

La evaluación de la docencia universitaria como medio de mejora de la enseñanza universitaria

Ramón González Cabanach
Victoria Franco Taboada
Erundina García Leiras
Rosa M^a González Seijas
Universidad de La Coruña

INSUFICIENCIAS DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: ALGUNOS DATOS PARA EL ANÁLISIS

Como ponen de relieve algunos informes realizados por organismos oficiales, en los últimos años ha tenido lugar un notable incremento de estudiantes en las universidades españolas en el período comprendido entre 1960 y 1990. Así, el informe elaborado por el *International Council for Educational Development* (1987) sobre la reforma universitaria española señala que la población universitaria se ha quintuplicado en el período comprendido entre 1960 y 1985. El informe elaborado por el C.I.D.E. (1988) señala que el número de estudiantes matriculados ha experimentado un crecimiento de un 56% en el período comprendido entre 1976 y 1985, crecimiento que ha sido notablemente superior en las Facultades (en torno al 65%) que en las Escuelas Técnicas Superiores (alrededor del 15%). En el mismo sentido, el informe de Muñoz-Repiso et al. (1992) señala que, en el período comprendido entre 1978 y 1987, se ha producido un incremento promedio de estudiantes universitarios matriculados del 5% anual, incremento que ha sido notablemente superior en las Facultades que en las Escuelas Técnicas Superiores, si bien los datos no coinciden totalmente con los del estudio anteriormente citado. Ocurre que este crecimiento cuantitativo no ha ido paralelo al necesario ajuste del sistema educativo superior, lo que ha puesto claramente de manifiesto insuficiencias cualitativas en nuestra enseñanza universitaria.

Algunos datos pueden servirnos para apoyar esta afirmación. Por un lado, en nuestra enseñanza universitaria hay una elevada tasa de suspensos y abandonos. En general, según datos aportados por Escudero (1986), en la universidad española terminan su carrera un promedio del 34% de los estudiantes que la comienzan, situándose la tasa de abandonos en torno al 15-30%, de los que un 65% se producirían en el primer año de carrera y otro 20% durante el segundo año. Salvador y García-Valcárcel (1991) aportan información relativa a la Universidad de Cantabria. En ella, sólo en torno a un 40% terminan los estudios iniciados; de ellos, sólo el 26% finaliza en el mismo número de años de que consta la carrera elegida, el 13% termina con retraso y el 14% tiene un retraso igual o superior a tres años. Además, cerca de la mitad de los estudiantes abandonan los estudios comenzados (en concreto, el 31,26% abandonan y un 14% cambia de carrera o de Universidad). Según Latiesa (1990), estas tasas de abandono son superiores a las de otros países europeos (en concreto, alude a Alemania, Finlandia, Países Bajos y Suiza).

Por otro lado, la escasa utilidad o aplicación práctica de los conocimientos recibidos en la Universidad es puesta de relieve, entre otros, por Esteller (1990), Fernández Pérez (1991) y García Valcárcel et al. (1990). En concreto, en el estudio de Fernández Pérez (1991) los estudiantes afirman no tener claro a lo largo de su carrera la utilidad de lo que tienen que estudiar (el 81%) ni la

aplicación de muchas de las temáticas estudiadas a su futura profesión (el 79%). En cualquier caso, además, los resultados obtenidos en la enseñanza universitaria tienen escasa o nula importancia a la hora de encontrar empleo, especialmente en las instituciones privadas.

Finalmente, algunos de los resultados aportados por la investigación realizada por Fernández Pérez (1991) sobre la calidad de la docencia universitaria pueden servirnos para apoyar la necesidad de optimización de los procesos instruccionales desarrollados en las aulas. Así, los estudiantes señalan, entre otras cosas, que:

- los profesores no averiguan lo que el estudiante sabe sobre una determinada materia antes de empezar a explicarla (94%).
- los profesores no se adaptan al nivel de conocimientos de los estudiantes (69%).
- los profesores no ayudan a los estudiantes según su ritmo de aprendizaje (89%).
- se imparten clases magistrales en las que los estudiantes se limitan a tomar apuntes (87%).
- la enseñanza es excesivamente memorística (86%).
- no se parte de problemas prácticos o cuestiones interesantes para el estudiante (74%).

Tan significativos o más son las conclusiones que se pueden derivar de investigaciones realizadas en otros países acerca de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Así, el estudio de Watkins y Hattie (1990) puso de relieve cómo, a medida que progresaban en la secundaria, aumentaba el número de estudiantes con aproximaciones superficiales. Parecía que se encontraban cada vez más desilusionados con la escuela y con la carencia de oportunidades de obtener un empleo al acabar sus estudios de este nivel. En cualquier caso, menos interesados por un aprendizaje comprensivo. Ello influía en que cada vez predominara menos la motivación intrínseca. Similares resultados obtuvieron Watkins y Hattie (1985) en un estudio longitudinal realizado con estudiantes universitarios australianos.

Newble y Hejka (1991), tras estudiar las aproximaciones al aprendizaje de estudiantes de medicina, señalan que la evidencia que poseen parece sugerir que la aproximación profunda, que teóricamente representa el enfoque más consistente con los planteamientos instruccionales actuales, es infrutilizado, en favor de las otras aproximaciones. Las razones parecen estar en la sobrecarga del currículum y en una sobredependencia de los procedimientos de evaluación, que exigen especialmente recordar y reproducir una gran cantidad de información.

Anteriormente, Entwistle y Ramsden (1983) habían puesto de relieve conexiones similares entre la excesiva carga de trabajo, procedimientos inapropiados de evaluación y aproximaciones superficiales. Parece claro que formas inadecuadas de evaluación, así como una excesiva cantidad de material curricular pueden propiciar el desarrollo de aproximaciones superficiales. Una combinación de excesiva carga de trabajo y una limitada selección de métodos de estudio estaba fuertemente asociada con altas puntuaciones en aproximaciones superficiales en un estudio realizado con estudiantes universitarios británicos (Ramsden y Entwistle, 1981).

En pocas palabras, una de las conclusiones más relevantes que podrían derivarse de estos datos es que los estudiantes, influenciados por el tipo de enseñanza que reciben y por las demandas contextuales, parecen abandonar paulatinamente sus intenciones de profundizar en la comprensión del conocimiento y centrar sus esfuerzos en superar con éxito sus exámenes. Ello refleja, indudablemente, que el estudiante ajusta sus estrategias de aprendizaje a sus intenciones, en función de las demandas que percibe del contexto y, eventualmente, de la tarea concreta.

LAS CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Una de las claves de estas insuficiencias cualitativas de la enseñanza universitaria está, a nuestro juicio, en las concepciones sobre esta enseñanza mantenidas mayoritariamente por el profesorado de este nivel. Apoyándonos en los trabajos de Biggs (1989) y de Watkins y Regmi (1992), podemos considerar la existencia de diversas concepciones sobre la enseñanza universitaria, cada una de las cuales presenta una serie de características diferenciadas. Analizaremos dos de ellas, que se corresponderían con posicionamientos extremos, como manifestación de enfoques sumamente divergentes.

La primera de estas concepciones concibe la enseñanza básicamente como *transmisión del conocimiento*. Sostiene que la competencia profesional del enseñante es específica de la materia, resultado directo de su grado de conocimiento (Perry, 1992). En consecuencia, la tarea fundamental de los profesores es transmitir conocimientos. Un buen profesor sería, desde esta concepción, aquél que domina su asignatura y es capaz de comunicar con facilidad los contenidos que la integran. La exposición se convierte, así, en la estrategia más apropiada para la transmisión del conocimiento. Se pretende que el estudiante tenga un amplio conocimiento de hechos y destrezas.

Fuertemente imbricado con esta concepción de la enseñanza, se genera un modelo que pretende explicar el pobre o inadecuado aprendizaje del estudiante universitario. Este modelo, que podríamos denominar como de *responsabilidad/culpa del estudiante* argumenta que el fracaso en el aprendizaje es responsabilidad de la pobre calidad de los conocimientos de los estudiantes admitidos en la enseñanza universitaria. Como solución, postula la necesidad prioritaria de incrementar la selección en el ingreso en este nivel educativo.

La segunda concepción considera la *enseñanza como la facilitación de aprendizajes significativos*. El profesor parte de la base de que el aprendizaje implica la construcción activa de significados por parte del estudiantes. En consecuencia, el profesor ha de desplegar estrategias para comprometer al estudiante en actividades de aprendizaje apropiadas para la construcción de conocimientos significativos. Representa, por tanto, una concepción cualitativa del aprendizaje.

Esta concepción sería congruente con el papel activo que la psicología actual atribuye al estudiante en la determinación de su propio aprendizaje, siendo él quien selecciona activamente la información y quien construye sus conocimientos a la luz de los anteriores (Shuell, 1986), lo que ha llevado a un replanteamiento en el análisis de la influencia que los factores metacognitivos y afectivo-motivacionales desempeñan en este proceso de apropiación del conocimiento. Apoyándonos en la afirmación de Sherman (1985), lo esencial sería que el estudiante estuviera capacitado para reconocer su propio potencial de aprendizaje y evaluar de forma precisa las demandas de las tareas de aprendizaje y del contexto de enseñanza, desplegando, en consecuencia, un repertorio de estrategias que se adecúen eficazmente a estas demandas, dirigiendo así su propio aprendizaje. En definitiva, que desarrollara al máximo su capacidad de metaaprendizaje, que implica conciencia acerca de los motivos, así como el control y la regulación sobre la selección y despliegue de las estrategias congruentes.

En esta concepción, la responsabilidad del inadecuado aprendizaje del estudiante se sitúa básicamente en el despliegue de estrategias inadecuadas de enseñanza, que no posibilitan la

optimización de los aprendizajes. La solución adicional que se postula consiste en la mejora de estas estrategias.

En opinión de Biggs (1989) y de Watkins y Regmi (1992), la primera de estas concepciones expuestas es mayoritariamente mantenida dentro de la enseñanza universitaria.

LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En otro lugar (Cabanach et al., 1993), hemos mantenido que uno de los procedimientos más adecuados para la mejora de la enseñanza en la Universidad se basaba en la elaboración de programas formativos que entrenaran al profesor para el despliegue de estrategias de enseñanza que posibiliten el desarrollo de aproximaciones al aprendizaje que permitan la realización de aprendizajes significativos. Ello demandaría un "nuevo perfil de profesor universitario".

Al igual que ocurre en otros niveles educativos, el profesor es también en la enseñanza universitaria un elemento clave para la consecución de un cambio cualitativo en ella. Su papel de mediador por excelencia entre el aprendiz y el conocimiento que éste ha de construir le convierte en protagonista privilegiado de todo proceso de innovación educativa.

En clara coherencia con las concepciones mayoritariamente mantenidas acerca de la enseñanza, la realidad aceptada por todos es que los profesores universitarios reciben una pequeña o nula formación en pedagogía antes de impartir sus primeras clases. Por contra, la preparación para sus responsabilidades investigadoras es mucho más extensa. Tradicionalmente, la universidad ha preparado a sus profesores para la función científico-investigadora, descuidando la formación de su función docente. Las razones de ello son varias (Perry, 1992):

(a) la consideración de que la enseñanza es un arte, entendiendo que las cualidades que posibilitan una competencia profesional óptima están predeterminadas. En consecuencia, se concede un escaso, cuando no nulo, valor a los programas de formación.

Al mantenimiento de esta postura, contribuye la idea de que el conocimiento científico acerca de la enseñanza superior es muy pequeño, lo que contribuye a dificultar la elaboración de estos programas con una base científica consistente. Sin embargo, como pone de relieve Perry (1990), en los últimos años se ha producido un notable avance en el conocimiento sobre la enseñanza superior.

Este posicionamiento ha sido rebatido en diversos trabajos (Abrami, d'Apollonia y Cohen, 1990; Feldman, 1989; Marsh, 1987; Murray, 1991; Newble y Cannon, 1989), que han de puesto de relieve cómo la eficacia docente puede ser científicamente estudiada y desarrollados programas de formación para su logro.

(b) la creencia en que la habilidad para enseñar es específica de la materia (domain-specific). Desde esta perspectiva, para enseñar adecuadamente, basta con un profundo conocimiento de la

materia, suponiendo que se puede prescindir de las habilidades didácticas, las cuales, además, se irán desarrollando con el tiempo.

Probablemente, la función clave que ha de cumplir la institución universitaria es la de formar profesionales competentes. La defensa de esta postura nos lleva a defender la importancia del *principio de profesionalización* del sistema educativo. Ello implica, de acuerdo con Touriñán (1991), que el objetivo no se reduce a formar profesionales, sino también que realiza sus funciones por medio de profesionales. La defensa de este principio conlleva la aceptación de que la profesionalización se convierte en un indicador de la calidad del sistema educativo.

No se puede alcanzar, pues, una óptima calidad de enseñanza sin una buena formación de los docentes. Ello significa que se ha de asumir institucionalmente la necesidad de una mejor formación del profesorado y, como consecuencia, la de su actualización permanente. En esta línea, se posicionan, entre otros, Dalceggio (1991) y Elton (1987), quienes afirman que la formación del profesorado continúa siendo el mejor camino para la mejora de la calidad de la enseñanza.

Pero no podemos hablar de formación del profesorado sin hacer referencia a que en ella ha de jugar un papel relevante el análisis de la práctica docente, en un proceso que contempla el estudio, la reflexión, la discusión, la experimentación, de nuevo el estudio....

LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA COMO INSTRUMENTO DE MEJORA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Aquí nos vamos a centrar en el rol que la evaluación de su actividad docente puede desempeñar en esta mejora y, paralelamente, en un cambio en su concepción sobre la enseñanza, constituyendo un elemento clave en el establecimiento de programas formativos asumidos por el propio profesorado.

Esta evaluación, como acertadamente señala Wolf (1987), ha de servir para la emisión de juicios de valor acerca de la práctica docente y para tomar decisiones que permitan optimizar el proceso instruccional. Pero no exclusivamente como mecanismo de control, pues ello raramente conduce a diseñar propuestas de mejora.

Básicamente, existen tres tipos de fuentes de información a los que suele recurrirse en la evaluación de la docencia universitaria: la información que proporciona el propio profesor evaluado, la que facilitan sus colegas y la que suministran los estudiantes (Fuhrmann y Grasha, 1983; Genovard y Gotzens, 1990).

La información que proporciona el propio profesor se refiere a las autopercepciones del profesor sobre el proceso instruccional que desarrolla. Existen diversas vías para conseguir esta información y lo más importante es asegurar que las elegidas posean suficientes garantías de fiabilidad y validez, exigencia por lo demás constante en todo instrumento de medida.

Dicho de otra manera, el procedimiento o instrumento concreto que utilizemos para recabar el tipo de información que aquí nos interesa debe ser válido (proporcionar información de acuerdo a lo que deseamos evaluar; de ahí la importancia de disponer de unos criterios claros y, a su vez, válidos para la evaluación del comportamiento docente) y debe ser fiable (deberá proporcionarnos resultados similares siempre que lo utilizemos, salvo que se modifiquen los comportamientos o circunstancias a cuya evaluación nos dedicamos).

Los cuestionarios y autoinformes son instrumentos que permiten obtener información voluntariamente facilitada por el profesor. Se nutren de la introspección que el propio individuo es capaz de realizar sobre sus propias experiencias, motivos, emociones, ideas, opiniones, etc, lo que les hace adolecer de las limitaciones asociadas a este tipo de análisis: el control sobre el grado de objetividad y sinceridad del sujeto, así como la lógica de sus planteamientos o la corrección de los análisis realizados. Existen diversos mecanismos (p.e, abordar un mismo tema desde diferentes perspectivas, formular las mismas preguntas con enunciados cambiantes....) que permiten un control nada desdeñable de las cuestiones citadas; sin embargo, son limitaciones reales que, en cualquier caso, hay que sopesar detenidamente cuando se opta por utilizar esta vía de acceso a la información.

Se puede también recurrir al empleo de otros procedimientos para la obtención de datos que nos informen sobre el comportamiento docente del sujeto. Así, p.e., se pueden realizar sesiones de observación en el aula, incluso registrar mediante vídeo o cassette el desarrollo de una sesión instruccional. De esta manera, se obtiene información directa y explícita del comportamiento del profesor, información que, posteriormente, es analizable de acuerdo con los criterios establecidos, pudiendo contar, incluso, con la justificación del propio sujeto evaluado. Así, al tiempo que se le muestra al profesor la grabación de vídeo realizada, se le pide que comente y justifique los comportamientos que en ella presenta. Esta es una fórmula mixta que permite obtener información objetiva del comportamiento y complementarla con datos procedentes de la introspección a que forzamos al propio individuo. Su principal desventaja respecto a la anterior es que resulta muchos más costosa, especialmente en términos temporales.

Otra práctica que exige menos instrumentación tecnológica que la anterior, aunque no menos tiempo, consiste en recoger materiales producidos por el profesor (programa de la materia, exámenes que ha preparado para la evaluación de sus alumnos, trabajos que diseña para que los realicen éstos, actividades que prepara para la clase, etc) y juzgarlos de acuerdo con los criterios establecidos, a fin de detectar posibles fallos o lagunas que puedan ser superados. Tanto esta práctica como la primera, la utilización de cuestionarios y autoinformes, permiten recoger información sobre comportamientos docentes del profesor que, sin producirse necesariamente en la escena instruccional, son altamente significativos para el proceso de evaluación, como es el caso de cuestiones relativas a la planificación, aprovechamiento de acontecimientos extraacadémicos para la instrucción de temas del currículum, etc.

Una cuestión indudablemente polémica de esta temática de la evaluación, especialmente en los últimos años, hace referencia a la intervención de los alumnos o de otros compañeros en el proceso de evaluación. Este es uno de los puntos más debatidos, analizados e incluso contrastados cuando se trata de la evaluación del profesor, al extremo de que, para algunos, evaluación del profesor es sinónimo de evaluación de los alumnos.

El alumno está en una situación privilegiada para proporcionarnos datos sobre ciertos aspectos del comportamiento docente al que sólo él tiene acceso directo. P.e., es un informador de

excepción sobre asuntos relativos a la dedicación que el profesor les dispensa, al tipo de interacción que mantiene con ellos, a la capacidad de entusiasmo que demuestra en relación a la docencia de determinadas materias, a las calificaciones, etc. El problema aparece cuando, o bien se le solicita un tipo de información para la que no está preparado (como, p.e., cuando se solicita del alumno informes sobre el nivel de conocimiento que el profesor posee de la materia, lo que resulta obviamente difícil de responder cuando apenas se posee conocimiento de una materia o sobre la dedicación del profesor a la preparación de sus clases), o bien cuando se le pide que actúe no como informador, sino como evaluador, lo que supone un error notablemente grave, pues es improbable que el alumno esté capacitado para emitir juicios de valor sobre diversos aspectos la práctica docente. Marsh (1987, p. 369), en una monografía dedicada a la evaluación de los alumnos sobre la enseñanza universitaria, concluye afirmando lo siguiente: "La investigación descrita demuestra que las puntuaciones otorgadas por los estudiantes son claramente multidimensionales, bastante fiables, razonablemente válidas, relativamente no contaminadas por las numerosas variables que se consideran fuentes potenciales de sesgo y valoradas como útiles por los alumnos, los profesores y los directores. Sin embargo, los mismos resultados demuestran que, en parte, las puntuaciones de los alumnos pueden estar condicionadas por el "efecto de halo", carecer de cierta fiabilidad, mostrar niveles bajos de acuerdo con algunos criterios de eficacia en la enseñanza, estar afectados por fuentes potenciales de sesgo y ser consideradas con cierto escepticismo por los profesores como base de decisiones sobre ellos mismos".

De hecho un breve repaso de la taxonomía, ya clásica, de los objetivos educativos correspondientes al dominio cognitivo (Bloom et al., 1956) o de alguna de las teorías de la instrucción más novedosas (Shuell, 1990) es suficiente para justificar por qué la evaluación sólo puede realizarse desde niveles de conocimiento altamente desarrollados del proceso, situación o comportamiento objeto de evaluación, y no es frecuente que un alumno, cualquiera que sea el nivel educativo al que pertenezca, posea un conocimiento ampliamente desarrollado sobre el comportamiento docente.

Así pues, el alumno es, o puede ser, una fuente de información de gran interés para la evaluación del profesor, pero ni puede informar sobre cualquier tema (Murray, 1984) ni, muchos menos, puede actuar como evaluador.

En cualquier caso, pocas fuentes de información han sido objeto de examen tan atento como la de los alumnos cuando se trata de evaluar al profesor. No cabe duda de que en amplios sectores del profesorado existen reticencias sobre el uso de esta fuente de información, lo que puede justificar, parcialmente al menos, el volumen de investigación desarrollado sobre el tema.

Ha habido una serie de experiencias y estudios realizados en los que la tarea de evaluar y/o enjuiciar al profesor recae íntegramente en el alumno. Nos referiremos a algunos de ellos a continuación.

La mayor parte de los estudios, que centran su experiencia en el desarrollo y aplicación de cuestionarios dirigidos a los alumnos, hacen referencia a la necesidad o conveniencia de utilizar otras fuentes de información complementarias a las proporcionadas por los estudiantes. El cuestionario desarrollado y administrado en la Universidad de Cantabria (Salvador y Sanz, 1988), el diseñado en y para la evaluación del profesorado de la Universidad de Santiago (Tejedor, Jato y Mínguez, 1988), el adaptado, a partir de otro anterior elaborado para evaluar la calidad docente del Curso de Adaptación Pedagógica impartido por el ICE de la Universidad Complutense de Madrid, con el propósito de evaluar al profesorado de esta misma Universidad (Fernández Sánchez, 1988),

así como la encuesta desarrollada para la evaluación de cursos de postgrado en medicina en la Universidad de Salamanca (Gómez Alonso y Lozano, 1988), son buena prueba de ello.

Otro punto en común que comparten diversos estudios es el relativo al análisis de las dimensiones que suelen consultarse a los alumnos o, si se prefiere, que suelen evaluar los alumnos. Mash (1987) presenta una excelente revisión del tema. Entre las cuestiones que presentan, a nuestro juicio, un mayor interés cabe destacar las siguientes: (a) los componentes específicos de las evaluaciones, que han sido sometidos en ocasiones a análisis factoriales. Es interesante resaltar que los factores a que han dado lugar los estudios que toman como base la opinión de los estudiantes son coincidentes con otras informaciones procedentes de la auto-evaluación del profesorado; (b) la fiabilidad de los resultados obtenidos y la posibilidad de generalizarlos a nuevas situaciones. Los trabajos de Marsh han mostrado que el docente como tal es el principal determinante de la evaluación, con independencia del curso que pueda impartir; (c) tal vez el punto más crítico en relación con la evaluación del estudiante es el de la validez de las evaluaciones como tales, teniendo en cuenta quién las realiza, así como los prejuicios potenciales insertos en los juicios que los estudiantes puedan emitir.

Algo similar ocurre con la evaluación del profesorado realizado por los propios compañeros. French-Lazovik (1982) señala cinco cuestiones que resumen los aspectos a los que "los compañeros" que han de evaluar a otro profesor tratan de responder: (a) características del currículum y materiales utilizados, (b) tareas asignadas a los alumnos, (c) nivel de conocimientos demostrados, (d) responsabilidades ajenas a la tarea en cuestión que el profesor lleva a cabo en la escuela y (e) intención del profesor por mejorar sus conocimientos o aptitudes profesionales. Considerando que, sin duda, esta información tiene gran valor para la mejora de la actividad del docente en cuestión, estos tipos de evaluación pueden plantear dos problemas: por una parte, el escaso acuerdo que surge, en diversas ocasiones, entre los evaluadores; por otra, su validez, si consideramos el tipo de relación personal que muchas veces se establece entre compañeros. Al igual que en el caso de la evaluación a través de las opiniones de los estudiantes, nos encontramos ante un campo de investigación que está en sus comienzos.

La información que proporcionan los colegas se nutre de los datos, informes y valoraciones que se les solicita a estos compañeros del profesor evaluado, poseyendo en principio, la ventaja de una supuesta veracidad de la información ofrecida, así como algunos inconvenientes: posible existencia de competitividad laboral o de problemas de relación laboral que podrían contaminar los datos facilitados.

Quizá el aspecto más favorable a la utilización de los colegas como fuente de información es el supuesto de que todos ellos son profesionales de la enseñanza, lo que les capacita para identificar problemas y actuaciones correctas e incluso sugerir posibles modificaciones a realizar. Sin embargo, ello no se cumple estrictamente en este ámbito. El profesor universitario, salvo escasas excepciones, no ha recibido formación como enseñante, de ahí que su experiencia acumulada como enseñante no pueda equipararse al conocimiento que se presupone a un profesional formado para enseñar. En este sentido, pues, sus informaciones no están validadas por el conocimiento del especialista en cuestiones de enseñanza e instrucción.

Ello no es obstáculo para que un número importante de experiencias realizadas hayan recurrido a ella como base de las evaluaciones realizadas al profesorado. Hoyt (1982) defiende esta opción, señalando que, en cualquier caso, el profesorado debe basar su información en las observaciones directas o indirectas que realice de la actividad docente de sus compañeros. En

términos generales, la observación directa resulta costosa -nuevamente el factor tiempo es determinante- y, salvo que se convierta en una situación relativamente familiar para el observado, escasamente fiable, pues no podemos olvidar las distorsiones que un profesor puede llegar a introducir en su forma de llevar una clase cuando se sabe observado por alguien.

A pesar de ello, este mismo autor afirma que el grupo de compañeros muestra un notable consenso, cuando menos, en la identificación de los casos extremos en lo que a comportamiento docente se refiere, lo que significa que existe la posibilidad de hallar indicios e incluso extraer conclusiones de un colega en tanto que docente, y ello en base a observaciones indirectas de su comportamiento como profesor (comentarios en reuniones de departamento, propuestas formuladas, iniciativas sobre cursos, metodologías, participación en actividades de formación, etc). Sin embargo, parece deseable que la información proporcionada por los colegas no sea principalmente fruto de las inferencias generales realizadas sobre la actuación docente de los demás, sino que se estructure en base a unas demandas más o menos específicas, formuladas de acuerdo a los propósitos que guían el proceso de evaluación, y capaces de confrontarse a los criterios establecidos para el mismo.

De hecho, gran parte de este procedimiento se basa en algo ya citado en el apartado anterior: la utilización de "materiales" del profesor como base para los comentarios y valoraciones realizadas por los compañeros (programa de su asignatura, exámenes, demandas instruccionales formuladas a sus alumnos, etc). La principal diferencia radica en que en este caso disponemos, en tanto que evaluadores, de un tipo de información difícilmente sustituible: la de especialistas sobre el tema cuya docencia es objeto de evaluación. Si aceptamos que la contextualización del conocimiento es una de las características del profesor experto, necesitamos tener acceso a este contexto -en este caso, la disciplina o materia que se imparte- para que podamos interpretar adecuadamente el comportamiento instruccional del profesor, y es poco probable que un profesional de la evaluación educativa lo sea también de las disciplinas que enseñan los profesores a quienes evalúa.

De otro lado, hay que diferenciar las situaciones en que se utiliza información procedente de los colegas para la evaluación del profesor de aquéllas en que los propios colegas evalúan al profesor. En este último caso, se presupone el suficiente conocimiento instruccional a quienes actúan como evaluadores, se utilizan tanto formas directas como indirectas de observación y se suele delegar esta responsabilidad en una comisión o equipo, que es encargado de desarrollar todo el proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMI, P. C.; D'APOLLONIA, S. y COHEN, P. A. (1990) "Validity of student ratings of instruction: what we know and what we do not". *Journal of Educational Psychology*, 82, 219-231.
- BIGGS, J. B. (1989) "Approaches to the enhancement of tertiary teaching". *Higher Education Research and Development*, 8 (1), 7-25.

- BLOOM, B. S. ET AL. (1956)** *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. I. Cognitive domain*. N. York: McKay.
- CABANACH, R. G. et al. (1993)** *Hacia un cambio en la enseñanza universitaria: algunas aportaciones a la mejora de la instrucción*. III Congreso INFAD. León.
- C.I.D.E. (1988)** *El sistema educativo español*. Madrid: M.E.C.
- DALCEGGIO, P. (1991)** "La formation pedagogique des professeurs de l'enseignement superieur". *Congreso Internacional sobre Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de la Educación*. Universidad de Valencia.
- ELTON, L. R. B. (1987)** *Teaching in higher education: appraisal and training*. Londres: Kogan Page.
- ENTWISTLE, N. J. y RAMSDEN, P. (1983)** *Understanding student learning*. Londres: Croom Helm.
- ESCUADERO, T (1986)** "Algunos criterios y evidencias del rendimiento universitario". En M. LATIESA (Comp.) *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad*. Madrid: C.I.D.E.
- ESTELLER, A. (1990)** "Perfiles sociológicos sobre la demanda de titulados para la sociedad". *Actas de las Jornadas sobre la Investigación Educativa en la Universidad*. Madrid: C.I.D.E.
- FELDMAN, K. A. (1989)** "The association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement: refining and extending the synthesis of data from multisection validity studies". *Research in Higher Education*, 30, 583-645.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1991)** *Así enseña nuestra Universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Madrid: Universidad Complutense.
- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, J. (1988)** "La evaluación de la enseñanza universitaria: la experiencia de la Complutense". *Studia Paedagogica*, 20, 135-146.
- FRENCH-LAZOVIK, G. (1982)** *Practices that improve teaching evaluation. New directions for teaching and learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- FUHRMAN, B. S. y GRASHA, A. F. (1983)** *A practical handbook for college teachers*. Boston, MA: Little, Brown and Co.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A.; SALVADOR BLANCO, L., y ZUBIETA, J. C. (1990)** "Elementos para un análisis evaluativo de la Universidad. El caso de la Universidad de Cantabria". *Actas de las Jornadas sobre la Investigación Educativa en la Universidad*. Madrid: C.I.D.E.
- GENOVAR, C. y GOTZENS, C. (1990)** *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- GÓMEZ ALONSO, A. y LOZANO, F. (1988)** "Evaluación de dos cursos de postgraduados en Medicina. Punto de vista de los alumnos". *Studia Paedagogica*, 20, 147-157.
- HOYT, D. P. (1982)** "Using colleague ratings to evaluate the faculty member's contribution to instruction". En FRENCH-LAZOVIK, G. *Practices that improve teaching evaluation. New directions for teaching and learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- INTERNATIONAL COUNCIL FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT (1987)** *La reforma universitaria española. Evaluación e informes*. Madrid: M.E.C. (Consejo de Universidades).
- LATIESA, M. (1990)** "El rendimiento académico en diversos países y centros universitarios". *Actas de las Jornadas sobre Investigación Educativa en la Universidad*. Madrid: C.I.D.E.
- MARSH, H. W. (1987)** "Student's evaluations of university teaching: research findings, methodological issues and directions for future research". *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388.

- MUÑOZ-REPISO, M. et al. (1992) *Las desigualdades en la educación en España*. Madrid: C.I.D.E.
- MURRAY, H. G. (1984) "The impact of formative and summative evaluation of teaching in north american universities". *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 9 (2), 117-132.
- MURRAY, H. G. (1991) "Teaching effectiveness in higher education". En J. SMART (Ed.) *Higher education: handbook of theory and research*. N. York: Agathon Press.
- NEWBLE, D. y CANNON, R. (1989) *A handbook for teachers in universities & colleges. A guide to improving teaching methods*. Londres: Kogan Page.
- NEWBLE, D. y HEJKA, E. J. (1991) "Approaches to learning of medical students and practising physicians: some empirical evidence and its implications for medical education". *Educational Psychology*, 11 (3/4), 333-342.
- PERRY, R. P. (1990) "Introduction to the special section: instruction in higher education". *Journal of Educational Psychology*, 82, 183-188.
- PERRY, R. P. (1992) "Teaching in higher education". *Teaching & Teacher Education*, 8 (3), 311-317.
- RAMSDEN, P. y ENTWISTLE, N. J. (1981) "Effects of academic departments on student's approaches to studying". *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383.
- SALVADOR, L. y GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (1991) "Rendimiento de los alumnos de la Universidad de Cantabria". *II Jornadas de Didáctica Universitaria*. Madrid: M.E.C. (Consejo de Universidades).
- SALVADOR, L. y SANZ, J. J. (1988) "Evaluación de la docencia mediante cuestionario de alumnos: Universidad de Cantabria". *Studia Paedagogica*, 20, 41-71.
- SHERMAN, T. M. (1985) "Learning improvement programs: a review of controllable influences". *Journal of Higher Education*, 56, 85-100.
- SHUELL, T. J. (1986) "Cognitive conceptions og learning". *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
- SHUELL, T. J. (1990) "Phases of meaningful learning". *Review of Educational Research*, 60 (4), 531-547.
- TEJEDOR, F. J.; JATO, E. y MÍNGUEZ, C. (1988) "Evaluación del profesorado universitario por los alumnos en la Universidad de Santiago". *Studia Paedagogica*, 20, 73-134.
- TOURIÑÁN, J. M. (1991) "La profesionalización como principio del sistema educativo". En VV.AA. *Homenaje a Marín*. Madrid: U.N.E.D.
- WATKINS, D. y HATTIE, J. (1985) "A longitudinal study of the approaches to learning of australian tertiary students". *Human Learning*, 4, 127-141.
- WATKINS, D. y HATTIE, J. (1990) "Individual and contextual differences in the approaches to australian secondary school children". *Educational Psychology*, 10, 333-342.
- WATKINS, D. y REGMI, M. (1992) "Investigating student learning in Nepal: an emic approach". *IV Congreso de la Región Asiática de Psicología Transcultural*. Kathmandu.
- WOLF, R. M. (1987) "Educational evaluation: the state of the field". *International Journal of Educational Research*, 11 (1).