendemento final dos alumnos, e que resulta imprescindible proceder á ampliación dos campos de referencia co obxecto de chegar a un "modelo multidimensional de avaliación" (Tejedor, 1985, p. 329).

2) *Autoavaliación*: en principio, o termo autoavaliación pode parecer contradictorio, dado que as avaliacións soen ser entendidas como medidas externas, como calificacións que os supervisores, colegas ou alumnos otorgan ós profesores. Nembargante, a autoavaliación constitúe unha valiosa axuda para a reflexión sobre a práctica docente e a conseguinte mellora do ensino (Villa, 1985, p. 86).

Para elo, os profesores redactan un informe verbo da súa actuación, con ou sen axuda dun cuestionario previamente elaborado. En contra do que poidera supoñerse, este tipo de autoavaliacións non se caracterizan pola súa parcialidade a prol do profesor, senon que soen ser bastante obxectivas e os seus resultados non difiren demasiado dos obtidos a partir doutros procedementos avaliadores.

3) *Avaliación a cargo dos colegas*: as avaliacións realizadas polos compañeiros, con ou sen observación directa da conducta do profesor na clase, son particularmente útiles para avaliar algúns aspectos como o dominio da materia, a laboura investigadora ou a súa profesionalidade. Así, pois, os profesores poderían estimar con bastante exactitude a competencia dun colega, non tanto no que se refire á súa actuación propiamente docente, senón no que especta á bagaxe dos seus coñecementos e á súa preparación científica e pedagóxica (Villa, 1985, p. 91).

De tódolos xeitos, non debe esquencerse que, polo xeral, a avaliación a cargo dos colegas soe ser: menos fiable e válida que a dos alumnos; é percibida como máis amenazadora e crea mal ambiente, e vese afectada fácilmente por outras variables alleas á eficacia docente, como pode se-lo caso da investigación (Villa, 1985, p. 90).

4) *Avaliación a partir de grabacións en vídeo da actuación dun profesor*: quizais sexa este o mellor método para conseguir mellora-la laboura do profesor (avaliación formativa), sempre que o contido das grabacións sexa discutido entre o profesor e un especialista ou, no seu defecto, un colega. O problema que plantexa é que esixe uns medios materiais e unha organización cos que normalmente non se conta.

5) *Avaliación a partir das informacións proporcionadas polos estudantes*: os alumnos avalían sempre ós seus profesores, de maneira que a única opción que lle queda ó profesor en cuestión é a de querer enterarse ou non sobre cómo o avalían. De aí que, anque de feito tódolos profesores saben perfectamente que son continuamente avaliados polos seus alumnos, en moitas ocasións opóñense a unha avaliación formal, por canto "el profesorado se resiste a ser el centro de análise y a ser puesto en tela de juicio sobre su propia actuación docente como si este hecho conllevase una humillación profesional" (Villa, 1985, p. 72).

Malia elo, é evidente que as opinións dos estudantes proporcionan un magnífico criterio de calidade do ensino que reciben, posto que eles son os mellores observadores do profesor. Ademáis, parece suficientemente demostrado que os profesores cambian o seu comportamento en función do "feedback" realizado polos alumnos (vid. Villa, 1985, pp. 72-73) e

que os estudantes manteñen teorías implícitas comúns sobre as características do ensino (actitude cara ós alumnos, motivación do interese, habilidades de exposición, tolerancia dou- tros puntos de vista, estimulación de ideas e do pensamento, definición de responsabilidades e relevancia do material didáctico empregado), polo que unha das preocupacións fundamen- tais ó avaliar ó profesorado a partir de datos facilitados polos estudantes foi o identificar as dimensións dos comportamentos docentes, toda vez que os instrumentos de avaliación deben reflexar a pluridimensionalidade da eficacia docente. Lamentablemente, existen multitude de instrumentos que non o contemplan, e de aí, en parte, as contradictorias e erróneas interpre- tacións que se realizan sobre a avaliación do profesor basada nas valoracións dos alumnos (Villa, 1985, pp. 74-76).

En todo caso, existen diversos procedementos para que os estudantes faciliten este tipo de informacións: os comentarios escritos sobre os profesores e os cursos, as entrevistas en grupo e as escalas de valoración ou cuestionarios de ítems obxectivos. Convén ter presente, non obstante, que "la mayoría de las investigaciones sobre las valoraciones que los estudian- tes hacen del profesor no indican que las valoraciones midan la efectividad del profesor, la calidad de la enseñanza o el rendimiento. Lo que miden estas valoraciones en realidad (...) es la satisfacción de los estudiantes, las actitudes de éstos hacia sus profesores y sus clases, sus necesidades psicosociales y las características de la personalidad del profesor, su popularidad y sus cualidades como expositor" (Tejedor, 1985, p. 331).

4. A AVALIACIÓN DO PROFESORADO NA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

4.1. O margo legal

A) A Lei de Reforma Universitaria (Artigo 45.3) establece que "los Estatutos de la Universidad dispondrán los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento do- cente y científico del profesorado, que será tenido en cuenta en los concursos (...), a efectos de su continuidad y promoción".

B) Pola súa banda, o Real Decreto 1988/1984, de 26 de setembro, polo que se regulan os concursos para a provisión de prazas dos Corpos docentes universitarios (B.O.E. de 26 de outubro de 1984), no seu Artigo 8.4 indica o seguinte:

"Los concursantes podrán solicitar de las Instituciones en las que presten o hayan prestado sus servicios el envío a la comisión de un informe individualizado sobre sus méritos docentes o investigadores, así como sobre su rendimiento, que se remitirá di- rectamente a la mencionada comisión.

En todo caso, las Universidades y los organismos públicos de investigación, en que los concursantes hayan prestado servicios, remitirán obligatoriamente en el plazo de un mes un informe al respecto, y a él se ajustarán las evaluaciones anuales realizadas, en cumplimiento de la normativa vigente, sobre la actividad docente e investigadora del concursante. Estos informes deberán obrar en poder de la comisión antes del comienzo de las pruebas".

C) Por último, os Estatutos da Universidade de Santiago regulan a avaliación do profe- sorado de acordo coas seguintes previsións:

"Art. 117.1. Cada Consello de Departamento elaborará anualmente unha memoria do labor docente e investigador realizado, que se debe facer pública e quedar ó dispor de calquera membro da comunidade universitaria.

2. Na memoria á que se fai referencia no parágrafo anterior, deberá figurar inexcusablemente a avaliación do rendemento docente e investigador de cada un dos profesores, axudantes e restantes membros do persoal científico.

3. Cara á avaliación obxectiva da actividade docente do seu profesorado, tódolos Departamentos solicitarán a opinión dos estudantes a través dos medios técnicos que lles proporcione o Departamento ou Instituto competente dentro da propia Universidade, de acordo coas directrices establecidas para iso pola Xunta de Goberno.

8. Nos supostos de que por medio das actuacións previstas no presente artigo se presumise a existencia de defectos no rendemento docente e científico, debe de se ater ó disposto nas normas que sexan de aplicación.

9. En cada centro crearase unha comisión de docencia que supervisará a metodoloxía didáctica e o rendemento dos ensinantes, coa análise previa da memoria elaborada por cada Departamento".

4.2. O marco teórico e a estratexia avaliativa

Diante dos diversos aspectos que debería considerar un programa comprensivo de avaliación educativa (contexto, input, proceso e produto; vid. Aparicio et al., 1982, pp. 4-6), na Universidade de Santiago optouse por avaliala eficacia do profesor, en canto axente decisivo no proceso educativo.

Por outra banda, tendo en conta que ningún dos paradigmas sinalados anteriormente (proceso-producto, mediacional e ecolóxico) ofrece a posibilidade de perfilar un modelo de profesor universal que poida aplicarse unívocamente a calquera situación docente e que, en consecuencia, poida servir de referente para calquera programa sistemático de avaliación, o método elixido polos responsables da avaliación do profesorado na Universidade de Santiago foi unha especie de solución de compromiso, consistente en avaliala eficacia docente a partir das opinións que os estudantes manifestan verbo dos seus profesores, o cal garda unha estreita relación coa interesante problemática das percepcións e expectativas que os alumnos teñen sobre os seus profesores (vid. Rogers, 1987).

En efecto, "los estudiantes no sólo están en una posición inmejorable para observar la conducta del profesor, sino que por el momento constituyen la única fuente para obtener datos en torno a los procesos y estrategias mediadoras" (Aparicio et al., 1982, p. 9).

De entre os diversos procedementos existentes para avaliar ó profesorado a partir das informacións facilitadas polos estudantes, cuestión á que xa nos referimos, as escalas de valoración ou cuestionarios foron o modelo elixido polo equipo avaliador da Universidade de Santiago; non en vano se trata do procedemento máis empregado en casos coma éste, posto que permite simplificar notablemente as operacións de recolleita, análise e interpretación dos datos, así como o seu tratamento informático, o cal resulta imprescindible cando, como na presente circunstancia, a información procede dun número elevado de alumnos.

Agora ben, non debe esquecerse a existencia de factores que afectan ás valoracións estudiantís. A este respecto, Aparicio et al. (1982, pp. 30-38; vid. también Villa, 1985, pp. 80-84) refírense ó tamaño da clase, á dificultade da asignatura, ó sexo dos estudantes, ó tipo de instrucións previas á formalización do cuestionario, ó momento do curso en que se aplica, á motivación e actitudes dos alumnos, á popularidade do profesor e, sobre todo, ó grado de satisfacción dos estudantes en función das calificacións obtidas nos exames.

Todo elo sirveu para que a avaliación do profesor por parte dos alumnos fose moi contestada, utilizando como principal, anque non único, argumento descalificador unha suposta incompetencia dos estudantes para emitir xuízos avaliativos verbo do profesor e do ensino, por inmadurez e falta de perspectiva e experiencia (Tejedor, 1985, p. 332; Villa, 1985, p. 80). En todo caso, parece suficientemente demostrado que as relacións atopadas entre as valoracións estudiantís e a eficacia docente son máis fortes e consistentes do que cabía esperar.

Con todas esas reservas, o cuestionario empregado -directamente inspirado no aplicado na Universidade Autónoma de Madrid durante o curso 1980-81, e que sirveu de base á investigación de Aparicio et al. (1982) no I.C.E. de dita Unviersidade- constaba de 35 preguntas cerradas nas que se solicitaba ós alumnos a valoración de cada un dos seus profesores en relación con distintos atributos relevantes dende o punto de vista da eficacia docente, e que podemos sintetizar en sete grandes apartados:

- 1) Cumprimento do profesor.
- 2) Calidade e desenvolvemento do programa.
- 3) Dominio da asignatura.
- 4) Interacción co grupo de alumnos.
- 5) Recursos utilizados e prácticas.
- 6) Exames e probas de avaliación.
- 7) Valoración global da satisfacción do alumno.

4.3. Os resultados: a avaliación do profesorado das Escolas Universitarias de Maxisterio de Galicia.

Analizaremos neste epígrafe os resultados obtidos en cada unha das dimensións avaliativas que acabamos de enumerar.

4.3.1. *Cumprimento do profesor.* Comprende a valoración da normalidade na asistencia a clase, do axeitado cumprimento dos seus horarios e da accesibilidade para os seus alumnos fora das horas de clase.

O profesorado de tódalas Escolas de Maxisterio de Galicia ofrece un nivel global de cumprimento superior ó promedio da Universidade, correspondendo a maior puntuación a Santiago e a inferior a Pontevedra. Agás a Escola de Ourense, as demáis tamén ofrecen índices de cumprimento superiores ós promedios dos seus campus respectivos. Dentro deste apartado, en tódalas Escolas o aspecto mellor valorado é o referido á normalidade na asistencia a clase, seguido polo cumprimento axeitado dos horarios, en tanto que as puntuacións descendentes sensiblemente cando se valora a accesibilidade do profesor para os alumnos fora das horas de clase.

O cumprimento do profesor revélase así como a dimensión avaliativa mellor valorada en tódalas Escolas, ó igual que ocorre en tódolos campus e no conxunto da Universidade, sendo a única das sete consideradas na que se superan os 4 puntos de promedio. Así, pois, malia que as obrigadas ausencias do profesorado derivadas da propia configuración espacial da Universidade de Santiago e das necesidades da actividade académico-administrativa que continuamente se están a suscitar no marco universitario xeral, todo parece indicar que o grao de cumprimento do profesorado nas Escolas Universitarias de Maxisterio pertencentes á Universidade de Santiago é máis que aceptable, e que os estudantes consultados non adoitan amosar graves reparos ó respecto.

4.3.2. *Calidade e desenvolvemento do programa.* Refírese á avaliación da comprensividade, significatividade e integridade do desenvolvemento do programa, da presentación do mesmo ós alumnos, e da preocupación pola comprensión dos conceptos.

O profesorado das Escolas de Santiago, Lugo e Pontevedra é valorado nesta dimensión por riba do promedio da Universidade, correspondendo as puntuacións máis altas ós dous centros citados en primeiro lugar. Valoracións inferiores á media da Universidade foron otorgadas ó profesorado das Escolas de A Coruña e Ourense, sendo esta última a que ofrece as puntuacións máis baixas das cinco Escolas analizadas e a única que amosa unha valoración inferior ó promedio dos seus campus respectivos.

Por regra xeral, os estudantes recoñecen que os profesores dan a coñecer suficientemente os programas que van impartir e que éstos cubren os aspectos máis relevantes das asignaturas, pero amósanse máis reticentes á hora de avalialo desenrolo do programa e, sobre todo, cando valoran a preocupación do profesor porque se comprendan os conceptos, ítem que acusa sistematicamente as menores puntuacións deste apartado.

Con todo, a calidade e o desenvolvemento do programa constitúe unha dimensión da eficacia docente ben valorada polos estudantes enquisados, con puntuacións iguais ou superiores a 3,5 en tódolos ítems e só superadas polas otorgadas ós niveis de cumprimento que xa comentamos no apartado anterior.

4.3.3. *Dominio da asignatura.* Comprende a valoración do dominio da asignatura impartida polo profesor, da claridade nas explicacións, da preparación das clases, da exactitude e precisión nas respostas a preguntas formuladas polos alumnos, da preocupación por clarificar as cuestións máis importantes e de difícil comprensión, da presentación interesante dos coñecementos, da seguridade en sí mesmo respecto dos temas que explica, e da preocupación por impartir boas clases.

Con respecto ó que globalmente podemos denominar "dominio da asignatura", o profesorado de tódalas Escolas de Maxisterio de Galicia é valorado polos estudantes con puntuacións superiores ó promedio da Universidade, correspondendo a mellor valoración á Escola de Santiago e a peor á de Ourense. Por outra banda, este último centro mencionado é o único dos analizadas que ofrece un índice global de valoración desta dimensión inferior ó dos campus respectivos.

Dentro deste apartado, en tódalas Escolas os aspectos mellor valorados polos estudantes son os referidos ó dominio da asignatura por parte do profesor e á seguridade en sí mesmo respecto dos temas que explica, con resultados que se sitúan arredor dos 4 puntos nos ítems correspondentes. Pola contra, a forma de presentación dos coñecementos, a claridade nas explicacións e a preparación das clases son aspectos polos que os alumnos amosan un grao de satisfacción inferior.

Obsérvase, pois, cómo ó profesorado das Escolas de Maxisterio de Galicia se lle recoñece un amplo dominio das asignaturas que imparte, anque se lle formulen certos reparos con respecto á comunicación na aula de tales coñecementos e á preparación das clases correspondentes. De tódolos xeitos, os resultados obtidos en tódolos ítems desta dimensión da eficacia docente son sempre superiores ós promedios da Universidade e dos campus respectivos, agás no caso da Escola de Ourense. E elo é tanto máis significativo canto que na maior parte do profesorado das Escolas de Maxisterio de Galicia concorren as seguintes circunstancias diferenciadoras con respecto ó resto do persoal docente da Universidade: 1) unha considerablemente superior carga lectiva; 2) un maior número de disciplinas a impartir, pertencen-

tes, ás veces, a diversas áreas de coñecemento; e 3) unhas materias de carácter xeral e, polo tanto, máis problemáticas de dominar en tódolos seus apartados que no caso de materias máis especializadas.

4.3.4. *Interacción co grupo de alumnos.* Refírese á avaliación da promoción da discusión e participación dos alumnos nas clases, do estímulo da crítica ás propias ideas, do diálogo cos alumnos sobre a marcha da clase e á hora de decidir sobre cuestións relacionadas coa asignatura, da motivación dos alumnos e do interese polos mesmos.

De acordo con Tejedor e Castro (1989, p. 145), a "interacción profesor-alumno" constitúe un problema relevante por tres motivos principais: primeiro, pola súa importancia na teoría pedagóxica sobre o rendemento; en segundo lugar, pola valoración relativamente negativa que esta dimensión avaliativa recibe tanto no caso dos profesores das Escolas Universitarias de Maxisterio como para o conxunto de datos obtidos na Universidade de Santiago, e, finalmente, pola posibilidade de intervir directamente sobre o comportamento docente para estimular a interacción que se desexa.

O profesorado das Escolas de Maxisterio analizadas volve a ser valorado nesta dimensión por riba do promedio da Universidade, repetíndose novamente a maior puntuación para a Escola de Santiago, se ben a inferior corresponde nesta oportunidade á Escola de A Coruña. Análogamente, as cinco Escolas galegas acusan valoracións iguais (Escola de Ourense) ou superiores (tódalas demais) ás puntuacións medias dos campus respectivos.

Os aspectos que os estudantes enxuician máis negativamente adoitan se-los relacionados coa posibilidade de crítica das ideas do profesor e coa motivación respecto á asignatura en cuestión. Pola contra, amósanse bastante satisfeitos en relación coa súa participación nas clases e co interese que o profesorado amosa cara a eles.

Tejedor e Castro (1989, pp. 150-151) comprobaron cómo os resultados da avaliación do profesorado na Universidade de Santiago realizada nos anos 1986 e 1987 "muestran una tendencia que nos permite asegurar que la interacción entre alumnos y profesores en las aulas universitarias está en relación con el tipo de enseñanza que se lleva a cabo en el centro, facilitándose la adecuada interacción a medida que se imparten contenidos más próximos a las "humanidades", lo que, al parecer, flexibiliza y enriquece la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje". Así mesmo, a interacción profesor-alumno resulta máis positiva a medida que o tamaño do grupo é máis cativo.

En consecuencia, se temos en conta que nas Escolas Universitarias de Maxisterio predominan os contidos humanísticos e que o ensino que se imparte nelas está lonxe de acadar os niveis de masificación que atopamos noutros centros universitarios, explícase o feito de que os resultados obtidos no apartado de "interacción co grupo de alumnos" non sexan tan negativos coma os rexistrados para este mesmo concepto no conxunto dos centros universitarios. Mais elo non debe servirnos de consolo, porque o certo é que as puntuacións obtidas son as máis baixas de tódalas dimensións avaliativas consideradas, coa única excepción do capítulo adicado a enxuiciar os recursos utilizados e mailas prácticas.

O cal non deixa de ser preocupante por tratarse de centros de formación de profesores, en donde os aspectos relacionados coa interacción didáctica, o entendemento entre profesor e alumnos como requisito imprescindible para a mellora do proceso de ensino-aprendizaxe e do cambio educativo, deberan ser particularmente cuidados. Tanto máis canto que os formadores de profesores son elementos decisivos na formación tanto dos futuros ensinantes como dos profesores en servicio, dado que constitúen "fuente privilegiada para el aprendizaje de

maneras de hacer, actitudes, contenidos hacia la enseñanza que serán absorbidos por los alumnos-profesores en virtud de la fuerza de los mensajes implícitos" (Montero, 1985a, p. 169).

En efecto, "el método con el que se aprende actúa de currículo oculto produciendo aprendizajes reales muy eficaces por haberse aprendido de forma vivenciada" (Gimeno, 1982a, p. 97). Dito doutro xeito, "el tipo de profesor que formamos dependerá en parte de los métodos con que lo formemos, pues se extraen modelos de actuación no sólo de los contenidos del área psicopedagógica, sino también de los modelos metodológicos que se empleen" (Gimeno e Fernández Pérez, 1980, p. 19).

En definitiva, das propostas de interacción que formulan Tejedor e Castro (1989, p. 152), coa finalidade de favorecer un "clima" axeitado na aula e un desenrolo de modelos docentes máis participativos, consideramos de aplicación ás Escolas Universitarias de Maxisterio as seguintes: concebir ó profesor esencialmente como estimulador e canalizador da actividade na aula; considera-la aula fundamentalmente como lugar de intercambio de opinións; estimular así mesmo o intercambio de ideas cos alumnos, tanto na clase como fora dela, e extender os contactos entre profesores e alumnos a temas e situacións non exclusivamente relacionados coa asignatura en cuestión.

4.3.5. *Recursos utilizados e prácticas.* Comprende a valoración da cantidade e adecuación das prácticas "de pizarra", "de laboratorio" e "de campo", das actividades complementarias, e da utilización de material didáctico e recursos tecnolóxicos nas clases.

O profesorado das Escolas de Maxisterio de Santiago, Lugo e Ourense é valorado nesta dimensión por riba do promedio da Universidade, correspondendo as puntuacións máis elevadas á Escola de Santiago. Valoracións inferiores á media da Universidade foron otorgadas ós profesores das Escolas de Pontevedra e A Coruña, sendo esta última a que ofrece as puntuacións máis baixas das cinco Escolas observadas. Por outra banda, tódalas Escolas presentan valoracións iguais (Ourense) ou superiores (as restantes) ós promedios dos seus campus respectivos.

Dentro dunha tónica xeral de baixas puntuacións, os estudantes consultados amósanse menos insatisfeitos no que se refire ás "prácticas de pizarra" realizadas e tamén con respecto á utilización de material didáctico e recursos tecnolóxicos nas clases. Pero o grao de satisfacción manifestado é mínimo cando ós alumnos se lles pregunta sobre as "prácticas de campo", e incluso sobre as "prácticas de laboratorio" e actividades complementarias.

En conxunto, os recursos utilizados e mailas prácticas constitúen o apartado da eficacia docente sobre o que os alumnos se revelan máis insatisfeitos. Ben é verdade que nos ítems correspondentes a esta dimensión avaliativa inclúese o O como categoría de resposta, a sinalar cando non se realizara ou non procedera (pola natureza da asignatura) a actividade referida polo contido do ítem; e se temos en conta que boa parte das materias propias dos estudos de Formación do Profesorado de E.X.B. son de carácter humanístico -como xa anotamos-, en donde non proceden prácticas de laboratorio nin, ás veces, de pizarra, é lóxico que os promedios de tales ítems resulten en bastantes casos moi baixos. Quizais fose máis conveniente modifica-lo cuestionario de avaliación neste aspecto.

En calquera caso, as puntuacións máis baixas corresponden, como xa se apuntou, ó apartado referido á realización de "prácticas de campo" relacionadas coa asignatura, e que deberemos entender neste caso como aproximacións á escola (á marxe do período de "Prácticas Escolares" contemplado no Plan de Estudos) para observar, contrastar e verificar aspectos relacionados coas explicacións e reflexións teóricas que se abordan na clase. Trátase da dia-

léctica teoría-práctica, que conleva non só equilibrio, senon interacción entre ámbalas dúas (Albuérne et al., 1986, p. 130), e que vai moito máis lonxe da súa habitual concepción reduccionista como "prácticas" de ensino (vid. Montero, 1985b).

Resulta evidente que

"La formación del profesorado tiende a capacitar a éste para enfrentarse con éxito a los problemas reales de la docencia. Esto implica la necesidad de unir estrechamente la teoría con la práctica y tener en cuenta esa necesidad en la selección de los contenidos del currículo de los futuros profesores. En el aprendizaje de la formación profesional del docente, en los métodos que se empleen, se debe conceder importancia a la conexión con la práctica, la necesidad de brindar oportunidades para conocer la docencia real y sus problemas, criticar los métodos vigentes a la luz de la teoría psicopedagógica más actual, favoreciendo las oportunidades para aplicar tal teoría. Los contenidos más diversos del currículo para formar profesores deben tener el punto de referencia de la práctica real para la que tienen que capacitar de una forma constante. Los métodos que se usen en las EUM tienen que favorecer la conexión entre teoría y práctica docente, lo que va más allá de la realización de las prácticas de enseñanza" (Gimeno e Fernández Pérez, 1980, p. 150).

Sen embargo, tal e como revela a avaliación realizada, a realidade é moi outra. En efecto, "suele ser una práctica habitual en las distintas instituciones de formación de profesores considerar que el modo idóneo de que los futuros profesores adquieran el conocimiento de su papel consiste en un proceso descendente desde el conocimiento de las disciplinas que integran el curriculum hasta el supuesto traslado al aula de lo que teóricamente se ha aprendido" (Montero, 1985b, p. 136). Resulta como se a teoría anticipase a práctica e ésta seguise a aquéla, o cal constitúe unha conceptualización errada (vid. Veenman, cit. por Montero, 1985b, p. 136). Sobrenténdese que basta con poñer ó futuro profesor en contacto coa realidade para que el transfira os coñecementos teóricos á práctica educativa; a interacción queda reducida a unha simple sucesión teoría-práctica, cando en realidade a interacción entre ámbalas dúas debiera constituir non só o foco de atención de todo o curriculum, senon incluso o núcleo estruturador dese curriculum (Montero, 1985b, p. 136).

4.3.6. *Exames e probas de avaliación.* Refírese á valoración da adecuación dos exames ó ensinado, da relación entre as calificacións obtidas polos alumnos e os coñecementos que éstos poseen, da correcta elaboración das probas de avaliación para verifica-la comprensión do programa e da posibilidade por parte do alumno de coñecer e comenta-la valoración do exame.

Agás no caso da Escola de Ourense, os profesores das restantes Escolas de Maxisterio de Galicia son valorados por riba do promedio da Universidade e dos campus respectivos no apartado adicado a exames e probas de avaliación, correspondendo as maiores puntuacións á Escola de Pontevedra.

Por regra xeral, os estudantes consultados recoñecen que os exames adáptanse ó ensinado polo profesor e, anque con maiores reservas, opinan que as probas de avaliación están pensadas fundamentalmente para verifica-la comprensión do programa, así como que o alumno tén posibilidades de coñecer e comenta-la valoración do exame; pero amósanse prácticamente unánimes ó otorga-las mínimas valoracións cando se lles pregunta se as calificacións obtidas se axustan ós coñecementos que posúen sobre a materia.

De tódolos xeitos, os exames non constitúen a dimensión da eficacia docente máis preocupante no caso dos profesores das Escolas de Maxisterio de Galicia, dado que, se ben neste aspecto son valorados con puntuacións inferiores ás otorgadas cando se enxucian aspectos tales como o cumprimento do profesor, a calidade e desenvolvemento do programa ou o dominio da asignatura, o certo é que a avaliación desta dimensión (con valoracións que oscilan entre 3 e 3,5 puntos nos centros analizados) é moito máis satisfactoria cá correspondente ó apartado de recursos utilizados e prácticas e incluso cá relativa á interacción co grupo de alumnos.

4.3.7. *Valoración global da satisfacción do alumno.* Expresa o xuício sintético sobre a eficacia do profesor e sobre o grao de satisfacción do estudante ó asistir ás súas clases.

A valoración global da satisfacción do alumno acusa uns resultados superiores ó promedio da Universidade para o profesorado de tódalas Escolas de Maxisterio de Galicia, correspondendo a maior puntuación á Escola de Santiago e a menor á de Ourense. Por outra banda, este último centro mencionado é o único dos analizados que ofrece un nivel global de satisfacción do alumno inferior ó dos campus respectivos.

Dentro deste apartado, en tódalas Escolas de Maxisterio o aspecto mellor valorado polos estudantes é o referido á condición global de "bon profesor", con puntuacións que oscilan entre 3,38 para a Escola de Ourense e 3,62 para a de Lugo. O xuício é un pouco máis severo cando os alumnos manifiestan o seu grao de satisfacción tras asistir ás clases, pero aínda así a valoración móvese entre os 3,18 puntos para as Escolas de A Coruña e Ourense, e 3,46 para a de Santiago.

Así, pois, malia as duras críticas emitidas polos estudantes a propósito dos recursos utilizados polo profesor e das prácticas realizadas, malia ó xuício tamén bastante adverso con respecto á interacción do profesor co grupo de alumnos, e malia certos reparos formulados sobre algúns aspectos máis concretos -como a preocupación do profesor porque se comprendan os conceptos, a forma de presentación dos coñecementos, a claridade das explicacións, a preparación das clases ou o axuste entre calificacións e coñecementos-, resulta que o grao de satisfacción global do alumno é francamente positivo.

Da a impresión de que os estudantes de Maxisterio confórmanse con que os seus profesores cumplan axeitadamente as súas obrigas lectivas, desenrolexen os seus programas cunha aceptable calidade e acrediten un notable dominio das asignaturas que imparten. Pero outros aspectos da eficacia docente, tales como a relación dinámica entre profesor e alumnos como proceso comunicativo-formativo e o clima social así configurado (vid. Medina, 1988), a utilización dos recursos tecnolóxicos máis axeitados e a interacción teoría-práctica, parece que son considerados como escasamente relevantes á hora de definir o que é un "bon profesor".

O futuro mestre, receptor pasivo dos coñecementos relacionados coa súa futura ocupación, ve e valora positivamente ós seus profesores como transmisores de coñecementos, de maneira que ser un profesor eficiente implica, sobre todo, domina-los contidos da disciplina ou disciplinas que imparte (Montero, 1988, p. 10). A reprodución deste modelo de profesor culturalista -por certo, reforzado polo proceso de adscrición de materias a áreas de coñecemento seguido na Universidade de Santiago, que consolidou un curriculum escasamente profesionalizador-, que sendo o tradicional é aínda o utilizado con maior frecuencia, está practicamente asegurada.

Dende esta situación ata a concepción do profesor como "activo en el desarrollo del currículo, en la traslación del conocimiento a la práctica y en su intervención en la realidad so-

cial" (Gimeno, 1982b, p. 20), que propugna o paradigma técnico-crítico, queda aínda un longo camiño por percorrer. Un camiño que esixiría "tanto un cambio de mentalidad psicopedagógica en los formadores de profesores, cuanto una cuidadosa planificación del curriculum y de las estrategias para llevarlo a cabo" (Montero, 1988, p. 22), o cal parece, ó menos polo momento, farto difícil de conseguir no marco predominantemente culturalista e de "escasa especificidad profesional" (Gimeno, 1982a, p. 81) das institucións de formación de mestres que analizamos.

5. A XEITO DE CONCLUSION

A avaliación do profesor haberá que realizala, polo menos sempre que elo sexa posible, "a través de un seguimento de su labor y valorando los diferentes roles y funciones que desempeña, y no únicamente con medidas puntuales tal como se viene realizando" (Villa, 1985, p. 92). Elo significa que a avaliación dos ensinantes non debe ser un "suceso", senón un "proceso" (Raths, 1982, p. 45) que tén como obxectivo fundamental a mellora da instrucción.

Así, entendida a avaliación non en un senso sumativo, senón formativo, unha vez rematada a análise dos resultados da avaliación do profesorado das Escolas de Maxisterio pertencentes á Universidade de Santiago, cabe preguntarse se estamos en condicións de responder á seguinte cuestión: ¿contribúe realmente esta avaliación a mellora-la calidade do ensino que levan a cabo tales profesores? ¿Resulta suficiente a realización dunha avaliación do profesorado para mellora-lo ensino? Porque o senso formativo da avaliación reside precisamente no suposto da virtualidade que tén a información proporcionada polos estudantes, en canto observadores continuados da laboura do profesor, para animar a éste a realiza-los cambios pertinentes (Montero, 1989, p. 84).

A información proporcionada pola avaliación "servirá así como un mecanismo de autoconfrontación de la imagen que el profesor tiene de sí mismo con la que de él tienen los alumnos. El problema es si este mecanismo de confrontación es suficiente para producir efectos de cambio (cuando éste sea necesario). En otras palabras, la información personal a cada profesor respecto a la manera de realizar su enseñanza ¿implica la mejora posterior de su enseñanza?" (Montero, 1989, p. 84).

A resposta a este interrogante resulta relevante, porque se os profesores das Escolas de Maxisterio de Galicia fan caso omiso desa información e non reconsideran o ensino que imparten, a avaliación realizada seguramente serviría para proporcionar certos datos máis ou menos interesantes á institución universitaria, pero dende logo "no se estará cumprindo el objetivo explícito de mejora de la enseñanza" (Montero, 1989, p. 85).

A falta de comprobacións empíricas sistemáticas, dispoñemos dalgunhas explicacións teóricas como as formuladas por Perlberg (cit. por Montero, 1989, p. 85), quen se pregunta cómo poden os profesores universitarios resolver-lo conflito de continuar co seu estilo docente cando son plenamente conscientes de que non só non o fan ben, senón que o poden estar a facer francamente mal. Seguindo as reflexións de Montero (1989, p. 87), cabe cuestionarse, entón, o seguinte: ¿teñen os profesores das Escolas Universitarias de Maxisterio de Galicia necesidade de actualizar e mellora-lo seu ensino? ¿Cómo motivar a eses mesmos profesores para que asuman con convencemento ese proceso de actualización e mellora?

A este respecto, Perlberg (cit. por Montero, 1989, p. 87) refírese ás peculiaridades características do profesor universitario, "formado, seleccionado, desarrollado e recompensado

por ser un investigador antes que un profesor". Pero esta "peculiaridade" é de escasa aplicación ós profesores das Escolas Universitarias de Maxisterio, pertencentes na súa maioría ó corpo de Profesores Titulares de Escolas Universitarias, ó cal a lexislación vixente só recoñece plena capacidade investigadora no caso de estar en posesión do título de Doutor (artigo 33.2 da Lei de Reforma Universitaria), circunstancia que non resulta habitual.

Esta apreciación condúcenos a unha dobre reflexión. Por unha banda, a casi exclusiva adicación docente do profesorado das Escolas de Maxisterio de Galicia pode explicar o feito de que, polo xeral, a súa eficacia sexa valorada polos alumnos por riba dos promedios da Universidade e dos campus respectivos. Agora ben, eso non significa que o proceso de ensino-aprendizaxe que se desenvolve nestes centros universitarios sexa enteiramente satisfactorio; máis ben diríamos que está bastante lonxe de selo, como xa puxemos de manifesto.

E chegados a este punto, cabe unha segunda reflexión: ¿cómo é posible motivar a un profesorado ó que na súa maior parte se lle esixe unha adicación lectiva superior nun 50% á dos restantes corpos docentes universitarios, en tanto que as súas retribucións económicas só acadan ó 82% das correspondentes a Catedráticos de Escolas Universitarias e Profesores Titulares de Universidade, e menos do 66% das propias dos Catedráticos de Universidade? ¿Cabe agardar que se sinta moi sensibilizado pola mellora da calidade do seu ensino un profesorado ó que con maior xustiza, e dentro do contexto universitario, lle sería de aplicación a tese da "proletarización dos ensinantes" (Lawn e Ozga, 1988, pp. 200-201; a este respecto, vid. así mesmo Jiménez, 1988). No suposto de que o ensino impartido por un profesor de Escola Universitaria de Maxisterio sexa considerada "de calidade", ¿recibe ese profesor algunha compensación ou, simplemente, algún recoñecemento á súa eficacia e ben facer, á marxe da súa propia satisfacción persoal?

Resulta evidente que o profesor debe ter un coñecemento claro e preciso acerca do por qué, cómo e para qué vai ser avaliado, o que o convertería nun elemento activo do profesor avaliador e o que faría deste proceso un dos factores máis determinantes de cara á formación e perfeccionamento do profesorado. Pero o profesor non é máis que unha variable dentro dun sistema de elementos mutuamente interrelacionados, o que obriga a realizar unha avaliación do profesor e dos roles que desempeña tendo en conta sempre o seu encadre dentro do sistema; de non facelo así, o resultado da avaliación quedaría notablemente desvirtuado (Villa, 1985, pp. 92-93).

Como afirma Montero (1989, p. 86), "hay que dejar claro que la evaluación es sólo un paso en el proceso de mejora de la enseñanza". Noutras palabras, a avaliación do profesorado a partir da información proporcionada polos estudantes, por sí sola e sen o apoio doutras medidas, non pode considerarse un motivo extrínseco poderoso e carece, polo tanto, de potencia suficiente para modificar e mellora-lo proceso de ensino-aprendizaxe. E esta insuficiencia do proceso avaliativo para xera-los cambios desexables lévanos á necesidade do "apoyo de medidas organizativas y formativas que rellenen el vacío entre la información proporcionada al profesor por la evaluación y el cambio para mejorar la enseñanza" (Montero, 1989, p. 88).

Para rematar, conviría reflexionar sobre a paradoxa formulada por Glass (cit. por Raths, 1982, pp. 59-60): "Parece ser que la enseñanza excelente surge cuando los profesores sienten que no están siendo juzgados ni evaluados, y cuando sienten que su valor como profesores no está supeditado a su puntuación en una escala de calificación de un administrador. Y sin embargo, parece ser que los profesores se acercan a la excelencia en su trabajo en la medida en que responden a las evaluaciones de su enseñanza". A verdade é que, queirámolo ou non, existe pouca evidencia empírica acerca de que os profesores que foron avaliados sexan mellores profesores.

BIBLIOGRAFÍA

ALBUERNE, F.; GARCÍA, G. y RODRÍGUEZ, M. (1986): *Las Escuelas Universitarias de Magisterio: análisis y alternativas*. I.C.E. de la Universidad de Oviedo.

APARICIO, J.; SAN MARTÍN, R. y TEJEDOR, J. (1982): *La enseñanza universitaria vista por los alumnos: un estudio para la evaluación de los profesores en la enseñanza superior*. OEI/CCD, 10, Madrid.

ESCUDERO, J.M. (1980): "La eficacia docente: estudios correlacionales y experimentales", en *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. I, SEP-CSIC, Madrid, pp. 207-235.

ESTEVE, J.M. (1987): *El malestar docente*, Laia, Barcelona.

GIMENO, J. (1982a): "La formación del profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.". *Revista de Educación*, 269, pp. 77-99.

GIMENO, J. (1982b): *El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de investigación y formación del profesorado*. Ponencia presentada al Simposio Internacional de Didáctica, Murcia.

GIMENO, J. y FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1980): *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Ministerio de Universidades e Investigación. Madrid.

JIMENEZ, M. (1988): "Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización de los enseñantes". *Revista de Educación*, 285, pp. 231-245.

LAWN, M. y OZGA, J. (1988): "¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores". *Revista de Educación*, 285, pp. 191-215.

MEDINA, A. (1988): *La enseñanza y la interacción social en el aula*. Cincel-Kapelusz, Madrid.

MONTERO, M^a L. (1985a): "Los formadores de profesores: una aproximación al tema", en C. Rosales, *Cuestiones de Didáctica*, Obradoiro de Encuadernación, Santiago, pp. 168-176.

MONTERO, M^a L. (1985b): "El curriculum en la formación inicial de los profesores: la interacción teoría-práctica como problema". *Materiais Pedagógicos*, Universidad de Santiago, pp. 129-138.

MONTERO, M^a L. (1988): *Modelos de profesor y de formación del profesorado*. Universidad de Santiago (documento xerocopiado).

MONTERO, M^a L. (1989): "Evaluación del profesorado y mejora de la enseñanza", en C. Rosales et al. (coord.), *Perspectivas sobre evaluación educativa*, Tórculo, Santiago, pp. 83-89.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1985): "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica", en J. Gimeno y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, pp. 95-138.

RATHS, J. (1982): "Evaluación de profesores", en H. Mitzel (ed.), *Enciclopedia de investigación educativa*, McMillan Publishing, New York, pp. 45-60 (policopiado).

ROGERS, C. (1987): *Psicología social de la enseñanza*, Visor/MEC, Madrid.

TEJEDOR, F.J. (1985): "Problemática de la enseñanza universitaria". *Revista Investigación Educativa*, 3 (6), pp. 322-337.

TEJEDOR, F.J. y CASTRO, C. (1989): "La interacción profesor-alumno en las aulas de la Universidad de Santiago: valoración por los propios alumnos", en C. Rosales et al. (coord.), *Perspectivas sobre evaluación educativa*, Tórculo, Santiago, pp. 143-154.

VILLA, A. (1985): "La evaluación del profesor: perspectivas y resultados", *Revista de Educación*, 277, pp. 55-93.

ANEXO I



UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA CUESTIONARIO DE AVALIACIÓN DO PROFESORADO POLOS ALUMNOS

CENTRO:
Nome do Centro. FACULTADE E.T.S. C.U. E.U.

Cidade:

ASIGNATURA:
(Escribe o nome "oficial" da asignatura; non utilices abreviaturas. Se unha asignatura é impartida por máis dun profesor, responde un cuestionario para cada un deles).

SECCIÓN: **ESPECIALIDADE:**

PROFESOR:
Apelidos Nome

INSTRUCCIÓNS:

- Completar un cuestionario para cada profesor.
- Se estás completamente de acordo con que a afirmación que valoras se axusta ó comportamento do profesor, sinala o 5.
- Se estás en completo desacordo, o 1.
- Se non se realiza a actividade ou non procede a pregunta, sinala o 0.
- Percura matiza-la valoración utilizando os puntos intermedios da escala.
- Percura responder todos os ítems.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. O profesor asiste a clase normalmente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 2. O profesor cumpre axeitadamente os seus horarios. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 3. Está accesible fóra das horas de clase para os seus alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 4. O seu programa cubre os aspectos máis importantes da asignatura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 5. O profesor da a coñece-lo programa da asignatura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 6. Desenrola todo o programa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 7. Preocúpase porque se comprendan os conceptos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 8. Parece domina-la asignatura que imparte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 9. Explica con claridade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 10. As súas clase están ben preparadas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 11. Responde con exactitude e precisión ás preguntas que lle fan 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 12. Acostuma deixar claro as cousas que considera importantes deténdose nos aspectos de difícil comprensión. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 13. Ten un xeito interesante de presenta-los coñecementos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 14. Semella estar seguro de si mesmo respecto dos temas que explica. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 15. Preocúpase por que as súas clases sexan boas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 16. Promove a discusión na clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 17. Consegue que os alumnos participen nas clases. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 18. Fomenta a crítica das súas propias ideas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 19. Dialoga cos seus alumnos sobre a marcha da clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 20. Consegue que os alumnos estean motivados cara á asignatura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 21. Ten en conta a opinión dos seus alumnos á hora de decidir cuestións relacionadas coa marcha da asignatura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 22. Interésase polos seus alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 23. Nesta asignatura impártense suficientes clases prácticas "de pizarra". | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. As clases prácticas "de pizarra" que se imparten poden considerarse axeitadas ás necesidades desta asignatura. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Realízanse suficientes "prácticas de laboratorio" relacionadas co contido desta asignatura. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Realízanse suficientes "prácticas de campo" (en hospitais, escolas, granxas, talleres, ...) en relación coa marcha da asignatura. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. As actividades complementarias (seminarios, viaxes, debates, ...) son axeitadas para a aprendizaxe da asignatura. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Utiliza na clase un material didáctico que axuda a comprende-las explicacións. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Poden considerarse suficientes os recursos tecnolóxicos (proxectores, vídeos, ordenadores, ...) utilizados polo profesor nesta asignatura. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Os seus exames axéitanse ó ensinado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 31. As calificacións obtidas polos seus alumnos axústanse xeralmente ós coñecementos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 32. O exame está pensado fundamentalmente para verifica-la comprensión do programa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 33. O alumno ten posibilidades de coñecer e comenta-la valoración do examen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 34. Tendo en conta as limitacións, penso que o profesor que impartiu esta asignatura debe considerarse un bo profesor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 35. Sentínme satisfeito asistindo a clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |

ANEXO II.

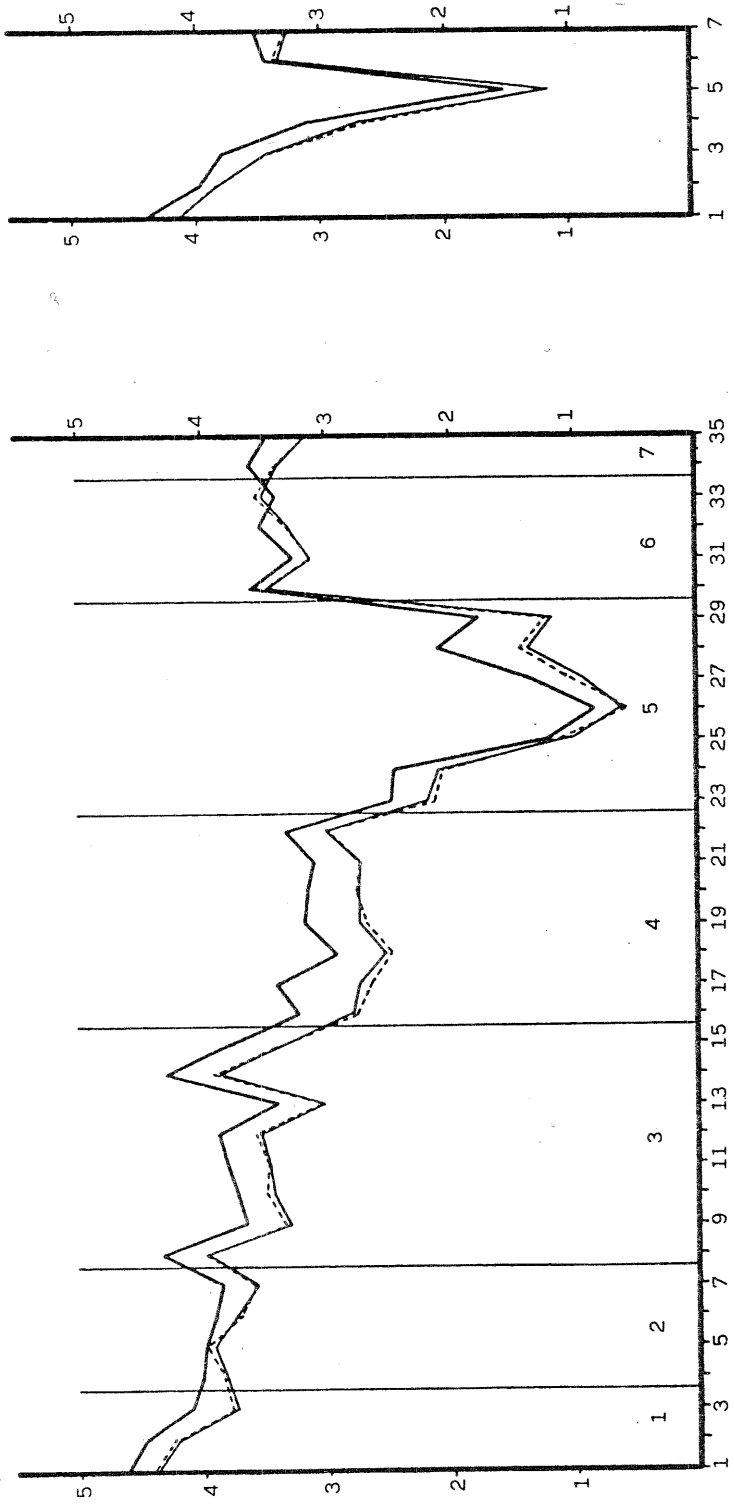
VALORACIONES MEDIAS CORRESPONDIENTES A CADA ÍTEM

| Ítem | SANTIAGO | | A CORUÑA | | LUGO | | OURENSE | | PONTEVEDRA | | UNIVER. |
|------|----------|-------|----------|-------|-------|-------|---------|-------|------------|-------|---------|
| | Escu. | Camp. | Escu. | Camp. | Escu. | Camp. | Escu. | Camp. | Esc. | Camp. | |
| 1 | 4,61 | 4,40 | 4,39 | 4,33 | 4,35 | 4,24 | 4,41 | 4,43 | 4,32 | 4,36 | 4,36 |
| 2 | 4,47 | 4,25 | 4,37 | 4,16 | 4,33 | 4,14 | 4,27 | 4,30 | 4,21 | 4,21 | 4,21 |
| 3 | 4,11 | 3,79 | 3,92 | 3,62 | 4,10 | 3,72 | 3,75 | 3,86 | 3,80 | 3,62 | 3,72 |
| 4 | 4,03 | 3,85 | 3,75 | 3,77 | 4,01 | 3,78 | 3,60 | 3,80 | 3,88 | 3,82 | 3,82 |
| 5 | 4,00 | 3,99 | 3,91 | 3,82 | 4,01 | 3,76 | 3,89 | 4,00 | 3,88 | 3,89 | 3,91 |
| 6 | 3,91 | 3,71 | 3,74 | 3,71 | 3,90 | 3,79 | 3,57 | 3,67 | 3,79 | 3,77 | 3,73 |
| 7 | 3,85 | 3,60 | 3,58 | 3,49 | 3,87 | 3,54 | 3,50 | 3,62 | 3,64 | 3,52 | 3,56 |
| 8 | 4,32 | 4,00 | 4,15 | 3,98 | 4,21 | 3,85 | 3,96 | 3,99 | 4,08 | 3,93 | 3,96 |
| 9 | 3,65 | 3,36 | 3,32 | 3,22 | 3,63 | 3,29 | 3,32 | 3,39 | 3,42 | 3,25 | 3,30 |
| 10 | 3,73 | 3,50 | 3,47 | 3,38 | 3,63 | 3,40 | 3,35 | 3,48 | 3,47 | 3,35 | 3,43 |
| 11 | 3,81 | 3,49 | 3,52 | 3,40 | 3,79 | 3,46 | 3,47 | 3,54 | 3,61 | 3,41 | 3,46 |
| 12 | 3,87 | 3,59 | 3,59 | 3,46 | 3,83 | 3,47 | 3,49 | 3,59 | 3,65 | 3,49 | 3,53 |
| 13 | 3,40 | 3,06 | 3,03 | 2,93 | 3,35 | 3,02 | 3,02 | 3,10 | 3,13 | 2,95 | 3,01 |
| 14 | 4,30 | 3,91 | 4,08 | 3,86 | 4,08 | 3,73 | 3,85 | 3,89 | 3,98 | 3,81 | 3,85 |
| 15 | 3,77 | 3,39 | 3,47 | 3,29 | 3,62 | 3,31 | 3,37 | 3,44 | 3,55 | 3,30 | 3,34 |
| 16 | 3,24 | 2,76 | 2,83 | 2,72 | 3,18 | 2,73 | 3,03 | 2,97 | 2,97 | 2,80 | 2,77 |
| 17 | 3,42 | 2,65 | 3,08 | 2,70 | 3,22 | 2,72 | 3,09 | 2,98 | 3,13 | 2,83 | 2,73 |
| 18 | 2,92 | 2,49 | 2,58 | 2,47 | 2,93 | 2,52 | 2,80 | 2,74 | 2,75 | 2,54 | 2,52 |
| 19 | 3,19 | 2,69 | 2,87 | 2,64 | 3,18 | 2,70 | 3,12 | 3,08 | 3,05 | 2,72 | 2,72 |
| 20 | 3,16 | 2,76 | 2,85 | 2,66 | 3,15 | 2,76 | 2,88 | 2,90 | 2,93 | 2,71 | 2,74 |
| 21 | 3,11 | 2,74 | 2,83 | 2,67 | 3,16 | 2,72 | 3,03 | 3,06 | 3,05 | 2,69 | 2,73 |
| 22 | 3,34 | 2,99 | 3,13 | 2,93 | 3,34 | 2,92 | 3,18 | 3,22 | 3,25 | 2,96 | 2,98 |
| 23 | 2,48 | 2,12 | 1,97 | 2,10 | 2,17 | 2,17 | 2,33 | 2,45 | 2,06 | 2,17 | 2,16 |
| 24 | 2,46 | 2,05 | 1,98 | 2,04 | 2,13 | 2,09 | 2,25 | 2,36 | 2,04 | 2,10 | 2,09 |
| 25 | 1,22 | 1,13 | 0,91 | 0,82 | 0,93 | 1,13 | 1,20 | 1,23 | 0,74 | 0,73 | 0,99 |
| 26 | 0,82 | 0,58 | 0,64 | 0,57 | 0,71 | 0,87 | 0,84 | 0,78 | 0,76 | 0,48 | 0,60 |
| 27 | 1,33 | 1,02 | 0,83 | 0,79 | 1,13 | 0,93 | 1,21 | 1,21 | 0,89 | 0,61 | 0,89 |
| 28 | 2,10 | 1,44 | 1,67 | 1,21 | 1,70 | 1,32 | 1,83 | 1,66 | 1,65 | 1,20 | 1,34 |
| 29 | 1,77 | 1,24 | 1,21 | 1,06 | 1,36 | 1,16 | 1,42 | 1,31 | 1,18 | 0,99 | 1,15 |
| 30 | 3,61 | 3,48 | 3,51 | 3,45 | 3,51 | 3,34 | 3,29 | 3,43 | 3,62 | 3,38 | 3,43 |
| 31 | 3,27 | 3,13 | 3,20 | 3,10 | 3,30 | 3,07 | 3,12 | 3,18 | 3,33 | 3,07 | 3,11 |
| 32 | 3,53 | 3,31 | 3,41 | 3,27 | 3,46 | 3,18 | 3,20 | 3,32 | 3,48 | 3,24 | 3,27 |
| 33 | 3,40 | 3,55 | 3,41 | 3,47 | 3,54 | 3,41 | 3,28 | 3,46 | 3,41 | 3,40 | 3,48 |
| 34 | 3,61 | 3,40 | 3,45 | 3,31 | 3,62 | 3,30 | 3,38 | 3,47 | 3,52 | 3,32 | 3,36 |
| 35 | 3,46 | 3,16 | 3,18 | 3,06 | 3,42 | 3,08 | 3,18 | 3,25 | 3,29 | 3,09 | 3,12 |

ANEXO III.

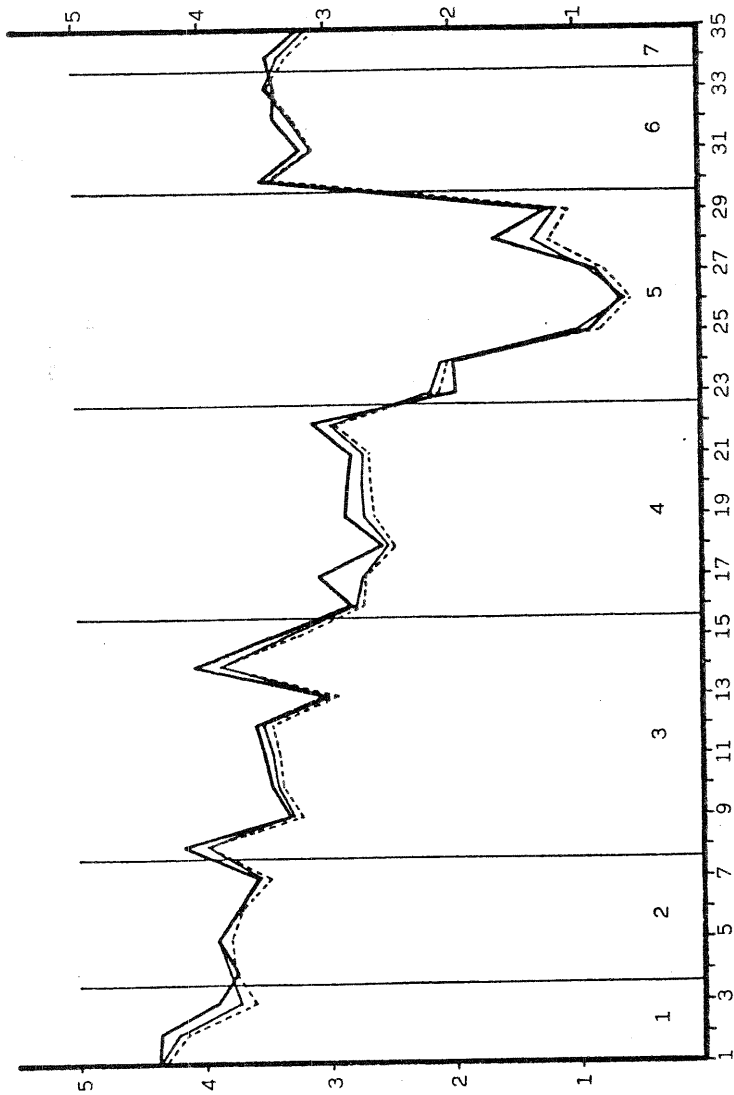
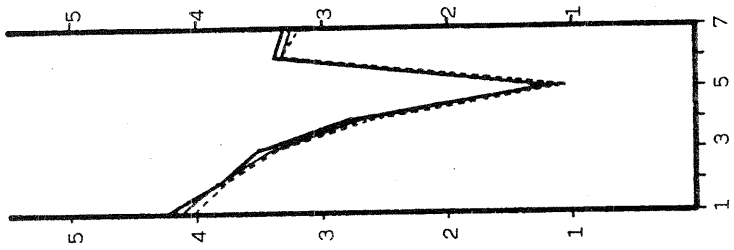
**VALORACIONES MEDIAS CORRESPONDIENTES
A CADA DIMENSIÓN**

| Ítem | SANTIAGO A CORUÑA | | LUGO | | OURENSE | | PONTEVEDRA | | UNIVER. | | |
|------|-------------------|-------|-------|-------|---------|-------|------------|-------|---------|-------|------|
| | Escu. | Camp. | Escu. | Camp. | Escu. | Camp. | Escu. | Camp. | Escu. | Camp. | |
| 1 | 4,40 | 4,15 | 4,23 | 4,04 | 4,26 | 4,03 | 4,14 | 4,19 | 4,11 | 4,06 | 4,10 |
| 2 | 3,98 | 3,85 | 3,80 | 3,77 | 3,98 | 3,77 | 3,69 | 3,82 | 3,85 | 3,83 | 3,82 |
| 3 | 3,79 | 3,46 | 3,50 | 3,37 | 3,72 | 3,38 | 3,44 | 3,50 | 3,55 | 3,38 | 3,42 |
| 4 | 3,09 | 2,63 | 2,76 | 2,60 | 3,02 | 2,64 | 2,92 | 2,92 | 2,89 | 2,66 | 2,66 |
| 5 | 1,52 | 1,20 | 1,11 | 1,06 | 1,25 | 1,24 | 1,38 | 1,38 | 1,12 | 0,98 | 1,14 |
| 6 | 3,45 | 3,37 | 3,38 | 3,32 | 3,45 | 3,25 | 3,22 | 3,35 | 3,46 | 3,27 | 3,32 |
| 7 | 3,54 | 3,28 | 3,31 | 3,18 | 3,52 | 3,19 | 3,28 | 3,36 | 3,40 | 3,21 | 3,24 |



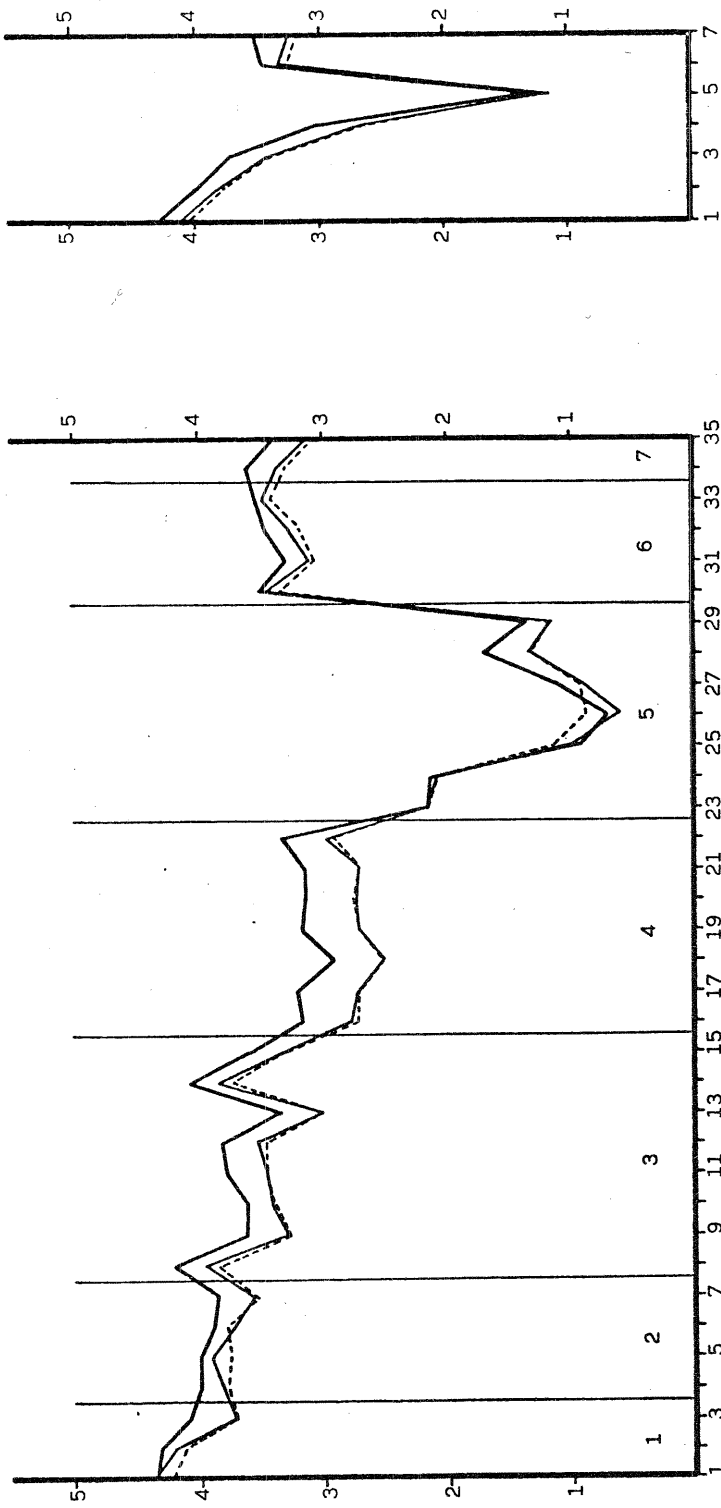
— Escuela
 - - - Universidad
 Campus

Perfil evaluativo del profesorado de la Escuela Universitaria de Magisterio de SANTIAGO.

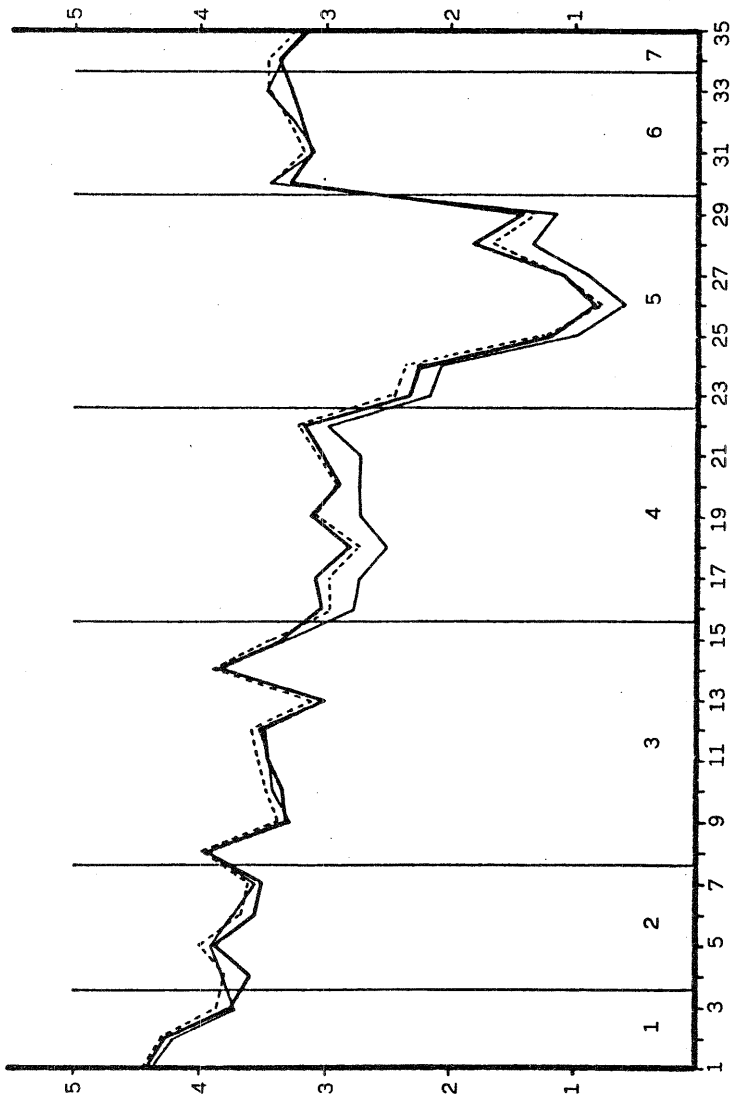
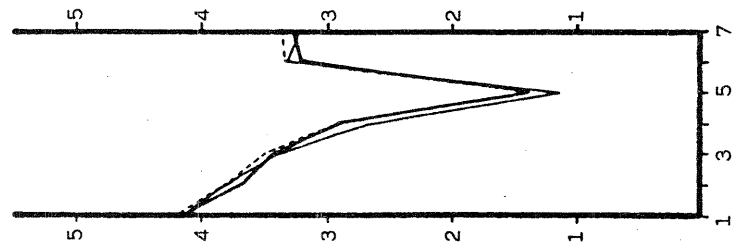


- Escuela
- - - Universidad
- · · Campus

Perfil evaluativo del profesorado de la Escuela Universitaria de Magisterio de A CORUNA.

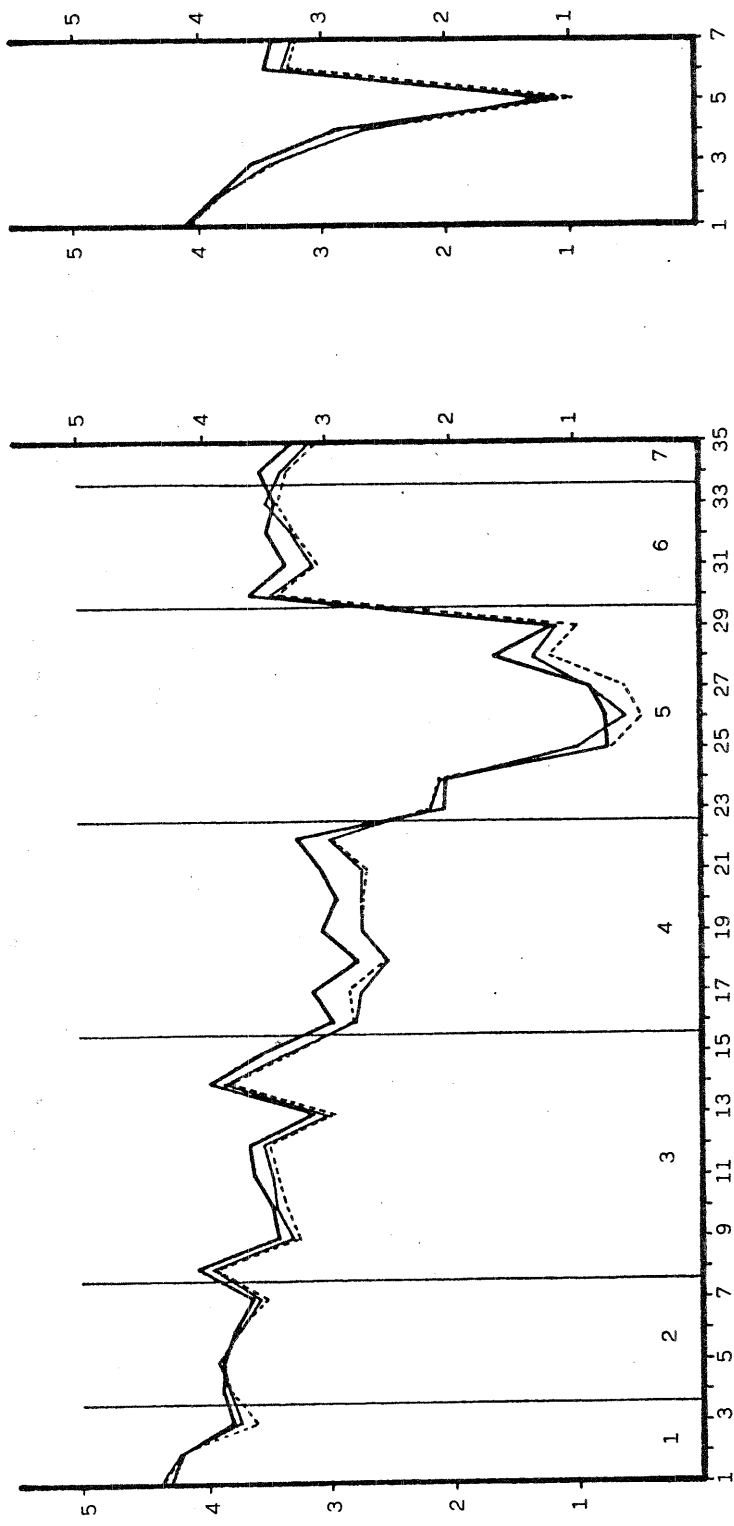


Perfil evaluativo del profesorado de la Escuela Universitaria de Magisterio de LUGO.



- Escuela
- Universidad
- - - - - Campus

Perfil evaluativo del profesorado de la Escuela Universitaria de Magisterio de OURENSE.



— Escuela
 - - - Universidad
 . . . Campus

Perfil evaluativo del profesorado de la Escuela Universitaria
 de Magisterio de PONTEVEDRA.