

LA EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD: OTRA PERSPECTIVA

Tomás Escudero Escorza

Universidad de Zaragoza

RESUMEN

Tomando la perspectiva del responsable de la gestión académica universitaria, se analizan las características de la evaluación de la enseñanza en la universidad y los ámbitos preferentes de actuación para mejorarla. La ubicación de los estudiantes, la formación y la calidad del profesorado, los diseños curriculares y la metodología didáctica y sus recursos son analizados de manera expresa, destacando ciertos elementos y ofreciendo algunas sugerencias para mejorar nuestra enseñanza universitaria.

ABSTRACT

Taking the perspective of people in charge of academic affairs, characteristics of teaching evaluation at the university are analyzed and considered some important spaces for improvement. Student selection of degrees, training and quality of teachers, curricula designs and teaching methodology and resources are taken as main elements for improvement after evaluation of teaching in our universities.

Participar en un número monográfico como el presente, en unión de tantas plumas cualificadas es, sin duda, un honor, pero tiene el riesgo de que las reflexiones que se ofrezcan sean reiterativas y reproduzcan algo ya aportado por otros colegas.

Para minimizar el riesgo apuntado, y toda vez que somos varios los autores que incidimos en el tema de la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria, en este artículo pretendo ofrecer la visión del responsable universitario y, más en concre-

to, la visión desde la que se ve obligado a trabajar alguien que, como es mi caso, ha tenido la suerte y la satisfacción de ser Vicerrector de Evaluación y Mejora de la Enseñanza, durante los últimos cuatro años, en una importante Universidad española como lo es la de Zaragoza.

Como es lógico, la perspectiva que ofrezco nunca puede ser considerada la de un gestor universitario en sentido convencional, pues resulta imposible desligarla de mi condición de profesor y de estudioso del tema sobre el que estamos reflexionando. Sin embargo, sí que intento enfatizar aquello más específico de las preocupaciones concretas de un responsable institucional que tiene la obligación de tomar y promover decisiones encaminadas a mejorar la enseñanza de su universidad. Con este planteamiento, espero y deseo que mi aportación complemente y enriquezca otras que aparecen en este número monográfico de RIE, desde diferentes perspectivas académicas y personales.

Este punto de partida y la propia limitación de espacio que se me sugiere, me obliga a no entrar en análisis de tipo general sobre modelización y procedimientos de evaluación de los programas y de la enseñanza universitaria, por lo que me centraré en el análisis de ciertos aspectos que, entiendo, son cruciales para valorar y mejorar la enseñanza de nuestras universidades.

I. EL OBJETIVO DE LA EVALUACIÓN

Los profesionales de la evaluación estamos continuamente repitiendo que esta no es un fin en sí misma, que es un escalón, una plataforma intermedia, que facilita y perfecciona las decisiones y acciones de planificación, gestión, desarrollo y mejora. Sin embargo, uno tiene la impresión de que dicho mensaje no acaba de calar suficientemente entre los implicados y afectados por la evaluación. Desgraciadamente, hoy hacemos mucha evaluación que parece cerrarse en sí misma, que temporalmente produce cierto impacto informativo en unas u otras audiencias, pero que no tiene consecuencias palpables sobre la calidad de nuestra enseñanza. A pesar de tanta reflexión teórica al respecto, paradójicamente, en el terreno de la práctica, evaluación, calidad y mejora no suelen hacerse a menudo confluír, como sería su obligación.

Es muy cierto que de esta paradoja no suelen ser responsables principales los evaluadores, sino los que tienen la capacidad de decisión académica, gestora, legislativa o presupuestaria, pero no es menos cierto que se adolece de cierta tibieza en la defensa de este principio básico. Y en esto hay que ser radical. O la evaluación es útil o no tiene sentido realizarla; tiene que ser un instrumento para la acción y no un mero mecanismo de justificación o para tranquilizar conciencias. Los evaluadores debemos ser beligerantes en este sentido.

Lo dicho nos obliga a pensar que el diagnóstico riguroso y sensato de la realidad no es el final de nuestra acción evaluadora, tenemos que ofrecer, además, sugerencias alternativas de acción, con sus posibles riesgos, con sus posibles ventajas. En definitiva, estamos obligados a defender el estatus científico y el marco investigador propio del evaluador institucional (Fishman 1988 y 1991; Escudero, 2000).

2. A VUELTAS CON LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y SUS POSIBLES INDICADORES

Sin entrar en profundidad en el siempre interesante debate sobre el concepto de calidad de la enseñanza, sí que es importante señalar algunos elementos de referencia básicos de dicha calidad que, en definitiva, van a ser el objeto central de nuestra evaluación.

Los responsables universitarios y la sociedad en general tienen muy claro que el *indicador directo* de la *calidad de la enseñanza* son sus *resultados*, esto es, el nivel formativo alcanzado por los estudiantes. Pero esta idea generalizada, que además es correcta en su base, tenemos la obligación de matizarla y contextualizarla convenientemente, para que sea interpretada de manera cabal y rigurosa.

Al margen de las graves dificultades para contar con escalas estandarizadas de medición de los niveles formativos alcanzados por los estudiantes en distintas carreras, cursos, especialidades, disciplinas,..., que deberíamos utilizar como instrumentos para la homologación y comparación, los resultados directos que podemos obtener expresan la *calidad de los estudiantes* y, en su caso, de los titulados y no la de la enseñanza, pues tales resultados están condicionados por las capacidades, el interés y el esfuerzo de los alumnos. Por desgracia, en el mejor de los casos, lo que podemos medir es la interacción entre la calidad de la enseñanza y la de los alumnos.

Por confundir los dos conceptos anteriores, calidad de enseñanza y de estudiantes, no son pocos los ciudadanos, e incluso académicos y responsables académicos, que asimilan incorrectamente la selectividad universitaria con calidad de la docencia. La selectividad es, sin duda, un elemento facilitador de la docencia universitaria, pero en ningún caso un indicador de su calidad. Lo que sí puede ser es un factor determinante en la calidad de los estudiantes. Lamentablemente, al cobijo de esta confusión de ideas, algunas instituciones han construido una buena imagen social de calidad docente con prácticas pedagógicas criticables y programas académicos mediocres, fomentando el rigor académico y social en la selección de sus estudiantes.

Para complicar todavía un poco más el panorama que se observa y desde el que se actúa, aparecen las calificaciones escolares como instrumento sobre el que se construyen los populares conceptos de éxito o fracaso escolar. Estas calificaciones, como medida de los resultados de la enseñanza, no sólo están sujetas a todos los condicionantes planteados anteriormente, sino que, además, no son un indicador homogéneo, pues dependen del criterio y rigor del profesor a la hora de diseñar la enseñanza y valorar el rendimiento de los estudiantes. En tal sentido, las calificaciones escolares son un indicador muy débil de la calidad de nuestra enseñanza, por lo que siempre deben ser complementadas con otro tipo de indicadores y criterios (De Miguel, 1999; Ferrández y otros, 1999).

El interés de las calificaciones escolares, desde la perspectiva de la evaluación, está en que sí son un buen indicador de la *coherencia interna* y de la *eficiencia institucional* en el ámbito docente, además de un elemento de diagnóstico imprescindible para tratar con las bolsas de fracaso escolar. Por añadidura, no podemos olvidar que se trata de

un elemento clave a la hora de construir la imagen social de una institución de educación superior.

Por lo dicho hasta aquí, entiendo que las *calificaciones escolares*, con sus pros y sus contras y siempre que se contextualicen debidamente, son un elemento de análisis importante para el diagnóstico de la calidad institucional y para ubicar el fracaso escolar (Escudero, 1999). No podemos olvidar que uno de nuestros grandes retos es el de atajar el elevado fracaso escolar que se produce en algunos cursos de alguna de nuestras titulaciones. Para ello debemos ubicarlo con precisión, pues el panorama y la etiología son muy diversos. No nos basta con detectar una elevada tasa de fracaso en tal o cual titulación, en tal o cual curso, pues sabemos muy bien (Escudero y otros, 1999), que el bloqueo puede limitarse a una o dos asignaturas y no al resto de la titulación. El evaluador está obligado a indicar el espacio preciso en el que se debe intervenir.

Pero incluso trabajando a un nivel suficientemente desagregado de la información, que nos permita diagnosticar con mucha precisión el lugar del fracaso, al analizar los resultados de la enseñanza, las soluciones y pautas de intervención vamos a tener que buscarlas a través de *indicadores indirectos* de la calidad de la enseñanza, relacionados con las entradas y el proceso docente (Segers y Dochy, 1996). En los siguientes apartados centramos la reflexión en algunos de los más críticos indicadores indirectos de la calidad.

En paralelo con los indicadores anteriores, las instituciones de educación superior utilizan de manera generalizada *indicadores de impacto* o niveles de satisfacción de los afectados por la enseñanza, como indicadores de calidad de la misma. La experiencia al respecto me dice que este tipo de evaluación es muy importante, pero que, en la práctica, es sistemáticamente infrautilizada como instrumento de mejora de la enseñanza, bien porque se trabaja con niveles de agregación de opiniones demasiado globales, bien porque no se analizan, o no se tienen en cuenta los resultados y lo que sugieren (Escudero y otros, 1997 y 2000; Escudero, 1999a). La opinión de los estudiantes y de los profesores, sin duda, es uno de los principales caminos que tenemos los evaluadores y, consiguientemente, las universidades para encontrar y diseñar acciones de cambio, de innovación y de perfeccionamiento. Tampoco podemos olvidar que en este proceso, resulta crítico delimitar bien los espacios de responsabilidad pues, como bien sabemos, las universidades son organizaciones de organizaciones poco cohesionadas, con múltiples y diversos centros de autonomía y de responsabilidad. Los evaluadores tenemos que decirle a la institución dónde y en qué sentido tiene que intervenir, pero también quien es el que tiene el deber y la responsabilidad de actuar.

3. ÁMBITOS DE EVALUACIÓN PARA LA MEJORA

Una vez contextualizados el problema y el marco de actuación, es el momento de plantearse el proceso de evaluación de la enseñanza que, desde una perspectiva ortodoxa, nos llevaría al apoyo en enfoques reconocidos y clásicos en el campo de la evaluación de programas (Municio, 1992; Pérez Juste, 1995; Gredler, 1996). Sin embargo, de acuerdo con la perspectiva desde la que he planteado este trabajo y respetando sus objetivos, voy a centrarme en la evaluación de aquellos aspectos, facetas o ámbitos que se sabe que inciden de manera decisiva en la calidad de la enseñanza universitaria y

sobre los que tienen una responsabilidad directa de transformación los gestores y responsable académicos de la institución. En concreto, quiero destacar cuatro grandes ámbitos de mejora de nuestra enseñanza, a los que resulta obligado dirigir la evaluación y la intervención en los momentos actuales en nuestras universidades:

- a) La ubicación de los alumnos en los distintos estudios
- b) La formación y la calidad del profesorado
- c) Los diseños curriculares
- d) La docencia propiamente dicha, su metodología y sus recursos.

3.1. Ubicación de los alumnos

Aunque ya he señalado el peso relativo que tiene la selección de los alumnos en la determinación de la calidad de la enseñanza, es cierto que una buena ubicación de los mismos en los diferentes estudios facilita el desarrollo del proceso docente y la consecución de más y mejores logros por su parte.

Con la legislación actual, el margen de maniobra de las universidades en este terreno es limitado, centrándose principalmente en el establecimiento de los límites de acceso, allí donde se produzca exceso de demanda. Ahora bien, ¿se está haciendo todo lo posible en cuanto a la orientación en la elección de estudios, que no es un aspecto cerrado por la legislación?

La impresión es que nuestras universidades, en colaboración con los centros de secundaria, están dando mucha información, quizás excesiva, sobre el acceso a la educación superior, pero con resultados escasos para el esfuerzo aportado. Es necesario, por tanto, evaluar estos procesos, detectar los puntos de ineficiencia y sugerir nuevas alternativas en este terreno.

La orientación vocacional y profesional, aunque se ubica de manera más directa en los centros de secundaria, no puede estar al margen de las preocupaciones de los diferentes centros universitarios, que deben colaborar, y proporcionar todo tipo de información, con los gabinetes de orientación. Las universidades tienen que establecer unas redes de colaboración en este sentido y evaluar y mejorar de manera sistemática su funcionamiento.

Otro elemento a considerar por los evaluadores es el de los criterios para el establecimiento del límite de plazas en las diversas titulaciones, no siempre en apoyo de una mejor calidad y organización docente. Con frecuencia aparecen criterios fruto de presiones e intereses espúreos. Aprovechando el descenso en la demanda, las universidades deben evaluar y revisar los viejos criterios de establecimiento de limitación de plazas de estudio, ajustándolos a razones mejor fundamentadas desde los puntos de vista social y académico.

3.2. Formación y calidad del profesorado

Es casi una obviedad decir que un elemento clave de una buena docencia es el profesorado. Tener buenos profesores no es condición suficiente para tener una buena

docencia, e incluso una buena enseñanza, pero es obligado. Por lo tanto, la calidad de los profesores debe ser preocupación permanente de la evaluación institucional.

Aunque no es momento de profundizar en el tema, sabemos que no es fácil definir de manera concisa qué es un buen profesor; hay muchos posibles elementos y aproximaciones. Lógicamente, tampoco resulta fácil medirlo. Sin embargo, sí que tenemos claro que se necesitan ciertas características básicas para que la calidad sea posible. Desgraciadamente, algunas de estas cualidades necesarias no son fáciles de proporcionar o, más propiamente, fácilmente mejorables. A veces la intervención en este terreno tiene necesariamente unos efectos limitados y, en ciertos casos, el objetivo no podrá ser la obtención de buenos profesores en sentido estricto, sino el de evitar malas prácticas docentes.

Buena parte del problema se centra en la *selección del profesorado*, donde la capacidad de incidencia del conjunto de una universidad es mucha, aunque existan condicionantes y elementos de distorsión. Personalmente, tengo pocas dudas de que si la selección del profesorado fuera adecuada, se evitarían buena parte de los problemas docentes que más tarde aparecen. La experiencia nos dice que cuando se selecciona a un profesor con muchas dudas sobre su futura conducta docente, es alta la probabilidad de que luego plantee problemas en este sentido.

En primer lugar hay que asegurar que los profesores tengan una sólida formación en su área de conocimiento, mucho más allá de la especialización de la tesis doctoral, con capacidad y solvencia académica, cuidando, probablemente más que en el pasado cercano, los perfiles docentes en las convocatorias de plazas. La evaluación institucional de la enseñanza universitaria no puede estar al margen de este problema, y tampoco de los procesos de *adaptación y reconversión* de profesorado, como obligado vehículo para armonizar los potenciales docentes departamentales, tras necesarios cambios estratégicos en las ofertas y demandas de las universidades.

En materia de *formación pedagógica*, inicial y permanente, del profesorado universitario el camino por recorrer es mucho, pero ya se tiene un bagaje amplio de experiencias positivas en los últimos años. Ahora, la evaluación no sólo debe plantearse como vehículo para detectar y resolver carencias pedagógicas, sino también para revisar críticamente las actividades de formación que se están llevando a cabo y promover y desarrollar nuevas fórmulas que mejoren y complementen las actuales.

La experiencia nos dice que debemos resolver problemas sobre la integración de la formación pedagógica en el currículum personal y en los méritos del profesorado, que es necesario experimentar sobre los diseños de la formación en todos los ámbitos, contenidos, extensión, organización modular, temporalización..., y que es fundamental potenciar un banco suficiente, en cantidad y variedad, de expertos en didáctica universitaria. Valorar las deficiencias y necesidades en este sentido es otro reto de la evaluación institucional.

3.3. Planes de estudio y diseños curriculares

Parece evidente para todos que buena parte de los problemas de nuestra enseñanza universitaria, especialmente aquellos sobre los que los académicos tenemos más capaci-

dad de incidencia, se centran en el terreno curricular, esto es, en el diseño de los planes de estudio, de sus asignaturas, de la jerarquización y coordinación de las mismas, de los contenidos y niveles, etc. y, en general, en todo lo relacionado con la ordenación docente.

No creo equivocarme al señalar que la evaluación de la enseñanza universitaria debe indagar con mucha atención si los planes docentes están sobrecargados de asignaturas, si estas están sobrecargadas de contenidos y si estos están planteados a niveles de dificultad razonables. Además, deben analizarse posibles problemas de coordinación entre asignaturas, de jerarquización de conceptos y de contenidos de dudosa utilidad tanto académica como práctica. La escasa atención a los problemas citados es causa de exigencias disímiles, con consecuencias indeseables en el terreno de la motivación.

Para atajar anomalías como las apuntadas, los responsables académicos tienen al menos tres grandes planos diferenciados, aunque no del todo independientes, de evaluación e intervención. Estos planos son:

- El diseño de asignaturas del plan de estudios
- Los contenidos de las asignaturas
- Los niveles de dificultad de los contenidos tratados

En el primer plano, en el de las *asignaturas del plan de estudios*, existen amplias posibilidades de intervención de los responsables institucionales, a través de decisiones de los diferentes órganos colegiados, pudiéndose introducir racionalidad académica y profesional, criterios a los que se hace referencia de manera constante. Sin embargo, a lo largo de este proceso suelen explotar innumerables contradicciones y tensiones internas, frecuentemente no debidas a razones académicas y pedagógicas, sino a intereses particulares, generalmente relacionados con la creación de necesidades de dotación de nuevo profesorado. Sin ningún género de dudas, la coherencia y racionalidad académica y formativa de los planes de estudio universitarios debe ser uno de los objetos prioritarios de la evaluación institucional y algo sobre lo que las comisiones docentes, las juntas de departamento, de centro y de gobierno no pueden pasar por encima escudándose en el objetivo de evitar conflictos y dificultades.

En un informe solicitado al Vicerrector de mi Universidad responsable de la elaboración y reforma de los planes de estudio (López, 2000), se ofrece desde dicha perspectiva, una revisión crítica del conjunto de elementos que dificultan o pueden dificultar el proceso aludido y que, consecuentemente, requieren atención evaluadora. La clave de los desajustes se ubica entre la concepción flexible de las directrices generales y el contexto universitario real en el que tienen que desarrollarse y entroncarse los planes.

Entre los elementos de desequilibrio señalados por el informe se pueden citar: a) la diversidad de criterios de aplicación según titulaciones, b) las disfunciones en cuanto a peso de troncalidad de las diferentes materias, fruto del diferente potencial académico de las áreas, más que de la racionalidad formativa, c) las nuevas dificultades para la gestión académica, disgregación de grupos de estudiantes, configuración de la optatividad y la libre elección, vinculación de áreas de conocimiento, etc., d) compresión

excesiva de contenidos al aplicar el modelo cuatrimestral, e) uso arbitrario de los requisitos de acceso a determinadas asignaturas, f) dificultades organizativas del *practicum*, con creciente necesidad de profesionales-tutores que demandan compensación por su colaboración, g) aumento de la complejidad organizativa de los segundos ciclos debido a la transversalidad y a la diversidad de opciones de origen de los estudiantes, h) falta de criterios comunes sobre la duración de las titulaciones e i) carencia y dificultad de establecer mecanismos precisos de adaptación curricular y de convalidación de créditos.

Problemas como los apuntados, que vemos son motivo de gran preocupación en el momento presente para nuestros responsables académicos, deben ser obligatoriamente analizados en los programas de evaluación curricular, con la correspondiente oferta de posibles soluciones alternativas.

En cuanto al segundo plano, el relativo al *contenido de las asignaturas*, las responsabilidades son principalmente departamentales e interdepartamentales, siendo los problemas más de sensatez académica y pedagógica, que de defensa laboral o de influencia. El gran reto es el de convencer a los profesores que en los programas se debe introducir de manera preferente lo más formativo y lo más útil, y no introducir nuevos contenidos sin desarrollar previamente los anteriores de manera adecuada y sin lograr los objetivos previstos.

Ningún evaluador puede olvidarse de que la linealidad en el tratamiento de contenidos en muchas de nuestras asignaturas es un problema grave; se selecciona poco y se actúa como si toda la materia fuera igual de importante y formativa. Los departamentos y los grupos docentes deben hacer autocrítica en tal sentido, aligerando los programas de contenidos menos importantes. En este terreno, los profesores noveles deben contar con el asesoramiento departamental. También debe resaltar la evaluación la dimensión de utilidad de los programas de las asignaturas, pero no sólo reforzando el contenido práctico del diseño curricular, sino enfatizando la orientación de utilidad en la selección y el tratamiento de los contenidos. Lo mismo podríamos decir de la necesidad de coordinación intra e interdepartamental a la hora de distribuir los contenidos entre asignaturas y mejorar la eficiencia docente. Se trata, por ejemplo, de cuidar las jerarquías conceptuales en el tratamiento temporal de los contenidos, de evitar que un mismo tema se trate innecesariamente varias veces por distintos profesores y, también, de asegurar que no se deje de tratar algún tema importante por problemas de coordinación.

El tercer plano de evaluación en el ámbito curricular es el relativo a los *niveles de tratamiento y dificultad* de los contenidos de cada asignatura que, en buena medida, quedan ceñidos al juicio de cada profesor y, a lo sumo, a la coordinación del grupo de profesores de la materia. En este plano resulta muy difícil entrar como acción institucional, lo que es un problema muy grave, sobre todo si se confirma la hipótesis defendida por muchos evaluadores, de que este aspecto es uno de los más determinantes en el denominado fracaso escolar.

La reflexión final en este importante ámbito, el curricular, es que la diversidad entre centros, departamentos, titulaciones, profesores, asignaturas,...es enorme y que suele ser no sólo erróneo, sino muy peligroso, generalizar los hallazgos de evaluaciones específicas. Hay que tratar los problemas de manera diferenciada según la situación.

3.4. La docencia, sus recursos y sus métodos

El último eslabón de esta cadena de ámbitos de evaluación y mejora de nuestra enseñanza universitaria es el de la docencia en sentido más estricto, esto es, el de la interacción didáctica entre alumnos y profesores. La docencia está muy condicionada por los aspectos curriculares discutidos anteriormente, pero siempre queda un margen de maniobra estrictamente didáctico que tiene que ver sobre todo con los enfoques metodológicos, con las técnicas didácticas y con los recursos de apoyo empleados en las aulas. En definitiva, estamos hablando de la actuación del profesor y del contexto pedagógico en el que se mueve.

Desde la perspectiva evaluadora podemos hablar, al menos, de dos planos distintos aunque interconexos, la *actuación didáctica* de los profesores y los *medios y condiciones* que facilitan o dificultan ciertas conductas pedagógicas. Reflexionemos sobre ambos planos.

La experiencia en tareas de formación del profesorado nos dice que el cambio de conducta didáctica de los profesores no es, precisamente, empresa fácil, pero también nos dice que es un arma poderosa para la mejora de la enseñanza. El problema no está tanto en los cambios en la preparación didáctica del profesorado, pues son relativamente sencillos, sino en la modificación de su capacidad, de su concepción, de su actitud y de su conducta pedagógica, algo muchísimo más costoso.

No es mi intención, ni tampoco tengo espacio, entrar en una reflexión profunda sobre la evaluación y mejora del profesorado universitario, pero nos conviene recordar que por lo dicho anteriormente, por su dificultad y por su importancia, estamos hablando de un elemento crítico pues, en definitiva, vemos a los sistemas de evaluación y compensación de los profesores como palancas de cambio (Malen, 1999). Tampoco podemos soslayar los problemas que surgen ante la gestión de incentivos y penalizaciones personales como una de las potenciales consecuencias de la evaluación (Escudero, 2000a).

Sabemos que las penalizaciones personales inciden en el nivel más elemental de la calidad docente, pudiendo evitar incumplimientos laborales y corregir defectos de funcionamiento básico, pero no son un instrumento de generación de calidad en sentido proactivo. Sobre los incentivos personales hemos de convenir que su potencial de mejora teórico no siempre se hace real, pues su articulación práctica suele ser conflictiva. Uno de los principales dilemas está en saber si el incentivo verdaderamente estimula al que lo consigue o, más bien, desestimula todavía más al que no lo consigue.

Las encuestas de evaluación de la docencia y de los profesores que utilizamos en las universidades se encuentran inmersas en esta situación conflictiva (Escudero, 1999a), si se entienden como un indicador objetivo para la penalización más que como un instrumento de diagnóstico con el que promover cambios y mejoras docentes. Para esta segunda tarea las encuestas son un elemento imprescindible, pero para la primera su utilidad es muy limitada y, en todo caso, tendrían valor complementario de otras necesarias fuentes de información. La evaluación institucional debe atender este importante problema y sugerir reformas de estos procesos, pues el estado actual de

cosas, además de ser altamente improductivo, es un foco de desprestigio de la propia evaluación como vehículo para la mejora de la enseñanza.

Los *recursos docentes* tienen, sin duda, un tratamiento evaluativo mucho menos complejo que el del profesorado y bastante sencillo en cuanto a intervenciones posteriores. Aquí debemos apoyarnos en los clásicos esquemas de la *evaluación de necesidades*, pero marcando siempre prioridades entre las detectadas, según niveles y tipos (Witkin y Altschud, 1995). La eficiencia es un criterio imprescindible a cuidar por el evaluador en todo plan de recursos o equipamientos docentes, pues no es verdadera necesidad todo lo que no se tiene o es deficiente, además debe existir la perspectiva de su utilización y esta detección no siempre es sencilla.

En un momento de efervescencia de la utilización de tecnologías de la información y la comunicación en las aulas universitarias, con mucha innovación metodológica en marcha y también con cierta confusión en muchos profesores entre calidad docente y nuevas tecnologías, los expertos en evaluación educativa tienen la obligación profesional de introducir elementos de racionalidad en esta especie de carrera desenfrenada, alertando de la necesidad de que se cumplan algunas condiciones que van más allá de los simples cambios técnico-metodológicos.

No tengo ninguna duda de que la experimentación y la innovación didácticas son importantes caminos para la mejora de la enseñanza, pero no la aseguran por sí solas. Deben ir acompañadas de efectos positivos en los resultados académicos, en las actitudes y conductas de los estudiantes, etc. Por ello, *la innovación debe ser evaluada*, con planes de seguimiento que analicen críticamente sus efectos. Desgraciadamente, esta evaluación es escasa y tengo la impresión fundada de que muchas de las innovaciones que se están introduciendo son didacticamente muy discutibles o, incluso, contraproducentes. El enorme potencial que tienen las denominadas nuevas tecnologías, debe ser aprovechado de manera crítica, asegurando siempre su eficiencia pedagógica. Por ello es imprescindible la evaluación.

4. UN APUNTE, PARA FINALIZAR

Estas páginas quieren ofrecer un conjunto de reflexiones sobre los ámbitos de evaluación y mejora de la enseñanza universitaria actual que, a mi entender, son de obligada preocupación, si se toma la perspectiva del responsable académico e institucional.

Es una obviedad señalar que nuestra enseñanza universitaria está inmersa en un contexto que es sugerente por la aparición de nuevos enfoques y recursos metodológicos, pero que tiene muchos elementos de ineficacia. Los retos y los problemas planteados son muchos y variados y las respuestas y soluciones no vienen fácilmente a la mano.

Apoyado en la experiencia y en la literatura profesional se me fortalece cada vez más la idea de que son muchos y muy variados los elementos que influyen sobre la enseñanza en general y sobre la universitaria en particular y que, en conjunto, ninguno de ellos tiene un carácter determinante; son muchas las aportaciones, frecuentemente modestas, las que construyen una enseñanza universitaria de calidad.

La guinda de la cuestión es el amplio abanico de situaciones y problemas, con una etiología tan diversa entre centros, titulaciones, departamentos, cursos, asignaturas,

profesores, estudiantes, etc., que, aunque existieran, hacen inútiles los tratamientos generales. Además, los puntos de responsabilidad y de autonomía son tantos, que resulta impensable una aplicación en bloque.

Personalmente creo que la mejor opción para los responsables universitarios y para los profesionales de la educación es la de procurar extender cada vez más, dentro de la institución y en todas y cada una de sus unidades, la cultura de la evaluación, de la autocrítica y la mejora continua, con intervenciones que incidan en terrenos como los aquí analizados. El estímulo y los medios aportados marcarán el avance.

BIBLIOGRAFÍA

- De Miguel, M. (1999). La evaluación de la enseñanza. Propuesta de indicadores para las titulaciones, en *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*, Consejo de Universidades, MEC, Madrid, 413-430.
- Escudero, T. (1999). Indicadores del rendimiento académico: Una experiencia en la Universidad de Zaragoza, en *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*, Consejo de Universidades, MEC, Madrid, 251-262.
- Escudero, T. (1999a). Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 69-86.
- Escudero, T. (2000). Evaluación de centros e instituciones educativas: Las perspectivas del evaluador, en González, D. y otros (Coords.), *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa*, Grupo Editorial Universitario, Granada, 57-76.
- Escudero, T. (2000a). Evaluación y motivación del profesorado universitario, *I Congreso Internacional «Docencia Universitaria e Innovación»*, 26-28 de junio, Barcelona.
- Escudero, T. y otros, (1997). *Nuestra docencia según los estudiantes*, Vicerrectorado de Evaluación y Mejora de la Enseñanza, Universidad de Zaragoza.
- Escudero, T. y otros, (1999). *Resultados académicos por titulaciones. Algunos indicadores de rendimiento*, Vicerrectorado de Evaluación y Mejora de la Enseñanza, Universidad de Zaragoza.
- Escudero, T. y otros, (2000). *Evaluación de las prácticas en la licenciatura de Medicina*, Informes 48, ICE-Universidad de Zaragoza.
- Ferrández, R. y otros, (1999). Problemas en la interpretación del rendimiento de los estudiantes como indicador de calidad de una institución, en *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*, Consejo de Universidades, MEC, Madrid, 263-274.
- Fishman, D.B. (1989). Pragmatic behaviorism: Saving and nurturing the baby, en Fishman D.B. y otros (Eds.), *Paradigms in behavior therapy: Present and promise*, Springer, New York, 254-293.
- Fishman, D.B. (1991). An introduction to the experimental versus the pragmatic paradigm in evaluation, *Evaluation and Program Planning*, 14, 4, 353-363.
- Gredler, M.E. (1996). *Program Evaluation*, Merrill/Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- López, M. (2000). *Informe personal*, Vicerrectorado de Ordenación Académica, Universidad de Zaragoza.

- Malen, B. (1999). On rewards, punishments, and possibilities: Teacher compensation as an instrument for education reform, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 4, 387-394.
- Municio, P. (1992). La evaluación segmentada de los programas, *Bordon*, 43, 4, 375-395.
- Pérez Juste, R. (1995). Evaluación de programas educativos, en Medina, A., y Villar, L.M. (Coord.), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*, Editorial Universitas, S.A., Madrid, 73-106.
- Segers, M. y Dochy, F. (1996). Quality assurance in higher education: Theoretical considerations and empirical evidence, *Studies in Educational Evaluation*, 22, 2, 115-137.
- Witkin, B.R. y Altschuld, J.W. (1995). *Planning and conducting needs assessments. A practical guide*, Sage, Thousand Oaks, Ca.