

# *La evaluación de la docencia del profesorado universitario*

Fernando Etxegaray e Inés Sanz  
*Departamento de Didáctica de la Matemática  
y las Ciencias Experimentales.  
Universidad del País Vasco. San Sebastián.*



## RESUMEN

*En la primera parte del artículo, después de delimitar el concepto de evaluación y sus diferentes tipos, se destaca la especificidad de la docencia universitaria para ser evaluada, señalándose algunos indicadores a partir de los cuales se podría desarrollar una evaluación de la misma. En la segunda parte se ofrecen algunas propuestas para iniciar una evaluación de la docencia desde la perspectiva de la evaluación formativa.*

## **Presupuestos teóricos y particularidades del nivel universitario**

### *La evaluación de la docencia desde nuestro punto de vista como profesores*

El tema de la evaluación de la docencia del profesorado universitario ha formado siempre parte de nuestras preocupaciones, al menos en dos facetas:

1. Como marco de referencia de qué y cómo enseñar a ciertos alumnos, en un contexto dado; lo cual ya implica un sistema de valores que están relacionados con la calidad de la docencia (evaluación del curriculum).

2. En la obligación que hemos tenido de juzgar, a través de diversos tipos de concurso, la calidad de la docencia dada o planificada por un candidato a profesor universitario. Lo cual ha implicado definir ciertos criterios y confrontar ciertos datos con algún modelo, al menos implícito, de buen profesor.

Pero hemos de reconocer que, sólo en fechas recientes, nos ha surgido la necesi-

dad de analizar nuestros conceptos y posturas ideológicas, en relación con el tema de la evaluación del profesorado universitario. Presionados por un ambiente, en el que se espera que no va a ser, ya sólo, la calidad de la investigación, sino también la calidad de la docencia, la que influya en el sistema de promoción y recompensas económicas, previsto por la Administración en que prestamos servicio. De hecho ya se ha producido una primera evaluación de la docencia, con todos sus condicionamientos formales, pues ha sido una "toma de decisión en base a un juicio informado". (Ver Resolución de 26 de Septiembre de 1.989 del Consejo de Universidades, B.O.E. 5-10-1.89).

Como no somos, ni tal vez seamos nunca, *expertos* en el tema, nuestra primera preocupación, al abordarlo, ha sido la de averiguar el estado de la cuestión. Apoyándonos en una mínima bibliografía básica, vamos a indicar qué se entiende por evaluación de la docencia, qué indicadores se pueden manejar como medida

posible de la calidad de la docencia, y las particularidades del nivel de docencia universitaria. Trataremos de eludir terminologías especializadas, pero nos parece que, al menos, hemos de examinar qué se entiende por evaluación y algunas modalidades de la misma.

Además de lo hasta ahora señalado: que nos hemos visto implicados en acciones de evaluación de la docencia universitaria; que nos sabemos sujetos pasivos de la misma, en virtud de las acciones de evaluación a través de expertos que pueda emprender la Administración; y que, como científicos, estamos interesados en conocer el, o los modelos teóricos, que sustentan la acción evaluadora, nuestra postura en este tema va más allá. Pensamos que todos los profesores debemos sensibilizarnos ante esta cuestión; no sólo por los requerimientos de la Administración, sino por los efectos que la evaluación pueda tener en la mejora de la docencia evaluada. Estimamos que, además de un problema de expertos, es un problema para todos y cada uno de los que trabajamos en el sistema de docencia universitaria; por lo cual, pretendemos que esta comunicación contribuya a la reflexión abierta sobre este tema. Insistimos en que nuestra idea no es la de suplantar a los expertos en evaluación, profesión que requiere conocimientos y destrezas muy específicas (Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. 1987, págs. 40-42), sino sólo la de asumir nuestro papel de sujetos "activos" en el proceso de evaluación de la docencia.

#### *Concepto de evaluación*

Tomaremos como punto de partida la definición que propone el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, y que aparece justificada y razonada en el libro que acabamos de citar. Se trata de la siguiente:

«La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto».

Esta definición se centra en el término de *valor* e implica que la evaluación siempre supone un juicio. Los autores insisten en que la meta esencial de la evaluación es determinar el valor de algo y que, por tanto, si una evaluación no informa de lo bueno o malo que es lo que se está evaluando, no puede tomarse como una verdadera evaluación. Para evaluar habrá que tener en cuenta las necesidades que tienen los *clientes* de ese servicio y, según ellas, podrán originarse perspectivas de valoración muy diferentes. Pero en todo caso habrá que determinar previamente qué *información* es necesario recoger y con qué *criterios* se ha de determinar la valía o mérito del servicio objeto de evaluación.

Los puntos que hemos subrayado nos parecen determinantes del concepto de evaluación. Todos los autores señalan que se trata siempre de *una recogida de información para una cierta clientela (o audiencia) a fin de suministrarle, en función de ciertos criterios, un juicio de valor del objeto evaluado*. Se estima que ese cliente, audiencia o destinatario, de la evaluación la usará para tomar decisiones respecto al producto que se evalúa, la principal de las cuales parece ser la mejora del mismo (en nuestro caso la mejora de la calidad de la docencia universitaria), pero no se excluyen otro tipo de decisiones entre las que puede figurar la de eliminar el producto evaluado por defectuoso, innecesario, etc. No parece intrínseco al concepto de evaluación el para qué se utiliza después. Sí es preciso determinar los criterios con que se va a evaluar y, también, quién es el cliente de esa evaluación (aunque la determinación del cliente ya conlleva las intenciones de uso de esa evaluación).

Una definición de evaluación un poco más completa y además más adecuada a

los propósitos de nuestra reflexión, es la que se propone en el ya citado texto de Evaluación Sistemática (Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. 1987, pg. 67):

«Se entiende por evaluación un estudio sistemático planificado, dirigido o realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar el valor y/o mérito de algún objeto».

Esta definición contiene los mismos elementos que la inicialmente expuesta, pero incorpora como esencial a la evaluación, el uso a que se destina. A ella nos atenderemos básicamente.

#### *Tipos de evaluación*

El tipo de evaluación que se haya de hacer depende del peso relativo de cada uno de los factores que integran el concepto de evaluación. Así, puede ser: evaluación por objetivos, centrada en el cliente, formativa o sumativa, etc. Para nuestro propósito nos parece importante distinguir los tipos o clases de evaluación que se originan al incluir, en el criterio de clasificación, un elemento temporal. Podemos distinguir, así, entre una evaluación inicial del producto, que determina la viabilidad del mismo y las posteriores evaluaciones de seguimiento y control de ese producto. Esta distinción teórica se deberá tener en cuenta en la evaluación de la docencia, precisando en qué fase de evaluación nos situamos, que puede ser:

##### - Evaluación inicial del profesorado

Es una evaluación que tenderá a determinar la viabilidad del producto, su adecuación a la demanda, etc. Debe hacerse comparándolo con otros posibles productos (modelos de profesor, diferentes candidatos a una plaza, etc.). Esta evaluación determinará la aceptación o no de esa persona como profesor y tiene que ver con los diferentes concursos de méritos por los

que hay que pasar para ocupar plazas de profesores.

##### - Evaluación del proceso

Una vez aceptado un producto (profesor), cuyas condiciones iniciales se han juzgado adecuadas, se trata de analizar cómo se puede mejorar ese producto. O sea, la evaluación del proceso deberá tener como finalidad básica, en el caso de que se trate de evaluar a profesores, la mejora de la calidad de su actuación en todos los ámbitos de su competencia, particularmente en la docencia, pues, de ese ámbito se trata. Esto se logrará si, con la información obtenida en la evaluación, se ayuda a todos los implicados (Administración, profesores y alumnos principalmente) a tomar decisiones en el sentido de la mejora de la calidad de la docencia. (*EVALUACION FORMATIVA*).

##### - Evaluaciones periódicas de contraste

Cada cierto tiempo puede convenir comparar ese producto (profesor), con otros posibles, viendo si realmente sigue cumpliendo con las condiciones que lo hicieron viable; si ha mejorado; si se desfasa respecto a otros profesores, positiva o negativamente, etc. (*EVALUACION SUMATIVA*).

Se estima, en general, que la evaluación sumativa está destinada principalmente a controlar los logros, o buenos resultados de un producto, cuyos clientes principales son personas diferentes de las evaluadas; mientras que la evaluación formativa está destinada a diagnosticar elementos del proceso educativo que posibiliten, en base a su conocimiento, mejorar la calidad de la docencia. La audiencia, o cliente principal de la evaluación formativa, son los propios sujetos evaluados. La evaluación formativa está, por tanto, íntimamente unida al desarrollo y mejora del currículum, de tal modo, que es un elemento indispensable del mismo.

Es preciso tener muy en cuenta, si se

emprende un proceso evaluativo, una u otra orientación. Conviene tener presente, además, si se va a evaluar a nivel individual o institucional; pues la conjugación de estos cuatro factores origina propósitos diferenciados (Zabalza, 1989). Así, la evaluación orientada al control individual se propondrá tomar decisiones sobre la forma de trabajo o el nivel de salario de los profesores. Mientras que ese mismo control, a nivel institucional, puede originar decisiones sobre dimensiones de la institución, titulaciones, etc. La evaluación orientada al perfeccionamiento se propondrá la mejora de la calidad docente a nivel individual o del grupo o institución evaluado. Cada situación implica además procedimientos y procesos de evaluación diferentes en el nivel de diseño del proceso, relación entre evaluadores y evaluados, instrumentos a utilizar, etc.

Nuestra comunicación se centrará en la evaluación del proceso dejando, tanto la evaluación inicial, como la de contraste. Entendemos que la que está emprendiendo la Administración está más cerca a la del último tipo citado.

#### *Evaluación formativa del profesorado universitario centrada en el curriculum*

En la comunicación de Zabalza al curso sobre Evaluación de la UPV/EHU, San Sebastián, septiembre 1989, (Zabalza, 1989), se analizan con detalle dos elementos importantes de la evaluación de orientación formativa:

- la *utilidad* de la misma, que implica que además de ser fiable y válida, según criterios científicos; ha de ser útil, lo que puede suponer perder algo de rigor en beneficio de las demandas de los clientes. Este aspecto también lo destaca Willem van Os en su comunicación al mismo curso (Van Os, 1989).

- el *impacto* de la evaluación, concepto que se relaciona con la influencia de la

evaluación en las actitudes o actividades de los sujetos evaluados. Hay que contar que pueden influir tanto los resultados de una evaluación como el propio proceso evaluador.

Dejando aparte todos los aspectos más técnicos, de cómo se ha de plantear una evaluación orientada al perfeccionamiento, qué instrumentos utilizar, cómo analizar los datos, etc. cuestiones que exigen el asesoramiento de expertos, como ya indicamos al principio, queremos destacar aquí la siguiente observación:

«No puede asumirse que una vez identificados los componentes de una enseñanza de calidad, y una vez que cada uno sepa cual es su posición en esos parámetros, los profesores sepamos qué hacer para mejorar y, aunque lo supiéramos, que seamos capaces de hacerlo. (Zabalza, 1989).

Zabalza insiste en que el diagnóstico suministrado por el proceso evaluativo no conduce de modo inmediato al perfeccionamiento, y éste se logrará sólo si la evaluación provoca el inicio de un proceso de aprendizaje, o sea, un proceso de formación permanente del profesorado.

Una conclusión que a nuestro entender se puede sacar de las anteriores consideraciones es que una evaluación de la docencia universitaria de orientación formativa no puede aplicarse individualmente, porque en la docencia está implicado un grupo de profesores que intervienen en diseño de programas, horarios, prácticas de laboratorio, etc.; y el inicio de un proceso de perfeccionamiento es, aún mucho menos, una tarea individual. No parece probable que un profesor, y más si tiene deficiencias manifiestas de técnicas de comunicación con los alumnos, nivel de conocimientos, estrategias de enseñanza, etc., pueda resolver por sí sólo el problema de mejorar la calidad de su docencia. Por eso, nuestra primera propuesta es que se aco-

meta el tema de la evaluación formativa a nivel mínimo de un grupo de profesores, que están responsabilizados de la docencia de un grupo de asignaturas iguales o análogas, para continuar con evaluaciones a nivel de Departamento, Centro y Universidad. Esto provocaría la corresponsabilidad del grupo en los resultados de la evaluación, y en el inicio de acciones de perfeccionamiento. Sólo nos parecen admisibles las evaluaciones individuales a nivel de evaluaciones de control.

#### *Problemática específica de la docencia universitaria*

Muchos de los resultados que se encuentran en la bibliografía sobre evaluación de la docencia se refieren a niveles de enseñanza primaria y secundaria. Es destacable el gran número de procesos de evaluación de Instituciones docentes emprendidos en U.S.A., y la fuerte variación de orientación sufrida a partir de los años 60. En todo caso, parece ya existir una cierta tradición evaluadora en esos primeros niveles, y van apareciendo resultados coherentes en algunos puntos. También se encuentran análisis de lo difícil que es extrapolar los resultados alcanzados para un nivel, a otro (Good, y Brophy, 1986).

Por otra parte existe en enseñanza primaria y media una especie de "carrera docente", con una preparación específica para ser profesor de esos niveles. En base a la generalidad, y hasta la obligatoriedad en un gran tramo de esos niveles, existen diseños estándar de curriculum, que abarcan desde elementos muy concretos: de contenido, material escolar, modelos de actividades, etc., hasta principios metodológicos generales y planes de centro. Todo ello ofrece una pauta para fijar criterios y encontrar indicadores de una buena calidad de la docencia, respecto a un modelo dado. En los primeros niveles hay cuestiones que se dan por obvias, como la asistencia

de un profesor a clase y la atención en todo momento a sus alumnos. La no asistencia, sin justificación, es motivo de falta tipificada por la Ley, y por tanto punible, y no motivo de indagación en relación con la calidad de la docencia. El curriculum está en gran parte fijado por la ley, o por las exigencias de coordinación y paso de un nivel a otro; incluso los criterios de evaluación a los alumnos suelen ser estereotipados; en todo caso no es algo que se define a nivel individual especialmente en primaria. En medio de todos estos condicionamientos del contexto docente, queda la actuación del profesor en clase como rasgo individualizador, y posiblemente sobre ella convendrá que se pronuncie una evaluación de la docencia en los primeros niveles. Otra razón, a añadir, es que se sabe que la influencia de la interacción directa de alumnos y profesores es muy grande, en esos primeros niveles, en los resultados del aprendizaje; además, de todas sus implicaciones en la formación de la personalidad del alumno y en su integración social.

Otra cosa muy diferente ocurre en la Universidad. Empecemos por decir que se duda que exista el modelo de buen profesor o mal profesor universitario; y, caso de que exista, que se pueda aprender a serlo. Hasta ahora no se ha planteado la posibilidad de que se enseñe a ser profesor en la Universidad; por eso es tan difícil hacer una "evaluación inicial". Y una vez que uno ha sido evaluado, y ya es profesor universitario: ¿qué rasgos caracterizan una docencia de calidad que permitan obtener criterios para evaluar la docencia?

Nos parece que cuestiones, como la asistencia o no del profesor a clase, y la atención a sus alumnos en horas de tutoría, no deberían ser objeto de una evaluación formativa; en todo caso de una sumativa o del juzgado de guardia. Los indicadores clave de la calidad de la docencia

universitaria deben encontrarse en otro orden de cosas:

- En un buen diseño de programas, para lo cual dispone de un amplio margen de libertad el profesor universitario, con contenido científico coherente y apoyados en bibliografía explícita actualizada.

- En propuestas de evaluación a los alumnos acordes al nivel de enseñanza desarrollado, conocidas al comienzo de cada curso y susceptibles de ser evaluadas como justas.

- En los datos de entrada de los alumnos (nivel de inteligencia y de conocimientos previos, motivación para los estudios que realiza,...), de contexto (grado de satisfacción con los profesores, con el ambiente universitario, asistencia a clase,...), y de salida (aprendizajes generales o específicos, porcentajes de aprobados, promedio de años para completar los estudios,...).

- En los medios que se pongan a disposición de los alumnos: biblioteca, laboratorios, seminarios, etc.

En la forma en que se dan las clases, en el nivel de conocimientos y capacidad de comunicación del profesor, y en su capacidad de promover el trabajo personal del alumno.

Hay, sin duda, otros indicadores, pero el último que hemos citado nos parece muy importante. Pues si bien es cierto que en todos los niveles el profesor es sólo un facilitador del verdadero aprendizaje, en el nivel universitario lo que el alumno aprende suele tener, con frecuencia, poco que ver con lo que el profesor directamente explica, y mucho más con cómo organiza el entorno de aprendizaje. El alumno es ya capaz de aprender directamente de los libros, de las experiencias de campo y laboratorio, y lo que precisa, básicamente, es una organización y secuenciación adecuada y estímulos intrínsecos para estudiar (aparte de los estímulos extrínsecos que pueda tener por el interés en obtener un

título, que le facilite el acceso al mercado de trabajo). Es, precisamente, este último hecho, que la superación de las enseñanzas universitarias dan derecho a un título que actúa como elemento diferenciador en el mercado de trabajo, en base a unas supuestas destrezas y conocimientos adquiridos por quien los posee, el que justifica el considerar la acción de evaluar el aprendizaje de los alumnos, por parte del profesor, como un elemento clave de la actuación docente del mismo ya que, al menos en la Universidad española, la sociedad delega en el profesor universitario el garantizar públicamente que una persona posee las cualificaciones que un título universitario presupone.

No vamos a extendernos más. Resumimos diciendo que es tarea de todos los implicados, en un proceso evaluador de la docencia universitaria, formular criterios de valor sobre ella, y encontrar indicadores fiables de los mismos, para que, a través de encuestas, grabaciones de clase, entrevistas, análisis de documentos elaborados por profesores o alumnos, del equipamiento docente, etc. se pueda obtener la información precisa para formular el juicio de valor prescrito por toda evaluación. Existen ya algunos precedentes de evaluación en algunas Universidades españolas y en muchas extranjeras, que pueden ayudarnos en estos primeros intentos. También nos parece importante tomar como punto de partida la lista de competencias que se consideran fundamentales en la función docente, y de la que el profesor Joan Mateo ha recopilado varias versiones (Mateo, 1989). Nosotros hemos hecho una elección y formularemos una propuesta en la segunda parte de esta comunicación. Se trata de una propuesta muy modesta, dentro del contexto de evaluación formativa, apoyada en la hipótesis de que en el nivel universitario está casi todo por hacer y que lo importante es empezar, a fin de

que la toma de conciencia, aunque sólo sea ante un indicador de la calidad de la docencia, movilice al profesorado evaluado en la dirección de mejora de la misma.

### **Como iniciar un proceso evaluador de la docencia. Análisis de alguna iniciativa**

#### *Propuesta de evaluación de la docencia a un grupo de profesores universitarios a través de la evaluación de los programas*

La propuesta concreta que presentamos en esta segunda parte de la ponencia sobre la evaluación de la docencia a un grupo de profesores universitarios trata, como ya hemos apuntado anteriormente, de hacer conscientes a dichos profesores de que la evaluación formativa de la labor docente es necesaria (a todos los niveles de enseñanza), si pretendemos avanzar en la mejora de la misma.

Esta intención pasamos a definirla como objetivo básico de esta propuesta:

«Tomar conciencia de la conveniencia de un proceso de evaluación formativa de la docencia».

Desde luego, no hemos pretendido diseñar una evaluación en sentido amplio, es decir, que abarque a un Centro, Departamento o Universidad, ni que incluya todo el abanico de indicadores de la calidad de la docencia, pues consideramos que esto es tarea de expertos y a ellos corresponde el análisis de todas las posibles variantes.

Nos limitaremos a una propuesta de evaluación de la docencia a un grupo de profesores universitarios, donde el cliente es el propio grupo y con la intención de ayudar al mismo en su perfeccionamiento o autoperfeccionamiento. Para ello, elegimos como indicador de calidad a evaluar el currículum elaborado por dicho grupo,

y plasmado a través de un programa en sentido amplio. Por lo que analizaremos, por una parte, los documentos escritos preexistentes relacionados con su diseño, a través de un cuestionario dirigido al profesor, y a los colegas del Departamento; y, por otra, el desarrollo de dicho programa, mediante un cuestionario dirigido a los alumnos. La propuesta de evaluación se hace, por tanto, a dos niveles:

- un cuestionario de autoevaluación y otro a colegas, en base a los cuales se evalúa, fundamentalmente, el diseño del programa.

- un cuestionario a alumnos que refleja la coherencia entre lo propuesto en el programa y su "implementación" en clase.

Eso es, al menos, lo que intentamos con los cuestionarios propuestos.

Consideramos que los datos que el programa aporta en cuanto a objetivos de la asignatura, estrategias de enseñanza, bibliografía (básica y de apoyo), evaluación propuesta, etc., son indicadores básicos relativos a la calidad de la docencia.

En concreto, los criterios de evaluación que proponemos son:

Dominio de la asignatura (programa coherente y completo, exposiciones en clase coherentes y trabajos prácticos adecuados a la materia, ...)

Metodología correcta (programa bien diseñado, uso de bibliografía adecuada, procedimientos de trabajo en clase indicados en el programa y/o seguidos en clase, adecuación al nivel de la clase, ...)

Dominio de técnicas de comunicación (claridad en la formulación del programa, utilización de técnicas de motivación, ...)

Comportamiento justo (tener en cuenta el nivel e intereses de los alumnos, coherencia entre lo que se propone en el programa, cómo se trabaja en clase y cómo se evalúa, ...)

Interacción entre profesores (coordinación departamental e interdepartamental de las asignaturas).

Una vez recogidas las encuestas, los clientes (el propio grupo de profesores evaluado) analizan los resultados de las mismas en base a los criterios propuestos. Para ello, sería interesante la asesoría de algún experto. Una vez evaluados los programas, los resultados se difundirían, al menos, a nivel de todo el Departamento y sería muy conveniente que se dieran a conocer a los alumnos y a otras instancias interesadas.

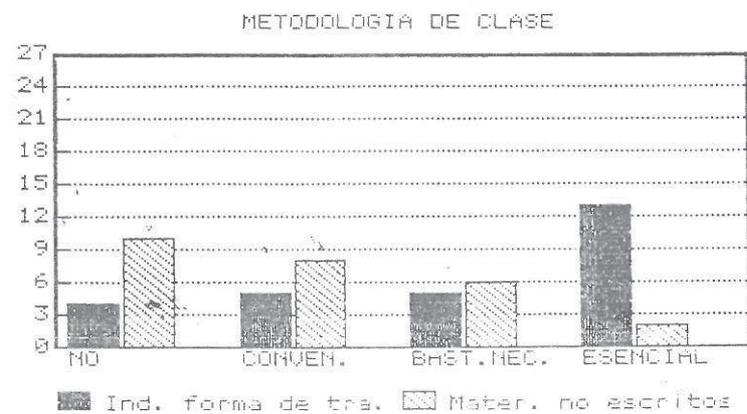
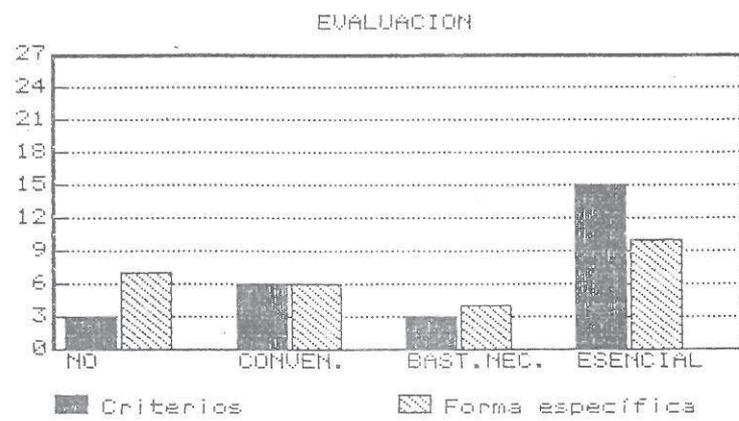
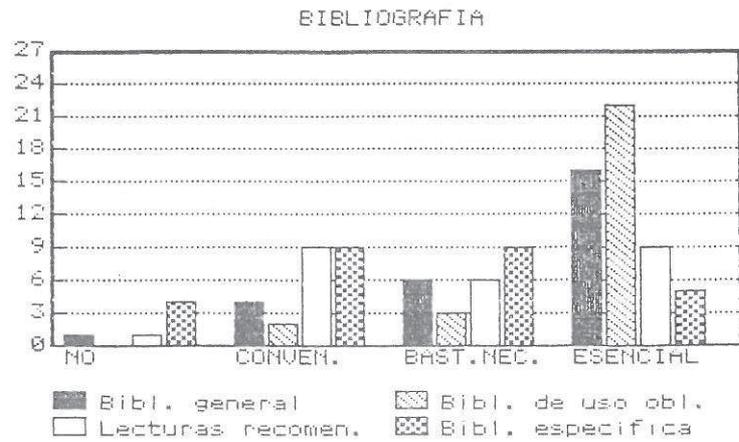
El uso básico de los resultados obtenidos es para que el grupo evaluado se implique en una acción de mejora de diseño de los programas, y mejora de la actuación en clase con las acciones de formación permanente del grupo que eso implica: actualización de conocimientos, de formas metodológicas, de interconexión disciplinar

a nivel de una o varias asignaturas, etc.

En el Anexo I figuran los cuestionarios que proponemos y el cuadro que refleja la relación entre los items de los cuestionarios; así como los criterios de evaluación que proponemos.

#### *Análisis de alguna iniciativa que hemos emprendido en nuestro Departamento*

Hemos comenzado pasando a profesores de distintos Departamentos de nuestra Escuela un cuestionario, con el cual intentamos fijar los elementos que deben configurar un buen diseño de programa (el cuestionario figura en el Anexo II). Todos los profesores a los que se ha pasado el cuestionario han contestado y tenemos un total de 27 respuestas que se presentan resumidas en las figuras siguientes.



Analizando las contestaciones hemos llegado a la conclusión de que la "lista de temas" (item 3) y la "bibliografía de uso obligado" (item 6) han tenido unanimidad casi completa. En base a ello, definimos la condición de existencia de un programa como un documento escrito que contiene una lista de temas de una asignatura y una bibliografía de uso obligado por los alumnos. Un documento que carezca de estos elementos no será considerado programa y por tanto será rechazado y no sometido a evaluación.

Supuesta, ya, la condición de existencia del programa, nos atendremos para evaluarlo a los criterios definidos en el apartado anterior, y, como una primera tentativa, tendremos en cuenta el peso relativo que este grupo encuestado confiere a cada uno de los elementos. Claro está, que esto necesitará posteriores ajustes y sólo lo damos como un ejemplo.

Teniendo en cuenta los resultados resumidos en los gráficos, hemos diseñado los cuestionarios atendiendo a su orden relativo de importancia, que es:

1. Existencia de bibliografía general, criterios de evaluación, objetivos generales y coherencia entre estos últimos.

2. Existencia de indicaciones específicas de formas de trabajo en clase y formas

de evaluación, así como de un desarrollo de temas en contenidos más simples y de lecturas recomendadas. Que el conjunto configure una metodología correcta y un comportamiento justo.

3. La existencia de objetivos específicos, bibliografía específica por temas y materiales no escritos a emplear en clase.

Además de lo que es propiamente el diseño del programa, el evaluador ha de tener en cuenta los criterios de evaluación formulados y, al final, habrá de emitirse una valoración que proponemos sea, para cada uno de los criterios, *Negativa*, *Normal*, *Positiva*. Como para ello se ha de tener en cuenta el orden de importancia de los elementos del diseño y, además, su coherencia interna que reflejará el dominio de los contenidos de la asignatura, la secuenciación correcta, metodología adecuada, adecuación de la evaluación al temario y a la metodología, etc.; y como unos factores específicos que queremos evaluar son el grado de interacción con otros profesores y materias y el comportamiento justo, en cuanto a que lo que se hace en clase sea coherente con la propuesta del programa, proponemos que en la emisión de la calificación se tengan en cuenta los resultados de los items correspondientes a cada criterio pesándolos a todos por igual.

## ANEXOS

### Cuestionario para alumnos

ASIGNATURA:

Curso:

Grupo:

0. Conoces el programa de esta asignatura

SI

NO

(Si la respuesta es afirmativa responde a las siguientes cuestiones)

1. El programa ha sido presentado por el profesor en clase

SI

NO

NO SE

2. Lo que explica el profesor se adapta a los contenidos del programa  
SI  NO
3. El profesor ha dejado parte del programa sin explicar ni proponer trabajos orientados sobre esa parte  
SI  NO
4. El modo de trabajo en clase es diferente al que figura en el programa  
SI  NO
5. Las técnicas y criterios de evaluación son diferentes a los que figuran en el programa  
SI  NO
6. Las actividades que hemos realizado para la evaluación me parece que están de acuerdo con los objetivos del programa  
SI  NO
7. Este programa tiene temas que ya hemos visto en otras materias  
SI  NO
8. El nivel de explicación de los contenidos del programa es muy bajo. Ya los conocía de estudios anteriores.  
SI  NO   
EN GRAN PARTE  EN ALGUN TEMA SOLO
9. El nivel de explicación de los contenidos del programa es muy alto  
SI  NO   
EN GRAN PARTE  EN ALGUN TEMA SOLO
10. Las clases resultan monótonas  
SI  NO
11. El profesor potencia en clase las preguntas, el diálogo y la discusión con los alumnos  
SI  NO
12. (Sólo para alumnos de segundo y tercer curso). Existe continuidad entre este programa y los de otras asignaturas previas de esta misma área  
SI  NO
13. (Sólo para alumnos de tercer curso). En los programas de las asignaturas de la misma área, existen temas o contenidos que no se hayan trabajado y que consideres necesarios para tu formación  
SI  NO

**Cuestionario para colegas**

ASIGNATURA:

Curso:

1. Los objetivos generales propuestos te parecen adecuados  
SI  NO  NO EXISTEN
2. Los objetivos propuestos te parece que son  
DIFUSO   
DEMASIADO ESPECIFICOS  NO EXISTEN   
ADECUADOS
3. Los temas seleccionados cubren los objetivos del programa  
SI  NO
4. La bibliografía de uso obligado te parece correcta  
SI  NO
5. Los temas están bien desarrollados en contenidos específicos  
SI  NO  NO ESTAN DESARROLLADOS
6. Están correctamente secuencializados  
SI  NO
7. Consideras que el programa puede desarrollarse en el tiempo previsto  
SI  NO
8. Las indicaciones metodológicas te parece que son  
DEMASIADO VAGAS   
ADECUADAS A LOS CONTENIDOS  NO EXISTEN   
ADECUADAS PARA LOS OBJETIVOS
9. Te parece que los criterios de evaluación propuestos son adecuados al contenido y metodología del programa  
SI  NO  NO EXISTEN
10. Consideras que las lecturas recomendadas y/o bibliografía específica es  
EXCESIVA   
COMPLETA  NO EXISTEN   
INCOMPLETA

11. En el programa se contemplan técnicas para la motivación del alumnado hacia la asignatura  
SI  NO
12. En el programa se tiene en cuenta su sometimiento a una evaluación para, en caso necesario, ser rectificado  
SI  NO
13. Crees que la formulación del programa es clara y bien comprensible para los alumnos  
SI  NO

### Autoevaluación

ASIGNATURA:

Curso:

1. El diseño del programa de la asignatura lo has realizado sólo  
SI  NO
2. En cooperación con profesores de la misma asignatura  
SI  NO
3. Has consultado con profesores de otras asignaturas de esta área  
SI  NO
4. Has tratado de cubrir con el temario necesidades de base de otras asignaturas  
SI  NO
5. Has propuesto aplicaciones de temas de otras materias  
SI  NO
6. Has tenido en cuenta los resultados de cursos anteriores  
SI  NO
7. Has discutido la metodología más conveniente con otros profesores  
de tu área SI  NO   
de otras áreas SI  NO
8. Has discutido con los alumnos la conveniencia de incluir o no ciertos temas  
SI  NO
9. Has discutido con los alumnos la conveniencia de abordar el programa con otra metodología  
SI  NO
10. Has discutido con los alumnos las técnicas y criterios de evaluación  
SI  NO

11. Entre los criterios de selección de bibliografía has contemplado el grado de accesibilidad a la misma por parte de los alumnos

SI

NO

En el cuadro adjunto reflejamos la relación que existe entre los items de los cuestionarios y los criterios de evaluación que proponemos

	Cuestionario a alumnos	Cuestionario a Colegas	Autoevaluación
I		1-2-3-4-5-6	
II	1-6-8-9	7-8-10	6
III	10-11	11-13	
IV	2-3-4-5	9-12	8-9-10-11
V	7-12-13		1-2-3-4-5-7

### CUESTIONARIO A PROFESORES

Indica qué elementos pueden figurar en un "programa de asignatura"

no esencial bastante conveniente  
necesario

1. OBJETIVOS GENERALES
2. OBJETIVOS ESPECIFICOS
3. LISTA DE TEMAS
4. DESARROLLO DE TEMAS
5. BIBLIOGRAFIA GENERAL
6. BIBLIOGRAFIA USO OBLIGADO
7. LECTURAS RECOMENDADAS
8. BIBLIOGRAFIA ESPECIFICA/TEMAS
9. INDICACIONES FORMAS DE TRABAJO
10. CRITERIOS EVALUACION
11. FORMA ESPECIFICA EVALUACION
12. MATERIALES A EMPLEAR EN CLASE

REFERENCIAS

- GOOD, T. L. and BROPHY, J. E. (1986). "School Effects". *Handbook of Research on teaching*, 3ª edición, pps. 570-602.
- MATEO, J. (1989). "Función docente y demanda discente". Curso de Evaluación de la UPV/EHU, (Inédito).
- OS, Willey Van, (1989). "Needs and strategies for an assessment of the University of the Basque Country". Curso de Evaluación de la UPV/EHU. (Inédito).
- STUFFLEBEAN, D. L. and SHINKFIELD, A. J. (1987). *Evaluación sistemática*. Paidós/M.E.C., Madrid.
- ZABALZA, M. A. (1989). "Evaluación orientada al perfeccionamiento". Curso de Evaluación de la UPV/EHU. (Inédito).

---

SUMMARY

*After having defined the concept of assessment and its different kinds, the first part of the article emphasizes the difficulty of assessing the specific character of University teaching and it points out some of the indicators which could be of use to develop that assessment. The second part offers some proposals to start an assessment of this particular teaching level from a formative point of view.*

RESUMEE

*Après délimiter la notion d'évaluation et ses différentes variétés, l'article souligne premièrement la spécificité de l'enseignement universitaire quant à son évaluation, et propose quelques indicateurs à partir desquels on pourrait développer une évaluation de cette enseignement. Ensuite on offre quelques propositions pour initier une évaluation de l'enseignement du point de vue de l'évaluation formative.*