

# EVALUACION DE LA DOCENCIA Y APRENDIZAJE PROFESIONAL: ANALISIS DE UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA

JUAN FERNANDEZ SIERRA

## RESUMEN

En este texto se explica y analiza la capacidad de la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se ponen en marcha en las aulas universitarias para mejorar el aprendizaje profesional de los y las docentes. Se centra en una experiencia llevada a cabo por el autor y otros colegas en la Universidad de Almería durante los cursos 1995/96 y 1996/97.

## ABSTRACT

This text describes and analyses the performance of the evaluation of teaching-learning processes used in the university classroom for improving the professional abilities of teachers. It is based on the experience of the author and other colleagues from the University of Almería during the 1995/96 and 1996/97 academic year.

## PALABRAS CLAVE

Evaluación de profesores, Metaevaluación, Calidad de la enseñanza, Perfeccionamiento profesional, Política universitaria.

## KEYWORDS

Appraisal, Metaevaluation, Quality of teaching, Professional improvement, University policies.

## 1. INTRODUCCION

De los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza institucionalizada, el profesorado es, probablemente, el que mayor incidencia tiene en la formación y educación de los alumnos y, posiblemente, en el éxito o fracaso del sistema, pues, *la calidad del sistema educativo depende en definitiva de la calidad de las personas que lo desempeñan* (Wilson, 1992, p. 126). Los profesores y profesoras son responsables de introducir, consciente y racionalmente cambios y matices que modulan el clima escolar o académico, de marcar el ritmo y calidad del trabajo y de orientar el cariz de los aprendizajes de los estudiantes, tanto en sus acciones docentes, como en la organización social de la vida de las aulas y en la gestión y funcionamiento de las Instituciones Educativas, sean éstas escuelas, institutos o universidades.

Por otro lado, si aceptamos que la evaluación es el proceso por el que se obtiene la información necesaria para retroalimentar y regular el sistema (Pérez Gómez, 1988), no podemos dejar fuera de las acciones evaluativas al elemento que mayor incidencia ejerce en los procesos de enseñanza-aprendizaje institucionalizados. Así pues, resulta comprensible el interés creciente por la evaluación del profesorado. Interés que se presenta normalmente

ligado a la cualidad de la evaluación como potenciadora de la calidad de la enseñanza y del desarrollo o perfeccionamiento profesional; pero que también es fruto de presiones socioeconómicas e ideológicas que consideran que han de hacerse rentables las inversiones en educación y, por tanto, el trabajo de sus profesionales. Cuestiones como la relación entre calidad de la educación y mejora de la economía y la competitividad productivo-mercantil, la adecuación de la enseñanza a las nuevas tecnologías y a las futuras exigencias sociales, la justificación del aumento o restricción presupuestaria y del control del gasto público, el surgimiento de corrientes defensoras de estándares instructivos nacionales e internacionales, etc., están detrás de esa preocupación evaluadora.

O sea, que en la evaluación del profesorado confluyen dos líneas de intenciones que pueden llegar a ser, si no contrapuestas, sí difícilmente acoplables: por un lado, la evaluación entendida como un modo de aprendizaje profesional de los propios docentes y, por otro, como legítimo derecho de control social sobre el sistema educativo (Vroeijenstijn y Acherman, 1991) y, consecuentemente, sobre las actuaciones de los profesionales que en él trabajan. Por estas razones, en los últimos años la evaluación del profesorado es un tema recurrente al que no terminamos de darle soluciones plenamente satisfactorias.

En esta línea, cuando en el curso 1995/96 me incorporé en Comisión de Servicios a la Universidad de Almería, el Rector me ofreció que me hiciera cargo de la Unidad de Evaluación, órgano creado dos años atrás, pero que aún no había realizado ningún trabajo público. El Equipo de Gobierno manifestó gran interés por el funcionamiento y potenciación de este servicio educativo, y sus expectativas eran, al menos para comenzar, realizar una evaluación del profesorado similar a las que años anteriores se habían venido llevando a cabo en muchas universidades españolas, o sea, aplicar un cuestionario para recoger la opinión de los estudiantes sobre sus profesores y profesoras.

En mi opinión, la utilidad de este tipo de evaluación para incidir en la mejora de la acción docente del profesorado y de la calidad de las universidades es escasa, por lo que defendí la necesidad de avanzar hacia sistemas de evaluación más globales. Siendo la nuestra una Universidad joven y no demasiado grande -pensaba-, sería posible experimentar otros modos de acción evaluadora que, además de ser más útiles para la mejora profesional, fuesen promoviendo una cultura favorable a la necesidad de evaluación en la comunidad universitaria. La idea fue aceptada, no sé hasta qué punto por convencimiento o por la persuasiva insistencia, y acordamos elaborar un plan de evaluación que en esencia se sustentara en tres principios:

a) La evaluación no se ceñiría al profesorado, sino que, en todo caso, éste sería uno de los ámbitos de interés.

b) Todo proceso de evaluación que pusiéramos en marcha habría de tener un carácter *voluntario*, o sea, que habría de ser solicitada (o al menos aceptada), individualmente, cuando se tratase de evaluaciones personalizadas, o por los responsables de los entes que íbamos a evaluar, cuando se tratase de organismos o instituciones.

c) Las acciones del primer año no serían actuaciones aisladas, puntuales, sino una primera fase de un plan de evaluación global de nuestra Universidad en todas sus dimensiones.

Bajo esa perspectiva, concretamos un Plan de Evaluación que contemplaba la actuación en tres dimensiones complementarias:

1ª) Realizar un estudio de opinión sobre aspectos generales de la vida universitaria (gestión, servicios, docencia, colaboración universidad-sociedad, etc.<sup>1</sup>). Con ello pretendíamos obtener una radiografía o panorámica de la satisfacción de los diversos sectores con respecto a diferentes aspectos que afectaban a la vida de nuestra Universidad en sus inicios.

2ª) Ofrecer y llevar a cabo evaluaciones de centros, departamentos, organismos de gestión o gobierno, servicios, etc.

3ª) Evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se ponen en funcionamiento en las aulas. En este apartado se atenderían dos tipos de demandas: las realizadas por los profesores y profesoras individualmente y las que solicitaran los departamentos para algunos de sus miembros.

Antes de seguir, quiero añadir que, con la intención de ir valorando y reorientando los procesos de evaluación puestos en escena, abrimos una cuarta línea de trabajo consistente en la *metaevaluación* del Plan, o sea, en ir evaluando los procesos que la Unidad de Evaluación ponía en marcha. Más tarde, nos adherimos al Plan Nacional de Evaluación de las Universidades Españolas, lo que por un lado impulsó la evaluación comprometiendo más a la Universidad, pero al mismo tiempo complicó y sobrecargó de tareas la Unidad de Evaluación, lo que hizo que algunos de los trabajos del Plan global se ralentizaran un poco.

La respuesta de la comunidad universitaria almeriense a nuestra propuesta la valoramos altamente positiva, pues, ciñéndonos sólo a las solicitudes realizadas por escrito, nos encontramos con que uno de cada cuatro profesores y profesoras solicitaron la evaluación de las materias que impartían, dos para evaluar Vicerrectorados, una para la evaluación de un Centro y varias para departamentos<sup>2</sup>.

A esto habría que añadir que otros Decanos y algunos Directores de Departamento nos manifestaron su predisposición para la evaluación de sus Centros o Departamentos si lo creíamos oportuno. Les pedimos que esperasen, pues nos era imposible atender todas las demandas. Decidimos comenzar atendiendo todas las solicitudes individuales del profesorado y además evaluar el Vicerrectorado de Investigación y la Escuela Superior Politécnica.

## **2. LA EVALUACION DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

Atendiendo a la demanda de los organizadores de este congreso, de los diversos tipos de trabajos puestos en marcha en ese plan global, voy a centrarme en la evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje que se ponen en marcha en las aulas que, como he dicho, surgió como alternativa y paso adelante a la evaluación que en los últimos años se había llevado a cabo basada en un cuestionario de opinión administrado a los estudiantes de las diversas clases o asignaturas.

La propuesta en este ámbito trataba de llevar a cabo la evaluación de la docencia y el clima de clase en una serie de aulas y materias, empleando diferentes métodos y técnicas de recogida de datos, combinando los cuestionarios con las entrevistas al alumnado y al profesorado y la triangulación.

Ahora bien, a nadie se le escapa que, dentro del sistema educativo, posiblemente sea la evaluación del profesorado la más candente y problemática, ya que a la complejidad inherente a todo lo educativo y a las suspicacias y recelos que cualquier evaluación suele provocar, ha de añadirse el hecho de que con ella pueda ponerse en peligro (real o virtualmente) la seguridad profesional, psicológica y/o laboral de algunas personas. Así que, en principio, hemos de asumir que éste es un tema, no sólo complejo técnicamente y cargado de connotaciones éticas, sociales y profesionales, sino, además, polémico desde el punto de vista político y sindical. Así pues, si el para qué evaluar es la primera pregunta que todo profesional debe hacerse antes de planificar un proceso de evaluación, especialmente cuando se trata de evaluaciones individualizadas, los propósitos con los que se pone en marcha deben ser el primer aspecto a debatir, aclarar y negociar, ya que ésta es siempre una cuestión delicada, entre otras, por tres razones (Fernández Sierra, 1996):

En primer lugar, *por las inquietudes que despierta*. Los profesores, como cualquier persona, en principio, tienden a resistirse a ser evaluados. Un planteamiento apresurado acompañado de un estado de desinformación o una información sesgada pueden disparar las especulaciones, creencias y suposiciones erróneas, interesadas o malintencionadas y provocar una oleada de protestas y resistencia activa, tanto de ellos como de sus organizaciones sindicales y profesionales, que truncarán toda posibilidad de procesos ricos y útiles para la mejora. Cuestiones relativas a qué datos recoger, quién/es van a obtenerlos y cómo serán empleados, son temas previos de negociación si se quiere solventar el problema más difícil, es decir, conseguir que se acepte la evaluación (Wilson, 1992) como una dimensión más de la acción profesional y su mejora.

En segundo lugar, *por los efectos secundarios* que puede provocar. La evaluación de los profesores, según el tipo y forma de planificarla y ejecutarla, puede ser más perjudicial que beneficiosa para los aprendizajes de los estudiantes. Evidentemente, si los docentes sienten que se pone en peligro su supervivencia laboral y profesional, tenderán a comportarse y actuar de forma tal que le garantice *quedar en buen lugar* ante la evaluación, independientemente de sus convicciones educativas y de la riqueza de los procesos que ello comporta. Dado el destacado papel que éstos juegan en los procesos de enseñanza y en los tipos de aprendizajes que se potencian en las aulas, una actuación no comprendida y asumida, no supondrá mejoras significativas en la calidad de la enseñanza, sino simples *blanqueos de fachada*, pudiéndose potenciar acciones indeseadas y distorsionadoras para una enseñanza, formación y educación de calidad<sup>3</sup>.

En tercer lugar, *por problemas éticos*, entre los que hay que destacar el de la publicidad de las evidencias afloradas mediante la acción evaluadora. Si queremos que la evaluación tenga valor formativo para todos los implicados en las acciones evaluadas, es imprescindible el conocimiento, análisis y debate conjunto de dichas evidencias. Ahora bien, aquí nos encontramos con un dilema de carácter ético difícil de solventar: por un lado, el derecho de los profesionales a su privacidad y, por otro, el derecho público a saber (Sirotnik, 1990); que en nuestro caso podríamos concretarlo en cómo compaginar la preservación de la privacidad del profesor o profesora y la conveniencia de que los estudiantes sean informados e involucrados en el debate y reorientación de algo que les atañe tan directamente como la acción docente de la que son parte esencial, no sólo como un derecho legítimo, sino, y sobre todo, como la *única posibilidad de poder participar racionalmente en el análisis conjunto* de la situaciones de enseñanza-aprendizaje que se viven y potencian en las aulas.

Lo que hasta ahora se ha hecho en las Universidades, que es casi el único lugar que en nuestro país se han llevado a cabo evaluaciones de sus profesionales, es optar por el

*secretismo*, es decir, se realizan estudios que se les entregan a los profesores y a los responsables universitarios, quedando archivados en sus respectivos cajones. En la comunidad universitaria predomina la idea de que este tipo de trabajos y forma de actuar posee poca o nula capacidad para mejorar las actuaciones docentes y la vida de las aulas. En esta línea, es fácil observar cómo, en las Universidades en las que se han repetido este tipo de actuaciones durante varios años, muchos estudiantes son reacios a cumplimentar los cuestionarios<sup>4</sup>, quejándose de que *no sirven para nada* y de que ellos no llegan a enterarse nunca de los resultados.

Ante esta aparente inutilidad, algunos gestores e, incluso, parte del profesorado, piensan que habrían de hacerse públicos los resultados de las evaluaciones, presuponiendo que de esa forma sí serían eficaces para la mejora de la docencia; y de hecho, si no lo llevan a cabo, no es por falta de convencimiento, sino por el temor a las reacciones y contestación que prevén puede tener esa medida.

La salida, a mi forma de ver, no está en la resolución imposible del dilema o contradicción mencionada, decantándonos por uno de los extremos o premisas, sino que hay que buscarla profundizando en el concepto y la praxis de la acción docente y discente universitarias, entendiéndolas y ejercitándolas como responsabilidad común de profesores y estudiantes que han de potenciar, más que relaciones jerárquicas y transmisoras-receptoras del saber, comunidades de aprendizaje mutuo. Desde esta dimensión, la privacidad como mezcla de lo personal y lo profesional deja de tener sentido, situándose el análisis de toda acción educativa y, por tanto, evaluadora en el ámbito público del aula, donde las responsabilidades y actuaciones son, inevitablemente, coparticipadas y de dominio público<sup>5</sup>.

Bajo esta concepción es imposible plantear la evaluación del profesorado como una acción aislada, siendo preciso encarar estudios holísticos que no obvien la interconexión entre los diversos elementos y factores que determinan, inciden o condicionan las actuaciones formativas y educativas. Habríamos, pues, de promover evaluaciones del profesorado que, como insiste incluso la OCDE (1991), tengan como punto de mira o intención el facilitarles su desarrollo profesional, a lo que yo añadiría, que además ayuden al estudiante a tomar conciencia de su papel y responsabilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el ámbito académico y social en el que se desenvuelven.

### 3. LA PUESTA EN MARCHA DEL PLAN

La mayor dificultad que preveíamos para llevar a cabo nuestro Plan, dado su carácter voluntario y su pretensión formativa (ambos para nosotros inseparables), era la captación de profesores y profesoras dispuestos a participar en esta experimentación, teniendo en cuenta que la implicación de los estudiantes en el debate de los datos obtenidos rompería en parte, si no la privacidad, sí el *secretismo* tradicional de este tipo de evaluaciones.

Por ello, pusimos en marcha una serie de acciones, que para sistematizar la exposición, podemos agruparlas en dos fases o dimensiones, que responden a tres propósitos interconectados en todo proceso de estas características: la información-concienciación, el trabajo de campo y el aprendizaje profesional.

#### 4. ACCIONES DE INFORMACION-CONCIENCIACION

El proceso más delicado, en el que se juega gran parte del éxito o fracaso de una evaluación -que como la nuestra nazca con la intención de ser un proceso de aprendizaje colectivo y de autoaprendizaje que posibilite la comprensión y la mejora del trabajo docente y del ambiente social de aprendizaje que se producen en las aulas-, es el de su presentación, análisis y asunción o aceptación por las personas que de alguna manera se van a ver o sentir como *sujetos evaluados*.

Hay que ser sumamente cuidadosos con este aspecto. En el caso que aquí expongo, lo primero que hicimos fue explicar, debatir y consensuar con las autoridades académicas universitarias la filosofía del Plan, sus líneas generales de actuación y los focos primordiales de estudio. Alcanzado un acuerdo que otorgaba a la Unidad de Evaluación la independencia de criterio y acción necesarios para desarrollar su trabajo bajo el modelo que McDonald (1978, 1983) llama Evaluación Democrática, se abrieron diferentes vías de acción encaminadas a expandir los principios en los que se sustentaban el Plan y a ofrecer nuestros servicios a la comunidad universitaria.

La vía principal en este caso conducía a los profesores y profesoras individualmente y, a partir de ellos, a sus aulas. Se les enviaron diversos documentos sobre lo que nos proponíamos realizar, organizamos numerosas sesiones informativas y de debate en grupos reducidos, analizamos con ellos los instrumentos que estábamos elaborando, convinimos los términos de la recogida y utilización de los informes, recogimos sus sugerencias, etc. Seguidamente les invitamos a que solicitaran por escrito someter su docencia y sus clases a evaluación.

Paralelamente, nos reunimos con los representantes del alumnado en las asociaciones estudiantiles y en las Juntas de Centro y, más tarde, con los delegados y subdelegados de los cursos de los profesores y profesoras que habían solicitado la evaluación, a fin de tenerlos informados, explicarles las características, importancia y conveniencia del proceso y pedirles su colaboración activa y consciente y la de sus compañeros.

Esta es para nosotros la parte más delicada e importante del trabajo, pues de ello depende, no sólo el llevar a cabo la evaluación (o sea captar profesores y profesoras para ello), sino el que los procesos de evaluación puedan desencadenar procesos de aprendizaje profesional y la reorientación de las relaciones y condiciones de enseñanza que se ponen en marcha en las aulas.

#### 5. TRABAJO DE CAMPO

Una vez concluida la fase anterior que podemos designar como de preparación, entramos en la de investigación propiamente dicha. Ésta, en esencia, ha consistido en:

1) Selección de la muestra. Cuando hicimos la propuesta de evaluación al profesorado preveíamos que, en el mejor de los casos, no llegaríamos a implicar en este proyecto experimental el primer curso a más del diez por ciento del mismo, es decir, unos 50 docentes; sin embargo, en las dos primeras semanas eran más del doble las solicitudes recibidas, con varias materias diferentes cada uno/a; por lo que nos era imposible atender todas las demandas, y por esa razón les hicimos la siguiente propuesta: a) Evaluar una sola de las disciplinas y clases en las que impartían docencia cada uno de ellos; b) La selección se

haría de acuerdo a los siguientes criterios: asignaturas troncales u obligatorias, de curso completo o, en su defecto, impartidas en el primer cuatrimestre.; c) Cada profesor aceptaría personalmente la sugerencia o, en caso contrario, se analizarían con él las alternativas oportunas.

La casi totalidad de los profesores y profesoras vieron razonable la propuesta. Hubo algunos de ellos que creyeron conveniente que se les evaluase más de un grupo o materia y, por supuesto, se atendió su demanda. En total nos encontramos con que uno de cada cuatro docentes habían optado por participar en la evaluación en la primera edición. La cantidad fue similar al curso siguiente, en el que se les pidió que no repitiesen los del primero para no sobrecargar de trabajo a la Unidad y poder así concluir el proceso evaluador íntegramente. Además, consideramos que la evaluación del profesorado entendida como un modo más de autoaprendizaje profesional docente no es necesario que se lleve a cabo anualmente.

2) Aplicación de los cuestionarios a los alumnos y alumnas de cada clase. El primero de ellos -de preguntas cerradas y preparado para lector óptico-, está compuesto por 41 ítems agrupados en cinco apartados que recogen información sobre: la actuación y actitud personal como alumno/a en la asignatura que se evalúa, la actuación y actitud del grupo/clase respecto a la asignatura evaluada, la actitud y actuación del/la profesor/a, la materia y sus contenidos, y las condiciones materiales y recursos disponibles. El segundo, en el que se combinan cuestiones cerradas y abiertas, pregunta a los estudiantes sobre su historial académico reciente; los aspectos positivos y negativos referidos al profesor/a, materia y a sí mismos; la adecuación de los materiales utilizados en las clases; los tipos de aprendizaje fomentados en las mismas y su grado de acuerdo con ellos, y, finalmente, se les pedían sugerencias para mejorar el funcionamiento de las clases en la asignatura en cuestión.

Los datos se recogían en dos períodos o momentos distintos del curso escolar:

Para la evaluación de las asignaturas impartidas en el primer cuatrimestre y las de año completo, se pasaron los cuestionarios a los estudiantes durante la segunda mitad de marzo y las entrevistas se hicieron en el mes de abril (una vez analizados los datos cuantitativos). Las entrevistas a los profesores o profesoras se llevaron a cabo en los meses de mayo y junio. Estos alumnos y alumnas ya habían completado el ciclo lectivo de dichas asignaturas, es decir, se habían examinado y conocían las notas finales obtenidas en ellas.

Para las materias impartidas en el segundo cuatrimestre y alguna de carácter anual, los cuestionarios al alumnado se pasaron en la segunda quincena de mayo, las entrevistas a estos en la primera de junio y a los profesores al final de ese mes y principios de julio; no obstante, algunos de ellos, por diversos motivos, han sido entrevistados después de las vacaciones de verano. A diferencia de los anteriores, en esta fase, los estudiantes no habían sido examinados.

3) Entrevistas a una muestra teórica de estudiantes. Una vez analizados los datos de los cuestionarios se realizaban entrevistas a una representación<sup>6</sup> de alumnos y alumnas de cada clase. Durante ellas se profundiza en aquellos aspectos de la información obtenida que se consideran más significativos y relevantes para el análisis y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de cada materia y profesor en particular.

4) Elaboración y contraste de los informes con los docentes. Después de este proceso, se elaboraron los informes personalizados en los que se plasman las interpretaciones y valoraciones que los evaluadores han realizado a partir de lo datos cuantitativos y cualitativos

recogidos. Se le remite dicho informe a cada docente, junto con las tablas y análisis estadísticos correspondientes, y se les cita, para unos días después, a una entrevista. En ella se analiza conjuntamente el informe, se contrastan opiniones y se recoge información complementaria sobre diversos aspectos de su acción docente, de las actitudes y actuaciones de los alumnos, de las características de la materia, medios y recursos disponibles, etc. Se finaliza dialogando sobre el proceso de evaluación seguido y solicitando sugerencias para su evolución. Con posterioridad, los evaluadores reelaboran el informe, lo convierten en definitivo y lo vuelven a enviar a cada profesor o profesora.

No obstante, nuestras intenciones iban más allá, pretendiendo avanzar dos pasos adelante. El primero consiste en lograr sesiones de triangulación entre profesores, evaluadores y alumnado. Esta propuesta, que estaba prevista en el Plan inicial, no se ha podido completar por motivos de tiempo, de personal y de posibilidades organizativas, salvo en algún caso puntual; empero seguimos pensando que es una acción imprescindible en un proceso de este tipo. El segundo paso al que aludimos es al análisis y debate de los informes de evaluación conjuntamente profesor/a y su grupo-clase o una representación de éste. Esta es una decisión que algunos enseñantes ya han tomado y ejecutado. Nosotros aconsejamos esta acción final porque, además de ofrecer a los profesores información valiosa para sus decisiones docentes y ser un escenario excelente de aprendizaje colectivo, imprime seriedad al proceso, demuestra a los estudiantes la voluntad de perfeccionamiento profesional de sus profesores, refuerza la importancia de sus opiniones, los anima a participar y colaborar en futuras actuaciones, evidencia la utilidad de la evaluación y los compromete en las soluciones para mejorar la calidad de sus clases y de la Universidad en general<sup>7</sup>.

## **6. APRENDIZAJE PROFESIONAL DE LA EXPERIENCIA: ALGUNAS REFLEXIONES FINALES**

No es la finalidad de este escrito ofrecer los resultados de la evaluación<sup>8</sup> que hemos llevado a cabo, sino analizar los procesos y hacer la valoración general de sus posibilidades y límites como elemento de desarrollo profesional y potenciador de la calidad formativa de los elementos personales que intervienen en las situaciones educativas; así que sólo en el caso de que sea necesario para orientar a los lectores sobre la dirección hacia la que se encamina el proceso evaluador o como motivo para algunas reflexiones haré mención a algunos resultados.

El alcance o incidencia del proceso evaluador en el cambio o mejora de las acciones didácticas del profesorado y en los procesos educativos y formativos de los estudiantes es la parte más compleja de la metaevaluación. Podemos presumir que el aprendizaje profesional empieza con la primera propuesta y compromiso del profesor o profesora con el proyecto, ya que el debate y análisis de una forma diferente de enfocar la evaluación ha de producir algún tipo de ruptura epistemológica de su pensamiento práctico docente, pero es más difícil evidenciar el grado, alcance y calidad del previsible cambio.

En esta línea, según manifiestan los enseñantes, las razones que les han empujado a someterse voluntariamente a evaluación, están mayoritariamente relacionadas con la posibilidad que ésta les brinda para comprender y mejorar su formación profesional en los aspectos didácticos. Un indicador que confirma este propósito es la demanda explícita de actividades de formación (sobre todo en cuestiones metodológicas y de evaluación de alumnos) que muchos de ellos han realizado a los evaluadores, después de la lectura de sus



informes de evaluación personalizados. Esto refuerza la idea o filosofía inicial del plan. No obstante, contamos con poca información de los profesores que no solicitaron la evaluación, puesto que los contactos y las entrevistas se han realizado con los que lo hicieron. En opinión de estos últimos, hay muchos docentes que no quieren ser evaluados porque prevén resultados negativos, están inmersos en la desidia o se consideran autosuficientes profesionalmente. También nos aseguran que muchos no la han solicitado por despiste u olvido y otros porque opinan que ésta tiene poca trascendencia académica.

Lo que sí estamos en disposición de afirmar es que la experiencia, sin duda, ha ofrecido, a los profesores y profesoras que han participado en la evaluación, oportunidades de aprendizaje profesional, facilitados mediante la realización de las tareas y procesos de discusión y análisis que hemos puesto en escena, entre los que destacamos por su potencial formativo cuatro:

1) El contraste de las opiniones y valoraciones de los docentes con sus estudiantes sobre diversos aspectos de la vida cotidiana de las aulas universitarias, a veces no coincidentes.

El profesorado resalta el importante papel que la evaluación ha jugado como agente retroalimentador informándole sobre cómo perciben sus alumnos y alumnas su actuación y el desarrollo de las materias que imparten. Aseveran que la opinión del alumnado les ha hecho reflexionar sobre el futuro desarrollo de su asignatura, para insistir en los aspectos que su grupo señala como positivos y modificar, en la medida de lo posible, algunas de las variables que se relacionan con su comportamiento y que pueden propiciar los aspectos que éstos conciben como menos gratos.

Este contraste no siempre ha de significar cambios en los planteamientos docentes, o sólo en éstos, sino que debe conllevar una reorientación de las actuaciones y concepciones de los estudiantes. Por ejemplo, cuando a éstos se les pide que hagan sugerencias para mejorar el funcionamiento de la asignatura evaluada, nos encontramos con infinitud de matices, dependiendo, lógicamente, de cada caso concreto; pero también con algunas peticiones que se repiten reiterativamente (menos teoría y más práctica, menos materia, mejores explicaciones, etc.). Es curiosa la ausencia de recomendaciones o comentarios que conlleven cambios en sus compromisos discentes, individualmente o como grupo. Esto resulta más llamativo al comprobar que, en general, valoran altamente la actitud y actuación del profesorado, algo menos las suyas personales y perciben como precarias las del grupo/clase, lo que indica que siguen pensando en la enseñanza como una acción unidireccional donde ellos son el *recipiente a llenar*. Esto reafirma la idea de que no debemos ceñirnos a la recogida de opinión sobre el docente, sino que es necesario abrir el foco de estudio y diversificarlo abarcando al cúmulo de interrelaciones que inciden en la vida académica, pues como reitera Santos Guerra. *Los profesores están inmersos en la organización escolar que, a su vez, está inmersa en un sistema educativo que condiciona el desarrollo profesional* (1993, p. 162).

2) La indagación en los problemas y aspectos concretos que producen el conflicto o el desacuerdo en cada clase y en general (evaluación, metodología, recursos, etc.), lo que permite la toma de decisiones personales y de gestión.

Cuando se les pregunta a los profesores por su opinión sobre los temas que los/as alumnos/as puntúan más bajo en su asignatura concreta, mantienen generalmente una actitud opuesta a éstos; por ejemplo, no están de acuerdo con muchas de las críticas que se hacen al

sistema de evaluación que emplean o con las que se vierten sobre la metodología que utilizan y/o promueven en clase o con la relación y proporción entre la teoría y la práctica que se desarrolla *dentro de una asignatura*. Las actitudes del profesor en clase y ante estos asuntos disonantes son factores que influyen directamente en la marcha de la asignatura, y en este sentido algunos docentes muestran una postura inamovible en relación al modo en que se desarrollan las clases, sin plantearse que un cambio en la metodología y contenidos, podría desembocar en dinámicas más motivantes. Claro está que esto no siempre es sencillo, y que uno de los factores limitadores son las mismas actitudes contradictorias de los estudiantes que se evidencian de forma nítida en algunos asuntos como el mencionado de la metodología.

Los profesores universitarios no nos distinguimos precisamente por nuestras innovaciones pedagógicas. Pues bien, hemos podido observar cómo los que intentan dar un enfoque más dinámico a sus clases, introduciendo estrategias de trabajo diferentes a la enseñanza unidireccional o al dictado de apuntes, se encuentran, a menudo, con la resistencia de una parte importante de los estudiantes. Estos, que reconocen en las entrevistas el mayor valor formativo de modos de enseñanza más implicativos y manifiestan en los cuestionarios sus preferencias por los aprendizajes comprensivos, se contradicen en la práctica presionando al profesorado para que no se salga del patrón metodológico tradicional. Contradicción que se evidencia más si tenemos en cuenta que éstos muestran un bajo nivel de satisfacción con la metodología que en general se promueve en la Universidad. Cuestiones como la *obsesión* por el aprobado a cualquier precio, la presión que sobre ellos ejerce la atomización y proliferación de asignaturas producida por los nuevos planes de estudio (lo que ha provocado una multiplicación del número de exámenes), junto a otras razones de tipo sociológico (desvalorización del saber, tecnicismo, masificación, *titulitis*, *curriculosis*, etc.), están detrás de estas paradojas. La evidenciación de estas contradicciones mediante la evaluación realizada, ha dado la posibilidad de su discusión en las clases de forma argumentada y rigurosa.

3) La indagación en las cuestiones que inciden en la opinión de los estudiantes respecto al profesorado, a las asignaturas y las condiciones materiales de las clases.

En este sentido podemos destacar dos variables que explican las diferencias en sus actitudes para cada una de las categorías o aspectos estudiados -la evaluación, las relaciones, la participación, los contenidos, los recursos y la organización-: la satisfacción con los estudios que cursan (a mayor grado de satisfacción con ellos, mejores valoraciones y viceversa) y las calificaciones obtenidas (cuanto más altas son las notas mejor opinión manifiesta el alumnado sobre prácticamente todos los aspectos por los que se ha preguntado). Es importante para que el profesorado evalúe adecuadamente las opiniones de los estudiantes, conocer estos factores y circunstancias que, junto a sus actuaciones docentes, inciden de alguna manera en las valoraciones de éstos, pues ello les ha aportado elementos de juicio para la toma de sus decisiones profesionales y para el debate de éstas con sus alumnos y alumnas.

4) La triangulación de opiniones expertas, es decir, entre el evaluador/a y el profesor/a. Esto, evidentemente, anima el diálogo interprofesional sobre aspectos esenciales de la tarea docente que difícilmente se abordan o potencian en la Universidad.

El informe personalizado que han recibido los profesores y profesoras, lo han calificado de necesario y oportuno. Sólo algún caso manifiesta que con la información numérica que se les adjunta podría haber sido suficiente para obtener una visión de las clases. La mayoría lo contempla como algo positivo que *hace más amena la interpretación y*

*muestra un análisis de los hechos al margen de los implicados.* Muchos enseñantes piensan que la información que recoge el informe les brinda la oportunidad de conocer una visión de los datos al margen de la que ellos mismos podían hacer, y que esto les ha proporcionado mayores posibilidades de confrontar el juicio con el de otras personas con perspectivas diferentes.

Esa lectura profesional objetiva de los datos hecha por los evaluadores, transformados en un informe personalizado, sirve de punto de contraste y como control intersubjetivo de la que realiza el propio profesor o profesora, convirtiéndose en un elemento de autorreflexión y reflexión compartida y de búsqueda colaborativa de vías y alternativas para ir superando los posibles problemas detectados y, sobre todo, ir avanzando en la mejora de las tareas docentes y discentes. El hecho de contar con didactas en este ejercicio reflexivo puede potenciar su efectividad.

Para concluir diré que, entre las limitaciones hemos de destacar, además del gran esfuerzo y tiempo necesario para poner en marcha procesos de estas características, dos:

En primer lugar, deja fuera del circuito de mejora y participación a los desinteresados y a los escépticos, aunque a algunos de éstos últimos se pueden ir recuperando. No obstante, con respecto a los primeros, en mi opinión, no es un problema de evaluación, sino de control y conciencia profesional entre otros, que requieren soluciones y decisiones académicas y políticas de gran calado.

En segundo lugar, las peculiaridades de nuestras organizaciones, con el gran peso de los intereses personales y espurios y de los grupos de presión y poder instalados en nuestro sistema universitario, especialmente en algunas universidades, convierten en misiones casi imposibles los planteamientos y planificaciones de cambio y avance a medio y largo plazo, lo que entra en contradicción directa con nuestra propuesta basada en procedimientos pausados y continuos de aprendizaje profesional docente. Evidentemente estos intereses grupales por encima de los de gestión participativa, ética y de servicio público, se han puesto de manifiesto, como en otros lugares, en nuestra universidad y han dejado a medio camino esta experimentación.

## NOTAS

1 El informe sobre este estudio está publicado por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería con el título de *Estudio de opinión de los diversos sectores de la universidad de Almería*.

2 Solicitaron la evaluación, la Escuela Politécnica Superior; los Vicerrectorados de Investigación y de Extensión Universitaria; y los Departamentos de Psicología Experimental y Psicobiología, Economía Aplicada, Edafología y Química Agrícola, Dirección y Gestión de Empresas, Ingeniería Rural y Didáctica.

3 P.e., en la enseñanza universitaria el profesor puede verse tentado a ser más laxo con sus exigencias y a subir las notas para que sus alumnos lo valoren mejor (de hecho se han evidenciado durante la investigación algunas presiones en este sentido). En la primaria o secundaria pueden dedicarse a instruir más que a educar si se valora a los profesores en función de los resultados que sus alumnos obtengan en los tests de rendimiento, etc.

4 He podido observar (aunque no es nuestro caso) cómo los encuestadores (normalmente alumnos colaboradores), ante el abandono de las aulas por muchos estudiantes que no querían rellenar los cuestionarios, les han invitado a hacerlo argumentando que "les pagaban por cuestionario". Por solidaridad, sus compañeros los cumplimentaron en tiempo récord.

5 El pretendido secretismo de las opiniones de los estudiantes sobre las acciones de los profesores es una falacia, puesto que los comentarios, creencias más o menos fundamentadas, representaciones, etc., que éstos tienen de cada profesor o profesora es de dominio público en el ámbito del aula (y a menudo fuera de ella). Por lo tanto, el poner sobre la mesa los datos e informaciones recogidas por métodos más rigurosos, lo

único que puede suponer es dar seriedad y racionalidad al debate y colaborar en el desmonte de prejuicios e ideas preconcebidas.

6 Se hace un muestreo teórico (delegado/a, subdelegado/a, alumnos/as con diferente nota e implicación en clase), aumentado con algunos estudiantes al azar.

7 Seguramente el lector haya echado en falta que hablemos de observación directa en las clases. Evidentemente esta es otra acción imprescindible, pero se necesita tiempo y personal preparado.

8 Los lectores que estén interesados en obtener información más precisa y extensa sobre resultados pueden consultar el libro *La evaluación del profesorado de la Universidad de Almería. Una experiencia en busca de alternativas útiles para la mejora de la acción docente*, publicado por dicha Universidad o ponerse en contacto con el autor por correo electrónico (jfsierra@ualm.es) u otro medio.

### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- FERNANDEZ SIERRA, J. (1996). "Evaluación del profesorado: reflexiones a tenor de una experiencia en la universidad". *Investigación en la Escuela*, 30, pp. 75-86.
- FERNANDEZ SIERRA (1996). *La evaluación del profesorado en la Universidad de Almería. Una experiencia en busca de alternativas útiles para la mejora de la acción docente*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- FERNANDEZ SIERRA (1996). *Estudio de opinión de los diversos sectores de la universidad de Almería*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- MCDONALD, B. (1978). *Democracy and Evaluation*. Norwich, England: University of East Anglia (Multicopiado).
- MCDONALD, B. (1983). "La evaluación y el control de la educación". En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Ed. Akal.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza: Informe internacional*. Barcelona: Paidós-MEC.
- PEREZ GOMEZ, A.I. (1988). *Curriculum y Enseñanza: Análisis de componentes*. Universidad de Málaga.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- VROEIJENSTIJN, T.I. Y ACHERMAN, H. (1991). "Evaluación de la calidad basada en el control frente a la evaluación de la calidad basada en la mejora". En De Miguel, Mora y Rodríguez, *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades-Secretaría General.
- WILSON, J. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós-MEC.
- SIROTNIK (1990). *Evaluation and Social Justice: Issues in Public Education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.