

EVALUACION DE LA DOCENCIA

ETXEGARAY Fernando

SANZ Inés

*Departamento de Didáctica de la Matemática y
las Ciencias Experimentales.*

Universidad del País Vasco. San Sebastián.

ABSTRACT

The theoretical assumptions and peculiarities of University-level education are analysed, presenting the point of view of teachers on the assessment of their teaching, and examining the concept of evaluation, the various types of assessment (initial evaluation of teachers, of the process, regular contrastive assessments), formative evaluation of University teachers, focusing on the curriculum, and the specific problems of University teaching.

This is followed by an examination of certain initiatives on how to carry out the process of teaching-assessment, using as criteria: command of the subject, correctness of the methodology, command of communication techniques, and the behaviour and interaction between teachers, presenting the results obtained in the Department of Didactics in Mathematics and the Experimental Sciences at the University of the Basque Country.

RESUMEN

Se analizan los presupuestos teóricos y particularidades del nivel universitario, aportando el punto de vista de los profesores sobre evaluación de la docencia, cuál es el concepto de evaluación, los tipos de evaluación (inicial del profesorado, del proceso, evaluaciones periódicas de contraste), la evaluación formativa del profesorado universitario centrada en el currículum y la problemática específica de la docencia universitaria.

Posteriormente se estudia alguna iniciativa de cómo realizar el proceso evaluador de la docencia a través de la evaluación de los programas, usando como criterios: el dominio de la asignatura, la metodología correcta, el dominio de las técnicas de comunicación, el comportamiento y la interacción entre profesores, aportándose los resultados obtenidos en el Departamento de Didáctica de la Matemática y las Ciencias Experimentales de la Universidad del País Vasco.

1. PRESUPUESTOS TEÓRICOS Y PARTICULARIDADES DEL NIVEL UNIVERSITARIO

1.1. 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 enseñar o cómo 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 currículum).

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 necesidad 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 influye 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. 5-10-1989).

Como ni 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 nos debemos sensibilizar 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 no es nuestra idea la de suplantar a los expertos en evaluación, profesión, que requiere conocimientos y destrezas muy específicas (STUFFLEBEAM, D.L., y SHINKFIELD, A. J. 1987, pág. 40-42), sino sólo de asumir nuestro papel de sujetos «activos» en el proceso de evaluación de la docencia.

1.2. 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 que 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, pág. 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.

1.3. 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 mérito 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. (evaluación 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. (evaluación 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 curriculum, de tal modo que es un elemento indispensable del mismo .

Es preciso tener muy en cuenta si se emprende un proceso evaluativo con 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 evaluad. 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 las de contraste.

Entendemos que la que está emprendiendo la Administración está más cerca a la del último tipo citado.

1.4. 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, W., 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. 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,...; 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 acometa 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.

1.5. 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, T.L. y BROPHY, J.E., 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 da 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 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 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 que se duda en que exista el modelo de buen profesor o mal profesor universitario, y, caso de que exista, en 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 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 secuencialización adecuada y estímulos intrínsecos para estudiar (aparte 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, lo 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 el 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, J. 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.

2. CÓMO INICIAR UN PROCESO EVALUADOR DE LA DOCENCIA. ANÁLISIS DE ALGUNA INICIATIVA

2.1. 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 docencia 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, plasmado a través de un programa en sentido amplio, elaborado por dicho grupo, por lo que analizaremos, por una parte, los documentos escritos preexistentes relacionados con su diseño, por medio 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 evaluará, fundamentalmente, el *diseño* del programa.

* un cuestionario a alumnos que reflejará 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:

1.-DOMINIO DE LA ASIGNATURA (programa coherente y completo, exposiciones en clase coherentes y trabajos prácticos adecuados a la materia,...)

2.- METODOLOGIA 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, ...)

3.- DOMINIO DE TECNICAS DE COMUNICACION (claridad en la formulación del programa, utilización de técnicas de motivación,...)

4.- 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, ...)

5.-INTERACCION 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.

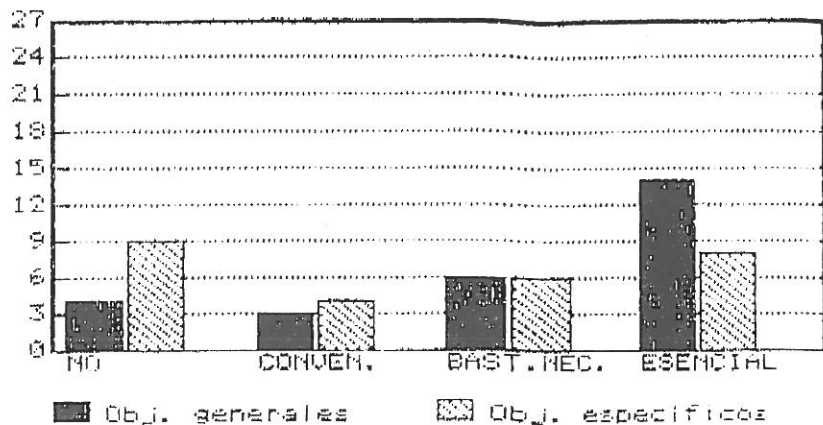
El uso básico de los resultados obtenidos es para que el grupo evaluado se implique en una acción de mejora de diseño de los programas y mejora de la actuación en clase con las acciones de formación permanente del grupo que eso implica (actualización de conocimientos, de formas metodológicas, de interconexión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

En el Anexo 1 figuran los cuestionarios que proponemos y el cuadro que refleja la relación entre los ítems de los cuestionarios y los criterios de evaluación que proponemos.

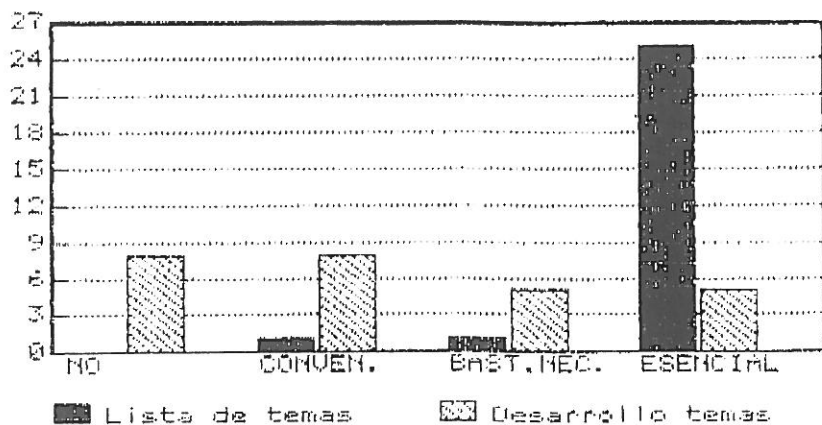
2.2. Análisis de alguna iniciativa que hemos emprendido en nuestro Departamento

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 2). 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 1 a 5.

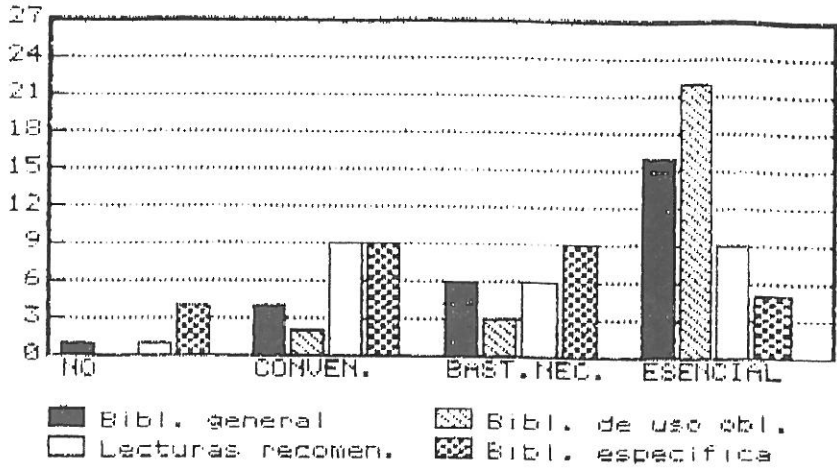
OBJETIVOS



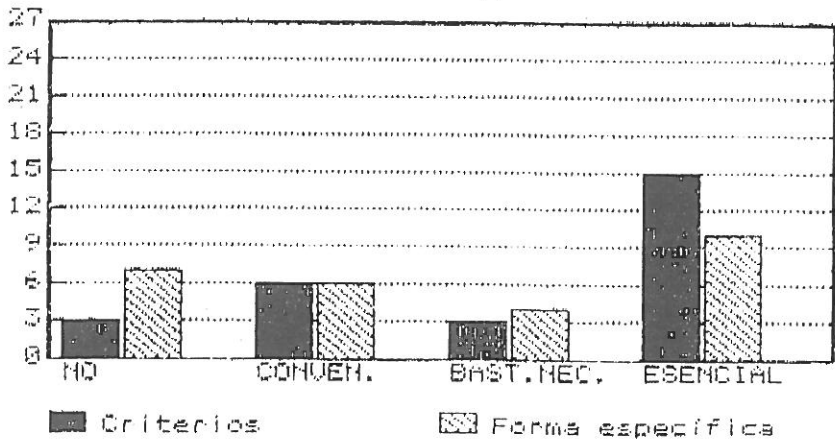
TEMAS



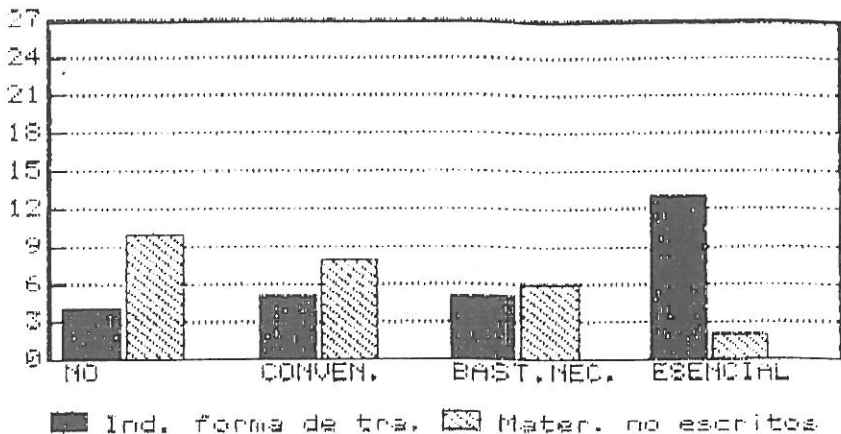
BIBLIOGRAFIA



EVALUACION



METODOLOGÍA DE CLASE



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 atenderemos 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 posteriormente 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 secuencialización 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 ítems correspondientes a cada criterio pesándolos a todos por igual.

REFERENCIA

GOOD, T.L. and BROPHY, J.E.. (1.986) «School Effects». *Handbook of Research on teaching*, 3ª edición, 570-602.

MATEO, J. «Función docente y demanda discente». Curso de Evaluación de la UPV/EHU. Septiembre 1.989. (Pendiente de publicación).

OS, Willey Van, «Needs and strategies for an assessment of the University of the Basque Country». Curso de Evaluación de la UPV/EHU. Septiembre 1.989. (Pendiente de publicación)

STUFFLEBEAN, D.L. and SHINKFIELD, A.J., *Evaluación sistemática*, 1.987, Paidós / M.E.C., Madrid.

ZABALZA, M.A., «Evaluación orientada al perfeccionamiento». Curso de Evaluación de la UPV/EHU. Septiembre de 1.989. (Pendiente de publicación).

ANEXO 1
Cuestionario para alumnos.

ASIGNATURA:	Curso:	Grupo:
0. Conoces el programa de esta asignatura		
SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
(Si la respuesta es afirmativa responde a las siguientes cuestiones)		
1. El programa ha sido presentado por el profesor en clase		
SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	NO SÉ <input type="checkbox"/>
2. Lo que explica el profesor se adapta a los contenidos del programa		
SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
3. El profesor ha dejado parte del programa sin explicar ni proponer trabajos orientados sobre esa parte		
SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
4. El modo de trabajo en clase es diferente al que figura en el programa		
SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
5. Las técnicas y criterios de evaluación son diferentes a los que figuran en el programa		
SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
6. Las actividades que hemos realizado para la evaluación son diferentes a los que figuran en el programa		
SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
7. Este programa tiene temas que ya hemos visto en otras materias		
SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
8. El nivel de explicación de los contenidos del programa es muy bajo. Ya los conocía de estudios anteriores.		
SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
EN GRAN PARTE <input type="checkbox"/>	EN ALGUN TEMA SOLO <input type="checkbox"/>	
9. El nivel de explicación de los contenidos del programa es muy alto		
SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
EN GRAN PARTE <input type="checkbox"/>	EN ALGUN TEMA SOLO <input type="checkbox"/>	
10. Las clases resultan monótonas		
SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
11. El profesor potencia en clase las preguntas, el diálogo y la discusión con los alumnos		
SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
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 <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
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 <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	

ANEXO 2
Cuestionarios para colegas.

ASIGNATURA:

Curso:

1. Los objetivos generales propuestos te parecen adecuados
 SI NO NO EXISTEN
2. Los objetivos propuestos te parece que son
 DIFUSOS
 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

ANEXO 3
Autoevaluación.

ASIGNATURA:	Curso:
1. El diseño del programa de la asignatura lo has realizado sólo	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
2. En cooperación con profesores de la misma asignatura	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
3. Has consultado con profesores de otras asignaturas de esta área	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
4. Has tratado de cubrir con el temario necesidades de base de otras asignaturas	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
5. Has propuesto aplicaciones de temas de otras materias	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
6. Has tenido en cuenta los resultados de cursos anteriores	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
7. Has discutido la metodología más conveniente con otros profesores	
– de tu área	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
– de otras áreas	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
8. Has discutido con los alumnos la conveniencia de incluir o no ciertos temas	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
9. Has discutido con los alumnos la conveniencia de abordar el programa con otra metodología	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
10. Has discutido con los alumnos las técnicas y criterios de evaluación	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
11. Entre los criterios de selección de bibliografía has contemplado el grado de accesibilidad a la misma por parte de los alumnos	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>

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 - 4 - 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

ANEXO 4
Cuestionario a profesores.

Indica qué elementos pueden figurar en un
«PROGRAMA DE ASIGNATURA»

	SI			
	NO	ESENCIAL	BASTANTE NECESARIO	CONVENIENTE
1. Objetivos Generales				
2. Objetivos Específicos				
3. Lista de Temas				
4. Desarrollo de temas en contenidos más simples				
5. Bibliografía General				
6. Bibliografía de uso obligado				
7. Lecturas recomendadas				
8. Bibliografía específica por temas				
9. Indicaciones sobre formas de trabajo en clase				
10. Criterios de Evaluación				
11. Formas específica de Evaluación				
12. Materiales a emplear (no escritos) en clase				

* Añade a los items dados otros que estimes oportunos