

Problemática de la enseñanza universitaria

por
Fco Javier Tejedor

LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD.

En cualquier nivel educativo el análisis de un «plan evaluativo» debería contemplar, al menos, referencias a los alumnos, a los programas y a los profesores. Sin embargo, creo, hay una cierta tendencia en este país a limitar nuestro estudio al análisis del rendimiento de los alumnos (cuando escribo estas líneas no conozco el contenido de los documentos que nos van a presentar a discusión y me temo que la mayoría de ellos estén pensados en relación con el análisis del rendimiento de los alumnos).

No quiero decir que no sea un tema importante a considerar. Simplemente me interesa poner de manifiesto que no es el único aspecto a considerar, por varias razones:

- En primer lugar, porque no creo que pueda llevarse a cabo con eficacia la evaluación aislada, independiente, de los procesos de aprendizaje desconectados de los procesos de enseñanza (Gimeno, J. 1981).
- En segundo lugar, porque no comparto la idea (creo que poco la mantienen todavía) de pensar que residen en el alumno todas las potencialidades de logros a conseguir y todas las responsabilidades por logros no conseguidos.
- En tercer lugar, porque no es fácil establecer interpretaciones recursivas; me explico: una vez emitido el juicio, la valoración sobre el rendimiento a partir de procedimientos objetivos o subjetivos, vinculados o no a procesos de estandarización, expresados cualitativa o cuantitativamente, no resulta fácil, porque equivaldría a volver al principio, considerar si los objetivos, conseguidos o no, que determinaron esa valoración estaban suficientemente explicitados, adecuadamente formulados, ...; si las actividades desarrolladas fueron las más adecuadas en función de los recursos disponibles, de los intereses, capacidades y motivaciones de los alum-

nos,...; si las pruebas de evaluación eran adecuadas,..; si el profesor está suficientemente capacitado para ejercer la función docente y, aún así, si «puso de su parte» todo lo que podía,...

Esto no significa, claro, que cualquier estudio sobre la evaluación del rendimiento tenga necesariamente que considerar al mismo tiempo todos los aspectos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Puedo aceptar sin traumas la posibilidad de analizar los componentes de un sistema como método de aproximación para su comprensión y explicación; es una actitud posibilista, analítica, pero no simplificadora.

Retomemos el punto de partida con referencias exclusivas ya al ámbito universitario.

No parece muy arriesgado afirmar que la evaluación en nuestra universidad se ha referido casi exclusivamente a la evaluación del rendimiento de los alumnos. Aunque puede pensarse en características diferenciales específicas de los alumnos universitarios y, por supuesto, en prácticas evaluativas también diferenciales, aunque menos específicas, no creo que ello deba suponer modelos de investigación del rendimiento diferentes a los de otros niveles educativos (tengo mis dudas al hacer esta afirmación; me gustaría conocer otras opiniones sobre todo aquellas que no sean coincidentes).

Podrá cambiar la naturaleza y el número de variables a considerar; su ponderación u orden de entrada en el modelo. Podrán, y deberán, cambiar los instrumentos de medición... Pero los modelos y las técnicas estadísticas consiguientes, entiendo, no tienen porqué cambiar. Entre otras razones por que no hay otros. Si acaso yo diría que su aplicación en el ámbito universitario se simplifica dada limitación, casi exclusivamente sumativa, de la evaluación que se realiza.

Como modelos ya se han presentado en este Seminario («Modelos de investigación sobre el rendimiento. Problemática y tendencias actuales») les remito al trabajo de mi compañero Rodríguez Espinar.

Respecto a la evaluación de programas puede decirse otro tanto. Aunque no aparece tan explicitado como en el caso anterior, entiendo que esta problemática se incluye en el tópico «Rendimiento y análisis de Sistemas Educativos».

El objetivo básico de la evaluación de programas parece claro: averiguar si a través de un programa se alcanza lo que se intenta. Lo cual no es fácil de comprobar pues a menudo ocurre que los fines a conseguir no se han explicitado, son incoherentes o son tan limitados que su consecución no significa casi nada. Podría ocurrir también que estando bien determinados los fines, no se implementen los procedimientos para su consecución.

La evaluación de programas debe llevarse a cabo de un modo sistemático. Para ello se han elaborado numerosos modelos a lo largo de las últimas décadas (Tyler, R. 1942; Stake, R.E. 1967; Scriven M. 1972; Weis, C.A. 1972; Wortman, P.M. 1975). Las coincidencias entre ellos parecen reducirse a entender el proceso como una serie de actividades de retroalimentación interconexas que ocurren en función de la interacción de tres componentes: unidades de organización, conceptos teóricos fundamentales y procesos evaluativos.

Landsheere, G. (1982) expone y comenta con detalle el modelo de Stake, un modelo cualitativo de evaluación de programas que denomina «evaluación respondiente» y que viene, en su opinión, a subsanar las deficiencias de la investigación nomotética en este campo.

El modelo mas empleado, quizá, en el ámbito universitario ha sido el modelo CIPP –contexto, input, proceso, producto– (Stufflebeam y otros, 1971):

- a) al evaluar el contexto pretende establecerse si los objetivos propuestos son adecuados.
- b) al evaluar el input, si el programa se adecua a las necesidades que quiere satisfacer.
- c) al evaluar el proceso, si la puesta en práctica es correcta
- d) al evaluar el producto, si el programa «funciona».

Wergin, J.F. (1977) indica los criterios que conviene tener en cuenta en cada una de las fases: En la fase a), los criterios hacen referencia a las características e intereses de los alumnos a los que el programa se dirige; a la valoración del programa frente a otras alternativas, a los medios y recursos,... En la fase b) los criterios hacen referencia a si las metas son explícitas y consegibles y a si las actividades son congruentes con las metas y posibilitan su consecución. En la fase c), los criterios señalados son el de la instrumentalización (intenta averiguar si la puesta en marcha del programa se realiza siguiendo las pautas que han sido propuestas y cuales son los obstáculos aparecidos) y el de la reacción de las partes implicadas en el proceso, profesores y alumnos. En la fase d) se señalan los criterios para contrastar la eficacia del programa, tanto en sus efectos directos como indirectos.

El problema de la evaluación de profesores, que analizaré con mas detalle, creo que adquiere una relevancia especial en el contexto universitario, tanto por el decisivo papel que el profesor puede desempeñar como por entender que tomando como punto de referencia la eficacia del profesor pueden detectarse las ventajas e inconvenientes de un determinado programa, la bondad con que se pone en práctica y el progreso logrado por los alumnos.

LA EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DOCENTE Y/O EVALUACIÓN DEL PROFESOR.

La vertiente metodológica de este problema ya fue tratada en un excelente trabajo presentado en el Congreso Nacional de Granada (Escudero, J.M. 1980).

Creo que la persistencia histórica en nuestro país del sistema de oposiciones para acceder, con carácter vitalicio, a la situación docente 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.

En la mayoría de los países ha sido, creo, la necesidad de ampliar las plantillas docentes y la necesidad permanente de «rendir cuentas» lo que ha puesto en marcha los procesos de evaluación de la eficacia docente y con ellos, claro, del profesor.

El presente nos muestra algunos indicios de que la situación española puede cambiar; si bien persisten las oposiciones (aunque mucho más «axeitadas»), la totalidad de los estatutos universitarios de reciente implantación contemplan la obligatoriedad de llevar a cabo evaluaciones del profesorado, que deberán contemplar referencias a las obligaciones mínimas (elaboración del programa, asistencia a clase, impartición del programa, atención a los alumnos, asistencia a las reuniones del departamento, cumplimiento de las dedicaciones,..) y a las valoraciones de la eficacia docente. Los resultados de esta evaluación deberán obligatoriamente hacerse llegar a los tribunales que juzguen los concursos de acceso a las plazas docentes universitarias (artículo 8, punto 4, del Decreto 1888/84 de 26 de septiembre, BOE de 26-X-84).

Pese a que la evaluación de la enseñanza universitaria se viene realizando hace años en numerosos países es todavía un problema con importantes limitaciones, tanto teóricas como prácticas. Limitaciones teóricas porque no hay acuerdo unánime sobre las finalidades de la enseñanza universitaria (lo que tiene relación con el problema que hoy «flota» en el contexto social y político respecto a la alternativa entre la «universidad técnica o profesional» y la «universidad cultural»), ni se dispone de un modelo ideal de profesor universalmente aceptado que nos pueda servir como marco de referencia para un estudio evaluativo.

Limitaciones prácticas porque es difícil elegir la estrategia evaluativa adecuada ya que su validez ha de establecerse indirectamente ante la mencionada carencia de un modelo teórico que explicita con suficiente claridad la relación que se establece entre las distintas variables contempladas en el modelo.

Aunque el tema de los modelos de profesor ya lo tratamos en un escrito anterior sobre la evaluación del profesorado (Aparicio, J., Sanmartín, R. y Tejedor, F.J. 1982; Gimeno Sacristán, J. 1983), nos parece oportuno incluir aquí algunas precisiones.

Pueden distinguirse tres paradigmas que sustentan las investigaciones sobre lo que debe ser un profesor efectivo (Doyle, W. 1977) que a su vez inspiran las diferentes estrategias de evaluación de la enseñanza: el paradigma proceso-producto, el paradigma mediacional y el paradigma ecológico.

En el paradigma proceso-producto tratan de establecerse relaciones entre el proceso (conductas del profesor) y el producto (resultados medibles que alcanzan los alumnos). El conjunto de conductas del profesor que estén más relacio-

nadas con los resultados deseables obtenidos por el alumno definirían al profesor efectivo. Este paradigma, derivado de las corrientes conductistas en psicología, es un modelo explicativo muy limitado: no proporciona las claves para averiguar por qué ciertas conductas del profesor están relacionadas con ciertos resultados alcanzados por los alumnos y, lo que es peor, si se producen discrepancias entre los resultados de las diferentes investigaciones no habrá modo de interpretarlas. Como de hecho sucede que unos estudios muestran que determinadas conductas del profesor están relacionadas con un determinado efecto, mientras que en otros se demuestra que son otras las conductas del profesor las relacionadas con ese mismo efecto (McNeil, J.D. y Popham, W.J. 1973; Rosenshine, B. y Furst, N. 1971), este paradigma parece insuficiente.

Las limitaciones del paradigma proceso-producto derivan de pensar que lo haga el profesor es la causa inmediata de los resultados obtenidos por el alumno. Los investigadores inspirados en la psicología cognitiva han incorporado la idea de que lo que el profesor hace no influye de un modo directo en los resultados alcanzados por los alumnos, sino que más bien influyen en ciertos procesos que constituyen la actividad cognitiva de los alumnos. Dicha actividad cognitiva da lugar a su vez a los resultados logrados por los estudiantes. De este enfoque se deriva un segundo paradigma en las investigaciones sobre la efectividad del profesor que suele denominarse paradigma de los procesos mediadores y que se diferencia del anterior en que introduce un tercer término en la relación profesor-alumno que corresponde a las actividades cognitivas a las que se entrega el alumno cuando procesa la información que se le presenta.

El paradigma de los procesos mediadores trata de aplicar a la realidad de la enseñanza las conclusiones de los trabajos realizados en los laboratorios de psicología sobre conocimiento y memoria. La generalización de los resultados del laboratorio (obtenidos con rigurosas pautas experimentales) a la complejidad real del contexto educativo es la limitación más importante de este paradigma.

Limitación que pretende superar el tercero de los paradigmas al que hemos hecho referencia: el paradigma ecológico. Se trata ahora de establecer la eficacia de un determinado profesor con respecto a unos determinados alumnos en un marco de clase específico. Los investigadores que siguen este paradigma suelen utilizar estrategias naturalistas, etnográficas, con objetivos fundamentalmente comprensivos y descriptivos.

De este enfoque ecológico no puede derivarse un modelo de profesor con aplicación a una amplia gama de situaciones de enseñanza. Por eso, quizá, convenga entenderlo como complementario a otros enfoques, sobre todo por ampliar las competencias que se entiende debería alcanzar el alumno.

No parece haber ninguna duda de que todos ellos tienen ventajas e inconvenientes. La mejor solución pasa por integrarlos adecuadamente cuando eso sea posible. Esta es la línea que entiendo sugiere Foster, D.C. (1984) al presentar 199 indicadores para una enseñanza eficaz y posteriormente reducirlos a 47 agrupados en tres categorías: planificación, instrucción y responsabilidad. La evaluación de estos indicadores puede llevarse a cabo siguiendo diferentes estra-

teñas, aunque como señalamos anteriormente no es fácil superar las dificultades intrínsecas para su integración, pues se sigue considerando el paradigma proceso-producto como medida más directa de la competencia docente, por pretender básicamente relacionar los logros estudiantiles con determinadas conductas del profesor.

El rendimiento de los alumnos como medida de la competencia docente.

La procedencia de considerar el rendimiento de los alumnos como media de la competencia docente es un tema muy polémico. Si por una parte no parece haber ninguna duda de que el objetivo fundamental de la tarea docente es facilitar el aprendizaje de los alumnos, resulta lógico pensar que una buena manera de saber si un profesor es efectivo es averiguar lo que sus alumnos han aprendido. Por otra, se cuestiona cómo son y qué miden los exámenes: si responden a una valoración del aprendizaje a corto o largo plazo, si son adecuados con relación a los objetivos fijados... Recomiendo la lectura del artículo de Millman, J. (1981) así como la de las referencias que allí se incluyen.

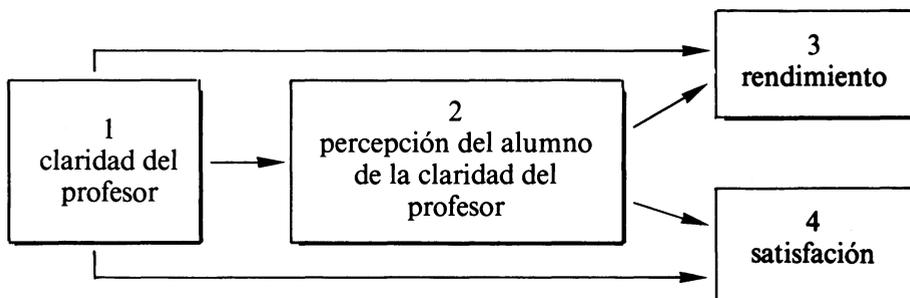
Lo que sí está claro es que existen procedimientos para convertir el rendimiento estudiantil en valoraciones acerca de la efectividad del profesor (el rendimiento estudiantil como variable explicativa «a posteriori» de eficacia docente); procedimientos que responden a diversas situaciones de investigación y que utilizan técnicas estadísticas también diversas (básicamente, el análisis de covarianza y el análisis de regresión múltiple).

Son numerosos los estudios que relacionan determinadas destrezas o capacidades del profesor con el rendimiento estudiantil, manteniendo estas variables un status más «ortodoxo»; las destrezas o capacidades del profesor como variables independientes o predictoras y el rendimiento estudiantil como variable dependiente o criterio. Citaremos algunos estudios recientes, sin pretender ser exhaustivo pues esta vertiente ha sido también considerada en este Seminario (La investigación sobre el rendimiento: Síntesis informativa y estudios de metaanálisis).

El trabajo de Theodory, G.C. y Day, R.C. (1985), «Relación del estilo docente, rasgos de ansiedad y experiencia del profesor con el nivel alcanzado por los alumnos», pone de manifiesto la existencia de una correlación negativa significativa entre la ansiedad del profesor y el nivel alcanzado por los alumnos así como una correlación positiva entre la experiencia del profesor y el nivel alcanzado por los alumnos; en ambos casos, con la variable estilo docente como moduladora ya que esas relaciones solo aparecen cuando es el estilo responde a una disposición favorable. Al aplicar el análisis de varianza, se encuentra la ansiedad como única variable de influencia significativa.

El trabajo de Hines, C. y otros (1985), «Claridad del profesor y sus relaciones con el rendimiento y la satisfacción de los estudiantes», donde utilizan la observación y el cuestionario como método para la obtención de datos y la correla-

ción canónica, la regresión múltiple y el path análisis como técnicas estadísticas adecuadas para su análisis. Resulta muy curiosa la observación del diagrama path que presentan:



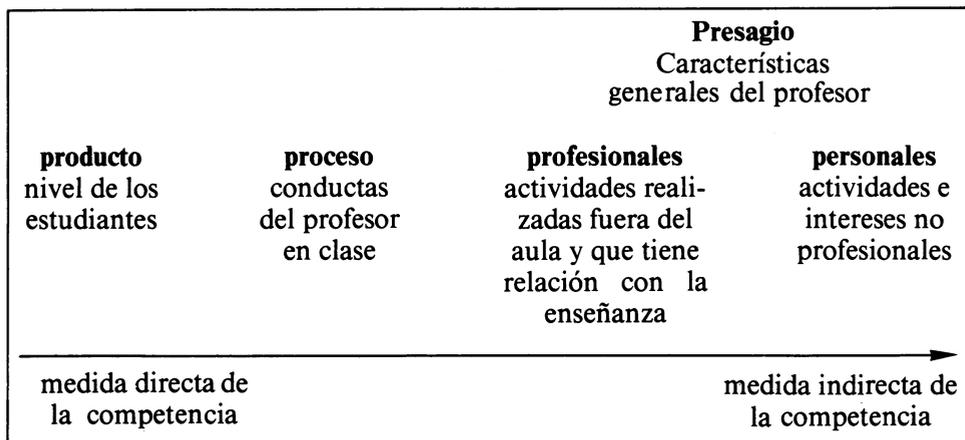
No hay efecto directo entre las variables 1 y 4 (-0.05) pero si un importante efecto indirecto a través de la variable 2 (0,51), lo que en conjunto da cuenta de la correlación empírica entre las variables 1 y 4 (0,46).

Otros trabajos que siguen igualmente esta línea metodológica serían: «Utilización del lenguaje audiovisual en la enseñanza de la estadística» (Bartolomé, A. y Mateo, J. 1983), que sigue un diseño experimental clásico con grupo experimental, grupo placebo y grupo control; «Aptitudes mentales y rendimiento universitario» (Chorro, J.L. 1977); «Factores del rendimiento académico en la Universidad» (Touron, J. 1984); «Factores y causas del fracaso académico en la Universidad» (Marín, M. 1983). En algunos casos (Nieto, J.M. 1982) se señala el rendimiento del alumno como variable dependiente y se señalan dos tipos de variables independientes relacionadas con el profesor: su ser (variables estructurales) y su actuar (variables dinámicas). A veces no se estudia el rendimiento directamente sino determinadas situaciones que lo explican o justifican (Bean, J.P. 1985): «Modelo causal explicativo del síndrome de abatimiento». Como variables exógenas se incluyen los factores académicos, psicológicos y ambientales; como variable endógena la socialización en clase; como variable criterio, el abatimiento.

En otros casos (Rivas, F. y Monera, M.L. 1984) se buscan relaciones entre el rendimiento de los alumnos universitarios y variables más antecedentes que la actuación del profesor: «Rendimiento en la universidad en función del seguimiento o no del consejo vocacional recibido en COU». Trabajo muy interesante tanto por su temática como por la metodología utilizada (el análisis discriminante). Los resultados que se obtienen son muy sugerentes.

Me gustaría que respecto al tema «competencia docente/rendimiento de los alumnos» al menos quede claro un principio fundamental: la evaluación de profesores será deficiente si se usa como único criterio el rendimiento final de los

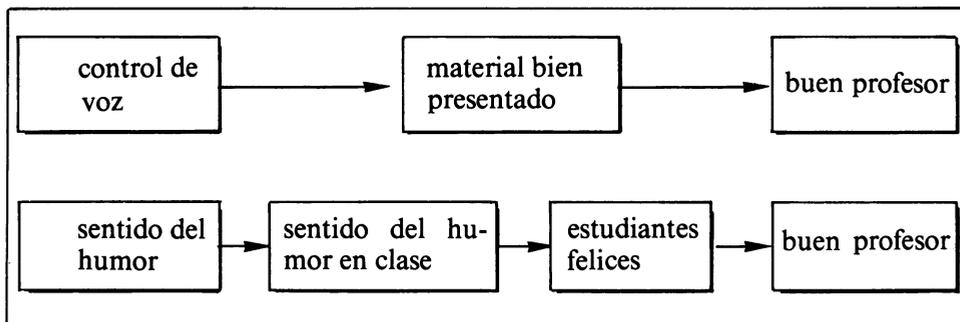
estudiantes. Entiendo como necesario la ampliación de los campos de referencia; si se prefiere, como algunos opinan, entiendo como necesario la obtención de «medidas indirectas» de la competencia docente, generando, lo que King, J.A. (1981) denomina un «modelo multidimensional de evaluación» al tiempo que sugiere la relación entre los componentes del modelo de evaluación de la competencia docente y el tipo de medida que implica:



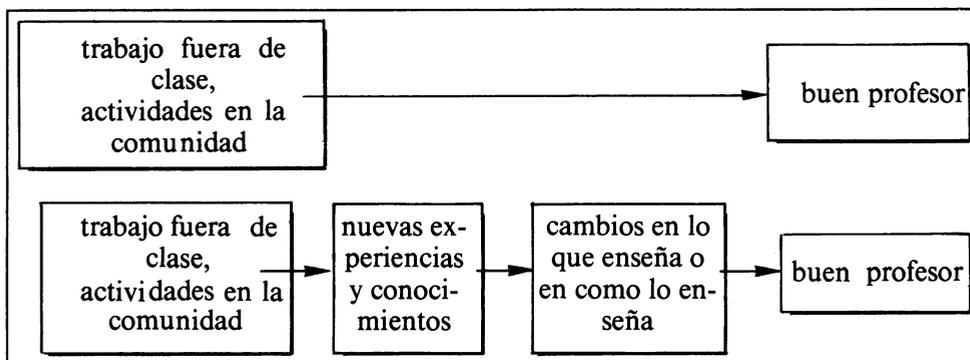
(King J.M. obra citada, p. 169).

Las medidas indirectas, sigue diciendo King, deben entenderse como complementarias, a fin de no caer en «conclusiones fáciles» de las que nos indica algunos ejemplos:

a) En variables presagio:



b) En variables profesionales o personales:



Otros métodos para la evaluación de profesores en la enseñanza universitaria.

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

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

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

En contra de lo que cabría esperar, las autoevaluaciones no se caracterizan por su parcialidad en favor del profesor. No pocos estudios muestran que los datos obtenidos con las autoevaluaciones se aproximan bastante a los que resultan aplicando otras básicas (Braskamp, L.A. y otros, 1979; Marsh, H.W. y otros, 1979).

Las pruebas estandarizadas para la evaluación de profesores (testing teachers) se ofrecen como alternativa para la mejora de los resultados obtenidos (Peterson, K. 1984), o como específicamente idóneas para la evaluación de algunas de las dimensiones del comportamiento docente (Pugach, M.C. y Raths, J.D. 1983; Sandefur, J.T. 1983).

Las evaluaciones de los colegas, acompañadas o no de observación del comportamiento del profesor en el aula, son especialmente útiles para evaluar algunos aspectos como la labor investigadora, el profesionalismo del profesor o su dominio de la asignatura. En general, los profesores pueden estimar con bastante exactitud la competencia de un colega no tanto en lo que se refiere al modo en que da la clase, sino en lo que respecta al bagaje de conocimientos que posee y a su preparación científica y pedagógica. Braskamp, L.A. (1978) ha llevado a cabo un estudio en el que se pone de manifiesto la ventaja de este método evaluativo cuando se pretende evaluar la capacidad del profesor para organizar un curso, para elegir los materiales adecuados o para dar una orientación correcta desde el punto de vista científico.

Las evaluaciones de los estudiantes, en opinión de algunos autores (Banister, J. y otros, 1961; Rayder, N.F. 1968) proporcionan, en conjunto, el mejor criterio de calidad de la instrucción dado que ellos son los más «fieles observadores». Sin duda, es el método más utilizado (Moomaw, M.T. 1977). Puede llevarse a cabo bien a partir de comentarios escritos, entrevistas de grupo o escalas objetivas de valoración.

Los comentarios escritos ofrecen una importante información diagnóstica (Tuckman, B.Q. y Oliver, W.F. 1968) pero de muy difícil catalogación por el amplio campo que abarcan, distorsionando los análisis posteriores.

Las entrevistas en grupo, dirigidas por un monitor, ofrecen interesantes posibilidades informativas sobre la labor docente. Su registro posibilita la catalogación y el análisis posterior (Ory, J.C. y otros, 1980).

Los cuestionarios o escalas de valoración se configuran con un determinado número de preguntas cerradas en las que se valora al profesor en relación con distintos atributos relevantes desde el punto de vista de la eficacia docente. Se pide a los estudiantes que valoren al profesor en cada uno de los ítems del cuestionario. En un trabajo nuestro ya citado (Aparicio, J. Sanmartín, R. y Tejedor, F. 1982) se tratan con detalle todos los pormenores sobre la problemática de la utilización de este tipo de cuestionarios: selección y número de ítems, número de categorías de cada ítem, dimensiones resultantes, fiabilidad y validez de los cuestionarios, factores que pueden afectar a las valoraciones estudiantiles (tamaño de la clase, tipo de asignatura, momento de aplicación,...), etc. También se incluyen las críticas más frecuentes a su uso.

Sobre esta cuestión, Wittrock, M.C. y Lumsdaine, A.A. (1977) opinan que la mayoría de las investigaciones sobre las valoraciones que los estudiantes 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, en su opinión, 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.

A los argumentos de apoyo que expusimos en 1982 habría que añadir algunos más (Aleamoni L.M. 1981) pues sigo pensando que la utilización de este tipo de cuestionarios es del todo procedente:

a) Se dice que los estudiantes no pueden emitir juicios competentes sobre el profesor y la enseñanza por su inmadurez y falta de experiencia. Los datos de la investigación no confirman esta opinión pues en gran número de estudios se encuentran correlaciones de 0,87 a 0,89 en las valoraciones sucesivas (Guthrie, E.R. 1954). El intervalo correlacional obtenido en de 0,70 a 87 en los estudios de Costin, F. y otros (1971), Gillmore, G.M. (1973) y Hogan, T.P. (1973).

b) Se dice que existe una gran influencia sobre la evaluación en base a la fama que el profesor tenga por sus publicaciones. Efectivamente la investigación y la docencia difícilmente se pueden separar: una buena enseñanza y una buena investigación están tan unidas que es innecesario evaluarlas independientemente (Borgatta, F.F. 1970; Deming, W. E. 1972). Los resultados de la investigación son dispares en este punto: mientras que algunas muestran una relación positiva entre productividad investigadora y eficacia docente (Maslow, A.H. y Zimmerman, W. 1956; McGrath, E.J. 1962), McDaniel, E.D. y Feldhusen, J.F. y Feldhusen, J.F. 1970), otras no encuentran relaciones significativas (Voecks, V.W. 1962; Hayes, J.R. 1971; Aleamoni, L.M. y Yimer, M. 1973; Linsky, A.S. y Straus, M.A. (1975). Tampoco aparecen relaciones significativas cuando la valoración es realizada por los colegas en lugar de por los estudiantes (Aleamoni, L.M. y Yimer, M. 1973).

c) Se dice que la popularidad del profesor juega un papel importante en las valoraciones estudiantiles. Efectivamente así ocurre para algunas de las dimensiones del cuestionario, pero se mantiene la capacidad discriminativa de los juicios para otras dimensiones (Grush, J.E. y Costin, F.1975; Ware, J.E. y Williams, R.G. 1977; Frey, P.W. 1978; Perry, R.P. y otros, 1979).

d) Se dice que los juicios estudiantiles no son exactos hasta que han pasado varios años desde que terminó el curso o la universidad. Los estudios de Drucker, A.J. y Remmer, H.H. (1951) muestran que valoraciones de antiguos alumnos coinciden con la de los alumnos del momento. Estos resultados se confirman en trabajos de Marsh, H.W. (1977), Marsh, H.W. y Overall, J.V. (1979) y Mckeachie, W.J. y otros (1978).

e) Se manifiesta la dificultad de incorporar los resultados de la valoración estudiantil a la enseñanza. Creo que puede ocurrir así cuando se entiende la evaluación del profesor como sumativa y sancionadora en lugar de formativa. En cualquier caso, los estudios de metaanálisis de Cohen, P.A. (1982) ponen de manifiesto que las relaciones encontradas entre las valoraciones estudiantiles y la eficacia docente son más fuertes y consistentes de lo que cabía esperar.

Otras críticas, más suaves, pero interesantes por su proximidad y sobre todo porque nacen de la experiencia (Villar, L.M. 1983) han sido puestas de manifiesto por Villar, L.M. (1985) en un excelente trabajo sobre «Evaluación del ambiente de aprendizaje en el aula universitaria». Pero siendo interesantes sus críticas mucho más me parece la alternativa que sugiere para acercarse a la evaluación del profesorado con el fin de modificar conductas docentes y ambientes de enseñanza para, en última instancia, mejorar el rendimiento estudiantil.

Esta nueva alternativa metodológica, la evaluación de ambientes de clase, se configuró adecuadamente a partir de la revisión que Anderson, C.S. publicó en

1982. Incluye estrategias etnográficas (variables relevantes, utilización de observaciones y entrevistas en profundidad,...) concebidas para la obtención de datos sobre el «ambiente de clase» junto a técnicas estadísticas para el análisis de datos y la obtención de las dimensiones subyacentes (análisis factorial, análisis clusters,...).

No desaparecen con ella los problemas que antes hemos mencionado, pero entiendo que se trata de un procedimiento complementario, de una posibilidad mas de obtener información sobre la actuación del profesor universitario en el aula.

De cualquier forma, esta diversidad metodológica en las distintas fases del proceso, con la debida integración entre la mismas, parece ser el mejor camino para evitar que cualquiera de las estrategias utilizada separadamente puede ser juzgada como parcial e irrelevante, al tiempo que se facilita la conexión entre la teoría y la práctica; al tiempo que se posibilita la comprobación empírica del modelo teórico. Si para esta comprobación utilizamos adecuadamente el modelo estadístico que mejor se adapte a las características de los datos (teniendo en cuenta que la calidad de una técnica depende no sólo de sus características inherentes sino también del contexto y manera en que se implemente), estaremos en condiciones de comenzar a sentar las bases sólidas de un conocimiento auténticamente científico sobre la eficacia docente, uno de los problemas cruciales de la problemática educativa (McGreal, T.L. 1982). Esta es la línea que pretendo seguir en un trabajo recién comenzado en la Facultad de Químicas de la Universidad de Santiago.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEAMONI, L.M. (1981): «Student ratings of instruction» en J. Millman, *Hand-boock of teacher evaluation*, Sage Publications, Beverly Hill, California.
- ALEAMONI, L.M. y YIMER, M. (1978): «An investigation of the relationship between colleague rating, student rating, research productivity, and academic rank in rating instructional effectiveness». *Journal of Educational Psychology*, 64.
- ANDERSON, C.S. (1982): «The search for school climate: A review of educatinal research». *Review of Educational Research*, 52, (3) pp. 368-420.
- APARICIO, J, Sanmartín, R y TEJEDOR, J. (1982): *La enseñanza universitaria vista por los alumnos: Un estudio para la evaluación de los profesores en la enseñanza superior*. Cuadernos de Capacitación docente, O.E.I., Madrid.
- BANISTER, J. y otros (1961): «Evaluating college teaching». *Curriculum Reporter Supplement*, 1.
- BARTOLOMÉ, A y MATEO, J. (1983): «Utilización del lenguaje audiovisual en la enseñanza de la estadística». *Enseñanza*, 3, pp. 183-192.

- BEAN, J.P. (1985): «Interaction effects on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome». *American Educational Research Journal*, 22, (1), pp. 35-64.
- BORGATTA, E.F. (1970): «Students ratings of faculty». *American Association of University Professors Bulletin*, 56, pp. 6-7.
- BRASKAMP, L.A. (1978): «Colleague evaluation of instruction». *Faculty Development and Evaluation in Higher Education*, 4, pp. 1-9.
- BRASKAMP, L.A. y otros (1979): «Student ratings and instructor self-ratings and their relationship to student achievement». *American Educational Research Journal*, 16, pp. 295-306.
- CENTRA, J.A. (1977): «The how and why of evaluating teaching» en J.A. Centra *Renewing and evaluating teaching*, Jossey-Bass, San Francisco.
- COSTIN, F. y otros, (1971): «Student ratings of college teaching: Reliability, validity and usefulness», *Educational Research*, 41, pp. 511-535.
- COHEN, P.A. (1982): *Synthesizing research results on teacher evaluation using meta-analytic procedures*. American Psychological Ass., Washington (ERIC Document Reproduction Service n.º ED 223646).
- CHORRO GASCO, J.L. (1977): *Aptitudes mentales y rendimiento universitario*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia.
- DEMING, W.E. (1972): «Memorandum of teaching». *American Statistician*, 26.
- DOYLE, W. (1977): «Paradigms of research on teacher effectiveness» en L.S. Shulman (ed) *Review of Research in Education*, Itasca, Illinois, Peacock.
- DRUCKER, A.J. y REMMEMRS, H.H. (1951): «Do alumni and students differ in their attitudes toward instructors?». *Journal of Educational Psychology*, 42.
- ESCUADERO, J.M. (1980): «La eficacia docente: estudios correlaciones y experimentales» en Varios, *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Sociedad Española de Pedagogía. Actas de VII Congreso Nacional. Granada, pp. 207-235.
- FOSTER, D.C. (1984): *Selection of evaluation criteria for the development of a teacher assesment systems*. Washington Uni., Teacher Education research Center (ERIC. n.º ED 242719).
- FREY, P.W. (1978): «A two-dimensional analysis of student ratings of instruction». *Research in Higher Education*, 9, pp. 69-91.
- GILLMORE, G.M. (1975): *Estimates of reliability coefficients for items and subscales of the Illinois Course Evaluation Questionnaire*. Research Report, n.º 341. Urbana, Illinois: Measurement and Research Division Office of Instructional Resources, University of Illinois.
- GIMENO, J. (1981): «La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza». En A. Pérez Gómez (ed), *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Zero-Zyx, Madrid, pp. 467-499.
- (1983) «Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad» en J. Gimeno y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, pp. 166-187.
- GRUSH, J.E. y COSTIN, F. (1975): «The student as cosumer of the teaching process». *American Educational Research Journal*, 12, pp. 55-66.

- GUTHRIE, E.R. (1954): *The evaluation of teaching: A progress report*. Seattle, University of Washington.
- HAYES, J.R. (1971): «Research, teaching and faculty fate». *Science*, 172, pp. 227-230.
- HYNES, C y otros (1985): «Teacher clarity and its relationship to student achievement and satisfaction». *American Educational Research Journal*, Vol. 22, n.º 1, pp. 87-110.
- HOGAN, T.P. (1973): «Similarity of students ratings across instructors, courses and time». *Research in Higher Education*, 1, pp. 149-154.
- KING, J.A. (1981): «Beyond classroom walls: Indirect measures of teacher competence» en J. Millman (ed) *Handbook of teacher evaluation*, Sage Publications, Beverly Hill, California.
- LANDSHERE, G. de (1982): *La investigación experimental en educación*. Unesco, París.
- LINSKY, A.S. y STRAUS, M.A. (1975): «Students evaluations, research productivity and eminence of college faculty». *Journal of Higher Education*, 46, pp. 89-102.
- MARÍN SÁNCHEZ, M. (1983): *Factores y causas del fracaso académico en la Universidad*. ICE, Sevilla.
- MASLOW, A.H. y ZIMMERMAN, W. (1956): «College teaching ability, scholarly activity and personality». *Journal of Educational Psychology*, 47, pp. 185-189.
- MARSH, H.W. (1977): «The validity of students» evaluations: Classroom evaluations of instructors independently nominated at best and worst teachers by graduate seniors». *American Educational Research Journal*, 14, pp. 441-447.
- MARSH, H.W. y OVERALL, J.V. (1979): «Long-term stability of students» evaluations: A note on Feldman's consistency and variability among college students in rating their teachers and courses». *Research in Higher Education*, 10, pp. 139-147.
- MARSCH, H.W. y otros (1979): «Validity of students evaluations of instructional effectiveness: A comparison of faculty self-evaluations by their students». *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 149-160.
- McDANIEL, E.D. y FELDHUSEN, J.F. (1970): «Relationships between faculty ratings and indexes of service and scholarship». *Proceedings of the 78th Annual Convention of the American Psychological Association*, 5, pp. 619-620.
- McGRATH, E.J. (1962): «Characteristics of outstanding college teachers». *Journal of Higher Education*, 33, pp. 148.
- McGREAL, T.L. (1982): *Developing a teacher evaluation system: comonalities of these systems that function most effectively*. Washington, (ERIC, n.º ED 226418).
- McKEACHIE, W. J. y otros. (1978): «A small study assessing teacher effectiveness: Does learning last?». *Contemporary Educational Psychology*, 3, pp. 352-357.
- McNEIL, J.D. y Popham, W.J. (1973): «The assesment of teacher competence» en R.M. Travers (ed). *Second Handbook of Research on Teaching*. Rand McNally, Chicago.
- MILLMAN, J. (ed) (1981): *Handbook of teacher evaluation*, Sage Publications, Beverly Hill, California.

- MOOMAW, M.T. (1977): «Practices and problems in evaluating instruction» en J.A. Centra (ed). *Renewing and evaluating teaching*. Jossey-Bass, San Francisco.
- NIETO y GIL, J.M. (1982): *Valoración de la eficacia docente. Problemas y Técnicas*. Escuela Española, Madrid.
- ORY, J.C. y otros. (1980): Congruency of student evaluative information collected by three methods». *Journal of Educational Psychology*, 72, pp. 181-185.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica» en J. Gimeno y A. Pérez Gómez (ed) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Aka, Madrid, pp. 95-138.
- PERRY, R.P. y otros (1979): «Educational seduction: The effect of instructors expressiveness and lecture content on student ratings and achievement». *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 107-116.
- PETERSON, K. (1984): «Methodological problems in teacher evaluation». *Journal of Research and Development in Education*, 17 (4), pp. 62-70.
- PUGACH, M.C. y Raths, J.D. (1983): «Testing teachers: Analyse and recommendations». *Journal of Teacher Education*, 34 (1), pp. 37-43.
- RAYDER, N.F. (1968): «College students ratings of instrutors». *Journal of Experimental Education*, 37, pp. 76-81.
- RIVAS, F. MONERA, M.L. (1984): «Rendimiento en la Universidad en función del seguimiento o no del consejo vocacional en COU». *Enseñanza*, 2, p. 183-204.
- ROENSHINE, B. y FURST, N. (1971): «Research in teacher performance criteria» en B.O. Smith (ed), *Research in Teacher Education: A symposium*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- SANDEFUR, J.T. (1983): *Competency testing of teachers*. Washington, (ERIC, n.º ED 238858).
- SCRIVEN, M. (1967): «The methodology of evaluation» en R. Tyler y otros (eds), *Perspectives of curriculum evaluation*, Rand McNally, Chicago. Monograph Series of Curriculum Evaluation, 1.
- STAKE, R.E. (1967): The countenance of educational evaluation» *Teachers college Record*, 68, pp. 523-540.
- STUFFLEBEAM, D.L. y otros (1971): *Educational evaluation and decision making*. Peacock for Phi Delta Kappa National Study Committee on Evaluation, Itasca, Illinois.
- THEODORY, G.C. y DAY, R.C. (1985): «The association of professors's style, trait anxiety and experience with student's grades». *American Educational Research Journal*, 22 (1) pp. 123-134.
- TOURON, J. (1964): *Factores del rendimiento académico en la Universidad*. Eunsa, Pamplona.
- TUCKMAN, B.Q. y OLIVER, W.F. (1968): «Effectiveness of feedback to teachers as function of source». *Journal of Educational Psychology*, 59, pp. 297-301.
- TYLER, R.W. (1942): «General statement on evaluation». *Journal of Educational Research*, pp. 492-501.

- VILLAR ANGULO, L.M. (1983): «Evaluación de la enseñanza universitaria por los estudiantes». *Enseñanza*, 1, pp. 263-298.
- (1985) *Evaluación del ambiente de aprendizaje en el aula universitaria*. Documento fotocopiado.
- VOECKS, V.W. (1964): «Publications an teaching effectiveness». *Journal of Higher Education*, 33, pp. 212.
- WARE, J.E. y WILLIAMS, R.G. (1977): «Discriminate analysis of student ratings as a means of identifying lecturers who differ in enthusiasm of information giving». *Educational and Psychological Measurement*, 37, 627-639.
- WEIS, C.H. (1972): *Evaluation research: Methods for assesing program effectiveness*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J. .
- WERGIN, J.F. (1977): «Evaluating faculty development programs» en J.A. Centra (ed) *Renewing and evauating teaching*, Jossey-Bass, San Francisco.
- WITTROCK, M.C. y LUMSDAINE, A.A. (1977): «Instructional Psychology». *Annual Review of Psychology*, 28, pp. 417-459.
- WORTTMAN, P. M. (1975): «Evaluation research: A psychological perspective». *American Psychologist*, 30, pp. 562-575.