

A avaliación da actividade docente

Eduardo García Jiménez



A avaliación da actividade docente

Eduardo García Jiménez

Colección Formación e Innovación Educativa na Universidade

Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa

Universidade de Vigo

Edita: Vicerreitoría de Formación e Innovación. Universidade de Vigo.

Tradución: Verónica Arias Sánchez

Revisión: María Isabel Cebreiros Iglesias

Portada: Área de Imaxe da Universidade de Vigo

Imprime: Tórculo Artes Gráficas, S.A.

ISBN: 978-84-8158-389-2

ISBN Colección: 978-84-8158-362-5

D.L.: C 2418-2008

Índice

1. A avaliación docente do profesorado universitario en España: o programa Docentia	5
1.1. A avaliación do profesorado universitario	5
1.2. O programa DOCENTIA.....	8
1.3. Resultados	10
2. Avaliación do ensino na universidade	15
2.1. A cultura universitaria	15
2.2. Innovación e avaliación universitarias.....	19
2.3. Desenvolvemento institucional	33
3. A avaliación do profesor	49
3.1. Avaliación do profesor	49
3.2. O modelo de profesor dende o que se avalía.....	61
3.3. Perspectivas	65
4. Experiencias de avaliación da actividade docente en España	71
4.1. Presentación	71
4.2. Experiencias de avaliación. Descrición xeral.....	72
4.3. Universidades sobre as que se recolleu información.....	77
4.4. Procedementos de avaliación	78
4.5. Niveis de participación	79
4.6. Calendarios de avaliación	80
4.7. Proceso de validación	82
4.8. Conclusións	83
Referencias	85

1. A avaliación docente do profesorado universitario en España: o programa Docentia*

1.1. A avaliación do profesorado universitario

A visión e a práctica actual da avaliación da actividade docente é en boa medida consecuencia das presións exercidas a partir da década dos oitenta sobre o labor do profesor, considerado como un factor clave tanto no control de contas coma na busca da excelencia das institucións universitarias. Ese dobre contexto de control e de mellora xerou dúas perspectivas diferentes na avaliación da actividade docente. Dunha parte, a avaliación da actividade docente realizouse tomando como criterio a eficacia, é dicir, analizando o impacto asociado ao traballo docente (*teaching effectiveness*). Esta perspectiva apóiase no uso de diferentes indicadores que analizan o labor docente e en cuestionarios de opinión, especialmente en indicadores que tratan de analizar o rendemento do estudante, considerado o indicador principal na avaliación do ensino (Seldin, 1993; Shao, Anderson e Newsome, 2007).

Doutra, a avaliación da actividade docente veuse realizando dende un criterio de excelencia, considerando os procesos de mellora e de innovación que introduce o profesor na súa actividade docente (*teaching excellence*). Esta perspectiva apoiase no emprego das recensións de ensino (*teaching profiles*) e a revisión por pares (*peer review*). Os *teaching profiles* fan posible documentar a actividade do profesor en clase, os resultados de aprendizaxe obtidos polos estudantes e as innovacións introducidas polo profesor na docencia (Malik, 1996 e Hutchings, 1996), mentres que a revisión por pares fai posible unha avaliación da actividade docente do profesor coa intervención dos seus colegas con maior experiencia. Unha versión máis actualizada dos *teaching profiles* é a que representan os PACT

* Este artigo foi realizado en colaboración con Esteve Arboix Codina (AQU Catalunya).

(*Performance Assessment for California Teachers*) ou máis sinxelamente os cartafol de ensino ou *teaching portfolio* (Darling-Hammond, 2006).

A introdución do *portfolio* dos estudantes (*student portfolio*) incluiu unha nova perspectiva na avaliación da actividade docente, ao incorporar a posibilidade da análise conxunta estudante-profesor tanto para determinar a eficacia do labor docente coma para retroalimentar o ensino (Saravia, 2004). Este enfoque supón unha superación do binomio excelencia-efectividade, incorporando ambas as dúas perspectivas na avaliación da actividade docente: ensinar mellor cada vez é intentar a excelencia no labor, o que inflúe na calidade da aprendizaxe. Igualmente formula a participación activa de estudantes e profesores e o reequilibrio investigación-docencia: investigar sobre as aprendizaxes para ensinar mellor (Jarvinen e Kohonen, 1995; Cavanagh, 1996; Saravia, 2004). Esta preocupación por asociar a calidade do ensino cos resultados da aprendizaxe derivou en modelos como o *Teaching-For-Learning* (Conrad, Jhonson e Gupta, 2007) que converte o profesor nun investigador da súa propia práctica docente a partir do exame das actividades formativas e dos resultados de aprendizaxe dos estudantes.

As perspectivas anteriores aplicáronse con frecuencia na avaliación da actividade docente do profesorado; se ben non se chegou a un consenso sobre os mellores indicadores para medir o impacto do traballo do profesor, a estrutura técnica dos *teaching profiles*, os *portfolio* do estudante ou o proceso para desenvolver unha revisión por pares. Esta falta de acordo, probablemente oculte o feito de que non é posible abordar a avaliación da actividade docente sen considerar a realidade das institucións nas que traballan os profesores (Darling-Hammond, 1986). A avaliación da actividade docente do profesor adquire unha maior validez cando se adopta unha visión comprensiva da institución universitaria e do ámbito político e social na que a devandita actividade docente se desenvolve.

Unha perspectiva máis comprensiva da avaliación da actividade docente require así mesmo, considerar o traballo do profesor dende a súa competencia docente, é dicir, dende a súa capacidade para dar resposta ás demandas formativas que lle formula a institución para a que traballa, en función dos obxectivos xerais que dita institución persegue, dos programas educativos que pretende desenvolver e do contexto social (incluíndo as características dos seus estudantes) en que a institución enmarca o seu

labor, sen esquecer a política de recursos humanos do sistema universitario e da propia institución.

A avaliación da actividade docente asociada á avaliación da competencia do profesor aparece claramente explicitada nos criterios e directrices para a garantía de calidade no Espazo Europeo de Educación Superior. Concretamente, no criterio 1.4 recóllese a esixencia de que as universidades dispoñan de medios para garantir que o seu profesorado está cualificado e sexa competente para o desenvolvemento da docencia¹.

En España, a avaliación dos profesores universitarios comprende diferentes ámbitos e implica distintos axentes. Dunha parte, avalíase a cualificación dos profesores e doutra a súa competencia docente. A cualificación docente é unha condición necesaria para converterse en profesor universitario. Os aspirantes a profesores, que deben estar en posesión do título de doutor, sométense a un dobre proceso de avaliación: primeiro, unha axencia de avaliación externa valora os méritos docentes e investigadores; e, segundo, os aspirantes que obteñen a certificación da súa competencia docente participan nun proceso de selección realizado pola universidade interesada na súa contratación. O mesmo procedemento se aplica para acceder á función pública e na promoción dos profesores.

Doutra parte, avalíase a competencia docente dos aspirantes a profesores, daqueles que desexan converterse en funcionarios públicos, ascender na súa universidade ou mellorar o seu ensino. Este tipo de avaliación lévase a cabo polas universidades.

A avaliación da cualificación e da competencia dos profesores presenta resultados diferentes. Así, a avaliación da cualificación é unha práctica máis sistemática e con máis longa tradición no sistema universitario español que a avaliación da competencia dos profesores.

A avaliación da competencia docente dos profesores é unha práctica estendida na maioría das universidades españolas que necesita abordarse dun modo máis sistemático e transparente. Non obstante, as innovacións neste ámbito deben facerse considerando a autonomía e a capacidade que teñen as universidades.

¹ ENQA (2005). *Estándares and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.

No programa DOCENTIA (desenvolvido conxuntamente polas axencias de avaliación e as universidades españolas como un proceso de certificación da competencia docente do profesorado) o enfoque adoptado avalía a competencia docente do profesor en función da súa capacidade de resposta aos retos que lle formula un programa de estudos que se imparte nunha institución determinada, dentro dun contexto social e académico concretos. As decisións que se derivan do devandito proceso de avaliación sitúanse igualmente no marco estratéxico e na política de recursos humanos da universidade, que é a que debe decidir sobre a adecuación da competencia docente do profesor, as súas necesidades de formación e as súas posibilidades de promoción.

1.2. O programa DOCENTIA

O programa DOCENTIA é un conxunto sistemático e cíclico de actividades centradas na avaliación e o recoñecemento da competencia docente dos profesores. No seu deseño tomouse como referencia a experiencia previa da axencia catalá de garantía de calidade (AQU Catalunya) que entre os anos 2002-2007 levou a cabo procesos de avaliación da actividade docente do profesorado das universidades públicas en Cataluña.

Nunha primeira etapa, aproveitando que o marco legal vixente prevé que o goberno autonómico de Cataluña poida asignar complementos retributivos adicionais pola actividade docente por períodos de 5 anos, alcanzouse un acordo institucional entre o goberno, as universidades públicas e AQU Catalunya que permitiu elaborar uns criterios comúns para a definición dun modelo de avaliación docente do profesorado. Este acordo previo entre os principais grupos de interese (*stakeholders*) é unha situación pouco habitual nos sistemas educativos nos que interveñen axencias de aseguramento da calidade.

A partir dos devanditos criterios, AQU Catalunya elaborou os instrumentos necesarios (Guías) para que as universidades elaborasen os seus respectivos modelos de avaliación docente que se concretaron nos Manuais de Avaliación Docente. Posteriormente, AQU Catalunya certificou que o modelo elaborado polas universidades satisfacía os requisitos previamente fixados. Finalmente, tras unha etapa de experimentación, está

prevista unha última fase de acreditación dos modelos. En esencia este é o proceso seguido en DOCENTIA.

Na actualidade, a competencia docente do profesorado avalíase en DOCENTIA considerando tres dimensións básicas: planificación, desenvolvemento e avaliación do ensino. A avaliación da planificación do ensino valora as modalidades de organización e de coordinación con outros profesores previstas polo docente, a anticipación de resultados de aprendizaxe e as actividades formativas, os materiais e recursos para o ensino que pretende utilizar e, finalmente, os criterios e métodos de avaliación dos estudantes que pretende aplicar. A avaliación do desenvolvemento do ensino valora as actividades formativas levadas a cabo polo profesor, así como a súa aplicación dos criterios e métodos de avaliación. Por último, a avaliación dos resultados valora as competencias desenvolvidas polos estudantes e as actividades realizadas polos profesores para revisar, mellorar ou innovar o ensino.

A avaliación da competencia docente realízase conforme a catro criterios: a adecuación do ensino aos requirimentos da universidade (ou dun departamento) e ás competencias establecidas no programa de estudos, a satisfacción de estudantes, responsables académicos e colegas coa actividade docente do profesor, a eficiencia ou capacidade do profesor para favorecer o desenvolvemento nos estudantes das competencias previstas no programa de estudos nun contexto determinado, e a orientación da actividade docente cara á innovación do ensino.

No programa DOCENTIA participan diferentes axentes que desempeñan distintos roles. As axencias de avaliación establecen criterios e directrices para o deseño de procedementos de avaliación da competencia docente, verifican os deseños elaborados polas universidades e certifican a súa aplicación. As universidades deseñan e aplican un procedemento para avaliar a competencia docente dos seus profesores. E os responsables académicos, os estudantes e os propios profesores valoran a actividade docente.

DOCENTIA desenvólvese segundo o seguinte procedemento:

Nunha primeira etapa, as axencias de avaliación establecen os criterios e directrices de avaliación da competencia docente.

Nunha segunda etapa, cada universidade diseña o seu propio procedemento de avaliación no que debe especificar: a finalidade da avaliación (selección e/ou promoción do profesorado, mellora da actividade docente etc.), os procedementos para valorar a competencia docente (cuestionario, diario, informe de responsable académico, indicadores, grupo focal etc.), as fontes de información (profesores, estudantes, responsables académicos, titulados etc.), os avaliadores e o proceso de toma de decisións.

Nunha terceira etapa, as axencias de avaliación verifican a adecuación do procedemento elaborado polas universidades. Nunha cuarta etapa, nun período de polo menos dous anos, as universidades aplican o procedemento que deseñaron para avaliar a competencia docente e as axencias de avaliación realizan un seguimento da aplicación do procedemento e unha meta-avaliación de DOCENTIA.

Nunha quinta etapa, transcorrido o devandito período, as axencias de avaliación certifican a coherencia entre o deseño de avaliación da competencia docente e a súa aplicación efectiva. Finalmente, a axencia nacional de avaliación (ANECA) e as axencias autonómicas recoñecen mutuamente os resultados das avaliacións realizadas sobre a competencia docente de profesores procedentes de distintas comunidades autónomas.

1.3. Resultados

Un primeiro resultado que hai que destacar é a boa acollida do programa DOCENTIA nas universidades españolas, sobre todo porque a avaliación da competencia do profesor -tendo en conta a planificación, o desenvolvemento e os resultados do ensino- non é unha práctica habitual nas universidades españolas. Así, o proceso iniciado en Cataluña no ano 2002 con sete universidades públicas, converteuse actualmente nun programa de avaliación no que participan sesenta e dúas universidades (corenta e catro son públicas e dezaioito privadas) das setenta e catro existentes en España, localizadas en diferentes comunidades autónomas.

Na avaliación da competencia docente do profesorado desenvolvida nas sete universidades catalás, entre 2002 e 2007, un segundo logro que hai que destacar é o feito de que o proceso se puxera en marcha a partir do traballo conxunto dun grupo de expertos académicos das universidades

públicas así como da propia axencia catalá (AQU) e do ministerio de educación. Así mesmo, a revisión e axuste do modelo se leva a cabo mediante reunións cos responsables políticos e técnicos das universidades. A formulación respecta a autonomía das universidades e nelas recae a responsabilidade última de asegurar a calidade do seu profesorado. Existe, pois, consenso na necesidade de dispoñer dun marco común e compartido.

Un terceiro logro do proceso de avaliación constitúeo o feito de que a pesar da indefinición inicial de contexto normativo (en 2002 faltaba regulación xurídica relativa aos mecanismos de avaliación docente e dos complementos económicos) a universidade tomou conciencia do proceso global de avaliación do profesorado (selección, contratación, promoción etc.). Todo iso nun momento no que o contexto legal establecido pola Lei Orgánica de Universidades (2001) respecto á avaliación académica do profesorado optara por minorar (nas probas de habilitación) o peso da universidade nos procesos de avaliación previa á contratación.

O cuarto logro que debemos destacar é que o modelo permitiu identificar aqueles elementos que constitúen o obxecto de avaliación. Así, destaca especialmente o autoinforme de avaliación que prepara o propio profesor, a innovación docente, a valoración da planificación, desenvolvemento e resultados da actividade docente, a participación en accións para adaptación ao EEES etc. Non obstante, nas avaliacións realizadas nas sete universidades de Cataluña, no caso da avaliación para o complemento retributivo tivo moita consideración a carga docente asumida polo profesor.

Unha revisión dos principais procedementos utilizados polas universidades catalás para avaliar a competencia do profesorado vén a destacar que o autoinforme é a peza central do proceso de avaliación. Así, este debe incorporar as reflexións do profesor sobre a súa proposta formativa, a súa aplicación e os resultados que se obtiveron. O modelo propón uns ítems para que o profesor desenvolva o seu autoinforme. Non obstante, os mecanismos para a súa avaliación non son os óptimos posto que conteñen moita información de carácter cualitativo que é complexa de manexar.

Outro dos procedementos de avaliación utilizados, os informes que os responsables académicos emiten sobre o profesor avaliado, a experiencia

demostra que non discriminan o suficiente posto que tenden a ser maioritariamente positivos.

Respecto ás enquisas dos estudantes e graduados conséntase a necesidade de achar mecanismos que permitan unha mellor xestión da información que conteñen. Por outra parte, os estudantes deben percibir que as súas opinións teñen consecuencias, posto que ata a data, unha das principais queixas dos estudantes era o escaso impacto das súas opinións recollidas nas enquisas, especialmente en relación aos profesores peor valorados.

Outro aspecto que merece comentarse é que a avaliación da competencia docente contribuíu a reforzar a cultura da calidade. Así, se traballa con evidencias e reforzáronse as unidades técnicas responsables do aseguramento da calidade en cada unha das universidades públicas de Cataluña. Non obstante, unha das principais críticas ao modelo é a relativa á burocracia que xera o proceso posto que, nalgúns casos, o profesor debe recompilar información que debería estar nas bases de datos da súa universidade. Así, se ben o proceso serviu para mellorar este tipo de aplicacións informáticas, aínda existen áreas de mellora. Por outra banda, existe un mínimo de evidencia documental necesaria para poder documentar, rexistrar e analizar o desenvolvemento do proceso. En definitiva, se un profesor decide non se presentar á avaliación docente debe ser porque considera que a súa actividade docente non lle permite alcanzar os méritos establecidos e non porque considera que é un proceso complexo e/ou burocrático.

Finalmente, cabe destacar a capacidade de discriminación do modelo. A táboa 1 recolle de xeito agregado os resultados obtidos nas catro primeiras convocatorias. Preséntase para cada convocatoria o potencial de profesores que estaban en condicións de solicitar a avaliación (é dicir, cumpriran cinco anos de actividade docente), o número de profesores que finalmente solicitan a avaliación (solicita) e o seu resultado.

Os datos demostran que a maioría dos profesores que se presentan superan a avaliación (96%). Non obstante, a discriminación do modelo prodúcese no momento de solicitar a avaliación. Así, aproximadamente un 25% do potencial opta por non presentarse (a avaliación non é obrigatoria). As razóns que se esgrimen para non facelo son diversas pero a

partir dunha análise custo/ beneficio destacan que se trata de máis traballo burocrático, que a avaliación docente non está ben formulada ou ben que previamente fixeron unha simulación do seu caso e saben que non superarán a avaliación. En definitiva, o profesorado das universidades públicas tomou conciencia de cales son os méritos necesarios para superar a avaliación.

Convocatoria	Potencial	Solicita	%	Positiva	%	Negativa	%	Favorables /potenciais
2003	1.544	1.241	80%	1.175	95%	60	5%	76%
2004	1.358	1.037	76%	1.004	97%	31	3%	74%
2005	1.031*	1.020	nd	1.002	98%	18	2%	nd
2006	1.869	1.168	62%	1.116	95%	52	4%	59%
TOTAL	5.802	4.466	nd	4.297	96%	161	4%	74%

- Nd: dato non dispoñible
- Non se dispón do dato de "potenciais" profesores dunha universidade. As universidades públicas catalás son: Universitat de Barcelona (UB); Universitat Autònoma de Barcelona (UAB); Universitat Politècnica de Catalunya (UPC); Universitat Pompeu Fabra (UPF); Universitat de Lleida (UdL); Universitat de Girona (UdG); Universitat Rovira i Virgili (URV).

Táboa 1. Resultados agregados: convocatorias de avaliación docente para a concesión de complementos retributivos nas universidades públicas catalás.

Despois da experiencia de avaliación da competencia docente desenvolvida polas universidades catalás, as universidades participantes en DOCENTIA elaboraron os seus propios procedementos para avaliar a competencia do profesorado, e no mes de outubro de 2007 iniciouse a verificación dos procedementos por un grupo de expertos.

Cabe esperar que DOCENTIA contribúa ao cambio nas dinámicas avaliativas e ao fortalecemento, a partir do cambio lexislativo (Lei Orgánica 4/2007, do 12 de abril pola que se modifica ca 6/2001, do 21 de decembro de Universidades) da avaliación da competencia docente nas universidades españolas, en dúas direccións: unha, que oriente a selección, formación e promoción do profesorado a partir da avaliación da competencia docente

como fundamento; e, dúas, as universidades substitúan as administracións públicas no deseño e desenvolvemento da avaliación do seu profesorado. Este cambio suporía un xiro de 180 graos e remataría cunha longa tradición de dependencia das universidades favorecendo a súa autonomía na xestión dos recursos humanos.

2. Avaliación do ensino na universidade²

O enfoque adoptado neste artigo concibe a avaliación do ensino como parte dun proceso máis xeral de avaliación das institucións universitarias. Dende ese enfoque, a avaliación ten como finalidade favorecer tanto o desenvolvemento do persoal³ como o desenvolvemento da organización educativa da que este forma parte. Ambas as dúas formas de crecemento - do persoal e da institución- enténdense ademais, integradas nun concepto máis comprensivo como o de desenvolvemento da universidade.

O desenvolvemento da universidade, basicamente, alude ao problema de xerar un entendemento común entre os seus membros sobre o camiño que debe seguir esa universidade. Estamos a dicir: (a) que as universidades, en resposta ás demandas externas, poden xerar iniciativas internas de cambio; e (b) que esas iniciativas xorden cando os membros dunha comunidade universitaria chegan a unha comprensión común dos problemas e das súas posibles solucións. Examinar o proceso de avaliación do ensino integrado, xunto coa avaliación institucional no de desenvolvemento das organizacións universitarias é o obxectivo fundamental sobre o que se construíu este artigo.

2.1. A cultura universitaria

O concepto de cultura universitaria descansa na idea de que é un sistema socialmente construído. Ese sistema foise definindo como consecuencia da interacción entre grupos sociais con diferentes representacións de distintos roles e deseños de acción aplicables á

² Agradezo aos membros da Área de Avaliación do ICE da Universidade de Sevilla (Javier Gil Flores, Gregorio Rodríguez Gómez, Pablo Manzano Bernárdez e Teresa Paniagua Aguilar), e a Cristina Granado Alonso, as revisións que realizaron neste traballo.

³ No desenvolvemento do persoal inclúen tanto o desenvolvemento docente (persoal e profesional do profesorado), como o desenvolvemento discente, así como o doutros membros dunha institución universitaria (bolseiros, cargos académicos e administrativos etc.)

resolución dos problemas universitarios. Neste sentido, a cultura universitaria é un conglomerado formado por diferentes subculturas: a propia de cada unha dos centros, a do profesorado, a dos alumnos etc.

As universidades contemporáneas, como xa acontecía nas universidades medievais e nas institucións reformadas do século XIX, son sistemas sociais nos que a actividade crucial adoita identificarse con tarefas tales como descubrir e difundir coñecemento⁴.

O principio organizativo que domina estos sistemas é que as áreas de coñecemento forman o foco básico de atención. A organización estrutural das universidades «reflicte as estruturas do coñecemento das disciplinas» e sen o significado desas estruturas de coñecemento, posiblemente non existiría unha organización como a universitaria (Blume, 1981; cit. en Wittrock, 1991:91).

Este último principio conduce a que a estrutura organizativa típica das institucións universitarias estea caracterizada pola fragmentación. Dentro da organización existen celas especializadas con escasos puntos de conexión entre si. Hardy *et alii* (1984)⁵ sinalaron dous mecanismos esenciais para a fragmentación das institucións universitarias: o encadramento e a estandarización de coñecementos e habilidades dentro de cada disciplina.

O encadramento é o «proceso de dividir as actividades dunha organización dentro dunha serie de compoñentes ou programas estándar que se aplican a continxencias ou situacións predeterminadas» (Maassen e Van Vught, 1992: 1486). A través do encadramento as universidades dividen as súas tarefas (illando unhas áreas doutras áreas de coñecemento, programas, cursos etc.), minimizan a necesidade dun esforzo coordinado e maximizan a independencia dos especialistas para desenvolver o seu traballo.

Cohen e March (1986) consideran a estrutura organizativa da universidade como propia dunha «anarquía organizada», na que os intereses individuais son aparentemente tan fortes que só permiten

⁴ Outras funcións asignadas á universidade, relativas ao seu compromiso social, deberían ser coidadosamente examinadas para que esta institución conserve no futuro certa independencia de criterio e de acción. Para unha discusión acertada sobre o tema ver Wittrock, 1991.

⁵ Cit. en Maassen e Van Vught (1992).

modificar, nalgúns aspectos esenciais, os elementos básicos da burocracia.

A estandarización de habilidades e coñecementos é unha consecuencia da formación de especialistas, e do contacto destes cos seus colegas dentro da propia cultura disciplinar propia das universidades.

Cada disciplina xera e mantén o seu propio modo de pensar, o seu propio corpo de coñecementos reflectido na literatura, os seus métodos de indagación, a súa propia orientación cara á investigación e o ensino, as súas propias tradicións, o seu propio sistema de recompensa, de incentivos e de criterios para alcanzar certo status e dignidade (Austin, 1992:1615).

Os estudantes dos últimos cursos, os bolseiros de investigación e os que aspiran a ser profesores pasaron por un período de socialización que lles levou a estar impregnados de e a perseguir os valores comúns da vida académica que recibiron. Eles internalizan un «respecto polo discurso racional, aprenden a aplicar e apreciar os canons aceptados de erudición e as regras da investigación científica, e a desenvolver un compromiso co ideal de liberdade académica e autonomía profesional» (Wagoner e Kellams, 1992:1684).

Outra característica fundamental das institucións universitarias é a extrema difusión do poder para tomar decisións. Unha organización, a cultura da cal está baseada nas disciplinas e onde a produción de coñecemento é intensiva, ten que ser necesariamente descentralizada. Se a isto unimos a fragmentación propia da institución universitaria, o poder de tomar decisións, dispérsase ao longo de numerosas unidades e persoas. Como sinala Clark (1983: 266-267), un sistema de educación superior chega a converterse a miúdo nun sistema federal: «centros e departamento semiautónomos, cátedras e profesores actúan como pequenos estados soberanos cando perseguen os seus propios intereses diferenciadores e enfróntanse coa autoridade máxima».

Asociado á difusión do poder para tomar decisións está o feito de que nas institucións universitarias o poder localízase sobre todo nos profesores, e non nos niveis máis altos da organización⁶. A autoridade administrativa ten unha capacidade decisoria relativamente limitada na súa organización,

⁶ Sobre todo na parte continental de Europa.

de modo que a adopción de determinadas políticas ou plans de acción dentro dun determinado centro ou departamento é un asunto a miúdo moi complicado e require longas deliberacións.

As institucións universitarias, como outras institucións do sistema educativo, teñen o seu propio modo de reaccionar ante as innovacións. Clark (1983) sinalou que o cambio nas institucións universitarias é unha cuestión moito máis crucial do que normalmente se pensa e que suxire que as innovacións teñan sobre todo un carácter «popular». As universidades, máis que cambiar radicalmente na súa organización ou no modo de articular as súas tarefas, sofren pequenos axustes que intentan enlazar os anhelos de reforma cunha tradición ben asentada. Os cambios fundamentais, rápidos e comprensivos son raros na universidade. Dada a fragmentación de tarefas e a difusión de poder existente, cambios dese tipo son moi difíciles de levar a cabo.

Hai que ter en conta, ademais, que moitos dos cambios que se adoptan nas institucións universitarias tamén afectan a outras instancias de poder. A miúdo, as universidades deben negociar con gobernos centrais, autonómicos e locais, con asociacións de estudantes, con sindicatos, con empresas etc. Neste sentido, planificar un cambio supón considerar esas interaccións sobre as que xeralmente se ten moi pouco control.

En síntesis, pode decirse que ao desenvolvemento da cultura dunha universidade e o da de cada unha das súas institucións contribúen un conxunto de factores que deben ser tidos en conta ao planificar calquera estratexia de cambio. Entre estos factores están a misión e propósito de cada institución, o seu tamaño, complexidade, antigüidade, localización, o modo en que se concibe e estrutura a autoridade, a organización do traballo (sobre todo a investigación e o ensino), a estrutura curricular e os estándares académicos, as características do profesorado e do alumno, e o ambiente físico do centro (Austin, 1992: 1617).

Tendo en mente as formulacións anteriores, é posible que moitos dos supostos que están na base dalgunhas innovacións non poidan ser aplicados para cambiar a organización e a vida universitarias. Como sinalan Maassen e Van Vught (ib.), detrás de moitas institucións universitarias non existe nin sequera un conxunto declarado de metas ou obxectivos a lograr,

e o encadramento organizativo propio destas institucións fai moi difícil cambiar mercados ou produtos.

Un destes supostos, presente nos plans de innovación de moitas universidades, sinala que existe unha vinculación incuestionable entre determinados procesos de avaliación e a mellora das institucións universitarias. Enténdese que os procesos de avaliación, en canto supoñen un xuízo de valor de determinadas condutas do que poden derivarse cambios na práctica educativa, encerran en si mesmos procesos de innovación.

A avaliación e a mellora da instrucción están estreitamente ligados na investigación sobre educación superior, porque se entende que a avaliación é un instrumento para incrementar a calidade do ensino (Dunkin e Barnes, 1986:768).

Non obstante, hai determinados elementos que deben facernos considerar baixo que condicións e circunstancias resulta válida a relación entre a avaliación e a mellora das institucións universitarias. Así cabería citar o feito de que se puxeran en cuestión propostas de avaliación tan introducidas como o Sistema de Acreditación,⁷ ou que, despois dunha década de avaliación do ensino universitario, no noso país non se conseguira o obxectivo de mellorar o ensino, e mesmo que as actividades formativas que os I.C.E.s veñen realizando non están xeralmente vinculadas aos resultados dos procesos de avaliación (Tejedor, 1993).

2.2. Innovación e avaliación universitarias

A introdución de reformas nun sistema social como o universitario non resulta unha práctica neutra, nin exclusivamente técnica. Detrás de cada perspectiva de cambio é posible identificar a prevalencia de determinados presupostos, valores, intereses e deseños de acción. De igual modo, as prácticas avaliativas relacionadas cos procesos de reforma na universidade están sometidas a esa mesma diversidade de intereses, perspectivas e valores.

⁷ Ver Adelman (1992).

Examinemos algunhas destas propostas de cambio coas que están relacionadas as prácticas evaluativas que se realizan na universidade. Para iso imos tomar como esquema de traballo a análise que sobre a innovación educativa realiza House (1988) e a partir del analizaremos o papel da avaliación. Este autor realiza unha interpretación dos diferentes modos nos que se introducen os cambios en educación, chegando a identificar tres perspectivas da innovación educativa: tecnolóxica, política e cultural.

2.2.1. A avaliación dende unha perspectiva tecnolóxica da innovación

Dende unha perspectiva tecnolóxica, a avaliación xustificárase en relación á eficiencia da institución universitaria. A mellora do ensino traducirase necesariamente en alumnos mellor formados, nun mellor servizo á sociedade, nunha mellor imaxe da universidade. Existe a seguridade de que todos nos beneficiaremos. Nun razoamento tecnolóxico, viría a entenderse que a avaliación descansa nun consenso social de intereses e valores: todos os membros da comunidade universitaria comparten un interese por mellorar o ensino e todos cren firmemente no valioso que resultará unha mellora dese tipo. Fixada a meta, a avaliación contribuirá a atopar os medios máis eficaces para este fin. A mellora do ensino é, polo tanto, consecuencia da introdución de novas técnicas (novos métodos e novos materiais).

A avaliación busca determinar a eficacia do profesor individual e/ou da institución universitaria no seu conxunto, de acordo cun modelo que predetermina o que é un bo ensino.

$$\text{Avaliación} = \frac{\text{Actuación docente}^8}{\text{estándares de enseñanza eficaz}}$$

Trátase de identificar aos profesores incompetentes e/ou ás institucións cuxos resultados (rendemento académico, satisfacción, nivel de aspiración, desenvolvemento de actitudes etc.), non son acordes aos obxectivos fixados. Este control enténdese como necesario para aumentar a competencia do profesor e para conseguir unha axeitada xestión e unha

⁸ Este esquema podería ser igualmente aplicado na avaliación de institucións universitarias.

garantía de calidade dos centros. Avaliado o déficit, formúlase a mellora nos métodos e estratexias utilizados por profesores e institucións.

Os procedementos que se utilizan dende esta perspectiva baséanse en medicións obxectivas suxeitas a unha mínima interpretación que, na avaliación do profesor, proveñen de escalas de opinión dos estudantes, das observacións estruturadas da actuación do profesor, do rendemento do estudante, dos tests de competencia ou de medicións indirectas da competencia do profesor (por exemplo servizo á mesma).

Como o propio House (1988) recoñece, a perspectiva de innovación tecnolóxica, sendo conceptualmente independente no seu desenvolvemento práctico, non exclúe as outras dúas perspectivas. O mesmo podería dicirse das perspectivas política e cultural da innovación. De feito, un proceso de avaliación pode estar a desenvolverse simultaneamente baixo máis dunha perspectiva. Resulta difícil entón, asociar determinadas perspectivas a propostas concretas de avaliación na universidade.

Coas salvidades apuntadas, poderían identificarse como modelos de avaliación próximos á perspectiva tecnolóxica, no caso da avaliación do profesor, a «*Mutual Benefit Evaluation*» (Genoveva *et alii*, 1976; Manatt *et alii*, 1976) e, no caso da avaliación de centros universitarios, o sistema de «Acreditación» (Fernández Díaz, 1988; Young, 1983; Young e Chambers, 1980; Adelman, 1992).

O modelo «*Mutual Benefit Evaluation*» caracterízase basicamente por ter unhas metas claramente identificadas, por implicar ao profesorado no proceso de avaliación e por formular uns criterios e estándares de ensino uniformes.

Existen catro pasos no modelo:

1. As autoridades académicas e administrativas (ou alguén ao que se responsabilizará do desenvolvemento da avaliación) deben determinar os criterios que se consideran estándares de ensino minimamente aceptables.
2. Realízase unha avaliación diagnóstica para valorar o status actual do profesor vis-a-vis cos estándares fixados. Esta avaliación adoita apoiarse nunha charla co profesor antes de iniciar a observación,

unha autoavaliación do profesor, observacións na clase, e sesións de traballo co profesor posteriores á observación.

3. O avaliador, coa colaboración do profesor, fixa un conxunto de metas de traballo para mellorar a actuación do profesor. Recoméndase que estas adopten a forma de obxectivos específicos e que sexan medibles de forma obxectiva.
4. Tras un período de tempo, o profesor volve ser avaliado e establécese un novo conxunto de obxectivos a cubrir. (Darling-Hammond *et alii*, 1989: 231-232).

A formulación que subxace a este modelo non é outra que a de promover profesores competentes e integrar a súa actuación dentro do marco xeral da política universitaria. Son as autoridades educativas as que fixan as metas de aprendizaxe e as responsabilidades que debe asumir cada profesor.

O papel dos técnicos (avaliadores, supervisores etc.) é esencial en todo o proceso: son os que concretan o plan de mellora da institución para os seus docentes. Ao mesmo tempo, requírese a participación do profesorado que debe implicarse na proposta da universidade.

O sistema de «Acreditación», vencellado ao modelo de universidade norteamericana dende hai case un século⁹, representa unha proposta de avaliación de centros que con lixeiras variantes se aplica en multitude de universidades. Ata a década de 1980, o proceso de acreditación tivo como propósito fundamental o desenvolvemento integral da institución universitaria, baseado no logro dunha calidade educativa contrastada dentro e fóra da propia institución. Na actualidade¹⁰ é posible identificar ata nove propósitos asociados ao proceso de acreditación (Adelman, 1992: 1314):

- (a) certificar que unha institución reúne os estándares establecidos;
- (b) axudar os futuros estudantes a identificar as institucións aceptables;

⁹ O proceso de Acreditación, coas variantes propias de cada sistema universitario nacional, realízase tamén en universidades europeas (Reino Unido, Holanda, Dinamarca, Francia, Alemaña ou Suecia) australianas, canadenses e xaponesas.

¹⁰ Referirémonos en diante ao proceso de acreditación nos Estados Unidos.

- (c) axudar as institucións a determinar a validez dos créditos transferidos;
- (d) axudar a identificar institucións e programas candidatos para a inversión de fondos privados;
- (e) protexer unha institución contra as presións que a perxudican interna e externamente;
- (f) establecer metas para a mellora interna de todos os programas e estimular unha formulación xeral de estándares entre as institucións educativas;
- (g) implicar comprensivamente o profesorado e o persoal na planificación e avaliación institucional;
- (h) establecer criterios para a licencia e certificación profesional, e revalorizar os cursos que ofrecen unha preparación con esa finalidade (só parcialmente a través da acreditación);
- (i) proporcionar unha serie de consideracións utilizadas como base para determinar a posibilidade de que a institución poida obter apoio federal.

Para alcanzar estes propósitos, o proceso de acreditación apoiase en dous elementos fundamentais: as propias institucións sometidas a avaliación e as asociacións profesionais de carácter rexional, formadas sobre todo por especialistas e profesionais en exercicio.

As institucións universitarias asumen a realización dun «autoestudio institucional», no que basicamente se prepara a documentación que un ano máis tarde examinará o equipo encargado de establecer a acreditación. Xunto a datos relativos á situación do persoal ou dos estudantes, as finanzas e os logros alcanzados, as institucións realizan un proceso de avaliación interna no que se compara a súa actuación cunha serie de metas previas, publicamente establecidas.

Pola súa banda, as asociacións profesionais gozan de autonomía para establecer estándares mínimos de calidade cos que comparar o labor desenvolvido por calquera institución universitaria. Tras unha visita á institución, na que se revisa o autoestudio e se analizan diferentes aspectos da institución, o equipo de avaliación emite un informe que recolle tanto o

nivel ou status de acreditación como un conxunto de recomendacións para a mellora da institución.

Os criterios de valoración das distintas asociacións rexionais adoitan converxer en oito indicadores de calidade dunha institución universitaria (Fernández Díaz, 1988, 229).

1. Obxectivos e fins institucionais.
2. Organización e administración.
3. Recursos financeiros.
4. Recursos físicos.
5. Centro de biblioteca/aprendizaxe.
6. Servizos do estudante.
7. Profesorado.
8. Programa educativo.

O proceso de acreditación desenvólvese dentro dun esquema de innovación tecnolóxica, no que os estándares de calidade non son cuestionados polas propias institucións avaliadas. Considéranse indicadores obxectivos de excelencia a partir dos que poden compararse diferentes aspectos dunha institución universitaria. O status de acreditación e as recomendacións establecidas polos profesionais son, ademais, amplamente recoñecidos dentro e fóra da propia institución.

2.2.2. A avaliación dende unha perspectiva política da innovación

Dende unha perspectiva política, a avaliación só resulta viable na medida en que exista un modelo consensuado de universidade. Pártese da base de que non todos os grupos sociais e órganos da universidade teñen os mesmos intereses na avaliación; nin as mesmas ideas en canto ao tipo de cambios que deberían promoverse: un grupo pode considerar que o prioritario é modificar os plans de estudo; outro grupo pode entender que o fundamental é modificar o status profesional dos profesores; outro grupo tamén ve a avaliación como unha oportunidade para cambiar os modos de participar na xestión da universidade etc.

Nun razoamento político, considérase que ante un conflito de intereses os grupos terán que negociar e chegar a compromisos, recorrer a mecanismos políticos. Aínda cando non se estea de acordo no contido do que se desexa, todos os grupos converxerán como mínimo arredor dos medios para conseguir un consenso de base e unha repartición dos recursos escasos. Noutras palabras, dende esta perspectiva enténdese que os membros da comunidade universitaria, por moi contrapostos que sexan os seus intereses, rematan compartindo unha estrutura de autoridade, un conxunto de valores. O éxito final da avaliación dependerá en boa medida do nivel de motivación dos individuos e da existencia de instancias políticas lexítimas (Xunta de Goberno, Xunta de Persoal, Claustro, Comisións delegadas do Claustro, Consello Social etc.) que medien entre intereses contrapostos.

A avaliación, dende esta perspectiva, trata de equilibrar as súas propostas de cambio en función dos intereses colectivos que afectan ao goberno, administración e finanzas da universidade.

$$\text{Avaliación} = \frac{\text{Actuación docente}}{\text{Proposta consensuada/Intereses de grupo}}$$

Cando se emite un xuízo de valor sobre a actuación dun profesor ou de toda unha institución universitaria, faise tratando de relativizar os posibles cambios que haberán de introducirse sobre o que se negociara que debería ser un bo ensino ou unha boa institución universitaria. No proceso de avaliación xogan un papel fundamental o contexto¹¹ particular no que traballa ese profesor ou o medio socioeconómico no que ofrece os seus servizos unha institución universitaria.

Antes de que a avaliación teña lugar; profesores, alumnos, autoridades académicas e administrativas etc. establecen conxuntamente os propósitos, o obxecto, o proceso e mesmo os indicadores e métodos de avaliación. A avaliación convértese entón nun asunto colectivo. O avaliador debe ocuparse de se a avaliación respecta as normas ao uso nos procedementos públicos para a toma de decisións, de modo que a súa

¹¹ Basicamente, medios e recursos cos que conta para desempeñar o seu labor docente. Dado que neses aspectos teñen participación os departamentos, divisións, seccións, centros etc., estas unidades emiten tamén o seu xuízo valorativo en defensa dos seus intereses.

avaliación non debe ser obxectiva ou incuestionable, senón que debe ser xusta (House, 1980).

Os procedementos que se utilizan dende esta perspectiva baséanse sobre todo nunha metodoloxía de sondaxe. Aínda que segue sendo importante contar con instrumentos válidos e fiables, resulta prioritario que eses instrumentos permitan recoller o que as persoas e grupos interesados teñen que dicir (escalas de opinión, autoinformes, memorias e informes de órganos unipersonais e colexiados etc.). De feito, o contido dalgúns destes instrumentos son froito do acordo entre os grupos con intereses na avaliación.

Modelos de avaliación do profesor, que conteñen algúns dos caracteres propios da perspectiva política, poden atoparse nas propostas de avaliación que se realizan na actualidade nas nosas universidades. Se ben, na maioría dos casos, é posible identificar ademais trazos propios da perspectiva tecnolóxica. Analicemos brevemente un destes deseños de avaliación, en concreto o da Universidade de Sevilla.

O deseño de avaliación do «rendemento docente» da Universidade de Sevilla apóiase, como o doutras universidades españolas, na Reforma Universitaria e na normativa que a desenvolve¹². A partir deste marco legal, e tomando como base os Estatutos da universidade, a regulación do proceso avaliativo realízase polo claustro que establece a «Normativa sobre Avaliación do Rendemento Docente na Universidade de Sevilla». Esta normativa foi concibida nun intento por responder tanto ás demandas sobre o control do profesorado coma ás proclamas en favor da mellora do ensino. Así, no seu art. 1 recóllense como obxectivos:

1. Coñecer a calidade da docencia...
2. Obter valoracións individuais do rendemento docente da Universidade de Sevilla, que serán remitidos a cantas comisións se constitúan para a súa continuidade e promoción...
3. Contribuír a comprobar o necesario cumprimento das obrigas docentes, así como requirir as responsabilidades que se deriven do seu incumprimento.

¹² Lei 11/1983 de Reforma Universitaria, art. 45.3; Real Decreto 1086/1989 do 28 de agosto; Resolución 15353 do 20 de xuño de 1990 do Consello de Universidades.

4. Utilizar a información para o desenvolvemento do profesorado e da universidade como institución social.

Como desenvolvemento desta normativa establécese que o deseño do proceso de avaliación e o control do seu desenvolvemento é competencia de diferentes órganos colexiados, representativos dos distintos intereses políticos presentes en cada un dos seus centros¹³. Estes fixan o contido dos instrumentos avaliadores, o calendario de desenvolvemento do proceso avaliativo, aplican os criterios de avaliación contidos na normativa e, no caso de avaliación desfavorable dun profesor durante dous cursos consecutivos, abren unha investigación e propoñen as medidas oportunas¹⁴. A Xunta de Goberno, órgano colexiado no que están representados diferentes intereses políticos a través dos distintos grupos que forman a universidade (decanos, alumnos, equipo de goberno etc.) é a encargada de elaborar un «procedemento para que os resultados globais das enquisas poidan ser utilizados para realizar un diagnóstico contextualizado do ensino na universidade, elaborar programas para a mellora...»¹⁵

En definitiva, a regulación e o desenvolvemento do proceso avaliativo foi consensuado e é controlado politicamente. O compoñente técnico do proceso queda reducido a unha mínima expresión, a recollida e tratamento da información proveniente das escalas de opinión dos alumnos, tarefa da que se encarga o I.C.E. da universidade. Outros procedementos para a recollida de información tales como o informe do profesor, a memoria do departamento, o informe do director do departamento ou o control de horarios de clase e atención do alumno, serán analizados e valorados polas Comisións de Docencia dos Centros.

2.2.3. A avaliación dende unha perspectiva cultural da innovación

Dende unha perspectiva cultural a avaliación xustificárase pola necesidade de promover unha interacción entre culturas, de modo que

¹³ En concreto: na Comisión de Docencia da Universidade, delegada do claustro, e as Comisións de Docencia dos centros e departamentos.

¹⁴ Son as Comisións de Docencia dos centros as que aplican directamente os criterios de avaliación e as que, no caso de avaliación desfavorable abren unha investigación e propoñen as medidas que consideren oportunas.

¹⁵ Disposición Transitoria Terceira.

unha cultura teña acceso a outros valores e a outros procedementos para resolver os seus problemas¹⁶. A avaliación fórmúlase como un conflito cultural entre grupos que posúen unha cultura¹⁷ unitaria e un sistema de valores interno. A cultura do profesor universitario sería distinta da cultura dos alumnos, da cultura dos pais, da cultura das autoridades académicas e administrativas etc.

Unha innovación elaborada por un grupo de especialistas universitarios reflectirá as normas e valores da cultura destes. Ao difundirse entre os profesores, entra a formar parte dunha nova cultura, con normas e valores significativamente distintos, e se interpretará de maneira diferente (House, 1988:12).

Nun razoamento cultural, considérase que os conflitos interculturais son difíciles de resolver; pode acontecer mesmo que dúas culturas diferentes non se entendan entre si e non exista un procedemento comunmente aceptado para chegar a un acordo, nin tampouco valores comúns en relación aos cales logralo. Afrontar estes conflitos culturais probablemente esixa unha comprensión mutua e establecer prudentemente un terreo común entre as dúas culturas. A avaliación - admitir a comparación con outros valores e aceptar a posibilidade de cambiar esquemas de acción previamente consolidados- quizais só sexa posible despois dun longo período de intercambio e sempre que se teña en conta o contexto local (os valores e o modo de actuar orixinais) no que se vai producir a adaptación cultural.

A avaliación, dende esta perspectiva, formularía a posibilidade de introducir cambios na universidade dende as distintas interpretacións culturais do educativo¹⁸ e dende os modelos de acción¹⁹ que cada cultura xera, acordos coa súa propia interpretación.

¹⁶ En calquera caso, non sempre está claro que ese sexa o camiño axeitado.

¹⁷ Se entendemos que cada universidade ten a súa propia cultura, entón sería máis axeitado falar da subcultura dos centros, a subcultura dos departamentos, a subcultura dos profesores, da subcultura dos alumnos etc.

¹⁸ Referímonos ao sistema de crenzas, valores, significados que ten unha cultura sobre os procesos de ensino-aprendizaxe.

¹⁹ Forma en que profesores e alumnos actúan nas clases, materiais e utensilios de traballo, edificios e espazos físicos destinados ao proceso de ensino-aprendizaxe etc.

$$\text{Avaliación} = \frac{\text{Actuación docente}}{\text{Interpretacións culturais localmente contextualizadas}}$$

Os xuízos de valor sobre a actuación dun profesor ou de toda unha institución universitaria non se fixan dun modo neutral (segundo criterios tecnolóxicos) nin son dependentes duns criterios consensuados (segundo criterios políticos), establécense respectando os valores e as definicións locais sobre o que se considera un bo ensino ou unha institución que presta un servizo axeitado á comunidade. Neste sentido, pode que existan diferentes valoracións dunha mesma conduta docente ou dun mesmo centro, tantas posiblemente como culturas interveñan no proceso de avaliación.

Os procedementos que se utilizan dende a perspectiva cultural deben favorecer un achegamento ás diferentes definicións culturais do educativo e ao modo en que estas se concretan nas aulas e centros universitarios. Neste sentido, tenderán a utilizarse procedementos de observación das actuacións docentes, complementados con entrevistas ou autoinformes, avaliación a través de colegas (tanto do material base da programación, coma das actuacións na clase) etc.

A ruptura que unha innovación deste tipo supón respecto do modo en que habitualmente se introducen as reformas na educación superior fai difícil identificar esquemas de desenvolvemento universitario e modelos de avaliación que respondan fielmente aos seus presupostos. Máis ben hai que falar de aproximacións máis ou menos próximas a outras perspectivas de innovación. Este é o caso dalgunhas experiencias de avaliación²⁰ realizadas na Universidade de Barcelona (Bartolomé e Anguera, 1990).

O proxecto de investigación cooperativa, realizado no curso 86-87, foi coordinado dende o ICE da Universidade de Barcelona e nel participaron centros pertencentes a tres divisións: Ciencias Experimentais e Matemáticas, Ciencias da Educación e Centros Universitarios do Campo de Tarragona. Dado que a experiencia está publicada e suficientemente coñecida limitareime a sinalar algúns dos elementos que fan que a

²⁰ Os autores dos informes prefiren o termo de investigación cooperativa ao de auto-avaliación, en diante utilizaremos ese termo.

investigación cooperativa realizada nesa universidade poida interpretarse dende unha perspectiva cultural da innovación. Entre eses elementos non aludiremos, por obvios, os relativos á utilización da propia metodoloxía de investigación cooperativa como forma de mellora institucional.

Un destes elementos ten que ver co modo de implicación do profesorado no proxecto. Os profesores e equipos, que participaron voluntariamente na investigación participativa, non compartían as mesmas motivacións nin a mesma valoración sobre os posibles cambios que a experiencia podía introducir nos seus modos habituais de proceder. Dende logo, non se daba por suposto que tales cambios fosen ter lugar.

Os profesores inscribíranse en principio supostamente interesados polo tema, pero cun nivel de implicación moi diverso. Normalmente acódeuse a este tipo de seminarios cunha actitude que tende a ser receptiva. Espera deles conseguir unha información, pero non é habitual prever que a dinámica destes leve consigo unha transformación dos modos de facer e traballar e menos que nos implique nunha tarefa engadida aos xa recargados horarios dos profesores desta universidade (Bartolomé e Anguera, 1990: 69).

Entre os obxectivos do proxecto pretendíase un «cambio nas actitudes e na mentalidade do profesorado universitario» dende a convicción de que existen problemas e necesidades «que poden ser resoltos, polo menos en parte, polos propios profesores».

A importancia concedida ao contexto no que se desenvolveron as diferentes experiencias de investigación colaborativa é outro trazo que vincula este proxecto cunha perspectiva de innovación cultural. As características das institucións nas que se centra o traballo, o carácter diferencial asociado ás materias concretas elixidas para realizar a innovación, a historia concreta do curso 1986-1987, así como as propias características dos alumnos considéranse factores determinantes do rumbo que finalmente toma a experiencia.

As variables contextuais poderían invalidar o esforzo ou dificultalo se non se conta con elas. Non hai dúbida que os procesos de innovación que se inician en Facultades de Ciencias, en Medicina, Económicas etc, esixirían unha adecuación diferencial, non só ás

características do profesorado e do alumnado senón á mesma disciplina (Bartolomé e Anguera, íb.: 88).

Outro aspecto que merece destacarse é que cada unha das experiencias desenvolveu un deseño e un desenvolvemento de investigación diferentes, froito da propia evolución seguida no traballo colaborativo polos membros de cada equipo. De feito, algúns grupos intentaron buscar metodoloxías diversas para aproximarse á mesma realidade, mentres outros indagaron en fórmulas para chegar a resultados fiables na análise do material recollido na investigación.

Non obstante, quizais o elemento de desenvolvemento cultural máis significativo que pode extraerse dos informes de investigación está relacionado co feito de favorecer a reflexión de profesores e alumnos sobre diferentes aspectos relativos ao proceso de ensino e aprendizaxe. O que o desenvolvemento da investigación rematou propiciando foi o recoñecemento por parte dos profesores do feito de que compartían unha representación da problemática docente, que traballando colaborativamente podían chegar a identificar os problemas e necesidades relacionados co seu traballo como docentes, e de que podían alcanzar estratexias comúns para intentar resolvelos. Ao mesmo tempo, os profesores descubriron a importancia de comunicar aos alumnos o seu modo de ver as cousas e de actuar, accedendo simultaneamente ás perspectivas dos alumnos.

Como aspectos máis gratificantes deste traballo en equipo podemos sinalar o noso enriquecemento persoal e profesional e a reflexión e a análise crítica dos contidos e obxectivos da materia. Pero probablemente o aspecto máis positivo que valoramos como resultado do traballo en equipo é a súa proxección e incidencia nos alumnos. O alumnado, en certa medida vivenciou o esforzo de coordinación e de equipo de tal forma que as relacións docentes-discentes melloraron considerablemente mesmo independentemente da profesora titular de cada grupo (Bartolomé e Anguera, íb.: 160)

2.2.4. O desenvolvemento universitario

Promover reformas lexítimas e ben fundamentadas non é condición abonda para mellorar as nosas universidades. Nin sequera o é para que a

reforma sexa aceptada polos que poden cambiar a universidade. O problema non é de tipo tecnolóxico e non radica unicamente en atopar estratexias máis eficaces.

Parécenos máis acertada unha idea de mellora que estea baseada no desenvolvemento do persoal e das propias institucións universitarias. Centros e departamentos representan, sen dúbida, o contexto máis definitivo e concreto no que teñen lugar a xeración e difusión do coñecemento, así como o desenvolvemento persoal e profesional dos seus membros, procesos estes que dan sentido á cultura universitaria, e é no seo destas institucións, onde, dun ou outro modo, o desenvolvemento da universidade vai ou non facéndose realidade.

Como xa sinalamos, o desenvolvemento da universidade está relacionado co modo en que os centros e os departamentos, como institucións para a investigación e a formación, cumpren as súas funcións. Do mesmo modo, o desenvolvemento universitario está relacionado coas interaccións que existen nos centros e nos departamentos, e coas filosofías e culturas que impregnan o quefacer científico e pedagóxico dos profesores e a aprendizaxe dos seus alumnos. Tamén está relacionado co sentido e os criterios que neses centros e departamentos regulan os procesos de xeración de coñecemento, de planificación, de desenvolvemento do ensino e de avaliación. Pero, ademais, en cada centro e en cada departamento ese desenvolvemento está vinculado co grao en que o que se descobre e ensina, e como se fai, contribúe ou non a promover valores de liberdade, igualdade e xustiza; así como a desenvolver coñecementos, capacidades e actitudes que transmiten aos alumnos para a súa participación consciente, activa e crítica no progreso social. Neste sentido, pois, calquera proxecto de transformación da universidade ten que ver con aspiracións e procesos de transformación das crenzas e prácticas presentes nas institucións universitarias, e non pode pensarse á marxe destas coordenadas institucionais²¹.

A través dun desenvolvemento das institucións -e do persoal que forma parte delas- búscase a transformación (máis que a conversión²²), dos

²¹ A idea xeral desta formulación foi tomada de Escudero (1992).

²² As melloras no ensino que perseguen unha conversión a outras crenzas, xuízos e decisións instruccionales convértense, a miúdo, nunha ameaza para a cultura docente arraigada nas nosas universidades.

individuos e dos grupos sociais que participan da vida universitaria, a novas interpretacións do universitario, capaces de xerar principios prácticos e regras de acción xenuínas.

O enfoque de transformación parte da idea de que aqueles que participan nun proceso de cambio teñen crenzas que están na base das súas actuacións docentes, discentes, administrativas etc. (Fenstermacher, 1978). Pois ben, o desenvolvemento das institucións universitarias é posible cando se transforma a estrutura de crenzas que subxacen a eses modelos de conduta; cando os que forman parte dos centros e departamentos empezan a traballar unidos colaborando para promover o crecemento da súa institución; cando un centro ten un enfoque cíclico que descansa sobre determinados procesos de desenvolvemento (crecemento interno das institucións, cambio gradual, esforzo sistemático e avaliación interna); e cando posúe un repertorio de técnicas e estratexias que lle permiten mobilizar os procesos anteriores (Holly e Southworth, 1989).

Esta idea de desenvolvemento parte do respecto ás definicións que cada grupo social²³ posúe sobre a universidade e sobre os indicadores de calidade universitaria, e ápoia-se en procesos como a avaliación para tratar de favorecer un achegamento ás distintas culturas (docente, discente, organizativa, institucional etc.) elaboradas polos diferentes grupos sociais e ao modo en que estas se concretan nas aulas e centros universitarios.

2.3. Desenvolvemento institucional

Como sinalamos ao principio deste artigo, o problema do desenvolvemento é interpretado aquí en función da existencia dun entendemento común entre os membros dunha institución sobre o camiño que debe seguir esa institución. Por desenvolvemento institucional sinala Fullan (1990) «eu entendo cambios nos centros como institucións que incrementan a súa capacidade e realizacións para introducir continuas melloras. O dominio está representado pola cultura do centro como lugar de traballo» (p.11). Por outra parte, Holly²⁴ referiuse a este enfoque en termos que, neste nivel educativo, o identifican como unha cultura de

²³ Por grupo social entenderíamos neste contexto o que forman, por exemplo, os profesores dun departamento ou dun centro universitario.

²⁴ En Reid, Hopkins e Holly, 1987.

desenvolvemento institucional ou, máis simplemente, como un desenvolvemento baseado en institucións universitarias tales como departamentos e centros.

Este desenvolvemento, que incluíría tanto o desenvolvemento organizativo da institución como o desenvolvemento do persoal que forma parte dela, apoiaría-se en catro elementos fundamentais²⁵: o crecemento interno das institucións, o cambio gradual, o esforzo sistemático e a avaliación interna.

2.3.1. O crecemento interno das institucións

Os cambios no desenvolvemento dos departamentos e centros universitarios enténdense como un crecemento dende dentro, no que existe unha verdadeira descentralización das decisións. Isto é así por varias razóns.

En primeiro lugar, entendemos que o desenvolvemento dos departamentos e centros necesita considerar as súas peculiaridades, estruturas e historias organizativas.

En segundo lugar, as institucións só poden desenvolverse dende o punto de crecemento no que están, e este é diferente para cada departamento e para cada centro.

En terceiro lugar, o compromiso e control sobre o desenvolvemento institucional é maior cando este afecta ao departamento e ao centro dos que un é membro e nos que un pode ter certa responsabilidade de xestión, organización etc.

En cuarto lugar, o desenvolvemento das institucións en última instancia é unha cuestión que descansa sobre os seus membros: o traballo de profesores e alumnos en clases, seminarios, laboratorios etc.; as actividades desenvolvidas fóra das clases, seminarios etc.; as tarefas de xestión que asumen individuos e grupos nos órganos de goberno das institucións; as tarefas de investigación que realizan os grupos e equipos de investigación etc.

²⁵ Este modelo de desenvolvemento está baseado na proposta de desenvolvemento cultural elaborada por Holly e Hopkins (1988).

Finalmente, as iniciativas que permiten o desenvolvemento dos departamentos e centros universitarios proceden, en boa medida, da capacidade de inventiva e de xeración de ideas que posúen os seus propios membros. Así, por exemplo, profesores e alumnos ensinan a diario aos seus compañeiros, de modo que uns aprenden doutros nun proceso recorrente de socialización. Neste mesmo sentido, o desenvolvemento de estratexias de cambio debería reforzar esta forma válida e ben coñecida de desenvolvemento do persoal e da institución.

2.3.2. O cambio gradual

Nunha análise da planificación de estratexias nas institucións universitarias, Maasen e Van Vught (1992) destacan a flexibilidade como un elemento crucial nesa planificación. Para estes autores, a flexibilidade dentro dos procesos de planificación conséguese sobre todo aprazando e delegando decisións. O aprazamento das decisións favorece a súa adaptabilidade futura; e a delegación de decisións naqueles que teñen máis información sobre os seus propios ambientes de traballo incrementa o nivel de información no conxunto do sistema e a capacidade para reaccionar efectivamente a novas e inesperadas circunstancias.

Naisbitt (1984) estableceu tres momentos característicos deste proceso de cambio gradual: no primeiro momento é conveniente elixir o «camiño de menor resistencia», de modo que as propostas de desenvolvemento non se perciban como unha ameaza e poidan reducirse polo tanto as posibilidades de severo rexeitamento a estas; no segundo é oportuno utilizar as novas ideas para mellorar o xa conseguido; e nun terceiro momento, poden formularse alternativas que, nun principio, non estaban previstas. A idea que subxace a esta formulación é a de establecer unha síntese entre as novas propostas e o anterior desenvolvemento dos centros.

As ideas relativas a un cambio gradual e progresivo adecuado ao ambiente de cambio presente nas institucións, cobraron forma coa definición do que Scheerens (1990) chama o Modelo Incrementativo para a toma de decisións.

Scheerens xustifica o Modelo Incrementativo dende un suposto político: nos procesos de innovación, xunto ás metas oficiais, coexisten outras motivacións non sempre explícitas. Cando existen moitos intereses

en xogo, e estes atopen relacionados co rol que os diferentes grupos sociais ocupan na estrutura dunha institución, a toma de decisións debe ser plural e desenvolverse en pequenos pasos.

As principais características do modelo incrementativo de toma de decisións serían:

1. A formulación das metas é ambigua, formulada en termos pouco precisos. A ambigüidade das metas xerais interprétase como unha vantaxe política que permite aos representantes dos intereses de cada grupo social limar as diferenzas dentro do seu propio grupo e que favorece a súa liberdade de acción.
2. Metas e fins son a mesma cousa. Os medios poden ser fins en si mesmos.
3. Recórrase á interpolación do pasado. Asíumese que a mellora é froito de pequenas accións, nas que xoga un papel fundamental a historia da organización.
4. Trátase dunha perspectiva a curto prazo. O modelo incrementativo está fortemente asociado cun punto de vista conservador e cunha desconfianza cara a toda planificación detallada.
5. Os programas de mellora considéranse algo nebuloso e un tanto fugaz. Enténdese que unha proposta de innovación non pode realizarse de acordo cun plan. Na improbable circunstancia de que un plan poida asumirse na súa totalidade polos diferentes grupos sociais, seguramente existirán aínda formas moi diferentes de desenvolvelo. Para Scheerens un contexto incrementativo de toma de decisións, aproxímase máis -na clasificación de Fullan e Pomfret, 1977- a unha perspectiva de axuste mutuo que a unha perspectiva baseada na fidelidade.
6. A toma de decisións é difusa. O modelo incrementativo considera que pode ser beneficioso para a innovación deixar en suspenso que tipo de decisións hai que adoptar e por quen deben adoptarse (p. 37).

2.3.3. O esforzo sistemático

De acordo coa proposta de Naisbitt (ib.), o desenvolvemento identifícase con estratexias continuadas e sistemáticas de progreso dos departamentos e centros universitarios, non con tentativas oportunistas, nin parceladas, de mellora. Os centros deben seguir unha espiral de crecemento que avance a partir de sucesivas etapas.

Este enfoque de desenvolvemento sistemático implica a integración dos esforzos emprendidos dende as diferentes subculturas que conviven nun centro universitario e debe abranguer diversos compoñentes do desenvolvemento que interactúan no centro como un todo. Para Holly e Southworth (ib.) tres destes compoñentes interactivos serían: (a) o desenvolvemento da xestión; (b) o desenvolvemento do persoal; (c) o desenvolvemento do currículo.

a) O desenvolvemento da xestión

O desenvolvemento da xestión gravita basicamente arredor do modo en que se van organizar as institucións universitarias para posibilitar o seu propio crecemento. Dende o enfoque de desenvolvemento institucional que vimos mantendo, o desenvolvemento da xestión é, sobre todo, unha cuestión de aprendizaxe organizativa; é dicir, ten que ver coa capacidade dunha institución para aprender a medrar dende dentro, como desenvolverse internamente a partir das demandas do exterior e como anticipar a súa estrutura e configuración no futuro.

As institucións universitarias, como parte desta aprendizaxe organizativa, teñen que facerse máis receptivas; deben aprender a escoitar as demandas e necesidades que proceden tanto da propia institución coma das comunidades coas que están vinculadas. Isto faraaas máis flexibles cara a novos modos de acción e máis adaptativas.

O desenvolvemento organizacional é un proceso continuo e inacabado que vai logrando maior capacidade nos grupos para provocar cambios nas estruturas organizativas, sentidas dun modo determinado. Cada cambio esixe automaticamente o inicio doutro e sempre axita na organización a actitude de busca de novas formas de acción, máis concordantes cos cambios que tamén se producen no contorno (Ferrández, 1992: 17).

As institucións universitarias teñen que aprender a integrar os diferentes niveis de desenvolvemento que teñen lugar no seu seo. Dado que o proceso de desenvolvemento non opera simultaneamente en todos os ámbitos dunha institución, é necesario poñer en comunicación as iniciativas de individuos particulares e os cambios que propoñen pequenos grupos e coordinar as accións para que o desenvolvemento non grave sobre uns a costa dos outros. Evidentemente, necesítase equilibrar os diferentes intereses e necesidades que conviven dentro dunha organización. A figura 1 recolle un ciclo de desenvolvemento centrado nas institucións a partir da autoavaliación e a formación do profesorado. Nela, o desenvolvemento persoal e o desenvolvemento da institución están relacionados entre si e con outros procesos de desenvolvemento (curricular, do persoal).

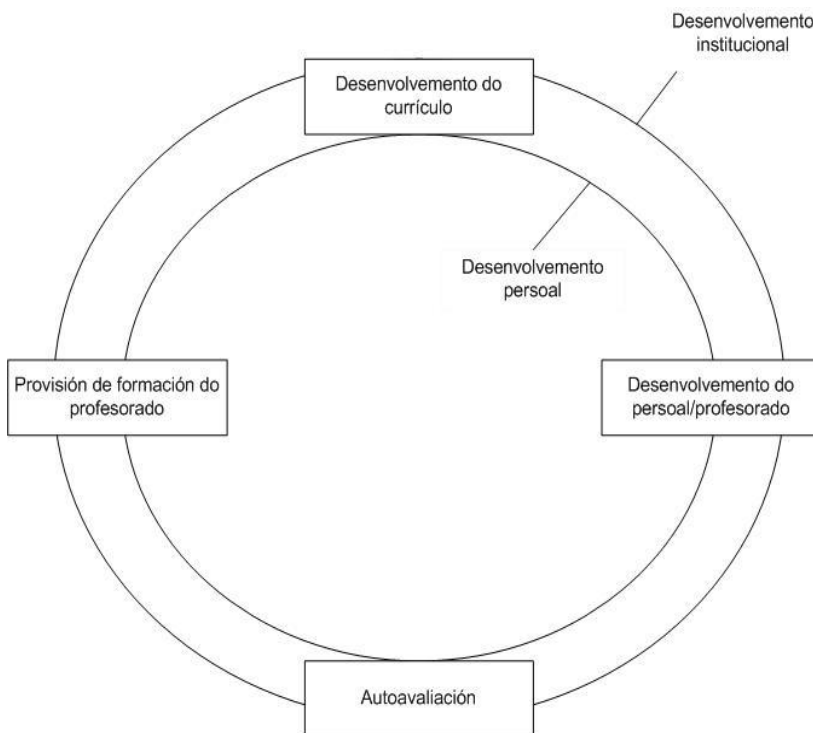


Figura 1. O ciclo do desenvolvemento institucional a través da autoavaliación (Holly e Southworth, 1989:14)

As institucións universitarias teñen que aprender a adquirir autonomía e competencia na súa xestión. Se se pretenden introducir cambios, a autonomía e competencia organizativa deben presidir o traballo de profesores, o de alumnos, as actuacións nas aulas, laboratorios, seminarios etc. É moito máis sinxelo o desenvolvemento dunha institución se ao tempo que os alumnos aprenden determinados coñecementos, os seus profesores aprenden a traballar xuntos para xestionar procesos de cambio.

Se os departamentos e centros aspiran a un crecemento interno que goce de certa autonomía na súa xestión, é claro que necesitan xerar procesos internos de dinamización que se convertan en motor de desenvolvemento institucional. Os dinamizadores son persoas -da propia institución, ou alleas a ela pero que se implican no seu desenvolvemento- que cumpren, cada unha delas, unha función diferente dentro do grupo: achegan iniciativas, crean un clima favorable para o traballo colaborativo, informan continuamente ao grupo das tarefas cotiás que deben asumir, realizan análises periódicas da marcha do grupo etc.

Naquelas institucións nas que o plan de desenvolvemento organizativo previra a participación de asesores externos, o papel dos dinamizadores resulta tamén fundamental. De feito, os propios asesores necesitarán implicar activamente no proceso de desenvolvemento institucional ao maior número posible de membros da institución. Neste sentido, intentarán desenvolver estratexias que favorezan a progresiva incorporación de dinamizadores dentro dos departamentos e centros.

b) O desenvolvemento do persoal

O desenvolvemento dos departamentos e centros universitarios debe construírse sobre a base do desenvolvemento do persoal. Por desenvolvemento docente entendemos a «provisión de actividades deseñadas para fomentar o coñecemento, as habilidades e a comprensión dos profesores (e demais membros dunha institución) en modo que conduzan a cambios no seu pensamento e conduta (dentro e fóra da clase)²⁶ (Fenstermacher e Berliner, 1985: 283).

Non obstante, non debemos esquecer que un elemento moi importante nese desenvolvemento do persoal descansa no propio traballo

²⁶ As ampliacións son nosas.

colaborativo dentro das institucións. Sendo os individuos fundamentais para o desenvolvemento de departamentos e centros, é máis aínda a súa habilidade para traballar en colaboración.

Na maioría das institucións universitarias existen, non obstante, obstáculos enormes que se opoñen ao traballo colaborativo dos seus membros e impiden que se desenvolva unha comprensión compartida dos problemas. E isto é aplicable tanto na xeración coma na difusión de coñecementos. Así, cabe destacar como exemplos: a situación xerarquizada existente dentro das institucións e no seo dos departamentos e dos grupos de investigación; a autoridade epistemolóxica do catedrático; a prioridade que se concede á erudición teórica; a segmentación dos cursos e disciplinas; o control que exercen determinados profesores sobre os instrumentos de poder (contratación, promoción e estabilidade, e nivel de salario) dentro da propia organización universitaria etc.

Por todo iso, o desenvolvemento do persoal debe apoiarse na creación de certas condicións favorables, propiciadas dende as propias universidades. Entres estas condicións poderían sinalarse: atenuación por parte das autoridades académicas e das administracións educativas dos seus afáns intervencionistas sobre as institucións universitarias, deixando marxes reais para a toma de decisións organizativas e curriculares; formación dos profesores en novas capacidades e funcións; reconstrución do status e funcións do director de departamento, do decano ou director de centro; revisión do papel e labores de institucións como os ICEs e as Facultades de Educación etc.

O desenvolvemento do persoal está, sobre todo, estreitamente ligado a cambios importantes no que se refire á política de formación dos profesores. Aquí é entendida como unha capacitación para o desempeño de novas funcións relacionadas coa docencia, a investigación e a xestión institucional (Ferrerres, 1993).

Esas novas funcións comprenderían: a abordaxe interdisciplinar dos problemas de coñecemento; o desenvolvemento de habilidades de investigación intra e entre equipos; a deliberación curricular; o desenvolvemento de habilidades reflexivas para a toma de decisións fundamentadas e xustificadas en bases educativas; o desenvolvemento de roles e responsabilidades na organización institucional; así como aquelas

que teñen que ver coa creación de culturas e relacións máis cooperativas nos departamentos e centros.

O desenvolvemento do persoal é moito máis que a simple provisión dun servizo a un profesor ou a un grupo de profesores. Tamén inclúe as dinámicas organizativas (...) tales como o clima de centro, a estrutura da autoridade, as normas que definen as relacións entre o persoal do centro, a natureza das comunicacións dentro do centro ou do distrito, e os roles e responsabilidades do persoal que pertence á organización (Fenstermacher e Berliner, íb.: 283).

A formación dos profesores debe formularse nos seus propios contextos de traballo. Debe estar centrada nas prácticas docentes e de investigación, e dirixida a melloralas. Ao mesmo tempo, a formación do profesorado debe estar baseada, en boa medida, no apoio mutuo, na aprendizaxe entre iguais, na reconstrución, negociación e coordinación das accións indagativas e pedagóxicas.

Unha formación, pois, que non separe a xeración de coñecementos do deseño, desenvolvemento e avaliación do ensino e que debe facer posible que centros e departamentos non só sexan espazos para a investigación ou a docencia, senón tamén para a aprendizaxe dos mesmos profesores e institucións universitarias no seu conxunto²⁷.

c) O desenvolvemento do currículo

O desenvolvemento do currículo é parte do esforzo sistemático que han de levar a cabo as institucións universitarias para crecer como tales institucións. Dende esta posición, o desenvolvemento do currículo é parte do desenvolvemento institucional. Dun modo máis específico enténdese como «a planificación, o deseño, o desenvolvemento e a avaliación dun programa de aprendizaxe para os alumnos por parte da institución á que pertencen» (Marsh e outros, 1990, cit. en Escudero, 1992: 12).

O desenvolvemento do currículo no ámbito universitario presenta unhas connotacións especiais, debuxadas a partir da interacción de diferentes dimensións externas e internas ás propias institucións

²⁷ Estas ideas toman como base as reflexións formuladas en Escudero (1992) sobre a innovación e o desenvolvemento organizativo nos centros escolares.

universitarias. Zabalza (1993) chegou a identificar catro dimensións do escenario didáctico da universidade (o contexto institucional, os contidos das carreiras, os profesores e os alumnos) e ata catro dimensións ou eixes externos a esta (as políticas de educación superior, os avances da ciencia, a cultura e a investigación), que exercen unha influencia cruzada sobre as decisións relativas ao desenvolvemento do currículo universitario.

De acordo coas dimensións anteriores, promover o desenvolvemento curricular nunha institución universitaria supón establecer un diálogo entre as demandas políticas e sociais exercidas sobre a universidade e as aspiracións propias da cultura institucional que finalmente desenvolve un determinado currículo.

O desenvolvemento institucional pasa, precisamente, por conseguir que, en función das demandas externas, as institucións sexan capaces de articular procesos reflexivos sobre o que os alumnos deben aprender. Dentro do proceso de aprendizaxe que supón todo desenvolvemento, as institucións universitarias (e, por extensión, o persoal que as forma) deben aprender a exercer un control sobre as finalidades e os contidos do que se ensina. Non falamos tanto dun control individual sobre as disciplinas, senón dunha construción colexiada do currículo tendo en conta parámetros históricos, sociais, culturais e contextuais (Escudero, 1992).

2.3.4. A avaliación interna

A conexión entre os diversos compoñentes do desenvolvemento institucional debe articularse a partir da implicación de todos os que forman parte do departamento e do centro nun proceso de autoavaliación institucional, que afecte ao desenvolvemento da organización e ao das persoas que nela se integran. Como sinalan Holly e Southworth (ib.:28), a autoavaliación proporciona o vínculo necesario, mesmo a vida mesma do desenvolvemento da institución. A autoavaliación é, efectivamente, o vehículo para o crecemento e o desenvolvemento.

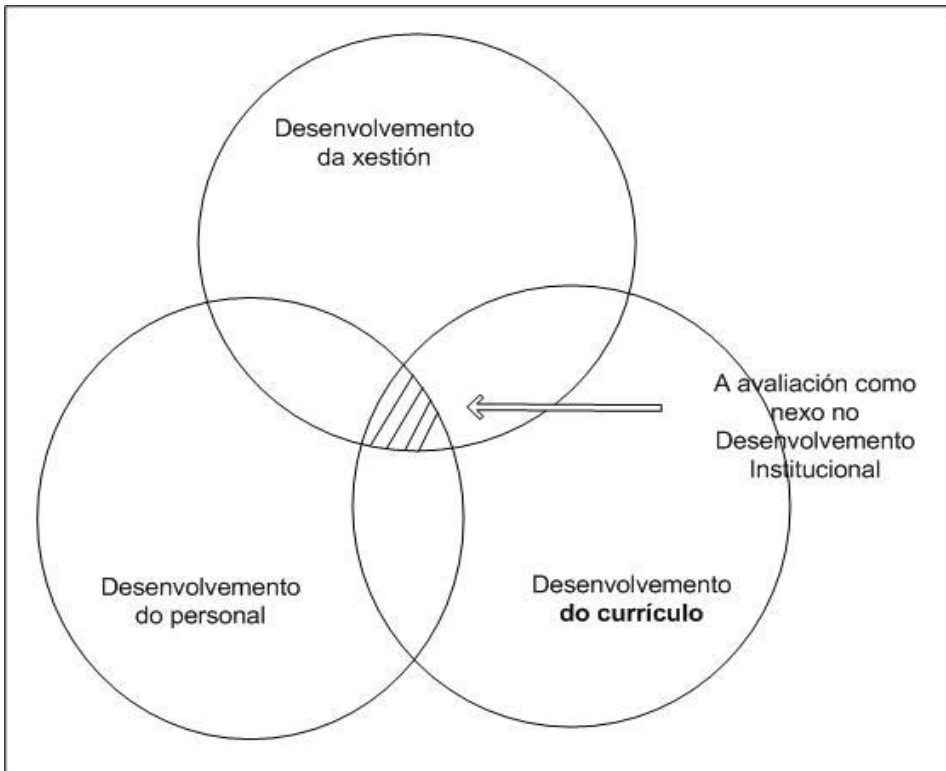


Figura 2. Papel da avaliación no desenvolvemento institucional (Holly e Southworth,1989-28)

A autoavaliación hai que entendela, entón, como un proceso que pode axudar a individuos e institucións universitarias a solucionar os seus conflitos aprendendo máis sobre si mesmos. Os centros universitarios, como institucións sociais que son, aprenden da experiencia. O seu desenvolvemento é consecuencia das iniciativas de cambio que se xeran dentro da propia institución. A función da autoavaliación é, sinxelamente, acelerar ese proceso de aprendizaxe comunicando o que doutro modo fose erroneamente percibido ou pasado por alto (Cronbach e Shapiro, 1983:8).

O papel dos avaliadores non é xulgar por outros decidindo que é correcto ou erróneo senón cultivar a capacidade das institucións para enfrontarse aos seus propios problemas. A avaliación está comprometida co desenvolvemento institucional, de modo que os datos da avaliación se utilizan para iluminar e guiar ese proceso.

*O rol da avaliación*²⁸

O rol da avaliación no desenvolvemento institucional foi analizado por Holly e Southworth (1989) a partir de catro ítems fundamentais: a xestión dos procesos de cambio, a orquestración de esquemas de desenvolvemento, o favorecemento dun clima de análise e o establecemento de formas de traballo colaborativo nos centros.

A avaliación é o vehículo a partir do que se xestionan os procesos de desenvolvemento institucional. Grazas á avaliación, as institucións realizan unha revisión das súas prácticas internas, poden «mirar atrás» e examinar as tensións, dilemas e ambigüidades das políticas e actuacións en curso; e, ao tempo, considerando as demandas externas, poden sensibilizarse cara a certas posibilidades de desenvolvemento. Hai que entender que as institucións non se desenvolven a partir de cambios coidadosamente introducidos, senón que o fan gradualmente sobre a base dos seus propios logros e fracasos.

A avaliación, así mesmo, proporciona un esquema de traballo para o desenvolvemento institucional. Ese esquema de traballo elabórase en cada departamento e en cada centro como resultado da tensión entre unha serie de procesos que son claves para o desenvolvemento e unha serie de técnicas que permiten articularlos. Os procesos sobre os que a avaliación pode informar serían: a identificación de necesidades de desenvolvemento, a recollida de evidencia sobre a situación institucional presente, as metas para individuos, equipos, departamentos e para o centro como un todo, a planificación de estratexias e, a avaliación mesma das actuacións en curso. Entre as técnicas para informar eses procesos estarían: as entrevistas, a observación por parte dos compañeiros, as sesións de retroalimentación sobre os intereses de grupo, as discusións estruturadas etc.

Nun esquema de traballo dinámico en que procesos e técnicas se necesitan mutuamente, os diferentes grupos sociais (profesores, alumnos, cargos académicos e administrativos) seleccionan diferentes técnicas para cubrir determinados procesos ou viceversa. Da selección conxunta de procesos e técnicas que se realicen van depender en parte aspectos como a

²⁸ En diante utilizaremos o termo «avaliación» como sinónimo de «autoavaliación».

confianza do profesorado ou dos alumnos cara á avaliación e, en consecuencia, a súa propia implicación nela.

A avaliación tamén pode favorecer o establecemento dun clima de análise nos departamentos e centros. Isto é así porque a avaliación axuda ao persoal da institución a establecer unha dinámica de traballo particular apoiada: na revisión do modo en que se ensina, investiga e xestiona nas institucións; na comunicación de experiencias, procesos, resultados; na identificación de dificultades, carencias, necesidades; e no coñecemento ou recoñecemento de que hai outros que tamén experimentaron ou experimentan os mesmos problemas ou sensacións ca min cando ensinan, investigan ou tratan de organizar determinadas funcións e tarefas dentro dunha clase ou dunha institución.

Utilizando técnicas etnográficas típicas derivadas da observación ou a entrevista, a avaliación pode axudarnos a responder a cuestións fundamentais sobre a marcha diaria de departamentos e centros, as aspiracións da xente, o que aprenden os nosos alumnos etc. Para os que traballamos nunha institución universitaria, a maioría dos acontecementos cotiáns resultánnos familiares e obvios, de modo que non lles buscamos explicacións. Sonnos tan familiares que non reparamos neles. Ademais, pola propia dinámica do noso traballo, hai multitude de aspectos que ignoramos sobre o currículo, a organización ou as finanzas do noso propio departamento ou centro. A avaliación pode axudar a que nos cuestionemos o evidente e a que accedamos a áreas que ata entón descoñeciamos. Seguramente, entón, pode cambiar a nosa comprensión da vida destas institucións.

A avaliación pode establecer, ademais, un soporte axeitado para o traballo colaborativo dentro dos departamentos e centros. Ao analizar a cultura total das institucións universitarias -os departamentos e centros como organizacións e as clases como parte dos centros-, a avaliación pode favorecer que profesores, alumnos e autoridades académicas e administrativas revisen e solucionen xuntos os problemas. Cando a avaliación se transforma nunha actividade colexiada (a) pode romper o illamento de profesores e alumnos na clase, os seminarios, os laboratorios etc. e as barreiras que separan aos órganos de decisión daqueles que toman as decisións, e (b) poden aprenderse os coñecementos e habilidades propios da avaliación.

As diferentes funcións que pode desempeñar a avaliación, integrada dentro dun esquema de desenvolvemento institucional, só poden entenderse cando o proceso sexa xestionado dende os propios departamentos e centros. Entendida como autoavaliación institucional e realizada de forma colexiada por todos os que participan da vida dos departamentos e centros universitarios, o proceso de avaliación proporciona o nexos necesario entre os elementos sobre os que se sustenta o desenvolvemento universitario.

A práctica dunha avaliación interna non debe opoñerse, senón complementarse con procesos de avaliación externos. Unha avaliación interna permite comprender as claves do funcionamento persoal e institucional utilizando criterios de interpretación asentados na propia realidade (docente, investigadora ou de xestión) dun departamento ou centro. Unha avaliación externa posibilita a comprensión do funcionamento do persoal e da institución, introducindo criterios dependentes das necesidades e demandas do contexto parainstitucional.

A avaliación externa xoga tamén un importante papel no desenvolvemento institucional. Hai que entendela como unha orientación, como un asesoramento, a ese proceso de desenvolvemento. Os avaliadores, que non pertencendo á institución participan no seu proceso de desenvolvemento, desempeñan o papel de dinamizadores da mellora institucional, do mesmo modo que os restantes membros do departamento ou centro.

Etapas no proceso de autoavaliación e desenvolvemento institucional

Como xa sinalamos en diferentes momentos deste artigo, no proceso de desenvolvemento das institucións universitarias é preciso considerar as súas peculiaridades, estruturas e historias organizativas. Do mesmo modo, é posible identificar importantes diferenzas no desenvolvemento do persoal que forma parte desas institucións. É obvio que tanto individuos como institucións só poden desenvolverse dende o punto de crecemento no que están, e este é diferente para cada persoa, departamento e centro. A avaliación, considerando estes razoamentos, atoparase así mesmo integrada dentro dese proceso de desenvolvemento.

Polo tanto, avaliación e desenvolvemento institucional deben seguir en cada contexto un proceso diferente. De feito, o que se pretende é que cada institución constrúa a súa propia cultura de desenvolvemento. Non obstante, apuntaremos aquí algunhas ideas que poden ser válidas como plan de traballo inicial.

En institucións nas que non existan experiencias previas de autoavaliación institucional, non haxa programas nin actividades continuadas para a formación do profesorado, nin se prodiguen os traballos colaborativos entre os seus membros, a avaliación pode desempeñar un rol diagnóstico tanto a nivel individual como institucional. E debe comprender aspectos relativos ao ensino, á investigación e á organización.

O proceso de desenvolvemento en tales institucións debería considerar aspectos como:

A utilización dos resultados de calquera forma de avaliación que se estea a levar a cabo en departamentos ou centros (por exemplo dos alumnos, do profesor) como unha vía para a detección das necesidades de formación do profesorado. Para que os resultados da avaliación sexan utilizados dun modo máis efectivo, Cousins e Leithwood (1986: 20) recomendan que: as avaliacións sexan apropiadas no seu enfoque, intensidade e sofisticación metodolóxica; as decisións que poidan adoptarse con base nos resultados sexan significativas para os membros dunha institución e axeitadas como para que sobre elas se poidan recoller datos formais; os resultados sexan consistentes coas crenzas e expectativas dos afectados pola avaliación; os propios usuarios estean implicados nos procesos de avaliación e conveñan nos seus beneficios; os afectados consideren os datos achegados na avaliación como relevantes para os seus problemas; e, obtéñase doutras fontes un mínimo de información que contradiga os resultados da avaliación.

A utilización das convocatorias de investigación e innovación universitarias, promovidas dende os ICEs ou outros organismos para crear e potenciar grupos de reflexión nos departamentos ou centros. Estes grupos estarían formados por profesores experimentados e noveis, e neles debería promoverse o traballo colaborativo en tarefas docentes, de investigación ou de xestión (ver Benedito, 1993: 255). Estas mesmas convocatorias

poden ofrecer unha perspectiva dos intereses e inquietudes de formación do profesorado.

Se non existen experiencias formativas, deseñar propostas de formación do profesorado universitario a nivel de departamentos ou centros, conectadas coas necesidades de formación evidenciadas polos procesos de avaliación e innovación anteriormente salientados.

A información que pode proporcionar a avaliación neste tipo de institucións debería utilizarse para deseñar plans de formación do profesorado con distintas modalidades e itinerarios de perfeccionamento que inclúan distintos graos de complexidade na formación. O obxectivo dunha oferta variada de formación non sería outro que o de poder adaptarse, en cada institución, ás necesidades e intereses do persoal que forma parte delas.

Así, para aqueles que non participaron, salvo de xeito moi esporádico, en experiencias formativas relacionadas coa docencia universitaria, sería conveniente ofertarlles diferentes modalidades de cursos, xornadas e encontros. O obxectivo sería iniciar procesos de formación ata chegar a formar «equipos de traballo», que máis tarde puidesen evolucionar ata constituír «seminarios» nos que se discutisen e desenvolvesen diferentes aspectos relativos á docencia, a investigación ou a organización. A meta final neste tipo de itinerario podería ser alcanzar un estadio en que os grupos fosen capaces de deseñar e desenvolver plans de innovación nos seus departamentos e centros.

Para aqueles que participaron nalgunhas experiencias formativas a nivel docente ou mesmo en plans sistematizados de formación, e estean implicados en dinámicas de traballo colaborativo con algúns dos seus compañeiros, pode ser máis apropiado iniciar un proceso de autoformación (con ou sen asesores externos) ou, mesmo, de formación centrada nas institucións (con asesoramento externo).

3. A avaliación do profesor*

3.1. Avaliación do profesor

Está fóra de toda dúbida a importancia primordial que hoxe concedemos á avaliación do profesorado como medio para mellorar a calidade e eficacia das institucións educativas.

Ao formularse o problema da calidade do ensino, da avaliación dos centros docentes, sen dúbida, un dos pasos prioritarios é a avaliación do profesor, xa que se pode considerar como a peza clave de calquera sistema ou subsistema escolar.

Non obstante, a delimitación, conceptualización e configuración dun modelo de avaliación do profesor tropeza con fortes limitacións, non só de índole teórica (ao non existir un acordo nin sobre as finalidades do ensino nin dispoñer dun modelo de profesor ideal universalmente aceptado que sirva de marco de referencia), senón tamén de carácter práctico, por resultar especialmente difícil a estratexia avaliativa adecuada ao carecer de consenso en canto ao que se entende polo constructo "calidade docente".

En calquera caso, a avaliación dos profesores e a busca de criterios para determinar a competencia e a eficacia docente é unha das áreas da investigación educativa máis abordada nas últimas décadas e na que nos centraremos a continuación.

A avaliación do profesor ten diversos enfoques segundo a súa finalidade sexa educativa, laboral ou persoal. Tamén se poden atopar diferentes modalidades avaliativas segundo o seu obxectivo, e así será formativa ou sumativa e o seu nivel individual e organizativo.

* Este capítulo está baseado no seguinte traballo:

García, E., Gil, J. e Rodríguez, G. (1996). La evaluación en educación secundaria. En L. Martín e R. Cubero, *Materiales didácticos del Curso de Aptitud Pedagógica* (pp. 69-90). Sevilla: ICE Universidad de Sevilla.

Tendo en conta todos estes aspectos, os propósitos das distintas investigacións e estudos sobre a avaliación do profesor, concretaríanse en:

- 1.- Coñecer e detectar os comportamentos docentes considerados máis eficaces.
- 2.- Servir de axuda e retroalimentación ao profesor, que deste modo pode mellorar a súa acción docente.
- 3.- Ter unha maior incidencia na mellora do ensino en xeral, e de xeito específico na reconsideración do currículo, a programación didáctica.
- 4.- Tomar decisións sobre contratación do profesor aplicando os resultados da avaliación, os aspectos da promoción, retribución etc. En definitiva, obter datos para un labor de administración e xestión.

Non obstante, se ben o proceso de avaliación do profesor se realiza cuns propósitos claramente explícitos (razóns polas que tal proceso de avaliación é emprendido) produce efectos (aqueles resultados da avaliación) noutras áreas das vidas organizacionais, non contempladas directa e intencionalmente no proceso de avaliación. Estes efectos maniféstanse a tres niveis:

- A. Nivel individual, en tanto como os profesores experimentan o proceso de avaliación;
- B. Nivel organizacional, en tanto que o proceso de avaliación afecta á comunicación, formación e sentimentos da propia institución; e,
- C. Nivel ambiental, en tanto que o proceso e as prácticas da avaliación poden afectar á comunidade.

Mentres existen algúns estudos sobre o impacto de tales efectos no ensino primario e secundario, o interese por esta temática non vai ser reflectido nas investigacións sobre ensino superior.

A avaliación docente non pode ser unha tarefa estéril, meramente rutineira, senón, pola contra, un medio para a mellora do ensino que posibilite a comunicación do coñecemento profesional e organizativo. Por iso os resultados da avaliación han de ter consecuencias tanto sobre a práctica e o desenvolvemento profesional do profesor individual (xeito de desenvolver o ensino, xestionar a clase, desenvolver materiais etc.), como a

nivel organizativo, fundamentalmente no que fai referencia á xestión, apoio, intercambio e coordinación que dende as unidades organizativas poida realizarse. Así mesmo, as consecuencias incidirán no propio ámbito, prestando un mellor servizo á comunidade na que se insire.

Ademais, para que a propia avaliación non se converta nun conxunto de actividades rutineiras, debería estar suxeita a un proceso crítico de mellora, no que se optimicen, polo menos, os seguintes aspectos técnicos:

- (a) os métodos e instrumentos de avaliación;
- (b) a formación, experiencia e habilidade dos avaliadores;
- (c) as características estruturais do proceso de avaliación, tales como quen avalía, cando e con que frecuencia, a que propósitos pretende servir a avaliación e como serán comunicados os resultados; e
- (d) o modelo de profesor no que se apoia tal proceso de avaliación.

Non hai ningunha dúbida de que a valoración da eficacia docente debe realizarse dende a utilización de diversos e múltiples criterios. Aínda que nos centraremos de xeito exclusivo sobre a avaliación proveniente dos alumnos, enunciaremos aquí os métodos que se viñeron utilizando na avaliación de profesores e cursos en ensino superior.

3.1.1. Métodos e instrumentos de avaliación do profesor

Os procedementos e métodos que se viñeron utilizando na avaliación dos profesores son moi variados. A continuación iremos analizando cada un deles, as súas posibilidades e limitacións.

Atendendo a cal sexa a fonte de información, os métodos de avaliación poden clasificarse en:

A. Métodos de autoavaliación

Este método consiste fundamentalmente en que os profesores redacten un informe da súa actuación axudándose, nalgúns casos, dun cuestionario previamente elaborado. Estas autoavaliacións docentes poden xirar arredor de se os obxectivos, os materiais ou os procedementos empregados foron adecuados, e xeralmente inclúen datos de interese

relativos ás actividades realizadas polo profesor e especialmente o traballo de investigación levado a cabo.

Este procedemento de avaliación está claramente deseñado para procurar retroalimentación concreta e directa para que o docente poida mellorar o seu traballo, máis que para valorar o seu ensino en decisións de promoción ou ocupación. Non obstante, o inconveniente fundamental deste método avaliativo é que a análise dos resultados consume tanto tempo que é irrealizable cando un equipo de avaliación reducido pretende determinar a eficacia dun grande número de profesores. Por outra banda, estes últimos, na elaboración dos seus informes, válense de marcos de referencia cos que un avaliador externo debe familiarizarse en cada caso para poder extraer froito deste método.

En calquera caso, unha autoavaliación efectiva segundo esixe necesariamente unha serie de pasos:

(a) Recollida de datos: unha identificación exhaustiva do comportamento docente habitual. Os profesores han de saber que están a facer exactamente nas súas clases, xa que moitos deles perciben a súa actuación de forma moi diferente a como acontece en realidade.

(b) Modificación do comportamento: unha identificación das áreas susceptibles de mellora e a práctica de novos comportamentos.

(c) "Reavaliación": as novas actuacións ou comportamentos han de someterse a unha seguinte avaliación para determinar a súa efectividade, de forma que todo o proceso comece de novo. Ademais, a autoavaliación asúmese como un proceso continuo e constante máis que como un evento puntual e particular. Deseñáronse diferentes técnicas de autoavaliación, entre as que hai que sinalar os autoinformes, os formularios de autoavaliación, os materiais de autoavaliación, a observación en clases de colegas, e a "retroalimentación" do propio comportamento docente.

En canto ás técnicas de autoavaliación, facemos referencia en primeiro lugar á retroalimentación do propio comportamento docente. Esta técnica consiste na gravación, ben en audio e vídeo ou só en audio, dun episodio de ensino actual do profesor co propósito da autoavaliación. Tal procedemento, -a miúdo referido como

autoconfrontación ou autovisión, permite ao profesor verse como outros o ven e ata o momento é o máis popular e poderoso sentido da autoavaliación.

O formulario de autovaloración é un instrumento escrito que require que o profesor se avalíe de acordo cunha variedade de habilidades de ensino que aparecen no formulario. Habitualmente, estes formularios, adaptados dos formularios de avaliación dos estudantes, son simplemente listas de control de comportamentos específicos. Trátase esencialmente de procedementos de medidas do comportamento ou da conduta do docente. Non obstante, as investigacións demostran que esta técnica mellora cando é utilizada en combinación con outros tipos de autoavaliación.

Os autoinformes, son similares aos formularios de autovaloración en canto a que son instrumentos escritos preparados polo profesor. Non obstante, difiren destes últimos en que normalmente empregan un formato aberto que consiste en respostas a preguntas relacionadas coa instrución.

Os materiais de autoavaliación son programas deseñados para que un poida analizar individualmente o seu propio estilo de docencia así como investigar técnicas de ensino e materiais alternativos. Frecuentemente estes materiais adquiren a forma de texto programado, noutras palabras, comentarios dun tópico seguido de módulos que requiren respostas da persoa que está sendo avaliada. Ademais, o profesor le sobre certa habilidade ou aspecto e entón examina os seus logros nesta área co fin de afondar no seu estilo persoal.

A observación en clases de colegas, tamén chamada esta técnica modelado (*modeling*), consiste na observación a xeito de exemplo de profesores expertos ou altamente cualificados co propósito da imitación. Os profesores poden, desta forma, comparar as súas propias técnicas con aquelas dos expertos. A observación pode ser na propia clase do colega recomendado ou presenciando en vídeos ou películas exemplos de ensino. As observacións poden ser non estruturadas e libres ou poden estar dirixidas e enfocadas a certos aspectos do profesor modelo.

Aínda que diversas técnicas foron especificamente deseñadas para a autoavaliación, actualmente esta sérvese da utilización e combinación

doutras técnicas e, a miúdo, inclúe a revisión de compañeiros (*peer review*). En moitos programas de autoavaliación a revisión de compañeiros é un compoñente principal. Nestes sistemas de avaliación onde se combinan a autoavaliación e a revisión de parella, esta proporciona unha retroalimentación obxectiva aos profesores en tanto que os axuda a identificar comportamentos docentes que puideran obviar e a poñer en práctica novos comportamentos que desexen incluír. A revisión de parella en estratexias de autoavaliación formativa nunca se realiza para emitir xuízos sobre os profesores, senón para conseguir aproximacións máis obxectivas nas súas autoavaliacións.

De tódolos xeitos, na actualidade este método avaliativo como tal -a autoavaliación- non parece suficiente por si mesmo, e utilízase como complemento válido doutros que citamos a continuación.

B. Métodos baseados en información obtida a partir dos colegas

Con respecto á avaliación realizada polos compañeiros do profesor, poden considerarse dúas alternativas segundo o que os colegas observaran ou non, da conduta do profesor en clase. Debido a que a intromisión dun profesor na clase dun compañeiro para observar a súa actuación require unha atmosfera dificilmente alcanzable, a primeira alternativa en moitos casos é impracticable.

As avaliacións dos colegas con ou sen observación son especialmente útiles para avaliar algúns aspectos da actuación docente tales como o seu labor investigador, o profesionalismo do profesor ou o seu dominio da materia. En xeral, os profesores poden estimar con bastante exactitude a competencia dun colega non tanto no que se refire ao modo en que dá a clase, senón en canto á bagaxe de coñecementos que posúe e á súa preparación científica e mestría docente.

Na maioría dos casos, o obxecto de avaliación e análise non é só o comportamento docente do profesor na aula e como docente, senón en todo o ámbito universitario. É dicir, avalíanse tanto os aspectos como todas aquelas tarefas didácticas e académicas nas que o profesor está implicado.

Non obstante, moitos autores consideran que, aínda que os profesores ven a necesidade de avaliar o seu labor, nalgunhas ocasións teñen certas dúbidas acerca da obxectividade con que poida realizarse a

avaliación cando as fontes de información son as súas colegas. En primeiro lugar, porque ás veces non se dá a atmosfera de colaboración requirida e segundo, porque os colegas adoitan ser á vez competidores. Neste sentido, a avaliación do profesor, por parte de colegas ou autoridades académicas, debe regularse, pautarse e sistematizarse para evitar os nesgos, desviacións e inxustizas de que normalmente son acusados.

A avaliación doutros profesores adoita ser:

- 1.- Menos fiable ca dos alumnos.
- 2.- É percibida como ameazadora e crea mal ambiente.
- 3.- Vese afectada doadamente por outras variables alleas á eficacia docente (como é a investigación).

C. Métodos baseados na información obtida por supervisores

Habitualmente a avaliación da docencia estivo asociada á idea de control (avaliación sumativa, *accountability*). O mecanismo habitual para este tipo de avaliación é a utilización dun experto ou supervisor especializado en técnicas de avaliación.

A omisión da observación na avaliación dos profesores parece impensable.

Non obstante, en termos xerais, a observación é adecuada para avaliar comportamentos ou accións, pero é unha ferramenta moi limitada para comprender os pensamentos e sentimentos do docente. É dicir, se un desexa coñecer como se comporta un profesor cun grupo de alumnos durante unha sesión de clase, a observación pode ser unha forma moi boa de obter información. Pero se un quere saber por que os individuos se comportaron como o fixeron ou como chegaron a un plan para facer tal cousa, a observación por si mesma sería unha elección bastante pobre. O emprego da observación para a mellora dos profesores implica admitir a idea de que o obxecto de avaliación pode ser observado e que pode ser observado, ademais, no transcurso dunha clase.

O procedemento de avaliación normalmente empregado polos supervisores é a observación en clase, aínda que se empregan outros como

os cuestionarios, tests, escalas de valoración etc. que permiten obter unha valiosa información para avaliar ao profesor.

A observación pode realizarse a través de múltiples procedementos e pode adquirir formas diferentes. Pódense distinguir entre métodos abertos de observación e métodos pechados, os procedementos máis utilizados serían: as narracións, notas de campo e as gravacións en vídeo, no primeiro caso; e os sistemas categoriais e as escalas de valoración, no segundo. Estes últimos estarían focalizados en aspectos específicos do comportamento mentres que os outros realizan descrições dunha secuencia do comportamento.

En calquera dos casos, a utilización por parte dos supervisores duns ou outros sistemas de avaliación supón asumir implícita ou explicitamente unha visión particular do ensino, certas características do profesor e unha forma de entender a actuación docente.

D. Métodos baseados na información proveniente dos alumnos

É lóxico pensar que dende o punto de vista da avaliación dun proceso de ensino-aprendizaxe e dende a avaliación do profesor, é necesario ter en conta a información proveniente dos alumnos. Estes son suxeitos activos do proceso educativo e o profesor nunca obterá unha visión global do seu comportamento docente se non coñece como afecta este aos alumnos. Deixarse avaliar por estes posibilitaralle ter outra perspectiva, distinta á súa propia, sobre a súa relación persoal e actuación en clase. Ao fin e ao cabo, os alumnos están en condicións óptimas de expresar a opinión e percepción do contexto educativo no que están e, conseguintemente, da acción docente.

Os métodos avaliativos máis empregados neste caso son: (1) a avaliación do profesor a través dos alumnos, ao que dedicaremos un apartado especial; (2) o grao de aprendizaxe dos alumnos a través das cualificacións obtidas nas probas de rendemento; (3) os comentarios dos alumnos; e (4) as entrevistas de grupo.

En principio, parece razoable que o mellor xeito para saber se un profesor é efectivo é descubrir o que os alumnos aprenderon. Non obstante, na práctica este método presenta graves limitacións. Primeiro

porque é necesario delimitar con precisión cales son os indicadores válidos deste rendemento; en segundo lugar, habería que dispoñer de instrumentos válidos e fiables para a súa medida. E finalmente, habería que precisar ata que punto o rendemento do alumno se debe única e exclusivamente á acción do profesor e non a outros factores persoais, contextuais etc.

Outros poden aínda argumentar que o grao de aprendizaxe dos alumnos pode contribuír á avaliación de profesores eficaces, sen especificar en qué contexto, con qué propósitos ou con qué decisións particulares en mente. Os profesores deberían estar providos de tal ofuscación. Os datos obtidos do grao de aprendizaxe dos alumnos non poden dicir aos profesores como ensinar; tales datos non poden ser utilizados con credibilidade para distinguir entre bos e malos profesores.

O terceiro método ao que faciamos referencia é a utilización de comentarios escritos que consiste en preguntar aos alumnos un pequeno número de cuestións xerais sobre o curso e o profesor. Os comentarios que deste modo se obteñen adoitan reflectir aspectos específicos da materia e o profesor e son moi útiles para facer que o profesor mellore o seu ensino.

O inconveniente principal desta técnica avaliativa é a dificultade de resumir tal cantidade de información de forma que o avaliador adoita limitarse a entregar ao profesor os comentarios en bruto dos alumnos.

O cuarto método -entrevistas en grupo- require a presenza dun monitor que conduza a discusión. Trátase xeralmente de entrevistas semiestructuradas no sentido que o monitor se vale dun guión con algunhas preguntas básicas arredor das cales xira a entrevista. Tales preguntas son maioritariamente sobre os coñecementos, o estilo de exposición, carácter dos exames e grao de organización das exposicións do profesor en clase. As opinións dos alumnos son rexistradas para a súa posterior análise.

Algúns autores (Ory, Braskamp e Pieper, 1980) puxeron de manifesto que, debido posiblemente ás presións que o grupo exerce sobre as opinións individuais, a variabilidade das opinións dos estudantes é menor con este método que, por exemplo, cos comentarios escritos.

E. Outras técnicas de avaliación

Ademais dos procedementos xa descritos, utilízanse algúns outros aínda que con menor relevancia que os anteriores. Así, temos as valoracións dos administradores baseadas en fontes informais e non sistemáticas de avaliación.

Algúns reclaman o uso de técnicas sociométricas ou o exame de materiais de cursos como alternativa ás valoracións dos estudantes. Utilizáronse outras fontes de datos para a avaliación docente, pero a investigación sobre a súa fiabilidade e validez é escasa (Fernández Díaz, 1988).

Actualmente atopamos con frecuencia na literatura sobre avaliación do profesorado os procedementos *portfolio*. Considerados como parte dun sistema de avaliación de profesores deben contribuír á toma de decisións e ao desenvolvemento tanto individual dos profesores, como organizacional en tanto afecta á totalidade da institución.

O termo *portfolio*, tomado doutros ámbitos profesionais, fai referencia a un ficheiro ou carpeta persoal do profesor que documenta o seu traballo. Estas carpetas poden conter fotocopias interesantes, fotografías, fitas de vídeo ou audio, artigos de publicacións, notas, ou documentos oficiais. A implicación deste procedemento é que os profesores poden ser mellor avaliados -ou máis valorados e respectados- se tamén levan o seu traballo en carpetas axeitadas.

3.1.2. *Avaliación do profesor polos alumnos*

É lóxico pensar que os alumnos están en condicións óptimas de expresar a opinión e percepción do contexto educativo no que están, e conseguintemente da acción docente. En primeiro lugar, porque son os suxeitos activos do proceso de ensino-aprendizaxe e os suxeitos pacientes do comportamento do profesor. Tamén porque as súas percepcións reflicten os procesos actuais en que os profesores están directamente implicados.

A valoración dos estudantes, método máis utilizado para avaliar o ensino na maior parte dos países dende hai aproximadamente vinte anos, baséase xeralmente nas percepcións que os propios alumnos teñen do

ensino que reciben. A súa aplicación faise de forma moi variada: dende procedementos extremadamente informais ata altamente formalizados. En xeral, trátase de escalas en que cada ítem representa un atributo do profesor que o alumno debe cualificar nunha escala de 1 a 5, 1 a 7 ou 1 a 9. Ás veces só se utiliza unha dimensión e o estudante cualifica globalmente ao profesor como bo ou malo, competente ou incompetente.

Á parte das sinaladas ao principio deste traballo, Marsh (1990) considera que a avaliación ten unha utilidade para os alumnos, pois lles serve como medio no momento de escoller profesores e cursos. Por outra banda, a utilidade principal das avaliacións dos alumnos é a retroalimentación para o profesor. É lóxico pensar que o *feed-back* ou retroalimentación que reciben dos seus alumnos os profesores pódelles axudar a cambiar ou mellorar os seus comportamentos na aula. Non obstante, para que este procedemento avaliativo teña unha utilidade didáctica, ha de cumprir os seguintes requisitos:

- A. – A retroalimentación debe ser específica e non xeral. A retroalimentación é moito máis eficaz cando está expresada en termos concretos que cando vai dirixida en termos xerais.
- B. – A retroalimentación debe ser inmediata e non a longo prazo. Se se desexa que o alumno avalíe o comportamento do profesor nun tema ou unidade didáctica debe dar esta retroalimentación ao rematar a mesma e non despois dun período longo de tempo.
- C. – A retroalimentación debe realizarse sobre comportamentos que teñan posibilidade de cambio. Indicar ao profesor calquera aspecto que non pode ser cambiado é unha retroalimentación inútil por definición.
- D. – A retroalimentación non debe ser amenazante, nin formulada de modo agresivo. Se a retroalimentación é formulada de modo amenazante ou agresivo, dificilmente terá boa receptividade e, por conseguinte, tomarase como algo máis parecido a un insulto.

Un aspecto que adoita preocupar ao docente, é o da validez das avaliacións que del realizan os estudantes. Así, chega a mostrarse remiso a ser obxecto de crítica e valoración do alumno, ao que considera

incompetente, con falta de perspectiva e incapacitado para xulgallo. Por outra banda, os propios resultados dalgunhas investigacións apoian a falta de validez e fiabilidade das devanditas valoracións.

O principal problema á hora de determinar a validez das avaliacións dos alumnos radica na falta dun criterio único universal da eficacia docente (Marsh, 1990). Non obstante, a proba de estabilidade a longo prazo e a posibilidade de xeneralizar apoian a súa validez. Os estudos de mostras representativas demostraron unha gran coincidencia entre as avaliacións retrospectivas dos ex-alumnos e as dos que aínda non se licenciaron. As avaliacións dos alumnos son estables no correr do tempo.

Do mesmo xeito, é conveniente conservar un arquivo lonxitudinal das avaliacións estudiantís, que se utilice para tomar decisións con respecto ao persoal. Estes datos lonxitudinais proporcionan resumos máis doados de xeneralizar, permiten estimar os cambios co paso do tempo e ver cales son os cursos para os que determinado profesor está máis capacitado.

Non obstante, o criterio de validez que con máis frecuencia se utiliza é o feito de que os alumnos aprendan.

Pero tamén se empregan outros criterios de validez:

1. Autoavaliacións dos profesores. A autoavaliación que un profesor fai da súa propia forma de ensinar non se limita ao ámbito do ensino e outorga validez ás avaliacións dos alumnos, sobre todo se avalían a súa propia forma de ensinar utilizando o mesmo impreso que os seus alumnos.
2. Avaliacións dos compañeiros ou colegas. A avaliación dos compañeiros ou colegas constitúe un posible indicador da eficacia do ensino e outro criterio para comprobar a validez das avaliacións dos alumnos.

Con respecto á fiabilidade das avaliacións dos estudantes, o mellor xeito de calculala é por medio dos coeficientes de coincidencia dos diferentes avaliadores. Esta fiabilidade depende fundamentalmente da cantidade de alumnos que avalían unha clase. "Se se conta cunha cantidade suficiente de respostas por parte dos alumnos, a fiabilidade é similar á dos mellores tests obxectivos" (Marsh, 1990: 2511).

3.2. O modelo de profesor dende o que se avalía

Nas circunstancias actuais en que se fai unha especial referencia á calidade do ensino, a figura do profesor converteuse no centro de debate. O primeiro problema xorde ao intentar conceptualizar ao profesor: que é, cal é o seu perfil profesional, cales son as súas funcións, cales os seus roles etc.

Neste sentido, pódese afirmar que se non se parte dunha clara concepción do profesor e as súas funcións, carece de sentido especular sobre a súa avaliación e selección. É por iso que calquera proceso de avaliación vén apoiado e avalado nun modelo determinado do que debe ser un profesor efectivo. Inferir o modelo de profesor dende o que se avalía nas institucións universitarias non constitúe unha tarefa doada.

3.2.1. Análise de cuestionarios

Sen lugar a dúbidas a revisión máis exhaustiva e completa na análise das dimensións dos deseños de medida é a levada a cabo por Rick Brown (1990). Recolleu un total de 150 cuestionarios diferentes e realizando unha análise de contido destes, extraeu as seguintes dimensións:

1. Claridade na exposición/presentación
2. Disponibilidade/sensibilidade ás necesidades estudantís
3. Estimula o interese/esfuerzo por pensar
4. Cualificación/avaliación
5. Interacción/relación profesor-estudiante
6. Organización do curso
7. Calidade dos traballos/tarefas
8. Obxectivos/requisitos do curso
9. Contido do curso/coñecemento adquirido
10. Materiais/recursos do curso
11. Valor do curso/aplicabilidade/relevancia
12. Coñecemento da materia

13. Retroalimentación/devolución dos traballos
14. Exames
15. Entusiasmo (interese do profesor)
16. Cantidade de traballo
17. Comparación con outros profesores
18. Logros das metas/obxectivos do curso
19. Eficacia dos métodos de ensino
20. Utilización do tempo en clase.

Se nos detemos agora nas dimensións que, en liñas xerais, se poden identificar nos cuestionarios empregados nas distintas universidades españolas, observamos como cada unha delas recolle as dimensións analizadas por Brown.

- 1.- Cumprimento das obrigas: o profesor cumpre o horario de clase, as titorías e está dispoñible fóra das clases.
- 2.- Calidade e desenvolvemento do programa: o profesor prepara ben as súas clases, ben organizadas, mantén interese pola materia, explica con claridade.
- 3.- Interacción entre profesor e alumnos: fomenta a participación en clase, é respectuoso cos alumnos, conta coas súas opinións.
- 4.- Recursos didácticos que utiliza o profesor: o profesor utiliza recursos que axudan a comprender a materia, recomenda materiais complementarios.
- 5.- Exames/avaliación: a avaliación e exames son xustos e apropiados.
- 6.- Valoración global: ítem criterio, en qué medida o profesor é percibido polos alumnos como un bo profesor en xeral.

Sen lugar a dúbidas, os distintos cuestionarios de avaliación que aquí se barallaron reflicten a pluridimensionalidade da eficacia docente.

Evidentemente, as avaliacións que realizan os estudantes, ao igual que o sistema de ensino que representan, teñen múltiples dimensións (Marsh, 1988: 2510).

Podemos dicir, polo tanto, que actualmente o modelo de profesor que se recolle dende realidades ben distintas é coincidente, sustentando, en última instancia, unha concepción similar do que debe ser un profesor eficaz.

3.2.2. Perfil do profesor

O perfil de profesor eficaz que se deduce do anterior é o dun profesional que cumpre coas súas obrigas docentes tanto horarias, en titorías e clases, como co establecido na normativa sobre avaliación e exames.

Ademais, o profesor é unha persoa respectuosa, cordial, que interacciona cos alumnos: os alumnos participan no deseño do programa da materia en decisións relacionadas con esta. O profesor preocúpase dos problemas dos alumnos, é aberto, comprensivo, mostra entusiasmo polo que fai, goza coas clases e sabe motivar e interesar. El é quen coordina e dirixe a clase pero sempre coa idea de que o ensino carece de sentido sen que o alumno aprenda.

O docente é un profesor que domina a materia que imparte, explica con claridade, enténdeselle ben, prepara e organiza ben as súas clases, é ordenado, utiliza distintos recursos e procedementos didácticos para chegar a todos os alumnos, recomenda materiais complementarios, é ameno e, por suposto, ensina o xeito de aprender os coñecementos que desenvolve.

Trátase, ademais, dunha persoa preocupada e interesada pola motivación dos alumnos; fomenta a participación en clase e o interese pola materia, invita ao diálogo e a expresión de opinións. É un profesor cordial, afectivo e entusiasta.

Por todo iso, as funcións pedagóxicas que principalmente se valoran do profesor son as que seguen:

1. - Motivación;
 - Fai interesante a materia
 - Estimula o traballo do alumno
2. - Instrución;

- Explica con claridade
- Dirixe e coordina o traballo dos alumnos
- 3. - Organización;
 - Estrutura a participación
 - Organiza as actividades, métodos..., en definitiva a clase
- 4. - Afectiva;
 - Recoñece o mérito dos seus alumnos
 - Anima e axuda os alumnos
- 5. - Orientación;
 - Responde ás preguntas e dúbidas do alumno
 - Escoita con atención o alumno
- 6. - Innovación;
 - Leva a cabo suxestións que fan os alumnos
 - Incita os alumnos a que expresen as súas ideas
 - Introduce materiais e métodos novos
- 7. - Control;
 - Avalía os resultados dos alumnos
 - Formula cuestións, problemas etc.

En definitiva, a figura do profesor que se reflicte dos distintos cuestionarios é a dun profesional que desenvolve a súa actividade pedagóxica manexando recursos, metodoloxías e estratexias nun contexto no que a xestión da clase, a interacción cos alumnos etc. son factores coñecidos.

Trátase dun modelo de profesor que fai un excesivo fincapé no modelo de racionalidade técnica, o cal asume que os problemas prácticos que hai que resolver son basicamente de tipo técnico; dende un punto de vista formativo iso implica traballar coa idea dun profesor eficaz

adestrado en cuestións preespecificadas, destrezas ou competencias que garanten a priori unha eficacia docente.

3.3. Perspectivas

Na realidade educativa actual parece acentuarse a esixencia dun maior grao de adaptación do profesor ás necesidades educativas dos alumnos, o que se concreta nun afastamento de modelos didácticos tradicionais e de comportamentos docentes moi estereotipados.

3.3.1. Novos modelos de profesor

Efectivamente, cuestionouse o modelo de racionalidade técnica para dar paso a unha perspectiva que concibe o ensino como unha actividade crítica e ao docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre a súa práctica.

Esta formulación, que concibe o profesor como un profesional que aborda a súa práctica dende a reflexión, é unha concepción que concibe a capacidade profesional como un coñecemento en acción, fundamentalmente de tipo práctico, a referencia do cal se apoia máis nunha dimensión ética que en factores técnicos. O subliñado ético fundaméntase en considerar á pedagogía unha ciencia reflexiva que axude a transformar o que analiza e non a reproducir ou manter o obxecto de estudio (Carr e Kemmis, 1988).

Aínda que constatamos ao longo deste traballo a dificultade para debuxar un perfil do profesor, se algún perfil de profesor se vén asumindo na actualidade é o do profesor como suxeito crítico, reflexivo e aberto.

O perfil do profesor reflexivo respondería ás seguintes características:

1. Pregúntanse que fan, por que e que significa (consecuencias) o que fan e que, por que e que significa o que fan os demais.
2. Utilizan a indagación como forma de aprendizaxe.
3. Analizan criticamente as razóns e os intereses individuais e colectivos que subxacen aos principios e formas de concibir o ensino.

4. Analizan as normas, crenzas e teorías implícitas que determinan o seu comportamento e o dos demais.
5. Analizan que fai que funcionen as cousas e en que contexto.
6. Avalían que funcionou, que non funcionou, por que e como facer as cousas doutro modo.
7. Afrontan con éxito situacións conflitivas, de incerteza e de complexidade.
8. Manteñen unha mentalidade aberta e adáptanse ao cambio.
9. Intentan resolver problemas e buscar alternativas.
10. Toman decisións na práctica da súa profesión.

Este modelo que emerxe leva consigo necesariamente novas formulacións nos modelos de formación pedagóxica. De Pablos e Lucio-Villegas (1992) propoñen que tal formación aborde polo menos as seguintes facetas:

- 1.- Diseñar un modelo non tanto profesional como de profesionalidade.
- 2.- Propiciar que o docente universitario sexa un práctico-reflexivo.
- 3.- Desenvolver novos indicadores da calidade do ensino, preferentemente cualitativos.

Segundo estes autores, as estratexias de formación poderían ir desenvolvéndose en tres coordenadas:

- A.- Un modelo para xustificar a súa acción: o profesor como investigador.
- B.- Un modelo para desenvolver a súa acción: investigación-acción.
- C.- Un modelo para avaliar a súa acción: a autoavaliación.

Trátase, en definitiva, dun modelo de profesor investigador como o proposto por Stenhouse; unha investigación sobre a acción educativa que debe servir para mellorar a práctica do ensino, todo iso enmarcado dentro do concepto de emancipación de Carr e Kemmis.

A investigación-acción entendida como unha reflexión compartida sobre a actividade docente que é realizada por un colectivo de profesores e alumnos agrupados baixo a estrutura departamental ou outras unidades organizativas, formais ou non vinculadas pola actividade docente. Desta forma, os profesores someten a súa práctica á observación ou o estudo da súa propia práctica na aula para comprender mellor a base das súas accións e a relación entre intencións e logros.

Unha idea básica no emprego da investigación-acción como base para o desenvolvemento profesional é a de que os profesores posúen uns coñecementos profesionais tácitos ou non recoñecidos que constitúen a plataforma sobre a que actúan.

3.3.2. Novos criterios para a avaliación

Situados no novo modelo de profesor que viñemos tratando no punto anterior, podemos reformular as estratexias, procedementos e criterios de avaliación habituais, de tal forma que a autoavaliación desempeñaría un papel clave á hora de analizar e desvelar estes coñecementos tácitos que guían e xustifican a súa actuación docente. Implicaría tornar conscientes tales coñecementos para que o profesor reflexione sobre os seus problemas para avaliar as súas decisións e accións. Unha autoavaliación como deliberación práctica onde cobra sentido a disposición moral exposta en parágrafos anteriores, reflexionando sobre os medios máis que sobre os fins.

Dende esta perspectiva crítica, "resulta necesario introducir categorías para analizar as características do profesor susceptibles de ser valoradas dende unha perspectiva fundamentalmente ética" (De Pablos e Lucio-Villegas, 1992: 66).

Por todo iso, parece imprescindible reformular os indicadores de calidade que se manexan nos estudos sobre calidade de ensino, sobre todo se temos en conta esta nova formulación crítica.

O Consello de Universidades na súa Resolución de setembro de 1992 establece novos criterios de avaliación da calidade do sistema universitario. Dende o Consello de Universidades enténdese que a avaliación da universidade non se reduce única e exclusivamente á avaliación da docencia senón que é un concepto máis amplo que abarca a avaliación do

ensino.

O profesor non ha de considerarse o único axente ou factor de calidade no ámbito de ensino superior, debendo abranguer a avaliación tres áreas fundamentais:

- Na área de ensino, o núcleo da avaliación debe ser a titulación.
- Na área de investigación, a área de coñecemento.
- Na área de servizos, os organismos intermedios de xestión e administración e o centro ou a universidade para a infraestrutura.

Adóptase o autoestudo como procedemento técnico básico da avaliación, incorporando elementos de avaliación externa e indicadores de calidade para completar o informe do autoestudo e xerar un documento suficientemente rico para a reflexión e toma de decisións da propia institución.

Noutra liña, Bartolomé e Anguera (1990) propoñen a investigación cooperativa como estratexia de investigación-acción para a innovación na universidade. Trátase dun proceso encamiñado a desenvolver nos profesores procesos autorreflexivos que mediante o traballo en equipo, e centrándose na actividade investigadora, propicie a busca de vías de innovación para os procesos de ensino-aprendizaxe na universidade.

Como criterios básicos para recoñecer a existencia dunha investigación cooperativa se propoñen (Bartolomé e Anguera, 1990: 41):

- 1.- Os problemas de investigación son mutuamente definidos por prácticos e investigadores.
- 2.- A facultade universitaria e o profesor de clase colabora na busca de solucións para os problemas.
- 3.- Os resultados da investigación son utilizados e modificados na resolución de problemas.
- 4.- Os prácticos desenvolven competencias, habilidades e coñecemento de investigación, en tanto que os investigadores se "reeducan" a si mesmos coa utilización de metodoloxías de investigación naturalística e estudos de campo.

- 5.- Os prácticos, como resultado de participar no proceso de adaptación, son máis capaces de resolver os seus propios problemas e renovarse a si mesmos.
- 6.- Prácticos e investigadores son coautores dos informes de investigación.

4. Experiencias de avaliación da actividade docente en España

4.1. Presentación

Este Informe foi realizado en resposta á solicitude do 22 de marzo de 1993 formulada pola Comisión de Docencia do Instituto de Ciencias de la Educación. O informe, de acordo coa devandita solicitude, ilustra o "proceso técnico (recollida de datos, calendario e análise destes)" seguido nas diferentes experiencias de avaliación da actividade docente realizadas polos alumnos en universidades españolas.

A información achegada procede de fontes documentais tales como libros, artigos de revista, actas de Xornadas, Congresos ou Conferencias e Informes varios presentados ás universidades promotoras do proceso de avaliación. Nalgúns casos o publicado neses documentos non responde ás necesidades de información que foron o obxecto deste Informe, de aí que non se puideran completar algúns datos concretos e para algunha universidade. Noutros, contouse con información relativa a algún curso académico concreto ou varios cursos, pero non respecto a todos os cursos académicos nos que se realizou o proceso avaliador. En todos os casos, preséntase a información publicada á que tivo acceso este Instituto.

Por outra banda, cabe sinalar que a información publicada relativa ao desenvolvemento do proceso avaliador (por exemplo calendario, índices de participación, instrumentos e as súas características psicométricas etc.) é máis ben escasa, sobre todo se a comparamos co publicado en relación cos criterios de avaliación, o uso dos resultados ou as modalidades alternativas de avaliación. É claro que existe pouco interese científico no *modus operandi* relativo a avaliación da actividade docente polos estudantes dado que -como probará este mesmo Informe- trabállase dende un formato estándar de desenvolvemento da avaliación que, dende a publicación do informe de Aparicio, Tejedor e San Martín (1982), con lixeiras variantes, aplicouse en todas as universidades españolas. Ese formato é tamén o que

se propuxo no Informe técnico sobre a avaliación da docencia en Sevilla, realizado polo Instituto de Ciencias da Educación da C.D.U.

O procedemento polo que se desenvolve o proceso avaliador que se está a utilizar nas universidades citadas neste informe recolle unha estratexia baseada na "individualización": aplícase o instrumento de avaliación por cada materia na que o alumno está matriculado, valorando a actividade docente do profesor que imparte esa materia no grupo do cal o alumno forma parte. A administración realízase mediante enquisador: presenta persoalmente o cuestionario ou escala aos estudantes e espera ata que estes o cumprimentan para poder recollelo de novo.

No proceso de avaliación invítase a participar a todos os alumnos matriculados nun curso académico, pero os que realmente avalían a actividade docente son aqueles que asisten a clase no período no que se administran os cuestionarios, xeralmente ao final do segundo trimestre ou ao principio do terceiro. A participación sobre o total de alumnos matriculados sitúase entre o 25% (curso 1981/82) e o 80% (curso 1991/92) e sobre os asistentes a clase no período de avaliación sitúase entre o 41% e o 82%.

O índice de fiabilidade da escala ou cuestionario utilizado supera na práctica totalidade dos instrumentos aplicados o valor 0.9, mentres o índice de validez se sitúa entre 0,66 e 0,95.

4.2. Experiencias de avaliación. Descrición xeral

Nas táboas que seguen preséntanse os datos relativos a diferentes universidades españolas nas que se realizou a avaliación da actividade docente polos estudantes. Nestas táboas tratouse de resumir a información publicada sobre cada un deses procesos de avaliación. Dado que en moitas destas universidades a avaliación da docencia se vén realizando dende hai varios anos, os datos ofrecidos aquí reflicten -cando non se fai unha indicación expresa sobre o tema- o procedemento xeralmente seguido en tales universidades. Neste sentido, e como xa se sinalou, hai que considerar que non existe información publicada sobre todos os cursos académicos nos que se realizou o proceso de avaliación.

A información preséntase agrupada nas táboas en función dos seguintes tópicos: 1) procedemento, no que se describe as modalidades de aplicación dos instrumentos de avaliación; 2) participación, que presenta valores relativos á porcentaxe de estudantes que responden aos cuestionarios sobre o total dos matriculados ou dos que asisten a clase; 3) calendario, que sinala o mes ou meses do ano en que se realiza o traballo de campo -distribución e recollida dos instrumentos de avaliación-; 4) fiabilidade, que presenta o índice de fiabilidade obtido para o instrumento en cuestión; e 5) validez, que presenta o índice de validez do instrumento.

Táboa 1. Descrición xeral do proceso de avaliación nas universidades españolas

UNIVERSIDADE	PROCEDEMENTO	PARTICIPACIÓN	CALENDARIO	FIABILIDADE ²⁹	VALIDEZ ³⁰
AUTÓNOMA DE MADRID (Só curso 81/82)	Individualización do proceso. Distribución e recollida de cuestionarios mediante enquisadores	Ao redor do 25% do alumnado matriculado e do 41 % dos alumnos asistentes regularmente a clase		0,9374	0,664
CANTABRIA		35,46% dos alumnos matriculados	Terceiro trimestre. Primeira quincena de maio (recoméndase segunda quincena de abril)		Só se achegan datos sobre a validez de cons-truto
BARCELONA	Individualización do proceso. Distribución e recollida de cuestionarios mediante enquisadores	Arredor do 80% dos alumnos matriculados. Avallase a actividade docente correspondente ás materias obrigatorias	Maio. Nos novos plans de estudos (materias cuatrimestrais, febreiro e maio)		

²⁹ Alúdese ao índice de fiabilidade do cuestionario.

³⁰ Alúdese ao índice de validez do cuestionario respecto ao ítem criterio.

Táboa 2. Descrición xeral do proceso de avaliación nas universidades españolas

UNIVERSIDADE	PROCEDEMENTO	PARTICIPACIÓN	CALENDARIO	FIABILIDADE ³¹	VALIDEZ ³²
COMPLUTENSE	Individualización do proceso. Distribución e recollida de cuestionarios mediante enquisadores	Arredor do 40% dos matriculados.	Abril ou maio	Segundo centros, oscilou entre 0,9782 e 0.8687	Segundo centros entre 0,69 e 0,95 (coeficiente de congruencia)
SANTIAGO DE COMPOSTELA	Materia común. Distribución e recollida de cuestionarios mediante enquisadores	43,09% dos alumnos matriculados e o 75% dos asistentes a clase en abril	Segunda quincena do mes de abril	0,9542	0,8418
MÁLAGA	Materia común. Distribución e recollida de cuestionarios mediante enquisadores	43,09% dos alumnos matriculados, 71,82% dos asistentes en abril-maio	Abril	0,9365	0,9144

³¹ Alúdese ao índice de fiabilidade do cuestionario.

³² Alúdese ao índice de validez do cuestionario respecto ao ítem criterio.

Táboa 3. Descrición xeral do proceso de avaliación nas universidades españolas

UNIVERSIDADE	PROCEDEMENTO	PARTICIPACIÓN	CALENDARIO	FIABILIDADE ³³	VALIDEZ ³⁴
MURCIA	Individualización do proceso. Distribución e recollida de cuestionarios mediante enquisadores	Elimináronse os datos daqueles profesores cuxa avaliación se baseaba en menos de dez cuestionarios	Maio	0.944	Correlacións co criterio entre 0,232 e 0,736
SEVILLA ³⁵	Materia común. Distribución e recollida de cuestionarios mediante enquisadores Distribución e recollida de cuestionarios a través dos sobres de matrícula.	32% dos alumnos matriculados 12% dos alumnos matriculados	Maio Outubro		

³³ Alúdese ao índice de fiabilidade do cuestionario.

³⁴ Alúdese ao índice de validez do cuestionario respecto ao ítem criterio.

³⁵ Estudo piloto, alúdese aos datos de Arquitectura Técnica.

4.3. Universidades sobre as que se recolleu información

Recolleuse información en relación á avaliación da actividade docente realizada nas universidades seguintes:

- Autónoma de Madrid. Recolleuse neste informe, a pesar de que transcorreu unha década dende a súa realización, porque foi a primeira experiencia de avaliación realizada no noso país, e serviu como modelo para outras universidades. Como se observa na táboa 1, o índice de participación, por diferentes razóns que se apuntan nese informe, foi baixo.
- Cantabria. Foi unha das últimas universidades en incorporarse ao proceso de avaliación da actividade docente. Seguiu o modelo xeral xa experimentado noutras universidades.
- Central de Barcelona. Nesta universidade produciuse unha redución significativa do número de ítems nos cuestionarios durante os últimos anos ata chegar aos 15 ítems. Puxo en marcha, así mesmo, un modelo de avaliación participativa, innovador no noso país.
- Complutense de Madrid.
- Murcia.
- Málaga. Nesta universidade séguese basicamente o mesmo modelo de avaliación que en e Salamanca.
- Oviedo. Nesta universidade seguiu un procedemento mixto para o desenvolvemento da avaliación.
- País Vasco. Nesta universidade seguiu un procedemento mixto para o desenvolvemento da avaliación.
- Politécnica de Valencia.
- Salamanca. Neste curso escolar realiza a súa segunda experiencia de avaliación, segue o modelo de individualización experimentado na Universidad de Santiago de Compostela.

- Santiago de Compostela. Nesta universidade, que comezou desenvolvendo un procedemento de avaliación segundo un modelo de "materia común", nos últimos cursos (1990/91 e 1991/92) pasou a un modelo de "individualización".
- Sevilla. Recolleuse a experiencia piloto realizada no ano 1990, dado que nela se contrastaron diferentes procedementos e calendarios de avaliación.

Nesta relación non se tiveron en conta estudos ou investigacións parciais realizadas, nalgúns casos por investigadores particulares, para avaliar a actividade docente nalgúns centros concretos de universidades como as de Alicante ou Córdoba. Entendemos que constitúen procesos o obxectivo dos cales era a investigación sobre a avaliación da docencia e non a avaliación da actividade docente propiamente dita.

4.4. Procedementos de avaliación

O proceso seguido en todas as universidades españolas non é entendido como un proceso de enquisa en sentido estrito. Aínda que se adoita falar da enquisa como o procedemento utilizado na avaliación, o termo estase a empregar nun sentido popular e non científico. Os documentos publicados sobre o tema móstrannos un proceso no que, a través dunha escala (popularmente definida como "enquisa") recóllense as valoracións que realizan os estudantes sobre a actividade docente dos seus profesores. Trátase, en suma, dun proceso de avaliación e non dun proceso de investigación en sentido estrito, do que pretendan facerse inferencias explicativas de carácter xeral. Non se recolle información sobre un profesor "xenérico" senón sobre un profesor que imparte determinada materia a un grupo de estudantes.

O resultado que ten cada avaliación particular tradúcese, sobre todo, en repercusións didácticas, administrativas e académicas para os profesores, e non prioritariamente en implicacións que aumenten o acerbo de coñecementos científicos sobre un campo de traballo. Non se pretende tanto describir ou explicar a realidade como avaliar a actuación docente dun profesional.

De acordo coa idea de achegamento á realidade concreta da clase na que se imparte unha determinada materia a un grupo de estudantes, a maioría das universidades adoptaron un modelo de distribución e recollida individualizada de datos: aplícase o instrumento de avaliación por cada materia na que o estudante se atopa matriculado, valorando a actividade docente do profesor que imparte esa materia. Unha excepción a esta forma de proceder constitúea a de Santiago de Compostela, que na súa primeira etapa recurriu ao procedemento de materia común (os alumnos avalían a todos os seus profesores nunha única sesión que se fai coincidir xeralmente coa materia de maior asistencia estimada). Por outra banda, nalgunha universidade como é a Central de Barcelona, só se avaliou a docencia en materias obrigatorias.

Nalgunhas universidades tamén se tendeu a simplificar o proceso de recollida de cuestionarios, utilizando un modelo mixto que supón a individualización no caso dunha maioría de centros e a aplicación do instrumento en materias comúns para centros nos que todos os alumnos dun curso teñen practicamente as mesmas materias. É o caso da Universidade de Oviedo ou da Universidade del País Vasco.

En todos os casos, a administración se realiza mediante enquisador: preséntase persoalmente o cuestionario ou escala aos estudantes e espérase ata que estes o cumprimenten para poder recollelo de novo.

4.5. Niveis de participación

Nos informes presentados polos distintos equipos técnicos encargados de realizar a avaliación en cada universidade, utilizouse o termo "participación" e non o de "representatividade" para describir a implicación dos estudantes no proceso de avaliación. Este último concepto desestimouse porque se entende que a valoración que realiza cada estudante é moi persoal e non pode ser inferida a partir das valoracións doutros estudantes. De quen serían representativos os alumnos que nunha suposta mostraxe fosen seleccionados para valorar a actividade docente dun profesor? Con que criterios determinamos que un estudante ten máis dereito que os seus compañeiros a valorar ao seu profesor? Non desexarán os profesores ser avaliados polo maior número posible de alumnos e non só por unha mostra "dubidosamente" representativa deles? Non sería -dende o punto de vista dos profesores- máis

desexable que os valorasen os alumnos que asisten a clase? En síntese, prevalece a idea de participación fronte á de representatividade xa que os equipos técnicos entenderon que se trata dun proceso de avaliación e non dunha enquisa exhaustiva (censo) ou dunha enquisa por mostraxe.

A actividade docente pode ser avaliada por todos os estudantes matriculados no curso académico no que se realiza a avaliación. Este dereito do estudante non vai unido á obriga de emitir un xuízo sobre a actividade docente desempeñada polo seu profesor. En calquera caso non sería posible mesmo -por razóns de respecto á intimidade dos estudantes- coñecer cales deles valoraron aos seus profesores. Todo iso fai inviable a idea de levar a cabo un censo.

Por isto, todas as universidades optan por recoller a opinión dos alumnos asistentes a clase no momento en que se avalía a actividade docente.

A participación sobre o total de alumnos matriculados sitúase entre o 25% na enquisa de 1981/82 na U.A.M. e o 80% para o curso 1991/92 da Universidade Central de Barcelona.

4.6. Calendarios de avaliación

O momento elixido para o proceso de avaliación da actividade docente sitúase en todos os casos entre finais do segundo trimestre e o terceiro trimestre do curso. Enténdese que neste período do curso os alumnos xa teñen un xuízo formado sobre a actividade docente nunha materia. Nos casos nos que se preguntou ao profesorado polo momento máis adecuado para realizar a avaliación, unha amplísima maioría (91,2% dos profesores) consideraba que ao final do segundo trimestre ou no terceiro trimestre era o momento idóneo para a avaliación. Segundo os profesores da Universidade Politécnica de Valencia, "non parece moi aconsellable aplicarlas antes da realización de exames ou en circunstancias de especial tensión".

Na Universidade Central de Barcelona onde se comezaron a desenvolver os novos plans de estudo seguiuuse o mesmo criterio de situar a avaliación da actividade docente ao final do período de clases. Concretamente a avaliación realizouse nos meses de febreiro e maio para as materias do primeiro e segundo cuadrimestre, respectivamente.

Non se atoparon experiencias de avaliación da actividade docente polos estudantes noutros períodos do curso académico. Nunha experiencia piloto realizada nesta Universidade de Sevilla, na que se compararon os calendarios de avaliación das enquisas realizadas en maio e outubro para a E.U. de Arquitectura Técnica, obtivéronse índices de participación do 32% para a aplicación en maio e do 12% para a aplicación en outubro de 1990.

En relación á aplicación da enquisa de avaliación da docencia no mes de outubro, utilizando como procedemento a inclusión dos cuestionarios no sobre de matrícula, as críticas que adoitan facerse a este procedemento son as seguintes:

- Non se consegue que todos os alumnos da universidade poidan opinar acerca da actividade docente dos profesores que tiveron no curso inmediatamente anterior, pois quedarían excluídos aqueles alumnos que non se matriculan no curso seguinte por abandonar os seus estudos.
- Non existe a posibilidade de que os alumnos matriculados durante o curso anterior nos niveis terminais de cada carreira (3º, 5º ou 6º, segundo o caso) e que finalizaron os seus estudos universitarios, poidan avaliar a actividade docente polo procedemento de inclusión do instrumento no sobre de matrícula. Nestes casos habería que recorrer a estratexias alternativas.
- Posto que cumprir o cuestionario é un requisito engadido aos propios da matriculación, unha ampla porcentaxe de alumnos podería eludir completar os 5 ou 6 cuestionarios correspondentes. Isto incrementaría o esforzo que xa supón cubrir os impresos habituais no momento da matriculación (folla de recollida de datos, fotocopias de carné de familia numerosa, impresos de autoliquidación de taxas, impreso de matriculación...). O efecto podería ser unha baixa participación.
- Non se produce unha redución substancial do gasto económico respecto a procedementos como a aplicación na aula mediante enquisador, xa que sería necesario contar, como mínimo, cun supervisor do proceso de recollida de cuestionarios en cada secretaría e durante todo o proceso de matriculación. Pola contra, podería rexistrarse un elevado número de erros (follas mal cumprimentadas,

nun estado que imposibilite a súa lectura mecanizada, erros na identificación do profesorado, omisións de profesores, entrega deficiente das follas etc.)

- Ademais, un profesor podería ser avaliado por alumnos que non asistisen ás súas clases, e polo tanto, dende o punto de vista do profesor, podería pensarse que estes alumnos non contarían con elementos de xuízo para avaliar a docencia, co cal os resultados desa avaliación poderían ser cuestionados polo profesorado.
- As dúbidas que poidan xurdir sobre o modo de responder ao cuestionario (como consignar as respostas, os datos persoais, os códigos de identificación) dificilmente poderán ser resoltas se non está presente un enquisador.
- As respostas carecen, en xeral, de espontaneidade, debido a que o estudante pode, antes de responder, reflexionar, documentarse sobre as preguntas formuladas, consultar outros estudantes e mesmo a outras persoas.
- Pode suceder que a persoa que responda non sexa a que se pretendía interrogar, senón, por exemplo, un amigo ou compañeiro, o que introduce un risco na avaliación.

4.7. Proceso de validación

Os diferentes equipos técnicos, encargados de operativizar o proceso de avaliación da actividade docente polos estudantes, dedicaron especial atención á salvagarda da calidade do proceso técnico (construción de instrumentos, traballo de campo, elaboración de informes etc.). Neste sentido, cabería afirmar con Tejedor (s.f.)

Actualmente, pode considerarse un proceso no que se lograron niveis de calidade en ningún modo inferiores aos usuais noutros contextos de investigación social. Mesmo, creo que é posible pensar en refinamentos non contemplados noutros traballos de natureza similar, sen dúbida necesarios pola especial relevancia e connotación persoal que teñen os datos resultantes (páx. 8).

Xunto aos elementos do proceso de avaliación xa comentados (procedemento e calendario), tamén se puxo atención ás características psicométricas dos instrumentos utilizados neste. As publicacións e documentos examinados presentan, na maioría dos casos,³⁶ índices de fiabilidade xeralmente obtidos a partir do coeficiente alfa de Cronbach e índices de validez que reflicten a correlación dos ítems de cuestionarios ou escalas cun ítem criterio. No caso da validez de tales instrumentos, os investigadores apoiáronse ademais en procedementos multivariantes tales como a análise factorial (exploratoria ou confirmatoria).

O índice de fiabilidade da escala ou cuestionario utilizado en cada caso supera na práctica totalidade dos instrumentos aplicados o valor 0.9, mentres que o índice de validez se sitúa entre 0,66 e 0,95. Segundo mostran os documentos examinados por este equipo técnico, a estrutura multidimensional base dos instrumentos utilizados nas diferentes universidades presenta un axeitado nivel de axuste teórico cos resultados obtidos no proceso de avaliación.

4.8. Conclusións

A información recollida e analizada neste informe invítanos a considerar algunhas conclusións, que poden resultar útiles na toma de decisións relativas ao procedemento de avaliación seguido en Sevilla.

1ª. O proceso de avaliación seguido en todas as universidades españolas non é entendido como un proceso de enquisa en sentido estrito. Os documentos publicados sobre o tema móstrannos un proceso no que, a través dunha escala, recóllense as valoracións que realizan os estudantes sobre a actividade docente dos seus profesores. Trátase, en suma, dun proceso de avaliación e non dun proceso de investigación en sentido estrito, do que pretenden facerse inferencias explicativas de carácter xeral. Non se recolle información sobre un profesor "xenérico" senón sobre un profesor que imparte determinada materia a un grupo de estudantes.

2ª. A maioría das universidades adoptaron un modelo de distribución e recollida individualizada de datos: aplícase o instrumento de avaliación por

³⁶ O feito de que os datos sobre validez e fiabilidade dos instrumentos non se inclúan nalgúns dos informes pode deberse ao propio carácter dalgunhas das publicacións que os recolleron.

cada materia na que o estudante se atopa matriculado, valorando a actividade docente do profesor que imparte esa materia no grupo do cal o alumno forma parte.

Referencias

- Adelman, C. (1992). Accreditation. En B. R. Clark e G. Neave (Eds.), *The Encyclopedia of Higher Education* (pp. 1.313-1.318). Oxford: Pergamon Press.
- Aparicio, J. J., Tejedor, J. e Sanmartín, R. (1982). *La enseñanza universitaria vista por los alumnos: un estudio para la evaluación de los cursos en la enseñanza superior*. Madrid: I.C.E. Universidad Autónoma de Madrid.
- Austin, A. E. (1992). Faculty cultures. En B. R. Clarck e G. Neave (Eds.), *The Encyclopedia of Higher Education* (pp. 1.614-1.623). Oxford: Pergamon Press.
- Bartolomé, M. e Anguera, M. T. (Coords.) (1990). *La investigación cooperativa: Vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona: PPU.
- Benedito, V. (1993). Formación permanente del profesorado universitario: Reflexiones y perspectivas. En *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Relatorios y Réplicas*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 231-259.
- Carr, W. e Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza : la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cavanagh, R. R. (1996). Formative and Summative Evaluation in the Faculty Peer Review of Teaching. *Innovative Higher Education*, 20 (4), 225-240.
- Clark, B. R. (1983). The Higher Education System: Academic Organization. En *Cross-national Perspective*. Berkeley, California: University of California Press.
- Cohen, M. D. e March, J. G. (1986). *Leadership and Ambiguity*. Boston: Harvard Business School Press.
- Conrad, C. F., Johnson, J. e Gupta, D. M. (2007). Teaching-for-Learning (TFL): A Model for Faculty to Advance Student Learning. *Innovative Higher Education*, 32 (2), 153-165.
- Cousins, J. e Leithwood, K. (1986). Current Empirical Research on Evaluation Utilization. *Review of Educational Research*, 56, 331-364.

- Cronbach, L. J. e Shapiro, K. (1983). *Designing Evaluations of Educational and Social Program.*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (1986). Teacher Evaluation in the Organizational Context: A Review of the Literature. En E. R. House (Ed.), *New Directions in Educational Evaluation*. London: Taylor & Francis.
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing Teacher Education: The Usefulness of Multiple Measures for Assessing Program Outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57 (2), 120-138.
- Darling-Hammond, L. et alii (1989). Teacher Evaluation in the Organizational Context: A Review of the Literature. En E. R. House (Ed.), *New Directions in Educational Evaluation*. Londres: The Falmer Press.
- De Pablos, J. e Lucio-Villegas, E. (1992). El profesor universitario y la formación pedagógica. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 2-3, 59-67.
- Dunkin, M. J. e Barnes, J. (1986). Research on teaching in Higher Education. En M. Wittrock (Ed), *Handbook of research on teaching*, (pp. 754-777). New York: Macmillam.
- Escudero J. M. (1992). Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares. Relatorio presentado ao *II Congreso interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla, Decembro.
- Fenstermacher, G. D. (1978). A Philosophical Consideration of Recent Research on Teacher Effectiveness. En L. S. Shulman (Ed.), *Review of Research in Education*, vol. 6. Resga, Illinois: F.E. Peacock.
- Fenstermacher, G. D. e Berliner, D. C. (1985). Determining the Value of Staff Development. *The Elementary School Journal*, 85 (3), 281-314.
- Fernández Díaz, M. J. (1988). *Investigación evaluativa de instituciones universitarias*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández Díaz, M. J. (1988). Sistemas y perspectivas de evaluación de centros universitarios. En R. Pascual (Coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 226-236). Madrid: Narcea.

- Ferrández, A. (1992). Roles y funciones en el desarrollo organizacional. Relatorio presentado ao II Congreso interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla, Decembro.
- Ferreres, V. (1993). Modelos de desarrollo profesional y autonomía. En III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Relatorios y Réplicas. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 177-188.
- Fullan, M. (1990). Staff Development, Innovation, and Institutional Development. En B. Joyce (Ed.), *Changing School Culture Through Staff Development*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fullan, M. e Pomfret, A. (1977). Research on Curriculum and Instruction Implementation. *Review of Educational Research*, 47, 335-397.
- Genoveva et alii (1976). *Mutual Benefit Evaluation of Faculty and Administrators in Higher Education*. Cambridge, Massachussets: Ballenger Pub.
- Hardy, C. et alii (1984). Strategy Formation in the University Setting. *Review of Higher Education*, 6, 407-433.
- Holly, P. e Hopkins, D. (1988). Evaluation and School Improvement. *Cambridge Journal of Education*, 18 (2), 221-245.
- Holly, P. e Southworth, G. (1989). *The Developing School*. Londres: The Falmer Press.
- House, E. R. (1980). *Evaluating with Validity*. Beverly Hills, California: Sage.
- House, E. R. (1988). Tres perspectivas de la innovación educativa: Tecnológica, política y cultural. *Revista de Educación*, 286, 5-34.
- Hutchings, P. (1996). The Peer Review of Teaching: Progress, Issues and Prospects. *Innovative Higher Education*, 20 (4), 221-234.
- Jarvinen, A. e Kohonen, V. (1995). Promoting Professional Development in Higher Education through Portfolio Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20 (1), 25-36.

- Maasen, P. A. M. e Van Vught, F. A. (1992). Strategic Plannig. En B. R. Clarck e G. Neave (Eds.), *The Encyclopedia of Higher Education* (pp. 1483-1494). Oxford: Pergamon Press.
- Malik, D. J. (1996). Peer Review of Teaching: External Review of Course Content. *Innovative Higher Education*, 20 (4), 277-286.
- Manatt, R. P. et alii (1976). Evaluating Teacher Performance with Improved Rating Scales. *NASSP Bulletin*, 60 (401), 21-23.
- Marsh, H. W. (1990). Evaluación de la enseñanza por los estudiantes. En T. Husen e N. Postlethwaite (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación* (pp. 2509-2516). Barcelona: Vicens Vives/MEC.
- Naisbitt, J. (1984). *Megatrends*. Londres: Futura.
- Ory, J. C., Braskamp, L. S. e Pieper, D. M. (1980). Congruency of student evaluative information collected by three methods. *Journal of Educational psychology*, 72, 321-325.
- Reid, K., Hopkins, D. e Holly, P. (1987). *Towards the Effective School*. Oxford: Backwell.
- Saravia, M. A. (2004). *Evaluación del profesorado: Un enfoque desde la competencia profesional*. Barcelona: tese doutoral inédita.
- Scheerens, J. (1990). Beyond Decision-oriented Evaluation. En H. J. Walberg e G. D. Haertel (Eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation* (pp. 35-40). Oxford: Pergamon Press.
- Seldin, P. (1993). *Successful use of teaching portfolios*. Boston: Anker Publishing co., Inc.
- Shao, L. P., Anderson, L. P. e Newsome, M. (2007). Evaluating teaching effectiveness: where we are and where we should be. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (3), 355-371.
- Tejedor, F. J. (1993). Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. En *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Relatorios y Réplicas*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 85-109.
- Tejedor, F. J. (S/F). *Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas* (Documento interno). Salamanca:

Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación.
Universidad de Salamanca.

- Wagoner, J. L. e Kellams, S. E. (1992). Professoriate: History and Status. En B. R. Clark e G. Neave (Eds.), *The Encyclopedia of Higher Education* (pp.1675-1686). Oxford: Pergamon Press.
- Wittrock, B. (1991). ¿Dinosaurios o delfines? Origen y desarrollo de la Universidad orientada hacia la investigación. *Revista de Educación*, 296, 75-97.
- Young, K. E. (1983). *Understanding Accreditation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Young, K. E. e Chambers, C. M. (1980). Accrediting Agency ,Approaches to Academic Program Evaluation. En E. C. Graven (Ed.), *New Directions for Institutional Research: Alternative Models of Academic Program Evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Zabalza, M. A. (1993). Criterios didácticos para elaborar planes de estudio. En *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Relatorios y Réplicas*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 321-347.

