

CRITERIOS DE REFERENCIA SOBRE CALIDAD DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

SANTOS GUERRA Miguel A.
ICE. Universidad de Málaga.

ABSTRACT

Quality in teaching is a frequently-referred-to notion, the implications of which are assumed to be perfectly clear. Everyone would appear to be of one mind in seeking, defending, advocating and demanding quality in teaching. The problem arises when it comes to stating what exactly this quality consists in.

It seems to be assumed that quality in teaching in itself suffices to guarantee effective learning, since it is the quality of teaching, and not that of the teaching/ learning process, that tends to be mentioned.

A definition of quality in teaching requires an understanding of the nature of the teaching activity carried out in the framework of an institution which in turn occupies its place in a particular society, to which it is linked by numerous circularly active and constantly changing bonds.

RESUMEN

Calidad de enseñanza es un tópico que se maneja con pretendida univocidad. Todos parecen estar de acuerdo en buscar, defender, propugnar y exigir calidad en la enseñanza. El problema aparece en el momento de precisar en qué consiste la calidad.

Parece darse por supuesto que basta que exista calidad de enseñanza para que se produzca un eficaz aprendizaje, ya que suele hablarse de calidad de la enseñanza y no de calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Definir la calidad de la enseñanza exige la aproximación a la naturaleza de la actividad docente que se desarrolla en el marco de una institución que, a su vez, está inserta en una determinada sociedad a la que le unen numerosos lazos circularmente activos y permanentemente cambiantes.

Calidad de enseñanza es un tópico que se maneja con pretendida univocidad. Todos (profesores, alumnos, administradores de la educación, etc.) parecen estar de acuerdo en buscar, defender, propugnar y exigir calidad en la enseñanza. El problema aparece en el momento de precisar en qué consiste la calidad. Una misma sesión recibirá valoraciones distintas por parte de alumnos diferentes y, probablemente, dos sesiones similares serán consideradas de forma diferente por el mismo alumno, dependiendo de factores muy diversos (expectativas, grado de compromiso con la actividad, actitudes, conocimientos previos, estado de ánimo, deseo de participación, finalidad de su presencia, conexiones con la evaluación, participación de compañeros, cercanía emocional al profesor, experiencias anteriores, etc.). Curiosamente, suele hablarse de calidad de la enseñanza y no de calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje. Parece darse por supuesto que basta que exista calidad de enseñanza para que se produzca un eficaz aprendizaje. Como si una lección bien impartida garantizase la comprensión por parte de los alumnos. El dogma didáctico, defendido desde la práctica profesional y desde algunas teorías pedagógicas, de que la enseñanza es causa del aprendizaje, es un dañino principio que dinamita el rigor de la reflexión sobre la práctica.

Definir la calidad de la enseñanza exige la aproximación a la naturaleza de la actividad docente que se desarrolla en el marco de una institución que, a su vez, está inserta en una determinada sociedad a la que le unen numerosos lazos circularmente activos y permanentemente cambiantes. No puede entenderse la calidad de la enseñanza de espaldas a las exigencias institucionales, ideológicas y técnicas, que parten de una concepción de Universidad, atenta a la reconstrucción del conocimiento científico, a la investigación de carácter básico y a la preparación de personas que, desde procedencias desiguales y expectativas diferentes, quieren realizar, unos aprendizajes encaminados a la capacitación profesional y al enriquecimiento personal y social.

«La actividad docente de la escuela no puede concebirse ya como un proceso lineal de transmisión de conocimientos científico-culturales que se generan en la vida intelectual y material de la sociedad y que se organizan y simplifican en módulos académicos para su aprendizaje secuencial. Las complejas y poderosas redes sociales de intercambio de información y su penetración imparable en la vida cotidiana plantean a la escuela un reto mucho más sutil: provocar en el alumno de forma continua la reconstrucción del conocimiento vulgar que asimila acríticamente en su vida diaria. Más que ofrecer información, la escuela debe provocar la reconstrucción crítica de la misma y su organización racional» (Pérez Gómez, 1989).

La actividad docente universitaria no se puede simplificar en un ejercicio expositivo, indiscriminado, dirigido a un destinatario medio inexistente, ante una numerosa audiencia de alumnos que (como aprendices de taquígrafos) recogen en apuntes las ideas del profesor, con el fin de repetirlas el día en que éste decida preguntarle por ellas (del modo que desee, con los criterios de valoración que considere oportunos, etc.) con el fin de ejercer el poder sancionador de las calificaciones que sellarán académicamente el aprendizaje. De hacerlo así, se conseguirá que los alumnos entren en la dinámica del como aprobar adaptándose a las exigencias peculiares de cada profesor.

La comunicación en el aula no ha de ser meramente vertical, asimétrica y descendente, sin posibilidad de intercambios laterales, desposeída de sensibilidad sobre las inquietudes surgidas desde quienes teóricamente deben aprender, enmarcada en unas coordenadas espacio/temporales (en absoluto ingenuas) que consagran una forma de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje asentada en la incomunicación, en la pasividad y en la condena metodológica.

Ante el fracaso (simplificado también y reducido a la calificación de suspenso) el profesor ofrece, en ocasiones, la imagen del comerciante que explica así su falta de éxito en las ventas «Yo vendo, lo que pasa es que no compran». Los procesos atribucionales del profesor están cargados de riesgos. En primer lugar, en el nivel de identificación de los fenómenos que observa en el aula (ya que no es una persona indiferente a lo que sucede en el escenario) y, sobre todo, en los procesos de atribución de significado.

Clark y Peterson (1986) analizan los factores que suelen condicionar los patrones atributivos (autoensalzamiento o sobredefensa) del profesor:

- La concepción del profesor sobre su papel y status profesional.
- La concepción del profesor sobre las potencialidades de la naturaleza humana, en particular sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de los alumnos; su posición en la polémica sobre la relación herencia-medio.

– Las ideas del profesor sobre la génesis del conocimiento humano y el desarrollo de la cultura.

– Las teorías del profesor sobre el eje de la intervención didáctica: los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Se pretende establecer nexos causales que expliquen cómo funciona la realidad. Pero se suele hacer de forma poco rigurosa, de manera que, frecuentemente, lo que se consigue es confirmar las hipótesis previas y las teorías implícitas de quien establece estos lazos de causalidad. Así, el profesor puede tranquilamente afirmar que sus alumnos no saben porque no estudian, porque son torpes o porque vienen mal preparados de los cursos o niveles anteriores. El alumno explicará su falta de interés y de rendimiento porque el profesor no sabe lo suficiente, porque no es capaz de motivarle, porque examina y corrige de forma arbitraria o porque tiene malas actitudes hacia los alumnos.

El profesor ha de ser un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento. Pero ha de saber, también, qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en ese determinado contexto. El profesor, pues, no es sólo un experto conocedor de una disciplina sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica.

No hay una forma única de provocar el proceso de enseñanza/aprendizaje, de facilitar la construcción del conocimiento ya que cada aula es un escenario con una actividad compleja, impredecible, polémica, diversificada, dinámica, etc. De ahí que se equivocan quienes entienden la didáctica como el dominio de las técnicas y de las secuencias normativas para actuar en cualquier situación y momento. De ahí también que no sirva para mucho el conocimiento de las teorías pedagógicas, ya que su carácter abstracto no las hace válidas para la comprensión y explicación plena de las situaciones particulares.

«La dimensión inacabada y utópica del desarrollo humano individual y colectivo, la existencia inevitable de espacios de indeterminación en el pensamiento y conducta del alumno invalidan la pretensión tecnológica de derivar del conocimiento teórico procedimientos algorítmicos y secuencias de recetas técnicas que gobiernan mecánicamente la práctica. El mejor instrumento de intervención es siempre la capacidad de reflexión, experimentación y evaluación del propio profesor, sensible a las diferencias de los diversos contextos y situaciones y con la flexibilidad requerida para proyec-

tar su actividad de acuerdo a las necesidades y exigencias detectadas» (Pérez Gómez, 1989).

Existe una concepción rabiosamente individualista de la enseñanza universitaria. Los Departamentos son órganos que, ordinariamente, regulan la práctica pero que no se constituye en foros de análisis sobre la calidad de la enseñanza, la naturaleza del saber, la discusión de las estrategias de intervención, la evaluación como poder condicionante, la interdisciplinariedad como instrumento de comprensión de la realidad, etc. Cada profesor acude a su aula sin tener en cuenta qué conocimientos y procesos se plantean en las sesiones anteriores y siguientes a la suya. Y cada alumno afronta su tarea de saber (y/o de aprobar) como una actividad de su exclusiva incumbencia.

No se da una búsqueda compartida del saber. Ni en la docencia ni en la investigación. Las tesis se plantean como trabajos de carácter individual, en los que no se acepta fácilmente, por motivos viciados, un tratamiento compartido. Los trabajos de los alumnos han de ser individuales y, cuando se plantean en grupo, se produce una obsesiva preocupación por conocer la parte que ha desarrollado cada uno de sus miembros. En definitiva, la evaluación es individual...

La concepción unidireccional de la enseñanza es planteada y practicada no sólo por el profesor sino por una buena parte de los alumnos que exigen de aquel una postura magistral. Las respuestas de los alumnos no están investidas de autoridad académica, los debates se consideran una pérdida de tiempo y las respuestas del profesor se dan por correctas y valiosas (probablemente porque servirán de criterio en el momento decisivo de la evaluación). Este planteamiento hace difícil el enfoque compartido en la construcción del conocimiento y se condenan desde el mismo estrategias valiosas de aprendizaje: contrastar, criticar, debatir, discrepar, rebatir, opinar, etc.

«La búsqueda de una comprensión compartida es algo problemático bajo cualquier ética educativa y no decimos que se consiga de manera fácil ni a menudo. Pensamos que el observar el modo como se busca, se consigue, se pierde o incluso se evita la comprensión compartida en la charla cotidiana de maestros y alumnos en clase puede revelarnos más, no sólo sobre la educación en clase, sino también sobre la comunicación de conocimientos en un sentido más amplio» (Edwards y Mercer, 1987).

El profesor impulsa en el aula una serie de tareas de diversa complejidad y valor. Doyle (1978) plantea una escalonada serie de tareas que pueden desarrollarse en grados y tiempos diferentes.

– Tareas de memoria: Se espera que los alumnos reconozcan o reproduzcan literalmente la información recibida.

– Tareas de procedimiento o ejercitación de rutinas: Se espera que los alumnos sean capaces de aplicar una fórmula estandarizada o de aplicar un proceso algorítmico para producir una determinada respuesta.

– Tareas de comprensión: Se espera que los alumnos sean capaces de reconocer versiones transformadas de información previamente encontrada, de aplicar un procedimiento a una versión transformada de problemas o de decidir cuál de entre varios procedimientos hay que aplicar a un problema particular, de realizar inferencias a partir de una información previa.

– Tareas de interpretación: Se espera que los alumnos sean capaces de aplicar el conocimiento poseído para dar nuevas versiones y explicaciones de nuevos hechos.

– Tareas de opinión: Se espera que los alumnos adopten una actitud, preferencia o posición ante determinado acontecimiento o idea.

– Tareas de creación: Se espera que los alumnos produzcan nuevas ideas o procedimientos o de que desarrollen formas expresivas nuevas.

El tiempo dedicado a unas u otras tareas, el énfasis puesto en las más ricas intelectualmente, la implicación del profesor en estos procesos, la ausencia de contradicciones entre lo que se exige a los alumnos y lo que se hace desde el papel de profesor, entre lo que se propone como actividad y lo que se exige en la evaluación, se convierten en indicadores de la calidad de la tarea que se realiza en el aula.

En el aula se establecen relaciones, se generan normas, se instauran pautas de comunicación, se implantan criterios de valor, se estimulan comportamientos, etc., de forma que no se puede limitar el aprendizaje al proceso de transmisión de conocimientos, habilidades y destrezas.

Como plantea Stenhouse (1984), lo importante de las formas de conocimiento, más allá de la simple acumulación de información, es que se pueda pensar con ellas y a través de ellas y que haga más libres a los individuos al favorecer el pensamiento creativo y proporcionar estructuras para el juicio crítico.

La organización del espacio (nunca inocente e ingenua), la distribución del tiempo, la ordenación de los recursos, los centros nucleares de las decisiones, las formas de evaluación, etc., suelen imponer, en la Universidad, unos condicionamientos curriculares que condenan metodológica y conceptualmente una forma de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje, asentado sobre la participación y la construcción compartida del saber. Este currículum oculto, no sólo dificulta un desarrollo que facilite la reconstrucción crítica del conocimiento (que implica inevitablemente el contraste de teorías y pareceres, el discernimiento de opciones, el desarrollo

de procesos cognitivos contrastados y el crecimiento de habilidades y actitudes positivas) sino que está traspasado de contradicciones con la teoría que se postula y de aprendizajes implícitos que se derivan de una forma determinada y persistente de actuación.

Considerar que dos personas saben ahora lo que antes sólo sabía una, exige conocer qué es lo que se sabía antes al respecto, qué formas existen de aprender engarzando los nuevos conocimientos en el saber significativo anterior y de qué forma se puede comprobar que realmente se ha aprendido. Es sorprendente que una actividad profesional que exige competencias tan complejas se considere inespecífica desde muchas instancias sociales, desde estamentos de responsabilidad educativa y desde el mismo ámbito profesional en el que se ejerce la actividad.

La acción del profesor, como tal, no sólo como experto en una parcela de saber y como investigador en ella, exige unos conocimientos, unas actitudes y unas capacidades por las que no nos preguntamos ni a la hora de la selección, ni de la formación inicial (inexistente hasta el momento) ni del ejercicio profesional. La complejidad de las variables que maneja, la dificultad de trabajar simultáneamente con un grupo de alumnos de extraordinaria complejidad, las numerosas vertientes que entraña la acción educativa (cognitivas, afectivas, instrumentales, sociales, ideológicas, políticas, éticas, etc.) exigen unas competencias profesionales extraordinariamente difíciles no sólo de poseer sino de analizar.

El cambio profundo y acelerado que experimenta la sociedad, las competencias que establecen respecto al sistema educativo (y al docente, en concreto) otros fenómenos sociales, por ejemplo, los medios de comunicación, exigen la reconceptualización de los objetivos, estructuras y funcionamiento del sistema educativo y de la actuación del profesor como principal agente de la actividad.

«El sistema educativo en el mundo moderno requiere un profesor con un alto grado de capacidad de actuación autónoma, que sepa diagnosticar la situación del aula, el ritmo de desarrollo de los alumnos, las peculiaridades de los procesos de aprendizaje, las exigencias del conocimiento académico disciplinar o interdisciplinar, al mismo tiempo que un profesional que sea capaz de incorporar las demandas sociales a los programas educativos. Además el logro del complejo y delicado equilibrio entre comprensividad y atención particular a las diferencias individuales dentro del aula, eje de la educación común del ciudadano, reposa inevitablemente en las competencias del profesor» (Pérez Gómez, 1989).

actitudes, sus creencias y teorías los factores determinantes de su proceder mental y de su comportamiento docente». (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1988)

Este modelo es el que está imperante en las estructuras de formación del profesorado y, en general, sustenta la práctica de los profesionales de la educación.

1.2. El modelo práctico

Frente al modelo técnico de actuación profesional, se plantea el que aquí llamamos modelo práctico, que descansa sobre el presupuesto de que es imprescindible realizar una diagnosis de cada situación particular, ya que la naturaleza de los procesos de enseñanza/aprendizaje en cada aula tiene unas características particulares que exigen del profesor una actuación difícilmente sometida a la aplicación mecánica de normas.

Podríamos sintetizar esas peculiares características del aula en estos cinco ejes:

– Singular, no repetible: No existen ámbitos equiparables porque cada situación (clima, configuración numérica y social, tiempo, escenario, nivel, condiciones, historia, etc.) es diferente. No existe, siquiera, una forma ideal única, teóricamente concebible como la mejor.

– Cambiante, no estática: La experiencia del aula no es igual de un año para otro, en una fase del curso que en otra, en un momento del día que en otro. De ahí, la dificultad de identificar la vida del aula de una vez por todas.

– Incierta, no segura: A diferencia de otras actividades que trabajan con variables de naturaleza química, física o biológica, cuyo comportamiento es en gran medida explicable y predecible, el proceso de enseñanza/aprendizaje está cargado de impredecibilidad.

– Polisémica, no aséptica: Es preciso tener en cuenta que en todo proceso de enseñanza/aprendizaje aparecen, inevitablemente valores que determinan las concepciones y la apreciación sobre los objetivos, los contenidos, los métodos, las evaluaciones, las relaciones. Estos valores están presentes desde ópticas diversas; de los profesores, de los alumnos, de los administradores de la educación, de los ciudadanos en general, etc.

– Heterogénea, no uniforme: Cada alumno es diferente en el aula. Sus intereses, sus expectativas, sus preocupaciones, sus capacidades, su motivación es diversa. De ahí la dificultad de adoptar planteamientos únicos que afectan por igual, por ejemplo, al que solamente está interesado por un título, que al que está apasionadamente interesado por una forma de entender la vida y el conocimiento desde una determinada filosofía del saber.

Por todo ello, podemos descubrir que para ser profesor es necesario el conocimiento científico, no sólo el pragmático y el rutinario. Se requiere un modelo de actuación que descansa en la investigación del propio profesor. No basta la aplicación de los principios derivados de las teorías que otros han elaborado. No basta conocer la teoría porque ésta no explica plenamente ni permite comprender la experiencia concreta.

Los procesos de investigación sirven al profesor para justificar el diagnóstico y para poner en marcha los procesos de experimentación. De esa indagación surgirá no sólo la respuesta para la acción sino la reformulación de la teoría que permita explicarla en profundidad. El profesor debe desarrollar un conocimiento y una ética profesionales, analizando y poniendo en cuestión sus valores y sus ideas a la luz del análisis de su propia práctica. El curriculum se convierte en un espacio de experimentación e indagación que el profesor desarrolla para comprender y mejorar su práctica.

El pensamiento práctico del profesor permite establecer una espiral de comprensión que se articula sobre la teoría y la práctica, o sobre una forma determinada de entender una en función de otra. El pensamiento práctico del profesor pone en cuestión no sólo los planteamientos que se hacen en el aula y para el aula sino el por qué de los mismos. El oficio de profesor tiene un componente moral, ya que pretende fines que adquieren sentido desde la influencia sobre el otro y porque, de una u otra forma, el profesor está en condiciones de desigualdad institucional respecto a los alumnos. (Tom, 1980). De ahí que sea prácticamente imposible y éticamente insostenible reducir el oficio de docente a la ejecución automática de directrices externas, técnicas, administrativas o políticas.

La racionalidad práctica pone en marcha el análisis, la comprensión y la posible mejora de la actividad profesional. Los profesores, como practicantes reflexivos (Schon, 1983, 1987) han de desarrollar el conocimiento de la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

La práctica y la reflexión sobre la misma deben concebirse como eje sobre el que se asienta la calidad, ya que permite su comprensión y su mejora.

El pensamiento práctico pone en cuestión y salva de la rutina y de la autojustificación automática, ya que se interroga de forma rigurosa y permanente sobre el sentido y el resultado de la actividad. Esta actitud interrogativa sistemática, esta exigente indagación sobre la propia práctica, permite a los profesores comprender y mejorar su actividad. De ahí llegará la mejora. No de la presión institucional, no del control irracional, no de las prescripciones.

«Reflexionar en y sobre la práctica supone partir de la práctica para analizar las situaciones, definir los problemas, elaborar procedimientos, cuestionar normas, reglas y estrategias utilizadas de forma habitual y automática, explicitar los procedimientos de intervención y de reflexión durante la acción. Así mismo, exige repensar los esquemas más básicos, las creencias y teorías implícitas que, en definitiva, determinan las percepciones, los juicios y las decisiones que toma el profesor en situaciones divergentes de la enseñanza interactiva» (Pérez Gómez, 1989).

Las teorías que se asimilan desde los libros, desde las exposiciones teóricas de los expertos, desde la intuición desconectada de las preocupaciones y de las dimensiones de la práctica, no encierran la misma virtualidad para el aprendizaje del profesor, tanto en su formación inicial como en el perfeccionamiento de su práctica profesional.

La investigación de los expertos sobre lo que hacen los profesores difícilmente transforma la práctica de éstos. Es casi inevitable que se produzca el cambio cuando es el mismo profesor el que indaga sobre su actividad. (Stenhouse, 1984). De ahí la necesidad, insistentemente reclamada por este autor, de convertir el curriculum en una experimentación permanente.

«Las ideas educativas recogidas en libros no son asimiladas fácilmente por profesores, mientras que la expresión de ideas que fundamentan el curriculum las expone a su comprobación por parte de los profesores y establece así una igualdad entre quien propone y el que comprueba la propuesta. Se trata de la idea relativa a una ciencia educativa en la que cada aula sea un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica» (Stenhouse, 1984).

A través de un proceso de reflexión sobre la acción y sobre la acción realizada, el profesor puede comprender la realidad que está viviendo y desarrollando y mejorar su forma de plantearla. Al hacerlo se convierte en un investigador en el aula o en el Departamento y sienta las bases para su autodesarrollo profesional.

El camino de formación y de mejora de la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en el que está inmerso el profesor universitario pasa por el terreno de la racionalidad práctica.

El profesor ha aprendido a serlo (Zeichner y Tabachnick, 1985) a través de sus propias experiencias tempranas como alumno. A través de ese largo proceso (que dura muchos años) se van asimilando unas pautas y unas actitudes que luego se encarnan en la propia práctica. Es un aprendizaje experiencial que configura el pensamiento y la acción, de forma más o menos

explícita. También aprende a ser profesor a través de las exigencias de quienes controlan y evalúan su ejercicio profesional. Influyen en este proceso de socialización los compañeros y el modo en que el entorno concibe la actuación profesional y, finalmente, los alumnos que asimilan y reproducen unos patrones de actuación frente/ante los profesores.

No influyen de forma determinante las teorías pedagógicas aprendidas durante el período de formación o paralelamente al ejercicio profesional, si éstas no están orientadas y conectadas con la práctica. El profesor descubre que las teorías no resuelven sus problemas prácticos en el aula.

«Algunas de las tareas que se nos pide que realicemos pueden aprenderse observando a un experto y copiando lo que hace. La enseñanza no es una de tales tareas; aún cuando lo fuera, hay pocos expertos. La enseñanza es una actividad sobre la que es posible teorizar, pero no se puede aprender a desarrollarla leyendo teorías. Sin embargo y en ciertas condiciones puede aprender a enseñar con la práctica y el aprendizaje será más eficaz si lo que hacemos es sistemático y observamos los resultados. Aprender a enseñar exige el crecimiento del conocimiento empírico» (Eggleston, 1983).

Un modo de entender el currículum asentado en una visión perennialista de la transmisión cultural, generará y desarrollará concepciones, actitudes y comportamientos enraizados en esa concepción. Por el contrario, un modo de concebir y practicar la acción docente basada en la investigación favorecerá un cambio del lenguaje y los discursos, de las actividades y las prácticas y de las relaciones sociales y la organización, ejes sobre los que hacen descansar el cambio Kemmis y McTaggart (1988).

2. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DEL PROFESORADO

Se están planteando por exigencias de la Ley de Reforma Universitaria procesos de evaluación del profesorado universitario, a través de diversos medios y procesos. El momento es particularmente interesante porque se trata de poner en marcha un procedimiento de mejora de la actividad profesional. Pero no está muy claro que este proceso lo consiga si no se lleva a cabo con determinadas exigencias y condiciones.

Es probable que ese proceso evaluador promueva actitudes de recelo y de rechazo por parte de los profesores. Es, hasta cierto punto, comprensible. House (1984) dice que a nadie le gusta ser evaluado. Barry Mac Donald (1976) lo dice con otras palabras: *Who's afraid of evaluation. Yes, I am, aren't you?* Si la evaluación se convierte en un proceso de control y no de aprendizaje, es lógico que provoque reticencias. El profesor tratará de

defenderse de una evaluación que no reclama, que se le impone, que concibe más como una amenaza que como una ayuda. O bien, buscará los medios para obtener buenos resultados en la misma, sin que ello le exija un gran esfuerzo. Así, si son los alumnos quienes responden a encuestas, procurará tenerlos más satisfechos elevando las calificaciones o disminuyendo la exigencia...

No quiero que se entienda con estas palabras que estoy de espaldas al necesario control del cumplimiento. Para que haya calidad de enseñanza, es preciso, obviamente que la haya (presencia y puntualidad del profesor en clases y tutorías, exigencias respecto a su obligación investigadora, etc.). Existe una responsabilidad pública que exige el control de los bienes de todos los ciudadanos. La evaluación institucional es un medio de mejorar la profesionalidad de los docentes. (Simons, 1988). La exigencia social ha de ser intensa y efectiva. Ahora bien, no debe confundirse la accountability con la evaluación que procede de la autoexigencia interna de mejora de la práctica profesional. No existe perfeccionamiento que no tenga carácter voluntario.

La evaluación, para ser efectiva, ha de ser negociada en sus planteamientos, rigurosa en su desarrollo, ética en sus consecuencias y clara/transparente en sus criterios y procedimientos de actuación. De lo contrario puede producir efectos contraproducentes. Más si se tiene en cuenta que no existen en nuestro país especialistas en procesos de evaluación de la naturaleza que proponemos.

Pocas veces, sin embargo, se ha realizado una evaluación democrática que haya permitido expresar a los protagonistas su valoración de la actividad. Me refiero, sobre todo, a los alumnos.

No existen muchos expertos que realicen una tarea tan compleja y especializada. Algunas Universidades están solicitando hoy diversos tipos de evaluaciones a equipos de sociólogos, psicólogos, matemáticos, antropólogos, etc. Creo que, siendo deseable la perspectiva interdisciplinar, es necesaria la presencia de expertos en educación ya que conocen los códigos relativos al campo y al proceso específico que se evalúa. Ahora bien, es preciso que el evaluador domine instrumentos y métodos para realizar una evaluación adecuada.

Con ello nos estamos definiendo por un tipo de evaluación de que rompa el esquematismo y el simplismo de la cuantificación, la «magia de los números» (Siedman, 1977) y su pretendida y casi automáticamente aceptada cientificidad. Las evaluaciones realizadas con más frecuencia en nuestro país se han reducido a la aplicación de pautas descontextualizadas, difícilmente útiles para conocer lo que realmente sucede en el campo de exploración.

Es absolutamente necesario impulsar el proceso de evaluación desde una perspectiva cualitativa; para mejorar la toma de decisiones, para desarrollar la profesionalidad del docente, para generar actitudes de autocrítica que favorezcan el cambio.

Stake (1978) hace referencia a la necesidad de perfeccionar los instrumentos para conocer los logros de los estudiantes y subraya la necesidad de no limitarse a ese tipo de comprobaciones:

«El valor de un programa raramente está indicado por los logros de los estudiantes. Esto es en parte verdad porque nuestros instrumentos de medida son rígidos y toscos. Solamente indican una parte pequeña del impacto de una lección o de un programa. (Deberíamos continuar refinando y rediseñando nuestras medidas objetivas de lo alcanzado, pero no deberíamos plantear diseños de evaluación ahora como si existieran instrumentos satisfactorios). Esto es también en parte verdad porque el valor de un programa depende de su relevancia para otros cursos y programas, de sus efectos en la moral del profesor, de su compatibilidad con la economía de la comunidad, etc., etc.».

En otro lugar (Santos Guerra, 1988) he planteado la extrema complejidad de los procesos evaluadores en el ámbito educativo: la naturaleza de la tarea, la ambigüedad de los fines, la carga extrema de valores, las numerosas variables intervinientes, etc. hacen de la evaluación un proceso de enorme dificultad técnica y de graves implicaciones éticas e ideológicas. La evaluación, en sí misma, es ya un elemento de poder que ha de manejarse con sumo cuidado.

Angulo Rasco (1988) contrasta la evaluación experimental con la transaccional, distinguiendo en ésta las siguientes características:

– Está profundamente comprometida con el estudio y conocimiento de los procesos.

– Requiere una transformación profunda e imaginativa en la metodología de evaluación, asentada sobre diseños flexibles, emergentes y progresivos.

– Acepta las valoraciones: reconoce la pluralidad valorativa e ideológica y de interés, rechazando el consenso como supuesto metodológico y, por otra parte, gran parte de sus datos reflejan significados subjetivos.

– La utilidad de un informe de evaluación estriba en que sea capaz de recoger la multitud de significados experiencias y sentidos, de manera accesible a las personas que los ha construido.

– No se pregunta por la efectividad de un programa sino por el valor que tiene para mejorar la vida de las personas. El valor de los programas, de la mejora de la calidad de vida que representan, no es absoluto, ni dependiente de unos criterios neutrales cuya aplicación se rige por hechos incuestiona-

bles. Pero tampoco el valor es arbitrario y, en ese sentido, la evaluación favorece el diálogo y la exposición de opiniones y juicios divergentes.

También hemos de plantear la diferencia entre la evaluación, como una reflexión crítica, sistemática y rigurosa de los procesos educativos y, por una parte, la accountability, como rendición de cuentas en un sistema democrático y, por otra, el assessment, como comparación de diversas Universidades a través de criterios homologados.

La accountability está asentada en criterios de eficacia social ya que se utilizan en educación fondos públicos y es preciso saber si se están malgastando o dedicando a finalidades poco satisfactorias. No es aceptable admitir que en educación todo es lo mismo o todo es igual. Las responsabilidades políticas, sociales y técnicas exigen garantías y comprobaciones de que se está trabajando con seriedad y eficacia. No basta para comprobarlo la autoevaluación institucional. Es preciso introducir un elemento heteroevaluador y, además, es necesario que se realice la revisión ante las instancias sociales. De ahí la necesidad de que el curriculum tenga un control técnico/social que dificulte la irresponsabilidad, la ineficacia y el capricho.

El assessment encierra una vertiente comparativa en la evaluación. Es realmente difícil comparar lo incomparable, pero se pueden realizar aproximaciones al establecimiento de criterios cuantitativos/cualitativos que permitan conocer los resultados del proceso educativo. Para ello habrá que tener en cuenta las condiciones de partida, los medios disponibles, las coordenadas en que se realiza una experiencia, etc. La comparación indiscriminada no hace más que acentuar y consagrar una situación injusta. Decir que una Universidad es mejor que otra porque ha obtenido mejores calificaciones en pruebas homologadas exteriores, es una afirmación, cuando menos, aventurada.

El assessment tiene la ventaja de que corrige la arbitrariedad y la falta de perspectiva que supone la valoración subjetiva de una experiencia. A nadie se le oculta el riesgo de error que encierra la tesis, aunque está razonada, expresada por los protagonistas de la experiencia. A nosotros nos parece que lo que estamos haciendo es altamente positivo. ¿Es realmente positivo? ¿Qué consecuencias se derivan para los alumnos de mantener esa tesis? ¿Qué sucederá cuando termine el recorrido curricular de los alumnos en ese Centro y tengan que incorporarse a otros niveles del sistema?...

Nosotros no vamos a detenernos en la accountability ni en el assessment sino que nos centraremos en la evaluación cualitativa como un proceso de reflexión sistemática sobre la actividad de modo que sea posible comprender con mayor profundidad aquello que se está realizando y sus resultados y, por otra parte, tomar decisiones que faciliten la mejora institucional.

3. CAMINOS HACIA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA

Planteamos a continuación algunas reflexiones que permitan sugerir elementos para la discusión y el debate sobre la calidad de la enseñanza universitaria.

– Ya hemos apuntado que el perfeccionamiento de la actividad ha de tener carácter voluntario. La invitación a reflexionar con rigor, la facilitación de medios, la estimulación de proyectos de investigación sobre la práctica docente, son caminos eficaces para la transformación de la realidad. La dialéctica entre la exigencia exterior y la voluntariedad provocará un impulso de mejora. Si solamente se plantea la mejora desde la presión coactiva será difícil conseguir cambios en profundidad.

– La mejora de la calidad descansa, a nuestro juicio, sobre la indagación de la propia práctica profesional. La actualización de conocimientos científicos, culturales y profesionales tienen un importante valor instrumental. La investigación en la acción, como proceso que parte de preocupaciones temáticas sobre el ejercicio profesional (discrepancia entre teorías implícitas y práctica profesional, divergencia entre la perspectiva de profesores y alumnos, cuestionamiento de esquemas conceptuales, análisis de conflictos institucionales, contraste de experiencias, relaciones entre institución y sociedad, etc.), que se desarrolla a través de recogida rigurosa de evidencias (mediante la observación, la entrevista, el análisis de documentos, los procesos de triangulación, etc.), y que llega a la interpretación a través de la aplicación de teorías explicativas y a la retroalimentación que se produce por la comprensión y por el cambio, es un camino que aboca casi inexorablemente en la mejora. De esa reflexión rigurosa sobre la práctica surgirá la reconstrucción, reformulación e incluso la creación de nuevas teorías sobre la docencia universitaria.

«La investigación-acción es, sencillamente, una forma de indagación autoreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales tienen lugar» (Kemmis y McTaggart, 1988).

La instigación en la acción tiene un carácter abiertamente participativo, en primer lugar porque exige la intervención de los participantes (en este caso, los alumnos universitarios) y porque adquiere pleno sentido cuando no es sólo un profesor el que la pone en marcha sino un grupo o equipo de

colaboradores. En ese sentido se manifiestan Carr y Kemmis (1988) en su excelente obra *Teoría Crítica de la Enseñanza*:

«Las investigación-acción emancipatoria suministra un método para poner a prueba las prácticas educativas y mejorarlas, así como para basar las prácticas y los procedimientos de la enseñanza en investigaciones y conocimientos teóricos organizados por los enseñantes profesionales. En el plano de la enseñanza y del aprendizaje, suministra un método mediante el cual los maestros y los alumnos pueden explorar y mejorar sus propias prácticas de clase».

No es que otros métodos de formación (cursos, seminarios, estancias en centros de investigación, congresos, conferencias, lecturas, etc.) no tengan eficacia para la mejora, pero la eficacia del perfeccionamiento como proceso continuado requiere la cercanía al escenario de la práctica, al ámbito en el que se desarrolla el proceso de enseñanza/aprendizaje. Ese tipo de prácticas de mejora genera vínculos de mayor continuidad y efectividad.

– Los alumnos juegan (o pueden jugar) un papel determinante en los procesos de análisis y búsqueda de la calidad. En realidad son ellos los más interesados en efectuar una actividad interesante, eficaz y positiva. ¿Qué piensan los alumnos de nuestra práctica profesional? En general formulan sus opiniones y realizan los análisis de espaldas a los profesores. Los alumnos valoran, critican, alaban la forma de actuar de los profesores desde su peculiar óptica y experiencia. Pero no comparten el análisis con los profesores. Ni siquiera comparten la experiencia, ya que esto supone la atribución de significados. Sólo se viven en común los acontecimientos dentro de las mismas paredes del aula...

Las presiones de la evaluación, la experiencia que conduce al escepticismo, la sensación de soledad en el esfuerzo individual, la sensación de que los profesores se defienden corporativamente, la sensación de que cada uno va a lo suyo, hacen que los alumnos no realicen una mayor presión en la exigencia de la mejora de la práctica docente universitaria.

En los Consejos de Departamento y otros órganos de gobierno universitarios (en los que existe una participación institucional de los alumnos, no se afronta ordinariamente una discusión de profesores y alumnos sobre la calidad de la enseñanza). Salvo en caso de conflicto, los alumnos tienden a asumir un papel sumiso, socialmente acrítico y poco participativo. Esta tendencia parece acentuarse respecto a la dinámica estudiantil de hace algunos años.

Las rutinas personales e institucionales hacen que los alumnos entiendan que la evaluación es la hora de la verdad. Aprobar con la máxima calificación

y el menor esfuerzo se convierte en un lema explícito o latente en muchos comportamientos y actitudes de los estudiantes.

Si se pierden clases, si se comienza tarde el curso, si se anticipan las vacaciones, si falta durante algún tiempo un profesor, si se comienza tarde cada clase, si se produce una huelga de profesores, si la dinámica metodológica del curso es aburrida, etc., no se habla de que se está perdiendo el tiempo/ el curso con tanta contundencia como se existe el riesgo de suspender o de anular la entrega de actas.

Esto me lleva a preguntar por los efectos secundarios del proceso de enseñanza universitaria. Si se establece una práctica conforme a principios que generan sumisión, rechazo, violencia, pasividad, etc., es posible que se esté consiguiendo un efecto negativo que, aunque no buscado, contiene un poder destructivo fulminante: Aprender es una tarea desagradable, negativa e inútil...

– Cuando hablamos de evaluación institucional nos estamos refiriendo a un proceso de análisis estructural en el que se tienen en cuenta no sólo las actuaciones de los profesores y alumnos sino las estructuras, los medios, las dinámicas organizativas, los planteamientos de la administración, etc. No resulta acertado atribuir a uno sólo de los elementos las responsabilidades del éxito o del fracaso.

«No hay desarrollo profesional en el docente sin un desarrollo institucional previo o, al menos, paralelo» (Simons, 1985).

La coherencia institucional comienza por establecer caminos racionales de desarrollo profesional: el curriculum de formación es adecuado a las pretensiones, el acceso a la profesión es coherente con la preparación recibida y con la actividad que se va a realizar, la especialización adquirida es tenida en cuenta, los cambios se producen en aras de una racionalización de los intereses de los alumnos y no por exigencias arbitrarias o intereses espúreos, los grupos de alumnos permiten trabajar efectivamente, los recursos son abundantes, los espacios son adecuados, etc.

La estructura organizativa no suele modificarse cuando se hacen proyectos de reforma o cuando se planifica la acción perfecta del profesor. Todo queda encomendado, pues, al esfuerzo individual del profesor que, en ocasiones tiene que luchar contra la organización como elemento reluctante a la mejora y contra los compañeros que no entienden que se dedique gratuitamente a mejorar lo que está haciendo.

«El principal error al tratar con problemas de cambio organizativo, tanto en el nivel práctico como en el teórico, es no tomar en consideración las propiedades sistémicas de la organización y confundir cambio individual

con modificaciones en las variables institucionales» (Katz y Khan, 1983).

Estos mismos autores indican en la citada obra:

«La debilidad central del enfoque individual está en la falacia psicológica de concentrarse en los individuos, sin tomar en cuenta las relaciones del papel que constituye el sistema social del que aquellos son parte. Se ha supuesto que, como las organizaciones están compuestas por individuos, se puede cambiar la organización cambiando a sus miembros»

El contexto organizativo, el escenario, las condiciones y el modo en que el profesor actúa, facilitan u obstaculizan el ejercicio profesional. De ahí la necesidad de investigar e intervenir en la dinámica organizativa de la Universidad para convertirla en un vehículo de la estimulación y del perfeccionamiento.

El peligro existe en una interminable y falsificada formulación de evasiones: hasta que el sistema universitario, no cambie, de poco sirve el cambio individual. Y, a su vez, mientras el profesor no desee y se comprometa con la mejora, de poco sirve el cambio institucional.

Lo que sí resulta deseable es que, desde una concepción colegiada de la tarea, se emprenda desde los Departamentos y los grupos de trabajo una reflexión y una actividad que permita comprender en profundidad lo que se está haciendo, con el fin de encontrar los caminos para mejorarlo.

«Las palabras desarrollo profesional pueden utilizarse para aludir al desarrollo del grupo profesional en su conjunto. Y yo afirmaré que, cuando los profesionales autónomos mejoran continuamente su conocimiento práctico por medio de la deliberación y los debates con sus iguales, no sólo se desarrollan a sí mismos, sino que además ayudan a desarrollar la tradición profesional, las existencias comunes de conocimiento mutuo tácito» (Elliott, 1983)

Los equipos empeñados en la mejora de la calidad, deben disponer de la ayuda especializada de personas e instituciones que ofrezcan un soporte técnico, teórico e instrumental. En este sentido, el Instituto de Ciencias de la Educación puede desempeñar un papel importante, ya que permite unir las instancias de formación, investigación y difusión de experiencias que alienten y faciliten el cambio.

REFERENCIAS

ANGULO RASCO, F. (1988): Evaluación de programas sociales: De la eficacia a la democracia, *Revista de Educación*.

- CLARK, M.C. Y PETERSON, P. (1986): Teachers Thought Processes. (En WITTRICK, M.C. (Ed.): *Handbook of research on teaching*. New York: Mc.Millan).
- DOYLE, W. (1978): Paradigms for Research on Teacher Effectiveness. (En SHULMAN, L.J. (Ed.): *Review of Research in Education*. American Education Association. Itasca. Ill.: F.E. Peacock Publ. Inc.).
- EGGLESTON, J. (1983): Tendencias evolutivas en la formación inicial de profesores postgraduados. (En GALTON, M. y MOON, B. (1986). *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona: Martínez Roca).
- EDWARDS, D. Y MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós/MEC.
- ELLIOTT, J. (1983): Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad. (En GALTON, M. Y MOON, B. (1986): *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona: Martínez Roca).
- GIMENO SACRISTAN, J. Y PEREZ GOMEZ, A. (1988): Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. Multicopiado.
- HOUSE, E. (1984): The Consciens of Educational Evaluation. (En HOUSE, E. (Ed.) (1973): *School Evaluation*. (The politics and process). Berkeley. California: McCutchan Publ. Corp.
- KEMMIS, S Y MCTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- KATZ, D. Y KHAN, R.L. (1988): *Psicología social de las organizaciones*. México: Trillas.
- MACDONALD, B. (1976): Evaluation and the control of education. (En TAWNEY, D.: *Curriculum evaluation today*. (Trends and implication). London: McMillan).
- PEREZ GOMEZ, A. (1989): Formación y perfeccionamiento del profesor: Bases conceptuales y principios de actuación. *Congreso Escuela, Cultura y Sociedad*. Bilbao.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1988): Patología general de la evaluación educativa; *Infancia y Aprendizaje*, 41.
- SCHON, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- SCHOON, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Josey Bass Publisher.
- SIEDMAN, E. (1977): Why not Qualitative Analysis? *Public Management forum*. July-August.
- SIMONS, H. (1985): Contra las reglas: Problemas de procedimiento en la autoevaluación escolar. *Curriculum Perspectives*. Vol. V, 2.

- SIMONS, H. (1987): *Getting to know schools in a democracy*. (The politics and process of evaluation). London: The Falmer.
- STAKE, R.E. (1978): The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational Researcher*. Vol. VII, 2.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- TOM, A.R. (1980). Teaching as a Moral Craft: A Metaphor for Teaching and Teacher Education. *Curriculum Inquiry*. Vol. III, 10.
- ZEICHNER, K.M. Y TABACHINICK, B.R. (1985): The development of Teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*. Vol. XI, 1.