

ESTRUCTURA FACTORIAL DEL CUESTIONARIO DE
EVALUACION DE DOCENTES

ENRIQUE E. BATISTA J.
CRUZ HELENA BENJUMEA P.
ARMANDO BOLAÑOS C.
CARLOS ENRIQUE LONDOÑO R.

Trabajo presentado como requisito para
optar el título de MASTER EN PSICOPEDAGOGIA
Director: Doctor ENRIQUE E. BATISTA J.


UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
MEDELLIN, 1985

ACTA DE APROBACION DE
TESIS DE GRADO

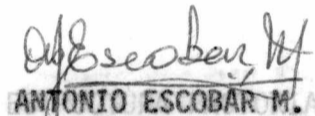
Los suscritos jurados evaluadores de la investigación "Estructura factorial del cuestionario de evaluación de docentes", de CRUZ HELENA BENJUMEA PEREZ, ARMANDO LEON SOLAROS CERON y CARLOS ENRIQUE LONDOÑO RENDÓN, calificamos tal trabajo como APROBADO. El investigador principal de este trabajo financiado por el Comité Central de Investigaciones fue el profesor ENRIQUE E. BATISTA J.

Medellín, Abril 18 de 1985.

Esta es la primera de tres partes integrantes del proceso de investigación sobre la evaluación de docentes a nivel superior.


PAUL A. GORING
Jurado

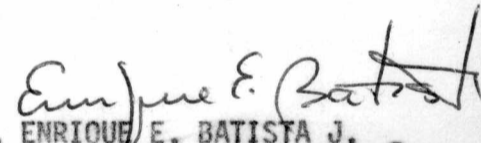
Jurado


ANTONIO ESCOBAR M.
Jurado

QUESTIONARIO DE EVALUACION DE DOCENTES, las siguientes personas:


JAIRO GÓMEZ M.
Jurado

Jurado


Vo/Bo. ENRIQUE E. BATISTA J.
Investigador Principal.

BERNARDO VILLADA E.

Esta es la primera de tres partes integrantes del proceso de investigación sobre la evaluación de docentes a nivel superior.

Han sido colaboradores de esta primera etapa ESTRUCTURA FACTORIAL DEL CUESTIONARIO DE EVALUACION DE DOCENTES, las siguientes personas:

ALBERTO ANGEL V.

LUZ MARINA DIAZ J.

JUAN BERNARDO VILLADA E.

BLANCA NURY RIOS M.

MARGARITA RUIZ T.

TABLA DE CONTENIDO

	Pag.
1. PROPOSITO E IMPORTANCIA DEL ESTUDIO	1
1.1 FORMACION PERSONAL	4
1.2. FORMACION POLITICA	4
1.3 FORMACION PROFESIONAL	4
1.4 FORMACION PSICOPEDAGOGICA	6
2. LA EVALUACION DEL PROFESOR UNIVERSITARIO COMO ELEMENTO PARA SU DESARROLLO Y MEJORAMIENTO DOCENTE: REVISION DE LA LITERATURA Y ALGUNAS CONSIDERACIONES CONCEPTUALES ¹¹	
2.1 LAS CARACTERISTICAS ATRIBUIDAS AL DOCENTE UNIVERSITARIO EFECTIVO	11
2.2 FUENTES DE INFORMACION EN UN SISTEMA DE DESARROLLO Y EVALUACION PROFESORAL	19
2.2.1 Los estudiantes como fuente	20
2.2.2 Evaluación para administradores	32
2.2.3 Evaluación por colegas	33
2.2.4 La autoevaluación	36
2.3 ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA LA EVALUACION DE UN SISTEMA DE EVALUACION PROFESORAL	39
3. CEDes, POBLACION Y MUESTRA	49
3.1 EL CEDes	49
3.1.1 Metodología (MT)	50
3.1.2 Conocimiento de la materia (CM)	50
3.1.3 Entusiasmo por la docencia (ED)	50

3.1.4	Relación con los estudiantes (RE)	51
S.I.B	Técnicas evaluativas (TE)	51
3.1.6	Estimulación de logros (EL)	51
3.2	POBLACION Y MUESTRA	51
4.	ANALISIS FACTORIAL DEL CEDES	59
4.1	ESTRUCTURA FACTORIAL DEL CEDES; FORMA A	60
4.1.1	Factor I: Saber comunicar con claridad	60
4.1.2	Factor II: Evaluación con empatía	67
4.1.3	Factor III: Motivación para el aprendizaje	70
4.2	ESTRUCTURA FACTORIAL DEL CEDES: FORMA B	71
4.2.1	Factor I: Claridad expositiva	71
4.2.2	Factor II: Relación empática con los estudiantes	i 73
4.2.3	Factor III: Evaluación motivadora	74
4.2.4	Factor IV: Motivación por el aprendizaje	75
4.2.5	Factor V: Puntualidad	75
4.3	EL CEDES Y LOS MODELOS PEDAGOGICOS	77
5.	DISCUSION	85

RESUMEN GENERAL

BIBLIOGRAFIA

1. PROPOSITO E IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

Se ha señalado que al plantear la educación como un proceso, éste debe, antes que todo, implicar desarrollo, cambio; pero al mismo tiempo interrelación de elementos, que desde dentro o desde fuera, son condiciones que determinan su misma posibilidad y su efectividad. La educación no cumple una función por sí misma, sino en cuanto hace parte de un sistema social. Así, la educación como proceso no es posible entenderla en sí y a partir de sí, sino en función del sistema social del cual depende su propio desarrollo. Desde dentro de la educación, el estudio de sus procesos exige tener en cuenta sus diferentes elementos y momentos que estarán siempre interrelacionados (yéase Restrepo, 1978).

En un estudio sobre desempeño de una acción educativa (la docencia) y su evaluación, precisamos destacar que cualquier tipo de evaluación profesoral , conducente a la elaboración de programas para el mejoramiento docente y que pretenda ser válida dentro de ciertas condiciones, habrá de tener en cuenta los aspectos que plantean la educación como inmersa en un contexto social más amplio y determinante.

Así como la educación no puede ser planteada, aislada del contexto social, la eficiencia y efectividad del desempeño no pueden mirarse a partir de categorías delimitables por sí mismas, sino como partes de una concepción teórica que oriente y explique tal desempeño. Restrepo (1978)

precisa cómo la efectividad de tal desempeño depende del enfoque teórico y de su proceso de ejecución en relación con el contexto social en el cual se lleva a cabo.

No interesa aquí particularmente, el desempeño en la docencia y los resultados obtenidos por el profesor vistos por los estudiantes. La evaluación de este desempeño en nuestro concepto, apuntará primordialmente al establecimiento de programas de desarrollo académico, que contribuyan a la optimización de dicho aspecto.

Un programa de desarrollo del personal docente, tratará de mejorar la práctica mediante planes y acciones sistemáticas, - que tengan como objetivos los de actualizar y mejorar pedagógica y científicamente, los conocimientos necesarios para la interrelación profesor-alumno; de mejorar y actualizar las estrategias utilizadas a fin de que los resultados obtenidos en las clases y cursos por los alumnos, sean más significativos y tiles en sus aplicaciones para comprender la propia realidad. La Universidad afrontará en la universidad esta situación porque su "potencialidad radica en la calidad y nivel de preparación del personal docente" (Ramírez y Lopera, 1979, p. 36) y también para lograr que sus actividades y programas cubran cada día, de una manera más científica la problemática nacional presente y se proyecte con actitud transformadora hacia el futuro.

Para lograr un diseño acertado de programas de mejoramiento docente se deben tener presentes los diferentes aspectos que hacen del desempeño docente una tarea exitosa. Aspectos que involucran los elementos que intervienen en ella: alumnos, contenidos, métodos de enseñanza-aprendizaje,

relaciones interpersonales, aplicaciones y proyecciones de la asignatura, métodos o técnicas de evaluación de estudiantes (Restrepo, 1978).

La misma universidad debe asumir para sí la función de detectar las necesidades psicopedagógicas de los profesores de educación superior (tecnológicas y profesionales) y de implementar programas de actualización académica, para que un profesional que quiera hacerse docente, se prepare en los aspectos pedagógicos actuales, de manera que no improvise metodologías y técnicas, o no se engañe pretendiendo que no los necesita porque ha tenido éxito en su labor profesional o en sus estudios.

Al respecto destacan Ramírez y Lopera (1979, p. 15) que "la formación profesional, tanto en sentido teórico como práctico se da en la universidad; pero esta formación profesional debe estar insertada en un proceso de educación permanente en el cual concluyan diversos esfuerzos que tienen una meta común; pone al alcance del profesional la posibilidad de perfeccionarse haciendo uso de los medios que estén a su disposición".

Hay algunos aspectos en los cuales una buena cantidad de estudios realizados en otros contextos (Stepanovick, 1977) generalizan como necesarios para que un profesor tenga éxito en su desempeño docente; ellos tienen como elemento común referirse a rasgos positivamente valorados en la sociedad; entre ellos tenemos: formación personal (moral, cultural, personalidad), formación política e ideológica, formación profesional y conocimiento psicopedagógico.

1.1. FORMACION PERSONAL

Snavely, citado por Batista (1977, p. 4) afirma que "la personalidad de un buen profesor influye en su efectividad. Nunca podrá ser un buen docente una persona que no tenga madurez. Además el buen profesor debería tener: voz agradable, buena disposición de ánimo, interés personal en los estudiantes, cuidadoso en el vestir y, por encima de todo, buen sentido del humor".

1.2. FORMACION POLITICA E IDEOLOGICA

El conocimiento científico no está libre de ideologías; los métodos, los procesos y los productos, lo mismo que el alcance que tenga la comunidad de ellos, está inserto siempre en unos criterios coherentes al sistema ideológico imperante en los países, ya sea por propia convicción o por influencias externas.

El profesor debe afrontar la exigencia de los alumnos y del medio adoptando posiciones claras frente a problemas de índole político o social, pues la comunidad estudiantil espera que él sea parte de la problemática y solución o crítica del momento que se vive.

1.3, FORMACION PROFESIONAL

Batista (1978, p. 6) indica que "la efectividad docente puede estar relacionada a factores como el área de especialización". El profesor de educación superior debe dominar los temas de su área y lo relacionado con otras, ya que los contenidos por muy específicos que sean, no pueden ser

tan abstractos o ajenos a otras prácticas, siendo inútiles fuera de su contexto. Además, el dominio de los contenidos motiva al estudiante a esforzarse por comprender y alcanzar un nivel alto semejante al del profesor, "En los centros de enseñanza superior, como instituciones en las que se brinda una enseñanza especializada a nivel superior, sólo pueden prestar servicios especiales los profesores con conocimientos amplios de una rama determinada y con una amplia participación en el desarrollo de la ciencia de que se trate" (Stepanovick, 1979, p, 71).

La actualización de los conocimientos» elementos, procesos y aplicaciones que la ciencia y la tecnología han logrado desarrollar en los países donde los medios y condiciones lo permiten, tiene por objetivo adecuar y modernizar los procesos de transformación permitiendo el aprovechamiento y desarrollo de los recursos propios,

Afirma además Stepanovick (1979, p. 71), que la preparación y actualización del profesor en su área puede tener alcances como;

- 1, La actividad pedagógica, en el sentido de mejorar y enriquecer con metodología, prácticas o conocimientos novedosos.
- 2, Para obtener un grado científico, posibilitado el trabajo científico con personal altamente calificado.
- 3, Para adquirir categoría, dentro de la carrera profesional y docente existen los escalafones o categorías tanto en la preparación como en la producción, calidad y responsabilidad de los trabajos emprendidos.

4. Para hacer publicaciones en artículos o monografías, inclusive en ponencias y actividades científicas; participar en el panorama nacional e internacional con trabajos científicos de calidad y actualidad que traigan soluciones a necesidades concretas , que esclarezcan situaciones particulares para así poder diseñar programas de tratamiento adecuado.

1.4. FORMACION PSICOPEDAGOGICA

Es quizás el punto central del problema en la práctica docente de la educación superior, puesto que como ya hemos enunciado, el profesor es usualmente un profesional en otra área, pero inicialmente sin preparación pedagógica que le permita conocer los procesos de aprendizaje más eficientes para cada área, a la luz de conocimientos psicológicos, pedagógicos y didácticos; e identificar los diferentes tipos de intereses y aptitudes de los alumnos, para contribuir en forma racional a la motivación y aprovechamiento del estudiante con respecto al trabajo logrado; además las dificultades que presenta el comportamiento de los jóvenes en la etapa de la maduración, requiere que el profesor sea algo más que un transmisor de conocimientos.

En cuanto al campo pedagógico, "se debe observar y evaluar el trabajo educativo en el proceso de enseñanza en su conjunto, particularmente en las distintas formas de enseñanza, y establecer el sistema de control y de conocimiento" (Stepanovick 197*9, p. 72).

Los métodos de enseñanza deben estar inscritos en un currículo que contenga necesidades y características del medio, lo mismo que la forma de se-

leccionar los contenidos y los indicadores de evaluación y aun los resultados de los cursos.

Se parte del principio que la formación profesional y psicopedagógica están íntimamente relacionadas; de ahí que en el análisis que a continuación se expone, se tomen estos dos aspectos como una unidad.

"La satisfacción de la necesidad social de profesionales adecuadamente calificados, depende en buena medida de la calidad del profesor universitario, encargado de formar estos cuadros" (Batista, 1978). Para que las instituciones logren este objetivo, se requieren exigencias de actualización docente, a través de incentivos que sirvan de estímulo para el mejoramiento docente y por ende institucional y social.

Para la obtención de información evaluativa del desempeño docente de los profesores universitarios, se ha recurrido principalmente a cuestionarios escritos, especialmente para que sean respondidos por los estudiantes de dichos profesores,

Una de las preocupaciones científicas en el desarrollo de los instrumentos de medición en el campo de las ciencias humanas, ha sido la de poder reducir un sistema complejo de variables a otro más simple pero de claridad conceptual mayor. Un procedimiento empírico-estadístico muy apropiado para este propósito, ha sido el análisis de factores. Kerlinger (1981, p. 180) lo señala como "un método analítico, para determinar el número y naturaleza de las variables que sustentan a un número mayor de variables o medidas".

En el campo de la evaluación del desempeño docente, las escalas aplicadas a estudiantes (tipo ómnibus) han sido frecuentemente sometidas a análisis de factores, con el fin de clarificar las dimensiones (factores) subyacentes en el conjunto de ítems empleados, Winker (1975) por ejemplo, realizó tal análisis para su "cuestionario del instructor", compuesto por 35 ítems, encontrando un total de cinco factores interpretables:

1. Buen profesor (entusiasta, estimulante intelectualmente, prepara las clases, presenta el material de modo coherente, etc.).
2. Evaluación: los ítems referentes a exámenes, cargaron positivamente en este factor.
3. Organización del curso: Factor que contiene los ítems relacionados con el énfasis dado en el curso y detalles de la mecánica docente.
4. Analítico, sintético, representado con ítems como: Discute también los puntos de vista de otros, contrasta las implicaciones de varias teorías, da referencias para otros puntos mas elaborados e interesantes.
5. Relaciones entre el profesor y el estudiante (justo e imparcial en el trato con los estudiantes, muestra respeto por ellos, y otros ítems similares).

Destaca Fenker (1975), el grado de concordancia entre estos factores y los aislados por otros investigadores en escalas evaluativas del desempe-

ño docente aplicadas a estudiantes. De hecho la literatura profesional muestra cierta consistencia en los factores aislados. Branderburg, Derry y Hengsther (1973), al revisar la literatura los resumieron en los siguientes seis:

- 1, Habilidad (presentación del material, claridad de exposición, evaluación general),
- 2, Empatía (relación profesor-estudiante, mérito afectivo, actitudes ante los estudiantes, amigablemente democrático),
- 3, Estructura (método cognitivo, planeamiento, actualización en el saber que se enseña, organización).
- 4, Dificultad (stress, facilidad/dificultad, carga de trabajo).
- 5, Logros (motivación, desarrollo de interés por la materia, desarrollo cognitivo general, pertinencia),
- 6, Otros (lecturas asignadas, evaluación, dedicación a la enseñanza).

Batista, Vallejo y Villa (1982) desarrollaron un instrumento para evaluar el desempeño del profesor universitario en su actividad docente, usando como informadores a los estudiantes. El instrumento desarrollado, al que denominaron cuestionario de evaluación de docente de educación superior (CEDES), contiene un total de seis categorías a saber: conocimiento de la materia, metodología, entusiasmo por la docencia, estimulación de lo-

gres, técnicas evaluativas y relación con los estudiantes. Satisfaciendo algunos requisitos de validez y confiabilidad y asumiendo que con adecuada motivación y conocimiento de los propósitos, los estudiantes pueden responderlo en forma objetiva, el CEDes permitirá al profesor obtener información evaluativa clara sobre aspectos importantes de su desempeño,

Al CEDes, que consta de dos formas: A y B, no se le conoce su estructura factorial, así como tampoco se le ha analizado desde el punto de vista del modelo o modelos pedagógicos que subyacen en sus ítems. En concordancia con esto, en esta investigación nos proponemos establecer la estructura factorial de las formas A y B del CEDes, y elaborar unos primeros análisis descriptivos sobre el modelo pedagógico involucrado en la construcción del cuestionario de evaluación de docentes para la educación superior.

1,5. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Siguiendo el propósito que acabamos de presentar, tenemos los dos siguientes objetivos para este estudio:

- 1.5.1. Realizar un análisis de la estructura factorial de cada una de las dos formas del CEDes.
- 1.-5.2. Establecer, por lo menos aproximadamente, el posible modelo de relación pedagógica subyacente en las formas A y B del CEDes.

2. LA EVALUACION DEL PROFESOR UNIVERSITARIO COMO ELEMENTO PARA SU DESARROLLO Y MEJORAMIENTO DOCENTES: REVISION SE LA LITERATURA Y ALGUNAS CONSIDERACIONES CONCEPTUALES

El presente capítulo está dividido en tres partes. En la primera se destacan las características del profesor universitario efectivo aisladas a través de diversos estudios; característica que es deseable conocer como elemento importante en la conceptualización de un sistema de evaluación y desarrollo profesoral. La segunda parte del capítulo destaca someramente diversas fuentes de información que pueden ser utilizadas en un sistema de tal naturaleza, si con el mismo se pretende ser efectivo.

Después de referirnos a las características del profesor efectivo y a las fuentes a que puede recurrirse para su evaluación, se presentan algunos elementos mínimos que se deben considerar en la implantación de un sistema de evaluación profesoral para efectos de su desarrollo y mejoramiento docentes.

2.1. LAS CARACTERISTICAS ATRIBUIDAS AL DOCENTE UNIVERSITARIO EFECTIVO¹

Considerable interés ha existido a lo largo de los años en determinar los elementos que caracterizan, determinan o limitan la efectividad o inefec-

¹Actualización de un trabajo previo de Batista (1978).

olvidado del desempeño docente universitario y de los factores y medios relacionados con el desarrollo y mejoramiento de aquellos que asumen la función de enseñar en los centros universitarios de saber y cultura. La satisfacción de la necesidad social de científicos, profesionales y técnicos adecuadamente calificados depende, en buena medida, de la calidad del profesor universitario encargado de ayudar a formar esos cuadros. De este modo ha resultado de utilidad científica y práctica establecer las características del docente universitario, y cuáles de ellas se asocian a efectividad o ineffectividad en el desempeño. Todo ello se ha hecho con el supuesto de que para impulsar la consecución de los fines sociales y culturales de la universidad, los elementos y condiciones ligados al desempeño docente deben ser clarificados. El estudiar la efectividad se asume que no solo puede ser determinada sino que ella debe ser sistemáticamente desarrollada y socialmente reconocida.

Un punto de partida en el análisis de la docencia universitaria podría ser el conjunto de expectativas sociales que definen el rol del profesor. Este punto de partida, sin embargo, es algo volátil ya que tal conjunto de expectativas no existe como un todo sistemático o unificado. Trent y Cohén (1973) precisamente han señalado que lo que hay disponible es un conjunto de visiones acerca del rol del profesor universitario sostenidas desde diversos ángulos por personas con diversas orientaciones. Ello ha llevado a Landshere (1980) a sostener que la valoración que los estudiantes hacen de sus profesores depende más de los sistemas de valores de estos últimos que de aspectos pedagógicos concretos. Knapp (1962), de otra parte, ha señalado que del profesor universitario se ha esperado en lo fundamental que desempeñe funciones como la transmisión de conocimientos, la inves[^]

tigación y la formación de carácter de los alumnos. En su concepto, esas funciones no sólo son muy disímiles sino que por su propia naturaleza son difíciles de mezclar. El resultado, señala, ha sido confusión e imprecisión con respecto a la caracterización del rol del profesor universitario

Esta posición de Knapp, si bien apunta a complejidades en el rol, no debe llevar a considerar que las diversas funciones son incompatibles. Batista y Branderburg (1984) han elaborado una taxonomía que permite discriminar y evaluar las diversas funciones sin que ellas aparezcan disímiles o difíciles de mezclar. Olivo (1983) presenta un sistema comprensivo de evaluación según el rol profesoral en la respectiva institución.

Los estereotipos populares no han ayudado tampoco a caracterizar adecuadamente al profesor universitario. Son bien conocidas las percepciones que lo conciben como la persona distraída pero amable, buscador de verdades en el laboratorio, radical de izquierda, etc.

Lo anterior nos ayuda a explicar parcialmente la naturaleza, o poco concluyente o muy general, de buena parte de los estudios realizados en esta área. Esta situación ha llevado a algunos autores, tales como Isaacson et al. (1963) a afirmar que todas las características asociadas con el docente universitario efectivo, aisladas a través de las diversas investigaciones, tienen como elemento común el referirse a rasgos positivamente valorados en la sociedad. De otro lado, Perry (1969) señala que la carencia de métodos universitarios aprobados para medir la competencia del profesor universitario estriba en que la identificación de los profesores competentes es tan compleja que aparentemente nadie sabe en este momento

en qué consiste ser un profesor efectivo. Afirmación, señalamos nosotros que por extrema deja de ser precisa, y que en los momentos actuales es contradicha por la evidencia disponible. Hay una dificultad, sin embargo, en el razonamiento de Isaacson et al (1963) y es que no es de extrañar que cuando se habla de que algo o alguien es efectivo se emite un juicio que es socialmente valorado de modo positivo.

Goheen (1966) argumenta que la delimitación de lo que es "buena enseñanza" ha escapado a aquellos que han intentado hacerlo, cosa que para él no es sorprendente porque existen varias clases de "buena enseñanza", dependiendo de los diversos niveles y situaciones. Por eso Goheen afirma que lo importante de la buena enseñanza no es tanto reducirla a una fórmula sino reconocerla; esta concepción se asemeja a la de Landsheere (1980) quien destaca que no existe un docente efectivo en sentido absoluto y que no es justo comparar evaluaciones de profesores que trabajan en condiciones muy diferentes. Batista y Branderburg (1977) han anotado 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 qué condiciones se da, qué factores la limitan y cuáles la promueven. Aunque queden dudas sobre cómo proceder a su reconocimiento, ello no es impedimento para tratar de hallar los medios de comprender la docencia efectiva en sus elementos determinantes. Una manera inicial de llegar a reconocer estos elementos consiste en determinar las características asociadas con el buen profesor.

Aparte de las discusiones involucradas en lo que constituye la buena enseñanza y las características asociadas con ella, algunos investigadores

han avanzado definiciones sobre lo que es una docencia universitaria efectiva. Snavely (1929) por ejemplo, asoció la buena enseñanza con una buena personalidad. En su concepto, sin buena personalidad un profesor nunca será efectivo. Además de competente, el profesor bueno debería tener voz agradable, buena disposición de ánimo, interés personal en los estudiantes, carecer de egoísmos, capacidad de estimular a los estudiantes, cuidadoso en el vestir y, por encima de todo, buen sentido del humor. Esta concepción de Snavely es interesante históricamente ya que varias de las características que él destacaba en ese entonces se ha encontrado que caracterizan al profesor universitario efectivo más de cincuenta años después.

Brown y Thornton (1963) han señalado como elemento crucial para ser un profesor universitario efectivo, no tanto la profundidad en el conocimiento de su campo, sino la convicción de que las actividades implicadas en el proceso de enseñanza son de sobresaliente importancia personal y social, y que deben ser cuidadosamente preparadas.

Existe., sin embargo, suficiente evidencia acumulada que señala que la profundidad de conocimiento especializado sí juega un papel fundamental en la caracterización del profesor universitario efectivo.

Otra definición, que su autor denomina como operacional, es la avanzada por Benston (1973) quien señala como buena enseñanza "aquella que aumenta el prestigio de la universidad al producir estudiantes que creen han sido enseñados y que han aprendido".

Es indudable que como persona el profesor se convierte de uno u otro modo en marco referencia! para sus estudiantes, en el cual éstos captan los valores de cada momento de desarrollo social. También las actitudes del profesor delimitan un contexto de mayor o menor efectividad en el aprendizaje de sus alumnos, según que esas actitudes sean favorables o no. Los estudiantes esperan que el profesor no sólo pueda resolver los problemas propios de su especialización, sino que como persona asuma posiciones claras frente a problemas que trascienden su clase y su profesión. Como profesional no se puede ser ajeno a otras actividades y sucesos humanos; ello facilita o impide según las circunstancias, la relación con los demás, específicamente con sus estudiantes.

Tanto Sorey (1968) como Hildebrand et al. (1971) han encontrado que las características asociadas con los profesores inefectivos, se encuentran también en profesores efectivos, hecho que ha sido atribuido a cierta comunalidad en la percepción del rol.

Una diversidad de estudios ha mostrado que la efectividad docente puede estar relacionada a factores como área de especialización (Carpenter et al., 1965), debido a que ciertos tipos de comportamientos son más frecuentes entre profesores de ciertas asignaturas, Solomon (1966), por ejemplo, encontró que los profesores de cursos de formación general (Sociología, Filosofía, Física y similares) se mostraban más nerviosos y más críticos, mientras que los de las áreas aplicadas eran más tolerantes y más deseosos de estimular la participación de los estudiantes.

Batista y Branderburg (1977) señalaron que "aunque podrían existir ciertos rasgos generales que todos los profesores universitarios deben poseer para ser efectivos (i.e., conocimiento de la materia, metodología apropiada, etc.), existe evidencia que indica que tales características y algunas más específicas relacionadas a la naturaleza de la asignatura, se mezclan de modos diversos de acuerdo a las circunstancias". No existe y posiblemente no sea deseable esbozar un modelo único del profesor universitario efectivo. En la presente investigación abordaremos algunas de las implicaciones derivadas de los estudios citados en esta sección. Los resultados deben ser útiles no sólo para aproximarse a las características de la buena docencia universitaria entre nosotros, sino también para proyeer guías de acción para el desarrollo e implementación de políticas referentes a la evaluación profesoral.

Estos mismos autores (Batista y Branderburg, 1977, p, 14), señalaron, con base en una revisión amplia de estudios, que se podía elaborar una generalización con respecto al profesor universitario efectivo; considerando que éste es entusiasta (i.e., tiene amplitud de conocimiento, imaginativo, creativo), es estable emocionalmente pero no más que el común de las gentes, y puede no diferenciarse de los profesores no sobresalientes en una variedad de rasgos psicológicos. Diferentes jueces, sin embargo, pueden valorar estas características de modo desigual.

Obviamente tal generalización no permite avanzar significativamente en la dirección deseada de clarificar los elementos que definen y condicionan un desarrollo y desempeño profesoral efectivo. La percepción de tales elementos desde diversas fuentes y su contrastación permitirían una mejor

apreciación de los factores involucrados y un mejor desempeño de programas de evaluación y desarrollo profesoral.

2.2. 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 diversas fuentes de información. El estudiante, el administrador, o ambos combinadamente contribuyen incompletamente a la evaluación del desempeño profesoral. Tanto la auto-evaluación como la evaluación per los colegas suministran también información valiosa sobre el desempeño profesoral.

Para los diversos propósitos de uso de la evaluación de profesores y cursos, se han recomendado varias fuentes de información (Batista y Branderburg, 1984; Ory, Braskamp y Pieper, 1980). Gómez (1979) destaca que si no hay acuerdo en los resultados, puede deberse a que se han utilizado criterios distintos. Se puede esperar que diferentes evaluadores usen criterios distintos teniendo en cuenta cualquier evidencia que estimen apropiada para esos mismos criterios, Los desacuerdos o incongruencias se resolverán obteniendo información adicional o reconociendo los criterios o estándares empleados por cada una de las fuentes.

2.2.1. Los estudiantes como fuente

Las características señaladas en la sección anterior permiten apenas una descripción somera del profesor universitario efectivo.

Aunque han existido diversos medios por los cuales se ha pretendido llegar a establecer las características de un docente efectivo en la educación superior, la evaluación por parte de los estudiantes se ha constituido en el mecanismo más utilizado para tal propósito. Tal procedimiento ha carecido de críticas y de alabanzas,

Dwyer (1973), por ejemplo, ha señalado que no hay suficiente evidencia que indique que lo que se mide con la evaluación por parte de los estudiantes se relaciona con la posibilidad de que el educando alcance un determinado objetivo. Whitely y Doyle (1979), sin embargo, señalan que la mayor parte de los estudios que abordan esta relación muestran diferencias estadísticamente significativas, aunque moderadas, entre la evaluación por los estudiantes y el aprendizaje de éstos, medido por los exámenes de rendimiento.

Se ha destacado que los estudios de validez (relación con un criterio externo) de la evaluación de la docencia por los estudiantes, son considerablemente menos que los estudios de generalizabilidad (variables de curso, del profesor, del estudiante que pueden afectar las evaluaciones). Whitely y Doyle (1979), como se dijo, han señalado que los estudios de validez han mostrado, aunque con inconsistencia, relaciones bajas pero estadísticamente significativas, entre la evaluación del desempeño por

los estudiantes y el rendimiento estudiantil en el mismo curso. En los estudios de generalizabilidad los resultados han sido también inconsistentes.

Whitely y Doyle (1979) han señalado tres razones para explicar tales inconsistencias. Destacan en primer lugar el uso de diseños que no incorporan distintas variables simultáneamente. En segundo lugar, señalan el descuido de no distinguir datos entre clases, dentro de clases y total de clases. Los datos entre clases se refieren a medias de clases en las variables respectivas que son correlacionados en un grupo de profesores. La información dentro de clases se refiere a los datos de cada estudiante que se correlacionan dentro de cada curso y posteriormente son promediados para los diversos grupos. Los datos total de clases consisten en puntajes de los estudiantes en las variables que se correlacionan tratando a toda clase como si fuera un elemento muestra!. Estos tres procesos tienen implicaciones conceptuales diferentes.

La tercera razón que anotan Whitely y Doyle (1979) es la emisión de distinguir entre diversos tipos de instructores (e instrucción). Realizaron estos autores un estudio para aclarar estas tres dificultades. Entre los resultados destacamos que ni entre clases ni dentro de clases las características estudiantiles (habilidad, semestre, sexo, curso electivo o requerido) se relacionó con la evaluación. El factor habilidad para exponer se relaciona más con la evaluación global que otros (tales como estimulación de ideas y tolerancia a los puntos de vista de otros).

Los cuestionarios de evaluación estudiantil del desempeño docente han sido validados con criterios externos tales como desempeño en exámenes estandarizados, autoevaluación profesoral, seguimiento de alumnos previos para reevaluación, entre otros. Marsh y Overall (1980) relacionaron logros de tipo afectivo y cognitivo, con la evaluación estudiantil del desempeño docente. Encontraron que los grupos que mejor evaluaron a su profesor, también tuvieron mejores puntajes en el examen final, a la vez que sintieron que podrían aplicar mejor lo aprendido y querer seguir estudiando más de los contenidos del curso,

Remmers y Elliot (1949), sin embargo, habían señalado que tales evaluaciones no podrían considerarse la medida última del grado hasta el cual algunas características se poseen, sino que adquieren su significación en términos de las situaciones específicas de docencia en las que se aplican.

Guthrie (1953) señala que de uno u otro modo los estudiantes evalúan a sus profesores y que el punto importante a decidir es si sus juicios pueden tornarse como mediciones de la efectividad docente. Guthrie avanza la idea de que no existe mejor evaluación de la calidad de la enseñanza de los estudiantes. Benston (1973) también ha señalado a los estudiantes como fuente válida de medición de la efectividad docente,

En general, se puede afirmar que, a pesar de sus limitaciones, existe suficiente evidencia acumulada para garantizar la validez de la evaluación estudiantil como medio de identificación de los docentes efectivos (véase por ejemplo, Costin et al., 1971).

Pocos profesores muestran oposición al uso de la evaluación estudiantil para efectos de obtener información sobre la calidad del desempeño docente. Más oposición surge al tratar de utilizar tal información para efectos de decisiones administrativas respecto del profesor; el argumento principal en contra se centra en la pregunta de si los datos suministrados por los estudiantes reflejan de verdad la calidad del desempeño profesoral, especialmente cuando se constituyen en la única información utilizada (Marsh, Overral y Kesler, 1979).

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 evaluación de 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, las consecuencias afectivas de la instrucción (sentimiento de haber logrado, aprendido), evaluación de estudiantes anteriores o ex-alumnos, la evaluación de estudiantes actuales o de anteriores (Marsh, Overral y Kesler, 1979),

Buena parte de los estudios sobre los factores que pueden afectar la evaluación del desempeño docente ha enfatizado la identificación del sesgo introducido por variables estudiantiles (Vasta y Sarmiento, 1979).

Uno de los factores que afecta la generalizabilidad de los datos se debe a que para aislar el efecto de variables que introducen sesgo en la evaluación se ha recurrido a diseños correlacionados más que experimentales, en parte porque la manipulación directa de variables experimentales

no es muy factible por razones éticas o de mera conveniencia práctica (Vasta y Sarmiento, 1979).

El posible efecto de invalidez introducido por la variable calificación no es todavía muy claro: La evidencia aportada señala información en una y otra dirección. Además, tal variable puede interactuar con el tamaño de la clase, el contenido y el nivel del curso, las habilidades previas de los estudiantes, la cantidad de esfuerzo invertido, etc., para producir un efecto, esperable además, en la evaluación de los profesores (Vasta y Sarmiento, 1979),

Vasta y Sarmiento (1979) encontraron además que un método permisivo de asignar calificaciones resultó en mejores evaluaciones de los profesores, pero no afectó la asistencia a clase ni la cantidad de estudio.

El posible efecto en la evaluación y el rendimiento estudiantil del estándar del profesor para asignar calificaciones fue estudiado por Abrami, Dickens, Perry y Leventhal (1980) en dos experimentos. Señalaron estos autores tres posibles explicaciones a la relación entre evaluación y calificaciones. En primer lugar, diferencias entre profesores en el efecto que producen en el aprendizaje de los estudiantes puede llevar a variaciones en calificaciones entre clases; si fuese así, las evaluaciones altas del desempeño docente deben permitir inferir la efectividad profesoral para estimular logros estudiantiles. En segundo lugar, las diferencias en estándares de calificación pueden producir las variaciones de calificaciones entre clases. En tercer lugar, las diferencias entre estudiantes dentro de una clase puede producir diferencias en logros, lo que llevaría a va-

naciones de estudiante a estudiante en cuanto a calificaciones. Encontraron poca evidencia en el sentido de que la evaluación del desempeño docente se afecte por los estándares de calificación que se empleen; en el mismo sentido, el estándar empleado no afectó los logros estudiantiles.

Se ha pensado que posiblemente los estudiantes penalicen a los profesores exigentes en cuanto a calificaciones y premien a los que son fáciles en este mismo aspecto. Pero mirado de otro modo, las calificaciones pueden ser un elemento siempre relacionado con la evaluación del desempeño profesoral en el sentido de que la efectividad profesoral está ligada a logros estudiantiles, y los estudiantes de más logro obtienen mejores calificaciones (Peterson y Cooper, 1980),

Peterson y Cooper (1980) encontraron que las correlaciones entre la evaluación estudiantil y las calificaciones fueron estadísticamente significativas tanto entre profesores como dentro de profesores.

El efecto de la calificación esperada en la evaluación recibida teniendo en cuenta datos entre-clases e intra-clases fue estudiado por Stumpf y Freedman (1979); sus datos mostraron que la calificación esperada correlacionaba con la evaluación del docente en ambos niveles del análisis, pero que era mayor entre-clases que intra-clases. Sugirieron que la variable calificación esperada se considere como dos constructos diferentes, uno para cada nivel de análisis.

Muchos han sido los estudios que han buscado establecer la estructura factorial subyacente en las formas de evaluación del desempeño docente. La

estructura factorial ha sido, en general, estable en el tiempo y también bajo diversas condiciones (tipos de curso, clase de universidad, tipo de estudiantes), a pesar de que los ítems y las estrategias de análisis de factores han variado.

Batista y Branderburg (1977) señalan que los siguientes cuatro factores han sido consistentemente encontrados en la literatura científica pertinente:

1. La asignatura (conocimiento y entusiasmo para enseñarla). Este factor ha sido denominado con varios nombres: Conocimiento, conocimiento y entusiasmo, analítico/sintético, amplitud intelectual, aptitud en el contenido y otros.
2. Adecuación de los procedimientos de instrucción en el salón de clases. El factor se ha denominado como: Adecuación de planes y procedimientos, enseñanza, habilidad y estructuración, organización y claridad de la comunicación, claridad de presentación, métodos de instrucción y otros.
3. Relaciones con los estudiantes. También rotulado como empatía, apoyo profesoral, empatía profesor-alumno, interés en los estudiantes, disponibilidad para los estudiantes y otros similares.
4. Estimulación de logros cognitivos y afectivos. Se ha conocido con nombres como: Impacto instruccional, logros, actitud general frente al curso, percepción estudiantil, estimulación intelectual, evaluación general del curso,

Estos mismos autores han señalado que el conjunto de ítems que componen cada forma conllevan una concepción de lo que es la docencia efectiva; encuentran cuestionable que tal concepción rara vez se haga explícita.

Whitely y Doyle (1978) presentan uno de los pocos esfuerzos realizados para analizar, no la teoría subyacente en el constructor de la escala, sino en los estudiantes que la responden. Encontraron que los estudiantes tienen una teorización común acerca de las características de la enseñanza, representada en las siguientes categorías: Actitud hacia los estudiantes, motivación de interés, habilidad expositiva, tolerancia a puntos de vista distintos, estimulación del pensamiento y de ideas, definición de responsabilidades y pertinencia del material de lectura. Concluyen que es posible que la estabilidad de los factores aislados en otros estudios se deba a las dimensiones implícitas en los estudiantes. La principal dificultad de este estudio radica en que la teorización subyacente en los estudiantes se infirió a partir de la misma teorización construida en la escala de evaluación profesoral.

Elmore y Pohlman (1978) analizaron simultáneamente el efecto de las características del profesor, de los estudiantes y de la clase; obtuvieron una correlación canónica de .83, mostrando que las siguientes características fueron factores importantes en la evaluación estudiantil de la efectividad docente: Calificación esperada en el curso, tamaño de la clase (las más pequeñas recibieron mejores evaluaciones) y candor profesoral. Así los profesores más afectuosos, enseñando clases pequeñas con estudiantes que esperaban recibir calificaciones altas, fueron evaluados mejor.

Penfield (1978) exploró la percepción que los estudiantes tienen de la utilidad de los cuestionarios de evaluación profesoral. Los resultados mostraron que la mayor parte de los estudiantes piensa que los cuestionarios son adecuados para suministrar información evaluativa sobre la docencia; los estudiantes también anotaron que los profesores no cambian necesariamente sus conductas docentes con base en los resultados de los cuestionarios y que sólo prestaban atención mínima a los resultados de la evaluación. La gran mayoría de los respondientes indicaron que su identidad estaba suficientemente protegida al responder un cuestionario.

Perry, Abrami, Leventhal y Check (1979) basados en las investigaciones anteriores, que sugerían que las expectativas de los estudiantes creadas por la reputación académica del profesor podían afectar tanto la evaluación del desempeño profesoral como el rendimiento estudiantil, realizaron dos experimentos para mirar o clarificar tal situación.

Encontraron que la reputación no interactuaba con el contenido de las clases pero sí con la expresividad. La reputación afectaba la evaluación dada a profesores altos en expresividad pero no a los bajos en esta misma dimensión. Encontraron también que la reputación no afecta los logros estudiantiles.

El efecto en la evaluación del desempeño docente que puede tener el conjunto de instrucciones que se dé para responder el cuestionario respectivo también ha sido investigado. Blount, Stallings y Gupta (1978), por ejemplo, estudiaron el posible efecto de tres instrucciones diferentes:

La información será conocida sólo por el profesor, para su mejoramiento

docente, será usada para decisiones administrativas sobre el profesor y será usada por los estudiantes para una publicación sobre la calidad de los profesores. Encontraron que no hubo diferencias en la evaluación según el tipo de instrucción. En este estudio tampoco encontraron diferencias estadísticamente significativas en la evaluación de cursos de pregrado y de postgrado; sí se diferenciaron las evaluaciones según el escalafón del profesor: los asistentes de docencia recibieron evaluaciones más altas que los profesores auxiliares o titulares.

Los resultados de Moore (1978) favorecen el uso opcional de la evaluación estudiantil para efectos de información al cuerpo administrativo:

Los profesores, antes de tener los resultados, decidieron si los enviaban o no a los administradores. El grupo que optó por el envío obtuvo evaluaciones medias estadísticamente más altas que el grupo que prefirió no enviar los resultados,

El impacto de la experiencia laboral en la evaluación de los profesores fue estudiado por Firth (1979). Partió este autor de la consideración de resultados empíricos que señalaban que aceptando el posible sesgo debido a variables de contexto, la evaluación estudiantil es válida para medir efectividad docente y que ella pueda tomarse en cuenta para mejorar el desempeño en las conferencias en el aula. Se encontró que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre las medias y los rangos de los profesores en las evaluaciones por los mismos estudiantes con un año de diferencia.

En otro estudio similar, Overall y Marsh (1980) investigaron la correspondencia entre la evaluación estudiantil hecha al final de los cursos y la evaluación hecha por los mismos alumnos a los mismos cursos, uno a tres años después de la primera. La correlación mediana entre los ítems en las dos aplicaciones del mismo instrumento fue de .83 para el promedio de las clases y de .58 para los estudiantes tomados individualmente. Concluyeron que la evaluación por los estudiantes muestra un alto grado de estabilidad, la que no se afecta con el nivel o el contenido del curso.

Howard y Bray (1979) encontraron que los profesores que aplicaban voluntariamente los cuestionarios de evaluación del desempeño docente obtenían puntajes más altos de sus estudiantes que quienes lo hacían de modo no voluntario. Sugirieron, con base en su estudio que las normas basadas en profesores que evalúan voluntariamente sus cursos son más altas que las de no voluntarios y que posiblemente por eso sean no realísticas.

Ory, Braskamp y Pieper (1980) realizaron un estudio para establecer la congruencia de la información recogida de los estudiantes por tres métodos diferentes; Cuestionario tipo Likert, entrevista grupal y comentarios escritos a preguntas abiertas. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la evaluación proveniente de los tres métodos. Las correlaciones producto-momento entre los datos variaron desde .81 entre entrevista grupal y cuestionario tipo Likert, hasta .94 entre este último y los cuestionarios escritos. Concluyeron que si lo que se desea es la posición relativa de los profesores en cuanto a habilidad docente, entonces los tres métodos son regularmente adecuados para ese propósito. Para efectos de mejoramiento docente se sugiere el uso combinado de ellos.

Branderburg, Slindey Batista (1977) relacionaron seis variables predictoras con la evaluación del desempeño docente hecha por los estudiantes. Esas variables fueron: Tamaño de la clase, electiva-obligatoria, calificación esperada, nivel del curso, rango profesoral y sexo del profesor. La calificación esperada y la variable electiva-obligatoria tuvieron las contribuciones más grandes en la predicción del criterio.

Como hecho importante se ha encontrado que aunque las encuestas o sondeos de opinión no parecen ser los procedimientos metodológicos más apropiados para establecer las cualidades que diferencian a los profesores efectivos de los inefectivos, sus resultados están en mucha concordancia con los factores aislados a través del análisis factorial de las respuestas emitidas por estudiantes en escalas evaluativas. Sin embargo, ciertas características tales como estar bien presentado, ser amigable, simpáticos y tener buen sentido del humor, aparecen más frecuentemente en los estudios tipo encuesta que en las escalas generales por análisis factoriales. Características como estabilidad o seguridad emocional también se han aislado más en estudios tipo encuesta; además ellas han aparecido menos frecuentemente en los estudios más recientes, Se ha indicado que esas características, que poseen un alto grado de deseabilidad social, no permiten diferenciar entre profesores efectivos e inefectivos.

De modo similar, la justedad al calificar, lo apropiado de los exámenes y tareas, han tendido a aparecer más en los cuestionarios desarrollados por medio de la validación de contenido que por análisis factorial en respuestas emitidas por estudiantes (véase Batista y Branderburg, 1977).

2.2.2. Evaluación por administradores

La evaluación por las personas en cargos administrativos es la que tiene mayores consecuencias, laboralmente hablando, para el educador universitario. El administrador, sin embargo, se ha encontrado que no siempre comprende la dinámica de la evaluación, ni de los criterios que emplea, los cuales no son habitualmente explícitos (véase Batista, 1976).

En los casos en que la evaluación por administradores se ha ensayado formalmente, con el propósito de reconocer méritos para la promoción, como en el caso contemplado en el estatuto profesoral de la Universidad de Antioquia, tales ensayos no han sido exitosos.

En esta institución en trece años no se ha podido generar criterios o poner en práctica mecanismos para que los Consejos de Facultad evalúen aspectos como: Dominio de la materia, actualización metodológica, sistema de evaluación, puntualidad y cooperación en el desarrollo de los programas. Este tipo de dificultades, sin embargo, no es óbice para que los administradores contribuyan a la evaluación del desempeño docente, en aquellas áreas en que están en mejor disposición de suministrar información válidamente; Cumplimiento, participación en comités, etc. Los jefes de departamento como tales tienen entre otras funciones evaluar a sus profesores bajo su dependencia. Deben buscarse mecanismos que faciliten tales funciones y el mejor desempeño del profesor universitario en sus tareas.

Mayhew, citado por Connelly Wergin (1981) ha señalado que existe suficiente evidencia que señala el apoyo de los niveles ejecutivos de la adrninis-

tración universitaria como elemento necesario para el éxito de la innovación y del cambio en la educación superior. Estos dos mismos autores destacan que los esfuerzos para mejorar la evaluación de la enseñanza debe ser más que todo parte de un proceso para mejorar toda la evaluación de los docentes, y que tales esfuerzos no tendrán éxito si se carece de un liderazgo administrativo y claro.

Si bien, hay dificultades en la evaluación por los administradores, éstos son pilar fundamental para el éxito de los programas de evaluación y desarrollo profesoral.

2.2.3. Evaluación por colega

La evaluación por colegas, tal como lo señalamos más adelante, debe ocurrir sólo en aquellos aspectos en que éstos puedan suministrar información más válidamente que cualquier otra fuente de información o combinación de ellas.

En una revisión de literatura Batista (1976) señalaba la existencia de poco acuerdo en torno a los criterios que se utilizan para evaluar a los profesores universitarios; consideró que las diferentes actividades que éstos ejecutan requieren de diversas fuentes de evaluación y que hay algunas actividades que podrían ser evaluadas más válida y confiablemente por los colegas que por cualquier otra persona o conjunto de ellas. La siguiente es la lista de comportamientos profesorales en los que los colegas están en mejor capacidad que otras personas para evaluar:

1. Conocimiento actualizado de la materia.

2. Calidad de la investigación
3. Calidad de las publicaciones
4. Conocimiento sobre qué se debe enseñar
5. Conocimiento y aplicación de la metodología más apropiada para enseñar ciertos contenidos específicos
6. Conocimiento y aplicación de técnicas evaluativas adecuadas para los objetivos del curso
7. Comportamiento profesional de acuerdo con los estándares éticos vigentes
8. Servicios para el mejoramiento de la Institución, la facultad o la carrera, así como también los servicios comunitarios
9. Rasgos personales y profesionales
10. Actitud hacia los colegas, los estudiantes y la institución.

Este mismo autor ha señalado con respecto al rol de la evaluación por colegas, que:

1. La "enseñanza universitaria" es un concepto no sólo bastante amplio sino complejo por lo variable según las circunstancias en que se considere, Así, para su adecuada aplicación se requiere de varias fuentes de información, entre ellas los colegas.
2. De acuerdo con el objetivo asignado a la evaluación las fuentes y técnicas variarán. Si bien, ninguna fuente por sí es válida, para determinados aspectos del desempeño profesoral los colegas juegan un rol fundamental.

- 3, La evaluación por los compañeros profesores es mejor utilizada cuando las categorías a evaluar corresponden a aquellas en que ellos están en mejor posición que cualquier otra fuente para suministrar datos evaluativos.

La evaluación de los colegas ha correlacionado positivamente con la evaluación estudiantil en contextos en donde la primera ha podido estar influenciada por la segunda. Sin embargo, al realizarse la correlación controlando esa posible fuente de influencia, se encontró bajo acuerdo en las evaluaciones de un mismo profesor por varios de sus colegas; lo que se ha tomado como un elemento de precaución a tener en el momento de considerar la evaluación de los colegas como criterios para validar otras mediciones de efectividad docente (Centra, citado por Marsh, Overall y Kesler, 1979).

Hoyt (1912) con respecto a la participación de colegas en la evaluación profesoral ha dicho que si éstos van a desempeñar algún papel en dicho proceso es necesario que tengan la oportunidad de realizar observaciones pertinentes y que puedan calificarse para que la información obtenida por ellos pueda ser válidamente interpretada. De otra parte French-Lazorick (1980) señala que la evaluación por los colegas es esencial para garantizar a los integrantes del mundo académico el control sobre sus propios estándares, campos profesionales, comunidad académica y futuro de sus propias disciplinas. Cohén y Me Keachie (1980) indica con respecto a la evaluación por los colegas que su principal papel está en integrar la información evaluativa sobre el desempeño docente.

2.2.4. La auto-evaluación

La auto-evaluación profesoral es otro elemento que puede contribuir a un diagnóstico del desempeño profesoral. Las reacciones del propio educador universitario y la visión propia de su desempeño son importantes y de mucha utilidad en un programa de desarrollo profesoral. Toda información sobre la función de un profesor es evaluada necesariamente en el contexto de su propia percepción y si algo se va a cambiar, hay que empezar por tratar de afectar tal percepción. Moore (1978) encontró que los profesores podían juzgar adecuadamente sus propias habilidades docentes,

Aunque varios autores han propuesto el uso de varias fuentes de evaluación del desempeño de los profesores universitarios, los modelos vigentes enfatizan, en su mayoría, la evaluación por los estudiantes, siendo esta última con frecuencia la única fuente empleada. La auto-evaluación no juega mucho papel en tales modelos, siendo con frecuencia desechada su utilización. La auto-evaluación podría ser de utilidad para el mejoramiento docente y para impulsar más completamente nuestro conocimiento del desempeño docente universitario.

Se ha contado con evidencia de diversos estudios señalando la posibilidad de diferenciar los profesores más efectivos de los menos efectivos con base en evaluación por los estudiantes. Batista y Branderburg (1978) construyeron una escala ipsativa de auto-evaluación con base en la cual pudieron diferenciar a profesores efectivos de inefectivos en términos de la evaluación de su propia docencia.

La forma desarrollada fue de escogencia forzada para reducir el posible efecto de respuestas en términos de la deseabilidad social de las frases. La forma final de 11 tetradas, cada una equiparada según índices de deseabilidad social y discriminación, contenía cuatro subescalas: Entusiasmo por la docencia, Adecuación de los procedimientos de instrucción, Relaciones con los estudiantes y Estimulación de logros. Los profesores más efectivos fueron encontrados más altos en sus evaluaciones de Entusiasmo por la docencia y en estimulación de logros.

Concluyeron Batista y Branderburg (1978) que las formas de auto-evaluación sumadas a las estudiantiles pueden ser un medio apropiado de evaluar los puntos fuertes y débiles de los profesores en su desempeño docente. Hipotetizaron además, que el hecho de que los mejores profesores perciban las dimensiones entusiasmo por la docencia y facilitación del aprendizaje estudiantil como más importante, pueden deberse a que consideren la adecuación de los procesos de instrucción y las relaciones con los estudiantes como subproductos del interés en la docencia y de ayudar a los estudiantes a aprender.

Caroll (1981) afirma que la auto-evaluación juega un papel crucial en cualquier programa global de evaluación del desempeño docente. En su concepto, la autoevaluación además de proveer mejor visión sobre la docencia, puede contribuir a las conclusiones e inferencia que sobre la enseñanza se forjen a nivel administrativo.

Presentamos a continuación resultados de algunas investigaciones en el área de la auto-evaluación profesoral.

Marsh, Ovcral y Kesler (1979) mediante análisis factorial encontraron los mismos seis factores tanto en la evaluación estudiantil como en la auto-evaluación profesoral (amplitud de cobertura, organización, interacción con el grupo, empatía, entusiasmo y aprendizaje); además, se encontró que las correlaciones entre los dos tipos de evaluación en los mismos factores fueron "sustanciales" (mediana de $r = .49$).

Blackburn y Clarck encontraron una correlación baja (.19) entre auto-evaluación profesoral y evaluación estudiantil. Centra halló que los profesores se autoevaluaban más alto que de la manera como los calificaban sus estudiantes; la correlación fue de .21 (véase Marsh, Overall y Kesler, 1979).

Con el propósito de comparar evaluación por estudiantes, por colegas y auto-evaluación, Doyle y Crichton (1978) realizaron un estudio en el que encontraron que la media, el rango, la distribución y la inclinación fueron muy parecidos en los tres grupos, aunque se dio la tendencia de que los colegas evaluaran más alto y los estudiantes más bajo. Ninguna de las evaluaciones correlacionó significativamente con el rendimiento estudiantil en los cursos respectivos, lo que apuntaría a deficiencia en los instrumentos de evaluación, en los exámenes, o en los procesos estadísticos empleados.

Concretando lo anotado en toda esta parte del marco teórico, tenemos que un punto crucial es la competencia del evaluador. En este sentido, estudiantes, colegas y administradores por separado pueden cada uno de ellos evaluar con mejor competencia unos aspectos del desempeño profesoral que

otros. La calidad de una evaluación depende en parte de quién está evaluando qué. Como se mencionó, los estudiantes constituyen una fuente de evaluación sobre ciertos aspectos del desempeño docente en los cuales ningún otro grupo de personas estaría en mejores condiciones de hacerlo; cosa similar se podría afirmar con respecto a los colegas y administradores en otros aspectos de la función docente del profesor. De donde, para poder tener una evaluación completa, es necesario disponer de datos suficientemente válidos de varias fuentes. Un sistema de evaluación docente que pretenda un mejoramiento en el desempeño profesoral que prescindiera de alguna de las fuentes válidas de información será por necesidad incompleto.

De diferentes fuentes y por diversos motivos se ha lanzado en diversas ocasiones la idea de evaluar de manera sistemática la efectividad docente. En los diversos esquemas aparece la necesidad de información evaluativa por diversas fuentes (estudiantes, colegas, jefes de departamento, etc.) y de diversos aspectos (contenido del curso, calidad de textos y libros de referencia, exámenes, etc.). En la práctica, sin embargo, tal experiencia se ha reducido, cuando ha sido ensayada, a evaluación por parte de los estudiantes de algún aspecto del desempeño profesoral.

2.3. ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA LA ELABORACION DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN PROFESORAL

La Universidad debe estimular la buena docencia, favorecer los medios que permitan detectar posibles fallas en este aspecto, así como establecer los mecanismos que puedan ayudar al profesor que desee o necesite mejorar su efectividad.

Esto supone la necesidad de disponer de un sistema o grupo de consultores para atender preguntas o suministrar información a tales profesores. No basta con la identificación de aspectos débiles o fuertes sino que es necesario proveer elementos que permitan superar los primeros y reforzar los segundos. Precisamente con la intención de saber el efecto que el suministro de información evaluativa podría tener en el mejoramiento de los puntajes dados por los estudiantes, Overall y Marsh (1979) dieron a una muestra aleatoria de profesores los datos de una evaluación de su desempeño hecha por estudiantes a mediados del semestre, seguida por una discusión sobre medios de mejorar la docencia. Encontraron que estos profesores mejoraron su puntuación evaluativa al final del semestre. Del mismo modo, los estudiantes de los primeros rindieron más alto en el examen final común que tuvieron todos los alumnos en los diversos grupos del mismo curso, a la vez que mostraron mayores logros de tipo afectivo.

El diseño del cuestionario, el contexto institucional en el que se lleva a cabo la evaluación y los usos e interpretación de los resultados, han sido señalados como elementos claves en el uso de la evaluación estudiantil de sus profesores. En concordancia con esto, Driscoll (1980) ha propuesto un método de interpretación de esos resultados, usando el test chi-cuadrado para dos muestras. Asume que la evaluación estudiantil no tendrá efecto de cambio a menos que los profesores evaluados estén interesados en mejorar y que piensen que los estudiantes pueden contribuir en esta dirección.

Es necesario tener en cuenta algunas consideraciones al desarrollar un sistema de evaluación profesoral; A quién se va a evaluar? Quién evalúa

ría?Cuál es la calidad de los medios o instrumentos de evaluación? Qué usos se hará de los datos? Para empezar es preciso anotar que la evaluación de la efectividad docente se ha venido realizando de manera formal o informal. Resulta entonces conveniente sistematizarla.

En general, se han reconocido tres propósitos en la evaluación de la efectividad docente: Mejoramiento profesoral, para tomar decisiones administrativas y para facilitar el avance científico en la determinación de las características de los docentes efectivos e inefectivos (véase Gage, 1961 y Doyle, 1973).

Cuando se concibe la evaluación de la eficiencia profesoral para el mejoramiento personal y profesional docente, se busca ayudar al profesor a que ubique sus puntos fuertes y débiles de modo que pueda llegar a fortalecer los unos y tratar de superar los otros. Como señala Doyle (1973), al hablar de eficiencia profesional no se está hablando 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, participación en extensión a la comunidad, etc. De donde una completa evaluación de la efectividad de un docente necesariamente incluirá, como se ha sustentado, información de diversas fuentes: Estudiantes, colegas, jefes de departamento o decanos y el profesor mismo. Aún más, aparte de existir diversas fuentes de datos para la evaluación del docente las actividades a evaluar varían de profesor a profesor.

El estado actual de desarrollo de las técnicas evaluativas y de las condiciones laborales del docente, permite que el énfasis en dichas evaluaciones sea en el mejoramiento de la calidad docente: Los diversos procedimientos evaluativos (tanto fuentes como técnicas) deben proveer información de tipo diagnóstico.

La evaluación para propósito de promoción o retención (administrativas) requieren un alto grado de validez y confiabilidad que en el presente estado de desarrollo de la evaluación profesoral no se puede asegurar. Al no ser suficientemente conocidas las calidades óptimas de un docente universitario en general, no es conveniente tomar como norma exclusivamente el promedio (no se puede considerar que el comportamiento promedio del profesor es la norma), entre otras cosas, por la diversidad de comportamientos profesorales que diversas disciplinas y aún diversas instituciones exigen. Doyle (1973) afirma entonces, que una vez se determine para qué se va a evaluar, es necesario establecer qué se evaluará (sobre qué aspectos del rol se recogerá información).

En Hartley y Hogan (1972), Doyle (1973) y Meredith (1969) aparece la necesidad de analizar no sólo el proceso de enseñanza (metodología, etc.) sino los productos de la misma (qué logró o aprendió el estudiante). No es necesario enfatizar exclusivamente el modo de presentación del contenido (la "didáctica") sino también el logro de los estudiantes con respecto a ese contenido. 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.

Es preciso distinguir, entonces, entre desempeño en la docencia y efectividad docente. Si es el comportamiento del profesor lo que está siendo observado, se está evaluando 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 (desempeño y efectividad) están ligadas, pero de un buen desempeño no necesariamente sigue una buena efectividad, aunque el primero sea condición necesaria, mas no suficiente, de la segunda.

Es preciso reconocer también que parte de las diferencias en logros entre estudiantes en un curso se explican a partir de las diferencias iniciales entre ellos antes de ingresar al curso (véase Menne, 1974),

Algunos desarrollos en el campo de la evaluación profesoral a partir de estudiantes parecen indicar que éstos evalúan diferentemente el proceso de instrucción que su propia percepción de desarrollo personal como resultado de haber tomado el curso, Hartle y Hogan (1972) han propuesto un cambio del énfasis tradicional en la dimensión "curso-profesor" (proceso) a la estimación del desarrollo o avance personal como resultado del curso (aprendizaje o logros). Se ha hallado, sin embargo, que algunas escalas evaluativas de "proceso" o desempeño en la cátedra correlacionan medianamente o moderadamente con aprendizaje en el curso; por ejemplo, .75 con claridad de exposición, y .62 con organización y planeación (Frey, 1974). Se ha encontrado también que la estimación por parte de los mismos estudiantes de que tanto han aprendido, correlaciona altamente con lo que de

hecho han aprendido ($r = .87$) medido por el examen final (Frey, 1974).

Este hallazgo parece indicar que los estudiantes son capaces de informar qué tanto han obtenido de un curso.

Los estudios que han tratado el problema de las características que los estudiantes asignan a los buenos profesores indican que tanto el proceso de desempeño (claridad en la exposición, etc.) como los logros (aumento en la habilidad de los estudiantes para aprender, por ejemplo) están relacionadas a esas características (véase por ejemplo, French - Lazoviclto, 1974, Mussella y Rusch, 1968; Crawford y Bradshaw, 1968),

La validez de datos evaluativos como anota Doyle (1973) tiene varios significados. Los datos deben significar o comunicar algo con respecto a lo que se evalúa. Si diversos expertos basados en su experiencia profesoral están de acuerdo con que el procedimiento o los ítems se refieren a aspectos relevantes al desempeño docente, los resultados podrían tener algún significado en términos de la evaluación profesoral. De otra parte, si la evaluación correlaciona con otros criterios como qué tanto aprendió el estudiante, si el estudiante estaría dispuesto a tomar otros cursos con el mismo profesor, etc., los datos tendrían algún otro nivel de significación.

Un área de especial importancia en el uso de los datos de la evaluación por parte de estudiantes es la posibilidad de que los resultados pueden en realidad ser usados para mejorar la docencia (véase Aleamoni, 1974 a). Muy pocos estudios experimentales pueden mostrarse en este aspecto, lo cual señala a un área que debe investigarse con mejor detenimiento, Aleamoni (1974b) ha presentado evidencia de que profesores evaluados bajamente por

estudiantes y a quienes se les dio oportunidad de discutir los resultados con un experto en medición y evaluación, mostraron un semestre o dos después aumentos significativos en la evaluación; aquéllos que no recibieron la asesoría del experto mostraron resultados estables en oportunidades posteriores. De aquí la importancia de que cualquier sistema de evaluación profesoral que se implemente debe tener adjunto un mecanismo viable de consultoría en el mejoramiento docente que, como se mencionó debe ser el objetivo fundamental de los sistemas de evaluación profesoral,

Parte del profesorado puede resistir la evaluación de su desempeño, y algunos pueden considerarla como innecesaria. Sin embargo, si el énfasis se coloca en la evaluación para el mejoramiento en la docencia sin que ello resulte en consecuencias de otra índole, buena parte de la resistencia desaparecería.

Gómez (1979) señala cuatro principios importantes en un programa de evaluación para el desarrollo académico de los docentes;

- 1, La posibilidad de la evaluación depende de criterios y evidencias. En criterios es menester clarificar qué es una buena docencia y cuáles de ellos son más apropiados,
- 2, Los criterios deben responder a juicios de valor que no pueden ser validados objetivamente, pero si se identifican objetivos, las personas más familiarizadas con la situación docente son más indicadas y calificadas para la definición de los criterios.

3. La naturaleza de la evidencia requerida depende de los criterios seleccionados, y
4. La información debe ser aplicable, confiable, interpretable y equitativa.

Usualmente, los programas de evaluación del desempeño profesoral universitario apuntan al mejoramiento docente, a la investigación científica de las características o factores asociados con tal desempeño, a la promoción de los mejores docentes, y a la reducción de elementos de arbitrariedad en las decisiones de promoción, aumento de salario y retención.

Las metas de un modelo de este tipo están en Fenker (1975, p. 666). El programa descrito por él tenía las siguientes:

- 1, Mejorar la calidad general de la universidad, a través de una evaluación objetiva del profesorado y sus administradores, sugiriendo mejoras o cambios, y asignando reconocimientos sobre una definición base, suficientemente compleja, de excelencia.
- 2, Reconocer la importancia de la excelencia en la enseñanza y ejecutar esta convicción en la estructura de reconocimientos de la universidad.
- 3, Reducir las arbitrariedades en los procesos desisorios de promoción y aumentos salariales, al hacer más explícita la estructura de reconoci-

4. Reconocer la diversidad de comportamientos que constituyen "excelencia" tanto para profesores como para administradores, y establecer criterios para evaluar estos comportamientos.

Olivo (1983) ha señalado que a pesar de su complejidad, dificultad y de las resistencias que genera es conveniente el establecimiento de un sistema de evaluación que garantice juicios más objetivos sobre la calidad del desempeño de un docente, así como la de proveer bases para un mejoramiento de esa misma función. La relación entre evaluación y desarrollo profesora^ les la dá en términos de una meta común en estudiantes y profesores: Facilitar el aprendizaje del primero, aunque reconoce que la evaluación puede tener otros usos, entre ellos los de toma de decisión por los administradores.

Resume también Olivo (1983, p. 11), algunas sugerencias para Implementar programas de evaluación de profesores:

1. Establecer el propósito del sistema (usos de la evaluación), el cual requiere tener apoyo administrativo.
2. Especificar los criterios (conductas) objeto de la evaluación y desarrollar instrumentos válidos.
3. Explicar claramente a los participantes todo lo relacionado con el proceso de evaluación.

4. Lograr participación de los profesores en el desarrollo e implantación del programa, especialmente aquéllos de gran aceptación e influencia en la universidad,
5. Recoger información de diversas fuentes (estudiantes, colegas, administradores, el profesor mismo), asegurándose de que los evaluadores son entrenados y que los formularios se administran con empeño.
6. Aplicar los resultados de la evaluación.

3. CEDES, POBLACION Y MUESTRA

Describimos en este capítulo el CEDES, la población y clase de muestra utilizada en este estudio. Describiremos también la naturaleza del proceso estadístico, seguido para el análisis de los datos,

3.1. EL CEDES

El CEDES desarrollado por Batista, Vallejo y Villa (1982) consta de las formas A y B, Cada una de ellas tiene dos partes. Una primera, que cubre tres aspectos generales: Contenido del curso, Profesor, Curso en general; 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, Aspectos específicos de la docencia son evaluados por 25 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 (ver Apéndices 1 y 2).

Cada uno de los ítems es respondido con un formato 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 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 ítems indicados. La descripción de cada área tomada del trabajo de Batista, Vallejo y Villa (1982, pp. 128-131) es la siguiente:

3.1.1. 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 de sus explicaciones, el saber hacerse entender, permitir participación en clase, etc.

3.1.2. 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,

3.1.3. Entusiasmo por la docencia (ED)

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

3.1.4. 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.

3.1.5. Técnicas evaluativas (TE)

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

3.1.6. 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.

3.2. POBLACION Y MUESTRA

Se solicitó cooperación a Directivas y Profesores de todas las instituciones de educación superior de Medellín. Se logró participación de varias de ellas, como se destaca a continuación.

En su forma B el CEDES fue aplicado en tres instituciones de educación superior de Medellín: EAFIT, Universidad de San Buenaventura y Universidad Pontificia Bolivariana. todas ellas con carácter privado y de nivel profesional. El cuestionario fue aplicado a 13, 19 y 7 grupos, correspondiendo en EAFIT a 11 profesores, ocho hombres y tres mujeres; en U.S.B. a 18 profesores, 14 hombres y cuatro mujeres; en U.P.B. a siete profesores, cinco hombres y dos mujeres.

La información requerida fue conseguida con un total de 922 cuestionarios respondidos por 413 (44.79%) hombres y 509 (55,21%) mujeres, como se muestra en la Tabla 1.

Los programas que suministraron información fueron, en Pre-grado de la Escuela de Administración y Finanzas e Instituto Tecnológico (EAFIT), en Administración y Finanzas, diez grupos y en Post-grado de Finanzas, tres grupos; en la Universidad de San Buenaventura (U.S.B.) solamente en Pre-grado pero tres facultades así; Psicología tres grupos, Educación ocho grupos y Sociología ocho grupos; en la Universidad Pontificia Bolivariana (U.P.B.) también en Pre-grado pero en cuatro facultades así: Educación cuatro grupos, Teología un grupo, Ingeniería Eléctrica un grupo y Administración de Empresas un grupo. La distribución de los estudiantes por sexo y programa se muestra en la Tabla 2,

Los niveles académicos que sirvieron la información en las diferentes universidades detallando el número de estudiantes y el tipo de programa, se puede observar en la Tabla 3. Cada año corresponde a dos semestres académicos así: Año 1, semestres 1 y 2; año 2, semestres 3 y 4 y así sucesivamente hasta el año 5, semestres 9 y 10.

TABLA 1
DISTRIBUCION DE ESTUDIANTES SEGUN UNIVERSIDAD Y SEXO. FORMA B.

	EAFIT	U.S.B.	U.P.B.	TOTAL	%
Masculino	173	153	87	413	44.74
Femenino	124	325	60	509	55.21
T O T A L	297	478	147	922	100.00

TABLA 2
DISTRIBUCION DE ESTUDIANTES SEGUN UNIVERSIDAD, SEXO Y PROGRAMA
FORMA B

	EAFIT		U.S.B.			U.P.B.			TOTAL	
	PREGR	POSTG	PRE-GRADO			PRE-GRADO				
	Admon	Admon	Psic	Ed	Soc	Ed	Teo	Elc		Admon
Masculino	124	49	30	75	48	38	39	8	2	413
Femenino	110	14	91	120	114	30	-	12	18	509
T O T A L	234	63	121	195	162	68	39	20	20	922

Convenciones: Admon = Administración
 Postg = Postgrado
 Psic = Psicología
 Ed = Educación
 Teo = Teología
 Elc = Ing. Eléctrica

La FORMA A se aplicó a 63 grupos en las siguientes instituciones: Universidad Pontificia Bolivariana, Politécnico Colombiano, Corporación Escuela Superior Tributaria y Universidad de Antioquia. El resumen general para la Forma A aparece en las Tablas 4, 5 y 6, En la Universidad de Antioquia hubo un solo grupo: Fotografía; sexo: Femenino: 25; Nivel: 1.

TABLA 3; DISTRIBUCION DE ESTUDIANTES SEGUN UNIVERSIDAD, NIVEL, AÑO ACADEMICO Y TIPO DE PROGRAMA. FORMA B

A C A D E Ñ O	E A F I T			SAN BUENAVENTURA						PONTIFICIA BOLIVARIANA				T O T A L				
	PREGRADO		POSTGRADO	NIVEL 1						PREGRADO								
	Administración de Empresas		Finanzas	Psicología	Educa- ción		Socio- logía		EDUC	TEOLOG		ING	ADM					
	Introduc	Prof		Int	Prof	Int	Prof	Int	Prof	Int	Prof	Int	Prof					
1	63	-	63	121	-	93	-	74	-	-	-	-	-	-	-	-	-	414
2	69	-	-	-	-	24	-	51	-	68	-	39	-	20	-	20	-	291
3	64	-	-	-	-	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17	-	94
4	-	38	-	-	-	-	48	-	27	-	-	-	-	-	-	-	-	113
5	-	-	-	-	-	-	-	-	10	-	-	-	-	-	-	-	-	10
TOTAL	196	38	63	121	-	114	48	125	37	68	-	39	-	20	-	20	-	922

Convenciones: Educ = Educación
 Teolog = Teología
 Ing = Ingeniería
 Adm = Administración

Int = Introdutorio
 Prof = Profesional

TABLA 4: DISTRIBUCION DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA EN PREGRADO, SEGUN PROGRAMA, NIVEL ACADEMICO, MATERIA Y SEXO. FORMA A.

PROGRAMA	NIVEL ACADEM	MATERIAS	S E X O		Total
			Masculino	Femenino	
Admon de Empresas	1	Matemáticas II	5	14	19
	3	Literatura Universal II	3	15	18
	2	Inglés Intermedio II	1	7	8
Educación Idiomas	1	Introducción a la Literat.	3	27	30
	4	Inglés Intermedio II	5	14	19
	4	Gramática Histórica	4	16	20
Educación Sociales	2	Filosofía de la Educación	9	22	31
	3	Historia de América II	6	20	26
	1	Historia Antiguo Oriente	2	6	8
	3	Principios de Orientación	5	26	31
	2	Geografía Física de Colomb.	1	13	14
	1	Teoría del Conocimiento	7	17	24
Educación Matemáticas	2	Epistemología	3	25	28
	3	Estadística Matemática II	5	3	8
	1	Estadística General II	9	26	35
Ingeniería Eléctrica	1	Cálculo I	11	6	17
	1	Geometría Analítica	21	8	29
	3	Cálculo Numérico	14	3	17
Ingeniería Química	4	Diseño de Reactores	20	9	29
	2	Física III	19	8	27
	2	Computadores	19	8	27
	1	Química General II	7	8	15
Mecánica	1	Computadores	22	14	36
	1	Tecnología II	37	16	53
Trabajo Social	2	Problemas Sociales	-	45	45
	1	Historia de Colombia	-	21	21
Medicina	1	Anatomía	33	11	44
	4	Psiquiatría	21	12	33
Eclesiástica Ffia.	1	Filosofía Medieval	28	2	30
T O T A L :			320	422	742

TABLA 5

DISTRIBUCION DE ESTUDIANTES DEL INSTITUTO POLITECNICO JAIME ISAZA CADAVID EN PREGRADO DEL PROGRAMA DE INSTRUMENTACION, SEGUN NIVEL ACADEMICO, MATERIA Y SEXO, FORMA A.

NIVEL ACADEMICO	MATERIAS	SEXO		TOTAL
		Masculino	Femenino	
1	Inglés Técnico II	25	6	31
	Mecánica I	19	1	20
	Electricidad I	29	3	32
	Sociología Industrial	25	3	28
	Organización Industrial	22	2	24
2	Electricidad II	20	-	20
	Termodinámica	11	1	12
	Dibujo Lineal	3	-	3
	Matemática IV	22	6	28
	Instrumentación Eléctrica	18	1	19
	Procesos	12	1	13
	Interpretación de planos	17	-	17
3	Circuitos Lógicos	28	2	30
	Electrónica II	20	2	22
	Controles automáticos	26	3	29
	Instrumentación	16	-	16
	Instrumentación electrónica	21	-	21
	Control de maquinaria	21	-	21
	Electrónica III	16	-	16
TOTAL :		371	31	402

en

TABLA 6

DISTRIBUCION DE ESTUDIANTES DE LA CORPORACION "ESCUELA SUPERIOR DE TRIBUTACION" EN PREGRADO DEL PROGRAMA TECNOLOGIA EN TRIBUTACION, SEGUN NIVEL ACADEMICO, MATERIA Y SEXO. FORMA A

NIVEL ACADEMICO	MATERIAS	SEXO		TOTAL
		Masculino	Femenino	
1	Hacienda Pública	27	15	42
	Matemática I	23	16	39
2	Introducción Tributaria	13	27	40
	Derecho Civil	24	12	36
3	Impuestos Municipales	15	9	24
	Rentas I	12	12	24
4	Costos	20	17	37
	Impuesto a las Ventas	25	14	39
TOTAL :		159	122	281

3.3. ANALISIS ESTADISTICO

Como se señaló antes, la técnica del análisis de factores es un método estadístico (Kerlinger, 1981) mediante el cual se puede clasificar:

- 1, El número de variables subyacentes (factores) presentes en un conglomerado de ítems, y
- 2, La significación de los factores o agrupaciones de ítems, que parecen medir un mismo constructo hipotético.

Un factor puede ser considerado como reflejo de un ordenamiento, por rangos, de los ítems incluidos en un cuestionario, ítems a los cuales un número suficiente de personas responde de modo preciso. Un factor, así considerado es, entonces un grupo de ítems que un número suficientemente grande de personas responde de manera parecida (Kerlinger, 1981). De un modo, posiblemente más preciso para los efectos de este estudio, un factor es un concepto o variable hipotética que refleja la variación que comparten los ítems a partir de las respuestas que las personas en la muestra dieron frente a esos ítems (véase Kerlinger y Pedhazur, 1973).

Existen diversas estrategias estadísticas para realizar el análisis de factores. Para el caso de las formas A y B del CEDES se utilizó el método conocido como componentes principales con rotación varimax. Los factores aislados son ortogonales» es decir, son independientes al no tener correlación entre sí. Se retuvieron sólo aquellos factores con raíces características de 1.00 ó más.

4. ANALISIS FACTORIAL DEL CEDes

En este capítulo presentamos, en primer lugar, los resultados referentes a los análisis de factores de las Formas A y B del CEDes. A continuación presentamos un análisis del modelo pedagógico que parece subyacer en los factores aislados,

Recordemos que el análisis de factores es una técnica poderosa que permite reducir una lista original amplia de variables, (ítems en el caso nuestro} a un número menor de dimensiones (Factores), facilitándose así la interpretación (y validación) conceptual de lo que efectivamente se mide mediante la particular combinación de ítems contenidos en una escala, prueba o cuestionario. En el caso del CEDes, se facilita el análisis del problema de la evaluación docente desde perspectivas no necesariamente contempladas en su concepción preliminar.

Anotamos también que en la estructura factorial encontrada, cada ítem (o variable) tiene una determinada correlación con cada factor. El ítem será factorialmente puro si posee una correlación (carga factorial) alta con un factor y nula con los otros factores.

En la Tabla 7 aparecen los 25 ítems de la Forma A con sus respectivas cargas factoriales en cada uno de los tres factores aislados. En la Tabla 9 está dada la misma información para la Forma B.

En la Forma A se aislaron tres factores, mientras que en la Forma B el número de factores aislados fue de cinco. El porcentaje total de varianza explicada fue muy parecido en ambos casos: 79% y 77% respectivamente. En la Tabla 9 aparecen los porcentajes de varianza explicada.

En ambas Formas se encuentra un primer factor fuerte, seguido de otros de menor importancia en cuanto a porcentaje de varianza explicada. Pasamos ahora a analizar cada uno de los factores aislados en las dos Formas. Para facilitar claridad interpretativa, incluimos en cada factor sólo ítems con carga factorial de .50 ó más. Por esta misma razón asignamos cada ítem a un factor teniendo en cuenta en cuál de ellos tenía una carga factorial mayor.

4.1 y ESTRUCTURA FACTORIAL DEL CEDES: FORMA A

Detallamos a continuación los factores aislados en la Forma A.

4.1.1. Factor I: Saber comunicar con claridad

En la Forma A encontramos que 13 de los 25 ítems se agrupan en un primer factor que denominamos tentativamente como "SABER COMUNICAR".

El peso de los ítems en este factor va desde .83 ("Sabe su materia") hasta .64 y .63 (para los ítems "Sus exámenes son claros", "No sabe comunicar su materia", "Trata a los estudiantes como personas maduras", "Es justo en el trato con los estudiantes" y "No se aprendió mucho tomando este curso". Otras cargas factoriales altas corresponden a los ítems siguientes: "Se expresa bien al explicar" (.73), "Ordenado en sus exposiciones" (.77), "Es capaz de contestar las preguntas que se le formulan" (.77) y

TABLA 7

CARGAS FACTORIALES DE LOS ÍTEMES DE LA FORMA A DEL CEDES.
(ROTACION VARIMAX)

NRO	ITEM	FACTOR		
		I	II	III
1	Ordenado en sus exposiciones	.77	.23	.17
2	No prepara bien las clases	.78	.06	.41
3	No se relaciona bien con los estudiantes	.26	.60	.52
4	Exige demasiado en los exámenes	-.10	.77	.13
5	No motiva a los estudiantes por la materia	.31	.41	.80
6	Sus exámenes son claros	.64	.49	.26
7	No sabe comunicar la materia	.64	.15	.58
8	Se expresa bien al explicar	.73	.34	.44
9	Los esfuerzos realizados en el curso valieron la pena	.66	.35	.56
10	Hace que el estudiante se interese por la materia	.41	.40	.76
11	Combina los conocimientos teóricos con los prácticos	.23	.26	.76
12	Sus conocimientos sobre la materia son desactualizados	.58	.04	.58
13	No muestra entusiasmo por enseñar su materia	.56	.28	.62
14	Su clase es monótona	.32	.48	.72
15	Trata a los estudiantes como personas maduras	.63	.54	.21
16	Es capaz de contestar las preguntas que se le formulan	.77	.10	.40
17	Se preocupa por que los estudiantes aprendan	.50	.46	.63
18	Sus exámenes son bien elaborados	.69	.54	.29
19	Exige más de lo que dá	.48	.61	.39
20	Sabe su materia	.83	-.03	.37
21	Interesado solamente en llenar un programa	.42	.46	.65
22	Es justo en el trato con los estudiantes	.63	.61	.20
23	No se aprendió mucho tomando este curso	.63	.29	.57
24	Es justo al calificar	.54	.65	.32
25	No es comprensivo con los estudiantes	.51	.70	.34

TABLA 8

CARGAS FACTORIALES DE LOS ÍTEMES DE LA FORMA B DEL CEDes (ROTACION VARIMAX)		FACTOR				
No.	ITEM	I	II	III	IV	V
1	Trata a los estudiantes como amigos	-.05	.57	.23	-.44	.17
2	Carece de métodos adecuados de enseñanza	.53	.04	.49	-.38	-.01
3	Estimula la profundización de los temas	.54	-.04	.68	-.21	.11
4	Sus exigencias son razonables	.39	.75	.17	.12	.28
5	Sus conocimientos están desconectados de la práctica	.28	.29	.39	-.59	-.03
6	Paciente al explicar	.12	.81	.07	-.26	-.18
7	Encuentra mucha satisfacción enseñando su curso	.12	.10	.28	-.69	.30
8	No estimula que los estudiantes le consulten	.27	.29	.31	-.69	.05
9	Sus exámenes son muy difíciles	-.06	.13	.66	-.22	.53
10	Es puntual	.27	.07	.09	-.28	.79
11	Repite innecesariamente las cosas	.80	-.01	.19	-.11	.12
12	Conoce los últimos desarrollos de su área	.21	.08	.62	-.20	.00
13	No deja ver la importancia de la materia	.42	.01	.42	-.71	-.01
14	No estimula la participación de los estudiantes	.33	.22	.10	-.74	.30
15	Evalúa adecuadamente	.23	.29	.70	-.24	.43
16	Incumple a los estudiantes	.14	.10	.16	-.65	.51
17	Seguro de sus conocimientos cuando explica	.72	.28	.25	-.30	.07
18	Presenta los tópicos en una secuencia lógica	.77	.26	.24	-.31	.25
19	No le importa si los estudiantes aprenden o no	.39	.52	.19	-.50	.21
20	Estimula al estudiante a seguir aprendiendo más de la materia	.46	-.06	.65	-.36	.13
21	Claro en sus explicaciones	.70	.13	.31	-.38	.12
22	Demasiado centrado en calificaciones	-.04	.39	.78	-.12	.17
23	Transmite al estudiante su propio desinterés por la materia	.19	.20	.23	-.70	.09
24	Es amable con los estudiantes	.02	.80	.08	-.48	.13
25	Lo que se aprendió en el curso no valió la pena	.46	.30	.30	-.57	.11

TABLA 9

PORCENTAJE DE VARIANZA TOTAL EXPLICADA EN LAS FORMAS A Y B DEL CEDES

FACTOR	FORMA A		FORMA B	
	% VARIANZA EXPLICADA	% SOBRE VARIANZA EXPLICADA	% VARIANZA EXPLICADA	% SOBRE VARIANZA EXPLICADA
I	67	84.81	51	66.23
II	7	8.86	9	11.69
III	5	6.33	6	7.79
IV	-	-	6	7.79
V	-	-	5	6.49
TOTAL:	79	100.00	77	100.00

"No prepara bien las clases". Otros cuatro items aunque alcanzaron peso factorial mayor en otro factor, también lo tuvieron por encima de .50 en éste. Ellos fueron: "No muestra entusiasmo por enseñar la materia" (.55), "Se preocupa por que los estudiantes aprendan" (.50), "Es justo al calificar" (.54) y "No es comprensivo con los estudiantes" (.51).

Por el número de ítems (13 de 25, sin contar los últimos cuatro mencionados que también tienen peso factorial superior a .50), por las áreas de contenido representadas y por el porcentaje de la varianza total explicada (67%), se podría decir que en la Forma A del CEDES subyace un solo factor básico con respecto al desempeño profesoral evaluado a través de ella, factor que nosotros hemos sugerido llamar "EL SABER COMUNICAR CON CLARIDAD". Nos referimos a continuación más a este factor y su denominación, (véase Tabla 10).

De los 13 ítems con carga factorial mayor en este factor, cuatro por su contenido pertenecen a Metodología, tres a Conocimiento de la materia, dos a Técnicas de Evaluación, dos más a Estimulación de logros y otros dos a Relaciones con los estudiantes. Quedan aquí representadas cinco de las seis áreas (o sub-escalas) del CEDES, Sin embargo, como ya se lo servó arriba, algunos ítems del área Entusiasmo por la docencia que no cargan principalmente en este factor sí tienen pesos factoriales de .50 o más en el Factor I. El hecho de que todas las seis áreas están representadas en el Factor I y que éste, por sí solo, explique el 67% de la varianza (84,81%, cuando se considera el porcentaje sobre la varianza total explicada) es lo que nos lleva a afirmar que el CEDES (Forma A) está recorrido en sus 25 ítems por un factor central que determina la evaluación que se realiza con base en él.

Al examinar cada uno de los ítems del Factor I podemos notar cómo apuntan a un elemento común en el proceso docente evaluado: Claridad de la comunicación. Notemos en primer lugar los siguientes cuatro ítems: "Ordenado en sus exposiciones". "No prepara bien las clases", "No sabe comunicar su materia" y "Se expresa bien al explicar". Hacen todos ellos referencia a aptitud expositiva, a la claridad de la comunicación. Esta claridad de comunicación es evidente también en los ítemes evaluativos: "Sus exámenes son claros" y "Sus exámenes son bien elaborados".

Si los estudiantes tienen una concepción general de lo que representa ser un buen profesor universitario, ellos al evaluar a sus docentes parecen esperar que sean claros, no sólo en sus exposiciones y en los exámenes, sino que también muestren y comuniquen claridad en sus relaciones

TABLA 10

FACTOR I DE LA FORMA A, CARGA FACTORIAL Y ESCALA ORIGINAL			
No.	ITEM	CARGA FACTORIAL	ESCALA ORIGINAL
1	Ordenado en sus exposiciones	.77	Metodología
2	No prepara bien las clases	.78	Metodología
6	Sus exámenes son claros	.64	Técnicas de evaluación
7	No sabe comunicar su materia	.64	Metodología
8	Se expresa bien al explicar	.73	Metodología
9	Los esfuerzos realizados en el curso valieron la pena	.66	Estimulación de logros
12	Sus conocimientos sobre la materia son desactualizados*	.58	Conocimiento de la materia
15	Trata a los estudiantes como personas maduras	.63	Relación con los estudiantes
16	Es capaz de contestar las preguntas que se le formulan	.77	Conocimiento de la materia
18	Sus exámenes son bien elaborados	.69	Técnicas de evaluación
20	Sabe su materia	.83	Conocimiento de la materia
22	Es justo en el trato con los estudiantes	.63	Relación con los estudiantes
23	No se aprendió mucho tomando este curso	.63	Estimulación de logros

* Este ítem tiene igual peso en el Factor III.

con los estudiantes, tal como se observa en los ítems "Trata a los estudiantes como personas maduras" y "Es justo en el trato con los estudiantes", Podríamos pensar que los estudiantes esperan o sienten que un profesor no puede, por ejemplo, ser ordenado en sus exposiciones, ni saber comunicar la asignatura a menos que sepa su materia. De aquí surgiría la unidad factorial de los ítems anteriormente mencionados con éstos: "Sabe su materia", "Sus conocimientos sobre la materia están desactualizados" y "Es capaz de contestar las preguntas que se le formulan".

Siguiendo con el razonamiento expuesto sobre la posible unidad conceptual del Factor I, tenemos que, aparte de saber la materia, el profesor debe saber comunicarla, evaluar y relacionarse con claridad con los estudiantes. Si estas condiciones se diesen, entonces el profesor contribuye mejor al aprendizaje de los estudiantes, como se reflejaría en los items restantes de este Factor; "Los esfuerzos realizados en el curso valieron la pena" y "No se aprendió mucho tomando este curso".

Batista señalaba en 1980 que

en principio podía parecer que los estudiantes universitarios favorecieron más la didáctica y el arte de enseñar que lo que puede lograr en el curso... (pero) cabe aún más, otra posible interpretación en el sentido de que los estudiantes suponen que si el profesor emplea metodología adecuada, conoce su materia y es entusiasta con respecto a la enseñanza, entonces éste, por necesidad estimula el logro de aprendizajes en los alumnos... Estos planteamientos no se resolvieron en la investigación que se reseña y pueden quedar planteados, a manera de hipótesis* para ser verificados empíricamente. (p. 71).

Los planteamientos anteriores se hicieron con base en un estudio realizado en 1978, La evidencia empírica encontrada en este estudio de ahora parece corroborar, a través del Factor I que analizamos, la formulación hipotética insinuada en 1978. En la evaluación de los docentes subyace un factor que implica saber y saber comunicar para poder ser considerado como efectivo.

H.1.2. Factor II: Evaluación con empatía

El Factor II explica por sí solo el 7% de la varianza total. Está formado por cinco ítems (véase Tabla 11), de los cuales tres corresponden originalmente a la subescala de Técnicas de evaluación ("Exige demasiado en los exámenes", "Exige más de lo que da" y "Es justo al calificar").

TABLA 11
FACTORES DE LA FORMA A, CARGA FACTORIAL Y ESCALA ORIGINAL

No.	ITEM	CARGA FACTORIAL	ESCALA ORIGINAL
3	No se relaciona bien con los estudiantes	.60	Relaciones con los estudiantes
4	Exige demasiado en los exámenes	.77	Técnicas de evaluación
19	Exige más de lo que da	.61	Técnicas de evaluación
24	Es justo al calificar	.65	Técnicas de evaluación
25	No es comprensivo con los estudiantes	.70	Relaciones con los estudiantes

Los otros dos ítems corresponden a la subescala Relaciones con los Estudiantes ("No se relaciona bien con los estudiantes" y "No es comprensivo con los estudiantes"). Dos frases adicionales que tuvieron poco peso factorial mayor en otro factor, cargaron también altamente en éste. Ambos ítems tienen que ver con la sub-escala Relaciones con los estudiantes. Estos fueron: "Trata a los estudiantes como personas maduras" y "Es justo en el trato con los estudiantes".

TABLA 13: FACTOR III DE LA FORMA A, CARGA FACTORIAL Y ESCALA ORIGINAL

No.	ITEM	CARGA FACTORIAL	ESCALA ORIGINAL
5	No motiva a los estudiantes por la materia	.80	Estimulación de logros
10	Hace que el estudiante se interese por la materia	.76	Estimulación de logros
11	Combina sus conocimientos teóricos con los prácticos	.76	Conocimiento de la materia
12	Sus conocimientos sobre la materia son desactualizados*	.58	Conocimiento de la materia
13	No muestra entusiasmo por enseñar su materia	.62	Entusiasmo por la docencia
14	Su clase es monótona	.72	Metodología
17	Se preocupa porque los estudiantes aprendan	.63	Entusiasmo por la docencia
21	Interesado solamente en llenar un programa	.65	Entusiasmo por la docencia

* Cargó con igual peso en el Factor I

Consideramos que éste es un factor que en lo fundamental se refiere a la evaluación por parte del profesor universitario, evaluación que puede determinar (o reflejar) el tipo de relación que el profesor establece con los estudiantes. Por esta razón hemos decidido denominar este factor como EVALUACION CON EMPATIA. Ahondamos a continuación en nuestro esfuerzo interpretativo con respecto al Factor II.

Este factor parece reflejar la idea de que en la actitud (y en las acciones) profesoral ante la evaluación, se refleja para los alumnos la natura_

leza y, posiblemente también, la calidad de la relación que el profesor establece con los estudiantes. El ser comprensivo y justo con los estudiantes, el tener una relación madura con ellos, en fin, el establecer una relación empática, estaría mediatizado por la naturaleza de la evaluación del profesor. Desde el punto de vista del estudiante, la relación afectiva con el profesor o entre éste y aquél se mira a partir de la evaluación, que muy posiblemente es confundida con la asignación de calificaciones. Como las calificaciones connotan socialmente "aprobación" y "reprobación", entonces ellas matizan de uno u otro modo la relación en que se asignan.

Es bien sabido que para que se tenga un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo es necesario que se de un tipo de relación positiva entre estudiante y profesor; el Factor II insinúa con alguna claridad o bien que los estudiantes privilegian la relación evaluativa o que el profesor, por su rol social, está forzado a privilegiar lo evaluativo en su vínculo afectivo con los estudiantes. La calificación como modo de relación se refleja, entonces, en el Factor II,

Para verificación empírica posterior queda saber si los profesores más exigentes puntúan más bajo en este factor, o si los profesores que son considerados "fáciles" desde el punto de vista de la evaluación (asignación de calificaciones) presentan a la vez una mejor relación empática con sus estudiantes.

4.1.3.' Factor III; Motivación para el aprendizaje

El Factor III explica el 5% de la varianza total. Por el contenido de sus ítems lo hemos denominado Motivación para el aprendizaje, concepto bastante cercano al de estimulación de logros que se tenía en las categorías del CEDES, definidas por su contenido. Los ítems de este factor conllevan a la acción del profesor como motivador del aprendizaje de los estudiantes. Veamos tres de estos ítems; "No motiva a los estudiantes por la materia", "Hace que el estudiante se interese por la materia", "Se preocupa por que los estudiantes aprendan". Cuando el profesor "No muestra entusiasmo por enseñar su materia", o de modo parecido está "Interesado solamente en llenar un programa", su comportamiento (el interés del profesor, por ejemplo) no lleva a que el estudiante despierte entusiasmo por aprender el contenido de la asignatura (es decir, no hay interés por parte del profesor); A profesores desinteresados le corresponden estudiantes igualmente sin interés.

Lo anteriormente descrito se puede observar también en el ítem "Su clase es monótona", lo que en este contexto interpretamos como la valoración afectiva que el estudiante hace del modo expositivo o de la metodología que el profesor emplee. Aparte de ello, los demás ítems del Factor III "Combina los conocimientos teóricos con los prácticos" y "Sus conocimientos sobre la materia son desactualizados", al cargar altamente en este factor insinúan que el interés por la asignatura, por aprenderla, se liga a la pertinencia percibida (o sentada) del contenido para acción en la vida práctica; si ésto es así, evidentemente los conocimientos desactualizados no son motivantes. La teoría sola no es suficiente para motj_

var a los estudiantes por la materia, es necesario que el saber sea pertinente como aplicación y actual.

Los demás ítems con carga factorial superior a .50 en este factor, pero que habían cargado mayormente en otro, encuadran también dentro de la denominación; Motivación para el aprendizaje. Estos fueron "No se aprendió mucho tomando este curso", "No sabe comunicar la materia", "los esfuerzos realizados en el curso no valieron la pena" y "No se relaciona bien con los estudiantes".

Estos fueron los tres factores aislados en la Forma A del CEDES, pasamos ahora a esbozar los aislados en la Forma B.

4.2, ESTRUCTURA FACTORIAL DEL CEDES; FORMA B

4.2.1. Factor I: Claridad expositiva

Este primer factor de la Forma B por sí solo explica el 51% de la varian^aza total (y dos terceras partes de la varianza explicada por los cinco factores aislados en esta Forma). Está compuesto por cinco ítems, con cargas factoriales entre ,80 y .53 (véase Tabla 13), Hemos denominado inicialmente este factor como CLARIDAD EXPOSITIVA, en la medida en que % sus ítems se refieren a la adecuación de las explicaciones en clase; "Repite innecesariamente las cosas", "Presenta los tópicos en una secuen_ cia lógica", "Seguro de sus conocimientos cuando explica", "Claro en sus explicaciones" y "Carece de métodos adecuados de enseñanza". Este factor tiene similitud conceptual con la categoría "metodología" definida

previamente por contenido. De hecho, cuatro de los cinco ítems pertenecen a tal categoría, el otro se refiere al conocimiento de la materia mostrado a través de la seguridad que se tiene al explicar o exponer, (otro ítem que cargó alto en este factor fue "Estimula la profundización de los temas"). Tiene también afinidad conceptual con el Factor I de la Forma A (Saber comunicar con claridad) el cual, como ya destacamos, apunta a la claridad de la comunicación.

TABLA 13; FACTOR I DE LA FORMA B CARGA FACTORIAL Y ESCALA ORIGINAL

No.	ITEM	ESCALA FACTORIAL	ESCALA ORIGINAL
2	Carece de métodos adecuados de enseñanza	.53	Metodología
11	Repite innecesariamente las cosas	.80	Metodología
17	Seguro de sus conocimientos cuando explica	.72	Conocimiento de la materia
18	Presenta los tópicos en una secuencia lógica	.77	Metodología
21	Claro en sus explicaciones	.70	Metodología

Como en la Forma A, el porcentaje total de varianza explicada (51%) por el factor I de la Forma B sugiere la presencia de un factor central importante que recorre la escala en su totalidad, aspecto que sobresale cuando se observa que el segundo factor en importancia explica sólo el 9% de la varianza.

TABLA 14

FACTOR II DE LA FORMA B CARGA FACTORIAL Y ESCALA ORIGINAL

No.	ITEM	CARGA FACTORIAL	ESCALA ORIGINAL
1	Trata a los estudiantes como amigos	.57	Relaciones con estudiantes
4	Sus exigencias son razonables	.75	Técnicas de evaluación
6	Paciente al explicar	.81	Metodología
19	No le importa si los estudiantes aprenden o no	.52	Entusiasmo por la docencia
24	Es amable con los estudiantes	.80	Relaciones con los estudiantes

4,2,2, Factor II; Relación empática con los estudiantes

Como ya se afirmó, este Factor explica el 9% de la varianza total. Está compuesto también por cinco ítems, a partir de cuyo contenido le hemos asignado el nombre de RELACION EMPATICA. Destaca este Factor (Tabla 14) tener con los estudiantes una relación docente caracterizada por "Ser paciente al explicar" y "Amable con los estudiantes". El profesor en su relación con los estudiantes debe mostrar que "Sus exigencias son razonables", debe además "Tratar a los estudiantes como amigos" e "Importarle si los estudiantes aprenden o no". Estos cinco ítems constitutivos del Factor II tienen como elemento común, entonces, el afecto, la empatía que el profesor debe tener frente a los estudiantes. Conceptualmente este Factor tiene alguna afinidad con el II de la Forma A, que rotulamos EVALUACION CON EMPATIA.

4.2.3. Factor III: Evaluación motivadora

Explica este Factor el 6% de la varianza total y está integrado por seis ítemes referentes a Técnicas evaluativas y estimulación de logros. De aquí la denominación que le hemos dado: EVALUACION MOTIVADORA. Insinúa este Factor que el estar "Demasiado centrado en calificaciones" y realizar "Exámenes muy difíciles" no contribuye a la motivación del estudiante para aprender más sobre la materia o su interés por avanzar o profundizar más sobre lo que le es presentado en la asignatura. Dicho de otro modo, el hecho de que el profesor "Evalúe adecuadamente" se asocia, conceptualmente por lo menos, con la motivación o interés del estudiante por la materia. (véase Tabla 15).

TABLA 15

No.	ITEM	CARGA FACTORIAL	ESCALA ORIGINAL
3	Estimula la profundización de temas	.68	Estimulación de logros
9	Sus exámenes son muy difíciles	.66	Técnicas evaluativas
12	Conoce los últimos desarrollos de su área	.62	Conocimiento de la materia
15	Evalúa adecuadamente	.70	Técnicas evaluativas
20	Estimula al estudiante a seguir aprendiendo más de la materia	.65	Estimulación de logros
22	Demasiado centrado en calificaciones	.78	Técnicas evaluativas

4.2.4. Factor IV: Motivación por el aprendizaje

Hemos dado a este Factor (Tabla 16) que explica el 6% de la varianza total, el mismo nombre que el Factor III de la Forma A (que explicó el 5% de la varianza) debido a que sus ocho ítems apuntan conceptualmente en la misma dirección: Destacan la acción del profesor como motivador del aprendizaje del estudiante, lo que es cercano al concepto de .Estimulación de logros, definido previamente por contenido para las dos Formas del CEDes, coadyuvado por el entusiasmo por la docencia que muestra el profesor frente a sus alumnos. Nuevamente observamos que el desinterés del profesor (no estimula a que le consulten, a que los estudiantes participen en clase, mostrar su propio desinterés entre otros modos por incumplimiento a los estudiantes y la presentación de conocimientos que se perciben desconectados de la práctica) lleva al desinterés del estudiante, quien en tales condiciones podrá percibir que "lo que se aprendió en el curso no valió la pena". Otro ítem que cargó alto (-.50) pero secundariamente en este Factor hace referencia al mismo contenido expuesto: "No le importa si los estudiantes aprenden o no".

4.2.5. Factor V: Puntualidad

Este factor es sui generis. Está en lo fundamental compuesto por un solo ítem, con carga factorial de .79 (Tabla 17) a la vez que explica el 5% de la varianza total. Este ítem es: "Es puntual". Este factor así destaca que tal elemento de puntualidad no encuadra en ninguno de los otros factores aislados. Por contenido, este ítem fue incluido inicialmente en la categoría "Entusiasmo por la docencia", El hecho de que el factor esté

TABLA 16

18: FACTOR IV DE LA FORMA B CARGA FACTORIAL Y ESCALA ORIGINAL			
No.	ITEM	CARGA FACTORIAL	ESCALA ORIGINAL
5	Sus conocimientos están desconectados de la práctica	-.59	Conocimiento de la materia
7	Encuentra mucha satisfacción enseñando su curso	-.69	Entusiasmo por la docencia
8	No estimula a que los estudiantes le consulten	-.69	Relaciones con los estudiantes
13	No deja ver la importancia de la materia	-.71	Estimulación de logros
14	No estimula la participación de los estudiantes	-.74	Metodología
16	Incumple a los estudiantes	-.65	Relación con estudiantes
23	Transmite su propio desinterés por la materia	-.70	Entusiasmo por la docencia
25	Lo que se aprendió en el curso no valió la pena	-.57	Estimulación de logros

TABLA 17

18: FACTOR V DE LA FORMA B CARGA FACTORIAL Y ESCALA ORIGINAL			
No.	ITEM	CARGA FACTORIAL	ESCALA ORIGINAL
10	Es puntual	.79	Entusiasmo por la docencia

formado básicamente por un solo ítem, indicaría que la puntualidad es en sí misma una dimensión de la docencia universitaria no considerada ni aislada factorialmente en estudios previos. De otro lado, es posible que no

cargaran otros ítems de la misma dimensión porque la escala no contiene más con este mismo contenido. De hecho, de los otros dos ítems con carga factorial superior a .50 que cargaron secundariamente en este Factor, uno de ellos explícitamente hace referencia a puntualidad: "Incumple a los estudiantes" (carga factorial = ,51). El otro ítem fue: "Sus exámenes son muy difíciles" (incumple a los estudiantes en el contenido de los mismos?), con carga factorial de .53.

Esta dimensión o factor de puntualidad aparece como un elemento importante en el análisis del CEDES, ya que en la literatura no se reporta hallazgo de otra naturaleza.

4.3. EL CEDES Y LOS MODELOS PEDAGOGICOS

Recordamos aquí que el segundo objetivo que se planteó para este estudio era el de aproximarnos al posible modelo pedagógico subyacente en las dos formas del CEDES. Hemos señalado ya que en la literatura sobre evaluación de profesores para el mejoramiento docente, no ha existido preocupación por el modelo pedagógico que subyace, no sólo en la práctica cotidiana del profesor, sino en los instrumentos de evaluación empleados.

Para el análisis del modelo pedagógico nos basamos en la categorización que presentan Flórez y Batista (1982). Destacan estos autores cinco corrientes pedagógicas, a saber: Pedagogía tradicional, transmisionismo conductista, romanticismo pedagógico, desarrollismo pedagógico y pedagogía socialista.

Por corriente pedagógica entendieron tales autores un grupo de modelos afines, con elementos que funcionan y se relacionan entre sí. Entre estos elementos relacionados se destacan: el estudiante y su desarrollo, los educadores, los valores de la enseñanza y la educación, el contenido del saber a enseñar y aprender, los métodos, experiencias y demás medios que se proponen para alcanzar los objetivos asignados a la educación.

La pedagogía tradicional tiene sus raíces en el antiguo pensamiento metafísico y teocéntrico que dicotomiza al ser humano en alma y cuerpo, teniendo la primera como función someter las pasiones del cuerpo mediante la disciplina. El impulso para el cultivo de las denominadas facultades del alma (memoria, entendimiento y voluntad) son centrales en esta corriente pedagógica. El método básico de aprendizaje aquí es mediante el oír, ver, observar y repetir, método verbalista con un educador que "dicta" clase y unos estudiantes receptores que buscan aprender bajo un régimen de disciplina centrada en la autoridad del profesor. El contenido a aprender se confunde de cierto modo con el método: imitación y emulación del modelo que es el profesor, aprendizaje que se refiere a conocimientos generales y a destrezas y valores considerados en forma relativamente estática. Dentro de esta corriente se afirmarían cosas como la siguiente: El buen educador antes que todo hace respetar su autoridad frente a los alumnos; cuando se califica un poco más fuerte los estudiantes estudian más y aprenden mejor; el mejor aprendizaje ocurre viendo, oyendo y escribiendo lo percibido; la disciplina y el orden son garantes de la formación de ciudadanos honestos y responsables.

El reflejo pedagógico de los avances de la revolución industrial se hace

patente en la corriente denominada transmisionismo conductista, donde el enseñar es equiparable a la organización de las condiciones favorables que impulsen el aprendizaje de ciertos contenidos previamente delimitados. Adquiriría así el estudiante conocimientos, destrezas y actitudes vigentes en la sociedad tecnológica en que se mueve, adquisición pensable en términos de cambios de conducta preñalados en el plan curricular. Dentro de esta corriente se aceptarían afirmaciones como éstas: si el profesor planea los estímulos y refuerzos para cada clase, se aprende más fácil y rápidamente; la transmisión de conocimientos debe realizarse más organizada y técnicamente; el profesor debe ser fundamentalmente un organizador de tareas y de estímulos para el aprendizaje; los profesores son los que controlan y dirigen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La corriente denominada romanticismo pedagógico refleja en su interior un modelo cercano a la actitud "laissez faire, laissez passer", opuesto al supercontrol en la práctica escolar cotidiana. Se privilegia aquí como esencial el despliegue de la interioridad del educando en un ambiente lo más flexible posible. La meta y el método de esta corriente es el desarrollo natural del niño. Se aceptan dentro de esta corriente, pensamientos como los siguientes: el educador no debe presentar ideas, conocimientos o destrezas que el alumno no ha pedido; el profesor debe intervenir lo más mínimo posible en el desarrollo del educando; el profesor tiene como tarea esencial garantizar actividades que estimulen el desarrollo espontáneo de los estudiantes; Los profesores deben ser guías amistosos de los estudiantes.

En el desarrollo pedagógico se plantea como meta educativa la promoción individual de los educandos a formas más avanzadas del pensamiento, a partir de experiencias problemáticas y cuestionantes en un ambiente estimulante de aprendizaje. Todo ello debe producir una forma superior de desarrollo de acuerdo con las características, necesidades e intereses de cada periodo evolutivo. Los desarrollistas aceptarán las proposiciones siguientes: el centro de la escuela no es el maestro ni los objetivos de aprendizaje sino el educando; lo más importante que el educando debe alcanzar es un alto desarrollo de su inteligencia para resolver los problemas de la vida; las condiciones biológicas y sociales determinan que unas personas aprenden unas cosas y otras otras.

Finalmente, la pedagogía socialista concede una particular significación social a la educación a través de las metas y la metodología pedagógicas. El desarrollo de las capacidades e intereses del educando está así determinado por la sociedad, históricamente considerada, la sociedad futura, por construir. La enseñanza se combina con el trabajo productivo, la teoría con la práctica, el saber científico con la vida. Aquí se sostendrían afirmaciones como las siguientes: las contradicciones económicas de la sociedad se reflejan al interior de la escuela; el estudiante logra una mayor comprensión de su sociedad si vincula el aprendizaje al trabajo económicamente productivo; sólo cambiando el sistema social vigente cambiaría a fondo la educación.

Hemos resumido así las cinco corrientes pedagógicas que caracterizan Flórez y Batista (1982). Pasaremos a continuación a tratar de encuadrar tanto el CEDES (en sus dos formas) como los factores aislados en términos

del modelo (o modelos) pedagógico que pueden subyacer en ellos.

Recordamos aquí que el CEDES no fue elaborado teniendo en cuenta un modelo pedagógico explícito. El punto inicial de su elaboración fueron las respuestas dadas por estudiantes universitarios a dos preguntas abiertas: "En un breve ensayo describa las características asociadas con el mejor profesor que usted ha tenido en su carrera" y "en un breve ensayo describa las características asociadas con el profesor mas inefectivo que usted ha tenido en su carrera". Se obtuvo de 133 estudiantes un total de 592 frases caracterizantes de tales profesores, las cuales fueron agrupadas en las seis categorías de contenido previamente dichas. De este modo, podríamos, en principio, señalar que el CEDES en sus dos formas, refleja las características que los estudiantes muestreados esperan de sus profesores efectivos, es decir, refleja cierto modelo pedagógico que tienen los estudiantes o que éstos han adquirido a través de su proceso de escolarización.

En términos de las seis categorías y por el número de sus ítems, podemos señalar que hay cierta expectativa frente al rol o desempeño del profesor en cuanto a sus métodos de exposición del material del curso ("metodología de la enseñanza" con 5 y 6 ítems en las formas A y B, lo que representa el 20 y 24% de las 25 frases incluidas en cada una de ellas). También hay expectativas en cuanto a su rol en los aspectos del saber, a enseñar y a aprender (conocimiento de la materia y estimulación de logros) así como en la forma de evaluar la consecución por los estudiantes de tales logros. De otro lado, se destaca el vínculo afectivo del profesor frente al saber y su labor (entusiasmo por la docencia) y con los estudiantes.

Es a partir de esta configuración del CEDES como empezamos a abordar la problemática sobre el modelo pedagógico subyacente en este esquema de evaluación del desempeño docente. Sin embargo, consideración especial se merece tanto la expectativa social frente al rol del profesor como las funciones (y acciones) que lleva efectivamente a cabo. No resulta repetitivo señalar, otra vez, que del profesor universitario nuestro se espera fundamentalmente que realice docencia, docencia magistral y repetitiva, y que al evaluar su desempeño como profesor, éste sea el elemento central de la misma. El desarrollo del CEDES y la estructura factorial del mismo deben reflejar esta realidad.

Se recordará que en cada una de las dos formas del CEDES se encontró un solo factor subyacente que determina la evaluación que se realiza con base en él. Los factores de mayor peso en una y otra forma los denominamos "saber comunicar con claridad" y "claridad expositiva", los que parecen referirse al grado de adecuación, para el propósito perseguido, de las explicaciones en clase.

Aquí la idea del "propósito perseguido" es central para la delimitación del modelo pedagógico del CEDES. Si bien cuando en cualquier corriente pedagógica se recurre a la exposición, esa debe ser clara, el método expositivo, como medio básico de enseñanza y de aprendizaje (la clase magistral clara, con estudiantes tomando nota casi textual, por ejemplo) se asocia más con la pedagogía tradicional; en este modelo, la razón sine-qua-non para ser considerado efectivo en la promoción de un aprendizaje significativo es la claridad de la comunicación por parte del profesor. La buena docencia (como acción del profesor) se confunde con el buen aprendi-

zaje (acción no tanto del alumno en sí mismo sino también del profesor sobre aquél). Lo que se puede denominar aptitud expositiva, parece ser el elemento central reflejado en el análisis de factores realizado, lo que en esta etapa de nuestro análisis del CEDES podemos asociarlo con el tradicionalismo pedagógico.

Cuando analizamos los factores secundarios establecidos, encontramos posiblemente elementos algo más avanzados. En efecto, los factores que rotulamos "evaluación con empatía" y "relación empática con los estudiantes" podrían referirse a situaciones educativas que privilegien de modo positivo la naturaleza de la relación profesor-estudiante en una unidad conducente a logros por parte de ambos. Si ésto fuese así, entonces esos factores apuntarían en la dirección de prácticas pedagógicas que superan el marco tradicionalista. Hacemos estas afirmaciones con precaución, sin embargo, porque, como ya lo indicamos en este capítulo, estos factores pueden reflejar también dentro de la pedagogía tradicional que insinúan los factores con mayor porcentaje de varianza explicada. Así, es posible que tanto la evaluación como la relación empática con los estudiantes refleje más bien un modelo donde el aprendizaje con sus implicaciones sobre lo social no es elemento central sino más bien lo social representado en la certificación, en las calificaciones; al evaluar el desempeño profesoral se podría estar evaluando su rol social que lo condiciona a privilegiar lo evaluativo.

Afirmación similar podría hacerse con respecto a los factores denominados como "motivación por el aprendizaje" y "evaluación motivadora". En algunos podrían referirse a elementos más avanzados de la práctica pedagógica

universitaria o bien podrían reflejar el énfasis tradicional a que hemos hecho referencia si estos factores apuntan a la consideración del profesor como el modelo, el motivador, o el que determina a partir de sí el interés del estudiante por aprender y el aprendizaje en sí mismo.

Pensamos, entonces, que en cuanto a modelo pedagógico, el CEDES en sus dos formas refleja un factor central que en nuestro concepto se asemeja a la pedagogía tradicional. Dejamos esta consideración a manera de hipótesis para ser verificada en estudios posteriores.

5. DISCUSION

En nuestra intención de analizar la estructura factorial del cuestionario de evaluación de docentes de educación superior CEDes (Formas A y B) y de realizar algunas inferencias sobre el o los posibles modelos de relación pedagógica involucrados en el mismo, encontramos los datos que acabamos de presentar en el Capítulo 4. Recordemos aquí que la rotación de factores nos facilitó el análisis de ese instrumento de evaluación profesoral desde una perspectiva algo diferente a la que inicialmente guió la elaboración del cuestionario.

En cuanto a los factores aislados, podemos destacar que los de mayor peso en la explicación de varianza (saber comunicar con claridad y claridad expositiva) se corresponden relativamente bien con factores indistintamente denominados "Claridad expositiva" (Doyle, 1977), "Claridad de la comunicación" (Pohlman, 1972), "Habilidad de exposición" (Doyle y Whitely, 1974), "Presentación obsoleta y actualidad del conocimiento" (Greenwood, Bridges Warce y Mclean, 1974), entre otros. Nosotros como ya lo expresamos, destacamos que ese factor central que subyace a la evaluación de los profesores implica saber científico y saber comunicar ese saber. Si ello implica una comunicación que, aunque clara, es repetitiva, autoritaria, desactualizada y memorística, entonces estaríamos muy cerca de un modelo pedagógico de corte tradicionalista.

Si lo expositivo tradicional fuese lo que se evaluare de la función docente de los profesores universitarios, entonces se correría el riesgo de estar asignando los puntajes más altos y, por tanto, el mejor reconocimiento a los profesores más atrasados, menos actualizados y, desde este punto de vista de efectividad, los menos adecuados para impulsar la consecución de logros especialmente significativos. Todo ello porque dentro del tradicionalismo pedagógico no vemos posibilidad de mejora o avance, La exposición, debemos reconocer, debe ser clara cada vez que ella sea necesaria. Esto es cierto bajo cualquier modelo pedagógico. Prevenimos sobre la posibilidad de un sobre énfasis repetitivo en las habilidades expositivas que podría cohartar o inhibir la capacidad y las acciones innovadoras en la relación pedagógica.

Ese sobre énfasis en lo expositivo como medio central y, a veces, único para el aprendizaje, predomina desafortunadamente en ambientes donde la clase es el centro de lo pedagógico, donde se dicta información y los estudiantes toman nota como medio para prepararse para los exámenes. Se llega en esos contextos a una vulgarización del saber o a una sobresimplificación del mismo. Tener este tipo de relación pedagógica como prototipo y estimularla es un contrasentido, Esta es la prevención que encontramos pertinente hacer para colocar en su dimensión adecuada a los factores centrales aislados en las dos formas del CEDES.

Los factores que denominamos "Evaluación con empatía" (el segundo en la Forma A) y "Evaluación motivadora" (el tercero de la Forma B) muestran alguna similitud con los encontrados en los estudios previos, aunque en tales estudios tiende la motivación a aparecer como un factor separado

ligado a lo que aquí hemos denominado estimulación de logros afectivos en los estudiantes. El aspecto evaluativo en los estudios en lengua sajona se asocia más con dificultad (véase Greenwood et al, 1974), como se refleja también en los ítems "exige demasiado en los exámenes" y "exige más de lo que dá" del CEDES (Forma A),

Los factores rotulados "Motivación para el aprendizaje" (el tercero de la Forma A y el cuarto de la B), se han encontrado también en estudios previos de análisis de factores de los cuestionarios de evaluación de la docencia (véase Hartley y Hogan, 1972 y Doyle, 1977, entre otros). Se refieren estos factores, en lo fundamental, al necesario estímulo que el profesor debe proveer para facilitar que los estudiantes se motiven por el campo particular del saber que se enseña y de ese modo logran aprendizajes significativos.

En cuanto al segundo factor de la Forma B "Relación empática con los estudiantes" aparece casi que invariablemente en los estudios de análisis de factores de cuestionarios para evaluación de la docencia. Este factor ha sido conocido con nombres como Relación profesor-alumno, Interacción profesor-estudiante, Actitud hacia los estudiantes, y otros similares. Desde el punto de vista de un análisis de contenido la dimensión referente a la relación entre el profesor y sus estudiantes es, como fácilmente se podría esperar, elemento determinante en el desempeño y evaluación de la acción docente,

En general, podemos destacar que los resultados obtenidos en el análisis de factores, del CEDES son bastante típicos de los que se han obtenido en

cuestionarios tipo ómnibus (i.e., de uso general) para evaluación de profesores universitarios. Hay un factor central en ambas formas que explica una parte sustancial de la varianza total. Esto es probablemente una característica de la manera en que los ítems están redactados: Los reactivos generales en cuestionarios para evaluación de profesores tienden a cargar en un solo factor. La diferencia en el número de factores aislados en las dos formas puede ser una consecuencia de los tamaños muestrales diferentes (63 y 39 cursos respectivamente para las Formas A y B). A pesar de ello, se puede establecer algún grado de coherencia conceptual entre los factores de una y otra forma.

El Factor IV de la Forma B (Motivación por el Aprendizaje), con ítems con cargas negativas, puede contener más bien un concepto relacionado con la manera como tales ítems están redactados, negativos en su casi totalidad, y no con un concepto que refleje una variable subyacente. En consecuencia, la interpretación que avanzamos de este factor la hacemos muy tentativamente.

El porcentaje de varianza reducido que explican los Factores II y III de la Forma A y los II, III y IV de la B, nos lleva también a ejercer mucha precaución en su interpretación, especialmente en aquéllos que tienen muchos ítems con carga factorial alta.

El anterior razonamiento puede extenderse al Factor V de la Forma B. Cuando se obtienen factores de uno o dos ítems, la interpretación usual ha sido la de considerarse que ellos son más bien resultantes de un análisis que extrajo más factores de la cuenta. Otra interpretación posible es que el Factor V (Puntualidad) puede contener un ítem específico,

que al hallar la solución de factores no carga en ninguno por estar compuesto por ítemes generales. Si ésto fuese así, entonces el ítem "es puntual", por ser muy específico, no pertenece a una forma ómnibus como el CEDES. Hacemos notar aquí, sin embargo, que en un estudio de Olivo y Batista (1984) se aisló también un factor de puntualidad para una forma ómnibus, utilizada en República Dominicana, Es posible, entonces, que en contextos latinoamericanos pueda pensarse la evaluación de los profesores universitarios en términos también de una dimensión de puntualidad. En todo caso, mientras se precisa la realidad de esa dimensión, la interpretación del factor también tiene carácter provisional,

Tomando globalmente los factores aislados en este estudio podemos observar, conjo se ha dicho, un factor fuerte de naturaleza expositiva, o metodológica, si se quiere, y otro conjunto de factores de menor importancia que en cierto modo apuntan a lo motivacional-afectivo (evaluación con empatía, motivación para el aprendizaje, relación empática, evaluación motivadora, motivación para el aprendizaje, Es posible que el CEDES esté en su construcción atravesada por la dualidad "claridad expositiva-motivación". Queda por verificar si, como se puede suponer, la claridad expositiva es percibida como el elemento principal a evaluar en profesores "dictadores de clase", propios del tradicionalismo pedagógico, Del mismo modo, el sentido de lo motivacional en la evaluación del desempeño de profesores universitarios puede suponerse como elemento fundamental ligado a la efectividad de la docencia (y el logro de aprendizajes significativos o como un elemento accesorio de la metodología expositiva, en el sentido de que sólo los buenos expositores motivan el aprendizaje de los

estudiantes. Estas inquietudes quedan para verificación en investigaciones posteriores a ésta.

Con respecto a la dualidad "claridad expositiva-motivación, halladas en el CEDES* encontramos que la literatura pertinente muestra algunos desarrollos en esta misma dirección, Veamos,

Hartley y Hogan (1972), como ya señalamos en el Capítulo 2, encontraron que los estudiantes podían evaluar de modo distinto las habilidades didácticas de sus profesores y el sentimiento de qué tanto lograron aprender, Frey en 1977 (citado por Branderburg, Derry y Henhstlen, 1978) encontró dos factores que denominó Habilidades pedagógicas y empatía ("Rapport"), mostrando éste último correlación positiva con las calificaciones y negativa con el tamaño de la clase. Batista y Branderburg en 1978, de otra parte, encontraron que los profesores evaluados más positivamente por sus estudiantes se autoevaluaron a la vez más alto en las escalas "entusiasmo por la docencia" y "Estimulación de logros cognitivos y afectivos en los estudiantes", Finalmente, Branderburg, Derry y Hengstler (1978) aislaron también dos factores, a los que denominaron Influencia (en el sentido de estimulación de logros) y Seguridad (inyolucrando aspectos de empatía, de manejo de clases), Sugieren estos mismos autores que la consistencia del hallazgo, que configura un modelo bidimensional en los cuestionarios de evaluación de los docentes, puede ayudar a examinar sesgos potenciales y balance conceptual de los cuestionarios de evaluación de profesores.

En términos de la naturaleza de los resultados encontrados y de la experiencia acumulada en el uso de ferinas generales (ómnibus) para evaluación de profesores universitarios, la puntuación del CEDES para efectos de informe a los profesores mismos, resulta más conveniente hacerla en términos de las seis categorías iniciales, los tres ítems globales y el puntaje total, Los factores aislados proveen información sobre la validez factorial del CEDES y sobre el o los posibles modelos pedagógicos presentes ya en el CEDES mismo, ya en los estudiantes al evaluar a sus profesores, En esta etapa de nuestra investigación sobre la evaluación del desempeño docente por parte de los estudiantes hemos así clarificado algunos aspectos intrínsecos a dicha evaluación, lo que facilitará la acción interpretativa frente a los resultados obtenidos por los profesores al usar una u otra forma del CEDES con miras a contribuir al necesario mejoramiento de la función docente universitaria,

REFERENCIAS

- ALEAMONI, L.M. Typical faculty concerns about student evaluation of instruction. Universidad de Illinois, 1974a (mimeografiado).
- ALEAMONI, L.M. Proposed system for rewarding and improving instructional performance. Universidad de Illinois, Informe de Investigación Nro. 356. 1974b.
- ABRAMI, P.C., DIKENS, J., PERRY, R.P. y LEVENTHAL, L. Do teacher standards for assigning grades affect student evaluation of instruction? Journal of Psychology, 1980, 72 (1), 107-118.
- BATISTA, E. The place of colleague evaluation in the appraisal of college teaching: A review of the literature. Research in higher education, 1976, 4, 257-271.
- BATISTA, E. y BRANDENBURG, D.C. The characteristics of effective college teachers. Occasional paper Nro. 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, 9, 319-332.
- BATISTA, E. La evaluación del profesor universitario: Elementos para un sistema de mejoramiento docente. Medellín: Universidad de Antioquia, Centro de Investigaciones Educativas, 1978.
- BATISTA, E., VALLEJO, L. y VILLA, G. Refinamiento psicométrico de un instrumento de evaluación para docentes de la educación superior. Medellín 1 in: Universidad de Antioquia, 1982.
- BENSTON, G.J. Good teaching and the ambitious teacher. Improving college and university teaching, 1973, 21-40-42-45.
- BLACKBURN, R.T. y CLARCK, M.J. An assessment of faculty performance: Some correlates between administrators, colleagues, students and self-ratings. Sociology of education, 1975, 48, 242-256.
- BLISS, P.F. The identification and investigation of the relationship between selected teacher characteristics and teaching effectiveness in community service course at the junior college level. DAI, 1971, 32/04, 18-28.

- BLOUNT, H.P., STALLINGS, W.M. y GUPTA, V.G. The effect of different instructions on student ratings of university courses and teachers. Journal of educational psychology, 1978, 71_ (3), 147-152.
- BRANDENBURG, D.C. y BATISTA, E. Esquema de posibles áreas de evaluación del desempeño profesoral en un sistema de evaluación de docentes. Estudios educativos, 1984, Nro.20, 29-42.
- BRANDENBURG, D., SLINDE, J. y BATISTA, E. Student ratings of instruction: Validity and normative interpretations. Research in higher education, 1977, 7_, 67-78.
- BRANDENBURG, D., DERRY, S. y HENGSTLER, D.D. Validation of an item classification scheme for a student rating item catalog. Urbana-Champaign: Universidad de Illinois, 1978.
- BROWN, J.W. y THORNTON, J.W. College teaching: perspectives and guidelines. New York: McGraw Hill, 1963.
- CAROLL, S. Faculty self evaluation. En Jason Millman (Ed). Handbook of teacher evaluation. Sage: Beverly Hills, 1981.
- CARPENTER, F. et al. Student preference of instruction types as a function of subject matter. Science education, 1965, 49, 235-238.
- COHEN, P.A. y McKEACHIE, W.J. The role of colleagues in the evaluation of college teaching. Improving college and university teaching, 1980, 28, 187-154.
- COSTIN, F. et al. Student ratings of college teaching: Reliability, validity and usefulness. Review of educational research, 1971, 41, 511-535.
- CRAWFORD, P.L. y BRASDSHAW, H.L. Perception of characteristics of effective university teachers: A scaling analysis. Educational and psychological measurement, 1978, 28, 1079-1085.
- DOYLE, K.O. Faculty evaluation: Some considerations and a model. En A.L. Sockloff (comp). Proceedings the first invitational conference. Filadelfia: Universidad de Temple; 1973.
- DOYLE, K.O. y CRICHTON, H. Student, peer and self evaluations of college instructors. Journal of educational psychology, 1978, 70 (5), 815-826.
- DOYLE, K.O. y WHITELEY, S.E. Student ratings as criteria for effective teaching. American educational research journal, 1974, 11, 259-274.
- DOYLE, K.O. Development of the student opinion survey. Educational and psychological measurement. 1977, 37^, 439-443.
- DRISCOLL, M.F. Inferential analysis of student evaluations of teaching. Educational and psychological measurement. 1980, 70 (2), 187-192.

- DWYER, F.M. Selected criteria for evaluating teacher effectiveness. Improving college and university teaching. 1973, 21, 51-52. *
- ELMORE, P.B. y POHLMANN, J.T. Effect of teacher, student and class characteristics on the evaluation of college instructors. Journal of educational psychology, 1978, 70 (2), 187-192.
- FENKER, A. The evaluation of university faculty and administrators. Journal of higher education, 1975, 665-686.
- FLOREZ, R. y BATISTA, E. El pensamiento pedagógico de los maestros. Medellín: Copiyepes, 1982.
- FRENCH-LAZOVICK, G. Predictability of students evaluations of college teachers from component ratings. Journal of educational psychology, 1974, 66, 373-385,
- FRENCH-LAZOVICK, G. Peer review. Documentary evidence in the evaluation of teaching. En Jason Millman (comp). Handbook of teacher evaluation. Beberly Hills: Sage, 1981.
- FREY, P.W. The ongoing debate; Student evaluation of teaching. Change, 1974, 47-48-64. j
- GAGE, N.L. The appraisal of college teaching. Journal of higher education, 1961 , 32^, 17-22. *
- GOHEEN, R.F. The teacher in the university. American scientist, 1966, 54, 221-225.
- GOMEZ, J. Evaluación de la labor docente. Medellín: EAFIT, 1979.
- GUTHRIE, E.R. The evaluation of teaching. American journal of hursing. 1953, 53, 220-221.
- HARTLEY, E.L. y HOGAN, T.P. Some additional factors in student evaluation of courses. American educational research journal. 1972, 9, 241-250.
- HILDEBRAND, M. et. al. Evaluating university teaching. Berkeley: Universidad de California, 1971.
- HOWARD, G.S. y BRAY, J.H. . Use of norm groups to adjust student rating of instruction: A warning. Journal of educational psychology. 1979, 71_ (58), 58-63.
- HOYT, D.P. Using colleague rating to evaluate the faculty members contribution to instruction. En G. French-Lazovick (Ed.). New Directions for teaching and learning: Practices that improve teaching evaluation. San Francisco: Jossey-Bass, 1982, (11).

- ISAACSON, R.E. et. al. Correlation of teacher personality variables and student ratings. Journal of educational psychology, 1963, - 54, 110-
- KERLINGER, F.N. y PEDHAZUR, E.J. Multiple regression in behavioral research. New York: Horst, Rinehart y Winston, 1973.
- KERLINGER, F.N. Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento. México: Interamericana, 1981.
- KING, A.D. The self-concept and self-actualization of university faculty in relation to student perception of effective teaching. DAI, 1972, 08 (32), 3615.
- KNAPP, R.H. Changing function of the college professor. En N. Sanford (comp). The American college. New York: Wiley, 1962, 290-311.
- MARSH, H.W., OVERALL, J.U, y KESLER. Midterm feedback from students. Its relationship to instructional improvement and students. Cognitive and affective outcomes. Journal of educational psychology, 1979, 71 (6), 856-865.
- MARSH, W. y OVERALL, J.U. Students evaluations of instruction. A longitudinal study of their stability. Journal of educational psychology, 1980, 72 (3), 610-617.
- MENNE, J.W. Teacher evaluation: Performance or effectiveness? NCME measurement news, 1974, 11-12,
- MEREDITH, G.M. Dimensions of faculty evaluation. Journal of psychology, 1969, 73 (1), 137-140.
- MOORE, M. Course evaluation by students and self-evaluation by instructors. Journal of educational research, 1981 , 72^ (1), 19, 22-23.
- MUSELLA, D. y RUSCH, R. Student opinion in college teaching. Improving college and university teaching, 1968, 16, 137-140.
- O'CONNEL, W.R. y WERGIN, J.F. The role of administrators in changing teaching evaluation procedures. En G. French-Lazovik (comp). New directions for teaching and learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.
- OLIVO, T. Planteamientos para el bosquejo de un modelo de evaluación profesoral. Santiago, Rep. Dom: Universidad Católica Madre y Maestra, 1983.
- OLIVO, T. y Batista, E.E. Factores en el cuestionario de evaluación de docentes de la UCMM. Santiago: Universidad Católica Madre y Maestra, 1984 (Inédito).

- ORY, J.C., BRASKAMP, L.A. y PIPER, D.M. Congruency of student evaluative information collected by three methods. Journal of educational psychology, 1980, 72 (2), 181-185,
- PENFIELD, A. Student ratings of college teaching: Rating the utility of rating forms. Journal of educational psychology, 1978, 72 (1), 19-22.
- PERRY, R.R. Evaluation of teaching behavior seeks to measure effectiveness. College and university business, 1969, 7, 18-22.
- 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, 71 (6), 776-787.
- PETERSON, Ch. y COOPER, S. Teacher evaluation by graded and ungraded students. Journal of educational psychology, 1980, 72_ (5), 682-685.
- POHLMAN, J.T. A description of teaching effectiveness as measured by student ratings. Journal of educational measurement, 1975, 12 (4), 9-54.
- RAMIREZ, M. y LOPERA, J. Estudio evaluativo y prospectivo sobre el desenvolvimiento académico del personal docente de la Universidad de Antioquia en el periodo 1965-1982. Medellín: Universidad de Antioquia, tesis de grado inédita, 1979.
- REMMERS, H.H. y ELLIOT, D.N. The Indiana college and university staff-evaluation program. School and society, 1949, 70, 168-171,
- RESTREPO, R. La variable profesoral en la evaluación curricular. El profesor como insumo y como gestor del proceso en la implementación del currículo: Universidad de Antioquia, Centro de Investigaciones Educativas, 1978.
- SNAVELY, G.E. Who is a great teacher? Association of american college bulletin, 1929, 15, 68-72.
- SOLOMON, D. Teacher behavior dimensions, course characteristics and students evaluations of teachers, 1966.
- SOREY, K.E. Study of the distinguishing personality characteristics of college faculty who are superior in regard to their teaching function. DAI, 1968, 28 (12), 4-9-12.
- STEPANOVICK, R. Problemas actuales de la modernización del proceso docente en la Escuela Superior en las condiciones del socialismo desarrollado. La educación superior contemporánea, 1977, 3/19, 65-80.
- STEPANOVICK, R. "La formación de profesores universitarios para llevar adelante las tareas educativas de la educación superior". La educación superior contemporánea, 1979, 3_ (27), 67-77.

STUMPF, S.A. y FREEDMAN, R.D, Expected grade covariation with student ratings of instruction; Individual versus class effects, Journal of educational psychology, 1979 , 71_ (3), 293-302.

TRENT, J.W. y COHEN, A.M. Research on teaching in higher education. En R. M. W. Travers (Ed). Chicago. Rand MC Nally, 1973, 997-1071.

VASTA, R. y SARMIENTO, R.F. Liberal grading improves evaluations but not performance. Journal of educational psychology, 1979, 71 (2), 207-211.

WHITELY, S.E. y DOYLE, K.D, Dimensions of effective teaching; Factors or artifacts. Journal educational and psychological measurement, 1978, 38 (1), 107-117.

WHITELY, S.E. y DOYLE, K.O. Validity and generalizability of student ratings from between classes and within - class data. Journal of educational psychology, 1979, 71_ (1), 117-124.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

CUESTIONARIO DE EVALUACION DOCENTE

FORMA A

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

Sexo: M _____ F _____ Fecha: _____ 1/
 Curso: _____ Profesor: _____ 2-6/
 Semestre: _____ Institución: _____ 7-9/
 EVALUE LO SIGUIENTE: (marque con una X) 10/

	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	
Contenido del curso:	_____	_____	_____	_____	_____	11/
El profesor:	_____	_____	_____	_____	_____	12/
El curso en general:	_____	_____	_____	_____	_____	13/

CODIGO PARA RESPONDER: Marque con una X

MA Si está muy de acuerdo con la afirmación
 A Si está de acuerdo con la afirmación
 D Si está en desacuerdo con la afirmación
 MD Si está muy en desacuerdo con la afirmación

MA A D MD	1. Ordenado en sus exposiciones	14/
MA A D MD	2. No prepara bien las clases	15/
MA A D MD	3. No se relaciona bien con los estudiantes	16/
MA A D MD	4. Exige demasiado en los exámenes	17/
MA A D MD	5. No motiva a los estudiantes por la materia	18/
MA A D MD	6. Sus exámenes son claros	19/
MA A D MD	7. No sabe comunicar la materia	20/
MA A D MD	8. Se expresa bien al explicar	21/
MA A D MD	9. Los esfuerzos realizados en el curso valieron la pena	22/
MA A D MD	10. Hace que el estudiante se interese por la materia	23/
MA A D MD	11. Combina los conocimientos teóricos con los prácticos	24/
MA A D MD	12. Sus conocimientos sobre la materia son desactualizados	25/
MA A D MD	13. No muestra entusiasmo por enseñar su materia	26/
MA A D MD	14. Su clase es monótona	27/
MA A D MD	15. Trata a los estudiantes como personas maduras	28/
MA A D MD	16. Es capaz de contestar las preguntas que se le formulan	29/
MA A D MD	17. Se preocupa porque los estudiantes aprendan	30/
MA A D MD	18. Sus exámenes son bien elaborados	31/
MA A D MD	19. Exige más de lo que da	32/
MA A D MD	20. Sabe su materia	33/
MA A D MD	21. Interesado solamente en llenar un programa	34/
MA A D MD	22. Es justo en el trato con los estudiantes	35/
MA A D MD	23. No se aprendió mucho tomando este curso	36/
MA A D MD	24. Es justo al calificar	37/
MA A D MD	25. No es comprensivo con los estudiantes	38/

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

CUESTIONARIO DE EVALUACION DOCENTE

FORMA B

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

Su sexo: M _____ F _____ Fecha: _____ 1/

Curso: _____ Profesor: _____ 2-6/

Semestre: _____ Institución: _____ 7-9/

EVALUE LO SIGUIENTE: (marque con una X) 10/

Excelente Muy bueno Bueno Regular Malo

Contenido del curso: _____ 11/

El profesor: _____ 12/

El curso en general: _____ 13/

CODIGO PARA RESPONDER: Marque con una X.

MA Si está muy de acuerdo con la afirmación.

A Si está de acuerdo con la afirmación

D Si está en desacuerdo con la afirmación

MD Si está muy en desacuerdo con la afirmación

MA A D MD 1. Trata a los estudiantes como amigos. 14/

MA A D MD 2. Carece de métodos adecuados de enseñanza. 15/

MA A D MD 3. Estimula la profundización de tema. 16/

MA A D MD 4. Sus exigencias son razonables. 17/

MA A D MD 5. Sus conocimientos están desconectados de la práctica. 18/

MA A D MD 6. Paciente el explicador. 19/

MA A D MD 7. Encuentra mucha satisfacción enseñando su curso. 20/

MA A D MD 8. No estimula que los estudiantes le consulten. 21/

MA A D MD 9. Sus exámenes son muy difíciles. 22/

MA A D MD 10. Es puntual. 23/

MA A D MD 11. Repite innecesariamente las cosas. 24/

MA A D MD 12. Conoce los últimos desarrollos de su área. 25/

MA A D MD 13. No deja ver la importancia de la materia. 26/

MA A D MD 14. No estimula la participación de los estudiantes. 27/

MA A D MD 15. Evalúa adecuadamente. 28/

MA A D MD 16. Incumple a los estudiantes. 29/

MA A D MD 17. Seguro de sus conocimientos cuando explica. 30/

MA A D MD 18. Presenta los tópicos en una secuencia lógica. 31/

MA A D MD 19. No le importa si los estudiantes aprenden o no. 32/

MA A D MD 20. Estimula al estudiante a seguir aprendiendo más de la materia. 33/

MA A D MD 21. Claro en sus explicaciones. 34/

MA A D MD 22. Demasiado centrado en calificaciones. 35/

MA A D MD 23. Transmite al estudiante su propio desinterés por la materia. 36/

MA A D MD 24. Es amable con los estudiantes. 37/

MA A D MD 25. Lo que se aprendió en el curso no valió la pena. 38/

INDICE DE TABLAS

- Tabla 1: Distribución de estudiantes según universidad y sexo. Forma B
- Tabla 2: Distribución de estudiantes según universidad, sexo y programa. Forma A
- Tabla 3: Distribución de estudiantes según universidad, nivel, año académico y tipo de programa. Forma B
- Tabla 4: Distribución de estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana en Pregrado, según programa, nivel académico, materia y sexo. Forma A
- Tabla 5: Distribución de estudiantes del Instituto Politécnico Jaime Isaza Cadavid en Pregrado del programa de Instrumentación, según nivel académico, materia y sexo. Forma A
- Tabla 6: Distribución de estudiantes de la Corporación "Escuela Superior de Tributación" en Pregrado del programa Tecnología en Tributación, según nivel académico, materia y sexo
- Tabla 7: Cargas factoriales de los ítems de la Forma A del CEDes (Rotación Varimax)
- Tabla 8: Cargas factoriales de los ítems de la Forma B del CEDes (Rotación Varimax)
- Tabla 9: Porcentaje de varianza total explicada en las formas A y B del CEDes
- Tabla 10: Factor I de la Forma A, carga factorial y escala original
- Tabla 11: Factor II de la Forma A, carga factorial y escala original
- Tabla 12: Factor III de la Forma A, carga factorial y escala original

Tabla 13: Factor I de la Forma B, carga factorial y escala original	72
Tabla 14: Factor II de la Forma B, carga factorial y escala original	73
Tabla 15; Factor III de la Forma B, carga factorial y escala original	74
Tabla 16: Factor IV de la Forma B, carga factorial y escala original	76
Tabla 17: Factor V de la Forma B, Carga factorial y escala original	76