

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LA EVALUACION DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

VICENÇ BENEDITO (*),
FLOR CABRERA (*),
FRANCESC HERNANDEZ (**),
FRANCESC MERCADE (*) y
SEBASTIAN RODRIGUEZ (*)

Este artículo es una síntesis de la investigación centrada en general, en la problemática de la evaluación del profesorado universitario y, específicamente, en «La opinión de los profesores de la Universidad de Barcelona ante el hecho de su evaluación». Esta investigación interdisciplinar se encuadra en la línea de trabajo asumida por el ICE de la Universidad de Barcelona sobre la problemática general del profesorado universitario (y en la que han participado y continúan participando grupos de carácter interdisciplinar).

Los objetivos que guiaron nuestra labor se pueden resumir en tres aspectos distintos: a) recopilar y analizar la información disponible sobre modelos y metodologías de evaluación del profesorado universitario, tomando en consideración las fuentes documentales, tanto nacionales como extranjeras; b) elaborar un marco conceptual que nos permita definir los parámetros básicos que deberían estar presentes en un modelo de tales características; y c) recoger las opiniones y actitudes del profesorado de la Universidad de Barcelona sobre la completa problemática de su evaluación. Los resultados de tal indagación constituyen el contenido de la presente comunicación.

Todos somos conscientes del proceso generalizado en el marco universitario a partir de la aprobación de la L.R.U. También es obvio afirmar que el «talón de Aquiles» de cualquier innovación educativa está en el propio profesorado y en las estructuras en que se encuadra. De aquí la importancia que hemos de dar al proceso de elaboración y a los resultados de los Estatutos en la línea de asumir su propia autonomía universitaria.

Ahora bien, ante la escasa experiencia institucional acumulada, se plantean una multitud de interrogantes no sólo acerca de los procedimientos a seguir, sino sobre todo, acerca de la propia concepción de la evaluación y de sus condicionan-

(*) Universidad de Barcelona.

(**) Universidad Autónoma de Barcelona.

tes previos. La evaluación no puede entenderse como la fase final independiente del diseño y de la ejecución del proceso total de enseñanza.

La toma en consideración de uno de los protagonistas de tal proceso, el profesor, y específicamente el estado presente de conceptualización que tiene sobre la evaluación de su quehacer docente constituyen una premisa fundamental antes de poner «en práctica» cualquier normativa estatutaria. Con demasiada frecuencia se olvida tomar en consideración el factor *tiempo* (En cuanto secuencia temporal de calidad en un proceso) a la hora de un desarrollo normativo. Tal vez las autoridades académicas deberían reflexionar sobre el peligro de acaparar el protagonismo en el diseño, la experimentación, la fijación y la evaluación de todo un nuevo modelo de enseñanza universitaria. En educación, los aciertos no tienen la tangibilidad inmediata que todos deseáramos.

LOS MODELOS DE EVALUACION

Existe en la actualidad un sentir generalizado de que la evaluación del profesorado es un instrumento necesario e imprescindible en todo proceso racional de toma de decisiones. Olvidar esta evidencia supone basar las prácticas administrativas en juicios subjetivos o en meras intuiciones.

El desafío al que se enfrenta hoy la evaluación en el terreno educativo es el de contribuir a la mejora de la enseñanza. La evaluación será valiosa en la medida en que sirva para mejorar las informaciones sobre las que se sustente la acción de gobierno en los centros docentes.

En el caso de la Universidad, la tarea de delimitar los criterios de evaluación resulta arriesgada, porque los objetivos a conseguir y las necesidades socio-educativas a satisfacer por la institución son susceptibles de discusión, de controversia e incluso de opiniones enfrentadas.

Actualmente, hay *dos modelos* diferenciados sobre la evaluación del profesor, cuya diferencia consiste en delimitar las funciones y las finalidades que se persiguen con el proceso de control. El primero se denomina *evaluación formativa*, que tiene por objeto desarrollar mecanismos que ayuden al profesor a mejorar su actividad. El segundo se conoce como *evaluación sumativa*, que intenta recopilar informaciones para fundamentar el acto administrativo en las tareas de promoción, selección y retribución del profesorado.

Estos dos enfoques tienen lógicas diversas cuando tratan de determinar criterios técnicos, instrumentales, metodológicos y de audiencia interesada en los resultados obtenidos. En el *cuadro 1* se sintetizan los rasgos comparativos más sobresalientes que caracterizan a cada uno de los dos modelos (Braskamp, L. A., et al., 1984).

CUADRO 1
Modelos de evaluación del profesorado

	EVALUACION SUMATIVA	EVALUACION FORMATIVA
Tipología	Toma de decisiones (de personal o administrativas)	Medidas para el perfeccionamiento o reciclaje
Objetivo global	Evaluación global de alcance amplio	Estudio concreto de comportamientos para mejorar la docencia
Objetivo específico	Valoración institucional de la carrera docente	Propuestas concretas de mejora y transformación de la docencia
Agentes interesados	Organos administrativos	El profesorado
Función principal	Control y mejora institucional	Desarrollo personal
Procedimiento de evaluación	Codificación formalizada. Amplias secuencias temporales.	Distintas fuentes de información, recogida con frecuencia
Destinatario	Responsables de la planificación y promoción docente	Los profesores (colectiva o individualmente)

Sin embargo, las evidencias empíricas y las reflexiones teóricas de los especialistas coinciden en afirmar que la mejora de la calidad de las instituciones educativas se vincula directamente a una evaluación de naturaleza formativa. La incidencia de los resultados que se obtienen de una evaluación sumativa es prácticamente nula, ya que puede conducir a la *burocratización* del sistema docente. Cuando profesores y alumnos «viven» la evaluación como el medio que sirve para mejorar sus respectivos papeles en el acto pedagógico, las actitudes que desarrollan son muy distintas que en el caso de percibirla como un instrumento de «control» y de «reprobación» (1).

En un principio, las investigaciones sobre las prácticas docentes se orientaron hacia la identificación del «profesor eficaz»; en los programas actuales, se ha abandonado esta vía por su tendencia a simplificar la complejidad de las variables que intervienen en el acto pedagógico. Muchos autores reconocen que existen distintas técnicas educativas exitosas que se adaptan a profesores diferentes, en marcos escolares diversos, con estudiantes distintos y que tratan de alcanzar objetivos diversificados.

(1) En Alabart et al. (1985) pueden consultarse los resultados de un estudio sobre el profesorado de la Universidad de Barcelona en el que se pone de manifiesto la honda preocupación de éste por su formación pedagógica.

LOS PARADIGMAS DE LA EVALUACION

Las investigaciones en torno a la evaluación y a su efecto sobre la calidad de la enseñanza se han ido configurando en tres paradigmas diferentes: a) el paradigma *proceso-producto*, b) el paradigma *mediacional* y c) el paradigma *ecológico* (Doyle, 1977).

El primero trata de establecer la relación que se da entre las conductas del profesorado (*proceso*) y los resultados medibles que alcanzan los estudiantes (*producto*). En este contexto, el programa de evaluación intenta detectar la concordancia que existe entre un profesor y un modelo educativo. Las conclusiones a las que se ha llegado por esta vía son insuficientes y a veces contradictorias. Una derivación importante de este paradigma se ha plasmado en el análisis de la *interacción en el aula*. La metodología que se utiliza para estudiar esta relación ha sido la de observar el comportamiento del profesor en clase (2).

El *paradigma mediacional* se diferencia del anterior en que introduce premisas elaboradas desde la psicología cognitiva; es decir, tiene en cuenta la influencia de los procesos educativos en la actividad intelectual de los alumnos. Para ello, considera las dinámicas que median entre los estímulos que emanan del profesor y los resultados del aprendizaje (3).

Por último, el *paradigma ecológico* pretende explicar las relaciones que se establecen entre las demandas ambientales de la clase, como medio social, y las reacciones que manifiestan los alumnos. Este enfoque tiene un carácter naturalista y descriptivo (4).

METODOS DE EVALUACION DEL PROFESORADO

Los métodos que se han utilizado para evaluar al profesorado son muy variados, aunque no abundan los resultados contundentes que permitan decidirse por uno de ellos. El sistema de clasificación más operativo tiene en cuenta la fuente de información: los propios profesores, sus colegas o los alumnos (Aparicio et al., 1982).

El primer procedimiento consiste en que el profesor redacte un informe de su labor docente con la ayuda, en algunos casos, de cuestionarios previamente elaborados. Estas *autoevaluaciones* acostumbran a centrarse en la adecuación o inadecuación de los objetivos, los materiales y los procedimientos empleados.

Inicialmente, algunos autores criticaban la falta de coincidencia entre las autoevaluaciones del profesor y las valoraciones de los estudiantes y los colegas.

(2) Destacan en esta línea los trabajos de Flanders (1965), Amidon y Hunter (1966), Rosenshine (1970), Dukin y Biddle (1975) y Turner (1975).

(3) Los diseños A.T.I. (interacción-aptitudes-tratamiento) representan los intentos más rigurosos dentro de este paradigma. Notables son las aportaciones de Gage (1976) y Gronbach y Snow (1977).

(4) El modelo de Doyle (1975) aparece como el punto de referencia más significativo dentro de esta línea de trabajo.

Sin embargo, estudios más recientes parecen demostrar que los datos obtenidos por este sistema son bastante fiables (Braskamp et al., 1984; Centra, 1973; Marsh et al., 1979).

A nuestro juicio, el principal inconveniente de este procedimiento es que los profesores se sirven de marcos de referencia con los que el evaluador externo debe familiarizarse antes de poder extraer toda la utilidad de las informaciones acumuladas.

La segunda fuente de evaluación la proporcionan los colegas del profesor. En este caso, pueden considerarse dos alternativas distintas, según cuál sea la técnica de observación que se utilice para analizar la conducta del profesor en el aula. Una manera de hacerlo consiste en la «intromisión» de un colega en la clase para juzgar la actuación del compañero. Esta posibilidad resulta generalmente impracticable porque requiere una atmósfera normalizada y ésta es difícil de conseguir.

Para superar estos inconvenientes, un instrumento cada vez más utilizado es el de las cintas de video. Esta práctica ha sido empleada últimamente en algunas universidades extranjeras. Algunos autores la consideran el mejor sistema para mejorar la calidad de la docencia, a condición de que las cintas sean discutidas por el profesor implicado y un especialista.

En general, los docentes pueden valorar con bastante exactitud la competencia de un colega por lo que respecta al bagaje de conocimientos que posee y a su preparación científica y pedagógica. Ciertos autores son partidarios de que este sistema evaluativo es el más apropiado para valorar la capacidad organizativa, la idoneidad en la elección de los materiales y la competencia científica del profesor.

Por último, la tercera fuente de evaluación son los estudiantes. Para algunos autores (Banister et al., 1961; Rayder, 1968), los alumnos proporcionan el mejor criterio sobre la calidad de la enseñanza, porque son los mejores observadores del profesor. La información procedente de los estudiantes se recoge siguiendo cuatro técnicas principales; los *comentarios escritos* sobre las asignaturas y los cursos, las *entrevistas de grupo*, las *pruebas de rendimiento* y las *escalas de valoración*. En general, es quizá la fuente más adecuada y, empíricamente, la más utilizada en las principales Universidades del mundo (Centra, 1977; Dawould, 1983). En nuestra opinión, es un instrumento necesario dentro de un modelo complejo de evaluación del profesorado, al que debemos intentar aproximarnos.

En la actualidad, se dispone ya de algunos trabajos destacados y se han elaborado distintos cuestionarios de evaluación para ser contestados por los alumnos; por ejemplo, el *Questionnaire Perpe Supérieur* de la Universidad de Quebec (1976) y la adaptación del mismo realizada en 1983 por el grupo de Pedagogía Didáctica de l'Ecole Polytechnique de Laussanne. También, *le Grille d'évaluation de la compétence de professeur d'Université*, realizado por Dawold (1978), del Departement de Sciences de l'Education de la misma Universidad. En la Universidad de Barcelona están los trabajos de Francesc Hernández y Francesc Mercadé (1983) sobre el papel de las encuestas del profesorado y sobre el diseño de un cuestionario.

En resumen, la mayoría de los autores defiende que los *programas de evaluación de la enseñanza universitaria tendrán que ser lo más comprensivos posibles*. No solamente deberían tenerse en cuenta *diversos criterios*, como los conocimientos del profesor, lo que los alumnos aprenden o el tipo de relación que el profesor establece en su clase, sino que también habría que acudir a las *distintas fuentes de información* y a los *diferentes métodos de recogida de datos*.

LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA COMO EXPERIENCIA REPRESENTATIVA

Por encargo del ICE hemos realizado un conjunto de entrevistas a una muestra representativa del profesorado de la Universidad de Barcelona mediante la técnica de encuesta. De esta manera se procedió a la selección de los individuos que serían entrevistados a partir del censo —por facultades— del profesorado universitario, mediante elección al azar del primer elemento y estratificando las sucesivas extracciones por centros y por categorías docentes. Tal como puede verse en el cuadro 2, se entrevistó a un total de 178 profesores mediante entrevista personal, a partir de un cuestionario de 42 preguntas cerradas y previamente precodificadas.

CUADRO 2
Distribución de la muestra

	INTERINOS Y NUMERARIOS			CONTRATADOS		TOTAL
	Catedráticos	Titulares	Titulares	P.C.D.I.	Encargos	
Profesorado real	260	810	123	252	425	1.870
Muestra	26	86	10	24	32	178

	Escuelas Universitarias	Letras	Ciencias	Medicina y Farmacia	Derecho y Económicas	TOTAL
	Profesorado real	346	438	370	374	
Muestra	39	40	41	33	25	178

Posteriormente se procedió al tratamiento informático pertinente, desarrollado en el centro de cálculo de nuestra universidad y planificado por el equipo de investigación. La amplitud de la muestra permite extraer conclusiones con un alto nivel de precisión, referidas al total de los profesores de la Universidad de Barcelona, pero nos obliga a agrupar a los distintos centros en cinco: Escuelas Universitarias, Facultades de Letras, Facultades de Ciencias, Medicina y Farmacia, así como de Derecho y Económicas.

LA OPINION DE LOS PROFESORES

En síntesis, los resultados más destacables y que mejor muestran el estado de opinión de los profesores de la Universidad de Barcelona respecto a la evaluación de sus tareas son los siguientes:

a) *En relación con el contenido, la función docente es considerada como más importante para su evaluación: el 79 por 100 de los profesores encuestados son de esta opinión. Le sigue inmediatamente la función investigadora con el 45 por 100. La combinación docencia-investigación aglutina la mayoría de las respuestas adjudicadas a los componentes de la evaluación global. Por el contrario, resulta preocupante la escasa importancia concedida a la gestión universitaria. Por último, el valor o la importancia dados a las publicaciones muestra cierta ambigüedad en las respuestas obtenidas (cuadro 3).*

CUADRO 3

Importancia de los diferentes componentes de la evaluación global del profesorado (%)
Niveles de importancia

	1	2	3	4	5
1. Función docente	5.1	0.6	2.3	13.0	79.1
2. Función investigadora (*)	1.1	8.0	10.9	34.9	44.6
3. Publicaciones	1.1	10.9	52.0	22.3	13.7
4. Extensión universitaria	12.7	40.5	24.3	16.2	6.4
5. Gestión universitaria	47.4	24.6	17.0	4.7	6.4

(*) Uno de los profesores entrevistado dio el valor 0 a la función investigadora.

b) *En relación con el objetivo, dos parecen ser las principales conclusiones en este punto. En primer lugar, la evaluación del profesorado se considera como medio esencial para «detectar aspectos a mejorar» y, por tanto, como uno de los puntos de partida de la formación permanente del profesorado. En segundo término, la mayoría del profesorado se inclina por que los resultados de la evaluación sean públicos. La opinión en torno al tipo y alcance de la difusión muestra resultados más confusos y dispersos (cuadro 4).*

CUADRO 4

Objetivos de la evaluación del profesorado (%)

	SI	NO
1. Detectar aspectos a mejorar	91.5	8.5
2. Reconocimiento de la labor realizada	81.3	18.7
3. Promoción (concursos)	67.6	32.4
4. Advertencias administrativas	62.3	37.7
5. Información a los alumnos y órganos docentes	61.1	38.9

Otros aspectos interesantes son los relacionados con la evaluación de la docencia. La cualidad docente más valorada por los propios profesores en cuanto a su docencia es la de la «claridad de exposición» (79 por 100), seguida muy de cerca por la «habilidad para despertar el interés de los alumnos» (76 por 100) y el «dominio científico de la materia» (74 por 100). Junto con la «dedicación a los alumnos» (60 por 100), constituyen las cuatro variables consideradas fundamentales por el profesorado (cuadro 5).

CUADRO 5

Importancia concedida a distintos aspectos en relación a la evaluación del profesor

	Muy Importante	Importante	Nada Importante
Claridad en la exposición	79.2	20.2	0.6
Habilidad para despertar el interés de los alumnos	75.8	23.8	0.6
Dominio de la materia	74.0	26.0	0.0
Dedicación a los alumnos	60.5	39.0	0.6
Congruencia entre evaluación y objetivos de la materia	46.1	50.0	3.9
Variedad y amenidad en las explicaciones	35.8	59.7	4.5
Materiales complementarios y recursos didácticos	31.2	59.0	9.8
Calificaciones otorgadas	12.0	57.7	30.3

A la inversa, los dos aspectos considerados «nada importantes» se refieren a «materiales y recursos didácticos» y a las «calificaciones otorgadas a los alumnos». Estos resultados son ciertamente preocupantes.

Las Facultades de Letras son las que más valoran el «dominio científico de la materia». En cambio, son las de Ciencias las que mayor importancia dan a la «habilidad para despertar y ampliar el interés de los alumnos». Parece evidente que en ambos casos proyectan sus respectivas carencias o necesidades.

En cuanto a los principales procedimientos para obtener información sobre la competencia del profesorado tenemos: en primer lugar, los «informes estructurados de los departamentos» (81 por 100), seguidos de las «encuestas regulares a los alumnos» (cuadro 6).

CUADRO 6

Procedimientos para obtener información sobre competencia docente

	SI	NO
Encuesta regular a los alumnos	79.5	20.5
Informes estructurados de los Departamentos	81.3	18.8
Entrevista de la Comisión evaluadora con los representantes de alumnos	60.8	39.2
Autoinformes del profesor	39.4	60.6
Otros	14.3	85.7

Por último, Derecho y Económicas son los centros que más directamente optan por la encuesta a los alumnos como procedimiento de evaluación.

Por lo que respecta a la *evaluación de la investigación*, éstas son las conclusiones más interesantes:

a) El período de dos-tres años es considerado el más adecuado (64 por 100) para la evaluación de la investigación, aunque con una cierta dispersión en las respuestas.

b) La investigación universitaria debe responder a proyectos enmarcados en *programas de investigación* y, en todo caso, a la valoración de proyectos específicos.

c) Hay que destacar la actitud favorable hacia la investigación como un componente básico de su evolución entre los profesores de las Escuelas Universitarias.

d) En cuanto a las metas o finalidades de la investigación, se considera en primer término la investigación dirigida a *profundizar en el contenido científico* de las materias, seguida de la *utilidad social* de la misma.

Si nos referimos a las *publicaciones*, en términos generales, el tipo de publicaciones más valorado es el de los «artículos en revistas extranjeras» y los «libros publicados en editoriales extranjeras», seguido de los «libros en editoriales nacionales».

Por el contrario, los «apuntes de clase» son escasamente considerados para la evaluación del profesor, especialmente en Medicina, Farmacia y Ciencias. en relación con este aspecto, son los catedráticos los que le dan menor importancia: el 69 por 100 lo considera «nada importante».

El criterio más importante a la hora de guiar la evaluación de las publicaciones es el referido a la combinación de *calidad científica, originalidad y actualidad*, así como el inscribirse en una *línea de investigación*.

En lo referente a la *extensión y gestión universitarias*, la mayor importancia, en cuanto a las actividades de extensión, se concede al *desarrollo, la organización y la asistencia a cursos, seminarios y conferencias*. Es una buena muestra del interés por el perfeccionamiento del profesorado.

Se considera que la valoración de las actividades de gestión universitaria es muy importante desde puestos de responsabilidad de los departamentos o divisiones. Por el contrario, se estima menos importante la valoración de la gestión desde puestos de responsabilidad en el rectorado; lo cual es preocupante o, por lo menos, digno de reflexión.

Por último y en relación con la gestión universitaria, queda constancia de la escasa consideración que este aspecto tiene entre los profesores encuestados, para la evaluación del profesorado universitario.

La exposición de resultados que hemos presentado es evidentemente una apretada síntesis de un trabajo muy extenso. Pensamos que es necesario este escrito remarcando algunos puntos de interés.

Es imprescindible una buena dosis de prudencia a la hora de emprender la aventura institucional de la evaluación del profesorado universitario. Han de conseguirse primero determinadas formas de funcionamiento institucional, apoyadas en una adecuada racionalización y planificación de la docencia. También consideramos necesario «pulsar» previamente el estado de opinión de la comunidad de profesores sobre los distintos elementos que componen un modelo o sistema de evaluación.

Sólo las conclusiones de un amplio programa de investigación puede constituir la base de discusión que conduzca al diseño definitivo de un modelo de evaluación del profesorado. En el proceso de debate deben intervenir tanto los agentes docentes como los discentes del sistema universitario.

El nuevo sistema de evaluación que ha de diseñarse debe contener el suficiente nivel de formalización para que permita planes de acción y procesos de toma de decisiones coherentes. El conocimiento previo del sistema de evaluación es condición previa para su máxima efectividad. Cualquier diseño que no esté «probado» corre el riesgo no sólo del rechazo sino también de su inoperatividad. La puesta en marcha de un sistema de evaluación del profesorado universitario implica la voluntad institucional de poner los medios pertinentes para que puedan emprenderse las acciones «formativas» necesarias para la mejora de la función evaluada. La simple burocratización de la evaluación lleva implícita no sólo la negación de su objetivo, sino también, la ineficacia de la misma.

Finalmente, en una etapa de transición como la que atraviesa el sistema universitario, cualquier sistema de evaluación que se adopte deberá tener acentuado su carácter tentativo o provisional, debiendo ser sometido a revisión en la medida en que las características estructurales de la Universidad sean modificadas.

LAS VISIONES DEL PROFESORADO Y LOS ESTATUTOS DE LA UNIVERSIDAD

Para concluir, quisiéramos exponer algunas discrepancias significativas que aparecen cuando comparamos el estado de opinión de los profesores y las disposiciones legales que a tal efecto se contemplan en los Estatutos de la Universidad de Barcelona.

En primer lugar, destaca la diferente óptica con que se aprecia la finalidad que debe tener la evaluación. El profesorado se inclina por un modelo de evaluación al servicio de la mejora de su calidad docente, cuya finalidad consiste en detectar aspectos perfectibles y que puedan ser útiles para la permanente formación didáctica. Por el contrario, los objetivos que se desprenden del subtítulo IV de los Estatutos —«Control y evaluación de la actividad académica»— apuntan más directamente hacia una función de control eminentemente administrativa dentro del sistema universitario.

Parece estar claro, en el sentir de los profesores, que la evaluación ha de tener un carácter fundamentalmente formativo; dimensión, ésta, que en ningún momento se contempla en el marco estatutario. Ante esta disyuntiva conviene recordar que tanto las reflexiones de los especialistas como las evidencias empíricas apuntan hacia la evaluación formativa como instrumento fundamental en la mejora de la calidad de la enseñanza, mientras que la incidencia de la evaluación de corte sumativo es prácticamente nula.

No se trata de abandonar este mecanismo administrativo que, realizado en períodos largos de tiempo, cumple una impecable función en las decisiones institucionales sobre la política de personal. Lo que interesa poner de manifiesto, a la luz de los resultados obtenidos en nuestro estudio, es centrar la atención de las autoridades académicas en la necesidad de potenciar la evaluación formativa por su capacidad de incidir positivamente en la dinámica universitaria.

Por otra parte, existe una diferente apreciación en la periodicidad que se considera idónea para este tipo de actividades. En realidad, nuestra investigación no abordó la frecuencia de la evaluación en su sentido global, puesto que parecía lógico que la docencia tuviera una pauta anual. Sin embargo, se contempló la opinión respecto al período idóneo para evaluar las actividades científicas de investigación y publicación. Aun tomando como referencia sólo la evaluación de este aspecto concreto, aparece un evidente contraste entre los dos o tres años que mayoritariamente consideran los profesores como idóneos y los cinco años que se contemplan en los Estatutos; período cuya amplitud es muy característica de una evaluación que incide en el carácter sumativo del control institucional.

Otro aspecto a destacar es el relativo a las dimensiones académicas que deben ser objeto de evaluación. Podemos decir que hay una coincidencia entre los tres tipos de tareas académicas que se contemplan en los Estatutos y las que explicitan las opiniones del profesorado. Incluso si su exposición en los Estatutos implica un orden de prioridad, también existe acuerdo: primero, la actividad docente; luego, la actividad investigadora y, por último la extensión y la gestión universitarias.

No obstante, interesa resaltar la desigual importancia que el profesorado concede a cada aspecto. Así, la función docente es considerada como la más importante y, por consiguiente, la que ha de tener mayor peso en su evaluación; le sigue la función investigadora y, por último, apenas son valoradas la extensión y la gestión universitarias.

En relación a la actividad docente, los Estatutos toman en consideración, y por este orden, el nivel científico, el nivel pedagógico y la atención a los alumnos. En

opinión de los profesores, si bien resultan los más valorados, hay un ligero cambio en el orden de importancia. Así, atribuyen significado a la dimensión pedagógica —en concreto, a la «claridad de las exposiciones» y a la «habilidad para despertar el interés de los alumnos»— que al dominio científico de la materia. De nuevo, el profesorado, aunque de forma indirecta, aboga por la evaluación de naturaleza formativa, en la medida en que sólo mediante este tipo de evaluación puede mejorar su actuación pedagógica.

En el artículo 192 de los Estatutos se cita como primer procedimiento y fuente de evaluación el autoinforme del profesor sobre las actividades realizadas. Es loable la confianza de la institución sobre sus propios componentes. Sin embargo, llama enormemente la atención la «desconfianza» del propio profesorado sobre este sistema de evaluación, que tan directamente le afecta. La posición de los Estatutos sobre este particular es totalmente congruente con un posible modelo de evaluación del profesor universitario acorde a las prácticas de investigación y a las directrices operativas que imperan en otros países. Se trata de que la propia realidad aumente la conciencia en el profesorado de que su autoevaluación es *útil y necesaria* y constituye una de las fuentes principales sobre las que se basa su evaluación.

Por último, también existe discrepancia en cuanto a los agentes y órganos responsables de llevar a término la evaluación. En líneas generales, el profesorado prefiere el criterio de órganos lo más cercanos posible a sus actividades académicas. En concreto, una comisión a nivel de departamento aparece como la más idónea para valorar las tareas docentes y las actividades científicas de investigación y una comisión de expertos para las publicaciones. Sólo en actividades de escaso valor, como la extensión y gestión universitarias, aparece una comisión a nivel de División o de Universidad como la más adecuada, aunque tampoco haya unanimidad.

Este estado de opinión contrasta con el contenido del artículo 193 de los Estatutos, en el que se prevé la creación de una Comisión de control y evaluación en la Junta de Gobierno de la Universidad con funciones específicas a desarrollar.

Posiblemente, a la luz de los resultados obtenidos en nuestro estudio, convendría una reflexión sobre las funciones de dicha comisión sobre todo lo que se recoge en el punto 2 apartado b), que otorga a dicha comisión unas competencias decisoriales sobre la evaluación del profesor que van más allá de lo que el profesorado argumenta. Así, en este artículo se prevé como una de las funciones de la Comisión el «pedir informes complementarios a los organismos y personas que considere convenientes, para evaluar correctamente las funciones docentes e investigadoras universitarias». Insistimos que el parecer de los profesores es que estas funciones fundamentalmente deben valorarse desde los departamentos, expresando un rechazo prácticamente total a aquellos tipos de comisiones que parecen tener una misión más de gestión y de administración.

BIBLIOGRAFIA

- Alabart, A.; Bosch, B. y Rodríguez, S. *Problemática y preocupación pedagógica del profesorado de la Universidad de Barcelona*. ICE de la Universidad de Barcelona, 1985.
- Aparicio, J. J.; Tejedor, J. y Sanmartín, R. *La enseñanza universitaria vista por los alumnos: Un estudio para la evaluación de los cursos en la enseñanza superior*. ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, 1982.
- Amidon, E. J. y Hunter, E. *Improving teaching: Analysing verbal interaction in the classroom*. New York, Rinehart and Winston, 1966.
- Banister, J.; Stuhlerland, J. y Brown, J. W. Evaluating college teaching. *Curriculum Reporter Supplement*, 1, diciembre 1961.
- Braskamp, L. A.; Bradenburg, D. C. y Ory, J. C. *Evaluating teaching effectiveness*. London, Sage Publ., 1984.
- Central, J. A. Self-rating of college teachers: A comparison with student ratings. *Journal of Educational Measurement*, 10, 1973, pp. 1287-95.
- *How universities evaluate faculty performance: A survey of departments heads*. New York, Princeton, Educational Testing Service, 1977.
- Cronbach, J. L. y Snow, R. E. *Aptitude and instructional methods*. New York, Irvin Publ., 1977.
- Dawould, M. Une grille d'évaluation de la compétence du professeur d'université. *Revue de Psychologie Appliquée*, 33, 1983, pp. 17-31.
- Denton, J. et al. Pupil perceptions of student teacher's competence. *The Journal of Educational Research*, 70, 1977, pp. 180-185.
- Doyle, W. *Student evaluation of instruction*. Lexington Mass. Lexington Books, 1975.
- Paradigms for research on teacher effectiveness. En L. S. Shulman (Ed.), *Review of research in education*, Itasca, Illinois, Praeger, 1977.
- Dukin, M. y Biddle, B. *The study of teaching*, New York, Molt, R. and Winston, 1975.
- Flanders, N. A. *Analysing teacher as behavior*. Reading, MA, Addison Wesley, 1970.
- Hernández, F. y Mercadé, F. *Valoración de la actividad docente en la Universidad. Las encuestas a los alumnos*. ICE de la Universidad de Barcelona, 1983.
- Gage, N. L. *The psychology of teaching methods*. Chicago, Illinois, Univ. de Chicago Press, 1976.
- Marsh, H. W.; Overall, J. V. y Kesler, S. P. Validity of students evaluations of instructional effectiveness: A comparison of faculty self-evaluations and evaluations by their students. *Journal of Educational Psychology*, 71, 1979, pp. 149-160.
- Rosenshine, B. *Teaching behavior and students achievement*. National Foundation for Educational Research in England and Wales. England, Slough, 1971.
- Turner, R. *Interpreting research results on teaching*. Washington, ERIC, Clearinghouse on Teacher Education, 1979.