

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE

MARÍA CONCEPCIÓN VERONA MARTEL

RESUMEN

El presente trabajo analiza un aspecto fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje como es, la evaluación del alumno y la evaluación de la actividad universitaria, destacando en esta última, la evaluación del profesor.

ABSTRACT

This study regards one basic element involves in the teaching-learning process. In particular, it refers to the student's evaluation and the university activity evaluation, mainly teacher's evaluation.

1. INTRODUCCIÓN

El proceso instructivo, susceptible de ser considerado en toda estrategia docente, comprende los siguientes elementos (Ferrández y Sarramona, 1977:294): *la fijación de objetivos, la planificación del proceso instructivo*, que comprende, a su vez, una diversidad de elementos (contenidos objeto de aprendizaje, actividades que profesor y alumno deberán realizar, material necesario para aprender dichos contenidos, conjunto de incentivos para motivar al alumno por el aprendizaje, y evaluación de resultados), y, por último, *la comparación de los resultados obtenidos con los objetivos propuestos*, con la consiguiente modificación del proceso en caso negativo (feed-back).

El objeto del presente trabajo es el estudio de la última etapa dentro de la planificación del proceso instructivo, esto es, la evaluación. El trabajo se estructura en cinco secciones. Tras la introducción, en la segunda sección se hace referencia con carácter general a la evaluación. Este término se analiza, en la mayoría de las ocasiones, vinculado al aprendizaje, pero igualmente es preciso que haga referencia a la enseñanza, aspectos que se recogen en la tercera y cuarta sección, respectivamente. Finalmente, la sección quinta recoge las conclusiones del trabajo.

2. EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

Definir el término evaluación no es tarea fácil, son muchos los autores que han intentado dar una definición de evaluación. Así, Gronlund (1967:6) define la evaluación como "un proceso sistemático para determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido logrados por los alumnos". De forma similar, se pronuncian Ferrández y Sarramona (1977:326), "la evaluación, fase importante del diseño instructivo, consiste en poner, en forma de tarea a resolver por el discente, los objetivos propuestos". Tyler (1982:109) al respecto comenta que, "puesto que los

finés educativos consisten esencialmente en cambios que se operan en los seres humanos, es decir, transformaciones positivas en las formas de conducta del estudiante, la evaluación es el proceso de determinar en qué medida se consiguen tales cambios”.

Otra definición destacable, especialmente porque amplía las anteriores, es la proporcionada por Benedito Antolí (1987:281), quien define la evaluación como “una actividad sistemática, continua, integrada en el proceso didáctico, cuya finalidad es conocer y mejorar el propio proceso didáctico en general y al alumno en particular”. En líneas generales, la definición que proporciona Amat (2002) no se aleja de la anterior, pues este autor considera que la evaluación consiste en “la emisión de un juicio tras la recogida de información suficiente”, siendo imprescindible para realizar un dictamen sobre los resultados de cualquier programa de formación (p. 140). Además, añade que la evaluación “permite controlar el nivel de calidad de cada programa, proporciona información para introducir las modificaciones oportunas para alcanzar los objetivos previstos y mide el efecto generado en los alumnos” (p. 162).

Así, siguiendo a Aznar Minguet (1999:503) se puede señalar que las finalidades que se persiguen con la evaluación son: a) valorar el aprovechamiento educativo de los alumnos; b) obtener datos que permitan orientarles en sus estudios; c) valorar los métodos y procedimientos empleados, así como el ritmo del proceso educativo; y, d) determinar en qué medida se alcanzan los objetivos previstos en la programación y contrastar su validez. Finalidades que se podrían completar con la siguiente: la evaluación debería estimular a los alumnos a posteriores aprendizajes (Miller, 1969; Bugelski, 1974)¹, así como a la mejora general de la calidad de la enseñanza.

Por tanto, la actividad evaluadora constituye, esencialmente, la fase del proceso educativo que tiene por objeto constatar en qué medida el alumno ha alcanzado los objetivos fijados en la programación y, también, en qué medida han sido eficaces las clases, así como los recursos y actividades puestos en práctica por el profesor. Evidencia qué ha fallado y por qué, qué habría que mejorar y cómo. Todo ello debe servir al propósito de retroalimentación del proceso educador, implicar la motivación que posibilite la reflexión para la mejora del quehacer en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A través de la evaluación, y basándonos en Aznar Minguet (1999:504-505), se pretende y de hecho se alcanza cuatro resultados, que serían las funciones principales que se le asignan en la regulación de todo el proceso educativo:

1º. Juicio de valor sobre la realidad del aprovechamiento por parte del alumno de los inputs del proceso educativo.

2º. Constatación de la coherencia entre los objetivos y los resultados o, dicho de otra forma, entre el nivel deseado (objetivos) y el real (resultados).

3º. Aportación de información para la toma de decisiones, no sólo respecto al funcionamiento del sistema en su conjunto, sino especialmente en relación con los distintos elementos que lo componen.

4º. Puesta en relación, concreta o regular, de todos los elementos personales que intervienen en el proceso educativo y ocasión para que se compartan información y expectativas y se hagan coherentes los criterios de intervención sobre el alumno desde todos los ámbitos.

La evaluación tiene varias facetas. Por un lado, está la evaluación de los alumnos. Pero además, también es preciso evaluar a los profesores y al proceso de formación, para comprobar tanto su efectividad como las posibilidades de mejora. La evaluación de los alumnos es necesaria para establecer las correspondientes calificaciones y para medir el nivel de aprovechamiento, al mismo tiempo que constituye para éstos un elemento motivador y de información. A su vez, la evaluación del profesor contribuye a su perfeccionamiento como docente.

3. EVALUACIÓN DEL ALUMNO

La evaluación, como se ha señalado, es un concepto complejo por la pluralidad de significados que comporta y, además, ha de cumplir una serie de condiciones para que sea eficaz. En este sentido, se han pronunciado diferentes autores. Así, Tyler (1982:121) señala que los instrumentos que sean utilizados para la realización de la evaluación deben cumplir, especialmente, los siguientes requisitos: a) objetividad; b) confiabilidad; y, c) validez, según Tyler el requisito más importante. Stufflebeam y Shinkfield (1987:27), no se alejan de los requisitos expuestos por el autor anterior. Así, para ellos, las condiciones que ha de cumplir la evaluación son:

- Una evaluación debe ser útil. Ha de servir para identificar y examinar aspectos positivos y negativos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe poner mucho énfasis en plantear las cuestiones de mayor importancia.
- Debe ser factible. Utilizar procedimientos evaluativos que no presenten dificultades que la hagan inviables. Y ser dirigidas de un modo eficiente.
- Debe ser ética. Debe estar basada en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados. Además, debe proporcionar un informe equitativo que revele todas las virtudes y defectos.
- Debe ser exacta. Debe describir con claridad el objeto de la evaluación en su evolución y en su contexto. Debe estar libre de influencias y debe proporcionar unas conclusiones válidas y fidedignas.

Dra. María Concepción Verona Martel
Profesora Titular
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
(Islas Canarias, España)
cverona@defc.ulpgc.es

Además, la evaluación debe ser congruente con los objetivos marcados y los procesos de enseñanza seguidos y, debe estar debidamente programada, esto es, preparada o pensada previa y adecuadamente.

Una correcta evaluación es particularmente útil para comprender cómo están aprendiendo los alumnos, y orientar la enseñanza en la dirección correcta cuando el aprendizaje no es satisfactorio. A través de la práctica de la evaluación, los profesores son capaces de entender y promover el aprendizaje de sus alumnos, a la vez que mejorar la calidad de su enseñanza. Así, la evaluación puede ser considerada tanto como un sistema de control como un mecanismo que permite introducir medidas correctoras en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Completando lo expuesto por los autores anteriores, Escudero (1999:62-64) apunta que, entre otros, los principios u orientaciones que deberían guiar la práctica evaluadora se pueden resumir, fundamentalmente, en:

- a) La evaluación debe centrarse en la mejora más que en el control. Este proceso debe utilizarse para la mejora y comprensión de la enseñanza y del aprendizaje.
- b) La evaluación debe prestar más atención a los procesos que a los productos, es decir, a los procesos que se desarrollan y cómo se desarrollan, que al producto final obtenido.
- c) La evaluación debe ser lo más integral posible. Esto es, poner el énfasis en la construcción de un proceso de evaluación en torno a una visión lo más integral posible de todos los aprendizajes que el alumnado haya desarrollado.

La evaluación del aprendizaje debe ser formativa, promocionando la formación del alumno más que la mera adquisición de conocimientos. Por ello, interesan las relaciones entre los conceptos, la utilización del lenguaje en definitiva, las habilidades cognitivas de orden superior: la resolución de problemas, el análisis y la síntesis. Debe motivar al alumno a aprender, no simplemente a memorizar contenidos al objeto de superar el examen. La evaluación debe ser objetiva, justa, imparcial, mitigando al máximo la posible subjetividad que pueda surgir; a ello contribuirá que se señale, con anterioridad, los criterios de valoración a aplicar. Esto hace que el alumno aprecie el intento por parte del profesor de asegurar la objetividad en la valoración de los exámenes.

Este último aspecto es de gran importancia, pues aunque la evaluación se realiza al final del proceso enseñanza-aprendizaje, debe diseñarse con anterioridad, "para que todo esté dispuesto de antemano" (Escudero, 1999:111).

Todo lo señalado acerca de los requisitos a cumplir por la evaluación serán más factibles de que se hagan realidad si, con anterioridad, se resuelven los problemas inmersos en la planificación y realización del proceso de evaluación. Estos problemas, según Aznar Minguet (1999:512-513) se pueden solucionar de acuerdo con tres criterios:

1º. Seleccionar los contenidos de la evaluación de tal forma que sean una muestra representativa del total de la materia sujeta a control.

2º. Validez y fiabilidad de los procedimientos de evaluación, los cuales han de medir lo que realmente dicen medir, y que los resultados obtenidos sean dignos de confianza y no se alteren si se aplica otro tipo de prueba.

3º. Eliminación de los problemas de tipo personal tanto del profesor a la hora de corregir y evaluar, como del alumno a la hora de examinarse.

También contribuiría a la consecución de los fines que persigue el proceso de evaluación, antes mencionados si, como sugiere Bugelski en su trabajo publicado en 1974, se siguieran los siguientes consejos:

- a) El alumno debe ser informado detalladamente de los objetivos del curso, de qué es lo que se espera de él, así como del tipo de examen al que va a ser sometido, de la naturaleza de las preguntas y de lo que se consideran respuestas adecuadas.
- b) El alumno deberá saber las fechas concretas, y con la suficiente antelación, de la realización de los exámenes.
- c) Por último, los exámenes no deberán contener factores atemorizantes ni traumatizantes, sino que deben plantearse siempre como oportunidades para desplegar las competencias del alumno.

Tipos de evaluación

La evaluación se puede realizar de *forma continuada* o de *forma periódica* (discontinua). La *evaluación continuada* es aquella que se realiza sin fechas preestablecidas, y permite tanto al profesor como al alumno tener más información sobre los resultados que se están alcanzando con el proceso formativo antes de llegar al final del mismo, con lo cual ambos pueden tomar medidas correctoras, en el caso de que sea necesario. Este sistema da "menos peso" al examen final, en beneficio de los exámenes parciales, de los trabajos realizados y de la participación y asistencia a clase. La *evaluación periódica* es la que se realiza en fechas previamente determinadas, pudiendo estar basada en trabajos o en prácticas, pero, fundamentalmente, esta forma de evaluación hace uso de los exámenes, en cualquiera de sus variantes (orales o escritos); siendo éstos los que proporcionarán la calificación al alumno. Esta evaluación puede llevarse a cabo mediante una única prueba final, o bien, acumulando pruebas parciales.

En cualquier caso, y sin olvidar las lógicas limitaciones a las que actualmente se enfrenta el profesor universitario que imparte materias con un elevado número de alumnos, sería muy positivo poder enriquecer el sistema de evaluación que utilice con apreciaciones en relación con cuestiones tales como la atención del alumno en las clases, su calidad de expresión oral y escrita, la fluidez de su redacción, su habilidad para organizar el trabajo o el tiempo empleado en la resolución de los supuestos y problemas; además, de los ejercicios, trabajos y prácticas que pudiera

realizar fuera del aula. También, sería de gran utilidad para el proceso enseñanza-aprendizaje la realización de pruebas escritas teóricas y prácticas a lo largo del tiempo que se imparte la asignatura, a fin de que los alumnos puedan percibir su estado actual de conocimientos de la materia, permitiéndoles "tomar conciencia" de su actuación hasta el momento y de si ésta ha de cambiar o no, para poder llegar a superar la asignatura.

Por otro lado, y en lo que se refiere a la elaboración correcta de un examen, hay que decir que no es una tarea fácil, y esta dificultad es sólo uno de los aspectos de los numerosos existentes por los que el sistema de evaluación a través de un examen es criticado. Así, entre otras cuestiones a tener en cuenta al elaborar un examen, se debe buscar el equilibrio entre todos los aspectos básicos de la asignatura, evitando "preguntar siempre lo mismo, olvidando continuamente ciertos temas". Debe contener cuestiones que obliguen a relacionar conceptos, eludiendo lo puramente memorístico, permitiendo aplicar conceptos teóricos a la resolución de casos prácticos. Las cuestiones que se planteen deben ser muy claras, evitando que lleven a confusión a los alumnos.

Es altamente significativo que, a pesar de las deficiencias que se le imputan a la técnica del examen, siga siendo recomendado como procedimiento de calificación, incluso en métodos de enseñanza y evaluación que, por su propia naturaleza, difieren de la didáctica tradicional, como puede ser el método del caso.

Las técnicas de las que se puede valer el profesor para evaluar a los alumnos son varias. La elección de una u otra vendrá condicionada por una serie de factores, entre los que cabe citar los objetivos fijados, los métodos pedagógicos utilizados para alcanzar dichos objetivos, y especialmente, el número de alumnos a evaluar. En este punto se pueden recoger las palabras de Benedito Antolí (1987:283), quien señala que como la evaluación es un medio para alcanzar un fin, el cual no es otro que obtener información que sirva de base a la toma de decisiones educativas, es necesario determinar y clarificar qué se va a evaluar, pues la efectividad de la evaluación depende, en gran parte, de ello. Por otro lado, un proceso de evaluación integral requiere el empleo de gran variedad de técnicas, proporcionando el uso combinado de ellas numerosas ventajas, pues las técnicas de evaluación, en general, son de alcance limitado. Además, el uso de técnicas de evaluación implica conocer y ser consciente de las limitaciones que tienen cada una de ellas.

A continuación, se hace referencia a las técnicas más utilizadas para realizar la evaluación, como son, el examen escrito y el examen oral.

El examen escrito

Es la técnica más usada para evaluar a los alumnos y, según Amat (2002:143), una de las ventajas fundamentales del examen escrito es que es "un método muy adecuado para comprobar si el alumno sabe (a través de preguntas teóricas) y si

sabe-hacer (a través de ejercicios a resolver)". Además, permite la revisión de la calificación otorgada.

El examen escrito adopta, fundamentalmente, las siguientes formas: examen de respuestas abiertas, examen de respuestas limitadas, examen progresivo y examen con utilización de material de consulta. A su vez, dentro de ellas existen distintas variantes.

Los *exámenes de respuesta abierta* plantean un tema (tipo ensayo), un conjunto de preguntas (de respuesta larga o corta) o una tarea (supuestos, ejercicios, etc.) a realizar por el alumno en condiciones, normalmente, flexibles y abiertas.

Este tipo de examen permite que el profesor valore no sólo el nivel y profundidad de conocimientos del alumno sino también su capacidad para organizarlos y expresarlos, así como para solucionar problemas; este sistema de examen da libertad al alumno a la hora de elaborarlo. Además, es un tipo de examen fácil de elaborar por el profesor.

Sus inconvenientes vienen dados, entre otros factores, por fomentar el estudio memorístico de la materia, por la complejidad de la corrección y la dificultad de dar una calificación libre de componentes subjetivos; todo ello, puede provocar que se tienda a reducir el número de cuestiones del examen, con lo cual la valoración que se realiza del dominio que el alumno posee de la asignatura no será representativa del total de conocimientos que se quiere evaluar. Si a todo esto se añade el elevado número de alumnos en las Universidades, su aplicación se dificulta aún más, lo que ha incentivado la introducción de exámenes de respuesta limitada, fundamentalmente, en lo referente a la evaluación de los conocimientos teóricos.

Los *exámenes de respuesta limitada* imponen restricciones a la forma y al contenido de las respuestas. Los más usuales son los exámenes tipo test o de respuesta objetiva, que se caracterizan por presentar una serie de enunciados breves a los que se debe contestar eligiendo entre las respuestas que se dan la/s que sea/n correcta/s, o bien, la/s que sea/n falsa/s. Otra modalidad, es el examen con frases incompletas que el alumno ha de completar para solucionar el examen.

Esta modalidad de examen de respuesta limitada supera algunos de los inconvenientes del examen de respuesta abierta, ya que, es más fácil de corregir y más objetivo, permitiendo valorar toda la materia aún con un número elevado de alumnos. Sin embargo, su elaboración correcta es más compleja, condicionando, además, la forma de estudio de los alumnos hacia detalles muy puntuales, a la enumeración de características, etc., que puede derivar en la pérdida de visión global de la materia, además, de que impide medir a lo que De Juan Herrero (1999:106) se refiere como "objetivos del pensamiento creador" del alumno.

Este tipo de exámenes con imposiciones de limitaciones en las respuestas se está extendiendo en todos los centros universitarios en los que existe un elevado número de alumnos como los de Ciencias Económicas y Empresariales.

El *examen progresivo* consta de cuestiones que tienen distintos niveles de dificultad, que van desde las más sencillas, cuya contestación errónea supondría un desconocimiento total de la asignatura, hasta las más complejas, que requerirían conocimientos de un mayor nivel. Este método permite clasificar a los alumnos como mínimo en dos grupos, los menos aventajados y los más aventajados, ya que, tanto las preguntas sencillas como las de mayor complejidad están actuando como filtros.

En lo referente a los *exámenes con utilización de material de consulta*, tal vez sus ventajas se encuentran en que permiten reducir el componente memorístico del examen, al mismo tiempo que posibilita evaluar la facilidad de los alumnos en el manejo de textos y fuentes de información diversas. Pero la realización de este tipo de examen requiere el cumplimiento de una condición: las preguntas del examen han de ser elegidas con sumo cuidado para que la labor de consulta del alumno en el momento de examinarse no sea suficiente para dar las respuestas a las cuestiones que se plantean en el examen. La aplicación de este método se dificulta con un elevado número de alumnos en el aula, ya que, puede ser difícil controlar la transmisión de información entre los alumnos. En este tipo de examen la evaluación no queda libre de aspectos subjetivos.

El examen oral

El examen oral permite "conocer el nivel exacto de conocimientos del alumno, ya que el profesor puede ir reconduciendo el hilo de las cuestiones en función de las respuestas dadas por el alumno" (Amat, 2002:144), esto es, el profesor puede dirigir el examen en busca de una valoración más completa y justa. Esta técnica permite personalizar la evaluación del alumno, es de fácil realización y muy flexible, y fomenta en el alumno su capacidad de exposición oral, de improvisación y comunicación; factores de gran importancia para la formación integral del alumno.

Para que las pruebas orales se desarrollen correctamente se deben cumplir ciertos requisitos, como crear condiciones favorables para el alumno (respeto, dar tiempo para las respuestas,...), claridad y precisión en las preguntas, preguntar cuestiones esenciales de la asignatura, intercalar preguntas de tipo memorístico con otras que precisen reflexión, etc. La forma habitual que toma el examen oral es la entrevista entre profesor y alumno.

Es apropiado el uso de este tipo de examen cuando el número de alumnos es reducido, de ahí que en nuestras Universidades no esté tan extendido su uso como lo está el examen escrito. Otras dificultades que presenta esta técnica de evaluación son: la imposibilidad de efectuar una revisión de la calificaciónⁱⁱ, la subjeti-

vidad en la valoración de los conocimientos, dificultad para que el examen sea homogéneo para todos los alumnos y, además, requiere bastante tiempo para su realización.

Una vez que se ha realizado la evaluación de los alumnos, los resultados deben ser dados a conocer en un período de tiempo no muy dilatado, y de forma lo suficientemente desagregada para que el alumno comprenda cuál es su grado de comprensión y dominio de la asignatura. Una vez hechas públicas las calificaciones, se debe llevar a cabo la tarea de revisión de los exámenes, debiendo mantener el profesor una actitud flexible en horarios y coherente en el mantenimiento de los criterios de corrección para destacar el carácter objetivo del proceso evaluador. Se debe incentivar a todos los alumnos que lo deseen a que analicen su examen en el despacho del profesor, durante el horario establecido, con independencia de la calificación obtenida. Esto constituye una faceta del proceso de aprendizaje muy importante, toda vez que posibilita que el alumno conozca de forma justificada su rendimiento, motivándole y permitiéndole reordenar su proceso de aprendizaje para alcanzar los objetivos previstos, aparte de constituir una posibilidad de acercamiento individual al alumno, que puede aportar beneficios tanto al alumno en su formación, como al profesor en su actividad docente.

4. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD UNIVERSITARIA

Para evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje se hace necesario evaluar no sólo a los alumnos sino también a los profesores y, por extensión, a toda la actividad universitaria. Es imprescindible revisar todos los elementos, rompiendo con la visión tradicional de que sólo ha de evaluarse a las personas y de ellas tan sólo al profesor y al alumno, y, sobre todo, a este último. En la última década se han dado pasos notables en la evaluación de la institución a través de iniciativas tan importantes como el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU), en Españaⁱⁱⁱ.

A este respecto, señalar que una de las principales innovaciones de la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* (España) viene dada por la introducción en el sistema universitario de mecanismos externos de evaluación de su calidad. Para ello se crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación que, de manera independiente, desarrollará la actividad evaluadora del sistema universitario español, midiendo el rendimiento del servicio público de la enseñanza superior, tanto las enseñanzas como la actividad investigadora, docente y de gestión, así como los servicios y programas de las Universidades. Asimismo, las enseñanzas y títulos que se regulan mediante el establecimiento de garantías en cuanto a la calidad de los títulos oficiales y los planes de estudio, con distintos niveles de control de su adecuación a la legalidad vigente y a parámetros

mínimos de calidad, a partir de la entrada en vigor de la Ley, dichos planes de estudio serán evaluados tras un periodo inicial de implantación.

El primer PNECU, que entró en funcionamiento entre 1995 y 2000, impulsó el desarrollo de la evaluación institucional de la calidad en las Universidades españolas y supuso la elaboración de una metodología común para el desarrollo de los procesos de evaluación de las titulaciones, de los departamentos y de los servicios. Esta metodología se basa en tres pilares: autoevaluación, evaluación externa por pares y publicación de los resultados. Asimismo, el PNECU facilitó los instrumentos necesarios para la recogida de datos y las guías que dan soporte a los Comités de evaluación. Como es sabido, dos iniciativas precedieron a su implantación, en primer lugar, el Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario (1992-1994) y, en segundo lugar, el Proyecto Piloto Europeo (1994-1995), que reunió en una misma orientación metodológica la evaluación de la enseñanza superior de 17 países.

Aunque la experiencia ha sido muy positiva en todos los aspectos, ha sido necesario dar un paso adelante continuando las acciones del PNECU e introducir otros objetivos a través del II Plan de la Calidad de las Universidades (PCU). Dicho Plan ha sido establecido por el Real Decreto 408/2001, de 20 de abril de 2001 y tiene una vigencia de seis años. Siguiendo la línea iniciada por el PNECU y otras experiencias previas, su voluntad explícita es la de fomentar la implantación de sistemas de calidad en las Universidades españolas, poniendo especial énfasis en la transparencia y la información al ciudadano, abriendo una vía hacia la acreditación de las titulaciones.

Entre los diversos objetivos marcados por el PCU interesa destacar el quinto: "Establecer un sistema de acreditación de programas formativos, grados académicos e instituciones que permita garantizar la calidad en conformidad con estándares internacionales, abarcando también programas de doctorado y formación de postgrado".

Por lo que respecta a la evaluación de la enseñanza, el PCU recomienda utilizar un enfoque centrado sobre la Titulación, integrando dentro de esta unidad de análisis todos los aspectos fundamentales que están relacionados con la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a una carrera universitaria. Para orientar el trabajo de los Comités que realizan los procesos de evaluación se ha elaborado una Guía estructurada en los siguientes apartados: a) contexto de la titulación; b) metas y objetivos; c) programa de formación; d) recursos humanos; e) instalaciones y recursos; f) desarrollo de la enseñanza; g) resultados académicos; y, h) propuestas de mejora y autoevaluación.

En relación a la evaluación del profesor, ésta no consiste sólo en la medida de la satisfacción de los alumnos, sino que debe dar información acerca de la efectividad de aquél, de acuerdo con los objetivos de la formación (Amat, 2002:162). Es-

ta evaluación puede realizarse tanto a iniciativa del propio profesor interesado o a iniciativa de una autoridad académica, pudiéndose ejecutar ambas a través de idénticos instrumentos.

Al igual que en el caso del alumnado, el proceso de evaluación no suele ser del agrado de todos los profesores. Evaluar al profesorado no es una tarea sencilla y, se ha podido constatar la aparición de una serie de problemas que se transforman en el momento de planificar y efectuar la evaluación en resistencias e incluso negativas rotundas, en algunos casos, a someterse a dicho proceso (Aznar Minguet, 1999:514). Por ello, antes de iniciar el proceso de evaluación es necesario superar las dificultades que puedan surgir, las cuales se pueden resumir en las siguientes (pp. 514-515):

- a) Los objetivos que persigue la evaluación, es decir, para qué se van a utilizar los resultados que se obtengan.
- b) La identificación previa y selección de las variables que han de ser evaluadas.
- c) La validez o adecuación de los instrumentos de observación y medida que se utilicen.
- d) Las personas que intervienen en el proceso de evaluación.
- e) El aprovechamiento de todas aquellas informaciones que se obtengan, pero que no están relacionadas directamente con las funciones que se tratan de evaluar.
- f) Por último, conviene aludir a los prejuicios que el educador plantea al ser considerado como objeto de una evaluación, a lo que podía estar "demasiado acostumbrado" o no tener en absoluto experiencia previa.

En el trabajo publicado en 1983 por Darling-Hammond, Wise y Pease, se señalan que los propósitos de la evaluación del profesorado se pueden concretar en dos:

- a) La mejora docente (evaluación formativa), que contribuirá en el ámbito individual a ayudar al profesor a examinar su propia enseñanza para mejorarla y, a nivel organizativo a conseguir la mejora de la institución.
- b) El rendimiento de cuentas (evaluación sumativa), que aportará información a las personas que han de tomar decisiones tanto acerca del status laboral del profesor como sobre la propia institución.

Opinión compartida por Braskamp, Brandenburg y Ory en su manual sobre la evaluación del profesorado en las Universidades, publicado en 1984. Estos autores añaden, además, que los objetivos de la evaluación deben influir en el tipo de información que se pide, qué análisis se hacen y cómo se presenta la información, así como en la difusión y empleo de la misma.

Álvarez Rojo y Rodríguez Santero (2000:19) hacen hincapié en que mientras es una práctica habitual evaluar a lo alumnos, no se puede decir lo mismo de la evaluación del profesor, a pesar de que ésta reporta importantes ventajas. Estos autores afirman que "el análisis crítico de nuestra propia práctica docente nos permite tomar decisiones al respecto, favoreciéndose así una mejora de nuestro proceso

educativo, y por tanto un aumento en la calidad de enseñanza que ofrecemos a nuestros alumnos. La evaluación entendida desde una perspectiva formativa tiene, un carácter regulador de nuestro propio proceso de enseñanza, al proporcionarnos información sobre los distintos aspectos del mismo, lo que nos permite, por un lado, la modificación de aquellos susceptibles de mejora, por otro, la potenciación de aquellos que obtienen unos mejores resultados”.

Si se considera al profesor como una variable de carácter personal del proceso de enseñanza-aprendizaje y, como tal, único e irrepetible, el rol a desempeñar por él se puede decir que descansa en dos pilares (Aznar Minguet, 1999:516):

1°. Planteamiento sistémico y científico-tecnológico del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2°. Enfoque personalista, humanístico de la figura del docente.

De ello se deduce que al realizar la evaluación del profesorado se han de considerar “dos vertientes: por un lado, lo que llamamos misión docente o educativa y, por otro, las funciones que especifican su rol en una concepción sistémica y tecnológica del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la consideración de la relación educativa como una integración de diferentes elementos” (p. 517). En resumen, y siguiendo al citado autor, se ha de evaluar: el dominio de la materia y de las competencias docentes.

Una cuestión que despierta mucha suspicacia por parte de los profesores sujetos a evaluación es la validez de las mismas. Al respecto señalar que no existe un único indicador de validez; lo que importa para poder asumir la validez fundamental de estas evaluaciones es “comprobar su relación con varios indicadores, cuantos más mejor, y su no relación, o relación mucho menor, con factores que podemos razonablemente pensar que no tienen nada o poco que ver con la calidad docente del profesor. Es la *coherencia global* de todos los datos lo que nos permitirá apreciar la validez de estas evaluaciones” (Villa Sánchez y Morales Vallejo, 1993:55)^{iv}.

El elemento de evaluación que, habitualmente, se utiliza para evaluar a los profesores es preguntarles a los alumnos, normalmente, a través de una encuesta anónima para conseguir la máxima confidencialidad en las respuestas. Pero no es la única forma, también se puede evaluar al profesor preguntando a sus compañeros, entre otras formas, además de la propia autoevaluación. Tanto una forma como otra tienen sus imperfecciones pero también sus aspectos positivos, con lo cual todas aportarán información valiosa que a de tenerse en cuenta. A continuación, nos centraremos en el estudio de la primera: la evaluación de los profesores por los alumnos^v.

Antes de que el alumno responda a tales encuestas, se le debe explicar la importancia que tiene su opinión, para intentar evitar que conteste a las preguntas “al azar, sin leerlas”, de forma subjetiva, de forma no tan responsable como sería de-

seable, pues en tal caso, difícilmente, la encuesta podrá cumplir la función que se le ha encomendado.

Estos cuestionarios serían interesantes que combinaran preguntas cerradas con preguntas abiertas, pues así se podría obtener información de más calidad, aunque, la forma que adoptan, con más frecuencia, es la primera. Todo lo mencionado contribuye a que muchas veces se considere que sus inconvenientes superan a sus ventajas^{vi}.

Dicha evaluación permitirá que el profesor conozca cómo es valorada por los alumnos su actividad docente: la claridad de la exposición, conexión entre teoría y práctica, metodología docente, medios didácticos, utilidad y calidad de la documentación utilizada, la dedicación y atención al alumno, etc.

Las respuestas a esas preguntas formuladas al alumnado permiten al profesor conocer: qué debe mantener, qué debe corregir y qué debe mejorar, aunque siempre están presentes las limitaciones de tales encuestas.

Muchos estudios han analizado si estas evaluaciones que proceden de los alumnos producen algún efecto en el profesor. Los estudios al respecto muestran que: “el *feedback* que proviene de las evaluaciones de los alumnos sí tiene un efecto positivo en los profesores, pero este efecto es pequeño; aumenta notablemente si además el profesor cuenta con algún tipo de asesoramiento” (Villa Sánchez y Morales Vallejo, 1993:93). Y las explicaciones a que este efecto sea pequeño se pueden concretar en dos: a) la falta de rigor en muchos de los estudios realizados hace que el efecto parezca menor de lo que posiblemente es; y, b) la poca especificidad de los ítems de evaluación que proporcionan pocas “pistas” a los profesores sobre dónde y cómo mejorar (p. 95).

Este sistema de encuestas ha sido implantado en muchas Universidades de distintos países, una de las cuales es la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria^{vii} (ULPGC). Tal sistema, se puede afirmar que constituye una actividad imprescindible para el control de la actividad docente, si bien, hay que ser consciente de que el éxito o fracaso de este proceso de control depende de factores como los que se enumeran en el trabajo de Dorta Velázquez (2003:582-583), referido a la ULPGC, pero que se puede generalizar a otras Universidades:

- Que el organismo encargado de la realización de la encuesta sea independiente y con un alto grado de credibilidad. En la ULPGC es desarrollado por el Vicerrectorado de Planificación y Calidad, con total independencia de los profesores.
- Que la encuesta reúna las cualidades de justicia, claridad y exactitud. A lo largo de los últimos años, los elementos informativos contenidos en los cuestionarios aplicados por nuestra Universidad han sido revisados en aras de lograr estos atributos, debiéndose considerar, además, que un requisito para el logro de determinados complementos retributivos del profesorado depende de la valoración otorgada por los alumnos.

c) Que la publicidad de los resultados se limite al ámbito interno de la Universidad. En este sentido, los datos sobre el grado de satisfacción del alumno están disponibles (son públicos) sólo como agregado y referidos, a Departamentos, Centros y al ámbito institucional, accediendo el profesor a sus resultados personales de forma privada.

A pesar de los inconvenientes achacables a las encuestas realizadas al alumnado, lo cierto es que son de una gran utilidad para el profesor, permitiéndole mejorar en el desarrollo de su actividad docente; y como tal mecanismo favorecedor deberían ser interpretadas por el profesor, siempre y cuando, se cumplan los requisitos mínimos de fiabilidad, validez, etc., que las mismas deben poseer.

Además, es de señalar que los estudios que han analizado la valoración global que estas encuestas tienen para conseguir la mejora de la calidad de la enseñanza, concretamente han analizado la enseñanza universitaria, han concluido que la misma ha ido mejorando desde que se fue imponiendo la evaluación de los alumnos, teniendo un impacto estimulador positivo, permitiendo que aumente la probabilidad de que los mejores profesores continúen en la Universidad, planteándose éstos, con seriedad, todas las actividades precisas para mejorar su actividad docente diaria (Villa Sánchez y Morales Vallejo, 1993:101).

5. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se aborda un tema de vital importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como es la evaluación del alumnado y la evaluación de la actividad universitaria, prestando especial importancia dentro de esta última a la evaluación del profesorado. En primer lugar se trata la evaluación con carácter general, pasando a continuación a tratarla en relación con el aprendizaje y a la enseñanza.

En relación con la evaluación del alumno, se analizan cuestiones como los requisitos y fines a perseguir por el proceso de evaluación, así como los distintos tipos de evaluación. En cuanto a la enseñanza, se señalan aspectos similares, haciendo hincapié en la importancia que tiene la evaluación del profesor para la mejora de la calidad de la enseñanza; pues hay que tener presente que el profesor, aunque los avances de la tecnología aplicable a la enseñanza son considerables, es una pieza clave dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, señalar que la evaluación debe ser realizada siempre con los requisitos necesarios para que los sujetos sometidos a ella (alumnos, profesores, actividad universitaria en general) puedan considerarla como un elemento que les permite realizar actividades de mejora en el proceso enseñanza y aprendizaje.

ANEXO

Las cuestiones sobre las que son preguntados los alumnos de la ULPGC a través de las encuestas -que se realizan en las aulas en las últimas semanas de impartición de la asignatura y correspondientes, concretamente, al curso 2001/2002- contienen los siguientes ítems:

1. Considero que el profesor domina los contenidos de la materia.
2. El profesor explica con claridad.
3. El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia.
4. Teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (número de estudiantes, horarios, medios, etc.) estoy satisfecho/a con la labor docente de este profesor.
5. La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura.
6. El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión.
7. El profesor ha conseguido que me interese la asignatura.
8. Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor.
9. El profesor tiene habilidades docentes.
10. Los estudiantes conocemos desde el principio de curso los criterios de evaluación de la asignatura.
11. El profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia.
12. Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase.
13. El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias.
14. El profesor respeta a los estudiantes.
15. Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase.
16. El profesor es puntual en el cumplimiento del horario.
17. El profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura.
18. El profesor cumple regularmente el horario de tutorías.
19. El profesor asiste regularmente a clase.
20. El profesor que imparte esta asignatura es un buen profesor.

A través de estas encuestas los factores que se evalúan son los siguientes:

1. Habilidades docentes (ítem 1 hasta ítem 9).
2. Estilo evaluador (ítem 10 hasta ítem 12).
3. Actitud hacia el alumno (ítem 13 hasta ítem 15, ítem 17).
4. Cumplimiento del horario (ítem 16, ítem 18, ítem 19).
5. Dedicación docente (ítem 15, ítem 17 hasta ítem 19).
6. Mérito docente (ítem 1 hasta ítem 4, ítem 10, ítem 13).
7. Valoración global (ítem 1 hasta ítem 20)

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Rojo, V. y Rodríguez Santero, J. (2000). "La autoevaluación de la docencia como estrategia de perfeccionamiento docente". *Revista de enseñanza universitaria*. 16. 7-21.
- Amat, O. (2002). *Aprender a enseñar. Una visión práctica de la formación de formadores*. Barcelona: Gestión 2000.
- Aznar Minguet, P. (coord.) (1999). *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Benedito Antolí, V. (1987). *Aproximación a la Didáctica*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias PPU.
- Braskamp, L. A.; Brandeburg, D. C. y Ory, J. C. (1984). *Evaluating Teaching Effectiveness, A practical Guide*. Beverly Hills: Sage.
- Bugelsky, B. R. (1974). *Psicología del aprendizaje aplicada a la enseñanza*. Madrid: Taller Ediciones.
- Darling-Hammong, L.; Wise, A. E. y Pease, S. R. (1983). "Teacher Evaluation in the Organizational Context: A Review of the Literature". *Review of Educational Research*. 53. 285-328.
- Dorta Velázquez, J. A. (2003). *Proyecto docente*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Escudero, J. M. (dir.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Ferrández, A. y Sarramona, J. (1977). *La educación. Constantes y problemática actual*. 5ª edición. Barcelona: CEAC.
- Gronlund, V. (1967). *Measurement and Evaluation in Teaching*. N. Y.: Mcmillan Company.
- Ibáñez Escribano, A. M. (1995). *Proyecto docente*. Universidad de Valencia.
- De Juan Herrero, J. (1999). *Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*. Madrid: Dykinson.
- Ramírez Comeig, I. (2002). *Proyecto docente e investigador*. Universidad de Valencia.
- Miller, G. E. (1969). *Enseñanza y aprendizaje en escuelas médicas*. Buenos Aires: Alfa.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Villa Sánchez, A. y Morales Vallejo, P. (1993). *La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoque en diversos contextos*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Tyler, R. W. (1982). *Principios básicos del currículo*. 4ª edición. Buenos Aires: Troquel.

Notas:

- ⁱ Trabajos citados por De Juan Herrero (1999:108).
- ⁱⁱ Inconveniente subsanable mediante la utilización de medios que dejen constancia de lo acontecido en dicho examen, como la grabación del mismo.
- ⁱⁱⁱ Para un estudio mucho más amplio y detallado sobre esta cuestión véase Dorta Velázquez (2003). Este trabajo se ha tomado como base para la exposición de la misma.
- ^{iv} En relación con esta cuestión, véase un análisis más amplio en el trabajo de los autores citados.
- ^v Un análisis detallado de la autoevaluación y de la evaluación del profesor por sus compañeros se puede encontrar en Villa Sánchez y Morales Vallejo (1993:105-131).
- ^{vi} En el trabajo de Villa Sánchez y Morales Vallejo (1983:53) se puede encontrar un análisis más detallado al respecto.
- ^{vii} En el anexo se presenta el modelo de cuestionario de dicha Universidad.