

A Avaliação do Docente na Perspectiva do Alunado

ANTONIO DE QUEIROZ PEREIRA CALÇAS*
NEIDE APARECIDA MICELLI DOMINGOS**

Recebido: 10/08/06

Aprovado: 14/11/06

* Psicólogo, suficiente investigador pela Universidade de Extremadura-Badajoz, Espanha, mestrando em Ciências da Saúde na Famerp-Fac. de Medicina de São José do Rio Preto, coordenador da CPA do Centro Universitário do Norte Paulista(Unorp). aqpcalcas@uol.com.br prof_aqpc@unorp.br

** Doutora em Psicologia (PUCCampinas), Mestre em Psicologia (PUCCampinas), Prof. Adjunto da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, Chefe do departamento de Psiquiatria e Psicologia Médica.

Resumo: Este texto trata da avaliação institucional, mais especificamente a avaliação do docente na perspectiva do alunado. Discute os tipos e critérios de avaliação, além de abordar os aspectos objetivos e subjetivos destes critérios. Faz uma breve revisão do tema a partir da década de 80, e indica alguns instrumentos internacionalmente reconhecidos para avaliar o desempenho docente. O trabalho sugere que se a missão da instituição de ensino é a formação do aluno, o professor é o principal agente para sua realização. Portanto, é natural que o aluno seja uma das fontes de dados para a avaliação do docente. Conclui que, embora haja resistência dos professores, em geral as pesquisas baseadas em avaliações que utilizam os estudantes como fonte de dados, sugerem que os mesmos são competentes em fazer o relato da efetividade pedagógica e que os dados são fidedignos e válidos quando situados em um contexto.

Palavras-chave: Ensino superior; Avaliação institucional; Avaliação docente; Avaliação docente pelo discente, Características do professor

TEACHER EVALUATION FROM THE STUDENTS' PERSPECTIVE

Abstract: This text addresses institutional evaluation, specifically the teacher's evaluation from the students' perspective. It discusses criteria and types of evaluation, while approaching the objective and subjective aspects of these criteria. It makes a brief review of the subject starting in the 80s, and points out a few internationally recognized instruments for the evaluation of teaching performance. The research suggests that if the mission of the teaching institution is the student's education, the teacher is the main agent for this accomplishment. Therefore, it is only natural that the student be a source of data for teachers' evaluation. It concludes that, although there is some resistance by the teachers, generally, researches based on evaluations that use the students as source of data can be considered reliable and effective when inserted in a context, since the students are able to provide a report on the pedagogic effectiveness.

Key Words: Higher education; Institutional evaluation; Teacher evaluation; Teacher evaluation by students, Teacher's characteristics

A avaliação da docência universitária constitui um dos principais desafios dos processos de mudança e melhoria escolar. O debate em torno da avaliação é hoje uma preocupação permanente de todos aqueles que compartilham o dia-a-dia da idéia de levar adiante projetos de educação de boa qualidade.

A avaliação tem sido e continua sendo uma atividade central da prática pedagógica. Avaliar o ensino e a instituição educacional como um todo é uma necessidade pedagógica presente em todos os níveis educacionais.

Na visão de Scriven (1995), para melhorar a qualidade de ensino é necessário conhecer as características de organização e funcionamento da instituição, identificar e diagnosticar seus problemas, levantar seus pontos fortes e realizar um trabalho sistemático de revisão da ação docente. A avaliação há muito deixou de ser um processo intuitivo e não planejado; tornou-se um processo estruturado e sistemático que favorece a tomada de decisões para melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Tradicionalmente o foco da avaliação sempre foi os alunos. Esse tipo de avaliação é denominado *avaliação educacional*. Nos últimos anos, no entanto, as instituições de ensino perceberam a necessidade de ampliar esse foco para além do rendimento dos alunos (Requena, 1995). O processo de avaliação passou a atingir todos os participantes e instâncias do processo educativo:

- Os alunos em seus múltiplos níveis: cognitivo, social e comportamental;
- Os professores desde distintas perspectivas: eficácia, satisfação, motivação e ética;
- Os gestores acadêmicos e administrativos;
- Os projetos pedagógicos, as grades curriculares e programas de ensino;
- A estrutura física, equipamentos e materiais;
- O clima institucional e o pessoal técnico-administrativo.

Esse tipo de avaliação é denominado *avaliação institucional*.

Por isso, falar de avaliação institucional implica que o objeto de análise não seja apenas o aluno e sim o sistema escolar como *unidade social* dotada de missão, funções, regulamentos, propostas de atuação. Seja situada em um contexto geográfico, político e social que invariavelmente possui condições que limitam, em maior ou menor grau, as margens da própria autonomia e, por conseguinte, a qualidade dos resultados e processos.

A avaliação institucional supõe:

- o desenvolvimento de um processo sistemático e permanente de coleta de informações – nem improvisado e nem espontâneo;
- uma tomada de posição ou juízo de valor sobre uma característica ou resultado;

- orientação da tomada de decisões a fim de controlar e melhorar a qualidade da educação oferecida;
- vontade de refletir por parte de quem avalia.

Estudos e investigações realizados sobre o tema têm evidenciado que a auto-avaliação, isto é, a avaliação iniciada e dirigida pelos membros da própria comunidade acadêmica em resposta às suas necessidades e interesses tem maior impacto no desenvolvimento e aprimoramento curricular e organizacional do estabelecimento, comparada com aquelas experiências impostas externamente. Os argumentos a favor desta idéia são dificilmente rebatíveis. Em geral, fazem alusão ao valor que tais experiências têm no fortalecimento:

- da comunidade de trabalho, capaz de fazer da autonomia uma afirmação de sua identidade social. Nesta linha, a auto-avaliação constitui uma ferramenta a serviço de uma política de profissionalização do setor docente;
- de espaços de análise e reflexão que permitam revisar práticas pedagógicas e condições institucionais da formação com o fim de melhorar a qualidade do projeto educativo e a qualidade de vida institucional.

Na auto-avaliação, o acompanhamento contínuo das atividades que são avaliadas e a menor resistência à mudanças em comparação com as avaliações externas são fatores que facilitam as ações do processo de mudança. Além disso, a responsabilidade assumida pelos participantes do processo de auto-avaliação parece ser maior do que nos processos de avaliação externa. Por outro lado, o principal inconveniente da auto-avaliação é a possibilidade de converter-se em uma avaliação-justificação devido à falta de distância emocional (Requena, 1995).

Também é importante salientar que a implementação de experiências de auto-avaliação não produz uma melhora automática do funcionamento e qualidade da educação oferecida pela instituição. Isso significa que a auto-avaliação institucional constitui uma condição necessária, porém, não suficiente dos processos de desenvolvimentos pedagógico e organizacional. A modificação de variáveis estruturais do funcionamento da instituição ligadas à materialidade das condições de trabalho docente constitui o pano de fundo de tais processos de melhora.

Este artigo enfoca apenas uma variável do processo de avaliação institucional: *o professor*. Mais especificamente, *na perspectiva do aluno*.

Para o aluno, quem é *o bom professor*? Que características pessoais e técnicas o professor deve possuir? Que condutas são percebidas como adequadas?

Como o professor constrói sua credibilidade? Que formas de relacionamento interpessoal são avaliadas como produtivas? Essas são apenas algumas das indagações que permeiam as reflexões sobre a avaliação dos docentes.

A confiabilidade dos dados obtidos junto ao alunado deve ser questionada, visto que existe a possibilidade de contaminação, favorável ou desfavorável, motivada

por relacionamentos interpessoais satisfatórios ou insatisfatórios, por dificuldades de isenção relacionadas a motivos acadêmicos e/ou pessoais, por experiências anteriores negativas ou positivas, por crenças introjetadas ao longo da história de cada um dos alunos e por outros fatores psicossociais.

É possível criar instrumentos de avaliação docente, isentos e eficazes, utilizando alunos como fonte de informações? Que instrumentos são os mais utilizados atualmente? São confiáveis? Medem, de fato, o que se propõem?

Outro aspecto importante sobre avaliação docente é a possibilidade de melhor utilização do potencial do professor. Uma avaliação adequada deve ser capaz de aproveitar o máximo das capacidades dos professores e favorecer o desenvolvimento de potencialidades ainda latentes, que, emergindo e transformando-se em competências, podem propiciar um melhor ensino e, por conseguinte, uma melhor aprendizagem. Como resultado, obtêm-se clientes (alunos e comunidade) e professores mais satisfeitos.

Para os professores, um sistema de avaliação docente deve ser capaz de funcionar como *feedback* de suas ações - eficazes e ineficazes. Ressaltar as ações eficazes favorece o desenvolvimento da auto-estima e aumenta a segurança das ações educativas dos professores. Identificar as ações ineficazes dá condições aos professores de atuarem concretamente sobre elas, corrigindo-as ou suprimindo-as. Como o sistema de avaliação deve ser contínuo, os professores poderão receber novos *feedback* sobre se as ações eficazes continuam a ocorrer e se as consideradas ineficazes foram de alguma forma modificadas.

O desempenho docente implica em:

- desempenho científico-técnico, isto é, clareza, fundamentação teórica, capacidade de lidar com perspectivas divergentes, ser capaz de avaliar a importância de cada tema para os alunos, inter-relação e domínio dos conteúdos, capacidade de questionamento, de síntese e soluções alternativas;
- desempenho didático-pedagógico, isto é, cumprimento dos objetivos, integração dos conteúdos, procedimentos e materiais didáticos/bibliográficos;
- aspectos atitudinais e filosóficos, isto é, aspectos éticos, comunicação eficiente, clima livre de tensão, orientação, atitudes e valores;
- Responsabilidade e coerência, isto é, pontualidade do professor e exigência de pontualidade dos alunos, não apenas em relação aos horários das aulas, mas em relação a todos os compromissos acadêmicos.

Outro aspecto a ponderar é o modelo mais adequado de investigação avaliativa. Durante muito tempo, os modelos quantitativos e qualitativos foram utilizados isoladamente. O modelo iniciado com Robert Rippey, que mescla os métodos qualitativos e quantitativos, sofreu muitas resistências. Só depois de várias décadas sua utilidade está sendo reconhecida. (LeCompte, 1995). Licata e Andrews (1990, 1991,

1992) fornecem a sustentação a este debate quando afirmam que “*as instituições encontraram uma maneira de juntar os resultados formativos e somativos obtidos nas avaliações das instituições*” (1992, p. 55).

Por último, a questão que se coloca envolve a diferença entre a pesquisa de análise descritiva e de análise normativa do trabalho docente (Scriven, 1995). As indagações da análise normativa dizem respeito ao que o professor deveria ser capaz de fazer, enquanto a análise descritiva indaga o que o professor efetivamente faz.

Um número significativo de pesquisas realizadas até o momento tendem a concluir que um sistema ideal de avaliação educativa não pode ser normativo. É necessário que as pesquisas enfoquem mais o desenvolvimento de sistemas eficazes para avaliação educativa que considerem realçar o crescimento dos membros das instituições de ensino como indivíduos. Para tanto é preciso avaliar o que os professores fazem, porque fazem e como fazem.

No início dos anos 80, a avaliação do professor já era vista como um dos principais problemas no sistema escolar. Cada vez mais, países como Estados Unidos, Inglaterra, França, Espanha e Alemanha entre outros, exigiam uma avaliação mais eficaz. Os métodos comuns para avaliar professores, tais como testes da medida de características do professor, contagens dos testes de realização dos estudantes e avaliações do desempenho dos professores em sala de aula, pareciam não demonstrar eficácia. Algumas pesquisas foram feitas para melhorar o processo da avaliação, mas a avaliação do professor, em geral, permanecia desorganizada (SOAR *et al*, 1983).

O principal obstáculo, que já era percebido naquela época e de certa forma ainda permanece, consiste na falta de acordo entre os clientes (alunos e comunidade), administradores, legisladores e professores sobre a exata definição do que é um bom professor. As descrições do “bom professor” são em sua maioria subjetivas. Como tornar mensuráveis esses critérios de avaliação?

Os critérios para a avaliação docente devem incluir aspectos objetivos e subjetivos. Os aspectos subjetivos incluem, entre outros, o *rapport* (afinidade) professor-aluno, motivação e capacidade de motivar e a responsabilidade social, enquanto os aspectos objetivos compreendem notas e escores. (Darling-Hammond *et al*, 1983).

Nas duas últimas décadas do século XX houve um enorme desenvolvimento das pesquisas sobre a avaliação docente e numerosos métodos foram propostos e testados. Desde 1990, apenas no HighBeam Research¹ acessado por meio da base de dados ERIC² constam mais de 69.157 registros com o descritor “teacher student relationship”, 42.115 registros com “teacher evaluation” e 15.936 registros com o descritor “student evaluation of teacher performance”. A idéia principal é que os métodos de avaliação devem ser confiáveis, eficazes, e eficientes.

1 <http://www.highbeam.com/library/search>

2 <http://searcheric.org>

A confiabilidade significa consistência - uma avaliação deve sempre fornecer contagens ou o *ranking*.

A eficácia implica que a avaliação fornece resultados úteis. A avaliação somativa fornece uma contagem ou um *ranking* do desempenho do professor que não tenham que ser interpretados para serem usados de forma responsável. A avaliação formativa permite a melhoria de áreas fracas.

A eficiência é resultante da economia de tempo e de custos para o treinamento da avaliação, dos materiais, de tal forma que os procedimentos assegurem os resultados desejados.

Os programas atuais de avaliação consistem em variar combinações dos seguintes componentes: entrevistas com o professor - geralmente utilizadas quando da contratação de professores novos e para comunicar resultados da avaliação aos professores experientes; teste de competência, por exemplo, o exame nacional de professores (NTE) realizado nos Estados Unidos da América; observação de sala de aula - um dos métodos mais populares de avaliação; avaliações pelos estudantes - que alguns autores consideram barato e com um grau elevado de confiabilidade (Darling-Hammond *et al*, 1983); avaliação pelos pares - que examina uma gama de atividades pedagógicas mais ampla do que outros métodos (Elliot e Chidley, 1985); realização do estudante - principalmente os exames nacionais são usados freqüentemente para avaliar professores e instituições; auto-avaliação - usada geralmente com outros dados para identificar pontos frágeis no comportamento pedagógico (Darling-Hammond *et al*, 1983).

Numerosos estudos, a partir de 1980, enfatizam alguns descritores do “bom professor”, tais como: entusiasmo, humor, julgamento, objetividade, flexibilidade, clareza e pontualidade, como medidas indiretas e sua correlação com os resultados obtidos pelos estudantes (Drake, 1984).

Várias pesquisas identificaram uma relação entre a flexibilidade do professor e sua eficácia, e algumas características do professor pareceram ser mais eficazes em algumas situações da sala de aula do que em outras (Darling-Hammond *et al*, 1983).

Coker (1985) observa, e isso ocorre ainda hoje, que a falta do consenso sobre as formas de avaliação representa a falta do conhecimento sobre a medida e a tecnologia eficaz do ensino. Ele sugere que esse conhecimento pode ser adquirido com o estudo dos dados obtidos por métodos válidos e confiáveis. O procedimento de avaliação é um dos principais problemas. Refinar esses procedimentos para melhorar a validade e a confiabilidade torna a avaliação mais eficaz.

Nos últimos 25 anos, a avaliação docente baseada em informações fornecidas pelos estudantes tomou corpo (Marsh *et al*, 1984; Marsh 1984; 1986, 1987, 1991; Marsh e Hocevar, 1990; Marsh e Roche, 1993; Preece, 1990; Ludwig, 1997; Roche e Marsh, 2000; Hobson e Talbot, 2001). Inúmeros instrumentos foram construídos objetivando a coleta de dados.

Os sistemas educacionais, tanto na América como na Europa, são vistos com desconfiança no que diz respeito à sua capacidade de preparar os alunos para assumir seus papéis sócio-profissionais. Papéis estes, num mundo globalizado, cada vez mais complexos. Disso resultou um movimento que procura resgatar a confiança perdida através da melhoria da qualidade docente.

Segundo West & Denton (1991), o resultado deste movimento resultou em uma inundação de métodos e instrumentos para avaliar o desempenho pedagógico.

Alguns instrumentos são internacionalmente reconhecidos, tais como: *SEEQ* - “Students’ Evaluations of Educational Quality” - Avaliações dos Estudantes da Qualidade Educacional, *SETEs* - “Student Evaluations of Teaching Effectiveness” – Avaliação dos Estudantes da Efetividade do Ensino e *G.R.I.D.S.* - “Guidelines for Review and Internal Development in Schools” – Diretrizes para Revisão e Desenvolvimento Interno em Escolas. Claro que, embora tenha ocorrido um aumento significativo dos métodos e instrumentos, isso não significou que todos tenham sido aprovados no que diz respeito à validade. Muitos desses estudos resultaram em fracasso por falta de métodos de avaliação válidos e confiáveis.

A auto-avaliação tem maior impacto no desenvolvimento e aprimoramento curricular e organizacional do estabelecimento, comparada com aquelas experiências impostas externamente.

O uso desse tipo de avaliação é regularmente criticado por professores que questionam a validade e confiabilidade dos dados obtidos (Faundez, 1999). Resultados desses estudos são altamente contraditórios. Parte do problema reside nos preconceitos de alguns pesquisadores que estudam avaliações de estudante, outra nas variações dos instrumentos de avaliação. Um outro aspecto que pode afetar significativamente a validade de uma avaliação está na discrepância entre o resultado acadêmico esperado por um estudante e o que efetivamente recebeu.

Em geral, as pesquisas baseadas em avaliações de estudante sugerem que estes sejam competentes em fazer o relato de efetividade pedagógica, e que os dados são fidedignos e válidos quando situados em um contexto (Preece, 1990).

No início do terceiro milênio não se admite um sistema educacional que não utilize métodos de avaliação que possam garantir aos usuários um mínimo de qualidade. As instituições de ensino que não se adequarem aos novos modelos simplesmente desaparecerão. Em uma economia de mercado, apenas as instituições que se tornarem competentes continuarão vivas. Isso vale tanto para as instituições privadas como para as públicas. Europa e Estados Unidos e, embora timidamente, o Brasil, já há algum tempo utilizam os resultados de avaliações como ferramenta de *marketing*. Na Europa, a Inglaterra e Espanha são os países em que as universidades públicas mais fazem uso desta ferramenta para atrair clientela.

Se a missão da instituição de ensino é a formação do aluno, o professor é o principal agente para que ela se realize.

Finalizando, dentre os estudos que utilizam os estudantes para a avaliação da performance dos professores, contrariando a opinião geral dos últimos, parece que as avaliações de estudante tendem a ser estatisticamente fidedignas, válidas, e relativamente livres de preconceito. Não obstante, avaliações baseadas em informações fornecidas pelos estudantes são apenas uma fonte de dados e devem ser usadas em combinação com outras se o avaliador desejar fazer um julgamento amplo e mais profundo sobre todos os componentes da avaliação do docente. Isto é, avaliações dos estudantes da performance dos professores são dados que devem ser cuidadosamente interpretados e não utilizados de forma absoluta.

A avaliação é um processo complexo, dinâmico e constante. Fundamentalmente visa melhorar a qualidade do ensino. Portanto, o aluno, para quem a atividade fim (ensino) é direcionada deve ser levado em consideração. Para Moreira, (apud Lampert, 1999, p.137) “Avaliar a qualidade do ensino é uma tarefa por demais difícil e complicada para basear-se unicamente na opinião do aluno. Por outro lado, é difícil conceber-se uma avaliação da qualidade do ensino sem levar em conta o que pensam os alunos, pois eles constituem a audiência para a qual o ensino é dirigido”.

Referências Bibliográficas

COKER, Homer. Consortium for the improvement of teacher education. *Journal of Teacher Education*, Thousand Oaks/Califórnia, v.36, n.2, p.12-17, março-abril 1985.

DARLING-HAMMOND, Linda., *et al.* Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. *Review of Educational Research*, New York, v.53, n.3, p.285-328, outono 1983.

DRAKE, John. Improving teacher performance through evaluation and supervision. *Paper presented at the annual meeting of the National Association of Secondary School Principals*, USA, ERIC Document Reproduction Service No. ED 250 782, Fevereiro 1984.

ELLIOT, John; CHIDLEY Lynne. Peer review as a supervisory option. *Journal of staff development*, New York, v.6, n.2, p.102-107, outubro 1985.

FAÚNDEZ, Carlos O. Hacia la creación de una cultura de la evaluación como garantía de las universidades. *Avaliação*, Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas, v.4, n.1, p.34-42, março 1999.

HOBSON, Suzanne; TALBOT, Donna. Understanding student evaluations: What all faculty should know. *College Teaching*, Washington, v.49, n.1, p.26-31, julho 2001.

LAMPERT, Ernani. *Universidade, docência e globalização*. 1ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 1999. v. 1. 190 p.

LECOMPTE, Margaret Diane. Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Valência-Espanha, v.1, n.1, 1995. Disponível em http://www2.uca.es/RELIEVE/art_pub1.htm. ISSN 1134-4032, D.L. SE-1138-94. Acesso em 23/03/2006.

LICATA, Christine M.;ANDREWS, Hans A. Faculty leaders' responses to post-tenure evaluation practices. *Community/junior College Quarterly*, Philadelphia-USA , v.16, n.1, p. 47-56, jan-mar 1992.

LICATA, Christine M.;ANDREWS, Hans A.; HARRYS, Beverly Jo. Faculty evaluation: Strengths and concerns. *Community College Review*, Michigan ,v.8, n.1, p.42-50, primavera 2002.

LUDWIG, Jeannette M.;MEACHAM, John A. Teaching controversial courses: Student evaluations of instructors and content. *Educational Research Quarterly*, Los Angeles, v.21, n.1, p.27-38, setembro 1997.

MARSH, Hebert W. Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology*, Nashville-USA, v.76, n.5, p.707-754, outubro 1984.

_____. Applicability paradigm: students' evaluations of teaching effectiveness in different countries. *Journal of Educational Psychology*, Nashville-USA, v.78, n.6, p.465-473, dezembro 1986.

_____. Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research. *Journal of Educational Measurement*. Iowa-USA, v.30, n.2, p.157-183, verão 1993.

_____. Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness: a test of alternative higher-order structures. *Journal of Educational Psychology*, Nashville-USA, v.83,n. 2, p.285-296, abril 1991.

_____. A multidimensional perspective on students' evaluations of teaching effectiveness: reply to Abrami and d'Apollonia. *Journal of Educational Psychology*, Nashville-USA, v.83, n.3, p.416-421, junho 1991.

MARSH, Hebert W.;HOCEVAR, Dennis. The multidimensionality of students' evaluations of teaching effectiveness: the generality of factor structures across academic discipline, instructor level, and course level. *Repport research*, California University, ERIC Document Reproduction Service No. ED 319788,18p., janeiro 1990.

MARSH, Hebert W.; ROCHE, Lawrence. The use of students' evaluations and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness. *American Educational Research Journal*, Washington-USA, v.30, n.1, p.217-251, primavera 1993.

MARSH, Hebert W. et al. Students' evaluations of university instructors: The applicability of american instruments in a spanish setting. *Report research*, Austrália, ERIC Document Reproduction Service No. ED 252526, 24p., março 1984.

PREECE, Mary. The Reliability, validity, and usefulness of student evaluations for the purpose of improving teaching in postsecondary institutions. *Graduate seminar paper*, University of Toronto, ERIC Document Reproduction Service No. ED322971, 21p., janeiro 1990.

REQUENA, Antonio Trinidad *La evaluación de instituciones educativas*. 1ª ed., Granada: Universidad de Granada, 1995, v.1, 132p.

ROCHE, Lawrence; MARSH, Hebert W. Multiple dimensions of university teacher self-concept: construct validation and the influence of students' evaluations of teaching. *Instructional Science*, New Jersey-USA, v.28, n. 5-6, p.439-468, setembro 2000.

SCRIVEN, Michael. A unified theory approach to teacher evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, Oxford-Inglaterra, v.21, n.2, p.111-129, abril 1995.

SOAR, Robert; MEDLEY, Donald; COKER, Homer. Teacher evaluation: a critique of currently used methods. *Phi Delta Kappan*, Bloomington-USA, v.64, n.4, p.239-246, dezembro 1983.

WEST, Sandra; DENTON, Jon J. An empirical validation of the instrument: student perceptions of teaching effectiveness. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, abril 1991.