

# *Evaluación, selección y promoción del profesor universitario*

Arturo de la ORDEN

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.  
Universidad Complutense de Madrid

## INTRODUCCION

En las circunstancias actuales en que la Universidad española es cuestionada desde dentro y desde fuera, y en que afanosamente se busca un modelo institucional que responda a las exigencias de la ciencia, de la cultura y de la sociedad, la figura del profesor se ha convertido en el centro de una polémica que no siempre discurre por cauces racionales. Si aceptamos que el perfil de la Universidad, en el contexto de un determinado momento de la evolución histórico-social, refleja las características de su profesorado, resulta más que justificada la preocupación por la evaluación y selección de los cuadros docentes que aseguran el más alto nivel posible de calidad y eficacia de la institución universitaria. Esta consideración se halla, sin duda, en la base motivacional del reciente proyecto rectoral para la evaluación de los profesores de la Universidad Complutense.

El primer problema, sin embargo, surge al intentar conceptualizar al profesor. Si no se parte de una clara concepción del profesor universitario y sus funciones, carece de sentido especular acerca de su evaluación y selección; y, quizá, una de las causas de la confusión percibida en la discusión de los efectos de la Ley de Reforma Universitaria, haya que buscarla en la indefinición y ambigüedad con que aparece la figura del profesor.

¿Qué es un profesor universitario? ¿Cuál es su perfil profesional? Las

---

Este artículo reproduce, en gran parte, un estudio del autor publicado en la revista *Bor-dón*, n.º 266 (1987), con el título «Formación, selección y evaluación del profesorado universitario».

encontramos con la concepción del profesor universitario como un científico cuya misión es formar científicos. Aún suponiendo que el término respuestas a estas preguntas pueden ser muy diversas. En un extremo, nos «científico» tuviera un significado unívoco y que todos estuviéramos de acuerdo sobre el mismo, esta definición del profesor implica una concepción unilateral de la Universidad que en modo alguno es aceptada con carácter general. En el extremo opuesto, podría situarse la idea del profesor como la persona que enseña sistemáticamente algo que conoce. Nos hallaríamos aquí ante el mero instructor, transmisor de los principios, conceptos y hechos formalizados de una pequeña parcela del saber. La Universidad aquí podría identificarse con un centro de información que en el mejor de los casos equivaldría a un banco de documentación actualizada.

Entre uno y otro extremos caben distintas posturas: el profesor como científico que enseña su ciencia no sólo para formar otros científicos sino con finalidades múltiples (de formación cultural, técnica, profesional, etc.); el profesor como profesional de la educación que enseña una ciencia al más alto nivel, etc. Quizá, y sin pretender aquí analizar el problema en profundidad —pretensión, por otra parte, probablemente vana— sea suficiente para nuestros propósitos destacar algunas notas del profesor universitario que nos permitan discurrir con cierta base sobre su evaluación, selección y promoción.

En primer lugar, el profesor universitario, en cuanto profesor, es una persona profesionalmente dedicada a la enseñanza, es un profesional de la educación que necesariamente comparte con los profesores de otros niveles unas funciones básicas orientadas a que otras personas (los estudiantes) aprendan. En segundo lugar, es un especialista al más alto nivel en una ciencia, lo cual comporta la capacidad y hábitos investigadores que le permitan acercarse a, y ampliar, las fronteras de su rama del saber. Estas características le asemejan al científico no vinculado a la enseñanza. En tercer lugar, es miembro de una comunidad, la comunidad académica, lo que supone la aceptación, y conformación de la conducta, a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que, de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida.

A partir de este esquema hipersimplificado del perfil profesional del profesor universitario, procederé a discutir las tendencias y problemas implicados en su evaluación, selección y promoción, en cuanto procesos tendentes a garantizar la más alta calidad de los cuadros docentes de la Universidad.

## LA EFICACIA DOCENTE COMO HORIZONTE Y BASE DE LA EVALUACION, SELECCION Y FORMACION DEL PROFESORADO

Históricamente puede rastrearse la existencia de un largo proceso de búsqueda del perfil del profesor competente y eficaz. Comenzó preguntándose por lo que el profesor (educador) *es* y las respuestas fueron tantas como pensadores intentaron resolver el problema. Después, el foco de la cuestión pasó a lo que el profesor hace, a lo que debe hacer, y, finalmente, la investigación experimental trata de hallar indicadores y medidas de la competencia y eficacia del profesorado.

La motivación de esta búsqueda hoy, puede rastrearse en una serie de factores interconectados.

- Insatisfacción con los procesos y productos de la educación y especialmente de la educación universitaria. El logro de una educación de calidad parece ser el lema y el motor de todos los sectores sociales implicados.

- La demanda social de responsabilidad a instituciones y profesionales traducido en el movimiento denominado en América «accountability», en términos de logro de las metas establecidas (McNeil, 1971).

- La necesidad de criterios objetivos para seleccionar y promocionar al profesorado.

- La necesidad de metas y objetivos claros para la formación inicial y permanente del profesorado (De la Orden, 1977 y 1980).

- La exigencia de una definición de la profesionalidad del profesor.

- La búsqueda de una teoría de la enseñanza como base de una normativa docente.

Antes de seguir adelante, conviene precisar el concepto de eficacia docente. Esta expresión se introdujo en la bibliografía pedagógica española como versión de «teacher o faculty effectiveness». Eficacia, eficiencia y efectividad hacen referencia a la capacidad, aptitud o poder para producir un efecto determinado. En nuestro caso, se trataría de la capacidad o aptitud para producir los efectos que pretende la Universidad: el aprendizaje de los alumnos, la investigación y el servicio a la sociedad (Centra, 1980). Si aceptamos los términos de este somero análisis, debemos aceptar, a su vez, que el único criterio válido de la eficacia del profesor es el logro de los objetivos docentes, investigadores y de servicio social. Este criterio puede manifestarse a través de diversos indicadores cuya fiabilidad y validez dependen de su relevancia, es decir, del grado en que reflejen las conductas implicadas en los objetivos.

Entre los indicadores utilizados como criterios para determinar la eficacia del profesorado universitario cabe destacar:

- Medidas del aprendizaje de los estudiantes (conocimientos, hábitos intelectuales, actitudes hacia la ciencia, etc.).

- Juicio de los estudiantes.

- Juicio de los colegas.
- Juicio del director del departamento.
- Número y calidad de tesis y tesinas dirigidas.
- Proyectos de investigación financiados por entidades oficiales y privadas.
- Número y calidad de publicaciones.
- Número y calidad de ponencias y comunicaciones en reuniones científicas y congresos nacionales y extranjeros.
- Patentes aceptadas en los registros correspondientes.

Además de los criterios, es necesario conocer también los predictores de la eficacia docente, es decir, las variables relacionadas con la capacidad y aptitud para el logro de los objetivos docentes e investigadores. En principio, los predictores pueden identificarse con cualquier faceta de la realidad profesor (características, conductas, etc.), en sí misma o con sus condicionantes, relaciones e interacciones.

Criterios y predictores de eficacia docente constituyen la base para analizar, comprender y perfeccionar la evaluación, selección y formación del profesorado. En efecto, la evaluación de un profesor consiste fundamentalmente en determinar su competencia y eficacia; por tanto, los criterios de eficacia docente serán, a su vez, los criterios o pautas referenciales para su evaluación. Asimismo, si se dispone de predictores bien establecidos, consistentemente relacionados con los criterios de eficacia, pueden utilizarse como criterios de evaluación. Por otra parte, los predictores de eficacia docente se constituyen automáticamente en objetivos de formación del profesorado. Si se considera, por ejemplo, que el conocimiento de los métodos pedagógicos o las técnicas de proceso de datos están íntimamente vinculados al éxito docente o investigador, parece evidente que estos conocimientos y técnicas deben incluirse en los programas formativos del profesor. Finalmente, los predictores de eficacia docente se indentifican con los criterios de selección de los candidatos al profesorado; y predictores y criterios de eficacia se combinan para establecer criterios de selección y promoción del profesorado en servicio.

En síntesis, la eficacia del profesorado universitario se constituye en el horizonte y fin último de la evaluación, selección y promoción de profesores, como única garantía de la excelencia académica. Pero, al mismo tiempo, los criterios y predictores de eficacia son el fundamento de la evaluación, selección y promoción de los docentes.

Esta es, quizá, la razón de la insistencia de la investigación pedagógica sobre el tema, como ponen de manifiesto la multitud de trabajos dedicados a la problemática de la eficacia docente (menos a la investigadora, por la existencia de indicadores más claros), entre los que cabe destacar los siguientes revisiones en los últimos años: Peterson y Walberg (1979), Ryan y Hallock, (1982), Kyriacou (1985), Dunkin y Bidle (1974), Rosenshine (1977), Gage (1978), Medley (1977), Doyle (1977), Rodríguez Diéguez

(1980), Escudero (1980), Bennet (1978), Cruickshank (1976), Brophy (1979), Centra y Potter (1980), Denham y Lieberman (1980), Medley (1979, 1982), Rosenshine (1976, 1979, 1983), Rosenshine y Berliner (1978), Rosenshine y Stevens (1986) y Brophy y Good (1986).

## EVALUACION DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Afirmaba más arriba que la búsqueda del profesor competente, del buen profesor, desemboca en la determinación de la eficacia docente y que esta determinación se identifica, al menos parcialmente, con la evaluación del profesorado. A veces, no obstante, se recurre a otras consideraciones en la evaluación de profesores (criterios ideológicos, religiosos, sociales, etc.), que van más allá de los puros criterios de eficacia docente e investigadora. El criterio de evaluación, en cada caso dependerá de la finalidad de la evaluación. Pero, dado que se trata de evaluar profesores, y no otra cosa, la evaluación necesariamente habrá de considerar la eficacia del profesor, en cuanto tal profesor, aunque la finalidad específica del juicio evaluativo suponga la adición de otros criterios, además de su competencia profesional. Por tanto, los criterios de eficacia docente constituyen siempre un subconjunto esencial del conjunto de criterios de evaluación de profesores y, con frecuencia, el conjunto total.

La evaluación de profesores en la práctica es una actividad altamente insatisfactoria y contestada por subjetiva e ineficaz (McNeil y Popham, 1973 y Feldman, 1974). Se critica la no validación de los criterios evaluativos, la utilización de procedimientos asistemáticos y de interpretación subjetiva, la temporalización arbitraria de los procesos de evaluación y la frecuente carencia de decisiones tras la evaluación (¿para qué se evalúa si después todo sigue igual?).

Los criterios de evaluación del profesorado universitario más utilizados son el juicio de los estudiantes, el juicio de los colegas y superiores académicos, la medida del rendimiento académico de los alumnos y la productividad investigadora, medida en términos de cantidad y calidad de las publicaciones.

*El juicio de los estudiantes.* Aunque en España la aparición de este fenómeno se produjo irregularmente y en situaciones traumáticas, en muchos países se emplea regular y sistemáticamente como un componente importante en el juicio global sobre el profesorado universitario.

Su aplicación se hace de forma muy variada, desde procedimientos extremadamente informales hasta instrumentos (escalas de valoración y calificación), altamente formalizados. En general, se trata de cuestionarios en que cada ítem representa un atributo del profesor, que el alumno debe calificar en una escala de 1 a 5, 1 - 7 ó 1 - 9. A veces sólo se utiliza una di-

mensión y el estudiante califica globalmente al profesor como bueno o malo, competente o incompetente.

Existe un cuerpo sustancial de investigación pedagógica que está intentando responder a las múltiples interrogantes que plantea la evaluación de los profesores por los alumnos. El planteamiento general ha consistido en el proceso de identificar qué variables diferencian a unos profesores de otros en cuanto a competencia, en opinión de los estudiantes. Para ello se ha procedido al análisis factorial de los cuestionarios. Asimismo, se ha intentado determinar la validez y fiabilidad de estos instrumentos y del procedimiento en general.

La revisión de las investigaciones realizadas por Kulik y McKeachie (1975) pone de manifiesto la progresiva complejidad y elaboración de las escalas utilizadas, de los diseños y del análisis de los resultados, lo que se traduce en la aparición de instrumentos cada vez más fiables.

En una primera etapa, utilizando la escala de la Universidad de Purdue de 10 ítems, Smalzreid y Remmers (1943) y Creager (1950), identificaron dos dimensiones que diferenciaban a los profesores: Relación con los alumnos y madurez profesional.

En una segunda etapa, ampliando el número de ítems y aplicando las escalas a varias muestras de estudiantes, diversos autores entre los que cabe destacar Gibb (1955), Isaacson y otros (1964) y posteriormente, con técnicas más sofisticadas, Hartley y Hogan (1972), y McKeachie y Lin (1973) coincidieron en el hallazgo de cuatro factores que, aunque denominados de distinto modo por cada autor, pueden identificarse como:

- Destreza comunicativa.
- Relación/interacción con los alumnos (participación).
- Grado de estructura, organización y control de la clase.
- Exigencia académica (dificultad).

Según los estudios de Rayder (1968), la calificación otorgada por los estudiantes muestra escasa relación con el sexo, edad y puntuaciones medias recibidas por la clase. Sin embargo, parece muy alto el efecto del «halo» en la valoración, lo cual indica que la valoración estudiantil del profesorado es una medida válida de las actitudes o predisposición de los alumnos hacia el profesor.

En posteriores investigaciones se ha constatado que la calificación de los alumnos es una función de:

- Las características de los estudiantes.
- Las condiciones de la enseñanza (tamaño de las clases, tipo de disciplina, carácter obligatorio u optativo de la misma, ciclo y curso en que se imparte, etc.).
- Características del profesor (experiencia docente, producción investigadora, amplitud y profundidad de conocimientos y métodos de enseñanza).
- Personalidad.

Las correlaciones encontradas entre valoración de los alumnos y las citadas características de los profesores medidas con otros criterios han sido las siguientes:

- Correlación positiva con experiencia docente (Costin y otros, 1971).
- Correlación escasa pero positiva con producción investigadora (McDaniel y Feldhusen, 1970).
- Correlación nula con rasgos de personalidad (Isaacson y otros, 1964).
- Relaciones inconsistentes con amplitud y profundidad de conocimientos (Naftulin y otros, 1973).
- Correlación alta con destreza comunicativa. El buen profesor es para los alumnos un buen charlista, con gran fluidez verbal que se presenta como hombre culto y sofisticado.

Quizá el hallazgo más importante de las investigaciones es el descubrimiento de significativos efectos de la interacción entre características del profesor y del alumno en la calificación estudiantil. Puesto en otros términos, diferentes tipos de alumnos califican de forma distinta a diferentes tipos de profesores y modos de enseñanza. Whitely y Doyle (1978), pusieron de manifiesto que las calificaciones de los estudiantes reflejan fundamentalmente sus propias categorías y esquemas docentes implícitos. Por otra parte, Rich y Bush (1978) evidenciaron la existencia de interacción significativa entre «locus» de reforzamiento de los estudiantes y grado de estructuración y control de la enseñanza de los profesores en las calificaciones asignadas por los primeros a los segundos. Esto significa que la valoración del estudiante depende de la congruencia entre ambas variables. Los estudiantes en que predomina la motivación de origen interno (locus de reforzamiento interno), asignan calificaciones muy altas a los profesores con baja estructuración y control del proceso de aprendizaje; y, viceversa, los estudiantes dependientes en su motivación de factores externos (locus de reforzamiento externo), califican muy alto a los profesores con alta estructuración y control de aprendizaje.

En resumen, las calificaciones de los estudiantes tienen una validez y fiabilidad limitada. Su fiabilidad aumenta en la medida en que se centra en la observación prolongada de conductas y características específicas de los profesores. Por otra parte, es opinión común entre el profesorado que el uso de las calificaciones de los alumnos, aunque se objective y sistematice el proceso, puede generar hostilidad, resentimiento y desconfianza en los docentes y pérdida de respeto hacia la Universidad en los alumnos.

## EVALUACION POR PARTE DE COMISIONES DE PROFESORES O POR EL DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO

Puede considerarse el procedimiento evaluativo más frecuentemente utilizado. En muchas ocasiones la evaluación se limita a simples aprecia-

ciones subjetivas; en otros casos se utilizan escalas y baremos, pero aun así, muchas veces los ítems y cuestiones son excesivamente vagos y generales.

Como en el caso de la evaluación de los estudiantes, los resultados reflejan, a su vez, la congruencia o incongruencia entre las concepciones (implícitas o explícitas), de los jueces y las del profesor calificado. Por otra parte, se ha constatado una correlación alta (del orden de 0,65) entre calificaciones de estudiantes y calificaciones de comisiones de profesores.

Asimismo, es frecuente reconocer componentes políticos e ideológicos en general en las evaluaciones de los colegas y directores de Departamento.

La evaluación del profesor, por parte de otros profesores, puede mejorarse muy sensiblemente a través de:

- Definición operativa de las variables y dimensiones a evaluar.
- Establecimiento de normas y baremos precisos de calificación.
- Introducir la observación sistemática de la actuación del profesor en situaciones académicas reales o simuladas, para valorar aquellas variables difícilmente objetivables. Esta práctica reduciría el nivel de inferencia en la evaluación, disminuyendo el riesgo de subjetividad.
- Establecer listas de control para la observación de comportamientos y la detección de la presencia o ausencia de características consideradas predictores de eficacia académica.

En resumen, la evaluación del profesor, por parte de colegas o autoridades académicas, debe regularse, pautarse y sistematizarse para evitar los sesgos, desviaciones e injusticias de que normalmente son acusados. Existen modelos de escalas y baremos cuya validez no está demostrada, pero que, al menos, garantizan un mínimo de fiabilidad. En nuestro contexto académico habrá de surgir este tipo de instrumentos si queremos superar las deficiencias inherentes a los dictámenes actuales, basados en muchos casos en predictores poco lógicos de criterios poco estables.

## EVALUACION DEL PROFESOR POR EL GRADO DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

¿Podría utilizarse, como criterio de evaluación de la eficacia puramente docente del profesor universitario, la medida objetiva e independiente del rendimiento académico de sus alumnos? ¿Puede esta medida ser una alternativa válida o un complemento a la evaluación de los alumnos y los colegas?

En principio, parece razonable suponer que el mejor criterio de la eficacia docente de un profesor es la cantidad y calidad del aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, en la práctica este procedimiento presenta graves dificultades.



En primer lugar, habría que definir con precisión cuáles son los indicadores válidos de este rendimiento; en segundo lugar, dispone de los instrumentos válidos y fiables para su medida; y, en tercer lugar, determinar con precisión que el rendimiento se debe a la acción del profesor y no a otros factores personales y de contexto.

En todo caso, como afirman Kulik y McKeachie (1975), sólo podrían compararse profesores de la misma materia y el mismo curso cuyos programas fueron coincidentes. Por otra parte, como la unidad de medida y análisis sería la clase, se ha demostrado que son muy pequeñas las diferencias medias entre grupos de un mismo curso (con diferentes profesores), porque existen muchos elementos comunes a todos, por ejemplo, textos y acceso a la información.

En conclusión: los resultados de la investigación sugieren que no existen estrategias o procedimientos generales satisfactorios para evaluar a los profesores. La calificación de los alumnos está influenciada por factores en parte ajenos a la eficacia académica. La valoración de los colegas y de los departamentos reflejan más la reputación del profesor que el resultado de un juicio objetivo e independiente basado en la observación y evidencias empíricas. El nivel de rendimiento académico de los alumnos presenta dificultades prácticas de utilización y no discrimina a las clases que utilizan los mismos textos e información similar.

Las limitaciones de estos procedimientos derivan, en gran parte, de las características de los instrumentos de medida que operacionalizan los criterios evaluativos, especialmente las llamadas escalas de calificación (rating scales), que están en la base de la valoración de los profesores por parte de alumnos, colegas o departamentos.

En primer lugar, las escalas de valoración o calificación (rating scales), carecen de las propiedades mínimas exigibles a un instrumento de medida, a saber: presentar al sujeto evaluado una tarea estandarizada a realizar, que represente, en nuestro caso, una muestra significativa de docencia; registrar las realizaciones del sujeto (conducta docente del profesor); una clave bien definida de puntuación; y normas de referencia para comparar e interpretar las realizaciones de los sujetos examinados.

En segundo lugar, es cuestionable la validez de las escalas de calificación y, por tanto, de la evaluación de los profesores basada en estos instrumentos, fundamentalmente porque reflejan más las creencias y concepciones de los que aplican la escala acerca de lo que significa una enseñanza de calidad, que la competencia docente real de los sujetos evaluados. Existe cierta evidencia empírica de que el aprendizaje promedio de los alumnos de profesores valorados como más eficaces, no es superior al que obtienen los alumnos de los profesores valorados como menos eficaces.

En tercer lugar, la propia naturaleza de las valoraciones hace extremadamente difícil descubrir si un profesor ha sido válidamente calificado, ya

que el llamado «efecto halo» tiende a oscurecer lo que realmente se está valorando en el profesor y el análisis de la escala no permite identificar con precisión la conducta docente específica que ha dado lugar a la calificación.

En síntesis, los procedimientos e instrumentos más utilizados perfilan una evaluación del profesorado en gran medida subjetiva, poco fiable, sesgada y, en muchos casos, apoyada en irrelevancias. Pero esta situación no constituye un argumento contra la evaluación de los profesores, sino, más bien, un estímulo para diseñar y desarrollar mejores criterios, estrategias e instrumentos evaluativos que se centren más en las realizaciones docentes y con mejores fundamentos teóricos y empíricos. Tales procedimientos serán necesariamente más complejos y más caros en su desarrollo y en su aplicación. Tampoco serán perfectos, pero sí podrían proporcionar un conjunto más amplio y válido de indicadores de eficacia docente.

## LA SELECCION Y PROMOCION DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

La evaluación del profesorado es un proceso instrumental. Se evalúa para algo que trasciende la propia evaluación. En este caso, la evaluación serviría de base para mejorar la acción del profesor corrigiendo las deficiencias detectadas, o para tomar decisiones administrativas sobre el sujeto evaluado: selección y promoción.

En la situación actual de la Universidad española, se ejerce algún tipo de evaluación con finalidad promocional o selectiva en los siguientes momentos:

- Propuesta de un candidato como ayudante.
- Propuesta de renovación de contrato.
- Presentación de candidatos para tomar parte en concursos.
- Concurso a plazas de profesores titulares.
- Concurso de acceso a cátedras entre profesores titulares o catedráticos.

En estos momentos se perfila ya, además, una evaluación periódica del profesorado, como base de asignación de complementos retributivos.

La selección y promoción del profesorado se presentan, pues, como las finalidades prácticas más importantes de la evaluación. La justificación de procesos rigurosos de selección se apoya en el alto concepto que los profesores universitarios tienen de su propia función y de la percepción, por parte de la sociedad, de las desastrosas consecuencias que se derivarían de una degradación sensible de esta función. No obstante, como afirma Schollock (1979), en una profesión como la docencia universitaria donde se habla tanto de atraer a los mejores alumnos de este nivel, resulta paradójico que exista tan poca investigación sobre las características y circuns-

tancias de las personas que entran en la misma y de las relaciones entre estas condiciones de entrada y el éxito posterior. En otras palabras, resulta obvia la necesidad de estudiar sistemáticamente la validez predictiva de los criterios de selección que, como afirmaba más arriba, se identifican con supuestos predictores de eficacia docente e investigadora.

Los predictores de eficacia académica, tomados como criterios de selección del profesorado, pueden clasificarse por su grado de fidelidad, es decir, de su isomorfismo con la conducta que pretenden predecir, en tres grandes categorías:

— *Predictores de alta fidelidad.*

- Muestras de actividad docente e investigadora en situaciones reales.
- Docencia e investigación en situaciones simplificadas.

— *Predictores de fidelidad media.*

- Conocimiento de la ciencia a enseñar.
- Docencia en situaciones simuladas (microenseñanza).

— *Predictores de baja fidelidad.*

- Medidas de personalidad (características personales del profesor).
- Actitudes hacia la enseñanza y la ciencia.

A veces no es posible o resulta muy difícil por su costo o exigencias logísticas utilizar plenamente los predictores de más alta fidelidad. A continuación ofrecemos, en orden creciente de fidelidad, los principales núcleos de variables utilizados o utilizables como criterios en la selección del profesorado universitario y la evidencia acerca de su valor ofrecida por la investigación pedagógica.

— *Inteligencia y aptitud académica.*

Enseñar es una empresa intelectual. Supone que los profesores saben cosas y son capaces de ayudar a otros a saberlas. Sin embargo, pese a la lógica del razonamiento, no ha podido probarse que las medidas de inteligencia y aptitud académica sean fuertes predictores de éxito docente.

Entre los 52 estudios cuantitativos (realizados entre 1902-1952), revisados por Morsh Wilder (1954), sólo 16 encontraron coeficientes de correlación con eficacia docente en torno al 0,30, y 15 arrojaron correlaciones negativas.

Los estudios más recientes centrados en las correlaciones entre aptitud académica (expediente en la Universidad) y eficacia, apuntan a resultados similares (Ducharme, 1970; Greaves, 1972; Ferguson, 1977; McFadden, 1977).

— *Características y rasgos personales.*

Abundan los estudios de estos rasgos, especialmente para profesores de los niveles preuniversitarios. Getzels y Jackson (1963) compilaron más de 800 trabajos para su revisión. Detectaron una escasa o nula correlación con eficacia docente.

A partir de los primeros años de la década de los sesenta se bifurcó la investigación en dos líneas:

- Estudio de la flexibilidad y adaptabilidad del profesor (iniciativa, originalidad, solución de problemas, creatividad) (Getzels, 1964; Torrance y Myers, 1970; Crocker, 1974).

- Interacción de las características del profesor y características de alumnos, ambiente, tratamiento, etc. (Crombach y Snow, 1969; Mitchell, 1969; Hunt, 1975; Joyce y Weil, 1985; Winne, 1977).

— *Conocimiento de la materia y de los principios y procedimientos para presentar contenidos a otros.*

Parece lógico que el profesor conozca lo que va a enseñar y como lo va a enseñar, y que estos conocimientos están relacionados con el éxito docente. Pese a ello, hay muy pocos trabajos publicados y aún menos evidencia experimental.

Limitamos aquí el significado del término *conocimiento* identificándolo con el dominio de hechos, conceptos y principios de la materia y de los métodos de enseñanza; no hace referencia a la capacidad de aplicar estos conocimientos a la realización de las funciones docentes.

Quirk y otros (1973), revisaron 80 estudios, de los cuales, sólo 20 utilizaron medidas de eficacia y no aparecieron relaciones significativas entre conocimientos y eficacia docente, ésta última evaluada en función de la opinión de colegas, supervisores y estudiantes.

Obviamente, el conocimiento de la materia a enseñar y de los métodos utilizados para enseñar esa materia son absolutamente necesarios para el éxito como profesor; pero este conocimiento solo, no es suficiente para asegurar el éxito en la enseñanza.

— *Destreza y aptitudes relacionadas con la enseñanza.*

En los últimos veinte años, los cursos de formación del profesorado han acentuado el desarrollo de destrezas específicas (Allen, 1966; Kallenbach y Gall, 1969; Borg, 1977), así como el movimiento CBTE (Houston, 1974). Todo ello paralelamente a la aparición de la preocupación por el estudio de la interacción en clase (Flanders, 1970), y el incremento de la investigación basada en el paradigma proceso-producto (Dunkin y Biddle, 1974; Doyle, 1977).

Todos estos esfuerzos se apoyan en el presupuesto de que la demostración de capacidad y competencia en las destrezas supuestamente necesitadas por un profesor incrementa su probabilidad de éxito en la enseñanza (Gage y Winne, 1975). Y por tanto, los profesores que dominan un determinado conjunto de estas destrezas serán más eficaces que aquellos que no las poseen.

Estas hipótesis no se han confirmado (Copeland, 1973, 1977). Sin embargo, se ha demostrado para profesores de enseñanza media que suplementando la adquisición de destrezas con la supervisión de su aplicación o con su demostración por otro profesor en clase, incrementa considerablemente la eficacia del profesorado. La correlación entre determinadas conductas docentes y rendimiento académico de los alumnos no es consis-

tente (varía según el contexto: materia, alumnos, tipo, capacidad medida en los alumnos, etc.) (Madley, 1977). Parece que el concepto de conducta docente en términos genéricos es inapropiado (Berliner y Tikunoff, 1976; Brophy y Evertson, 1976; Gage, 1978; Brophy y Good, 1986), incluso estudios experimentales muy controlados (Gall y otros, 1978), no aportan evidencia de que las destrezas (conductas docentes específicas) pueden tomarse como base para seleccionar profesores, ni aún su interacción con características de los alumnos (Winne, 1977).

— *Aptitud para cumplir las funciones requeridas del profesor.*

Se ha conceptualizado la acción del profesor en términos de las funciones que realiza. Las funciones son definidas como «segmentos significativos» de trabajo y tareas desarrolladas dentro de una profesión o incluidos en la definición de un «rol» o papel (Burke y otros, 1975). Entre estas funciones pueden citarse, informar, motivar, planificar, evaluar, orientar, etc. O, como prefiere Bloom (1976), proporcionar claves sobre lo que el alumno debe aprender y como proceder para lograrlo, hacer participar a los alumnos, reforzar el aprendizaje y asegurar la retroalimentación.

Se encontraron correlaciones más altas (alrededor de 0,40) entre la capacidad para realizar estas funciones y el rendimiento de los alumnos, pero aún estamos lejos de poder tomar estos predictores de eficacia docente como criterios válidos de selección y promoción del profesorado. Por su parte, Fisher y otros (1978) centraron sus trabajos en cinco funciones: diagnóstico, prescripción, presentación de contenidos, guía y orientación y realimentación. Las cinco funciones no explicaban más del 20 % de la varianza en el aprendizaje de los alumnos. No podemos, pues, utilizar con exclusividad la aptitud para realizar las funciones docentes como criterios de selección de profesores.

— *Capacidad para implicar a los alumnos en actividades discentes.*

Parece que hay una alta correlación entre tiempo efectivo dedicado al aprendizaje por el alumno y rendimiento académico (McDonald y Elías, 1976; Bloom, 1976; Brophy y Evertson, 1976; Coker y otros, 1976; Brophy y Good, 1986). En consecuencia, la habilidad de un profesor para implicar eficazmente a los estudiantes en tareas de aprendizaje podría ser un predictor de eficacia y, por tanto, un criterio de selección. Rosenshine y Berliner (1978) revisaron la investigación en este campo y la evidencia no confirma la hipótesis. La varianza de rendimiento académico explicada no es superior a la explicable por la conducta docente (destreza y funciones) del profesor. Parece, sin embargo, que, aunque la capacidad de organización y gobierno de la clase no asegura el aprendizaje, establece un prerrequisito para que se produzca. De aquí la importancia de entrenar a los profesores en los procedimientos de gestión y organización de la clase.

— *Muestras de trabajo docente/investigador.*

Se trata de evaluar el desarrollo de actividades docentes e investigadoras en condiciones reales o simplificadas, tomando como predictor una

«muestra» del criterio (McClelland, 1973), como es normal en el mundo industrial y militar. La evaluación del profesorado en este aspecto puede hacerse en diversas situaciones:

- Profesores en prácticas y actividades de los ayudantes.
- Prácticas de enseñanza durante un período corto y con un sistema adecuado de control. En esta situación se encontraron correlaciones altas entre calificación de prácticas y calificación de colegas ya en el centro docente (Schalock y otros, 1978).
- Lecciones en situaciones simplificadas (ejercicios 3.º y 4.º de las antiguas oposiciones a cátedras y agregadurías y ejercicio 2.º en los actuales concursos a plazas de profesores titulares), pero con alumnos, o en los distintos momentos selectivos previstos en la legislación universitaria.

Es necesario investigar la duración óptima de estas muestras de trabajo docente para utilizarlas como predictores de eficacia docente. Asimismo, es preciso refinar las técnicas de evaluación y control de estas prácticas para asegurar un mínimo de objetividad y fiabilidad. Es decir, hay que establecer un sistema regulado de evaluación y los instrumentos idóneos de medida (escalas y listas de control y de observación principalmente).

La importancia del contexto institucional en el aprendizaje de los alumnos y en la propia actividad docente del profesor es difícil de exagerar. La evaluación del profesor no puede desconocer este dato (Brookover y otros, 1979). Una variable del ambiente escolar relevante en la actual situación universitaria española sería la que Brookover denomina «*Sensación de futilidad académica*» (derivada de la desmoralización del estudiante ante la degradación universitaria y el fantasma del paro de graduados). En el estudio de Brookover, esta variable explica entre el 26 y el 48 % de la varianza en el rendimiento académico. Dreben (1973), relaciona los resultados de la investigación sobre el ambiente y contexto institucional (estructuras de actividad), y los dedicados a la eficacia docente.

Respecto a la investigación, no se dispone de medida directa del stock de conocimiento acumulado (no hay unidades de conocimiento). Por tanto, hay que recurrir a indicadores o medidas indirectas como «número y calidad de las publicaciones», o a medidas del «input» como subvenciones y ayudas recibidas de organismos públicos y privados. En cuanto a las publicaciones académicas se puede operacionalizar, por ejemplo, contabilizando el número de páginas producidas, el número de artículos, el número de libros, o una combinación de estos índices. Todo ello complementado con un juicio de calidad, recurriendo, por ejemplo, a indicadores de citación de estas publicaciones en libros y artículos de revistas de la especialidad, matizado por la consideración de la reputación científica de la revista que lo publica y lo cita.

En síntesis, la insuficiencia de los indicadores disponibles como criterios para la selección y promoción del profesorado universitario, nos induce a postular el uso prudencial de diversas combinaciones de los mis-

mos en un proceso evaluador de diversas etapas a lo largo de periodos significativos de ejercicio profesional en situaciones reales, simuladas o de ambos tipos, evitando, en todo caso, la aplicación mecánica de un criterio o conjunto de criterios en un acto evaluador puntual.

## REFERENCIAS

- ALLEN, D. W. (1966): «Micro-teaching: A description». Stanford University School of Education, Stanford, Ca.
- BENNET, S. N. (1978): «Redent research on teaching: A dream, a belief, and a model». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 48, part. II.
- BERLINER, D., y TIKUNOFF, W. (1976): «The California Beginning Teacher Evaluation Study: Overview of the ethnographic study». *Journal of Teacher Education*, 27 (1), 24-30.
- BLOOM, B. S. (1976): «Human characteristics and school learning». McGraw-Hill, New York.
- BORG, W. R. (1977): «Changing teacher and pupil performance with protocols». *Journal of Experimental Education*, 45 (2), 9-18.
- BROOKOVER, W. B., y otros (1979): «School social systems and student achievement: Schools can make a difference». Praeger, New York.
- BROPHY, J. (1979): «Teacher behavior and its effects». *Journal of Educational Psychology*, 71, 733-750.
- BROPHY, J., y EVERTSON, C. (1976): «Learning from teaching: A developmental perspective». Allyn and Bacon, Boston.
- BROPHY, J., y GOOD, Th. L. (1986): «Teacher behavior and student achievement». En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3.<sup>a</sup> ed. MacMillan, New York.
- BURKE, J. B., y otros (1975): «Criteria for describing and assessing competency based programs. The Multi-State Consortium for Performance-Based Teacher Education». Syracuse University, Albany, New York.
- CENTRA, J. A. (1980): «Determining Faculty Effectiveness». Jossey-Bass, San Francisco, Ca.
- CENTRA, J. A., y POTTER, D. (1980): «School and teacher effects: An interrelational model». *Review of Educational Research*, 50, 273-291.
- COKER, y otros (1976): «Interim report on Carroll County CBTE project». Fall, Georgia Department of Education.
- COPELAND, W. D. (1977): «Some factors related to student teacher classroom performance following micro-teaching training». *American Educational Research Journal*, 14, 147-157.
- COPELAND, W. D., y DOYLE, W. (1973): «Laboratory skill training and student teacher classroom performance». *Journal of Experimental Education*, 42, 16-21.
- COSTIN, F., y otros (1971): «Student ratings of college teaching: Reliability, validity and usefulness». *Review of Educational Research*, 41, 511-535.
- CREAGER, J. A. (1950): «A multiple-factor analysis of the Purdue Rating Scale for instructors». Purdue University. *Studies in Higher Education*, 70, 75-96.
- CROKER, A. C. (1974): «Predicting teaching success». NFER Publishing, London.

- CRONBACH, L. J., y SNOW, R. E. (1969): «Individual differences in learning ability as a function of instructional variables». Final Report, U. S. Office of Education.
- CRONBACH, L. J., y SNOW, R. E. (1976): «Aptitudes and instructional methods». Wiley, New York.
- CRUICKSHANK, D. (1976): «Synthesis of selected recent research on teacher effects». *Journal of Teacher Education*, 27 (1), 57-60.
- DENHAM, C., y LIEBERMAN, A. (Eds.) (1980): «Time to learn». National Institute of Education, Washington D. C.
- DOYLE, W. (1977): «Paradigms for research on teaching effectiveness». *Review of Research in Education*, 5, 163-198.
- DREEBEN, R. (1973): «The school as a workplace», en R. M. Travers (Ed.): *Second Handbook of Research on Teaching*. Rand McNally, Chicago.
- DUCHARME, R. J. (1970): «Selected preservice factors related to success of the beginning teacher». Louisiana State University.
- DUNKIN, M., y BIDDLE, B. (1974): «The study of teaching». Holt, Rinehart and Winston, New York.
- ESCUDEIRO MUÑOZ, J. M. (1980): «La eficacia docente: Estudios correlacionales y experimentales», en *La investigación pedagógica y la formación del profesorado*. Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía /CSIC, Madrid.
- FIELDMAN, S. (1974): «Performance-based certification: A teacher unionist view», en W. R. Houston (Ed.): *Exploring competency-based education*. McCutchan, Berkeley, Ca.
- FERGUSON, J. (1977): «Personality characteristics, setting characteristics and academic ability as predictors of teaching performance». (Documento presentado en The First Oregon Conference on Research in Teacher Education). Oregon State University.
- FISHER, C., y otros (1978): «Teaching behaviours, academic learning time and student achievement: Final report of Phase III-B, Beginning Teacher Evaluation Study». Far West Laboratory, San Francisco, Ca.
- FLANDERS, N. (1970): «Analyzing teacher behavior». Addison-Wesley, Reading, Ma.
- GAGE, N. L. (1978): «The scientific basis of the art of teaching». Teachers College Press, Columbia University, New York.
- GAGE, N. L. (1984): «What do we know about teaching effectiveness?». *Phil Delta Kappan*, 66 (2), 86-39.
- GAGE, N. L., y WINNE, P. F. (1975): «Performance-based teacher education», en K. Ryan (Ed.): *Teacher education*. University of Chicago Press, Chicago.
- GALL, M. D., y otros (1978): «Effects of questioning techniques and recitation on student learning». *American Educational Research Journal*, 15, 175-200.
- GETZELS, J. W. (1964): «Creative thinking, problem solving and instruction», en E. R. Hillgard (Ed.): *Theories of learning and instruction. The sixty-third yearbook of the National Society of the Study of Education* (part. I). University of Chicago Press, Chicago.
- GETZELS, J. W., y JACKSON, P. W. (1963): «The teacher's personality and characteristics», en N. L. Gage (Ed.): *Handbook of research on teaching*. Rand McNally, Chicago.



- GIBB, C. A. (1955): «Classroom behavior of the college teacher». *Educational and Psychological Measurement*, 15, 254-263.
- GREAVES, W. F. (1972): «Criteria for teacher selection based on a comparison of pregraduation performance and teaching success». Arizona State University.
- HARTLEY, E. L., y HOGAN, T. P. (1972): «Some additional factors in student evaluation of courses». *American Educational Research Journal*, 9, 241-250.
- HOUSTON, W. R. (Ed.) (1974): «Exploring competency-based education». McCutchan, Berkeley, Ca.
- HUNT, D. E. (1975): «Person-environment interaction: A challenge found wanting before it was tried». *Review of Educational Research*, 45, 209-230.
- ISAACSON, R. L., y otros (1964): «Dimensions of student evaluation of teaching». *Journal of Educational Psychology*, 55, 344-351.
- JOYCE, B., y WEIL, M. (1985): «Modelos de enseñanza». Anaya, Madrid.
- KALLENBACH, W. W., y GALL, M. D. (1969): «The comparative effects of micro-teaching and a conventional training program on the classroom performance of elementary intern teachers». *Journal of Educational Research*, 63, 136-141.
- KULIK, J. A., y MCKEACHIE, W. J. (1975): «The evaluation of teachers in higher education». *Review of Research in Education*, 3, 210-240.
- KYRIACOU, C. (1985): «Conceptualizing research in effective teaching». *British Journal Educational Psychology*, 55, 148-155.
- MCCLELLAND, D. C. (1973): «What is the effect of achievement motivation training in the school?», en A. S. Alschuler (Ed.): *Developing achievement motivation in adolescent*. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey.
- MCDANIEL, E. D., y FELDHUSEN, J. F. (1970): «Relationships between faculty ratings and indices of services and scholarship». Proceedings of the 78 th. Annual Convention of the American Psych. Association, 5, 619-620.
- MCDONALD, F., y ELÍAS, P. (1976): «The effects of teaching performance on pupil learning». *Beginning Teacher Evaluation Study*. Phase II, 1974-1976 (Final report, 5 vols.). Educational Testing Service, Princeton, New Jersey.
- McFADDEN, G. (1977): «The Oregon College of Education program entry screening tests: Some preliminary findings». (Documento presentado en The First Oregon Conference on Research in Teacher Education). Oregon State University.
- MCKEACHIE, W. J., y LIN, Y. G. (1973): «Multiple discriminant analysis of student ratings of college teachers». University of Michigan, East Lansing.
- MCNEIL, J. D. (1971): «Toward accountable teachers: Their appraisal and improvement». Holt, Rinehart and Winston, New York.
- MCNEIL, J. D., y POPHAM, W. J. (1973): «The assesment of teacher competence», en R. M. Travers (Ed.): *Second handbook of research on teaching*. Rand McNaly, Chicago.
- MEDLEY, D. (1977): «Teacher competency and teacher effectiveness: A review of process-product research». American Association of Colleges for Teacher Education, Washington D. C.
- MEDLEY, D. (1979): «The effectiveness of teachers», en P. Peterson y H. Walberg (Eds.): *Research on teaching: Concepts, findings, and implications*. McCutchan, Berkeley, Ca.

- MEDLEY, D. (1982): «Teacher effectiveness». *Encyclopedia of Educational Research*, 15 th. ed. AERA, MacMillan, New York, 1894-1903.
- MITCHELL, J. V. (1969): «Education's challenge to psychology: The prediction of behavior from person-environment to interactions». *Review of Educational Research*, 39, 695-722.
- MORSH, J. E., y WILDER, E. W. (1954): «Identifying the effective instructor: A review of the quantitative studies, 1900-1952». AFPTRC. Chanut, III (ERIC Document Reproduction n.º ED044371).
- NAFTULIN, D. H., Y otros (1973): «The doctor Fox lecture: A paradigm of educational seduction». *Journal of Medical Education*, 48, 630-635.
- ORDEN, A. de la (1977): «Hacia el desarrollo de competencias docentes específicas. Una experiencia en la formación de profesores». *Revista Española de Pedagogía*, 138.
- ORDEN, A. de la (1980): «Técnicas de formación y actualización del profesorado». *Revista Española de Pedagogía*, 147, 59-82.
- PETERSON, P., y WALBERG, H. (Eds.) (1979): «Research on teaching: Concepts, findings and implications». McCutchan, Berkeley, Ca.
- QUIRK, T. J., y otros (1973): «Review of studies of the concurrent and predictive validity of the National Teacher Examination». *Review of Educational Research*, 43-89-114.
- RAYDER, N. F. (1968): «College student ratings of instructors». *Journal of Experimental Education*, 37, 76-81.
- RICH, y BUSH (1978): «An investigation of the joint influence of faculty control and students locus of control reinforcement on instructional evaluation». *Journal of Educational Research*, 71 (4), 194-197.
- RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J. L. (1980): «Aportaciones de la investigación experimental a la formación de profesores». *Revista Española de Pedagogía*, 147, 37-58.
- ROSENSHINE, B. (1976): «Classroom instruction», en N. L. Gage (Ed.): *The psychology of teaching methods*. (Seventy-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education). University of Chicago Press, Chicago.
- ROSENSHINE, B. (1977): «Review of teaching variables and student achievement», en G. D. Borich (Ed.): *The appraisal of teaching: Concepts and process*. Addison-Wesley, Reading, Ma.
- ROSENSHINE, B. (1979): «Content, time, and direct instruction», en P. Peterson and H. Walberg (Eds.): *Research on teaching: Concepts, findings, and implications*. McCutchan, Berkeley, Ca.
- ROSENSHINE, B. (1983): «Teaching functions in instructional programs». *Elementary School Journal*, 83, 355-351.
- ROSENSHINE, B., y BERLINER, D. (1978): «Academic engaged time». *British Journal of Teacher Education*, 4, 3-16.
- ROSENSHINE, B., y STEVENS, R. (1986): «Teaching function», en M. C. Wittrock (Ed.): *Handbook of Educational Research on Teaching*, 3 rd. ed. Mc. Millan, New York.
- RYAN, K., y HALLOCK, D. (1982): «Teacher characteristics». *Encyclopedia of Educational Research*, 5 th. ed. AERA, McMillan, New York, 1869-1875.
- SHALOCK, D., y otros (1978): «Consistency and change: A longitudinal study of graduates of the elementary teacher preparation program at Oregon College of Education». Unpublished report.

- SMALZREID, N. T., y REMMERS, H. H. (1943): «A factor analysis of the Purdue Rating Scale for instructors». *Journal of Educational Psychology*, 34, 363-367.
- TORRANCE, E. P., y MYERS, R. E. (1970): «Creative learning and teaching». Dodd, Mead, New York.
- WHITELY, S. E., y DOYLE, K. O. (1978): «Dimensions of effective teaching: Factors or artifacts». *Educational and Psychological Measurement*, 38, 107-117.
- WINNE, P. H. (1977): «Aptitude-treatment interactions in an experiment on teacher effectiveness». *American Educational Research Journal*, 14, 389-410.

## RESUMEN

Aceptando que la eficacia docente constituye el fin último y la justificación de la evaluación, selección y promoción del profesorado universitario, los indicadores (criterios y predictores) de eficacia se constituyen en base y fundamento de las mismas. Sin embargo, tales indicadores no siempre resulta fácil establecerlos. En este trabajo se presenta un análisis de resultados de la investigación reciente en este campo. Este análisis pone de manifiesto la necesidad de planificar y sistematizar la evaluación del profesorado que deberá apoyarse no solamente en la opinión de los alumnos, sino en un sistema de múltiples indicadores. Asimismo, se concluye que la selección y promoción del profesorado universitario deben responder a un proceso evaluador continuo realizado en diferentes etapas a lo largo de periodos significativos de ejercicio profesional.

## SUMMARY

Given that effective instruction is the principal aim and the justification criterion for evaluation, selection and promotion of college professors, indicators (criteria and predictors) of effectiveness are the bases for evaluation and, through it, for selection and promotion. But, unfortunately, these indicators are not always easy to identify.

This paper presents the results of and analysis of recent research findings in this field. The most important conclusion of the analysis points to the need for carefully planning the processes of faculty evaluation that going beyond the students opinion, will be based on a system of multiple indicators.

The analysis also indicates that selection and promotion of university teachers should be based on an evaluation process during significant periods of professional work.