

T
148

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

VALOR PREDICTIVO DE ALGUNAS VARIABLES DE PROFESOR,
ESTUDIANTE Y CURSO EN LA EVALUACION
DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

SONIA ELENA GARCIA BEDOYA
MARTHA HINCAPIE VALENCIA

ENRIQUE E. BATISTA J.
Coinvestigador Director

MEDELLIN, 1986



UNIVERSIDAD
DE
ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACION
Departamento de Educación Avanzada

APARTADO AEREO: 1226
MEDELLIN - COLOMBIA

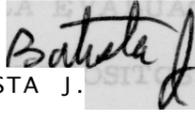
MIEMBRO DE LA ASOCIACION
COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES

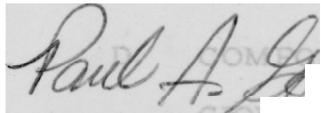
CITE ESTA REFERENCIA AL CONTESTAR

ACTA DE APROBACION DE TESIS

Los suscritos Presidente y Jurados del Trabajo "Valor Predictivo de algunas variables de Profesor, Estudiante y Curso en la Evaluación de Docentes Universitarios", presentado por: Sonia Elena Garcia B. y Martha Hincapié V., como tesis para optar al título de Magister en Educación: Administración Educativa, nos permitimos conceptuar que este cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad y por tanto decidimos aprobarlo.

Febrero 26 de 1987


ENRICE BATISTA J.
Presidente


PAUL GORING G. /
Jurado

BERNARDO RESTREPO
Jurado

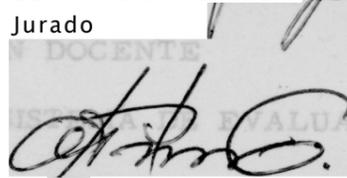

GUSTAVO PEREZ
Jurado

TABLA DE CONTENIDO

CAPITULO	Pag.
I. PROPOSITO E IMPORTANCIA DEL ESTUDIO	1
II. CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACION DE LA EFECTIVIDAD DOCENTE UNIVERSITARIA COMO ELEMENTO SUSTANCIAL PARA SU DESARROLLO PROFESIONAL: REVISION DE LITERATURA	12
A. LA EVALUACION DEL DESEMPEÑO PROFESORAL	13
B. PROPOSITOS DE LA EVALUACION DOCENTE	17
C. CLASES DE EVALUACION DOCENTE	21
D. COMPONENTES DE UN SISTEMA DE EVALUACION PROFESORAL	23
E. FUENTES DE INFORMACION EN UN SISTEMA DE DESARROLLO Y EVALUACION PROFESORAL	28
1. Los Administradores	29
2. Los Colegas	31
3. La Autoevaluación	34
4. Los Estudiantes	36

	Pág.
F. USOS NORMATIVO E IPSATIVO *	38
G. ALGUNAS TECNICAS PARA EVALUAR DOCENTES	42
1. El CEDES	50
2. Estructura Factorial del CEDES	53
3. Actualización Sicométrica y Normativa del CEDES	56
H. ALGUNOS FACTORES QUE PUEDEN INVALIDAR LAS EVALUACIONES DE PROFESORES	60
EI. METODOLOGIA	68
A. POBLACION Y MUESTRA	68
B. INSTRUMENTOS	69
C. VARIABLES	72
1. Variables de Curso	73
2. Variables de Profesor	73
3. Variables de Estudiantes	74
D. ANALISIS ESTADISTICO	75
IV. RESULTADOS	77
A. VALOR PREDICTIVO DE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO CON RESPECTO AL PUNTAJE TOTAL DEL CEDES	77

1. Medias y desviaciones
2. Matrices de Intercorrelación
3. Regresión Múltiple

B. PODER DISCRIMINANTE DE ALGUNAS VARIABLES CON RESPECTO AL PUNTAJE TOTAL EN LAS SEIS SUBESCALAS DEL CEDES

V. DISCUSION

REFERENCIAS

ANEXOS

LISTA DE TABLAS

Tabla		Pag.
1	Medias y desviaciones típicas, variables predictoras y criterio. Grupo 1	78
2	Medias y desviaciones típicas, variables predictoras y criterio. Grupo 2	79
3	Matriz de intercorrelación de variables predictoras y criterio. Grupo 1	81
4	Matriz de intercorrelación de variables predictoras y criterio. Grupo 2	82
5	Resumen de regresión múltiple stepwise para predicción de calificación de desempeño docente. Grupo 1	86
6	Resumen de regresión múltiple stepwise para predicción de calificación del desempeño docente. Grupo 2	87
7	Resumen de análisis discriminantes según sexo del profesor en las seis subescalas del CEDES	89
8	Resumen de análisis discriminantes según tipo de vinculación del profesor en las seis subescalas del CEDES.	89
9	Resumen de análisis discriminantes según título del profesor en las seis subescalas del CEDES	90

Tabla		Pág.
10	Resumen de análisis discriminantes según curso Teórico- aplicado en las subescalas del CEDES.	90
11	Resumen de análisis discriminantes según curso de especialización o complementario en las seis subescalas del CEDES.	91

CAPITULO I.

PROPOSITO E IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

Es la educación un proceso social que influye efectivamente en la formación de los individuos a todos sus niveles (su pensar y su obrar) y que hay que entenderla inmersa dentro del proceso de desarrollo cultural de la sociedad, desarrollo que se efectúa bajo muy distintas modalidades y diversos aspectos determinados por los intereses y finalidades que tanto la acción educativa como la acción social buscan lograr a través de sus mutuas interrelaciones.

"La práctica social, enseñanza-aprendizaje y la relación particular que se deriva de ella (relación maestro-alumno) enmarcados y sobredeterminados por un medio social específico, tiene como meta central la asimilación de la cultura con miras a la transformación dinámica del medio social y natural" (Flórez y Batista, 1986, p.6).

Dicha relación entre la práctica enseñanza-aprendizaje y el medio social se caracteriza, no precisamente por ser una relación concomitante, sino por el contrario, por un tremendo desfase del

cual todos los niveles educativos son objeto. Las prácticas y los contenidos académicos andan a espaldas de la realidad política, económica, social y técnica del país y surgen, por lo tanto, las crecientes necesidades de que nuevas formas de asimilación y producción educativas procedan de una visión global y científica de los principios y sistemas más apropiados para responder a las demandas de una sociedad en perpetuo cambio, necesidad de que se admita la oportunidad no sólo de ampliar los sistemas actuales sino también de cualificarlos.

Para ello es necesario que se introduzcan factores cualificadores con influencia en todo el conjunto de eventos que conforman el ambiente instruccional conducente a un aprendizaje exitoso, el mejor posible; cualificación ésta que tendrá una repercusión directa en el cuerpo docente, docente, directivo, al aspecto académico, investigativo, organizacional y contextual. Aspectos todos éstos que se constituyen en el deber ser de la administración educativa y especialmente de la de nuestras instituciones universitarias, en las cuales, la práctica pedagógica debe orientarse hacia la obtención de los mejores propósitos culturales, académicos y científicos y cuyos logros serán los determinantes de la calidad educativa. La búsqueda de la calidad educativa encierra la búsqueda de la excelencia académica para poder responder a los

retos del desarrollo social. La misión orientadora que le compete a la universidad cobra así un relieve de tal trascendencia, que se espera, no sin razón, una renovación profunda de la sociedad desde sus claustros.

La preocupación que existe por la orientación y la calidad de la educación impartida precisa, sin lugar a dudas, administrar científicamente las instituciones educativas para lo cual se requiere apoyarse en los principios y procesos técnicos de la administración organizacional y lograr así que sus procedimientos y funciones conduzcan a una mayor efectividad en el desempeño de las actividades encomendadas.

Todo el ensamblaje que se organiza en una institución va dirigido a la obtención de mayores productos y de la mejor calidad, de ahí que se organicen sistemas especiales para el logro de tales propósitos; sistemas cuyo proceso comprende: la planeación, la organización, la dirección, el control y la evaluación. Es indudable que las instituciones educativas se identifiquen con dicha pretensión, las cuales entregan un producto complejo y debatible, pues se trata de hombres preparados cualitativamente en los que se ha producido un cambio en su pensar y actuar, misión que la

compromete aún más en la búsqueda de la máxima cualificación de sus productos.

Ante esta obligación habrá que prestar la mejor atención posible a todos, los estamentos que están involucrados en la labor educativa, siendo de trascendental relevancia la que se dirige a los educadores, pues son ellos en gran dimensión realizadores, actores y ayudantes del proceso enseñanza-aprendizaje.

Para un mejor aprovechamiento y logro de la efectividad del recurso humano en la institución, éste deberá ser desarrollado mediante la correcta y oportuna introducción de las teorías y técnicas de la administración del personal, acorde con la estructura económica y social que circunda. De donde se deduce una necesaria relación entre la formación de los educadores y los principios y estrategias de la administración.

Una eficiente gestión de personal en este sentido implica, naturalmente, el cumplimiento de unas funciones básicas, siendo una de ellas la de determinar los medios más adecuados para tratar a las personas en sus situaciones de trabajo de tal manera que desarrollen sus potencialidades y se logren los fines organizacionales. Esta gestión comprende, según Alvarez (1981) varios



procesos. No demeritando la importancia con la que deberán considerarse todos los demás (vinculación, gestión administrativa, remuneración, relaciones laborales y bienestar social), para los intereses de nuestro estudio resulta importante focalizarnos en el proceso de desarrollo de personal, el cual consiste fundamentalmente en educar, perfeccionar y motivar al personal de manera que sus efectos faciliten el desenvolvimiento de sus potencialidades y el cumplimiento de los objetivos de la institución.

Planear el desarrollo del personal es coordinar esfuerzos que ayuden a la evolución positiva y perfeccionada de aquellos a quienes se dirige, caracterizándose este proceso por ser:

"Continuo, permanente y universal.

Participativo, por cuanto debe darse con el personal objeto y sujeto del proceso.

Integral, en cuanto comprende los distintos aspectos de la personalidad del trabajador como individuo y como miembro de un colectivo" (Londoño, 1985, p. 3-4).

Planeación que se inicia con la motivación, continúa con la capacitación y culmina con el seguimiento y la evaluación del desempeño (Alvarez, 1981; ICFES, 1983). Veamos al respecto algo sobre cada uno de ellos:

Actividades como la satisfacción de necesidades, la fijación de metas y propósitos, la selección y aplicación de incentivos y el reconocimiento del trabajo personal son propias de la fase de motivación.

La capacitación es el proceso más directamente relacionado con el desarrollo del personal y se refiere a "la instrucción que se imparte a los empleados para perfeccionar e incrementar los conocimientos requeridos para el desempeño del cargo" (Alvarez, 1981, p. 26). Comprende actividades como investigación de necesidades, diseño de programas del personal que participará en los mismos y evaluación de éste.

Se requerirá, dependiendo del tamaño y de las posibilidades de la organización, de constituir un mecanismo permanente de capacitación y formación profesional, las múltiples y trascendentales funciones que podrá realizar justifican su creación en cualquier entidad que pretenda su mejoramiento. Se precisa así, de amplios sistemas de información y divulgación sobre las oportunidades de capacitación que se ofrecen.

Una de las principales necesidades del sistema universitario de nuestro país es el establecimiento de un departamento de

desarrollo académico profesoral, para lo cual se hace necesario implementar una política clara que se satisfaga dentro de los planes de desarrollo general constituida no solo con la programación esporádica de conferencias y cursos, sino además planeada con el apoyo de la investigación de necesidades existentes.

Los objetivos de este departamento, según Restrepo (1981), entre otros serían; propender por elevar el nivel académico de la universidad, estimular y desarrollar la formación integral, científica y continua del profesorado; promover, apoyar y coordinar la capacitación y efectuar evaluaciones periódicas integrales de esta labor. El primer impulso estará dado por la administración, la cual ayudará a comprender las responsabilidades y posibilidades en el programa, estimulará la acción, analizará y evaluará los resultados, publicará las innovaciones que lo justifiquen y proporcionará los medios materiales que se requieran. Dicho desarrollo se dirigirá a todo el personal, el cual debe intervenir en la planeación, ejecución y evaluación del mismo.

Una base firme para la correcta planeación y sistematización de todas estas actividades que propenden por el desarrollo del profesor puede encontrarse en los resultados de evaluaciones periódicas

hechas a los mismos, mediante las cuales se detectarán las necesidades tanto individuales como instruccionales, para que así el educador pueda analizar su misma labor, hacer los ajustes necesarios y diseñar las innovaciones pertinentes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es por ello que un comité de desarrollo académico profesoral deberá tener adjunto un comité evaluador.

Sin restarle importancia a los aspectos mencionados sobre desarrollo profesoral docente, es preciso enfatizar sobre el elemento relacionado con la evaluación ya que ésta es factor decisivo en el desarrollo e implementación de un programa educativo.

La calidad de los insumos correlaciona positivamente con la efectividad en el logro de los objetivos; calidad mínima del estudiantado y calidad óptima del profesorado son los insumos fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje. Frente a ellos los demás medios y facilidades quedan como insumos de segundo orden en el terreno de la eficiencia. De éstos, el profesorado es el insumo que por su liderazgo académico natural y por su capacidad de iniciativa institucional, liga los aspectos de eficiencia y efectividad o sea de ejecución fluida y de alcance del objetivo (Restrepo, 1979, p. 7).

Se reconocen tres propósitos usualmente perseguidos en la evaluación de la efectividad docente: mejoramiento profesoral, toma de decisiones administrativas y facilitación del avance científico en la determinación de las características de los docentes efectivos e

inefectivos (Batista, 1984). Y se identifican distintas fuentes de información en la evaluación de las diferentes actividades profesionales y académicas que realiza un profesor universitario. Son estas: alumnos, egresados, colegas, administradores y el mismo profesor, mediante las cuales se podrá tener una más confiable evaluación. Hay que recordar que según el objetivo de esta, las diferentes fuentes y técnicas de evaluación variarán y darán mayor o menor grado de validez a la información obtenida.

Es indudable que se afectará esta validez también, si se desconoce o hace caso omiso de los múltiples factores que pueden intervenir en los diversos aspectos de la educación al evaluar la labor docente.

Se reconoce que la enseñanza implica un comportamiento complejo, pues se refiere a variedad de actividades heterogéneas y una enseñanza excelente en determinada clase, en una determinada situación, puede no ser adecuada en circunstancias diferentes. Al determinar la efectividad docente se hace necesario entonces, pensar en los múltiples factores o variables que la afectan y que combinados con otros la pueden condicionar, afectando a la vez la evaluación que hagamos de ella. Usualmente estas variables han sido agrupadas en tres categorías: de curso, de estudiante y de

profesor, considerándose en éstas las siguientes:

VARIABLES DE PROFESOR: sexo, edad, experiencia, categoría en el escalafón y otras.

VARIABLES DE ESTUDIANTE: sexo, calificación esperada, área de estudio.

VARIABLES DE CURSO: número de estudiantes matriculados, nivel o semestre y naturaleza obligatoria - electiva.

Finalmente, es bueno volver a recalcar aquí que la identificación de algunas variables relacionadas con la evaluación resulta significativamente necesaria, ya que permiten mayor grado de validez en los resultados que se obtengan y se puede a la vez estructurar algunas indicaciones precisas y discriminadas para sus interpretaciones.

En la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia se cuenta con un instrumento de evaluación docente para aplicar a estudiantes, denominado Cuestionario de Evaluación de Docentes de Educación Superior (CEDes Formas A y B) sobre el cual se han hecho algunos estudios entre otros, el de "Estructura factorial" y el de "Actualización psicométrica y normativa". Este último aspecto fue trabajado con dos variables únicamente: tamaño y nivel. Pretendemos en este estudio ampliar el tamaño de

la muestra utilizada e incrementar a doce el número de variables a analizar, a fin de obtener logros más significativos en lo que a factores de invalidez se refiere. De acuerdo con ésto, nuestra investigación conduce al alcance de los siguientes objetivos:

1. Establecer el valor predictivo de las siguientes variables con respecto al puntaje total del CEDES:

De curso: teórico.-aplicado, especialización-complementario, semestre, tamaño.

De profesor: edad, sexo, tipo de vinculación a la institución, tiempo dictando la asignatura y experiencia educativa total.

De estudiante: sexo y calificación obtenida.

2. Establecer el poder discriminante de las variables sexo del profesor, tipo de vinculación del profesor, naturaleza del curso: si es teórico o aplicado y si es complementario o de especialización con respecto al puntaje en las seis subescalas del CEDES.
3. Elaborar, si es del caso, normas discriminadas en el CEDES según las variables que muestren valor de significación estadística y práctica en la predicción del puntaje total y de subescalas.

CAPITULO II.

CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACION DE LA EFECTIVIDAD DOCENTE UNIVERSITARIA COMO ELEMENTO SUSTANCIAL PARA SU DESARROLLO PROFESIONAL : REVISION DE LITERATURA

El presente capítulo está dividido básicamente en tres partes: en la primera parte se destacan algunas consideraciones conceptuales sobre la evaluación profesoral, sus propósitos, clases, componentes, fuentes, usos (ipsativo -normativo) y técnicas; todas ellas recopiladas de investigaciones que reúnen una visión general al respecto y cuyo conocimiento se hace necesario en el establecimiento e implementación de un sistema de evaluación y desarrollo profesoral.

La segunda parte del capítulo ilustra someramente sobre el CEDes, Cuestionario de Evaluación de Docentes de Educación Superior, y otros estudios que sobre éste se han venido realizando en la

Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Con el propósito de hacer del CEDes un instrumento de información más válido y confiable, la tercera parte se refiere a la importancia de determinar algunos posibles factores de invalidez de la evaluación docente que permitirán una mejor utilización de dicho instrumento acorde con las diversas condiciones en que se desarrolla la actividad docente.

A. LA EVALUACION DEL DESEMPEÑO PROFESORAL

Alvarez (1981, p.28), define la evaluación como "La aplicación de un conjunto de normas y procedimientos encaminados a determinar la eficiencia del personal en la realización de su trabajo". Se confrontan aquí las funciones del cargo y la ejecución hecha por el empleado, ejecución que tendrá presente los criterios de calidad y cantidad y se desarrollará en forma continua.

Es necesario planear la evaluación, decidir lo que se va a hacer, cómo, cuándo, dónde y para qué; preparar al evaluador técnica y actitudinalmente y hacer comentarios al personal antes y después de realizada la evaluación para luego organizar la acción correctiva. Tareas todas éstas que deberán ser realizadas por personal experto.

Con la evaluación del desempeño se pretende estimular al docente para que labore en búsqueda de cierta meta u objetivo, siendo también necesario que se le informe sobre los resultados obtenidos, considerando que existe mayor grado de estímulo en una meta si el aludido puede aportar, controlar y conocer los resultados de su esfuerzo personal y más aún, si la meta hacia la cual orienta su trabajo ha sido fijada por él, la que sería más objetiva mientras más accesible sea.

La evaluación debe ser un estímulo para el educador y sea cual fuere el resultado de ésta, se debe considerar lo que ella significa para el desarrollo creativo e innovador, y que en ningún momento llevará un sentido medicionista. No desconociendo, sin embargo, la resistencia del profesorado hacia el establecimiento de un sistema de evaluación, entre otros, por esconder fallas de tipo científico, metodológico o por temor a persecuciones de tipo laboral o sindical.

A pesar de esto, se trata de que el docente oriente su preparación hacia el futuro y comprenda que el crecimiento es un proceso que no tiene fin, reconozca que será permanentemente un aprendiz y que cuanto aprende va en beneficio suyo, de la institución donde labora y de la comunidad a la cual pertenece.

Con un carácter más general la evaluación busca determinar el valor relativo del empleado dentro de la institución y además:

Proporcionar una información confiable para la apropiada ubicación del personal.

Precisar cómo se logrará su superación.

Establecer una base común para que el administrador y el empleado puedan disentir y corregir las deficiencias que obstaculizan el progreso personal.

Proporcionar importante información para determinar las necesidades de programas de desarrollo, entrenamiento, capacitación y formación.

Mejorar la moral del empleado contribuyendo directa e indirectamente a descubrir lo que está haciendo bien o mal.

Servir de base para descubrir las habilidades latentes del empleado (factor determinante para los ascensos, traslados, permanencia, retiros, etc.) (Alvarez, 1981).

O'Connell y Wergin (1982) reconocen el apoyo que los administradores deben dar a la actividad evaluativa de su personal a fin de alcanzar equidad para la toma de decisiones y por tanto, recabar la opinión de los estudiantes sobre la calidad de la educación que ellos reciben. Mayhew, citado por estos mismos (1982) reconociendo la evidencia de los casos estudiados sugiere que un fuerte apoyo

administrativo es la condición más importante y necesaria para la innovación y el cambio en la educación superior.

Alusivo a esto citamos las siguientes recomendaciones dadas en el Primer Encuentro Nacional sobre Evaluación del Rendimiento Académico:

La universidad debe propender por una formación pedagógica integral de sus docentes y el ICFES antes de dar aprobación formal a un programa deberá exigir no sólo calidades científicas a los docentes del programa en mención sino requerir de las correspondientes instituciones, programas que apunten a garantizar que la calidad científica del profesorado pueda verse reflejada en los estudiantes por intermedio de una práctica pedagógica también científica. Toda universidad deberá tener un departamento de Psicopedagogía y de Recursos de instrucción para formar docentes, para evaluar periódicamente la eficiencia profesoral, para mejorar las facultades de educación, etc. (El Colombiano, 1980, p. 14A).

La formación profesional es un proceso permanente al cual confluyen diversos esfuerzos hacia una meta común: la de poner al alcance de los docentes la posibilidad de perfeccionarse haciendo uso de los medios que están a su disposición y un primer paso es evaluar su desempeño y determinar así sus aciertos y fallas (Restrepo, 1981, p. 15).

La universidad debe pues, ofrecer una formación pedagógica, académica, científica, técnica e investigativa a su personal que le permita un desempeño adecuado, para lo cual deberá disponer de un organismo conformado por profesores con formación

especializada en evaluación que asesore y vigile la elaboración de pruebas de eficiencia docente y fomente la investigación en este campo.

La larga experiencia educativa, unida al conocimiento del ejercicio de las funciones docentes, permite a los administradores conocer a sus enseñantes mejores y a los más flojos. Como siempre, la problemática está en la correcta evaluación de los medios. Al poner en marcha esta formación permanente del profesorado, el sistema de inspección debe ser replanteado, para que pueda ser cumplida por los administradores una observación profesoral, un diagnóstico preciso y una acción de perfeccionamiento.

B. PROPOSITOS DE LA EVALUACION DOCENTE

La evaluación profesoral es una empresa difícil y engorrosa que puede crear resquemores y frustración entre los miembros de la comunidad académica y convertirse en una experiencia amenazadora para ellos cuando el proceso no es manejado con la cautela y el profesionalismo que su complejidad amerita. Dicha complejidad y dificultad puede provocar inconformidad con los sistemas de evaluación que se establezcan. De ahí la necesidad de admitir la provisionalidad de los mismos y de estar dispuestos a su revisión continua para mejorarlos y adecuarlos a la realidad que los rodea (Batista et al., 1986, p. 3, 4)

y para identificar el uso que se le dará ala información evaluativa que se recoja.

Existen numerosas investigaciones que señalan que la evaluación de profesores puede ser usada para diferentes fines: Uno es el desarrollo y mejoramiento del profesor, el otro es brindarle a los administradores información que puedan utilizar al tomar decisiones (Prodgers, citado por Landesheere, 1980).

Seldin (1980), al mencionar la necesidad de establecer una evaluación sistemática, señala que la razón dominante a largo plazo es ayudar al profesor a mejorar su desempeño docente. Cuando la información es recogida para estos fines, los instrumentos de evaluación deben diseñarse de manera tal que recojan datos mucho más específicos. Pero si la finalidad de la evaluación es tomar decisiones administrativas, la información puede ser mucho más general o global. En el aspecto particular del diseño de cuestionarios es preciso anotar que el contexto institucional en que se lleve a cabo la evaluación y el destino e interpretación de los resultados han sido encontrados como elementos claves en el uso de la evaluación del profesor.

En cuanto a la información evaluativa con fines de mejoramiento del desempeño profesoral, esta deberá provenir de diferentes fuentes: evaluación estudiantil, análisis de material de instrucción, autoevaluación, observación de la clase, filmación de la clase

(Prodgers, citado por Olivo, 1983).

Para propósitos de promoción o retención (administrativas) la evaluación requiere un alto grado de validez y confiabilidad. Al no conocer las calidades óptimas de un docente universitario en general, no es conveniente considerar que el comportamiento promedio del profesor es la norma, sobre todo, por la diversidad de comportamientos profesoraes que diversas disciplinas y aún diversas instituciones exigen (Batista, 1984). Afirma el mismo autor que una vez se determine para que se va a evaluar es necesario establecer que se evaluara.

Lo importante en la evaluación es la eficacia con la que se desempeñe la función, independientemente de las características y de los rasgos personales del enseñante. Tres razones principales incitan a esta evaluación: conceder promoción al educador, mejorar sistemáticamente la enseñanza con criterios de progreso, discernir entre los buenos y los malos enseñantes (Landsheere, 1980). Entre otras ilustraciones recopiladas por Batista (1976) se señalan algunos propósitos particulares en la evaluación del enseñante: Facilitar decisiones administrativas en el sentido de promocionar o retener, diagnosticar la fuerza y la debilidad de la enseñanza para permitir el auto mejoramiento (Gage, 1961).

Continúa señalando el mismo autor que los propósitos de la evaluación podrían combinarse con las siguientes categorías: ' Diagnóstico, pronóstico, promoción, retención e investigación. Y en 1984 señala también Batista que los tres propósitos usualmente perseguidos en la evaluación de la efectividad docente son: Mejoramiento profesoral, para tomar decisiones administrativas y para facilitar el avance científico en la determinación de las características de los docentes efectivos e inefectivos. Además este sistema puede ser motivo de estímulo para que el docente busque su propia superación.

El poder materializar los propósitos del proceso de la evaluación docente en el proceso de desarrollo de dicho personal, nos lleva a concluir que el desarrollo del profesorado es aspecto capital de la vida universitaria por su contribución al mejoramiento de la calidad. Al mismo tiempo que se deben hacer esfuerzos para mejorar la formación académica de este estamento, deben hacerse para que mejoren su formación pedagógica. Conocer sus necesidades en este sentido, solo lo permite, como ya se ha dicho, una adecuada evaluación que proporcione bases sólidas para la implementación de tal programa de desarrollo. Braskamp, Brock y Seldin, citados por Olivo (1983), justifican la estrecha relación entre desarrollo y evaluación profesoral ya que ambos llevan una

misma dirección, cual es, la de lograr efectivamente un aprendizaje en los educandos.

C. CLASES DE EVALUACION DOCENTE

Se puede afirmar que según el modo como se realice la evaluación y el rendimiento profesoral ésta puede ser informal o formal, ya se lleve a cabo sin ningún *método ni* criterio y se *logre* solamente según los juicios de los superiores, o se realice en forma sistemática y estructurada, mediante técnicas y métodos precisos.

La primera forma no sería la más conveniente por ser subjetiva^ no fiable y sesgada por el favoritismo a que se presenta. Por el contrario, la evaluación formal se constituye en un evento positivo ya que por su objetividad incita a la superación.

Teniendo en cuenta también el momento en que se realice la evaluación, ésta podría llamarse según Landsheere (1980), formativa o normativa-sumativa. La primera tiene como objeto:

- I. Crear o *conservar las condiciones* propicias para el aprendizaje en los estudiantes, para lo cual el enseñante debe poseer conocimiento y aptitudes psicológicas y pedagógicas precisas y saber desarrollarlas en el estudiante.
2. *Explicar las razones de los objetivos perseguidos.*

3. Adecuar los contenidos, aquí el educador no puede ser el único juez; la sociedad, la familia, el estudiante, también lo son.
4. Procurar que los alumnos aprendan desarrollándose positivamente, lo que éstos aprenden constituye la razón de ser de la enseñanza y por lo tanto, el principal criterio de evaluación, aquí reside el nudo de la cuestión de validez.

Antes de emitir un juicio sobre el enseñante deberán tomarse en consideración los anteriores cuatro aspectos, pero al final, si se cumple la última condición importan poco los demás.

Con respecto a la evaluación normativa este mismo autor expresa **que**

será importante comparar los educadores en condiciones iguales, estandarización que no tiene por qué ser mutiladora, ya que pueden variarse las condiciones (número de alumnos, edades, objetivos, etc.) para ofrecer a cada uno la posibilidad de manifestar sus capacidades y habilidades particulares. Se insiste también, sobre la conveniencia de una discriminación multidimensional, excepto algunos casos no es conveniente establecer una dicotomía o tricotomía de indicadores a la hora de evaluar. El proceso es demasiado complejo para permitir valoraciones implícitas, maniqueas (p. 132).

D. COMPONENTES DE UN SISTEMA DE EVALUACION PROFESORAL

Para evaluar es necesario definir lo que sera un trabajo efectivo, pero aunque no se hayan establecido patrones o criterios permanentes de lo que definitivamente es la enseñanza efectiva, se requiere y puede ser evaluada dicha labor. Al respecto Me. Neil y Popham, citados por Landsheere (1980, p.234), dicen: "si se sigue creyendo que buen enseñante y buena persona son términos equivalentes, los problemas relativos a la eficacia de los maestros seguirán siendo intratables y los esfuerzos desplegados en el tema serán probablemente estériles". Manifiesta también Landsheere que no existe un buen profesor en un sentido absoluto, lo cual no obliga a renunciar a toda evaluación porque según un método concreto, el profesor concreto se dirige a unos estudiantes concretos, para alcanzar objetivos concretos que pueden lograr o no y es importante saberlo porque todas estas limitaciones pueden tenerse en cuenta para crear situaciones experimentales que permitan comparar a enseñantes que se dediquen a tareas no estrictamente idénticas pero sí relativamente equivalentes y, por último, se podrá comprobar que pese al carácter cambiante de las situaciones, algunos enseñantes suelen alcanzar el objetivo mejor que otros. Es por ésto que no se puede hablar de estándares rígidos en la evaluación profesoral.

Batista, cita información al respecto:

La evaluación de un profesor por su estilo sería incompleta si no se atiende a su efectividad para promover aprendizajes significativos en sus estudiantes. Al hablar de mejoramiento docente no se piensa fundamentalmente en mejorar el estilo o modo de presentación sino que el estudiante pueda aprender mejor y más efectivamente.

En el diseño de un sistema de evaluación de docentes es preciso distinguir entonces, entre desempeño en la docencia y efectividad docente. Si es el comportamiento del profesor lo que está siendo observado, se evalúa su desempeño; de otra parte, si se está estableciendo el incremento en los alumnos de conocimientos, actividades y habilidades como consecuencia del contacto con un profesor, entonces la evaluación se centra en la efectividad. Las dos variables están ligadas, pero de un buen desempeño no necesariamente sigue una buena efectividad, aunque el primero sea condición necesaria más no suficiente de la segunda (Batista, 1984, p. 8-9).

Bazinet (1984), se refiere a lo mismo expresando que al examinar la actuación de una persona los criterios a elegir estarán en función del enfoque de la evaluación así: criterios relacionados con las aptitudes, capacidades, rasgos de la personalidad y de comportamiento y criterios relacionados con la evaluación de los resultados o sea el trabajo realizado por el individuo.

Mitzel, citado por Landsheere (1980), distingue entre los estudios evaluativos dirigidos a las características del profesor, al proceso educativo y a los frutos de la enseñanza.

Surge entonces el requerimiento de investigar sobre este campo de los sistemas evaluativos docentes, hasta lograrse el mayor grado de confiabilidad y validez en ellos, hay que reconocer que siempre se pueden hacer mejor las cosas si se utilizan los hechos verificados más que las opiniones para guiar las decisiones, dichas investigaciones proporcionarán fuentes, medios y métodos cada vez más objetivos de información, teniendo como precedentes los resultados del cúmulo de estudios que al respecto reporta la literatura profesional.

Olivo (1983, p. 11-12) presenta unas sugerencias de utilidad para implementar con éxito programas de evaluación profesoral:

Establecer el propósito del sistema (usos que se harán de la evaluación).

Mantener una comunicación abierta con administradores y profesores explicándoles claramente todo lo relacionado con el proceso de la evaluación.

Participación activa de los profesores en el desarrollo e implementación del programa.

Incorporar al sistema profesores de gran aceptación en la comunidad académica por su influencia.

Obtener el apoyo administrativo.

Obtener información de múltiples fuentes: estudiantes, colegas, administradores, el mismo profesor.

Importancia de especificar los criterios (conductas) de evaluación»

Selección cuidadosa de los instrumentos.

Entrenamiento de los evaluadores.

Aplicar los resultados de la evaluación

Otro elemento de importancia en el establecimiento de dicho sistema es que el tipo de evaluación a ejecutar corresponda o pertenezca al modelo pedagógico establecido y en esto hay que insistir en que dicha evaluación no podrá ser la base o el refuerzo de los aspectos tradicionales de la enseñanza, ya que no valdría la pena su implementación. Se debe evaluar basándose en el progreso, respetándose las especificaciones de las carreras o programas académicos y las especificaciones de la labor docente.

Recomienda Batista, que al

desarrollar un sistema de evaluación profesoral es necesario tener en cuenta a quién se va a evaluar, quien evaluará, cuál es la calidad de los instrumentos o medios de evaluación, qué uso se hará de los datos. No sobraría aquí anotar que la evaluación de la efectividad docente en nuestra universidad se ha venido realizando de manera formal e informal. Resulta entonces conveniente sistematizarla (Batista, 1984, p. 6).

En algunos sistemas establecidos para la evaluación docente, hemos encontrado cierta coincidencia y similitud en cuanto a los componentes que identifican las posibles áreas que pueden ser evaluadas en el docente. Veamos algunos:

Gustad, citado por Batista (1976), expresa que independientemente de la fuente las siguientes actividades o hechos se usan frecuentemente en la evaluación docente: publicaciones, investigaciones, cursos y exámenes, comités de trabajo, conducta estudiantil, atributos personales.

Siegel, citado por Olivo (1983), reconoce estas categorías: docencia, investigación, trabajo académico, servicio al departamento y a la universidad, reconocimiento profesional, servicio a la comunidad. Cada una de estas categorías podrá desglosarse en diferentes actividades.

Batista (1984) señala que al hablar de eficiencia profesoral no se hablará sólo de enseñanza o desempeño en la cátedra, sino de todas las diversas actividades que comprende el rol del profesor: docencia propiamente, asesoría académica a estudiantes, investigación, cooperación en comités, actualización y participación en extensión a la comunidad.

Landsheere (1980) reconoce: la capacidad para resolver problemas, para adaptarse a situaciones docentes distintas, actitud educativa democrática, orden y buena planificación de la enseñanza y calor humano en la relación con los alumnos, sentido del humor.

A pesar de todas las dificultades y limitaciones vale la pena intentar establecer un sistema de evaluación que asegure al profesor un análisis y juicio de su desempeño lo menos subjetivo posible.

E. FUENTES DE INFORMACION EN UN SISTEMA DE DESARROLLO Y EVALUACION PROFESORAL

La evaluación de las diferentes actividades profesionales y académicas que realiza un profesor universitario adquiere mayor grado de validez si se incorporan distintas fuentes de información, sólo así se podrá hablar de una completa y confiable evaluación.

Astin y Lee (1966), citados por Batista (1976), en un estudio de métodos para evaluar la enseñanza encontraron las cinco fuentes de información más frecuentemente usadas fueron: evaluación de rectores, evaluación de decanos, opiniones de colegas, investigación y publicaciones y la opinión informal de los estudiantes.

Agrupan en las siguientes categorías otras once fuentes:

Evaluación administrativa (decanos y jefes de departamento)
Evaluación de colegas (opiniones y visitas de estos y del comité de evaluación)
Evaluación estudiantil (opinión de estudiantes formales calificados y de estudiantes antiguos o egresados)
Autoevaluación.

De acuerdo con el objetivo de la evaluación, las diferentes técnicas y fuentes serán más o menos válidas.

Gómez (1979) destaca que si no hay acuerdo en los resultados puede deberse a que se han utilizado criterios distintos. Se puede esperar que diversos evaluadores difieran en los indicadores escogidos teniendo en cuenta las evidencias que estimen más apropiadas. Los desacuerdos e incongruencias se resolverán obteniendo información adicional o reconociendo los criterios o estándares a emplear en cada una de las fuentes. Veamos algunas anotaciones al respecto:

1. Los Administradores

La evaluación por las personas en cargos administrativos es la que tiene mayores consecuencias, laboralmente hablando, para el educador universitario cuyos criterios deberán ser claros y

explícitos (Véase Meany y Ruetz, citados por Batista, 1976).

Cuando la evaluación de la enseñanza es usada para decisiones administrativas, la validez y confiabilidad de los datos y procesos de la evaluación deben ser suficientes para asegurar las decisiones tomadas (Freedman y Sanford, 1973, citados por Batista, 1976).

En los casos en que la evaluación por los administradores se ha ensayado formalmente, con el propósito de reconocer méritos para la promoción, se ha carecido de éxito. No obstante han de buscarse mecanismos que faciliten tales funciones y el mejor desempeño del profesor universitario en sus tareas.

Afirma Batista (1976) que la evaluación por el estamento administrativo es importante, pero casi siempre carece de criterios explícitos.

Muchos autores coinciden en denunciar las incoherencias y los límites en cuanto a la validez de numerosas evaluaciones hechas por la administración, huelga decir que es común la distancia que separa a las evaluaciones con apreciaciones puramente subjetivas y formuladas autoritariamente, de aquella evaluación contractual que está apoyada en una serie de instrumentos de observación y de

medida y que es impulsora de una reflexión e investigación.

2. Los Colegas

Este tipo de evaluación es mejor cuando las categorías definidas por la evaluación son aquellas en las cuales el colega está en mejor posición que cualquier otra fuente. Las evaluaciones de administradores y estudiantes son, solas o combinadas, limitadas en extensión. Hay actividades y conductas que pueden ser evaluadas más válidamente por el colega que por ningún otro. Hipótesis que se ve más ampliamente reforzada en la literatura recopilada por Batista (1976):

Gustad encontró que las opiniones de colegas fueron entre seis, las más usadas fuentes de información. Meany y Ruetz indican que la significancia de la evaluación por colegas ocurre en cuatro diferentes niveles: evaluación por colegas de la misma área especializada, evaluación por profesores socios del departamento, evaluación por profesores de otros departamentos, evaluación por profesores de departamentos correspondientes o especialistas de otras universidades.

Wilson, Durest y Watson hicieron un estudio para determinar las características del profesor efectivo asignadas por colegas en

cinco escalas: actividades de investigación, participación en la comunidad académica, riqueza intelectual, relación con los estudiantes y preocupación por la enseñanza.

Winthrop afirma que los juicios por colegas pueden estar sujetos a errores y mucho más si se toma lugar delante de las escenas. Algunas evaluaciones a fondo se basan en auto datos imprecisos y afectados por rivalidades en el departamento, y en algunos casos, el generar enseñanza sobresaliente crea en los miembros de la facultad sentimientos negativos (Véase Gage, 1974).

Trent, Clinton y Crawford vieron que hay dos áreas promisorias para la futura investigación en evaluación de colegas: el desarrollo de los instrumentos para usar en tales evaluaciones y la interacción entre las características del evaluador y la persona evaluada.

Rosenshine (1973), citado por Landsheere (1980), señala dos investigaciones en las que se relaciona la apreciación por parte de los colegas con los resultados obtenidos por los alumnos, las correlaciones carecen prácticamente de significado. En muy pocos casos los enseñantes colaboran para evaluarse mutuamente en lo relativo al contenido enseñado o a la metodología utilizada. En este segundo aspecto pueden emplearse los diversos instrumentos evaluadores

y parece que el evaluador se beneficie tanto de la observación como el propio evaluado. No obstante se carece de resultados claros de investigaciones al respecto.

Dependiendo del objetivo y del aspecto de la enseñanza que va ser evaluado, en algunos casos como los siguientes, encontró Batista que

los colegas están típicamente en mejor posición para evaluar que ninguna otra persona o grupo de personas:

- Alto conocimiento del problema.
- Calidad de las investigaciones y publicaciones.
- Conocimiento de qué se debe enseñar
- Conocimiento y aplicación de técnicas adecuadas de evaluación según los objetivos del curso.
- Conocimiento y aplicación de métodos adecuados para enseñar áreas específicas.
- Conducta profesional de acuerdo a la ética.
- Servicio a la institución y a la comunidad.
- Atributos personales y profesionales.

(Batista, 1976, p.269).

Hildebrant et al, citados por Batista (1976), concluyeron que los empíricos resultados obtenidos son frecuentemente limitados por la metodología utilizada y la evaluación de colegas puede ser usada para suplementar y no para substituir la de estudiantes calificados, Cohén y Me Keachie, citados por Batista et al. (1985), indican al respecto que su principal papel está en integrar la información evaluativa sobre el desempeño docente.

3. La Autoevaluación

Es la evaluación del sujeto sobre sí mismo por lo cual puede correr el riesgo de sesgo, especialmente por la tendencia narcisista del ser humano que suele calificar su actuación siempre como la mejor. Sin embargo, las reacciones del propio educador y la visión de su desempeño son importantes por el hecho de haberlas descubierto él mismo, con sus propios medios y entusiasmo, lo cual puede determinar en gran medida su posterior uso en los ajustes y renovaciones que resulten necesarios.

Se convertirá ésta entonces, en un estímulo para su superación, a la vez que será de gran utilidad en la implementación y participación del personal en los programas de desarrollo profesoral.

Aunque el punto crucial es la competencia del evaluador para evaluar, las distintas fuentes (estudiantes, colegas, administradores) por separado pueden cada una de ellas, evaluar con mejor competencia unos aspectos del desempeño profesoral que otros, como se ha venido diciendo. La calidad de una evaluación depende en parte de quién está evaluando qué.

Webb y Nolan, citados por Batista (1976), opinan que la autoevaluación puede ayudar a enfocar la atención del instructor con sus

insuficiencias para que pueda corregirlas. Howsan, citado por Landsheere (1980), comprueba que los enseñantes que se evalúan mediante escalas de apreciación suelen sobreestimarse. Si la escala es precisa pueden comprobar la distancia que separa la opinión de sus alumnos y la que ellos tienen de sí mismos.

Algunos estudios dan la posibilidad de evidenciar diferencias con base en la autoevaluación. Batista y Brandenburg (1978) construyeron una escala ipsativa de autoevaluación con base en la cual pudieron distinguir los profesores efectivos de los inefectivos. La forma desarrollada, de escogencia forzada, reduce el posible efecto de respuestas en términos de la deseabilidad social de la frase. Los profesores más efectivos fueron encontrados más altos en sus evaluaciones de entusiasmo por la docencia y estimulación de logros.

La autoevaluación es algo subjetivo y tiene base más objetiva cuando los aprendizajes, los resultados logrados por los alumnos, se convierten en el criterio de apreciación. Esta forma, sumada a las estudiantiles pueden ser un medio apropiado para evaluar los puntos débiles y fuertes del profesor en su desempeño docente.

4. Los Estudiantes

Existe una serie de motivos que le dan importancia a esta fuente, ya sea porque el estamento estudiantil es la razón fundamental de la existencia de la educación o porque es en ésta donde se centran las críticas más preocupantes. La relación profesor-alumno en las diferentes tareas de enseñanza-aprendizaje y particularmente la docencia es la dinámica concreta de la educación.

Al respecto Guthrie y Gage, citados por Batista (1976), coinciden en reafirmar la importancia de la evaluación hecha por estudiantes en cuanto a validez y confiabilidad. Los estudiantes pueden evaluar la enseñanza respondiendo a cuestionarios que no van dirigidos al profesor como persona sino a dar índices al jefe de departamento sobre la calidad de la enseñanza impartida y las metas alcanzadas en el aprendizaje (Landsheere, 1980).

Basicamente la evaluación por estudiantes puede referirse a aspectos como la exactitud del contenido enseñado, las cualidades pedagógicas y psicológicas de los enseñantes. Cada vez se observa más claramente que los alumnos evalúan bien la capacidad didáctica de un enseñante y la calidad de la relación que establece con la clase. Ellos saben si reciben una enseñanza clara o confusa, demasiado rápida o demasiado lenta, profusamente ilustrada o

abstracta. Tampoco se equivocan acerca de como les acoge el maestro, de su disponibilidad, su tolerancia, su comprensión, su generosidad. La apreciación de una característica por parte del alumno debe ir inmediatamente seguida de una invitación a concretar cómo debería comportarse el profesor ideal (Gage, 1974, citado por Landsheere, 1980).

Las siguientes situaciones o conductas son aquellas en las cuales según Batista y Brandenburg (1984) el estudiante puede evaluar en mejor posición a sus profesores en el aspecto docente:

Con relación al curso: claridad en los objetivos, integración curricular, naturaleza del contenido.

Con relación al desempeño: claridad en la exposición, planeación de las actividades, estimulación de la participación, dominio del contenido, entusiasmo por la docencia, puntualidad.

Con relación a las técnicas de evaluación: justedad al calificar, calidad de los instrumentos, validez de las evaluaciones.

Referencias: selección de textos, bibliografías.

Relación con los estudiantes: estimulación y actitud positiva en las relaciones.

F. USOS NORMATIVO E IPSATIVO

Indudablemente los principios pedagógicos y didácticos imperantes en nuestro sistema tienden a generalizarse como normas de conducta en los diferentes estamentos educativos, hechos que se verán manifestados en la planeación, organización y evaluación de dicha labor de educación. La aplicación de estos principios dirigidos específicamente al personal de una institución interfieren en la imparcialidad y justeza de los mismos.

Planteamiento este que se ve aplicado también cuando de evaluación profesoral se trata y en donde la evaluación normativa se refiere a la ubicación de un educador, en relación con los otros, bajo la misma forma. La aplicación hasta el momento de las técnicas evaluativas ha descuidado la intervención de ciertos factores, ya que se limitan a obtener una norma, establecida para clasificar la efectividad o ineffectividad de este desempeño, lo que conduce a obtener resultados no muy fiables, pues se desconoce o se hace caso omiso de los múltiples factores que pueden intervenir a nivel de diversos aspectos de la educación al evaluar la labor docente.

Las técnicas evaluativas pueden desarrollarse aparte del uso normativo, para el uso ipsativo referido a la evaluación que hará el

profesor sobre si mismo. No desconociendo sus posibles restricciones hay que destacar que es posible mediante ellas diferenciar al docente efectivo del inefectivo. Al respecto, véase Batista y Brandenburg (1978), quienes lograron desarrollar una forma ipsativa de autoevaluación profesoral obteniendo altos índices de confiabilidad.

Esta última es una técnica formativa de evaluación, donde lo importante no es determinar qué puesto de eficiencia ocuparía un docente con respecto a los demás sino que por el contrario, informa sobre el grado de cumplimiento de la labor encomendada al educador descubierto por sí mismo. Pudiendo de la misma manera orientarse por caminos que atiendan a sus deficiencias individuales.

En la evaluación referida a normas, toda la responsabilidad y la decisión se le deja al resultado de un examen, prueba o conjunto de ellas. En la evaluación ipsativa, toda la responsabilidad la asume el educador como profesional de la educación.

Siendo la evaluación normativa de mayor uso en nuestro medio, se hace interesante entonces, lograr una mayor confiabilidad y validez en los resultados tratando de localizar posibles factores de

invalidez que proporcionen resultados menos contaminados para permitir una generalización más fiable de la efectividad docente.

La generalización aunque es común, resultaría inadecuada si se están desconociendo grandes diferencias en las situaciones en que cada profesor ejecuta su labor. "Por lo tanto, sería injusto y no realista comparar los valores referidos a enseñantes que trabajan en condiciones muy diferentes" (Landsheere, 1980, p. 126).

Batista y Brandenburg (1977) han opinado que se puede estar de acuerdo con que lo importante no es reducir la efectividad docente a una fórmula sino poder reconocerla y establecer cuándo y en que condiciones se da. Sin embargo, todavía queda la incógnita de cómo proceder a su reconocimiento.

Hay que tener cuidado con la evaluación referida a normas, ya que para lograr situaciones precisas, además de detectarse todos los posibles factores que intervienen es conveniente haber nivelado o tener presente las desigualdades, de lo contrario se convertirían en evaluaciones masivas; en donde, de entrada podrían predecirse los resultados. No puede limitarse solamente a asignar una calificación o promediar varias de ellas, a comparar cada puntaje con un rendimiento promedio o con una escala numérica preconcebida

o a calificar una curva estandarizada de probabilidades, ya que se desconocerían aspectos determinantes, individualidades que conducirían a uno u otro rendimiento específico. Este sistema de calificación sólo dice que el educador está ubicado en determinado puesto en relación con los demás y no muestra cómo actúa cada uno, en cuáles aspectos tiene dificultades y cuáles son los factores que conducen a ello.

Un aspecto importante en señalar es que algunas técnicas de evaluación docente pueden tener diferentes niveles de uso, dependiendo de la utilización de la información. Unas permiten aplicarse en general a la mayoría de los docentes, ya que valoran rasgos generales propios de ellos; a éstas se les ha llamado de tipo "ómnibus". Se presenta también la necesidad de evaluar características más específicas en el docente, cuando las materias que dicta, el campo en el que se desenvuelve o en general sus funciones a desarrollar así lo exigen. Por lo tanto estas situaciones específicas exigen evaluaciones de tipo específico como es el caso de los trabajos de laboratorio, artes, clínica, de campo, etc. Los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos específicos requieren de evaluaciones específicas (Batista, 1976).

G. ALGUNAS TECNICAS PARA EVALUAR DOCENTES

Al hablar de la evaluación docente es necesario partir, entre otros de los siguientes interrogantes: ¿Cuál es la calidad con la que contamos en los instrumentos o medios de evaluación?. ¿Con que fin se está evaluando?. En lo educativo es necesario partir del principio de que nunca podrá hacerse una evaluación correcta mediante un instrumento único y universal, y que sólo podrán medirse unos aspectos concretos.

El diseño y determinación de las técnicas a utilizar dependerá del propósito de la evaluación. Es así como para fines de mejoramiento docente se obtendrá información específica y detallada, pudiendo ser más general o global cuando se trata de fines administrativos. Gage, citado por Batista (1976), recomienda contenidos distintos según los cuestionarios evaluadores vayan destinados a fines administrativos (nombramiento, promoción, etc.) o a fines diagnósticos. Pero cuando los estudiantes desean informar a su profesor tal como ellos lo perciben se requiere un procedimiento más analítico.

Estos datos pueden venir de toda una gama de fuentes y se les puede reunir utilizando todo un arsenal de técnicas de investigación.

Los únicos límites son el ingenio y la imaginación del investigador (Weiss, 1975). Son muchas y muy variadas las técnicas para evaluar, las cuales podemos clasificar en: cuestionario, encuestas y tests; entrevistas; opiniones y juicios de expertos y la observación e inspección directa.

Los cuestionarios, los tests y las encuestas son pruebas escritas que permiten, de un modo más fructífero, sencillo, indirecto y en corto tiempo recoger la información. Estos instrumentos de medición deben reunir los requisitos de validez, confiabilidad, sensibilidad y estandarización. En ellos se encuentran unos parámetros específicos sobre los cuales se evaluará y cada uno se valorará dándole un determinado porcentaje o clasificándolo en un recorrido dado por categorías numéricas o nominales. Pueden ser tests sicométricos de aptitudes, conocimientos, valores, personalidad, normas, información, destrezas y preferencias, aplicación de conocimientos, de proyección, etc. Entran también aquí los sistemas de escalas especialmente usadas en educación, las cuales pueden ser numéricas, de percentil, de adjetivos, continuas o discontinuas, descriptivas, operacionales, etc. Otras son los sistemas de signos y de categorías o valoraciones del personal.

Mediante la técnica de las entrevistas se obtiene la respuesta directamente de las personas. Estas podrían ser más o menos formales y mediante una serie de preguntas se obtiene la información.

Mediante las opiniones y juicios de expertos, técnica esencialmente subjetiva, se pueden hacer clasificaciones de personas involucradas en el proceso.

La observación e inspección directa es una manera discreta de reunir datos, no requiere que se pregunte nada a nadie y para reunir un máximo de seguridad deberán registrarse inmediatamente las observaciones hechas: los registros institucionales diarios, los informes estadísticos, visitas, etc.

Las siguientes recopilaciones de Batista (1976), nos ilustran mejor al respecto: Gage propuso algunas alternativas como la observación por expertos jueces en la enseñanza (Véase también Seldin, 1980). Fults sugirió lecturas y discusiones por grupos de profesores, reacción de los estudiantes hacia los instructores y el curso. Eckert recomienda dos evidencias: el primer tipo se refiere a la estimulación, organización y guía del proceso de aprendizaje dado por el instructor. El segundo tipo concierne a la observación sistemática del proceso enseñanza-aprendizaje, dado por las

siguientes condiciones: Observación por personas competentes, definición de que debe ser estudiado y el uso de regulares visitas al salón de clase por los administradores. Ryns (1954) describió el método de la forzada escogencia en la ejecución de la escala. Meany y Ruetz (1982) sugirieron el diálogo como una alternativa.

Seldin (1980) propone entre otros, la carpeta profesoral como una manera de documentar la enseñanza y de que el profesor sea acreditado como bien lo merece. Representa una evidencia fáctica del trabajo que contendrá las evaluaciones de estudiantes, colegas, autoevaluación, conferencias, dirección de tesis, matrículas de estudiantes en cursos electivos, etc.

Webb et al., citados por Marsh y Overall (1979), sugirieron que la evidencia más convincente viene a través de una triangulación de los procesos de medida, mediante tres métodos: respuesta de los estudiantes a ítems de cuestionarios objetivos, comentarios escritos de estos mismos a preguntas abiertas y resultados de entrevistas grupales. Si esta concordancia es uniforme puede confiarse en las evidencias logradas.

Con relación a algunas técnicas evaluativas Landsheere (1980) afirma que unas de éstas como los tests de inteligencia^ de personalidad

y de aptitudes, pueden dar información, en el sentido de ubicar al educador en cuanto al proceso de enseñanza, en los aspectos cognoscitivo, práctico, verbal, social. Es frecuente encontrar en los educadores que no posean todas las aptitudes posibles en el grado máximo.

Una técnica evaluativa recomendada, según este autor, es la selección previa al inicio de la formación, pero no se cuenta aún con los conocimientos seguros para predecir la capacidad pedagógica de éstos. La correspondencia entre estas pruebas selectivas y el éxito profesional revela una validez predictiva muy escasa (Koskeniemi y Malmsquist, citados por Landsheere, 1980).

Otras técnicas utilizadas son: los sistemas de signos (Remmers, citado por Landsheere, 1980), la cual permite a los evaluadores situar a un profesor en relación con su ideal. "Y los sistemas de categorías en los cuales se registra la circunstancia de cada hecho y se recurre a una codificación única o múltiple, medida nominal" (Rosenshine y Furst, citados por Landsheere, 1980, p.138). Estos sistemas se han desarrollado muy rápidamente, aunque el más utilizado es el desarrollado por Flanders y clarificado por Landsheere (1973) el cual tiene una amplia difusión.

Algunas técnicas han sido usadas para la evaluación de los frutos de la enseñanza: Landsheere (1980) se refiere al balance que es posible realizar evaluando los conocimientos existentes al iniciar y finalizar un curso (Véase además Flanders citado por el anterior).

Muchos administradores evalúan los frutos de la enseñanza basados en los aprendizajes logrados por los alumnos y acordados por el profesor y el administrador como objetivos a perseguir, mediante un sistema contractual de resultados, en los cuales se encarga por contrato la enseñanza, la cual se paga proporcionalmente según el éxito de ésta, a pesar de su carácter no fiable facilita la aceptación del principio de responsabilidad civil (Campbell y Lorion, citados por Landsheere, 1980). Se insiste al evaluar los aprendizajes en distinguir además de los frutos, la responsabilidad de los procesos y la responsabilidad experimental o innovación en su práctica docente.

Brandenburg (1978) afirma que las formas "ómnibus" de evaluación, rara vez preguntan lo que debían preguntar, lo cual llevó al desarrollo del modelo de cafetería, como sistema más flexible y que permite a un instructor seleccionar, de un catálogo existente el número específico de ítemes que mejor se acomode a su situación de enseñanza.

Vistos y analizados los planteamientos sobre las posibles técnicas para evaluar al docente consideramos que las siguientes son las que actualmente se utilizan en nuestras instituciones educativas de nivel superior:

Participación en comités

Discusión con los profesores de la misma área.

Juicios de expertos.

Opiniones de estudiantes y de otros estamentos involucrados en el funcionamiento de la institución.

Escalas o cuestionarios de evaluación.

Análisis de las evaluaciones hechas a estudiantes.

Visitas a los salones de clase.

Quizás no sea muy satisfactorio el resultado de la aplicación de estas técnicas ya que se han convertido en formas rutinarias realizadas sin principios técnicos de planeación y ejecución y que por lo tanto no se convierten en instrumentos eficaces para buscar el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Otras técnicas que consideramos, pudieran complementar este trabajo evaluativo y que podrían suministrar información valiosa, serían:

Participación en congresos, seminarios y proyectos de investigación.

Calidad y cantidad de publicaciones.

Análisis del material de instrucción.

Datos de evaluación, disponibles en otras facultades donde se desempeñan.

Confrontación con los resultados de evaluaciones anteriores.

Estudio de reseñas biográficas

Comentarios de exalumnos.

Análisis personal de su motivación y resultados académicos.

Filmación de la clase.

Servicios generales a la institución.

Asesorías a estudiantes.

En la Universidad de Antioquia, concretamente, se pretende evaluaciones periódicas y sistemáticas del desempeño docente; si bien se mantiene interés por determinar como está funcionando la docencia, se ha carecido en ella de la aplicación de instrumentos que reúnan las mínimas condiciones de validez, confiabilidad y objetividad para que los resultados tengan grado de seguridad científica.

1. El CEDes

De las inquietudes y necesidades planteadas anteriormente surgió en la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación el CEDes, instrumento refinado de evaluación mediante el cual se puede recoger información clara y precisa de los estudiantes sobre la calidad de los docentes y al mismo tiempo sobre la calidad de la enseñanza, descubriendo con él aspectos que pueden estar interfiriendo con el mejoramiento del nivel académico de tales instituciones .

Se tomó un "Cuestionario de Evaluación de Cursos Universitarios" que ya había sido ensayado previamente y se sometió a validación por medio de técnicas estadísticas.

Batista et al. (1982), con el propósito de establecer una caracterización del docente universitario tomaron una población de 133 estudiantes de seis semestres de Psicología y Sociología y elaboraron dos preguntas abiertas en las que se describirían las características del mejor profesor y del más inefectivo. El total de las respuestas (312 y 280) fue clasificado en seis áreas: Conocimiento de la materia, Metodología, Entusiasmo por la docencia, Estimulación de logros, Técnicas evaluativas y Relación con los estudiantes.

Con base en ello fue estructurado un cuestionario tipo "ómnibus" que permitiera ser aplicado por lo menos a la mayoría de los docentes de educación superior optando finalmente para su identificación por la sigla CEDes (cuestionario de evaluación de docentes de educación superior) a fin de distinguirlo de alguno que surja para cualquier otro nivel.

Fue ideado y aplicado con fines normativos por E. Batista J., docente universitario y luego refinado por medio de técnicas estadísticas por L. A. Vallejo y G. Villa, bajo la dirección del primero. Su tipo colectivo permite evaluar las relaciones que se establecen entre el educador y sus estudiantes.

Inicialmente constó de cincuenta preguntas específicas que reflejan las seis categorías previamente definidas y de tres preguntas generales sobre el contenido del curso, el profesor y el curso en general.

Cada ítem es respondido bajo la forma Likert así: muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo, con puntajes de 4, 3, 2 y 1 si la frase está formulada en forma positiva y 1, 2, 3 y 4, si está formulada en forma negativa. Las preguntas generales tienen seis posibilidades de respuesta: excelente, muy

bueno, bueno, regular y malo; al final fue eliminada la opción de muy malo, entre otras razones por ser poco usual.

El cuestionario cubre además datos generales como: nombre del curso, semestre, fecha, nombre del profesor, sexo e institución; variable esta última que reemplazó a calificación esperada.

Para el análisis de consistencia interna se halló la correlación existente entre cada uno de los ítemes y el puntaje total, con los índices obtenidos se eliminarían algunos ítemes no consistentes, lo cual no fue posible por el valor mínimo fijado. Dada la fluctuación entre .33 y .84 decidieron construir dos formas paralelas de 25 ítemes cada una (Formas A y B).

Dependiendo del uso que se dará a la información, del Ínteres del evaluador y del tiempo que se disponga para su utilización, el cuestionario puede tener diferentes niveles de uso: desde un nivel muy general (la cuantificación es muy superficial) usado principalmente por administradores pasando a otros niveles global o completo, hasta llegar a un nivel muy detallado, con mayores cálculos y por lo tanto de información más específica que será de utilidad para el profesor que se preocupa por el mejoramiento de su trabajo.

Otros estudios subsiguientes al CEDES son:

2. Estructura Factorial del CEDES

Elaborado por Batista et al. (1985), para el cual fueron aplicadas ambas formas en 63 y 39 grupos respectivamente y en 4 y 3 universidades, tanto oficiales como privadas y con personal de ambos sexos.

El análisis de factores es una técnica que permite reducir una lista original y amplia de variables (ítemes) a un número menor de dimensiones (factores) facilitándose así la interpretación conceptual de lo que efectivamente se mide, mediante la particular combinación de ítemes contenidos en un cuestionario.

Para este análisis, en ambas formas utilizaron el método conocido como componentes principales con rotación varimax. Los factores aislados son ortogonales y fueron retenidos sólo aquellos con raíces características de 1.00 o más. El porcentaje total de varianza explicada fue muy parecido en ambos casos (79% y 77%). En ambas formas se encontró un primer factor fuerte seguido de otros de menor importancia en cuanto a porcentaje de varianza explicada. En la forma A fueron aislados tres factores: "Saber comunicar con claridad" (13 ítemes), explica el 67% de la

varianza total; "Evaluación con empatía" (5 ítems), explica el 7% de la varianza total y "Motivación para el aprendizaje" (8 ítems) explica el 5% de la varianza total. En la forma B fueron aislados cinco factores: "Claridad expositiva" (5 ítems), explica el 51% de la varianza total; "Relación empática con los estudiantes" (5 ítems), explica el 9% de la varianza total; "Evaluación motivadora" (6 ítems), explica el 6% de la varianza total; "Motivación para el aprendizaje" (8 ítems), explica el 6% de la varianza total; "Puntualidad" (un ítem), explica el 5% de la varianza total. En cada factor se incluyeron ítems con carga factorial de .50 o más, teniéndose siempre presente la mayor carga factorial.

Basados en la categorización de Flórez y Batista (1982) se propusieron también inferir el modelo de relación pedagógica involucrada en el mismo estudio, ya se trate de las siguientes corrientes: Pedagogía tradicionalista, Transmisionismo conductista, Romanticismo pedagógico, Desarrollismo pedagógico y Pedagogía socialista.

Recordamos aquí que según lo exponen Batista et al. (1985), el CEDes no fue elaborado teniendo en cuenta un modelo pedagógico explícito. Al observar su inicio podríamos señalar en principio, que éste en sus dos formas refleja cierto modelo pedagógico que

tienen o han adquirido los estudiantes en relación con las características del profesor efectivo. En términos de sus categorías y número de ítemes se señala cierta expectativa frente al desempeño del profesor en cuanto a la metodología utilizada en el curso. Como la hay también en los aspectos del saber enseñado y la forma de evaluación.

Se encuentra que al evaluar el desempeño docente el aspecto de docencia es el central, elemento reflejado también en la estructura factorial, como se ve en los factores de mayor peso: "Saber comunicar con claridad" y "Claridad expositiva", alusivos ambos al grado de adecuación para el propósito perseguido de las explicaciones en clase, lo cual se asocia más con la pedagogía tradicional. La buena docencia se confunde con el buen aprendizaje.

Al analizar los factores secundarios establecidos encontraron elementos más avanzados que superaban el marco tradicionalista de las prácticas pedagógicas, pues los factores (Evaluación con empatía y Relación empática con los estudiantes) podrían referirse situaciones educativas que privilegian positivamente la relación profesor-estudiante, afirmaciones éstas, hechas con precaución.

En términos de la naturaleza de los resultados y la experiencia

en el uso de formas "ómnibus", como ésta, la puntuación del CEDes, para evaluación de profesores y con miras a informar al profesor resulta más conveniente hacerla en términos de las seis categorías iniciales, los tres ítemes generales y el puntaje total.

3. Actualización Sicométrica y Normativa del CEDes

Estudio realizado por Batista et al. (1986), con un tamaño muestral mayor, para actualizar la información psicométrica de la intercorrelación entre ítemes de cada subescala, fueron calculados los coeficientes de correlación de Pearson en cada una de las Formas A y B.

Al comparar los resultados de la intercorrelación en ambas formas se aprecian intercorrelaciones más altas entre las subescalas "Entusiasmo por la docencia" y "Relación con los estudiantes" de la Forma A y algo más bajas para la forma B en las mismas subescalas. También hay semejanza de resultados en ambas formas para las intercorrelaciones de ítemes de las subescalas "Metodología", "Conocimiento de la materia" y "Estimulación de logros" y ambas formas presentan más bajas correlaciones de ítemes para "Técnicas de evaluación".

Establecieron también el grado de intercorrelación existente entre las subescalas, en ambas formas con miras a establecer la varianza compartida entre ellas. En la Forma A todos los coeficientes resultantes indican un alto porcentaje de varianza compartida entre las subescalas, lo que reconfirma la idea de que ellas están recorridas por un factor central poderoso, tal como lo encontraron en la estructura factorial. Los ítemes generales muestran una correlación alta entre sí y con la escala total, lo cual reafirma su valor para caracterizaciones globales sobre el estudio de la docencia en una determinada unidad académica o para hacer comparaciones generales entre las secciones o las universidades.

El porcentaje de varianza compartida entre las subescalas que, en términos de coeficiente de determinación va desde 73%, en el caso de "conocimiento en la materia" con "Entusiasmo por la docencia" hasta 85% entre "Entusiasmo por la docencia" y "Estimulación de logros". Los demás coeficientes son moderados. El más bajo se da entre "Entusiasmo por la docencia" y "Relación con los estudiantes" ($r = .60$). De hecho, la variable que menos intercorrelaciona con las demás es "Relación con los estudiantes".

Al observar la forma B se encuentra que las correlaciones más altas se presentan igual que en la forma A entre "Estimulación

de logros" y "Metodología" (.83), entre "Conocimiento de la materia" y "Metodología" (.79). Las demás correlaciones fueron moderadamente altas hasta medianas.

En el mismo estudio fueron conocidos también el valor predictivo que tienen las variables "Tamaño del curso" y "Nivel" con respecto al puntaje total y a los puntajes en cada una de las escalas del CEDes, formas A y B.

Con respecto al puntaje que recibe el profesor de sus estudiantes realizaron un análisis de regresión múltiple. Inicialmente se incorporaron los tres ítems generales, además de las variables ya mencionadas, conclusión hecha por la mención que la literatura reporta como ítems que correlacionaron muy alto con el puntaje total. Los coeficientes de regresión múltiple cuadrados (R^2) para ambas formas fueron de .89 y .80 respectivamente, ambos con significación del 1%. Al observar el porcentaje de varianza compartida entre las variables independientes y el puntaje de evaluación encontraron que demostraba un alto nivel de predicción a partir de las variables "Contenido", "Curso" y "Profesor" en la forma A y "Nivel", "Profesor" y "Tamaño del curso" para la forma B.

Debido a que los altos coeficientes de correlación podían estar inflados, ya que se predice un puntaje a partir de otros de la misma naturaleza se realizaron los mismos análisis de regresión pero excluyendo los ítemes generales para establecer la correlación de las variables "Tamaño" y "Nivel", se obtuvo el porcentaje de varianza compartida entre las variables independientes y el puntaje de evaluación (15% y 6%), indicando en la forma A que la variable "Tamaño" permite hacer algún grado de predicción, mientras que en la forma B no es posible predicción alguna a partir de las variables anotadas.

Fueron actualizadas las normas para la aplicación e interpretación de los resultados del CEDES siguiendo el modelo sugerido por Fenker (1975) habiendo obtenido información descriptiva (medias y desviaciones típicas) para cada ítem en cada forma y establecidos los intervalos de confianza al 95% para cada media, para efectos de informar aquellos puntajes considerados como definitivamente diferentes a la media poblacional.

De este modo, para efectos de información normativa, los puntajes en los ítemes de un profesor se interpretarían así:

PROMEDIO: si el puntaje cae dentro del intervalo de confianza.

SUPERIOR : si el puntaje es mayor o igual que el límite superior del intervalo.

INFERIOR : si el puntaje es menor que el límite inferior del intervalo.

Lo anterior permitirá una fácil interpretación de los resultados (comparación de los resultados con la media normativa dentro del intervalo de confianza) y se mantiene dentro de la línea de información evaluativa para efectos de mejoramiento docente, aplicable a la gran cantidad y variedad de cursos ofrecidos en las universidades.

H. ALGUNOS FACTORES QUE PUEDEN INVALIDAR LAS EVALUACIONES DE PROFESORES

El proceso enseñanza-aprendizaje no es único ni estable ya que el mismo es conducido de muy diversas maneras y los productos que con éste se obtienen van dirigidos a múltiples acciones sobre el educando, es por ello que no se puede evaluar dicha labor bajo unos mismos parámetros, pues no hay un único concepto de lo que el profesor debe hacer en el aula y de lo cual se desprende el carácter dinámico propio de la evaluación ya que ésta no es únicamente el frío cálculo matemático de los resultados sino que además reúne cantidad de variables que la condicionan y la hacen

diferente y que los mismos instrumentos, muchas veces, no pueden controlar.

Otra cuestión importante es ponderar adecuadamente los criterios interpretativos, es decir, que en la visión global de los roles de desempeño, el peso de cada criterio refleje su importancia en la realidad laboral. Parece ser que los criterios o variables van quedando a gusto del evaluador.

La evaluación tendrá un gran determinante en el contexto en el cual se desarrolla, lo que impide usarla y aplicarla bajo normas estandarizadas, ya que éste determina y condiciona su funcionamiento (Véase Kenna, citado por Batista et al., 1986). Para determinar la eficiencia en el desempeño docente es también necesario guiarse no sólo por factores internos del proceso de aprendizaje como hasta el momento lo hace el CEDes (Metodología, Conocimiento de la materia, Relación con los estudiantes, Técnicas evaluativas, Estimulación de logros, Entusiasmo por la docencia) sino también por factores externos (experiencia del profesor, sexo, tamaño del curso, etc., que podrían determinar en buena proporción, la diferencia de resultados en las evaluaciones profesoraes.

Determinados los efectos de algunas variables sobre la evaluación

profesoral se obtendrá información más precisa, fiable y fidedigna para los usos y aplicaciones normativas de cuestionarios como el CEDes. Reconociendo las limitaciones inherentes a normas que trascienden no sólo instituciones sino las particularidades de las disciplinas enseñadas y las condiciones singulares de un curso en un periodo académico dado (French- Lazovich, citado por Batista et al., 1985).

Landsheere (1980) señala que distintos profesores sólo pueden ser comparados justamente en función del fruto de la enseñanza si las condiciones en que realizan su labor son semejantes. La credibilidad de las evaluaciones profesoriales corresponde a un adecuado refinamiento de los instrumentos, esto resulta válido debido a que la imparcialidad de la evaluación se ve limitada a una serie de factores precedentes de diversas direcciones. Al establecimiento de los estándares mínimos se puede llegar siempre y cuando el instrumento sea lo más válido y confiable posible, de lo contrario, se caerá en un gran error al hacer comparaciones cuando no se han tenido presentes las diversas variables, condiciones o factores que pueden influir en los resultados evaluativos.

La evidencia investigativa acumulada en la literatura al respecto sobre la relación de estas variables con los puntajes de evaluación

del desempeño docente es abundante, aunque no concluyente, más bien confusa ya que los resultados apuntan en una u otra dirección (Costin et al., citados por Batista et al. 1985). Usualmente estas variables han sido agrupadas en tres categorías: de curso, de estudiante, de profesor.

Veamos como Brandenburg y Batista (1977) hacen una revisión amplia de los estudios al respecto: citando a Downie y a Gage vieron significativa relación entre la posición del profesor y la evaluación del estudiante; otros como Aleamoni y Yimer, no lo encontraron así. El sexo del profesor no reportó ninguna relación con la evaluación del estudiante (Downie y Raider). Me Keachie y Lin reportaron que la evaluación por estudiantes estaba predicha por la calificación esperada, otros no lo hallaron así.

La relación establecida con el tamaño de la clase no se encontró significativa según Aleamoni y Grahm (1974). Se encuentran, sin embargo, en otros estudios relaciones significativas.

Brandenburg, Slindey y Batista (1977) relacionaron seis variables predictoras con la evaluación del desempeño docente hecha por los estudiantes y son:

Con relación al profesor: sexo y rango (categoría en el escalafón).

Con relación al estudiante: calificación esperada.

Con relación al curso: tamaño de la clase, naturaleza electiva-obligatoria, nivel

Los resultados del estudio indicaron que todas las intercorrelaciones lineales fueron pequeñas, más de 1/4% de la varianza de criterio fue compartida con todas las variables predictoras. La calificación esperada y la variable electiva-obligatoria dieron las más grandes contribuciones en la predicción del criterio medido. Fue de preferencia de los autores excluir la variable calificación esperada como una variable de control. Se insinúa la calificación definitiva como un criterio para la evaluación por estudiante.

Marsh y Overall (1980) relacionaron logros de tipo afectivo y cognitivo con la evaluación estudiantil hecha al docente. Encontraron que los grupos que mejor evaluaron a su profesor tuvieron también mejores puntajes en el examen final, a la vez que sintieron gran gusto por los contenidos del curso.

Batista et al. (1985), en un estudio reciente citan importantes aportes sobre el tema hechos por los distintos autores así: Whitely y

Doyle (1979) señalan que la mayor parte de los estudios que abordan la relación entre la evaluación del desempeño por los estudiantes y el rendimiento de éstos en el curso muestran, aunque con inconsistencia, diferencias estadísticamente significativas, pero moderadas. En los resultados destacaron que ni entre clases, ni dentro de clases, las características estudiantiles (habilidad, semestre, sexo, curso electivo-obligatorio) se relacionaron con la evaluación.

El hecho de que se muestre que variables como la calificación que se lleve en el curso, el tamaño del mismo, etc., no se relacionen con la efectividad docente no conlleva inmediatamente a la validez de las evaluaciones por los estudiantes. Como criterios de validez se han tenido: el desempeño en exámenes estandarizados de rendimiento, consecuencias afectivas de la instrucción, evaluación de estudiantes anteriores (exalumnos), evaluación de estudiantes actuales o de anteriores (Marsh, Overall y Kesler, 1979).

Vasta y Sarmiento (1979) enfatizaron sobre la identificación del sesgo introducido por variables experimentales de factores que vician la objetividad estudiantil al evaluar. Para aislar tal efecto se ha recurrido a diseños correlacionales más que experimentales, en parte porque la manipulación directa de esta última no es

muy factible. Los mismos autores, en el estudio sobre el efecto de las calificaciones en los comportamientos de estudio, en la asistencia y en la evaluación de la enseñanza encontraron que un método fácil para asignar calificaciones resultó en evaluaciones más altas de los profesores y del curso, pero no afectó la asistencia a clase, ni la cantidad de estudio.

Las calificaciones pueden ser un elemento siempre relacionado con la evaluación del desempeño profesoral en el sentido de que la efectividad docente está ligada a logros estudiantiles y los estudiantes de mayores logros obtienen mejor calificación (Peterson y Cooper, 1980). Encontraron éstos, también, que las correlaciones entre la evaluación estudiantil y las calificaciones fueron estadísticamente significativas, tanto entre grupos como dentro de grupos. Stumpf y Freedman (1979) mostraron que la calificación correlacionaba con la evaluación docente entre clases e intraclases, pero que era mayor entre clases. Sugirieron que la variable calificación esperada se considere como dos constructos diferentes, uno para cada nivel de análisis.

Perry, Abrami, Levantal y Sheck (1979) encontraron que la reputación académica del profesor afectaba la evaluación de profesores altos en expresividad, pero no a los bajos en esta misma

dimensión. Dimensión que tampoco afectaba los logros estudiantiles.

Con relación a la experiencia laboral en la evaluación de profesores, Firth (1979) encontró que no había diferencias estadísticamente significativas entre las medias y los rangos de profesores en las evaluaciones por los mismos estudiantes con un año de diferencia (Véase Overall y Marsh, 1980).

La efectividad docente puede estar relacionada con factores como área de especialización, debido a que ciertos tipos de comportamiento son más frecuentes entre profesores de ciertas asignaturas (Carpenter et al., 1965).

Finalmente, Batista y otros (1986) en otro estudio sobre el valor predictivo del tamaño y el nivel encontraron, que si bien en algunas subescalas, el coeficiente de la variable tamaño alcanza significación estadística, desde el punto de vista práctico (en términos del porcentaje de la varianza explicada), no alcanza importancia como para insinuar usos de valores normativos diferenciados de acuerdo con esas dos variables, ya que tampoco con la variable "nivel" es posible predicción alguna.

CAPITULO ni

METODOLOGIA

Tal como se planteó en los propósitos y como se ilustró en las consideraciones conceptuales de esta investigación, ésta se encamina hacia la identificación de factores que pueden afectar el resultado de la evaluación del docente universitario.

Guiados por estos mismos propósitos pasaremos a describir en este capítulo la población y la muestra utilizadas, el instrumento empleado, las variables independientes predictoras de curso, de profesor y de estudiante; la variable dependiente, al igual que la naturaleza de los análisis estadísticos a realizar.

A. POBLACION Y MUESTRA

La población objeto de análisis en este estudio estuvo constituida por los profesores evaluados por sus estudiantes en el primero y el segundo semestre de 1985.

El total de profesores con información completa para todas las variables fue de 33 y 31 y el número de cursos, de 53 y 49 respectivamente. En cada uno de los semestres el número de estudiantes que respondió los cuestionarios evaluativos fue de 2304 y 1956 en su respectivo orden.

El estudio fue realizado en una universidad católica privada de Medellín, en donde los cursos evaluados correspondían al programa de Psicología.

B. INSTRUMENTOS

El instrumento aplicado fue el cuestionario de Evaluación de Docentes de Educación Superior (CEDes), Forma A desarrollado por Batista, Vallejo y Villa (1982). Cada una de las formas A y B tiene dos partes: una primera que cubre tres aspectos generales: contenido del curso, curso en general, profesor; a cada uno de estos enunciados le corresponde una escala de medición de Excelente, Muy bueno, Bueno, Regular y Malo, con puntajes de 5, 4, 3, 2 y 1. Una segunda en donde son evaluados aspectos específicos de la docencia, por ítems en seis áreas a saber: Metodología, Conocimiento de la materia, Entusiasmo por la docencia, Relación con los estudiantes, Técnicas de evaluación y Estimulación de logros.

Cada uno de estos ítemes es respondido bajo la forma likert así: Muy de Acuerdo, Acuerdo, Desacuerdo, Muy en Desacuerdo; con puntajes de 4, 3, 2 y 1 si la frase está formulada en forma positiva y de 1, 2, 3 y 4 si la frase está formulada en forma negativa.

Cada área apunta a evaluar diferentes aspectos del desarrollo docente por medio de los ítemes indicados. La descripción de cada área tomada del trabajo de Batista, Vallejo y Villa (1982, p. 128-131) es la siguiente:

1. Metodología (MT)

Se refiere a la estructura, diseño de trabajo, estrategia que persiga para obtener los logros del aprendizaje. Implica formular de la mejor manera posible las formas y procedimientos técnicos de transmitir el conocimiento. En otros términos, se refiere al grado de adecuación de los procedimientos didácticos empleados por el profesor: claridad en sus explicaciones, el saber hacerse entender, permitir participación en clase, etc.

2. Conocimiento de la materia (CM)

Implica tener suficiente información y lo más adecuada posible de su área de trabajo docente, tanto a nivel particular como general

y desde diferentes aspectos del saber científico de la misma. Implica el dominio que se tiene de la materia, la actualización de la misma, la conexión de los conocimientos con el medio y la práctica profesional, y la seguridad que se tiene para responder preguntas.

3. Entusiasmo por la Docencia (ED)

Se refiere al gusto y satisfacción que encuentra el profesor al enseñar, así como a su interés porque los estudiantes aprendan, más que simplemente llenar un programa.

4. Relación con los Estudiantes (RE)

Apunta a que el profesor tenga en cuenta las necesidades del aprendizaje de sus estudiantes y que así se dé una relación interpersonal adecuada, de confianza, basada en una disciplina que gire alrededor del interés por la materia. Se cristaliza esta área en el tipo de relación que se establece con los estudiantes, la disponibilidad para atenderlos y la consideración de ellos como personas.

5. Técnicas Evaluativas (TE)

Comprende los ítemes referidos a la equidad para calificar, a lo adecuado de los exámenes y de las exigencias hechas por los alumnos.

6. Estimulación de Logros (EL)

Implica desarrollar en el alumno interés por la materia, tanto en el presente como en el futuro, que aquél se interese por su contenido y sienta que ha aprendido y que ello ha valido la pena.

Para cada profesor generamos el puntaje medio en cada una de las subescalas y además, el puntaje total. Informes sobre la validez y confiabilidad del CEDES aparecen en los estudios; Estructura factorial del CEDES elaborado por Batista et al. , (1985) y Actualización Psicométrica y normativa del CEDES, realizado también por Batista et al. , (1986).

C. VARIABLES

Las variables independientes predictoras en este estudio fueron las siguientes:

1. Variables de Curso

Consideramos aquí cuatro variables:

La naturaleza del contenido del curso, que para efectos de este estudio fue dividida en teórico o aplicado. Clasificación que se hizo preguntando directamente al profesor.

El carácter del curso para la carrera, determinándose dicho curso específico de la carrera (especialización), o complementario de ésta. Clasificación obtenida también de los profesores, directamente.

El tamaño del curso. Aquí" se tuvo presente el número de estudiantes que obtuvieron calificación en cada curso.

Nivel del curso; entendido como el semestre del uno al diez en el que se dictó el respectivo curso.

2. Variables de Profesor

El sexo.

La edad.

Experiencia docente universitaria total en el semestre.

Experiencia total en semestres dictando la asignatura en la institución.

Tipo de vinculación laboral, la cual, para efectos de esta investigación la dividimos así: por horas y de tiempo completo.

Por ser muy pequeño el número de profesores vinculados de medio tiempo (4 y 6) para los dos semestres muestreados, éstos fueron asignados a los de tiempo completo).

Título, el cual para efectos de este estudio se dividió así: con estudios de post-grado y estudios profesionales. Toda la información para estas variables se obtuvo por medio de la indagación directa al profesor.

3. Variables de Estudiantes

El sexo: acá se tomó la proporción de hombres y mujeres existentes en las listas respectivas de calificaciones.

Calificación obtenida: para ésto se tomó el promedio de la nota definitiva de los estudiantes en cada curso evaluado.

Las variables dependientes (criterio) fueron el puntaje total promedio en el cuestionario de evaluación de docentes (CEDes) y los puntajes medios en cada una de las subescalas.

D. ANALISIS ESTADISTICO

Cada uno de los dos semestres muestreados fueron considerados independientemente para efectos de los análisis estadísticos empleados. Para todas y cada una de las variables independientes y dependientes del estudio calculamos estadísticas descriptivas (medias y desviaciones típicas). Anotamos aquí que en el análisis realizado por medio del SPSS, a las variables categóricas-dicótomas se les obtuvo también por rutina del program estos mismos índices.

El segundo tipo de análisis realizado correspondió a la elaboración de las matrices de intercorrelación para cada uno de los grupos. Se efectuaron también sendos análisis de regresión múltiple por el método stepwise, con el cual pretendíamos encontrar la mejor ecuación lineal de predicción de la variable dependiente (total CEDes) a partir de las independientes y evaluar la precisión de cada una de las predicciones.

El procedimiento stepwise permite la inclusión sucesiva de variables que satisfacen ciertos criterios estadísticos mínimos, el orden de inclusión depende de la contribución relativa de cada una para explicar la varianza total. La variable que explica mayor varianza de la variable dependiente se entra primero, a continuación

le sigue la variable con mayor coeficiente de correlación parcial y así sucesivamente (véase Nie et al., 1975).

Con el propósito de establecer posibles diferencias entre algunas variables de curso (teórico-aplicado y especialización-complementario) y de profesor (sexo, tipo de vinculación y título), se realizó en cada uno de estos casos un análisis discriminante, teniendo como variables discriminatorias los puntajes en las seis subescalas del Cuestionario de Evaluación de Docentes (CEDes). Esta técnica estadística permite distinguir dos o más grupos en términos de un conjunto de variables denominadas discriminantes, con la que se espera que esos grupos muestren diferencias. En el proceso analítico se pueden identificar las variables que más contribuyen a la diferenciación, a través de coeficientes que reflejan su contribución relativa a la misma (Nie et al., 1975).

CAPITULO IV

RESULTADOS

Siguiendo los cuatro tipos de análisis estadísticos que acabamos de señalar, presentamos a continuación objetivo por objetivo, los resultados obtenidos en esta investigación:

A. VALOR PREDICTIVO DE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO CON RESPECTO AL PUNTAJE TOTAL DEL CEDES

1. Medias y Desviaciones

En las Tablas 1 y 2 presentamos las medias y desviaciones típicas de las variables predictoras y el criterio, correspondientes a los dos semestres analizados. Al observar estos valores en los dos grupos encontramos que se presenta un grado alto de concordancia entre ellas. Puede observarse ésto por ejemplo, en el total del CEDES (M=74, 40 y 77, 70; S=9, 38 y 9, 10) y en la calificación obtenida (M=3, 88 y 3,93; S= .37 y .46).

TABLA 1. Medias y desviaciones típicas, variables predictoras y criterio.

Grupo 1 n - 53

Variable	Media	Desviación Típica
Total CEDES	74.40	9.38
Porcentaje hombres	19.92	7.03
Calificación obtenida	3.88	.37
Edad profesor	36.92	7.73
Sexo profesor	.74	.45
Vinculación profesor	.53	.50
Título profesor	.62	.49
Teórico-aplicado	.74	.45
Especialización-complementario	.66	.48
Experiencia total educativa	16.06	10.23
Tiempo asignatura	5.94	5.88
Semestre del curso	4.87	2.39
Tamaño del curso	43.47	15.72

TABLA 2. Medias y desviaciones típicas, variables predictoras y criterio.

Grupo 2 n = 49

Variable	Media	Desviación Típica
Total CEDES	77.70	9.10
Porcentaje hombres	21.60	6.89
Calificación obtenida	3.93	.46
Edad profesor	36.96	6.60
Sexo profesor	.67	.47
Vinculación profesor	.49	.51
Título profesor	.61	.49
Teórico-aplicado	.78	.42
Especialización-complementario	.69	.47
Experiencia total educativa	16.78	9.85
Tiempo asignatura	7.45	6.30
Semestre del curso	4.90	2.34
Tamaño del curso	39.92	16.79

Para las variables codificadas ("dummies") también se obtuvieron medias y desviaciones típicas, como procedimiento de rutina en análisis de regresión múltiple; por esta razón, se reportan también aquí.

Dentro de las variables predictoras analizadas, algunas resultaron con poca varianza, por ejemplo, calificación obtenida; lo cual hace que en el análisis de regresión estas variables aparezcan necesariamente con nula o muy poca relación con el criterio y pesos beta negligibles. Otra variable en posición similar es el sexo del estudiante el cual en ambos grupos fue alrededor del 20% de hombres.

2. Matrices de Intercorrelación

En las Tablas 3 y 4 se presentan las matrices de intercorrelación de cada grupo estudiado, entre las doce variables predictoras y la dependiente (Total CEDes) empleadas en este estudio. En ellas podemos observar que ninguna de las variables predictoras correlacionó significativamente con el criterio, como destacaremos más adelante tiene consecuencias para la significación estadística de la correlación múltiple, y por lo tanto para la predicción de puntajes totales en el Cuestionario de Evaluación de Docentes (CEDes)

TABLA 3. Matriz de intercorrelación de variables predictoras y criterio.

Grupo 1 n = 53

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Total CEDES	1.00												
2. Sexo estudiante	-.05	1.00											
3. Calificación obtenida	-.10	.43**	1.00										
4. Edad del profesor	-.01	-.14	.13	1.00									
5. Sexo del profesor	.16	-.20	.10	.39**	1.00								
6. Vinculación del profesor	.09	-.02	-.28*	-.17	-.14	1.00							
7. Título del profesor	.11	.07	-.17	-.29*	-.11	.04	1.00						
8. Teórico-aplicado	-.20	.18	.04	-.06	.03	.38**	-.11	1.00					
9. Especialización-complementario	.17	.07	.10	-.41**	-.25	-.20	.26	-.34*	1.00				
10. Experiencia del profesor	-.01	-.02	.06	.60**	.31*	-.33	-.41**	.00	-.41**	1.00			
11. Tiempo en la asignatura	-.16	-.07	.08	.47**	.26	-.12	-.31*	.22	-.45**	.57**	1.00		
12. Semestre del curso	.11	.44**	.42**	-.12	-.02	-.15	.02	-.41**	-.36**	-.26	-.23	1.00	
13. Tamaño del curso	-.02	-.29*	.01	.15	.18	.18	-.18	-.01	-.10	.24	.26	-.09	1.00

* p < .05

** p < .01

TABLA 3. Matriz de intercorrelación de variables predictoras y criterio.

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Total CEDES	1.00												
2. Sexo estudiante	-.10	1.00											
3. Calificación obtenida	.16	-.10	1.00										
4. Edad del profesor	.12	.14	.33*	1.00									
5. Sexo del profesor	.21	-.05	.20	.34*	1.00								
6. Vinculación del profesor	.12	.05	-.34*	-.06	.07	1.00							
7. Título del profesor	-.16	.06	-.26	.19	-.20	-.06	1.00						
8. Teórico-aplicado	-.20	.38**	-.12	.06	.04	.23	-.03	1.00					
9. Especialización-complementario	-.14	-.03	-.12	-.26	-.37**	-.32*	.29*	-.35	1.00				
10. Experiencia del profesor	.21	.14	.16	.67**	.44**	-.03	-.43**	.08	.40**	1.00			
11. Tiempo en la asignatura	.23	.16	.26	.59**	.37**	.07	-.36**	.25	-.51**	.68**	1.00		
12. Semestre del curso	.14	-.48**	.50**	-.10	-.05	-.26	-.07	-.5 f*	.24	-.15	-.19	1.00	
13. Tamaño del curso	-.22	-.25	-.15	-.00	-.10	-.11	.06	.19	.06	.06	-.05	-.17	1.00

* p < .05

** p .01

Resalta importante, sin embargo, destacar algunas de las correlaciones de orden cero entre las variables predictoras.

En la Tabla 3 encontramos que la calificación obtenida por el estudiante en el curso, como reflejo de sus logros en el mismo, solo correlaciona significativamente en el grupo 1 con la vinculación del profesor ($r = -.28$) y con el semestre en el que se ofrece el curso ($r = .42$). En ambos casos, son coeficientes bajos que explican, vía determinación estadística, solo el 8 y el 18% de la varianza común.

En la Tabla 4 esta misma variable correlacionó también con vinculación del profesor ($r = -.34$) y con el semestre del curso ($r = .50$). También se encontró diferencia estadísticamente significativa con la variable edad del profesor ($r = .33$). En estos casos el porcentaje de varianza explicada va desde el 11% hasta el 25%.

Destacable es que esa variable no correlacione significativamente con el puntaje total, significando que lo que un estudiante logra en un curso, por lo menos como se refleja en su calificación, no afecta la evaluación que éste hace del profesor. Esto muy posiblemente se puede explicar por el hecho ya mencionado de que

la varianza de calificación esperada es bastante baja y así su carácter de cuasi - constante reduce la posibilidad de correlaciones no nulas de orden cero.

Por esta misma razón es posible que esta variable no correlacione con particularidades del curso tales como, su carácter teórico o aplicado y su naturaleza de especialización o complementario. Supuestamente estas características son factores motivacionales para el estudiante que por tanto deberían relacionarse con sus logros. Del mismo modo, tampoco se halló entre el título del profesor que reflejaría su mayor preparación, con el aumento en los logros por parte del estudiante (calificación obtenida) como era de suponerse.

De igual manera no se encontró relación significativa entre la calificación obtenida y el tamaño del curso, lo que podría negar el supuesto de que con menor número de alumnos se obtienen mayores logros académicos, medidos éstos por las calificaciones obtenidas.

Es destacable encontrar que no hay relación significativa entre la naturaleza del curso (especialización o complementario) con la evaluación del profesor hecha por el estudiante; lo cual indica

que la evaluación del desempeño del profesor no es interferida por la naturaleza del curso a su cargo.

La experiencia total del profesor y la experiencia en la asignatura no correlacionaron significativamente con la evaluación que a éste se hace, contrario a lo que podría suponerse por la mayor facilidad en el manejo de los aspectos pedagógicos que la experiencia pueda aportar.

Con respecto a las dos matrices de intercorrelación podemos observar que su comparación muestra coeficientes similares en su magnitud, permitiéndonos mostrar la estabilidad de los valores encontrados en los dos grupos estudiados.

3. Regresión Múltiple

En las Tablas 5 y 6 presentamos el resumen del análisis de regresión múltiple por el método stepwise. En el primer caso el análisis se dió en siete pasos mientras que en el segundo en seis. En los 2 grupos el valor del coeficiente de regresión múltiple no alcanzó significación estadística al 5% en ninguno de los pasos. Por tanto, se aceptó en todos los casos las hipótesis de nulidad. Es decir, el conjunto de variables independientes no permite

predicción alguna de la evaluación que el profesor recibe de sus estudiantes. Sobre estos resultados recabaremos en el capítulo de discusión. Relacionado con este análisis, en el que se usó como variable dependiente el puntaje total, está el que realizamos con las subescalas del CEDES y que describimos a continuación.

TABLA 5. Resumen de regresión múltiple stepwise para predicción de calificación de desempeño docente.

Grupo 1 n = 53

VARIABLES	R	R ² x100	r	B eta	F*
Teórico -aplicado	0. 20	4	.20	-.23	2. 13
Vinculación profesor	0. 27	7. 33	.09	. 24	1.98
Sexo del profesor	0. 33	11. 07	. 16	. 26	2.03
Especialización - complementario	0. 38	14. 39	. 17	. 20	2. 02
Calificación	0. 38	14. 81	-. 10	-. 04	1.63
Título profesor	0. 39	14. 94	. 11	. 04	1. 35
Sexo estudiantes	0. 39	15. 06	-.05	.04	1. 14

Ninguno de los valores F tiene $p < .05$.

TABLA 6. Resumen de regresión múltiple stepwise para predicción de calificación del desempeño docente.

Grupo 2 n = 49

VARIABLES	R	R ² x100	r	Beta	F*
Sexo del profesor	.21	4.51	.21	.14	2.22
Teórico - aplicado	.30	9.01	.20	-.27	2.28
Vinculación profesor	.34	11.42	.11	.18	1.94
Calificación	.37	13.83	.16	.13	1.77
Especialización-complementario	.38	14.54	-.14	-.09	1.46
Título profesor	.39	14.99	-.16	-.07	1.23

Ninguno de los valores F alcanza significación estadística al 5%.

B. PODER DISCRIMINANTE DE ALGUNAS VARIABLES CON RESPECTO AL PUNTAJE TOTAL EN LAS SEIS SUBESCALAS DEL CEDES

Análisis discriminante

Con el fin de establecer si las puntuaciones en las seis subescalas del CEDES (Metodología, Conocimiento de la materia, Entusiasmo

por la docencia, Técnicas de evaluación, Relaciones con los estudiantes y Estimulación de logros) eran afectadas por variables de profesor (Sexo, vinculación y título) y de curso (teórico-aplicado y especialización-complementario) realizamos sendos análisis multivariados. Usamos en estos casos el análisis discriminatorio incluido en el paquete estadístico para las ciencias sociales, SPSS.

Los resultados de estos análisis aparecen en las Tablas 7 a 11. Se nota en ellas que ninguna de las funciones discriminantes alcanzó significancia estadística al 5%. Lo que quiere decir que las puntuaciones obtenidas por los profesores en las subescalas del CEDes no dependen de las variables de profesor y de curso antes señaladas.

Al observar los análisis univariados la situación permanece igual: Las diferencias entre medias en cada una de las subescalas tampoco alcanzan significación estadística al nivel especificado. Excepto en dos de las comparaciones en la subescala de Metodología.

TABLA 7. Resumen de análisis discriminantes según sexo del profesor en las seis subescalas del CEDES.

Variables	Medias Grupo 1				Medias Grupo 2			
	Mascu- lino	Feme - nino	F	P	Mascu- lino	Feme - nino	F	P
Metodología	15.30	15.20	.01	.90	15.85	14.59	3.42	.07
Conocimiento de la materia	12.88	12.66	.29	.59	13.24	12.05	3.70	.06
Entusiasmo por la docencia	9.44	9.72	.49	.49	9.63	9.32	.74	.39
Técnicas de evaluación	14.07	14.44	.33	.57	15.00	14.42	1.06	.31
Relaciones con los estudiantes	12.02	12.87	2.04	.16	12.94	12.47	.55	.46
Estimulación de logros	11.45	12.04	.74	.39	12.27	11.48	1.66	.20
Probabilidad función discriminante				.60				.35

TABLA 8. Resumen de análisis discriminantes según tipo de vinculación del profesor en las seis subescalas del CEDES.

Variables	Medias Grupo 1				Medias Grupo 2			
	Por horas	Tiempo completo	F	P	Por horas	Tiempo completo	F	P
Metodología	15.31	15.24	.02	.92	15.85	15.04	1.55	.22
Conocimiento de la materia	12.91	12.72	.28	.60	13.38	12.34	3.18	.08
Entusiasmo por la docencia	9.48	9.55	.01	.85	9.65	9.41	.50	.48
Técnicas de evaluación	14.59	13.69	2.57	.12	14.75	14.87	.01	.83
Relaciones con los estudiantes	12.23	12.27	.02	.94	13.03	12.55	.67	.42
Estimulación de logros	11.55	11.68	.01	.84	12.24	11.78	.62	.44
Probabilidad función discriminante				.56				.53

TABLA 9. Resumen de análisis discriminantes según título del profesor en las seis subescalas del CEDES.

Variables	Medias Grupo 1				Medias Grupo 2			
	Profe- sional	Post- grado		P	Profe- sional	Post- grado	$\tilde{}$	
Metodología	15.36	15.13	10	75	15.27	15.70	.42	.52
Conocimiento de la materia	12.88	12.71	23	63	12.48	13.44	2.53	.12
Entusiasmo por la docencia	9.67	9.25	1.41	24	9.42	9.71	.70	.41
Técnicas de evaluación	14.54	13.55	2.94	09	14.61	15.13	.88	.35
Relaciones con los estudiantes	12.58	11.60	2.73	10	12.61	13.06	.54	.47
Estimulación de logros	11.64	11.56	.01	89	11.78	12.37	.97	.33
Probabilidad función discriminante				,35				.67

TABLA 10. Resumen de análisis discriminantes según curso Teórico-aplicado en las subescalas del CEDES.

Variables	Medias Grupo 1				Medias Grupo 2			
	Teo- TXCO	Ap3- cado			Teó- rico	Ap3- cado		
Metodología	14.78	16.64	5.92	.02	15.22	16.20	1.58	.22
Conocimiento de la materia	12.72	13.10	.90	.35	12.68	13.46	1.20	.28
Entusiasmo por la docencia	9.46	9.66	.25	.62	9.43	9.88	1.26	.27
Técnicas de evaluación	14.05	14.50	.49	.49	14.72	15.14	.42	.52
Relaciones con los estudiantes	12.01	12.92	2.38	.13	12.59	13.47	1.62	.21
Estimulación de logros	11.43	12.12	1.06	,31	11.79	12.77	2.06	.16
Probabilidad función discriminante				.19			=	.90

TABLA 11.. Resumen de análisis discriminantes según curso de especializaron o complementario en las seis subescalas del CEDES.

Variables	Medias Grupo 1				Medias Grupo 2			
	Especia- lización	Comple- mentario			Especia- lizacion	Comple- mentario		
Metodología	15.80	14.26	4.60	.04	15.29	15.77	.46	.50
Conocimiento de la materia	12.93	12.61	.75	.39	12.60	13.43	1.70	.20
Entusiasmo por la docencia	9.74	9.06	3.68	.06	9.42	9.79	1.02	.32
Técnicas de evaluación	14.47	13.58	2.20	.14	14.79	14.87	.01	.88
Relaciones con los estudiantes	12.54	11.67	2.51	.12	12.50	13.43	2.21	.14
Estimulación de logros	11.80	11.23	.82	.37	11.85	12.36	.65	.42
Probabilidad función discriminante				.34			=	.63

En la variable teórico-aplicado, las medias en Metodología fueron 14.78 y 16.64 ($p = .02$), indicativo de que los profesores de cursos aplicados reciben una evaluación ligeramente más alta que los de cursos teóricos. De otra parte, en la variable especialización o complementario las medias en metodología fueron 15.80 y 14.26 ($p = .04$) mostrando que los profesores de cursos especializados reciben una evaluación también ligeramente más alta que la obtenida por los que sirven cursos complementarios.

Es preciso señalar, sin embargo^ que aún estas diferencias significativas deben interpretarse con cuidado, ya que ellas podrían ser resultados de la función del azar. Sabemos que con alfa al 5%, de 60 comparaciones univariadas que realizamos, 3 de ellas podrían resultar estadísticamente significativas por mero azar.

En concordancia con los resultados anteriores no encontramos bases para elaborar normas de interpretación discriminadas por las variables predictoras.

CAPITULO V

DISCUSION

Como se recordará, en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia^se ha venido desarrollando una línea de investigación evaluativa sobre desempeño docente. De la anterior se ha derivado un instrumento válido de evaluación denominado CEDes, cuestionario éste al que se le ha hecho su refinamiento psicométrico correspondiente y analizado su estructura factorial.

Buscamos nosotros, en este estudio, aislar algunas posibles variables que se correlacionarán con la evaluación del desempeño docente; ésto con intención de poder proporcionar bases más significativas y válidas para la interpretación de los resultados que de la aplicación de este instrumento se deriven. Como se pudo concluir de los análisis realizados en este estudio, no se presentó, en las variables de profesor, alumno y curso alguna que pudiera tener valor predictivo de la evaluación docente y por lo tanto,

ninguna que permitiera elaboración de normas interpretativas discriminadas.

Nuestro propósito en este último capítulo es elaborar algunas consideraciones sobre la significación de los datos obtenidos a la luz de la literatura conocida, como también de discutir algunas implicaciones de los hallazgos para la evaluación de profesores en nuestro medio, y señalar la trascendencia de dicho proceso de evaluación para los administradores educativos, pues son éstos los directos encargados de tomar decisiones en este sentido.

De lo expuesto sobre teoría administrativa con la que se inicia este estudio, hemos deducido qué bases firmes en la planeación y organización de actividades encaminadas al desarrollo del profesorado se obtendrán de los resultados que arrojen evaluaciones sistemáticas sobre su desempeño; evaluaciones que para poder facilitar dicho desarrollo deben realizarse por medio de instrumentos suficientemente válidos.

Los instrumentos de evaluación de profesores de educación superior, en nuestro medio, no tienen usualmente refinamiento psicométrico adecuado; el CEDes se convierte en una de las pocas aproximaciones firmes al respecto, siendo todavía necesario

identificar elementos que comprometen la validez de sus interpretaciones. Ya Brandenburg et al., (1978) habían señalado que el uso de resultados de cuestionarios evaluativos de profesores no puede hacerse con desconocimiento de los factores o variables que lo condicionan o invalidan.

Como se dijo ya, en este estudio particular tuvimos presentes tres tipos centrales de variables; de profesor, de estudiante, y de curso, cuyo efecto sobre los resultados de la evaluación de los docentes ha sido encontrado contradictorio y no concluyente (Brandenburg et al., 1977). Ejemplo de esto se encuentra en Raider (citado por Brandenburg et al., 1977), quien identificó que la evaluación se relaciona más con las variables de profesor que con las del estudiante, lo que contrasta con los resultados de nuestro estudio, a partir del cual no podríamos sustentar tal tipo de aseveración, debido a que el hecho más sobresaliente que hemos detectado es el de la nulidad de los efectos de las variables predictoras sobre la evaluación de los docentes universitarios.

Teniendo en cuenta la naturaleza del diseño empleado, los resultados encontrados pueden implicar que;

1. Efectivamente encontramos evidencia de que dichos conjuntos de variables no invalidan la calificación del desempeño

profesoral, o que

2. Los resultados pueden deberse a las particularidades específicas de la muestra utilizada, entre ellas; la poca varianza de algunas de las variables incluidas en el diseño, como por ejemplo la calificación obtenida.

Los resultados muestran, sin embargo, algún grado de coherencia con los encontrados en un estudio previo del CEDES donde la variable Nivel del Curso no se relacionó con la evaluación obtenida por el profesor y tampoco ocurrió con significación práctica en la variable Tamaño.

Anteriormente habíamos señalado que al evaluar la efectividad docente era necesario postular que ésta podría ser afectada por múltiples factores y que por lo tanto, era importante determinar para una válida y fiable interpretación las variables relacionadas con la evaluación del desempeño docente. La evidencia aportada en este estudio, sin embargo, destaca que por lo menos en la situación analizada para los objetivos perseguidos con la evaluación, los resultados no son interferidos por características específicas de los profesores, de los cursos y de los estudiantes. Decimos que por lo menos en la situación analizada, se reconoce precisamente el hecho de que toda evaluación tiene como gran determinante

el contexto en el cual se desarrolla.

La duplicidad del análisis multivariado que empleamos en este estudio intentó no sólo explorar las posibles variables de invalidez, teniendo en cuenta los procesos internos del aprendizaje, como se refleja en las seis subescalas del CEDES, sino también en los factores externos (variables de profesor, de curso y de estudiante). En el primer caso, los análisis discriminantes mostraron no existir diferenciación en la evaluación de los profesores, cuando las variables tenidas en cuenta fueron: de profesor (tipo de vinculación, sexo) y curso (teórico-aplicado y especialización-complementario).

En el segundo tipo de análisis, los factores externos no permitieron predecir estadísticamente la evaluación recibida por el profesor. Así" la complementariedad de estos análisis refuerzan las generalizaciones empíricas que se deriven de este estudio; una de las cuales es que en la interpretación de resultados evaluativos obtenidos a través del Cuestionario de Evaluación de Docentes, puede hacerse prescindiendo de supuestos factores invalidantes o condicionantes. En este sentido se gana no sólo en el aspecto práctico de credibilidad sino también en el de generalizabilidad.

Si bien es cierto que esta investigación se realizó en un solo programa académico y en una sola universidad, un hecho importante con respecto a su validez interna radica en que, a diferencia de muchos otros estudios citados en la literatura, éste no se refiere a grupos distintos de un mismo curso, o a profesores de un solo nivel de experiencia o formación, ni a uno o dos niveles de curso, sino por el contrario, a una diversidad de aspectos en los tipos de variables consideradas. Lo que, reiterando, si bien se compromete la validez externa se gana en la interna, ventaja que se refuerza al utilizar no un instrumento ad hoc, sino uno bastante refinado desde el punto de vista de la validez empírica y de constructo.

Al tomar profesores de una sola universidad, que se desempeñaban en la misma facultad, hemos querido atender a lo insinuado por Rosenshine (citado por Landsheere, 1980), quien señala que con relación al fruto de la enseñanza sólo pueden ser comparados justamente los profesores que realizan su labor en condiciones semejantes.

Con respecto a la validez externa de los hallazgos, lo anotado con relación a que fue un solo programa y una sola universidad es un limitante de su generalizabilidad. Por lo que no se nos oculta la

necesidad de replicaciones de este estudio en contextos más amplios. En el caso de esta investigación, si hubo las restricciones anotadas, los análisis muestran resultados que para esta institución (y posiblemente similares) tienen validez interna, dada la adecuación de nuestro diseño investigativo.

Es de anotar que este estudio se refuerza en sus conclusiones por la introducción de muchas variables, diversos cursos, diversos profesores y diversos niveles; también, porque el procedimiento analítico utilizado permitió que se consideraran todas ellas en su conjunto, y además porque incluimos algunas variables diferentes a las comúnmente presentadas en la literatura, atendiendo a condiciones particulares de la docencia universitaria en nuestro medio que no se corresponden unívocamente con las de los países de la literatura revisada; por ejemplo, los estudios usualmente han incluido la calificación esperada y no la efectivamente obtenida como en nuestro caso.

La primera refleja, en parte, algún estado de incertidumbre al estudiante frente a su propio rendimiento y la normatividad institucional y social de ahí derivada, mientras que la calificación obtenida refleja más bien los logros del estudiante; siendo en este sentido, variables de significación diferente y, por lo tanto, las

inferencias que de ahí" se deriven son también conceptualmente diferentes.

Brandenburg et al.,(1977) sustentaban la exclusión de la calificación esperada como variable de control en los estudios sobre desempeño docente universitario, argumentando que ella puede ser influenciada por el profesor y también porque se relaciona con el logro en el curso respectivo. La calificación obtenida, tal como la definimos aquí, tiene la ventaja de poder ser utilizada como criterio para validar dichas evaluaciones. Estudios posteriores, con mayor varianza en la calificación obtenida, permitirán deducciones más precisas sobre la validez de ella como criterio en la evaluación docente.

Resulta también de importancia tomar como factor predictivo de la evaluación de profesores la calificación obtenida, por el hecho de que los profesores que facilitan un mejor aprendizaje deberían recibir una evaluación mayor por parte de sus estudiantes; más aún si tenemos presentes los aportes de Vasta y Sarmiento (1979), quienes encontraron que las calificaciones tenían efectos en la evaluación que recibían los profesores, acabando por señalar que dicho efecto debe interpretarse como "potencialmente muy poderoso" (p. 210). Con el diseño que nosotros utilizamos, esta afirma-

ción -como se expresó anteriormente- no es sustentable; ya que podemos destacar que los logros del estudiante en el curso no se ligan a la evaluación profesoral, contrario a expectativas intuitivamente lógicas derivadas de la relación entre las anteriores dos variables.

Otra variable que en nuestro estudio muestra diferencia con las encontradas en la literatura citada es la edad del profesor, ya que como tal no ha sido incluida en los análisis de los estudios reportados. Sin embargo, consideramos que ella es equivalente a la variable rango profesoral reportada en la literatura (a mayor edad podemos presuponer más alto rango en el escalafón). Esta variable, al igual que otras como tamaño de la clase y nivel del curso, no contribuyeron en el estudio de Brandenburg et al., (1977) a la predicción de resultados evaluativos tal como sucedió en nuestro estudio, en el cual se tomaron estas mismas variables entendiendo la variable rango profesoral con significado conceptual similar al empleado por nosotros en las variables experiencia educativa total y tiempo de enseñanza de la asignatura.

Cosa similar puede afirmarse de las variables sexo del profesor y experiencia laboral, las cuales no mostraron -ni en dicho estudio ni en el nuestro- relación estadísticamente significativa ;

lo que está en concordancia con los hallazgos logrados por Fattu,
citado por Landsheere, 1980.

Con relación a la variable experiencia laboral consideramos que sean necesarios estudios posteriores que en condiciones más rigurosas analicen la posibilidad de alguna predicción en la evaluación hecha al profesor, ya que consideraciones de tipo pedagógico ilustran sobre la idea de que una mayor experiencia laboral podría conducir a mayor efectividad.

El hecho de que variables como el sexo y la edad del profesor no se relacionen con la evaluación, propicia una posibilidad de aplicación mayor del instrumento empleado.

Dos variables profesoriales no usualmente incluidas en estudios previos fueron consideradas por nosotros: naturaleza de la vinculación y el título del profesor. En este sentido, no tenemos elementos previos con los cuales comparar los resultados de nuestra investigación. Como podría pensarse que la reputación académica del profesor esté en cierto modo ligada con los títulos, dentro de esta analogía los resultados de nuestro estudio no se relacionan con los de Perry et al., (1979). Quienes además encontraron que la reputación académica no se relaciona con logros estudiantiles

tal como se refleja en las calificaciones obtenidas, lo cual resulta congruente con nuestros hallazgos.

Señalamos anteriormente que Carpenter et al. , (1965) indicaron que la efectividad docente podría relacionarse con factores o con variables tales como el área de especialización del profesor, asumiendo que algunos comportamientos docentes se dan más entre profesores de unas asignaturas que de otras; en nuestro caso, la naturaleza del curso (teórico-aplicado y especialización-complementario) apuntó a evaluar su posible sesgo en la evaluación de los profesores universitarios. Los resultados, como ha sido bien destacado anteriormente, no aportan, por lo menos en la institución estudiada, evidencia a favor de la hipótesis de Carpenter et al.

Con relación al sexo de los estudiantes encontramos que no es éste un factor de predicción de la evaluación que se le haga al profesor tal como lo sugiere Me Keachie, citado por Landsheere, 1980, quien sí encontró diferencias de valoración según este criterio.

Como ya señalamos, la identificación de variables que tuviesen valor predictivo en la evaluación del desempeño docente es de es-

pecial importancia tanto para la válida interpretación de los resultados, como para la elaboración de criterios interpretativos discriminados. Pero contrario a lo que han reportado algunos otros autores, en nuestro caso, como se ha podido apreciar, no resulta preciso elaborar normas diferenciadas teniendo en cuenta las variables de los tres grupos de ellas considerados, ésto al menos, en la utilización del CEDES; quedándonos, sin embargo, también la pregunta sobre la generalizabilidad de estos hallazgos para cuestionarios y escalas diferentes.

No sugerimos elaborar normas diferenciadas ya que no se ha podido demostrar entre nosotros (este estudio y el de Batista et al., 1986) que ocurran variaciones significativas en la evaluación como resultado de variables invalidantes, tal como sí lo han encontrado otros autores (véase Brandenburg et al., 1977).

Con el CEDES se han realizado ya diversos tipos de estudios que señalan la naturaleza psicométrica de los resultados y su posible utilización en la evaluación de la docencia universitaria. Es importante, sin embargo, realizar estudios longitudinales para identificar la estabilidad de los puntajes y así aportar evidencia mayor sobre sus propiedades psicométricas. De igual modo, sería conveniente realizar estudios para establecer la concordancia entre

determinados tipos de docentes y de estudiantes que se reflejen en diferencias de puntajes, tal como lo insinúan Overall y Marsh, (1980).

Es claro que siendo el CEDES una forma ómnibus y de preguntas cerradas en formato Likert, resultaría también importante investigar qué tan congruente es la información obtenida por éste con la proporcionada con otros métodos. Es de anotar que Ory et al. (1980) han suministrado evidencias de que la información sobre la calidad de la docencia impartida no varía grandemente según el tipo de fuente (cuestionarios ómnibus, comentarios de los estudiantes a preguntas abiertas y entrevistas grupales). Resulta, entonces, confiable el uso del CEDES para evaluar nuestros profesores universitarios; los resultados que con éste podemos obtener se pueden constituir en una base firme para determinar acciones de desarrollo que conduzcan al logro de mayor efectividad en el desempeño de éstos y, más aún, si hemos podido establecer en este mismo estudio que las variables de profesor, de curso y de estudiante analizadas no proporcionan predicción alguna en cuanto a los resultados de la evaluación profesoral. Destacamos la necesidad de futuras investigaciones de mayor amplitud que trabajen sobre estas mismas inquietudes.

Para los administradores educativos de todos los niveles, no es sólo necesario evaluar a los docentes sino asegurarse de que dicha evaluación sea de la mejor calidad, de tal manera que permita obtener información para mejorar esta en los procesos docentes y así se facilite el cumplimiento de los fines sociales que la Educación se propone. Esto conlleva, en el caso que nos interesó en esta investigación, a la necesidad no sólo de elementos de refinamiento psicométrico sino también de validación de esos mismos procesos, ya que en buena parte la credibilidad de las decisiones del administrador dependerá del uso de procedimientos mejorados o refinados.

Es necesario enfatizar nuevamente en la necesidad de que la evaluación de los educadores se refiera no solamente a lo docente sino a su desempeño global, O'Connell y Wergin, (1982, p. 4) destacan cómo "la evidencia sugiere que las nuevas prácticas y políticas de evaluación de la enseñanza no tendrán éxito a menos que sean incorporadas en paquetes evaluativos más amplios". Estos mismos autores señalan que con frecuencia el proceso y la información evaluativa dejan a los administradores con criterios y normas variables y confusas, otorgándoles serios problemas interpretativos y, por tanto, complicando su capacidad de planeación, organización y control. Los resultados de estudios como éste que

hemos realizado permiten al administrador educativo superar buena parte de la confusión e incertidumbre anotadas.

Para resumir, la información entregada a administradores debe ser válida y fiable, específica de la función de cada profesor y de cada institución o departamento, ser sistemática y controlada. En este sentido deben preferirse, si es del caso, normas de acuerdo con las particularidades de la institución, del programa académico, curso, profesor y estudiante; al hacer ésto, la importancia del proceso evaluativo para efectos de la dirección académica se amplía y valora significativamente, pues se reduce el nivel de incertidumbre, aumentándose lo que Cronbach denomina validez incremental y lo que de otra parte, Campbell y Fiske denominan validez convergente y divergente.

Nuestra experiencia señala cómo los mismos administradores educativos se han mostrado reacios o reticentes al proceso de evaluación del desempeño docente. Pensamos nosotros que son éstos quienes en razón de sus mismas funciones deberán instaurar y sistematizar procesos continuos de evaluación. Traemos aquí nuevamente a colación la afirmación de Mayhew, citado por O'Connell y Wergin, 1982, quien señala que el apoyo administrativo respecto a la evaluación es la condición de más trascendencia para la

estructuración del cambio en la educación superior.

Estos últimos autores señalan que para su contexto educativo particular, los administradores como responsables del funcionamiento institucional y de las consecuencias de diversa índole de la evaluación son los elementos dinamizadores del cambio, función ésta que no ha sido asumida de tal manera y que por el contrario representa un aspecto pasado por alto o rehuido. Reiteramos nosotros aquí que este aspecto de la evaluación del desempeño profesional educativo debe ser objeto de acción cotidiana del administrador educativo y que la posibilidad del desarrollo en la calidad de la educación depende, en buena parte, de ello, lo cual se hace especialmente cierto cuando se puede disponer de procedimientos e instrumentos válidos y confiables de la evaluación de dicho desempeño.

Insistimos, sin embargo, que el liderazgo y compromiso del administrador con la evaluación de la efectividad docente debe centrarse inicialmente en el desarrollo de esquemas y estrategias apropiadas para conducirla, así como crear las condiciones para que la misma se pueda llevar a cabo de modo fiable y sistemático. También este proceso tiene más posibilidades de ser exitoso en la medida en que su función básica sea la de propender por un

mejoramiento pedagógico, académico y científico de los docentes y por tanto, de la enseñanza que se imparte y del aprendizaje que se logra, más que la toma de decisiones administrativas sobre exclusión o retención de docentes.

O'Connell y Wergin (1982) señalan como elementos importantes en el éxito de la evaluación el apoyo administrativo, al que hemos hecho referencia y la existencia de instrumentos confiables de evaluación, como también la participación continua y comprometida del profesorado como personas interesadas directamente en el mejoramiento de la calidad educativa y de sus propias acciones pedagógicas. No es posible desconocer la importancia que para el éxito de un programa de evaluación de docentes tiene el que éstos puedan ver la pertinencia y utilidad de dicho proceso. Todo lo cual debe reforzar a la vez la satisfacción necesaria para un enriquecimiento positivo de la vida del educador y de su compromiso con las metas y funciones sociales que el proceso educativo encarna.

REFERENCIAS

- ALVAREZ C., A. La administración de personal. Bogotá, Universidad Jorge Tadeo Lozano, 1981.
- BATISTA, E. The place of colleague evaluation in the appraisal of college teaching: A review of the literature. Research in higher education, 1976, vol. 4, 257-271.
- BATISTA, E. y BRANDENBURG, D. C. The characteristics of effective college teachers. Ocassional paper N- 3, Universidad de Illinois, 1977.
- BATISTA, E. y BRANDENBURG, D. C. The instructor self-evaluation form: Development and validation of an ipsative forced-choice measure of self-perceived faculty performance. Research in higher education, 1978, vol. 9, 319-332.
- BATISTA, E. La evaluación del profesor universitario. Elementos para un sistema de mejoramiento docente. Caracterización del profesor efectivo o inefectivo en Psicología. Medellín, Centro de investigaciones educativas, Universidad de Antioquia, 1978, 22-35.
- BATISTA, E.; VALLEJO, L. y VILLA, C. Refinamiento psicométrico de un instrumento de evaluación para docentes de la educación superior. Medellín, Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia, 1982.
- BATISTA, E. Elementos conceptuales para un sistema de evaluación de docentes. Medellín, Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia, 1984. (Mimeo).
- BATISTA, E. y BRANDENBURG, D. C. Esquema de posibles áreas de evaluación del desempeño profesoral en un sistema de evaluación de docentes. Estudios educativos, N- 20, 1984, 2.9-42.

- BATISTA, E.; BENJUMEA, C.; BOLAÑOS, A. y LONDOÑO, C. Estructura factorial del CEDES. Medellín, Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia, 1985.
- BATISTA, E.; RIOS, B.; RUIZ, M. y VILLADA, J. Actualización psicométrica y normativa del CEDES. Medellín, Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia, 1986.
- BAZINET, A. La evaluación del rendimiento académico. Segunda edición. Barcelona, Herder, 1984.
- BRANDENBURG, D.; SLINDE, J. y BATISTA, E. Student rating of instruction: Validity and normative interpretations. Research in higher education, 1977, vol. 7, 67-78.
- BRANDENBURG, D. C. Student ratings and the cafeteria model: Some dilemmas in design. Universidad de Illinois, 1978. (Mimeo).
- BRIONES, G. Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales. México, Trillas, 1982.
- EL COLOMBIANO. Interrogantes sobre evaluación. Graves deficiencias en evaluación universitaria. Medellín, 1980.
- FLOREZ, R. y BATISTA, E. Modelos pedagógicos y formación de maestros. Educación y Cultura, N- 7, 1986, 6-12.
- FRENCH^LAZOVICK, G. New directions for teaching and learning. San Francisco, Jasssey Bass, 1982.
- GOMEZ, J. Evaluación de la labor docente. Medellín, EAFIT, 1979.
- ICFES. Autoevaluación institucional. Bogotá, M.E.N., 1983.
- LANDSHEERE, G. La evaluación de los enseñantes. En F. Amiel-Lebigre, M. Debesse, et al. La función docente. Barcelona, Oikos-Tan, 1980, 123-210.
- LONDONO, L. O. La superación, el desarrollo y la capacitación de personal. Medellín, Universidad de Antioquia, 1985. (Mimeo.).

- MARSH, W. ; OVERALL, J.U. y KESLER. Midterm feedback from students. Its relationship to instructional improvement and students. Cognitive and effective outcomes. Journal of educational psychology, 1979, vol. 71, N- 6, 856-865.
- MARSH, W. y OVERALL, J.U. Students evaluations of instruction. A longitudinal study of their stability. Journal of educational psychology, 1980, vol. 72, N- 3, 610-617.
- NIE, N.H. et al. Statistical package for the social sciences, Segunda edición. New York, Me Graw Hill, 1975.
- O'Connell, W.R. y WERGIN, J.F. The role of administrators in changing teaching evaluation procedures. En G. French-Lazovick. New directions for teaching and learning. San Francisco, Jossey-Bass, 1982, 2-17.
- OLIVO, T. Planteamientos para el bosquejo de un modelo de evaluación profesoral. Santiago, República Dominicana, Universidad Católica Madre y Maestra, 1983. (Mimeo).
- ORY, J.C.; BRASKAMP, L.'A. y PIPER, D.M. Congruency of student evaluative information collected by three methods. Journal of educational psychology, 1980, vol. 72, N- 2, 181-185.
- PERRY, R.R.; ABRAMI, L.M.; LEVENTHAL, L.M. y CHECK, M. Instructor reputation: An expectancy relationship involving student ratings and achievement. Journal of educational psychology, 1979, vol. 71, N- 6, 776-787.
- PETERSON, Ch. y COOPER, S. Teacher evaluation by graded and ungraded students. Journal of educational psychology, 1980, 682-685.
- RESTREPO, B. Hacia una evaluación académica de contexto: variables concomitantes de la variable técnica en la evaluación académica. Medellih, Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia, 1979. (Mimeo).
- RESTREPO, E. Estudio y factibilidad para la creación de un departamento de desarrollo académico en la Universidad de Antioquia. Medellih, Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia, 1981.

SELDIN, P. Successful faculty evaluation programs. A practical guide to improve faculty performance and promotion/Tenure decisions. Crucees, N.Y., Coventry Press, 1980.

STUMPF, S.A. y FREEMAN, R.D. Expected grade covariation with student ratings of instruction: individual versus class effects. Journal of educational psychology, 1979, vol. 71, N2 3, 293-302. ^

VASTA," R. y. SARMIENTO, R. F. Liberal grading improves evaluations but not performances. Journal of educational psychology, 1979, vol. 71, N- 2, 207-211.

WEISS, C. La investigación evaluativa. México, Trillas, 1975, 13-22, 135-156.

CUESTIONARIO DE EVALUACION DOCENTE (CEDes)

(EDUCACION SUPERIOR)

FORMA "A"

A continuación encontrará 25 preguntas relacionadas con su profesor (s), cuyas respuestas son anónimas. Sírvase marcar una sola en cada opción. Utilice lápiz para responder. Borre si se equivoca al hacer su marca.

SU SEXO: M ___ F ___

FECHA: _____

CURSO: _____

PROFESOR: _____

SEMESTRE: _____

INSTITUCION: _____

EVALUE LO SIGUIENTE: (marque con una X)

	EXCELENTE	MUY BUENO	BUENO	REGULAR	MALO
CONTENIDO DEL CURSO:	___	___	___	___	___
EL PROFESOR:	___	___	___	___	___
EL CURSO EN GENERAL:	___	___	___	___	___

CODIGO PARA RESPONDER: MARQUE CON UNA X

MA Si está muy de acuerdo con la afirmación

D Si está en desacuerdo con la afirmación

A Si está de acuerdo con la afirmación

MD Si está muy en desacuerdo con la afirmación

- | | | | | |
|----|---|---|----|--|
| MA | A | D | MD | 1. Ordenado en sus exposiciones |
| MA | A | D | MD | 2. No prepara bien las clases |
| MA | A | D | MD | 3. No se relaciona bien con los estudiantes |
| MA | A | D | MD | 4. Exige demasiado en los exámenes |
| MA | A | D | MD | 5. No motiva a los estudiantes por la materia |
| MA | A | D | MD | 6. Sus exámenes son claros |
| MA | A | D | MD | 7. No sabe comunicar la materia |
| MA | A | D | MD | 8. Se expresa bien al explicar |
| MA | A | D | MD | 9. Los esfuerzos realizados en el curso valieron la pena |
| MA | A | D | MD | 10. Hace que el estudiante se interese por la materia |
| MA | A | D | MD | 11. Combina los conocimientos teóricos con los prácticos |
| MA | A | D | MD | 12. Sus conocimientos sobre la materia son desactualizados |
| MA | A | D | MD | 13. No muestra entusiasmo por enseñar su materia |
| MA | A | D | MD | 14. Su clase es monótona |
| MA | A | D | MD | 15. Trata a los estudiantes como personas maduras |
| MA | A | D | MD | 16. Es capaz de contestar las preguntas que se le formulan |
| MA | A | D | MD | 17. Se preocupa porque los estudiantes aprendan |
| MA | A | D | MD | 18. Sus exámenes son bien elaborados |
| MA | A | D | MD | 19. Exige más de lo que da |
| MA | A | D | MD | 20. Sabe su materia |
| MA | A | D | MD | 21. Interesado solamente en llenar un programa |
| MA | A | D | MD | 22. Es justo en el trato con los estudiantes |
| MA | A | D | MD | 23. No se aprendió mucho tomando este curso |
| MA | A | D | MD | 24. Es justo al calificar |
| MA | A | D | MD | 25. No es comprensivo con los estudiantes |

(Derechos reservados - Prohibida su reproducción)

