

EFICACIA DOCENTE Y EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD. DISEÑO, EXPERIMENTACIÓN Y ANÁLISIS DE UN MODELO ACTIVO EN GEOGRAFÍA.

Rafael MACHADO SANTIAGO

Depto. Análisis Geográfico Regional y Geografía Física.

Universidad de Granada.

Elisa SOTO NAVARRO

Psicóloga. E.A.T.A.I. Jaén.

RESUMEN.

En estos momentos, las distintas universidades de nuestro país están institucionalizando un sistema de evaluación docente para su profesorado con el único fin de reconocer incentivos retributivos, obviando que su razón fundamental debe ser la de asegurar la calidad y la eficacia docente. Frente a esta evaluación administrativa externa, unidireccional, que provoca un incremento de las discriminaciones salariales, mantiene la jerarquización y desincentiva la actitud individual y colectiva del profesorado, en este artículo se plantea un modelo de evaluación interno –experimentado con éxito en asignaturas de Geografía– que toma como referencia la realidad del aula, y se basa en el análisis multidireccional de la situación educativa y el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

SUMMARY.

At the present moment, several universities in our country are establishing a teaching evaluation system with the sole purpose of raising the salaries of teachers, without paying attention to the main and only reason for this which should be the quality and efficiency of teachers.

Against this external, unidirectional and administrative evaluation that not only provokes a greater difference in salaries but also maintains hierarchies and demoralizes teachers both individually and as a group, our proposal is an internal evaluation system which has been successfully put into practice in the Geography Department and takes as a reference on the real relationship among teachers and students in the class-room based mainly in the multidirectional analysis of the educational situation and the development of the teaching-learning process.

RÉSUMÉ.

Aujourd'hui, les universités de notre pays sont en train d'instaurer un système d'évaluation du corps enseignant, avec l'unique but de stimuler ce corps aux niveaux de rémunérations, laissant à part la raison d'être de l'évaluation, à savoir aider à assurer la qualité et l'efficacité de l'enseignement.

Face à cette évaluation administrative —éloignée du processus-éducatif et qui ne fait qu'augmenter les discriminations salariales, maintenir la hiérarchisation du système et démoraliser les professeurs dans leur activités collectives et individuelles—, nous proposons dans cet article un modèle d'évaluation qui prend en compte le rapport professeur/étudiant et la réalité dans les salles d'enseignement et qui se base sur l'analyse pluridirectionnelle de la situation éducative, ainsi que le développement du processus enseignement/apprentissage.

Le modèle proposé a été pratiqué avec succès dans certaines matières des deuxième et troisième années de Géographie.

Introducción.

La docencia, junto a la investigación, es objetivo prioritario de la Universidad. Sin embargo, mientras la tarea investigadora se ha mitificado y sobrevalorado por gran parte de profesores y alumnos, la principal misión docente que debe desarrollar tal institución: formación pedagógica de su propio profesorado respecto al rol real que en este campo de su actividad debe cumplir (GARCÍA CARRASCO, 1984), queda en un plano secundario cuando no en el olvido.

La mejora y eficacia de la enseñanza universitaria, las propuestas concretas de perfeccionamiento del profesorado, el establecimiento de estrategias didácticas o proyectos curriculares alternativos, el abordaje de reformas de los procedimientos de evaluación docente y discente, o la modificación de los estándares de rendimiento de los alumnos, son cuestiones a las que aún no se da respuesta, e incluso ni se toman en consideración, cuando debiera ser un problema acuciante, tanto para el estamento universitario como para la política educativa del país, sobre todo por cuanto la rapidez con la que se producen los cambios científicos, técnicos y culturales en nuestra sociedad se refleja en la progresiva especialización del conocimiento en la Universidad.

Esta situación hace inaplazable que se inicie un proceso en el que se vayan estableciendo las condiciones necesarias de preparación, tanto específica como docente, del profesorado que promueva el ejercicio satisfactorio y competente de la actividad educativa. Un cambio que implica una formación teórico-práctica en la que el perfeccionamiento-actualización de los conocimientos, el desarrollo de las capacidades, destrezas y actitudes se vaya adecuando a la realidad de las nuevas exigencias educativas y sociales. Además, será una forma de revalorizar la dimensión humana y social de la formación y práctica educativa del profesorado universitario, tan desprestigiada actualmente.

Un planteamiento de este tipo requiere, en primer lugar, un análisis del significado de la eficacia docente y, consecuentemente, la búsqueda de métodos de evaluación de la misma. Estos son hándicaps que hay que salvar en todos los niveles de la enseñanza, y concretamente en la Universidad donde apenas han proliferado las experiencias de investigación en el aula, a pesar del amplio marco teórico existente.

En este trabajo pretendemos dar un paso de aproximación al problema, mediante la exposición de un esquema conceptual y metodológico de organización didáctica. Por ello, en principio, se define qué entendemos por eficacia docente y en qué sentido puede ser evaluada para, en segundo lugar, proponer un modelo activo de contraste y avance a través de una experiencia de evaluación de la eficacia docente.

I. Eficacia docente y evaluación.

El término eficacia docente tiene claras connotaciones cuantitativas si tomamos como referencia la adscripción tradicional del concepto de eficacia en la enseñanza y observamos los rasgos que, en tantas tipologías, definen al “profesor ideal”. Lejos, pues, de todos los paralelismos que puedan establecerse entre estos términos y de aquellas concepciones que identifican “buen enseñante” con “buena persona”, pensamos que sólo se puede hablar operativamente de eficacia docente cuando se la relaciona con calidad de la enseñanza.

En este sentido, estamos de acuerdo con la consideración de la eficacia docente como fruto de la intervención de tres tipos de factores que interactúan y la definen (DE LA ORDEN, 1977): de estructura personal (características del profesor), de proceso (comportamiento docente, destrezas, técnicas, interacciones,...) y de producto (aprendizajes congnotivos, aptitudinales y psicomotrices). Sin embargo, tradicionalmente, la eficacia docente se ha valorado sólo en función del producto (haciendo balances del rendimiento de los alumnos), aproximándose en algunos casos a la valoración tipológica del profesor a partir de características personales manifiestas, pero obviando siempre la consideración de las peculiaridades del desarrollo procesual de la enseñanza y el aprendizaje.

Es ésta una razón para centrarnos en los factores de proceso, al considerar que en ellos se concretan aspectos determinados por los factores de estructura (rasgos de personalidad del profesor que definen su particular estilo de enseñanza) y otros aspectos (situación pedagógica concreta, método de enseñanza, características de los alumnos, objetivos educativos,...) que condicionan a su vez a los factores de producto o resultados.

En cualquier caso, es indiscutible que para establecer criterios de eficacia hay que tomar como referencia teorías de la enseñanza y el aprendizaje que permitan desarrollar modelos didácticos y diseños curriculares concretos que orienten y definan distintas prácticas educativas. En último término, habrá que proceder al contraste de resultados a partir de esquemas referenciales que ofrezcan valoraciones cualitativas y cuantitativas de todo el proceso.

Así deberá entenderse la evaluación, no como un apéndice de este proceso, sino como elemento consustancial del mismo que consiste en comprobar los progresos de los alumnos, y en llevar el seguimiento del propio currículum (GRAVES, 1988). Y es que, usando métodos apropiados, la evaluación es el recurso investigativo por excelencia que permite detectar la significación y la incidencia de distintas variables (previamente definidas) que condicionan la promoción de aprendizajes. De

este modo se podrán obtener referencias válidas para hacer los reajustes o modificaciones didácticas, actitudinales, infraestructurales que progresivamente resulten necesarias.

Estos conceptos relativos a eficacia y evaluación docente se sustentan en el principio de que las variaciones del comportamiento del alumno y del profesor son un sistema mutuamente interdependiente donde cada fuente de comportamiento está influenciada por la otra (WINNE Y MARX, 1977). De ahí que se conceptualice el flujo de sucesos en la clase como multivariado y bidireccional, y que esté implicado tanto el mundo perceptivo del profesor como el del propio alumno.

Ponemos así especial énfasis en que el éxito del proceso educativo radica en gran parte en la naturaleza de las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos y de las relaciones que los estudiantes mantienen entre sí (ASPY y ROEBUCK, 1977). La calidad de estas interacciones depende de la forma en que al enseñante organice las experiencias del proceso de aprendizaje. Esto quiere decir que habrá que conocer las expectativas de los alumnos, sus intereses y problemas, y tener una mayor comprensión de la situación docente y del significado de la enseñanza.

Como se puede suponer, un planteamiento evaluativo de este tipo requiere para su realización proporcionar al profesorado no sólo los recursos materiales necesarios, sino también recursos teóricos que permiten analizar las contradicciones del sistema de enseñanza e intentar resolverlas en su contexto, apuntando los factores que se sitúen más allá del área de su responsabilidad (HERNÁNDEZ y SANCHO, 1989).

Eficacia docente y evaluación son, pues, dos conceptos amplios y muy diversamente utilizados, lo que dificulta la necesidad de correlacionarlos y profundizar en su significado respecto a la mejora de la calidad de la enseñanza, quizás porque ésta, como de un modo u otro se ha apuntado, aún no interesa suficientemente.

Pese a todo, y en el sentido que señalábamos anteriormente, distinguimos dos tipos de razones para evaluar: unas, puramente administrativas, relacionadas con la promoción profesional, retribuciones, etc.; otras, relacionadas con la mejora de la oferta educativa.

Al primer grupo corresponde el tipo de evaluación más usual realizada institucionalmente: *la evaluación administrativa*, de carácter normativo, que se basa en el establecimiento de "baremos" elaborados sobre estereotipos de cualificación y competencia profesional, y obtiene resultados arbitrarios e ineficaces.

Con el segundo grupo puede relacionarse otro tipo de evaluación que debiera realizar la propia Administración: *es la evaluación externa* que hasta ahora, y sólo en

algunos casos, se ha limitado a efectuar sondeos de opinión, sin previsiones de sistematización y contraste, para valorar puntualmente el alcance o la incidencia de cuestiones pedagógicas o didácticas “de moda”, dudosamente relacionadas con intenciones reales de mejora de las situaciones que condicionan la posibilidad de un proyecto educativo de mayor calidad.

También con el grupo de razones de mejora, se relaciona otro tipo de evaluación por cuya validez para la transformación curricular apostamos. Se trata de la *evaluación interna*: aquella que toma como referencia la realidad del aula y se basa en el análisis multidireccional de la situación educativa y el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Es realizada bidireccionalmente por el profesor y los alumnos, contando con métodos e instrumentos apropiados para observar el mayor número posible de variables intervinientes. Se fundamenta en la existencia o determinación de perfiles y criterios de observación que puedan permitir análisis discriminatorios y evitar valoraciones simplistas, ofreciendo datos útiles para buscar soluciones concretas adaptadas a las particulares características de cada situación educativa.

Dentro de esta óptica, entendemos que las pautas para que la mejora de la eficacia docente se produzca deben ser propuestas por los propios docentes a partir de análisis operativos de su práctica profesional basados en observaciones y valoraciones en las que participen activamente los alumnos. Con esto destacamos la importancia de la *evaluación interna* respecto a la externa o administrativa que deberá basarse en esos estudios y experiencias, arbitrando los sistemas de recogida de información oportunos de modo que se concreten en ofertas de mejora que se puedan contrastar en la práctica. Así, una y otra evaluación tendrán un carácter formativo.

De todos modos, y como ya hemos señalado en líneas precedentes, la referencia básica para evaluar la eficacia docente es la existencia de un proyecto educativo en el que confluyan y se estructuren un concepto de educación, unas teorías del aprendizaje y la enseñanza, unos objetivos educativos junto a métodos y técnicas, un modelo de organización, y un sistema de evaluación de todo el proceso que se desarrolla en este contexto y de los resultados del propio proyecto.

II. Análisis de una experiencia de evaluación de la eficacia docente.

Con el fin de concretar prácticamente los principios teóricos hasta aquí emitidos, iremos definiendo en este apartado del trabajo un modelo de organización didáctica que un mismo profesor viene experimentando desde hace dos años, en una asignatura (Geografía), con alumnos de los cursos segundo y tercero de diplomatura cuyo

número ha oscilado entre 40 y 50 por grupo-clase. De este modo subrayamos el sistema de evaluación que se utiliza como instrumento de valoración y contraste del proyecto educativo en el que se sustenta.

1.1 Marco conceptual y metodológico: proyecto educativo y método de evaluación.

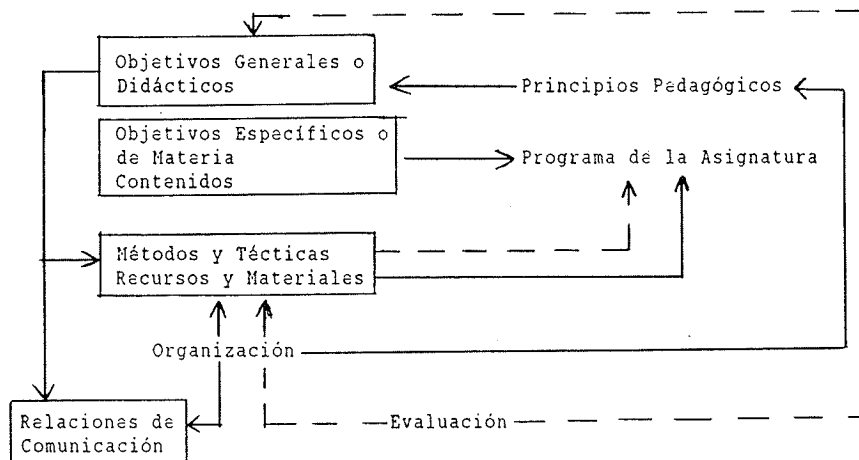
El proyecto educativo o diseño curricular puede realizarlo el profesor y el departamento universitario, contemplando la posibilidad de una relación interdepartamental. En cualquier caso constituirá una oferta para comunicar los principios y rasgos esenciales del propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (STHENHOUSE, 1985). En tanto que oferta, debe ser negociada entre todos los implicados, de modo que exista una responsabilidad compartida y una posibilidad de control colectivo o social.

En nuestra propuesta hay una tendencia a hacer de la práctica docente e investigadora un instrumento capaz de impulsar el desarrollo de una ética del conocimiento abierta a la crítica, a la indagación, a la tolerancia y a la pluralidad a través de intervenciones que no sólo “enseñen”, sino que provoquen el aprendizaje y la reconstrucción permanente del conocimiento adquirido (PÉREZ GÓMEZ, 1988).

La idea de educación en la que, por tanto, nos basamos es aquella que proclama el derecho que tienen los alumnos al conocimiento sin limitaciones, el pleno desarrollo de su personalidad, en cuanto a individuos autónomos, críticos, con capacidad de comunicar, con espíritu de iniciativa y sentido de la responsabilidad, solidarios y justos.

Como es lógico, un planteamiento de este tipo conlleva situar nuestro modelo didáctico en el campo de las llamadas “nuevas pedagogías”, dentro de las teorías del aprendizaje relacionadas con la psicología del desarrollo y la percepción. Así, los métodos empleados pertenecen al grupo de los métodos activos, aunque retomamos del método tradicional aquellos aspectos que consideramos positivos.

El *diseño curricular* o *proyecto educativo* propuesto responde al siguiente esquema:



Como se puede apreciar, los objetivos generales o didácticos están influenciado por los principios pedagógicos que subyacen en el diseño y que se basan en el concepto amplio e integral de educación antes expuesto y, por tanto, en la idea de ofrecer una enseñanza más científica, más técnica y a la vez más humanizada, que garantice la contribución a la formación personal, profesional y, consecuentemente, social de los alumnos universitarios.

Estos objetivos generales vienen a determinar: por un lado, el método pedagógico (en este caso activo) y, en consecuencia, las técnicas y los recursos didácticos (clases teórico-expositivas, trabajo en pequeños grupos, trabajos de campo, tutorías,...), los materiales e instrumentos que articulan el trabajo diario de la asignatura; y por otro, las relaciones de comunicación y las interacciones que puedan establecerse entre profesor y alumno/s, condicionadas por las características personales de aquél y de los propios alumnos y por las peculiaridades académicas de éstos.

Estos factores, metodológicos y relacionales, son los responsables del desarrollo del programa de la asignatura, configurado por los objetivos específicos y contenidos de la misma, que en cada caso han de ser expresados convenientemente.

Por su parte, la organización se refiere a las circunstancias concretas en las que se va a desenvolver la práctica docente y que configuran el marco real de la misma: número de horas teóricas, prácticas y de tutoría, número de alumnos por aula, infraestructura disponible, etc. A su vez cada parámetro del sistema organizativo condiciona, junto al estilo de enseñanza del profesor, las posibilidades de utiliza-

ción de los recursos y materiales, las relaciones de comunicación y, con todo, indirectamente, el mantenimiento de los principios pedagógicos en los que se basan los objetivos generales.

Por último, en este breve análisis del esquema expuesto, nos referimos a la evaluación, que se entiende aquí como un proceso investigativo que implica observaciones y análisis sistemáticos de las incidencias que se producen en el continuo enseñanza-aprendizaje y que determinan el nivel de adquisiciones de los alumnos. De este modo, afecta a todos los elementos del diseño curricular y es el principal factor de comprobación de la eficacia del mismo. Esto supone la utilización de un sistema preciso y eficaz de observación, seguimiento y control del mayor número posible de variantes condicionantes del proceso, no sólo referido al rendimiento académico de los alumnos, sino también a la forma en que los elementos curriculares han afectado a los resultados obtenidos en un período de aprendizaje previamente planificado.

En el cuadro adjunto se explicita sintéticamente, el *método de evaluación* utilizado. Por la finalidad de este trabajo, relacionado con la eficacia docente, o lo que es lo mismo con la evaluación de la oferta educativa implícita en el diseño curricular, haremos hincapié únicamente en la última de las técnicas referidas: las encuestas, que cualitativamente permiten evaluar desde la posición de los alumnos al desarrollo del proceso educativo, tomando en consideración tanto los factores condicionantes referidos al profesor como los relativos a los mismos alumnos.

Se trata de un sistema de evaluación bidireccional que parte de las opiniones de los alumnos, basadas en sus particulares percepciones de la situación y la propuesta educativa, y se transforman al considerar sólo una opinión (tanto si es del profesor como si es de un alumno o grupo) como referencia o elemento valorativo para emitir un juicio de aptitud, eficacia, rendimiento o competencia.

MÉTODO DE EVALUACIÓN

Técnica	A quién se evalúa	Qué se evalúa	Quién evalúa	Carácter	Significación (% del total)
Ejercicios escritos	Al alumno	Capacidad de comprensión y retención de conocimientos, de análisis, interpretación y síntesis.	El profesor	Cuantitativo y cualitativo	50%
Trabajos de Grupo	Al grupo	a) Asimilación de conceptos, contenidos y análisis crítico	El profesor y los demás grupos	Cuantitativo y cualitativo	10%
		b) Claridad en exposición, transmisión, metodología, conceptos, contenidos y presentación de temas elaborados.			20%
		c) Adquisición y aplicación de conocimientos en trabajos prácticos.			20%
Preguntas en clase	Al alumno	Atención y participación, capacidad interpretativa y analítica.	El profesor	Cualitativo	—
Trabajos de Campo	Al alumno y/o grupo	Asistencia, participación, aplicación de conocimientos adquiridos, analítica y crítica de la realidad especial contemplada.	El profesor	Cualitativo	—
Encuestas	Al profesor	Metodología, actitud, claridad expositiva, dominio intelectual de la materia, etc.	Los alumnos	Cualitativo	—
Encuestas	A los alumnos	Participación general, ambiente de la clase, nivel de satisfacción, dificultades, expectativas, etc.	Los alumnos	Cualitativo	—

1.2. Análisis de la experiencia y resultados

Las encuestas, por tanto, han sido el instrumento utilizado para la evaluación de la situación educativa y el desarrollo del proyecto curricular planteado. Como se puede observar en los modelos anexos, están elaboradas a modo de cuestionarios que permiten la observación de aspectos considerados importantes por el profesor. Son encuestas de elaboración propia cuyos ítems, a veces retomados o adaptados

de otros modelos, recuerdan escalas como la de Stanford-ERENS (MIALARET, 1971), y tienen la flexibilidad como cualidad que permite ampliarlas o reducir las en función de la validez y posibilidades de inferencia que ofrecen los datos obtenidos.

Con carácter anónimo y no puntuables, pues la finalidad es hacer valoraciones cualitativas sobre la cuantificación de los datos registrados, se han diseñado dos tipos de cuestionarios con rasgos, usos y momentos de cumplimentación diferentes a lo largo del curso: un cuestionario inicial de tipo descriptivo, y otro con previsiones de uso periódico y contrastable, de tipo valorativo.

El primero se formaliza a principio de curso, permite situar a los alumnos ante la asignatura, y nos informa de (ver Anexo 1):

- a) el concepto que tienen de la asignatura en cuestión (Items: 1a, 1b, 1c)
- b) sus preferencias a cerca de la forma de trabajar (Item: 5)
- c) los "preconceptos" metodológicos y organizativos del trabajo, las clases y la evaluación (Items: 3, 4, 6, 7, 8, 13, 14, 15)
- d) la disposición previa a participar en actividades concretas (Item: 9)
- e) el conocimiento (Item: 11) y la disponibilidad para utilizar (Item: 12) la tutoría como recurso de apoyo
- f) posibles tendencias u orientaciones formativas o profesionales que puedan relacionarse con determinadas áreas de interés (Item: 17).

Como se puede suponer, los datos que se obtienen con este cuestionario son sólo aproximativos al conocimiento de algunos aspectos de la realidad del grupo de alumnos. Sin embargo ofrecen una información general válida para que el profesor se ubique y realice los primeros contactos a nivel intelectual y efectivo con los estudiantes.

Los resultados de esta encuesta sirven para modificar o ratificar el proyecto educativo que se va a ofertar, y para orientar el proceso de negociación y consenso que se genera en torno a la concreción del diseño curricular "definitivo".

Por su parte, el cuestionario valorativo se utiliza en dos momentos del curso: a mediados del segundo trimestre (tras los resultados del primero) y al final (ver Anexo 2). La finalidad de su uso no es otra que recoger la opinión de los alumnos sobre aspectos fundamentales del proceso de desarrollo curricular y educativo relacionados con: la asignatura (interés y tratamiento didáctico), el profesor (características actitudinales y técnicas), el método (adecuación-aceptación), el alumno y la clase (interés, actitud), el sistema de evaluación (adecuación-aceptación) y dificultades (síntesis).

La codificación de las respuestas y el tratamiento estadístico de los datos, utilizando medias ponderadas, nos permite detectar los aspectos positivos y negativos más destacados por el grupo-clase y realizar los análisis valorativos oportunos a partir de la consideración de los items que más claramente relacionan factores interdependientes. En cualquier caso, mediante entrevistas se puntualiza sobre determinados aspectos.

Este método de revisión periódica de determinados elementos del proceso enseñanza-aprendizaje permite: observar lagunas, errores, etc., y establecer pautas de mejora, bien de la actividad educativa o bien de las interacciones profesor-alumnos; hacer un balance valorativo del desarrollo de la metodología con relación al desenvolvimiento y dinámica de las clases, los avances de programa de la asignatura, los resultados académicos obtenidos, etc.; contrastar tanto las observaciones relacionadas como los cambios introducidos y las incidencias relativas a los dos periodos de aprendizaje en los que se divide el curso, para determinar la idoneidad del procedimiento seguido; potenciar la participación activa de los alumnos en la planificación y organización procesual de la enseñanza.

Como se indicó al conceptualizar la experiencia, estos cuestionarios se han utilizado durante dos curso académicos consecutivos con alumnos de segundo y tercero, con lo que ha sido posible comparar su opinión cada año y en años sucesivos.

Con los análisis realizados pretendemos no hacer una valoración del modelo de organización didáctica en sí, ni de ninguno de sus componentes en particular, sino de la utilidad de los instrumentos empleados para la evaluación, y la validez de los observadores: los alumnos. Destacamos, pues, lo siguiente:

– Hay diferencias significativas entre las opiniones, valoraciones y sugerencias que dan los alumnos de segundo y tercero. En segundo suelen ser más indecisos, dejan más items sin contestar, son más severos con el profesor, menos autocríticos. En tercero las respuestas adquieren mayor solidez, se aprecian menos contradicciones entre las respuestas emitidas a items que se relacionan; aumenta la autocrítica y la fundamentación de la crítica al método de trabajo, al estilo de enseñanza del profesor, etc.; hay propuestas de acción alternativa más concretas, aunque no son numerosas; es evidente la mayor síntesis con que se plantean las dificultades.

– En este sentido, se aprecia una evolución cualitativa de las opiniones manifestadas por los alumnos de tercero respecto a los de segundo, tanto al considerar los dos grupos en un mismo año como a un mismo grupo en años sucesivos. En el primer caso (a pesar de que aquí entran en juego las diferencias individuales como variables independientes, no controladas pero que hay que tener en cuenta porque

definen las peculiaridades de cada grupo) y en segundo, el anterior análisis ofrece razones suficientes para afirmar que, de un año a otro, se produce un aumento de madurez de los criterios de opinión, no sólo debidos a la edad, sino a la progresiva capacidad de análisis de situaciones y, sobre todo, al mejor conocimiento del planteamiento y desarrollo curricular en todos sus aspectos.

– Las interacciones profesor-alumno, de distinta naturaleza en segundo y en tercero, también evolucionan y se modifican de un curso a otro. Tomando como referencia el mismo grupo, podemos decir que hay un proceso de cambio de percepciones, que afecta tanto al profesor como a los alumnos y que está en función de la capacidad de uno y otros para aceptar las críticas y las propuestas de mejora que puedan adoptarse. El éxito de las estrategias de resolución de dificultades, por la implicación colectiva que debe presuponer, depende directamente de la calidad de las interacciones que se vayan estableciendo.

– La incidencia de este modelo evaluativo es mínima en un contexto claramente marcado por la práctica docente tradicional, con las mermas que conlleva tanto para conseguir la comprensión e incorporación de los alumnos, como para ampliar algunos aspectos.

– A pesar de las bondades que asignamos a este sistema de evaluación de la eficacia docente, admitimos la crítica generalizada para cualquier escala de evaluación en cuanto a la validez y fiabilidad relativa que se le atribuyen cuando los rasgos a evaluar y los grados de escala no están operativamente definidos, ni se ha recurrido aún al análisis factorial para depurar los instrumentos de observaciones que utilizamos (DEBESSE y MIALARET, 1980). Sin embargo, insistimos: con un concepto activo y antiautoritario de educación, es necesario aproximarse de algún modo al conocimiento de los procesos que un determinado proyecto educativo genera dentro de ese sistema ecológico de interacciones, que es el aula. Esta es, pues, sólo una propuesta de acción que puede mejorarse y contrastarse con otras que surjan adaptadas a similares o distintas realidades.

Conclusiones.

Para terminar, creemos necesario incidir, a parte de las conclusiones parciales ya emitidas, en otras de carácter general que se deducen de las cuestiones tratadas:

– Debido al inmovilismo pedagógico y didáctico de la Universidad, un diseño curricular que contempla un método de evaluación como el que se ha expuesto va a encontrar, en principio, serias resistencias entre el profesorado acomodado en la

rutina. Los alumnos, sujetos pasivos de la enseñanza tradicional, también tendrán dificultades para incorporarse a una dinámica educativa nueva en la que deben tomar mayores responsabilidades.

–El profesor universitario deberá ampliar las parcelas del rol que tiene asumido como docente y aproximarse a la consideración de los factores que condicionan el proceso enseñanza-aprendizaje, buscando siempre la mejora de su función intelectual (promoción y transmisión de conocimientos), educativa (desarrollo personal y humano) y social (desarrollo del espíritu independiente y crítico, con iniciativa y sentido de la responsabilidad).

– No se puede hablar de eficacia docente ni evaluar si se continúan enmascarando graves problemas de insuficiencia en infraestructura y formación del profesorado. Así, cualquier evaluación que se plantee en las condiciones actuales de la Universidad, sólo contribuirá a mantener y potenciar la jerarquización existente, el individualismo, la discriminación y el adocenamiento, mostrando una ausencia de preocupación por la calidad de la oferta educativa.

– El control social de la función docente es, no obstante, necesario, pero ha de basarse en un método de evaluación con garantizado rigor científico, que se fundamente en el análisis concreto de situaciones concretas sobre las que informen sistemáticamente los alumnos y profesores implicados.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA.

- ANAYA SANTOS, G. (1988): "El profesor ideal". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 16, julio-agosto, Madrid, págs. 18-20.
- ASPY, D.N. y ROEBUCK, F.N. (1977), citado por GARCÍA CARRASCO, J., en *Profesores en Conflicto*, Nárcea, Madrid, 1984, págs. 101.
- DE LA ORDEN, A. (1977), citado por GARCÍA CARRASCO, J., en *Profesores en Conflicto*, Nárcea, Madrid, 1984, pág. 90.
- DEBESSE, M. y MIALARET, G. (1980): *La función docente*. Oikos-Tau, Barcelona, 191 págs.
- FERMIN, M. (1971): *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*. Kapelusz, Buenos Aires, 128 págs.
- FREINET, C. (1979): *Parábolas para una pedagogía popular*. Laia, Barcelona, 157 págs.
- FREIRE, P. (1984): *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, Madrid, 151 págs.

- GARCÍA CARRASCO, J. (1984): "Lineas dominantes en investigación en el análisis de la función docente". *Profesores en Conflicto*. Nárcea, Madrid, págs. 89-105.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1985): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya, Madrid, 238 págs.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): "Proyecto de reforma". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 161, julio-agosto, Madrid, págs. 47-51.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 238 págs.
- GRAVES, N. (1988): "La enseñanza mediante la actividad en Geografía". *I.ªs Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Asociación de Geógrafos Españoles. Madrid, diciembre, (en prensa).
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. M. (1989): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Laia, Barcelona, 180 págs.
- MACHADO SANTIAGO, R. y SOTO NAVARRO, E.: "Propuesta curricular en geografía para la aplicación de una metodología activa en la Universidad". *Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica*. Madrid, 1990, págs. 164-170.
- MACHADO SANTIAGO, R.; SOTO NAVARRO, E. y CARO RUIZ, M.: "Hacia una nueva realidad educativa y acción docente en la Universidad. Aproximación a un método pedagógico activo". *Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica*. Madrid, 1990, págs. 171-179.
- MIALARET, G. (1971): "La technique moderne et la formation des éducateurs". *Les sciences de L'Education*, núm. 3, págs. 4-43.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1988): "Autonomía y formación para la diversidad". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 161, julio-agosto, Madrid, págs. 8-11.
- PIAGET, P. (1981): *Psicología y Pedagogía*. Ariel, Barcelona, 208 págs.
- PUYOL, J. y FONS, J. L. (1981): *Los métodos en la enseñanza universitaria*. Evusa, Pamplona, págs. 80 y ss.
- ROGERS, C. (1986): *Libertad y creatividad en la educación, en la década de los ochenta*. Paidós. Barcelona, 326 págs.
- ROSALES, C. (1986): *Criterios para una evaluación formativa*. Nárcea, Madrid, 188 págs.
- SOTO NAVARRO, E. y Otros (1988): *Variables en el rendimiento escolar. Análisis, control y seguimiento de un modelo didáctico alternativo*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Sevilla, 198 págs.
- STENHOUSE, L. (1985): *Investigación y desarrollo curricular*. Morata, Madrid, 319 págs.
- WINNE, P. H. y MARX, R. W. (1977), citado por GARCÍA NAVARRO, J. en *Profesores en Conflicto*. Nárcea, Madrid, 1984, pág. 95.

ANEXO 1

CUESTIONARIO: MODELO C-1

No ponga su nombre, pero, por favor, marque lo que proceda y emita su opinión honestamente.

1. a) ¿Cuál es su concepto actual de la Geografía?:

.....
.....

b) ¿Su concepto actual de la Geografía coincide con el que tenía antes de ingresar en la Universidad?. – Sí

– No por qué:

.....

2. ¿Le parece la Geografía una ciencia aplicable y útil?: –Sí

–No

–Por qué:

.....

3. ¿Cree que los alumnos deben participar activamente con el profesor en el desarrollo del programa de la asignatura a lo largo del curso?: –Sí

–No

4. Metodológicamente, ¿de qué manera se puede crear un ámbito de trabajo participativo, abierto y libre al desarrollar el programa de la asignatura?:

.....

5. ¿Cómo prefiere trabajar en la asignatura?:

–Individualmente; –En grupo; –De ningún modo

6. ¿Piensa que es necesaria, además de las exposiciones del profesor, la lectura por parte de los alumnos de bibliografía concreta como profundización?: –Sí; –No

7. ¿Considera que es interesante que los alumnos expongan en clase trabajos realizados por ellos bajo la supervisión del profesor?

–Sí; –No

8. ¿Cree que las clases prácticas serían más eficaces si se complementasen con trabajos de campo realizados por los alumnos bajo la supervisión del profesor?: –Sí; –No

9. ¿Estaría dispuesto a participar en algún Seminario o Curso Monográfico donde se trate específicamente determinados aspectos teóricos y/o prácticos de la materia?:

–Sí; –No

10. ¿Estima que las excursiones, como complemento teórico de la asignatura, deben tener un carácter obligatorio?: -Sí; -No
11. Sabe que una de las funciones docentes asignadas al profesor es el de la tutoría para, genéricamente, orientar a los alumnos y llevar un seguimiento de los mismos en relación a sus estudios y proceso de adquisición de conocimientos, existiendo unas horas fijadas para tal fin: -Sí; -No
12. ¿Piensa utilizar la tutoría como recurso de apoyo a su proceso de aprendizaje?: -Sí; -No
13. Desde su punto de vista ¿quién/es debe/n realizar la evaluación de su trabajo a lo largo del curso?
14. ¿Piensa que el único método de control del rendimiento de los alumnos son los "exámenes": -Sí; -No
15. ¿Qué otros métodos de evaluación propone?:
16. ¿Estima conveniente la revisión periódica del desarrollo metodológico (clases teóricas y prácticas, formas de trabajo, evaluación, etc.) por parte del profesor y los alumnos? -Sí; -No
17. Ha decidido o se inclina por una especialidad concreta a seguir tras la Diplomatura: -Sí; -No; ¿Cual?.....
-Por qué:

ANEXO 2

CUESTIONARIO: MODELO C-2

Este formulario le da la oportunidad de comunicar al profesor sus opiniones sobre la asignatura, el profesor mismo, las clases y también su actitud como alumno, con vistas a posibles replanteamientos y, desde luego, mejora metodológica, del trabajo y de las relaciones.

Queda claro que usted permanece anónimo, por lo que se facilita y ruega objetividad y espíritu constructivo.

Instrucciones: Reflexione detenidamente la respuesta, en caso de no comprenderla busque en el encuestador aclaraciones; conteste a cada pregunta con un círculo una de las cifras (van de menor a mayor: 1...5), la N si no ha lugar o la palabra conveniente; el espacio en blanco para que escriba lo que crea conveniente.

Sobre las clases teóricas y prácticas:

1. Interés de la materia en clases teóricas N 1 2 3 4 5
2. Interés de la materia en clases prácticas N 1 2 3 4 5
3. La bibliografía proporcionada y utilizada es: adecuada; suficiente; actualizada;.....
4. Uso de otros recursos didácticos (diapositivas, gráficos, transparencias, vídeo, esquemas, etc.) valórelos N 1 2 3 4 5
5. Relación entre materia de las clases teóricas y prácticas N 1 2 3 4 5
6. Nivel de la signatura: apropiado; sencillo; complejo
7. Ritmo del curso (trabajo/evaluación): razonable; rápido; lento
8. Señale el lugar que ocupa esta asignatura respecto a las demás del curso:
 - en cuanto a metodología N 1 2 3 4 5
 - en cuanto al interés de la materia N 1 2 3 4 5
 - en cuanto al profesor N 1 2 3 4 5

Sobre el Profesor:

9. Preparación de las clases N 1 2 3 4 5
10. Dominio científico de la materia N 1 2 3 4 5
11. Nivel de exigencia a los alumnos N 1 2 3 4 5
12. Claridad de las explicaciones N 1 2 3 4 5
13. Organización de las clases y trabajo N 1 2 3 4 5
14. Actitud del profesor:
 - autoritario N 1 2 3 4 5
 - imaginativo N 1 2 3 4 5

- da participación N 1 2 3 4 5
- facilita un clima de confianza N 1 2 3 4 5
- hace las clases amenas N 1 2 3 4 5
- 15. Promueve el pensamiento crítico y analítico N 1 2 3 4 5
- 16. Está abierto a las necesidades e intereses de los alumnos N 1 2 3 4 5
- 17. Estimula a trabajar N 1 2 3 4 5
- 18. Estimula la curiosidad intelectual de los alumnos N 1 2 3 4 5
- 19. Suscita con habilidad la discusión en clase N 1 2 3 4 5

Sobre el trabajo en grupos:

- 20. Grado de adecuación de este sistema de trabajo N 1 2 3 4 5
- 21. Grado de participación de los miembros en el trabajo desarrollado por el grupo N 1 2 3 4 5
- 22. Interés y utilidad que suscitan los trabajos a realizar en grupo N 1 2 3 4 5

Sobre el alumno:

- 23. Nivel personal de conocimientos previos para afrontar la asignatura N 1 2 3 4 5
- 24. Grado de participación personal:
 - en el grupo N 1 2 3 4 5
 - en la clase N 1 2 3 4 5
- 25. Grado de colaboración con las propuestas de trabajo N 1 2 3 4 5

Sobre la clase:

- 26. Interés de la clase en la asignatura N 1 2 3 4 5
- 27. Colaboración de la clase con el profesor N 1 2 3 4 5
- 28. Colaboración entre los alumnos N 1 2 3 4 5

Sobre el sistema de evaluación:

- 29. Grado de eficacia y objetividad del sistema de evaluación seguido ..N 1 2 3 4 5
- 30. Grado de adecuación de los exámenes (Cuatrimestrales-y/o Final) al contenido de la asignatura N 1 2 3 4 5
- 31. Calidad de la preparación del cuestionario N 1 2 3 4 5
- 32. Rigor de las valoraciones efectuadas por el grupo:
 - sobre el trabajo propio N 1 2 3 4 5
 - sobre el trabajo de otros grupos N 1 2 3 4 5
- 33. Grado de exigencia del profesor N 1 2 3 4 5

Sobre dificultades:

34. Indique, si las hay, las dificultades que encuentra:

- en las clases teóricas:
- en las clases prácticas:
- en el trabajo de grupo:
- en la evaluación:

35. Señale las alternativas que considere adecuadas para superar estas dificultades que acabamos de señalar y/o mejorar el desarrollo de la asignatura:

.....

.....

.....