

# A NECESIDADE DUN MODELO DE BO DOCENTE

como criterio de referencia da avaliación da docencia  
universitaria polos estudantes

*Ramón González Cabanach*

*Eduardo Abalde Paz*

*Victoria Franco Taboada*

*J. Miguel Muñoz Cantero*

Universidade da Coruña

## 1. INTRODUCCIÓN: A DOBRE FUNCIÓN DO PROFESOR UNIVERSITARIO

O ámbito universitario é o único que outorga sentido á diferenciación entre avaliación do profesorado e avaliación da docencia, como resultado da dobre tarefa, docente e investigadora, do profesorado universitario. Nos restantes niveis do sistema educativo falar de avaliación do profesor é falar da avaliación do comportamento docente; sen embargo, o profesorado universitario ten encomendada, ademais da docencia, a función de investigar, o que fai necesario distinguir entre ambas tarefas.

Esta diferenza carecería de maior importancia se a ela non se asociasen valores altamente diferenciados que, por outra parte, non son patrimonio exclusivo do noso contorno máis próximo, senón compartidos pola práctica totalidade dos países nos que se

levaron a cabo estudos sobre este tema (Feldman, 1986; Mathias, 1984).

A pesar de se-la docencia o ámbito de avaliación máis xeneralizado nas Universidades españolas, é a dimensión menos valorada no que respecta á selección, acceso e promoción do profesorado universitario, en clara desvantaxe fronte á investigación (Escudero, 1989; Marcelo, 1991; Moses, 1986).

Pola contra, son numerosas as razóns que se alegan en favor dunha máis alta valoración da función investigadora fronte á docente e, en consecuencia, unha mellor e máis válida avaliación da produción investigadora fronte á referida á actividade docente. Vexamos algunhas delas.

En primeiro lugar, e inversamente ó que ocorre coa investigación, raramente o profesor universitario recibe formación para actuar como ensinante,

o que fai que perciba como ameazante unha situación que pode repercutir, cando menos, nunha valoración negativa na súa traxectoria profesional e que se centra nunha área para a que non recibiu ningún tipo de preparación.

En segundo lugar, a produción científica soe caracterizarse por abrirse á luz pública, o que permite unha valoración por parte do grupo de profesionais de acordo cuns datos obxectivos que teñen un acceso, en tanto que públicos ou privados, relativamente sinxelo. Fronte a isto, a obtención de datos sobre a actividade docente é moito máis complexa e, normalmente, a súa avaliación debe facerse mediante inferencias, xa que raramente se practican visitas ás clases dos colegas e, aínda neste caso, se non se realizan con certa periodicidade, existe o perigo de chegar a conclusións erróneas.

En terceiro lugar, a avaliación da tarefa investigadora é máis rigorosa e relevante cá relativa á tarefa docente, de sorte que as consecuencias ligadas a elas son igualmente desiguais. Así, por exemplo, o éxito no ámbito da investigación leva aparelado o recoñecemento dos membros da comunidade científica, o acceso a premios e bolsas, maior probabilidade de promoción profesional e incluso a posibilidade de asistencia a cursos, reunións, congresos ou estancias noutras institucións dedicadas á investigación, que permiten a reciclaxe e a optimización dos propios recursos investigadores. Fronte a isto, a avaliación da docencia non soe traer consecuencias positivas, incluso cando se

obtéñ éxito; raramente se coordina con programas de reciclaxe ou formación e, en moitos casos, resulta molesta para o profesorado ó que intenta controlar e ameaza con publicar datos relativos ó baixo rendemento ou execución do comportamento docente.

Probablemente por iso, numerosos estudos (Centra, 1983; Feldman, 1986; Marsh e Overall, 1979, entre outros) puxeron en evidencia que, aínda que é posible achar unha relación positiva entre a capacidade para a docencia e a investigación (que deberían ser un obxectivo que habería que lograr), o tipo de continxencias xa indicado que se asocia a cada unha destas actividades, e a cantidade de tempo que se invirte nunha ou noutra tarefa, fan que se acabe observando unha relación negativa entre a eficacia docente e a eficacia investigadora.

Tradicionalmente, a Universidade preparou os seus profesores para a función científico-investigadora, descoitando a súa formación para o desenvolvemento da súa obriga docente. Perry (1992) atribúeo basicamente a dúas razóns:

1) Considerar que o ensino é unha arte, e entender que as calidades que posibilitan unha competencia profesional óptima están predeterminadas, o que leva a conceder un escaso, ou nulo, valor ós programas de formación.

2) Crer que a habilidade para ensinar é específica da materia ("domain-specific"). Desde esta perspec-

tiva, para instruír adecuadamente basta cun profundo coñecemento da materia, e suponse que se pode prescindir das capacidades didácticas, que, ademais, se considera que se irán desenvolvendo co paso do tempo.

## 2. A CLAVE DA DOCENCIA DE CALIDADE: A CAPACIDADE PARA A FACILITACIÓN DE APRENDIZAXE AUTORREGULADA,, A FORMACIÓN PRÁCTICA E A AVALIACIÓN

Na actualidade, parece que o logro dunha óptima calidade no ensino universitario se converteu nun obxectivo prioritario para a Administración educativa, para a sociedade e, por suposto, para a propia institución universitaria. Na consecución deste obxectivo a análise e a reflexión sobre a actividade docente deben ocupar necesariamente un lugar destacado.

Sen embargo, a pesar da indubidable significación do profesor universitario no logro dunha óptima calidade do ensino, non pode, en absoluto, afirmarse que exista un modelo definido e incuestionable do que é un bo docente universitario. Incluso se chegou a considerar que esta suposta excelencia está moi determinada polos correspondentes contextos diferenciais e específicos (Travers, 1981).

Esta carencia dun modelo teórico válido representativo do que se considera un bo profesor explica, por exemplo, a aparición de importantes limitacións na avaliación do ensino universitario, así como a dificultade para elixir as estratexias de avaliación máis adecuadas.

Precisamente por isto, a investigación educativa sobre o ensino universitario propónse como un dos seus principais retos a delimitación de cales son as características da actuación docente dun bo profesor universitario, o que, indubidablemente, debe servir de guía para a formación deste colectivo.

Apoiándonos en diversas investigacións realizadas na última década (Biggs e Telfer, 1987; Brown e Atkins, 1988; De la Cruz, 1993; Elton, 1987; Erickson, 1985; Marsh, 1984, 1987; Miron, 1983; Ramsden, 1992, entre outros), dedicarémolas seguintes páxinas a analizar cales son as características que definen un bo docente universitario.

Desde a perspectiva da psicoloxía instruccional púxose claramente de relevo a importancia que as actividades do estudante teñen na súa aprendizaxe. En efecto, esta constrúese desde dentro, desde a información seleccionada e interpretada en función dos motivos do estudante e das súas estruturas conceptuais. Este pode controlar os seus propios procesos cognitivos. E esta autoconsciencia ou metacognición inflúe significativamente no curso da aprendizaxe. O estudante pode deliberadamente optimizar a súa aprendizaxe a partir da súa propia actuación. Polo tanto, é prioritario estimular a súa responsabilidade e a súa autonomía (Beltrán, 1993).

En calquera nivel educativo ó que nos refiramos, pero especialmente no ensino universitario, a aprendizaxe

depende das intencións, a autodirección, as elaboracións e as construcións representacionais do estudante a partir dos coñecementos previamente elaborados, polo que todo isto debería desembochar nunha reestructuración dos propios esquemas de coñecemento (Resnick, 1989). O estudante é un poderoso axente auto-determinante do seu propio ensino, que relaciona activamente a información e que constrúe novo coñecemento sobre a base do que xa sabe individualmente (Shuell, 1986).

Por consecuencia, o profesor non debe limitarse a ensinar contidos ou a axudar a aprender contidos, senón que debe axudalo estudante a pensar e a mellorar constantemente o seu pensamento e, dentro disto, a perfeccionalos seus mecanismos disposicionais centrais (o pensamento crítico, a creatividade e a metacognición). E isto faino subministrando estratexias e técnicas directamente relacionadas con estes macroprocesos xerais de aprendizaxe que son as actividades esenciais do pensamento. Trátase de promover aprendizaxe independente nos estudantes, autodirección e autorregulación.

O obxectivo é, pois, *o logro da aprendizaxe autorregulada*, ou sexa, que os estudantes participen activamente no seu propio proceso de aprendizaxe desde un punto de vista metacognitivo, motivacional e conductual (Zimmerman e Shunk, 1989). Isto implica que os propios alumnos: a) poden mellorar persoalmente a súa capacidade para aprender mediante o uso selectivo de estratexias metacognitivas e motivacionais; b) son

capaces de seleccionar, estruturar e crear ambientes favorables de aprendizaxe; c) poden xogar un papel significativo ó elixir-la forma e calidade da instrucción que necesitan.

É fundamental, pois, que o profesor coñeza como aprende o estudante (Cabanach, 1994):

a) A aprendizaxe parte daqueles coñecementos e estruturas mentais que o estudante xa construíu previamente. Como o pensamento formal é marcadamente dependente do contido sobre o que se exerce o pensamento, e é resultado maiormente do grao de experiencia ou instrucción que tivesen os aprendices, é preciso ter en conta as súas concepcións previas, que se teñen que converter en punto de obrigada referencia no ensino.

b) A aprendizaxe supón integrar coñecementos xa elaborados socialmente. Neste sentido, a mención á significatividade e funcionalidade dos novos coñecementos é outro pilar sobre o que se debe asentala instrucción.

c) O obxectivo central da aprendizaxe debe ser tanto a reestructuración dos esquemas de coñecemento previo e a construción doutros esquemas dentro dos novos dominios de contido, coma a adquisición de estratexias, que, en parte, son xerais, pero que igualmente son tamén específicas das diversas disciplinas e contidos. O axuste do ensino verase facilitado polo coñecemento que o profesor teña das estratexias e estilos de aprendizaxe dos estudantes.

Para que esta reestructuración se produza, cómpre que se dean certas condicións: a) a significatividade das novas aprendizaxes e b) a vontade de aprender de maneira significativa. O logro desta significatividade propíciase mediante certas actuacións docentes:

1) Unha organización e estruturación axeitada da información, o que, indubidablemente, facilita a integración dos coñecementos por parte dos estudantes.

2) A realización de explicacións claras, ordenadas e fáciles de entender, o que facilita a asimilación e o recordo da información. Para isto, o profesor apoia-se nas súas notables habilidades comunicativas, que facilitan a transmisión do coñecemento.

3) A redundancia no ensino daqueles conceptos claves da materia, e à captación desta información por parte do estudante.

Bereiter e Scardamalia (1989) denominan como "*aprendizaxe intencional*" a ese especial compromiso do estudante con respecto á aprendizaxe, o que se traduce en abundantes actividades de tipo metacognitivo. Pero tamén ese compromiso e esforzos persoais están estreitamente relacionados coa motivación (Dweck, 1989). En efecto, a construción de significados implica o estudante na súa totalidade, o que sitúa en primeiro termo o *coñecemento da maneira en que o estudante enfoca a súa aprendizaxe*. De feito, unha mesma tarefa de aprendizaxe, presentada de idéntica forma, pode dar lugar á adopción de orientacións distintas no estu-

dianse, segundo que a súa intención sexa establecer relacións, memorizar ou rendibiliza-lo esforzo persoal e o tempo invertido; o que, á vez, está relacionado co tipo de motivación ( a motivación intrínseca soe ir asociada ó estilo profundo; a motivación de logro, ó estilo estratéxico ; e o medo ó fracaso, ó estilo superficial).

Esta orientación ou estilo determina variacións no modelo de bo profesor que ten o estudante (Entwistle, 1990). Así, o estudante cunha orientación superficial considera que o bo docente é aquel que: 1) posúe certas destrezas básicas na impartición de leccións maxistras: audibilidade, apoio en guións, estruturación dos aspectos claves das leccións; 2) organiza sistematicamente a materia; 3) propón unha carga de traballo e un nivel de dificultade da materia axeitados; 4) ten interese pola súa disciplina e presenta os contidos de forma atractiva; 5) desenvolve un ritmo de clase axustado; 6) propón metas e criterios claros de avaliación. Pola súa parte, o estudante cunha orientación profunda estima que un bo profesor: a) explica con claridade; b) destaca as aplicacións dos coñecementos impartidos; c) ten humor e entusiasmo na presentación dos contidos; d) proporciona *feedback* completo; e) utiliza procedementos de avaliación relacionados cos obxectivos da materia; f) potencia e permite a opcionalidade en tarefas; g) orienta os estudantes en estratexias e habilidades de estudo.

Para que o estudante se implique na tarefa de aprendizaxe coa inten-

ción de aprender significativamente e, polo tanto, de construír significados precisos acerca dos contidos, é importante a creación dun contexto motivacional apropiado: o *clima de clase* establéceo. A motivación intrínseca é o vínculo directo coa aprendizaxe profunda. O profesor necesita crear un clima cálido, primeiro; e despois, intentar que o estudante se interese na tarefa particular. Isto é máis probable cando o estudante está activamente implicado na planificación e organización da tarefa, o que propiciará máis interconexións e maior fortaleza da aprendizaxe (Biggs e Telfer, 1987).

É necesario que o contexto *enfatice a comprensión fronte á reprodución* como medio para favorece-lo desenvolvemento de orientacións profundas. Os profesores deben proporcionar oportunidades para que as concepcións erróneas sexan explicitadas e sexan tratadas de maneira que concorden coas estruturas existentes dos estudantes.

Aquí ten un notable valor a utilización das titorías interactivas, nas que o profesor pode estimular, axustar e dar respostas apropiadas ás concepcións dos estudantes que son relevantes para o material do curso.

A facilitación desta aprendizaxe autorregulada desempeña un papel evidente no ensino de estratexias de estudo. Pero este ensino debe funcionar en estudantes altamente motivados, e en contextos que enfatizan as destrezas metacognitivas de auto-dirección máis

cá instrucción directa en técnicas de estudio particulares (Biggs, 1988; McKeachie, Pintrich e Lin, 1985) Weinstein e Mayer (1986, p. 315) suxíren que a finalidade de calquera intervención sobre as estratexias de estudio pode ser "influencia-lo estado motivacional ou afectivo do individuo que aprende ou o modo como este selecciona, adquire, organiza ou integra os coñecementos novos". A evidencia da eficacia desta modificación a través da instrucción é abundante e prometedora (Weinstein e Mayer, 1986; Weinstein, Goetz e Alexander, 1988)

Wittrock (1988, p 290) resume así as características xerais desta concepción das estratexias de estudo: " 1) O modelo céntrase en individuos activos e que atenden á instrucción; 2) que atribúen resultados ó seu propio esforzo; 3) que, polo menos en parte, relacionan as tarefas e materiais cos seus coñecementos e experiencias previas, e 4) que dan significado a tal interacción. Finalmente, son conscientes das súas propias estratexias de aprendizaxe, que seleccionan e utilizan de acordo coas tarefas e o contexto". Unha selección adecuada das estratexias máis eficaces resulta de fundamental importancia.

A selección das estratexias de estudio depende dunha serie de coñecementos do suxeito relacionada con elas: a) o seu coñecemento xeral sobre elas (basicamente, o esforzo que requiren e a súa relación cos resultados obtidos); b) o seu coñecemento específico das distintas estratexias (esforzo que requiren,

efectos esperados e rango de aplicación), e c) o seu coñecemento relacional (efectos específicos das distintas estratexias e a súa relación con obxectivos e tarefas específicas).

Por outra parte, o estudante accede ás situacións de aprendizaxe cunha historia de funcionamento cognitivo e de resultados académicos que determina o seu modo de percibirse a si mesmo e, máis concretamente, as súas capacidades e o modo de encaras-las demandas e tarefas que se lle encomendan. Neste sentido, o seu sistema de atribucións e a súa autoeficacia percibida desempeñan un papel crucial. A selección flexible de estratexias específicas só é posible cando existe un acordo entre a percepción que o individuo ten das esixencias dunha determinada estratexia e da súa propia capacidade para levala a cabo (Palmer e Goetz, 1988).

A concepción da aprendizaxe é unha das características do estudante que posúe un notable peso na súa intencionalidade cara a ela (Ramsden, 1988a). Nun primeiro momento, Saljö (1979) identificou cinco formas nas que os estudantes conceptualizaban a aprendizaxe académica: 1) como incremento no coñecemento, 2) como memorización, 3) como adquisición de feitos que sirvan á consecución de propósitos prácticos, 4) como a abstracción do significado, e 5) como un proceso interpretativo que se centra na comprensión da realidade. Posteriormente, estas cinco concepcións confirmáronas os estudos de Van Rossum e Schenk (1984), e Beaty,

Dall'Alba e Marton (1990) engadiron unha sexta concepción: a consecución de cambios na persoa. Estas concepcións formarían unha xerarquía, que iría desde a máis básica (a aprendizaxe como incremento de coñecemento) ata a máis sofisticada (a aprendizaxe como cambio da persoa), aínda que nun mesmo individuo poderían coexistir varias delas, que se activarían en función das demandas contextuais e da situación e concreta tarefa de aprendizaxe.

Pódese considerar que as tres primeiras concepcións comparten unha visión reproductiva da aprendizaxe, mentres que as tres últimas considerana como un proceso de interpretación e comprensión da realidade.

O máis recente traballo de Watkins e Regmi (1992) confirma a existencia de cinco das seis concepcións sinaladas, aínda que non encontra evidencia que apoie a concepción da aprendizaxe como "memorización e reprodución". A concepción máis frecuente (no 44% dos casos) é a da aprendizaxe como incremento no coñecemento, e a segunda en frecuencia é a da aprendizaxe como "aplicación" (o 28%).

Poderíamos resumir este enfoque apoiándonos na afirmación de Sherman (1985), que afirma que o obxectivo esencial sería que o estudante estivese capacitado para recoñece-lo seu propio potencial de aprendizaxe e avaliar de forma precisa as demandas da tarefa desta aprendizaxe e do contexto do ensino, e que despregase, en consecuencia,

un repertorio de estratexias que se axei-ten eficazmente a estas demandas, dirixindo así a súa propia aprendizaxe. En definitiva, que desenvólvese ó máximo a súa capacidade de metaaprendizaxe, que implica consciencia acerca dos motivos, así como control e regulación sobre a selección e desenvolvemento das estratexias.

Un dos factores influentes na actuación docente é a concepción que mantén acerca do ensino. Basicamente, diferenciáronse tres concepcións: cuantitativa, institucional e cualitativa.

A primeira considera o ensino como unha transmisión de coñecementos. Desde esta perspectiva, un bo profesor é aquel que "sabe" a súa materia e é capaz de comunicar ese coñecemento con fluidez. Se a pesar desta actuación a aprendizaxe é inadecuada, a responsabilidade deste fracaso haberá que lla atribuír ó aprendiz: a unha carencia de capacidade, de preparación, de esforzo ou de motivación

A segunda concibe o ensino como unha orquestración eficaz de destrezas de ensino: os profesores están preparados para adaptalas súas técnicas ós distintos estudantes, e son sensibles ás súas diferentes necesidades. Ven o bo ensino como a dirección eficaz tanto dos recursos de ensino coma dos propios estudantes.

A terceira das concepcións, que reflectiría o modelo de bo docente que propugnamos, concibe o ensino como

unha facilitación da aprendizaxe. Trátase do que Biggs (1989), Watkins e Regmi (1992) denominan unha *concepción cualitativa da aprendizaxe*, na que o ensino se concibe como a facilitación de aprendizaxes significativas por parte do estudante. É dicir, considérase que, por un lado, a aprendizaxe implica a construción activa de significados por parte do estudante e, por outro lado, que o profesor, para conseguir iso, ten que desprezar estratexias que comprometan o estudante en actividades apropiadas para a construción de aprendizaxes significativas.

Ó desenvolvemento desta capacidade para facilitar aprendizaxe autorregulada contribuirá o feito de que o profesor amose as seguintes características:

1) un coñecemento en profundidade da disciplina que imparte. Trátase dun experto na súa materia, que demostra coa súa actuación que está ben preparado nos contidos que integran o programa desenvolvido na clase. Como sinalan Genovard e outros (1991), os profesores expertos diferéncianse dos que non o son, entre outros aspectos, pola cantidade de información que posúen con respecto ós contidos disciplinares.

2) unha gran motivación para a docencia e a investigación relacionada coa disciplina que imparte, o que se reflecte claramente no interese que amosa por todo o relacionado con ela, e no entusiasmo que transmite na súa actuación docente.



3) unha boa relación-interacción cos estudantes: comunícase fluidamente, amósase interesado por eles e polos seus problemas, e respéctaos. A isto contribúe probablemente a posesión de certos trazos de personalidade (paciencia, tolerancia, flexibilidade, sentido do humor, control do estres ...) que lle facilitan a aceptación por parte do alumno.

4) unha constante actitude crítica e reflexiva sobre a súa propia actuación docente, que se traduce nunha permanente preocupación pola mellora e o perfeccionamento da súa docencia.

Como pon de relevo Ramsden (1988b), o contexto de aprendizaxe inflúe tanto directa coma indirectamente sobre a mesma (directamente, forzando o uso de determinadas estratexias; indirectamente, a través das percepcións que os estudantes teñen das demandas deste contexto e das tarefas concretas). O estudante procura adaptarse ó contexto, e busca obter os mellores resultados de aprendizaxe. Por iso o profesor, a través do control das variables contextuais, pode estruturalo ambiente de aprendizaxe e propiciar no estudante o uso de certas estratexias, actividades, etc.

Xa que o coñecemento está contextualizado, tamén o deben estas experiencias de aprendizaxe que conducen ó desenvolvemento do mesmo. Isto significa que as situacións nas que se ten que desenvolver o ensino deben ser significativas en si mesmas.

Cómpre, pois, que a aprendizaxe se asocie ós contidos específicos que deben ser aprendidos e se aproxime o máximo posible ás situacións en que supostamente vai ser utilizada. Todo isto redunda na idea da necesidade de que a aprendizaxe de destrezas se ligue ó contexto ou contextos en que as mesmas adquiren significación ou utilidade.

O que concorda coa proposta realizada por Weinstein (1989) sobre a conveniencia de facilita-la aprendizaxe significativa de estratexias que favorezan a profesionalización do estudante. Este enfoque lévanos a sinala-la conveniencia de que se facilite a aprendizaxe e a aplicación significativas do coñecemento por medio do estudio de casos e problemas reais de ensino-aprendizaxe, que se poden presentar mediante diversos procedementos (registros de observación, textos, registros de audio e vídeo referidos ó caso de estudio, desenvolvendo situacións de *role playing* ...).

A importancia da formación práctica está en concordancia coa necesidade de que estas actividades se constitúan no núcleo vertebrador da formación dos estudantes.

Esta relevancia evidénciase no feito de que os estudantes consideran que un dos factores indicativos da calidade do ensino é o ensino práctico profesionalizado (satisfacción dos estudantes coas prácticas e coa funcionalidade profesional dos coñecementos recibidos, satisfacción da conexión dos contidos co campo profesional e frecuencia das

prácticas recibidas) (García García e Hernández, 1994).

Esta opinión xustifica que unha das queixas habituais que presentan os estudantes sexa a escasa utilidade ou aplicación práctica dos coñecementos recibidos na Universidade (por exemplo, Esteller, 1990; García Valcárcel, e outros, 1990). En concreto, no estudio de Fernández Pérez (1991) os estudantes afirman que non tiveron claro ó longo da súa carreira a utilidade de que tiñan que estudar (o 81%) nin a aplicabilidade de moitos dos temas estudados na súa futura profesión (o 79%).

Por outro lado, a avaliación constitúe a fonte máis importante das mensaxes implícitas (Bowden, 1988; Ramsden, 1985). Se o proceso de avaliación proporciona ós estudantes unha clara indicación sobre os obxectivos que se espera alcancen, eles adáptanse despregando estratexias que, aparentemente polo menos, lles servirán para maximizar as súas posibilidades de éxito académico.

Indubidablemente, se a avaliación ten tal influencia, pódese esperar que unha intervención dirixida a modificar as formas de avaliación propicie un cambio nas aproximacións á aprendizaxe dos estudantes. En concordancia con isto, Newble e Jaeger (1983) analizaron o efecto de pequenos cambios nos procedementos de avaliación nunha Facultade de Medicina de Australia. Cando, fronte á avaliación tradicional, a facultade introduciu unha

forma máis innovadora, que demandaba un maior impacto da práctica clínica, observouse unha mellora na aprendizaxe dos estudantes. Encontrouse que as destrezas de estudio despregadas por estes estaban menos influenciadas pola teoría e que era a forma de avaliación a variable máis relevante para a subsecuente práctica.

Entwistle e Ramsden (1983) puxeron de relevo conexións similares entre a excesiva carga de traballo, procedemento inapropiado de avaliación e aproximacións superficiais. Parece claro que formas inadecuadas de avaliación, así como unha excesiva cantidade de material curricular poden incitar ó desenvolvemento de aproximacións superficiais.

Newble e Hejka (1991), tras estudar as aproximacións á aprendizaxe de estudantes de medicina, sinalan que a evidencia que posúen parece suxerir que a aprendizaxe profunda, que teoricamente representa o enfoque máis consistente cos obxectivos educativos establecidos, infrautilízase en favor das outras aproximacións. As razóns parecen estar na sobrecarga do currículo e nunha sobredependencia dos procedementos de avaliación, que esixen especialmente recordar e reproducir unha gran cantidade de información.

Por iso é importante que o profesor programe e poña en práctica unha avaliación que se axuste ós obxectivos propostos na materia, que conceda o maior peso á comprensión e á capacida-

de para utilizar contextualizadamente os coñecementos adquiridos e que responda, en fin, ó logro das claves da docencia de calidade.

## 2. 1. Un mito na docencia de calidade: o uso dos recursos audiovisuais

---

Unha das ideas máis estendidas nos últimos anos refrese ó peso da utilización dos medios audiovisuais como indicador da calidade docente. Isto xustifica, por exemplo, que un número importante de cuestionarios destinados a avalía-la actuación docente inclúan referencias ó uso dunha gamma máis ou menos ampla e variada de recursos audiovisuais.

Sen embargo, os estudos psicoinstrucionais non puideron constatar que, en igualdade de condicións, aparecen diferencias significativas, no que se refire a rendemento e calidade de aprendizaxe, asociadas co seu emprego (Clark e Salomon, 1986; Clark, 1989).

A utilidade destes recursos parece estar en relación co que e o como do seu emprego. En efecto, o uso dalgún recurso tecnolóxico pode neutralizar, total ou parcialmente, as consecuencias dalgunha dificultade que padece o estudante. Ademais, a utilización deste tipo de soportes pode posibilitar un maior tempo de dedicación á preparación e planificación de determinados aspectos da docencia, o que favorece indirectamente a calidade do ensino impartido.

En relación con estes elementos, clave do uso destes recursos tecnolóxicos, Aparicio e González (1994) sinalan que o principal papel da utilización de recursos audiovisuais se encontra na fase de información, que é a que ocupa a maior parte do tempo en que o profesor se relaciona co estudante. Os obxectivos fundamentais perseguidos son dous:

1) mellora-lo proceso de comunicación didáctica, axudando a clarificar, sistematizar e dotar de maior realismo a transmisión de coñecemento.

2) reduci-lo tempo dedicado á mera transmisión de coñecementos (información), co obxectivo de aumentalo dedicado á interacción didáctica, dirección e verificación da aprendizaxe e outras tarefas de máis alto valor formativo.

## 3. UNHA VISIÓN DE SÍNTESE DO ENSINO UNIVERSITARIO: A FACILITACIÓN DA APRENDIZAXE

---

A revisión realizada nos apartados anteriores, vains servir para sacar algunhas conclusións sobre o ensino universitario, en coherencia co que entendemos por aprendizaxe neste nivel educativo, ás que aludiremos a continuación.

En primeiro lugar, parece que se pode afirmar que hai dúas liñas nos enfoques sobre ensino universitario: unha que insiste na planificación e secuenciación fixa duns contidos, que

deben ser cubertos nunha orde predeterminada e nos que se debe ir alcanzando un determinado nivel de dominio; outra, menos estruturada previamente no que respecta ó progreso do estudante a través do contido, enfatiza a autodirección, o cambio na organización do coñecemento e o cambio conceptual. Glaser e Bassok (1989) xa sinalaban que ambos enfoques parten de tradicións de investigación distintas, con valores diferentes, e que os enfoques máis pechados poden ser axeitados para xerar coñecemento procedemental, no que se parte dun gran descoñecemento da materia por parte do aprendiz. Os enfoques máis abertos cremos que son máis axeitados para o coñecemento declarativo, que reúne dúas condicións: carácter complexo e existencia de coñecemento previo por parte do alumno. Ambas características son propias do ensino universitario. Aquí adquire pleno sentido a observación de Resnick (1989) sobre a necesidade de obxectivar os constructos teóricos, particularmente cando nos situamos nun nivel de formalización teórica como o que se dá no ensino superior. Esta obxectivación debería posibilitar a transición desde as concepcións ordinarias ás propias das teorías científicas.

Por consecuencia, os enfoques menos estruturados de ensino (cambio conceptual, autorregulación, estruturación do coñecemento) serían os máis apropiados para o noso.

De todos xeitos, isto non significa, en absoluto, que non se recorra a

procedementos máis estruturados e pechados para o ensino de determinado tipo de información (por exemplo, a información factual).

En segundo lugar, podemos afirmar que existen elementos comúns a moitos enfoques de ensino, que deberían ser a base para asentar calquera procedemento del. Estes elementos poderíanse concretar nos seguintes: a) tódolos enfoques, aínda os menos estruturados, requiren unha *planificación do ensino* minuciosa, polo que non hai que confundir enfoques pouco estruturados con pouco planificados; b) utilízanse procedementos que teñen a súa orixe na tecnoloxía do ensino dos acercamentos conductuais, tales como *modelado*, *aproximacións sucesivas* ou *atenuación de sinais*; c) ensínase nun *contexto de resolución de problemas*, no sentido de propoñer cuestións que se deben resolver; d) hai unha *retroalimentación frecuente*, sexa cun instructor humano (na maioría dos casos), sexa mediante unha máquina, e a retroalimentación está dirixida non só cara a corrección ou non das respostas, senón tamén, e sobre todo, dos razoamentos subxacentes; e) hai un *aproveitamento positivo dos fallos ou erros*.

Se se parte da base de que estes elementos a que acabamos de referirnos son imprescindibles en calquera procedemento de ensino de coñecementos minimamente complexos, poderíamos aportar unha terceira conclusión, que nos permitiría configurar mellor esta construción do coñecemento: todo pro-

cedemento instruccional debe responder a catro características: 1) partir das *concepcións e coñecementos previos* dos estudantes, e ter como obxectivo primordial promover-lo *cambio conceptual*; 2) enfatiza-la *reflexión sobre os propios procesos de cambio*, de forma que se favoreza a autorregulación da propia aprendizaxe; así, facilitarase a transferencia; 3) ter menos preocupación por cubrir unha gran extensión de contidos ca pola *análise e a reflexión*, o que non se contrapón, senón ó contrario, cun estudio serio e profundo; 4) *coverte-lo propio ensino en investigación*.

#### 4. A AVALIACIÓN DO PROFESORADO UNIVERSITARIO: A INFORMACIÓN FACILITADA POLO PROPIO PROFESOR E POLOS COLEGAS

Basicamente, existen tres tipos de fontes de información ós que se recorre na avaliación da docencia universitaria: a información que proporciona o propio profesor avaliado, a que facilitan os seus colegas e a que subministran os estudantes (Fuhrman e Grasha, 1983; Genovard e Gotzens, 1990).

En canto ós datos que proporciona o *propio profesor*, esta fonte de información refírese ás autopercepcións do profesor sobre o proceso instruccional que desenvolve. Existen diversas vías para conseguir esta información, e o máis importante é asegurar que as elixidas posúan suficientes garantías de fiabilidade e validez, esixencia polo demais constante en todo instrumento de medida.

Dito doutra maneira, o procedemento ou instrumento concreto que utilizemos para obter-lo tipo de información que aquí nos interesa debe ser válido (proporcionar información de acordo co que desexamos avaliar; de aí a importancia de dispoñer duns criterios claros e, á vez, válidos para a avaliación do comportamento docente) e debe ser fiable (deberá proporcionarnos resultados similares sempre que o utilizemos, salvo que se modifiquen os comportamentos ou circunstancias avaliados).

Os cuestionarios e autoinformes permiten obter información voluntariamente facilitada polo profesor. Sen lugar a dúbidas, constitúen instrumentos de gran interese na medida en que se nutren da introspección que o propio individuo é capaz de realizar sobre as súas propias experiencias, motivos, emocións, ideas, opinións, etc., e á vez posúen as limitacións asociadas a este tipo de análise: o control sobre o grao de obxectividade e sinceridade do suxeito, e a lóxica dos seus enfoques ou a corrección das análises realizadas.

Existen diversas formas que permiten un control nada desdeñable das cuestións citadas (por exemplo, abordar un mesmo tema desde diferentes perspectivas, formula-las mesmas preguntas con enunciados cambiantes ...); sen embargo, son limitacións reais que, en calquera caso, hai que sopesar detidamente cando se opta por esta vía de acceso á información. Agora ben, a metodoloxía predominante en temas de estudio psicoinstruccional tan actuais e

significativos como as investigacións sobre os procesos de pensamento do profesor, lonxe de disuadirnos da súa utilización, móstrannos as grandes posibilidades que os autoinformes ou outras formas controladas de introspección son capaces de proporcionarnos (Lowyck e Clark, 1989)

Pódese tamén recorrer ó emprego doutros procedementos para a obtención de datos que nos informen sobre o comportamento docente do suxeito. Así, por exemplo, pódense realizar sesións de observación na aula, apoiadas no uso de instrumentos mecánicos (audio ou vídeo) que nos permiten obter información directa e explícita do comportamento do profesor; información que, posteriormente, se analizaría de acordo cos criterios establecidos, para o que se pode contar, incluso, coa participación e xustificación do propio suxeito avaliado. Así, ó tempo que se lle mostra ó profesor a gravación de vídeo realizada, pídeselle que comente e xustifique os comportamentos que nela presenta. Esta é unha fórmula mixta que permite obter información obxectiva do comportamento e complementala con datos procedentes da introspección a que forzámolo propio individuo. A súa principal desvantaxe respecto á anterior é que resulta moito máis custosa, especialmente en termos temporais.

Outro procedemento que esixe menos instrumentación tecnolóxica cá fórmula anterior, aínda que non menos tempo, consiste en recoller materiais producidos polo profesor (programa da

materia, exames preparados para a avaliación dos seus alumnos, traballos deseñados para que os realicen os alumnos, actividades preparadas para a clase, etc.) e xulgalos de acordo cos criterios establecidos, co fin de detectar posibles fallos ou lagoas que poden ser superados.

Tanto este procedemento coma o primeiro (a utilización de cuestionarios e autoinformes) permiten recoller información sobre comportamentos docentes do profesor, que sen producirse necesariamente na escena instrucional son altamente significativos para o proceso de avaliación, como é o caso de cuestións relativas á planificación, aproveitamento de acontecementos extraacadémicos para a instrucción de temas do currículo, etc.

Outra fonte de información na avaliación do profesorado é a que aportan os *propios compañeiros*. French-Lazovik (1982) sinala cinco cuestións que resumen os aspectos que soen responderlos compañeiros que teñen que avaliar a outro profesor: a) características do currículo e materiais utilizados, b) tarefas asignadas ós alumnos, c) nivel de coñecementos demostrados, d) responsabilidades alleas á tarefa en cuestión que o profesor leva a cabo, e e) intención do profesor por mellora-los seus coñecementos ou aptitudes profesionais.

Sen dúbida que esta información dos compañeiros ten gran valor para a mellora da actividade docente en cuestión, pero poden xurdir dous problemas:

por unha parte, a falta de acordo, en diversas ocasións, entre os avaliadores; por outra, a validez da información, se considerámo-lo tipo de relación persoal que moitas veces se establece entre compañeiros. O mesmo ca no caso da avaliación a través das opinións dos estudantes, encontrámonos ante un campo de investigación que está nos seus comezos.

A información que proporcionan os colegas nítrese dos datos, informes e valoracións que se lles solicita a estes compañeiros do profesor avaliado, e posúe, en principio, en relación coa que antes examinamos, unha serie de vantaxes, entre as que destaca a maior obxectividade e suposta veracidade desta información. Outro punto favorable á utilización dos colegas como fonte de información é o suposto de que todos eles son profesionais do ensino, o que os capacita para identificar problemas e actuacións correctas, e incluso para suxerir posibles modificacións que haxa que realizar. Sen embargo, este aspecto non se cumpre exactamente neste ámbito. O profesor universitario, salvo escasas excepcións, non recibiu formación como ensinante, de aí que a súa experiencia acumulada como tal non se poida equiparar ó coñecemento que se lle presupón a un profesional formado para ensinar. Neste sentido, pois, as súas informacións non están validadas polo coñecemento do especialista en cuestións de ensino e instrucción.

Pero tamén é verdade que a información dos colegas presenta algúns

fortes inconvenientes: posible existencia de competitividade laboral ou de problemas de relación laboral, que poderían contaminar os datos facilitados e, incluso, invalidalos.

Isto non é obstáculo para que un número importante de experiencias realizadas recorresen a ela como base das avaliacións realizadas ó profesorado. Hoyt (1982) defende esta opción, e sinala que, en calquera caso, os profesores deben basear a súa información nas observacións directas ou indirectas que realicen da actividade docente dos seus compañeiros. En xeral, a observación directa resulta custosa -outra vez o factor tempo é determinante- e, salvo que se converta nunha situación relativamente familiar para o observado, escasamente fiable, pois non hai que esquecer as distorsións que un profesor pode chegar a introducir na súa forma de levar unha clase cando sabe que alguén o está observando.

Con todo, o devandito autor afirma que o grupo de compañeiros mostra un notable consenso, cando menos, na identificación dos casos extremos no que a comportamento docente se refire, o que significa que existe a posibilidade de achar indicios e incluso sacar conclusións dun colega docente, por medio de observacións indirectas do seu comportamento como profesor (comentarios en reunións de departamento, propostas formuladas, iniciativas sobre cursos, metodoloxías, participación en actividades de formación, etc). Sen embargo, parece desexable que a información pro-

porcionada polos colegas non sexa principalmente froito das inferencias xerais realizadas sobre a actuación docente dos demais, senón que se estructure sobre demandas máis ou menos específicas, formuladas de acordo con propósitos que guían o proceso de avaliación, e capaces de confrontarse cos criterios establecidos para o mesmo.

De feito, gran parte deste procedemento baséase en algo xa citado anteriormente: a utilización de "materiais" do profesor como base para os comentarios e valoracións realizadas polos compañeiros (programa da súa materia, exames, demandas instrucionais formuladas ós seus alumnos, etc.). A principal diferenza radica en que neste caso dispoñemos, como avaliadores, dun tipo de información dificilmente substituíble: a de especialistas sobre o tema, do cal a docencia é obxecto de avaliación. Se aceptamos que a contextualización do coñecemento é unha das características do profesor experto, necesitamos ter acceso a este contexto -neste caso, a disciplina ou materia que se imparte- para que poidamos interpretar axeitadamente o comportamento instrucional do profesor, e é pouco probable que un profesional da avaliación educativa o sexa tamén das disciplinas que ensinan os profesores a quen avalía.

Por outra parte, hai que diferenciar as situacións en que se utiliza información procedente dos colegas para a avaliación do profesor daquelas en que os propios colegas avalían o profesor. Neste último caso, presúpónselle o sufi-

ciente coñecemento instrucional a quen actúa como avaliador, utilízanse tanto formas directas coma indirectas de observación e sóese delegar esta responsabilidade nunha comisión ou equipo, que se encarga de desenvolver todo o proceso.

## 5. A AVALIACIÓN DA DOCENCIA POLOS ESTUDIANTES

---

De entre as diversas formas de avaliar a docencia universitaria, unha das máis investigadas é a que obtén a información a partir das respostas dos estudantes (Aleamoni, 1981; Centra, 1980; Marsh, 1984; McKeachie, e outros, 1980).

Esta práctica de avaliación, que goza dun amplo apoio lóxico e empírico desde hai xa máis de cincuenta anos, é habitual nas universidades norteamericanas (Lowenberg, 1981), e introduciuse tamén con certa sistematicidade en Europa e Australia (Dawond, 1983; Pastoll, 1985). En España comeza a desenvolverse só a partir dos anos oitenta.

Despois de tres décadas de debate son moitos os especialistas que están de acordo en que a avaliación dos profesores polos estudantes pode considerarse como válida, fiable, capaz de discriminar entre bos e malos profesores e, ademais, correlaciónase ben con outros criterios de valoración, incluída a avaliación realizada por outros profesores (Smith e Paulen, 1984).



De feito, o estudante está nunha situación privilexiada para proporcionarnos datos sobre certos aspectos relevantes da actuación do profesor, ós que só el ten acceso directo. Así, por exemplo, é un informador de excepción sobre asuntos relativos á dedicación que o profesor lles dispensa, ó tipo de interacción que mantén con eles, á capacidade de entusiasmo que demostra con relación á docencia de determinadas materias, ás calificacións, etc.

Pese ás críticas de carácter teórico esbozadas, os traballos empíricos realizados parecen apoia-la existencia dun acordo ou, polo menos, de coeficientes de congruencia relativamente altos entre os atributos e dimensións apuntados por estudantes e profesores como característicos dun bo docente (Doyle e Crichton, 1978; Marsh, 1984). Sobre isto, Angulo, Fernández e Martínez (1987) sinalan como aparece un alto grao de acordo entre profesores e estudantes respecto ás características que parecen non ter ningunha incidencia no ensino: o sexo do profesor, o seu rango académico, o número de anos de docencia ou a dificultade da materia; e, por outro, en relación ás características dos bos docentes, que se engloban tanto nos elementos integrantes do factor de *competencia* (contidos do curso, coherencia e claridade nas explicacións, nivel de coñecementos do profesor, eficacia na organización do contido...) coma nos de factor de *relacións positivas* (estimulación da participación na clase, relacións con cada estudante e co grupo...).

As discrepancias entre ambos colectivos aparecen en aspectos que se refiren máis directamente ós intereses dos estudantes (ecuanimidade e xustizas nas cualificacións, utilidade e aplicabilidade dos contidos impartidos ...), ou se centran en preocupacións específicas dos profesores (currículo de investigación do profesor ...) ou, finalmente, se fixan en temas que non inciden directamente nas relacións entre estudante e profesor na clase (traballo adicional, bibliografía recomendada...).

Pódese afirmar que o alumno é, ou pode ser, unha fonte importante de información de gran interese para a avaliación da actuación docente. Pero tamén é preciso delimitar claramente cales son os aspectos desta actuación sobre os que se lle solicita opinión (Murray, 1984).

En efecto, esta avaliación a partir das respostas dos estudantes presenta tamén unha problemática específica, que ten unha resolución que vai influír notablemente na validez real das informacións obtidas, algo que adquire actualmente unha especial relevancia polo estendido uso que dela se está facendo nas universidades españolas, e polo peso que se lle está dando a esta fonte de información para a consecución de complementos económicos e, nalgúns casos, para a promoción do profesorado.

O primeiro destes problemas aparece cando se lle solicita ó estudante un tipo de información sobre a que

non ten a suficiente competencia -e é preciso ter moi en conta que, como sinala Shuell (1990), a avaliación haina que realizar desde niveis de coñecemento moi desenvolvidos do proceso, situación ou comportamento ós que se alude, e non é frecuente que o estudante, calquera que sexa o nivel educativo en que se encontre, posúa tal tipo de coñecemento-, ou á que é moi difícil que teña acceso real.

Isto ocorre, por exemplo, cando se solicitan do estudante informes sobre o nivel de coñecemento que o profesor ten da materia, o que resulta obviamente difícil de responder cando a penas se posúe información acerca dela e, por conseguinte, é fácil confundir aspectos tales como a capacidade de explicación dun profesor coa profundidade dos seus coñecementos. Algo parecido ocorre cando se lle pide ó alumno información sobre a dedicación do profesor á preparación das súas clases, inferencia claramente difícil de realizar ó máis experto dos avaliadores, xa que a correlación entre tempo invertido na preparación da clase (dedicación) e éxito no desenvolvemento da mesma (eficacia docente), probablemente alcanza a súa máxima intensidade no caso de profesores principiantes, que carecen doutros recursos para desenvolver-la clase de acordo coas características do contexto e as necesidades derivadas da situación e do momento concretos; pero non no caso do profesor experto, de quen se di que é oportunista (Berliner, 1990), no sentido de que sabe adaptarse ás características

do contexto, en cada situación e momento. Vemos así como o tempo invertido na preparación da docencia constitúe un índice escasamente predictivo do éxito dunha clase, xa que só é válido cando non existen outros elementos que se poidan ter en conta.

Outra fonte de problemas procede dos prexuízos insertos nos xuízos emitidos polos estudantes, ou dos potenciais nesgos que poden existir en tales xuízos (Marsh, 1987, 1989). É indubidable que aspectos como o tipo e a calidade da relación que se mantén co profesor, o grao de simpatía mutuo, a percepción de xustiza ou inxustiza nas cualificacións obtidas, a coincidencia de puntos de vista, de ideoloxía ou de intereses de grupo, entre outros, pode distorsionar, consciente ou inconscientemente, a opinión emitida sobre a actuación docente.

A revisión que realizaremos a continuación dos modelos de bo profesor, implícitos nalgúns cuestionarios utilizados na avaliación da docencia universitaria, permitiranos acercarnos ó terceiro e máis relevante dos problemas: a falta dun modelo axeitado de bo docente, que sirva de base á hora de elaborar calquera instrumento que intente obter información sobre a actuación docente.

Nunha revisión de experiencias realizadas en diversas universidades norteamericanas, Nadeau (1988) propón cincuenta e un puntos que se terán en conta na avaliación dos profesores uni-

versitarios realizada polos estudantes. De entre eles, destaca a preparación da materia, o coñecemento da mesma, a organización pedagóxica, a motivación dos estudantes, o entusiasmo do profesor, as características demográficas do curso e a avaliación da aprendizaxe e do material didáctico.

Mateo (1990) sinala as principais responsabilidades do profesor universitario no proceso de ensino-aprendizaxe:

- a creación dun clima positivo de traballo,
- a selección dos contidos,
- o uso axeitado dos recursos,
- a calidade da expresión,
- a motivación na aula,
- a avaliación.

Salvador e Sanz (1988) destacan as seguintes características dun bo profesor:

- organización-claridade,
- dominio da materia,
- entusiasmo-preocupación,
- asistencia,
- material de traballo de prácticas,
- interacción.

Fernández (1988) considera que as dúas características básicas deste bo docente son a súa competencia como tal e a capacidade de estimulación/motivación dos estudantes. Ademais, alude tamén á actualización de coñecementos, á preparación previa e esmerada da clase, á claridade, estruturación e coherencia da exposición, á accesibilidade,

ás boas relacións cos estudantes e co grupo, e á estimulación do interese dos estudantes.

Tejedor (1990, 1991) sinala as seguintes dimensións ou factores da actuación docente dun bo profesor:

- Factor I: dominio da materia.
- Factor II: interacción cos estudantes.
- Factor III: cumprimento das obrigas docentes e desenvolvemento do programa.
- Factor IV: recursos utilizados e prácticas realizadas.
- Factor V: adecuación da avaliación.

Muñiz, e outros (1991) consideran que hai que avaliar os seguintes aspectos:

- a asistencia a clase e o cumprimento do horario,
- a organización e a claridade das clases,
- o dominio da materia,
- a motivación e o interese,
- a interacción cos estudantes,
- o material, o traballo e as prácticas,
- a adecuación da avaliación.

Se nos apoiamos nestes e noutros traballos, podemos sinalar que, en xeral, as dimensións máis frecuentemente citadas nos cuestionarios revisados parecen reflectir un modelo de bo profesor constituído polas seguintes características:

a) A *competencia docente*, especificada, por un lado, no dominio da materia; por outro, na organización e estruturación dos contidos, a claridade expositiva e outras destrezas docentes; finalmente, na axeitada preparación das clases.

b) A *motivación do profesor* en relación coa materia que imparte (entusiasmo pola docencia e a investigación, e interese e preocupación por tódolos temas relacionados con ela).

c) *Relación-interacción cos estudantes* (accesibilidade, boas relacións cos alumnos e co grupo ...)

d) *Uso axeitado dos recursos didácticos*.

e) *Adecuación da avaliación ós obxectivos establecidos*.

Ademais, nalgúns cuestionarios faise referencia ó grao de cumprimento das obrigas (asistencia a clase, puntualidade, cumprimento de horarios...). Isto, se a nosa interpretación é correcta, parece reflectir a concepción de que esta dimensión é un dos compoñentes do que consideramos como un bo profesor.

Aínda que non nos imos poñer a analiza-la discutibilidade desta concepción, si que nos importa reflexionar sobre algunha das súas consecuencias. Por un lado, isto reflecte unha confusión entre proceso de control e proceso de avaliación. A dife-

rencia máis evidente entre eles está na función de optimización, que está ligada á avaliación (Wolf, 1987), da que carece o proceso de control. Xustamente este é o elemento clave, ó noso xuízo, do proceso de avaliación: avalíase para introducir posteriormente melloras que permitan optimiza-lo avaliado (neste caso, a actuación docente do profesor universitario). E esa é a finalidade coa que se recolle información dos estudantes sobre a docencia que reciben, que coincide, na nosa opinión, co seu obxectivo como colectivo. E coincidimos nós plenamente coa postura de Thompson (1992), pois cremos que as universidades deben potencia-la calidade do ensino, non o seu control. Isto implica inversión en estimula-la confianza e o diálogo, polo menos ata onde sexa posible, e a asunción da mellora do ensino como un imperativo institucional (Weimer, 1990).

Por outro lado, o feito de introducir no cuestionario preguntas que pretenden o control do profesor contribúe a que este colectivo perciba como potencialmente ameazante esta avaliación e tenda a desacreditala, co que isto significa sobre a súa actitude de reflexión e de revisión da súa actuación docente. E é incuestionable que, se o profesor non ten auténticas intencións de mellora-lo seu comportamento docente, resultan improductivas todas aquelas accións emprendidas con este obxectivo, salvo a de substituílo por outro profesor (cousa que non é, en absoluto, fácil de realizar na práctica, dígame o que se queira).

Ademais, con este tipo de preguntas estase xerando no estudiantado, intencionadamente ou non, unha falsa impresión de participación na toma de decisións, e fáiselle crer que a súa opinión ten unha especial relevancia, e incluso que é a máis decisiva no control do profesor. Desta maneira estase distorsionando o verdadeiro papel do estudante, que non é outro ca proporcionar información privilexiada sobre como ensina o profesor, o que é o punto de partida para a optimización da instrucción.

É probable que aspectos coma este estean influíndo significativamente na escasa repercusión que estas avaliacións están tendo na mellora do ensino (Rodríguez, 1991). De feito, como sinala Marsh (1987), os profesores consideran con certo escepticismo estes datos como base de decisións sobre eles mesmos.

Aínda que é certo tamén que este último problema parece afectar a toda información que se lle proporcione ó profesor, sexa cal sexa a fonte de orixe. En efecto, Mckeachie e outros (1980) puxeron de manifesto que o feito de proporcionar *feedback* ó profesor, xa sexa mediante a facilitación de *autofeedback* (uso de autoinformes ou cuestionarios sobre o propio comportamento docente) ou do *feedback* proporcionado por outros (información obtida a partir de alumnos, de compañeiros, etc.) exerce escaso impacto no seu comportamento se non vai acompañado pola orientación e o consello do experto, é dicir, de quen

o pode axudar a interpreta-los resultados e suxerir-lle modificacións axeitadas a partir dos mesmos. Parece, por iso, moi significativo que todo o proceso de avaliación inclúa a participación de profesionais do tema, non só para que ofrezan interpretacións dos datos de acordo coa teoría instruccional que os explica, senón tamén para que aporten suxerencias para a mellora do comportamento docente sobre a base das necesidades de cada caso particular.

Tribe e Fletcher (1984) inciden no mesmo. Levaron a cabo unha experiencia de autoconfrontación, mediante grabacións en video, do comportamento do profesor. Observaron que a maioría dos profesores dirixía a maior parte dos seus comentarios a aspectos de presentación persoal (aparencia, voz, etc.) e raramente a cuestións relativas ó ensino. Nos casos nos que se referiron a el fixébanse nos seguintes temas: marcha da exposición (excesivamente rápida ou lenta), formalidade no comportamento, peculiaridades da actuación (por exemplo, a tendencia a dirixirse a un sector da clase por se-la zona onde se concentraban os mellores estudantes); pero só en dous casos, de vinde, se fixaron nas estratexias de ensino utilizadas.

Con todo, o problema fundamental deriva da falta de criterios claros e sólidos que permitan realizar un xuízo valorativo axeitado. Neste sentido, un elemento clave será dispoñer dun modelo de bo docente ben sustentado teoricamente, conceptualmente e empirica-

mente, de maneira que as cuestións que se lle presenten ó estudante respondan a actuacións docentes que o reflectan, que é algo ó que se refería Marsh (1989) cando suxería a necesidade de que os datos facilitados polos estudantes se relacionen con variables indicativas dun ensino eficaz.

Como o procedemento máis utilizado para recolle-los xuízos do estudante sobre a actuación docente é o cuestionario, este modelo debe recolle-erse nas diferentes dimensións que o integran.

Baseándonos no modelo que desenvolvemos na primeira parte deste artigo, o bo docente universitario debería reunir, polo menos, as seguintes características, que terán que abordarse nos cuestionarios destinados á avaliación da actuación docente:

1) Capacidade para facilitar aprendizaxe autorregulada, que debe englobar aspectos relativos: a capacidade para ensinar a pensar, a orientación de estratexias e habilidades de estudo que enfatizen a autodirección, o fomento da responsabilidade e a autonomía, a participación do estudante no seu proceso de aprendizaxe, e a promoción da capacidade de análise crítica.

2) Creación dun clima de clase que favoreza un contexto motivacional para a aprendizaxe da materia: estimulación do interese, participación do estudante e fomento da motivación intrínseca.

3) Contexto que favoreza o desenvolvemento de orientacións profundas, no que se favoreza a comprensión.

4) Estratexias instrucionais que posibiliten unha organización e estruturación axeitada da información, a ligazón cos coñecementos previos do estudante, que se apoiem en explicacións claras e ordenadas, que redunden nos conceptos claves da materia, na utilización axeitada dos recursos didácticos e que presenten unha razoable carga de traballo.

5) Un proceso de avaliación axeitado ós obxectivos da materia, que teña en conta o traballo do estudante ó longo do curso, que proporcione *feedback* inmediato sobre a marcha da aprendizaxe, fomente a contextualización das aprendizaxes realizadas e presente un nivel de dificultade axustado.

6) Relación-interacción co estudante: comunicación fluída cos estudantes e co grupo, interese por eles e polos seus problemas (especialmente na aprendizaxe), respecto para eles e posesión de certos trazos de personalidade.

7) Concepción do ensino como unha facilitación da aprendizaxe do estudante.

8) Coñecemento en profundidade da disciplina que imparte.

9) Actitude crítica e reflexiva sobre a súa propia actuación docente.

10) Alto nivel de motivación para a docencia e a investigación na disciplina: interese por todo o relacionado con ela e entusiasmo que transmite na súa actuación docente.

11) Facilitación da aprendizaxe e aplicación significativa do coñecemento (formación práctica recibida na materia).

Como xa sinalabamos anteriormente, o estudante carece de competencia para proporcionarnos información válida sobre algúns destes puntos (en concreto, sobre o 7º, 8º e, só parcialmente, o 9º), que non se deberían recoller nos cuestionarios deseñados con este fin.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aleamoni, L.M. (1981): "Student ratings of instruction", en J. Millman (ed.): *Handbook of teacher evaluation*, Beverly Hills, CA, Sage.
- Angulo, F., J. Fernández e M.R. Martínez (1987) : "Dimensiones fundamentais en la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria", en F. Angulo, J. Fernández e M.R. Martínez : *La evaluación de la enseñanza universitaria*, Madrid, ICE da Universidade Complutense.
- Aparicio, F., e R.M. González (1994): *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios*, ICE da Universidade Politécnica de Madrid.
- Beaty, E., G. Dall'Alba e F. Marton (1990): "Conceptions of learning", *International Journal of Educational Research*.
- Beltrán, J. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.
- Bereiter, C., e M. Scardamalia (1989) : " Intentional learning as a goal of instruction", en L.B. Resnick (ed.) : *Knowing, learning and instruction*, Hillsdale, NJ, LEA:
- Berliner, D. (1990) : "At-risk and expert teachers: some thoughts about their evaluation", *Journal of Personnel Evaluation Education*, 4, 75-90.
- Biggs, J.B. (1988) : "The role of metacognition in enhancing learning ", *Australian Journal of Education*, 32, 127-138.
- (1989): "Approaches to the enhancement of tertiary teaching ", *Higher Educational Research and Development*, 8 (1), 7-25.
- , e R. Telfer (1987): *The process of learning*, Sydney, Prentice Hall.
- Bowden, J. (1988): " Achieving change in teaching practice", en P.Ramsden (ed.): *Improving learning: new perspectives*, Londres, Kogan Page.
- Brown, G., e M. Atkins (1988) : *Effective teaching in higher education*, Londres, Methuen.
- Cabanach, R.G. (1994): *Proyecto docente de psicología de la instrucción*, Universidade de A Coruña.
- Centra, J.A. (1980): *Determining faculty effectiveness, assessing teaching, research and service for personal decision and improvement*, San Francisco, Jossey-Bass.
- (1983): "Research productivity and teaching effectiveness", *Research in Higher Education*, 18, 379-389.
- Clark, R.E. (1989): "The future of technology in educational psychology", en M.C. Wittrock e F.Farley (eds) : *The future of educational psychology*, Hillsdale, NJ, LEA.
- , e G. Salomon (1986): "Media in teaching", en M.C. Wittrock (ed.): *Handbook of research in teaching*, N. York, MacMillan.
- Dawond, M. (1983): "Une grille d'évaluation de la compétence du professeur d'université", *Revue de Psychologie Appliquée*, 33, 17-31.
- De La Cruz, M.A. (1993): "La formación inicial para la docencia universitaria", *Tarbiya*, 4, 65-88.

- Doyle, K.D., e L.I. Crichton (1978): "Student, peer and self-evaluations of college instructors", *Journal of Educational Psychology*, 70, 815-826.
- Dweck, C.S. (1989): "Motivation", en A. Lesgold e R. Glaser (eds.): *Foundations for a psychology of education*, Hillsdale, NJ, LEA.
- Elton, L. R. B. (1987): *Teaching in higher education: appraisal and training*, Londres, Kogan Page.
- Entwistle, N.J., e P. Ramsden (1983): *Understanding student learning*, Londres, Croom Helm.
- Ericksen, S.C. (1985): *The essence of good teaching. Helping students to learn and remember what they learn*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Escudero, T. (1989): "Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria", *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, ICE da Universidade de As Palmas.
- Esteller, A. (1990): "Perfiles sociológicos sobre la demanda de títulos para la sociedad", *Actas de las Jornadas sobre la Investigación Educativa en la Universidad*, Madrid, C.I.D.E.
- Feldman, K. A. (1986): "The perceived instructional effectiveness of college teachers as related to their personality and attitudinal characteristics: a review and synthesis", *Research in Higher Education*, 9 (2) , 97-115.
- Fernández, J (1988): "La evaluación de la enseñanza universitaria: la experiencia de la Complutense", *Studia Paedagogica*, 20, 135-146.
- Fernández, M. (1991): *Así enseña nuestra Universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*, Madrid, Universidade Complutense.
- French-Lazovik, G. (1982): *Practices that improve teaching evaluation. New directions for teaching and learning*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Fuhrman, B.S. , e A. F. Grasha (1983) : *A practical handbook for college teachers*, Boston, MA, Little, Brown and Co.
- García, L., e P. Hernández (1994): *La universidad de La Laguna vista por el alumnado*, ICE da Universidade de A Laguna e Dirección Xeral de Universidades (Conserxería de Educación).
- García-Valcarcel, A., L. Salvador e J.C. Zubieta (1990): "Elementos para un análisis evaluativo de la Universidad. El caso de la Universidad de Cantabria", *Actas de las Jornadas sobre la Investigación Educativa en la Universidad*, Madrid, C.I.D.E.
- Genovard, C. , e C. Gotzens (1990): *Psicología de la instrucción*, Madrid, Santillana.
- , e outros (1991) . *Conceptualización, metodología y modelización cognitiva de la evaluación de la docencia universitaria: la experiencia en la Universidad Autónoma de Barcelona*, Barcelona, ICE da Universidade Autónoma.
- Glaser, R. , e M. Bassok (1989): "Learning theory and the study of instruction", *Annual Review of Psychology*, 40, 631-666.
- Hoyt, D.P. (1982): "Using colleahue ratings to evaluate the faculty member's contribution to instruction", en G. French-Lazovik: *Practices that improve teaching evaluation. New directions for teaching and learning*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Lowenberg, G. (1981): "Interindividual consistences in determining behavior based dimensions of teaching effectiveness", *Journal of Applied Psychology*, 64, 492-501.
- Lowyck, J. , e C. M. Clark (eds.) (1989): *Teacher thinking and professional action*, Lovaina, Leuven University Press.
- Marcelo, C. (1991): "El perfil del profesor universitario y su formación inicial", *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, ICE da Universidade de As Palmas.
- Marsh, H.W. (1984): "Student's evaluation of university teaching: dimensionality, reability, validity, potential biases and utility", *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.
- (1987): "Student's evaluations of university teaching: research findings, methodological issues and directions for future research", *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388.



- (1989) : " Evaluación de la enseñanza por los estudiantes", en T. Husen e T.N.Postlethwaite (eds.): *Enciclopedia internacional de la educación*, Barcelona, MEC/Vicens Vives.
- , e J.V. Overall (1979): "Validity of student's evaluations of teaching: a comparison with instructor self-evaluations by teaching assistants undergraduate faculty and graduate faculty", comunicación presentada na *Convención Anual de la American Educational Research Association*, San Francisco.
- Mateo, J (1990): "Función docente y demanda discente", *Revista Española de Pedagogía*, 186.
- Mathias, H. (1984): "The evaluation of university teaching: context, values and innovation", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 9 (2), 79-96.
- Mckeachie, W.J., P.Pintrich e Y. G. Lin (1985): "Teaching learning strategies", *Educational Psychologist*, 20, 153-160.
- , e outros (1980). "Using student ratings and consultation to improve instruction", *British Journal of Educational Psychology*, 50, 168-174.
- Miron, M. (1983): " Qu'est-ce qu'un non professeur?" *Enseignement Supérieur en Europe*, 8 (2) ,50-59.
- Moses, I. (1986): "Student assessment of teaching in higher education", *Higher Education*, 17.
- Muñiz, J., A. García e J.M. Virgós (1991): "Escala de la Universidad de Oviedo para la evaluación del profesorado", *Psicothema*, 3 (2), 269-281.
- Murray, H.G. (1984): "The impact of formative and summative evaluation of teaching in north american universities", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 9 (2), 117-132.
- Nadeau, G.G. (1988): " La evaluación de la enseñanza por los estudiantes", *Studia Paedagogica*, 20, 15-19.
- Newble, D. I., e E.J. Hejka (1991): "Approaches to learning of medical students and practising physicians: some empirical evidence and its implications for medical education", *Educational Psychology*, 11 (3/4), 333-342.
- , e K. Jaeger (1983): "The effect of assessments and examinations on the learning of medical students", *Medical Education*, 17, 165-171.
- Palmer, D.J., e E.T.Goetz (1988): "Selection and use of study strategies: the role of the studier's beliefs about self and strategies", en C.E. Weinstein, E.T. Goetz e P.A.Alexander (eds.): *Learning and study strategies*, N. York, Academic Press.
- Pastoll, G. (1985): "The list format approach to diagnostic course evaluation: a basis for meaningful teaching improvement", *Studies in Higher Education*, 10, 289-300.
- Perry, R.P. (1992): "Teaching in higher education", *Teaching and Teacher Education*, 8 (3), 311-317.
- Ramsden, P. (1985): "Student learning research: retrospect and prospect", *Higher Education Research and Development*, 4, 51-69.
- (1988a): *Improving learning: new perspectives*, Londres, Kogan Page.
- (1988b): "Context and strategy: situational influences on learning", en R.R. Schmeck: *Learning strategies and learning styles*, Nova York, Plenum Press.
- (1992): *Learning to teach in higher education*, Londres, Routledge.
- Resnick, L.B. (1989): *Knowing, learning and instruction*, Hillsdale, NJ, LEA.
- Rodríguez, S.(1991): "Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. Otro punto de vista", *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, Universidade de As Palmas.
- Saljo, R. (1979): "Learning about learning", *Higher Education*, 8, 443-451.
- Salvador, L., e J.J. Sanz (1988): "Evaluación de la docencia mediante el cuestionario de alumnos: Universidad de Cantabria (curso 86-87)", *Studia Paedagogica*, 20, 41-71.
- Sherman, T.M. (1985): "Learning improvement programs: a review of controllable influences"; *Journal of Higher Education*, 56, 85-100.

- Shuell, T.J. (1986): "Cognitive conceptions of learning", *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
- (1990): "Phases of meaningful learning", *Review of Educational Research*, 60 (4), 531-547.
- Tejedor, J. (1990): "Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesorado universitario", *Revista Española de Pedagogía*, 186.
- (1991): "Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas", *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, Universidade de As Palmas.
- Thompson, K. (1992): "Quality control in higher education"; *British Journal of Educational Studies*, XXX, 1.
- Travers, R.M.W. (1981): "Criteria of good teaching", en J. Millman (ed.): *Handbook of teacher evaluation*, Beverly Hills, CA, Sage.
- Tribe, A.J., e C.J. Fletcher (1984): "Self-confrontation through video-play back: a study of lecturers' reactions"; *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 9 (2), 165-173.
- Van Rossum, E.J., e S.M. Schenk (1984): "The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome", *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- Watkins, D., e M. Regmi (1992): "Investigating student learning in Nepal: an emic approach", *IV Congreso de la Región Asiática de Psicología Transcultural*, Kathmandu.
- Weimer, M. (1990): *Improving college teaching*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Weinstein, C.E. (1989): "Educating educational psychologists", en M.C. Wittrock e F.Farley (eds.): *The future of educational psychology*, Hillsdale, NJ, LEA.
- , e R.F.Meyer (1986): "The teaching of learning strategies", en M.C. Wittrock (ed.): *Handbook of research in teaching*, N.York, MacMillan.
- , E.T.Goetz e P.A. Alexander (eds.): *Learning and study strategies*, N.York, Academic Press.
- Wittrock, M.C. (1988): "A constructive review of research on learning strategies", en M.C. Weinstein, E.T. Goetz e P.A. Alexander (eds.): *Learning and study strategies*, N. York, Academic Press.
- Zimmerman, B.J., e D.H.Schunk (1989): *Self-regulated learning and academic achievement*, N. York, Springer.