

EL CUESTIONARIO DE EVALUACION DE DOCENTES:
ACTUALIZACION PSICOMETRICA Y NORMATIVA

ENRIQUE E. BATISTA JIMENEZ

BLANCA NURY RIOS MUÑOZ

MARIA MARGARITA RUIZ TAMAYO

JUAN BERNARDO VILLADA ESPINOSA

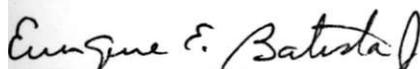
UNIVERSIDAD DE ¿NTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACION

MEDELLIN 1986

ACTA DE APROBACION DE TESIS

El suscrito investigador principal y jurados del trabajo "El Cuestionario de Evaluación de Docentes: Actualización psicométrica y normativa", en el que participaron los estudiantes BLANCA N₀ RIOS MAMARIA M. RUIZ T₀ y JUAN B₀ VILLADA E₀ lo calificamos, despues de leerlo y escuchar la sustentación publica, como APROBADO para efectos de tesis de grado»


ENRIQUE E. BATISTA J.
Investigador principal


PAUL A. GORING
Jurado


JAIRO GOMEZ M
Jurado


RAFAEL FLOREZ O.
Jurado

Medellín, Mayo 21 de 1986.

Se presenta a continuación la segunda parte de la investigación La Evaluación del Desempeño Docente en Educación Superior.

El trabajo "El Cuestionario de Evaluación de Docentes; Actualización Psicométrica y Normativa" se efectuó bajo la dirección del Doctor Enrique E. Batista J. y contó con la colaboración de:

Alberto Angel V.

Cruz Elena Benjumea P.

Armando Bolaños C.

Luz Marina Díaz J.

Carlos E. Londoño R.

TABLA DE CONTENIDO

	Pag.
1. PROPOSITO E IMPORTANCIA DEL ESTUDIO	1
2. LA EVALUACION DEL PROFESOR UNIVERSITARIO COMO ELEMENTO PARA SU DESARROLLO Y MEJORAMIENTO DOCENTE: REVISION DE LA LITERATURA Y ALGUNAS CONSIDERACIONES CONCEPTUALES	9
2.1 LAS CARACTERISTICAS ATRIBUIDAS AL DOCENTE UNIVERSITARIO EFECTIVO	10
2.2 FUENTES DE INFORMACION EN UN SISTEMA DE DESARROLLO Y EVALUACION PROFESORAL	20
2.2.1 Los estudiantes como fuente	21
2.2.2 Evaluación por administradores	36
2.2.3 Evaluación por colegas	38
2.2.4 La auto-evaluación	41

2.3	ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA LA ELABORACION DE UN SISTEMA DE EVALUACION PROFESORAL	46
3.	METODOLOGIA	58
3.1	EL CEDES	58
3.2	POBLACION Y MUESTRA	61
3.3	ANALISIS ESTADISTICO	65
4.	RESULTADOS	69
4.1	INTERCORRELACION ENTRE ITEMES DE LAS ESCALAS	69
4.2	INTERCORRELACION ENTRE LAS SUBESCALAS	80
4.3	INTERCORRELACION ENTRE ITEMES GENERALES, NIVEL Y TAMAÑO DEL CURSO	83
4.4	VALOR PREDICTIVO DE LAS VARIABLES TAMAÑO Y NIVEL DEL CURSO	97
4.5	PREDICCION DE PUNTAJES A PARTIR DE LAS VARIABLES TAMAÑO Y NIVEL DEL CURSO	105
	ACTUALIZACION DE NORMAS DEL CEDES	112
	MANUAL DE INTERPRETACION DE RESULTADOS	120
5.	DISCUSION	142
	REFERENCIAS	151
	ANEXOS	

LISTA DE TABLAS

TABLA		Pág.
1	Distribución de estudiantes según Universidad y Sexo. Forma B.	63
2	Distribución de estudiantes según Universidad, Sexo y Programa. Forma B.	63
3	Distribución de estudiantes según Universidad, Nivel, Año Académico y Tipo de Programa. Forma B.	64
4	Distribución de Estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana en Pregrado, según Programa, Nivel Académico, Materia y Sexo. Forma A.	66
5	Distribución de estudiantes del Instituto Politécnico Jaime Isaza Cadavid en Pregrado del Programa de Instrumentación, según Nivel Académico, Materia y Sexo. Forma A.	67
6.	Distribución de estudiantes de la Corporación "Escuela Superior de Tributación" en Pregrado del Programa Tecnología en Tributación, según Nivel Académico, Materia y Sexo. Forma A	68
7	Matriz de Intercorrelación entre los Ítemes de la Subescala Metodología. Forma A	70
8	Matriz de Intercorrelación entre los Ítemes de la Subescala Conocimiento de la Materia. Forma A,	71

9	Matriz de Intercorrelación entre los Ítemes de la Subescala Entusiasmo por la Docencia. Forma A.	72
10	Matriz de Intercorrelación entre los Ítemes de la Subescala Estimulación de Logros. Forma A.	72
11	Matriz de Intercorrelación entre los Ítemes de la Subescala Relación con estudiantes. Forma A.	73
12	Matriz de Intercorrelación entre los Ítemes de la Subescala Técnicas de Evaluación. Forma A.	74
13	Matriz de Intercorrelación entre Ítemes Subescala de Metodología. Forma B.	75
14	Matriz de Intercorrelación entre Ítemes de Conocimiento de la Materia. Forma B.	76
15	Matriz de Intercorrelación de Ítemes Subescala Entusiasmo por la Docencia. Forma B	76
16	Matriz de Intercorrelación de Ítemes Subescala Estimulación de Logros. Forma B.	77
17	Matriz de Intercorrelación entre los Ítemes de la Subescala Relación con Estudiantes. Forma B.	78
18	Matriz de Intercorrelación entre los Ítemes de la Subescala Técnicas de Evaluación. Forma B.	79
19	Matriz de Intercorrelación entre Subescalas. Forma A.	81
20	Matriz de Intercorrelación entre Subescalas. Forma B.	81
21	Intercorrelación entre Ítemes Generales Nivel, y Tamaño del Curso con el Valor Total de las Subescalas. Forma A.	83
22	Intercorrelación entre Ítemes Generales, Nivel y Tamaño del Curso en la Subescala de Metodología. Forma A.	84

TABLA	Pág.
23 Interrelación entre ítems Generales: Nivel y Tamaño del Curso en la Subescala "Conocimiento de la Materia". Forma A	85
24 Interrelación entre ítems Generales Nivel y Tamaño del Curso en la Subescala "Entusiasmo por la Docencia". Forma A.	87
25 Interrelación entre ítems Generales Nivel y Tamaño del Curso con la Subescala "Relación con los Estudiantes". Forma A.	88
26 Interrelación entre ítems Generales Nivel y Tamaño del Curso con la Subescala "Técnicas de Evaluación". Forma A.	89
27 Interrelación entre ítems Generales Nivel y Tamaño del Curso en la Subescala "Estimulación de Logros" Forma A.	90
28 Interrelación entre ítems Generales Nivel y Tamaño del Curso con el Valor Total de las Subescalas. Forma B.	91
29 Interrelación entre ítems Generales Nivel y Tamaño del Curso con la Subescala Metodología. Forma B.	91
30 Interrelación entre los ítems Generales Nivel y Tamaño del Curso y la Subescala Conocimiento de la Materia, Forma B.	92
31 Interrelación de los ítems Generales Nivel y Tamaño del Curso con la Subescala "Entusiasmo por la Docencia". Forma B.	93
32 Interrelación entre ítems Generales Nivel y Tamaño del Curso con la Subescala "Relación con los Estudiantes". Forma B.	94
33 Interrelación entre ítems Generales Nivel y Tamaño del Curso con la Subescala "Técnicas de Evaluación". Forma B.	95

TABLA	Pág.	
34	Intercorrelación entre Ítemes Generales Nivel y Tamaño del Curso con la Subescala "Estimulación de Logros". Forma B.	96
35	Resumen del Análisis de Regresión en la Predicción de Puntajes de Evaluación (Variables predictoras: Ítemes generales, nivel, tamaño del curso). Forma A	98
36	Resumen del análisis de regresión en la predicción de puntajes de evaluación. (Variables predictoras: Ítemes generales, nivel y tamaño del curso). Forma B	99
37	Resumen del análisis de regresión en la predicción de puntajes de evaluación. (Variables predictoras: nivel y tamaño del curso). Forma A	106
38	Resumen del Análisis de regresión en la predicción de puntajes de evaluación. (Variables predictoras: nivel y tamaño del curso) Forma B	107
39	Intervalo de Confianza para las Medias de los Ítemes Generales y Específicos. Forma A	114
40	Intervalo de Confianza para las Medias de los Ítemes Generales y Específicos. Forma B	115
41	Intervalos de Confianza para las Medias Total, de las Subescalas. Formas A y B.	116
42	Ejemplo Parcial de Informe Evaluativo Basado en el CEDes - Forma A	118
43	Ejemplo Parcial de Informe Evaluativo Basado en el CEDes - Forma B	119

1. PROPOSITO E IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

En general, la universidad colombiana adolece de programas coherentes conducentes al desarrollo y mejoramiento académico de sus profesores en el campo pedagógico y profesional.

En un sondeo realizado por este grupo de investigadores en diez y seis (16) centros de educación superior de Medellín, se encontró que no existen programas de desarrollo y mejoramiento académico en forma organizada y sistemática, aunque sí existen algunos programas y actividades de evaluación del desempeño del profesor en el aula.

Con la evaluación del desempeño docente se ha buscado establecer la calidad de la eficiencia y efectividad del profesor, éstas a su vez se conectan con los objetivos que cada sociedad señala a la educación en cada momento histórico, los que varían de una sociedad a otra o en diferentes momentos de la misma; desde esta

perspectiva todo programa de evaluación profesoral y los programas de desarrollo académico deben conllevar como elemento esencial el ser sensible a los requerimientos de los procesos sociales y pedagógicos en que se enmarca la acción del docente universitario. Las acciones profesorales, sin embargo, determinan de algún modo la calidad del desarrollo curricular.

Es importante tener en cuenta que al medir la efectividad del docente se requiere pensar en objetivos, estudiantes y circunstancias ya que existen combinaciones de unos y otros que condicionan la efectividad profesoral y la evaluación que de ella podemos hacer. La efectividad de la enseñanza y del aprendizaje depende en parte de la calidad de los insumos requeridos en el proceso de desarrollo del currículo. "Una calidad mínima del estudiantado, en términos de aptitud básica y compromisos y una calidad óptima profesoral acorde con las demandas del enfoque, comunicación y contenidos curriculares, así como un compromiso claro con éstos, son los insumos fundamentales en un curriculum" (Restrepo, 1978, p. 10).

La evaluación del desempeño docente encierra una paradoja. Por una parte, en la academia debe haber un ambiente de libertad y tranquilidad en el cual el académico no se sienta bajo un

escrutinio inquisidor en el cual se juzga continuamente su trabajo. Por otra parte, el quehacer académico es algo que trasciende las paredes de la torre de marfil de la universidad porque la formación de los nuevos profesionales o los aportes y enriquecimientos al caudal del conocimiento humano hechos en la academia no sólo son auspiciados con fondos de la sociedad sino que la universidad debe responder a un proyecto cultural que en su configuración y ejecución requiere permanente evaluación y reorientación.

La evaluación profesoral es una empresa difícil y engorrosa, que puede crear resquemor y frustración entre los miembros de la comunidad académica y convertirse en una experiencia amenazadora para ellos cuando el proceso no es manejado con la cautela y el profesionalismo que su complejidad amerita.

La complejidad y dificultad de la evaluación suele provocar inconformidad con los sistemas de evaluación que se establezcan. De ahí la necesidad de admitir la provisionalidad de los mismos y de estar dispuestos a la revisión continua para mejorarlos y adecuarlos a la realidad que nos circunda. Resulta así de especial importancia la necesidad de especificar los aspectos que se deben evaluar y los factores o variables que pueden afectar dicha evaluación.

Se hace entonces necesario, para evaluar validamente la docencia universitaria, elaborar y definir los criterios con base en los cuales se establezca el tipo de evidencia que debe recogerse. Tradicionalmente se ha recogido evidencia relativa a las características del profesor (variable de status), a situaciones propias de la enseñanza (variables de proceso) y los resultados de la misma (variables de producto).

Marsh et al. (1979, p. 153) han señalado lo que en su concepto son las características que pueden evaluarse tanto en el profesor como en el curso. Estas características son:

Amplitud y dominio: Hace referencia al conocimiento profundo y dominio de otras alternativas que acompañan al docente y habilitan su capacidad analítica para comprender.

Organización: Se refiere a la organización y preparación clara que imprime el docente en sus explicaciones y respuestas.

Integración del grupo: Se refiere al ánimo que el profesor infunde a las discusiones de clase y a la invitación que hace a los estudiantes para que participen con sus propias ideas.

Interacción: Se refiere a la amistad, interés y asequibilidad que muestra el docente para con los alumnos.

Entusiasmo: Se refiere a las explicaciones con entusiasmo, energía y habilidad para mantener el interés de los alumnos.

Valoración: Hace relación al reconocimiento de las experiencias de cada estudiante y evaluación de las nuevas experiencias presentadas por ellos.

El profesor como totalidad: Cómo puede compararse el profesor con otros que el estudiante ha tenido en la institución.

El curso como totalidad: Cómo puede compararse el curso con otros que el estudiante ha recibido.

Ya sea que los factores ligados al proceso evaluativo se clasifiquen en variables de status, proceso o producto, o se enumeren como lo hacen Marsh et al. (1979), lo cierto es que hay bastante evidencia empírica acumulada sobre factores de invalidez de los puntajes de evaluación de los docentes universitarios. Brandenburg, Slindey y Batista (1977) resumieron estos factores, aquí mencionaremos sólo algunos con el fin de destacar los objetivos que se pretenden en esta investigación. Estos factores han sido

agrupados en variables referentes al profesor, al estudiante y al curso.

Entre las variables relativas al profesor se han considerado entre otras sexo y la categoría en el escalafón. En las referentes al estudiante se han evaluado la posible relación que la evaluación del profesor tenga con variables como el sexo del estudiante, área de estudio y calificación esperada en el curso. Entre las relativas al curso mismo se ha estudiado, entre otras, la relación entre la evaluación asignada y variables tales como el número de estudiantes en el curso, la naturaleza obligatoria o electiva del mismo y el nivel o semestre a que pertenece.

Las generalizaciones empíricas derivadas de los muchos estudios realizados al respecto no son muy concluyentes, lo que es debido en buena parte a diferentes maneras de conceptualizar las variables, a instrumentos meditivos (muchos de ellos "ad hoc") sin las características psicométricas mínimas deseables, a diseños de investigación defectuosos o demasiado simples al incluir pocas variables independientes (más frecuentemente fueron diseños univariados); también las técnicas estadísticas de análisis han sido muy diversas, empleándose sólo recientemente los métodos multivariados de análisis, lo que en general dado un diseño

metodológico adecuado, facilitan generalizaciones más amplias y precisas sobre el efecto que un determinado conjunto de variables pueda tener sobre la evaluación que los estudiantes hacen de sus profesores.

La determinación de las variables relacionadas con la evaluación del desempeño docente del profesor universitario es de especial importancia para la válida interpretación de la información recogida mediante esa evaluación. Si, por ejemplo, el tamaño de la clase o el nivel (semestre) del curso son variables que afectan la evaluación, entonces se precisa de la elaboración de normas y criterios interpretativos discriminados según los niveles de esas mismas variables, en caso contrario, los objetivos que se persiguen con tal evaluación (mejoramiento de la docencia, promoción, reconocimiento, etc.) pueden verse obstaculizados en la práctica a partir de la misma información recogida.

En concordancia con lo anterior, esta investigación pretende alcanzar los siguientes objetivos:

Hallar la intercorrelación que existe entre los ítemes de una misma escala en las dos formas del CEDes.

Establecer el grado de intercorrelación que existe entre las diversas escalas del CEDES (Formas A y B).

Establecer el valor predictivo que tienen las variables tamaño del curso y nivel (semestre) del mismo con respecto al puntaje total y los puntajes en cada una de las escalas del CEDES (Formas A y B).

Elaborar normas actualizadas para las formas A y B del CEDES (si es del caso, elaborar normas según las variables Tamaño y Nivel).

Actualizar el manual de aplicación e interpretación del CEDES.

2. LA EVALUACION DEL PROFESOR UNIVERSITARIO
COMO ELEMENTO PARA SU DESARROLLO
Y MEJORAMIENTO DOCENTE: REVISION
DE 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 docente.

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 ineffectividad 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,

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

los elementos y condiciones ligados al desempeño docente deben ser clarificados. Al estudiar la efectividad se asume que no sólo 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 Landsheere (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 investigación 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, 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 universalmente 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 formula 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".

Aparte de las discusiones referentes a las dificultades envueltas en la concepción de lo que es una buena enseñanza universitaria, una área adicional de estudio ha sido la referente a las

características de personalidad del profesor universitario. Bliss (1971), por ejemplo, encontró que los docentes universitarios efectivos eran percibidos por sus estudiantes como emocionalmente estables, flexibles, con energía, capaces de identificar las necesidades de los estudiantes, efectivos en el uso del lenguaje y conocimiento de su área profesional. Sorey (1968), de otra parte, encontró que aunque los profesores más efectivos tenían una visión más positiva de sí mismos, no se diferenciaban de los demás en muchos de los rasgos temperamentales medidos por la escala Guilford-Zimmerman. Utilizando el Índice de Ajuste y Valores y el Inventario de Orientación Personal, King (1972) encontró que no existían diferencias significativas entre profesores buenos y malos en la manera como se aceptaban a sí mismos o como miraban su yo ideal en relación con el yo real. Concluyó este autor que la efectividad no está ligada a la manera como el profesor se mira a sí mismo o a qué tanta congruencia existe entre su yo ideal y su yo real. O a qué tanto se acepta a sí mismo o a qué tanto está actualizando sus potencialidades o satisfaciendo sus necesidades básicas de seguridad, amor, auto-estima y pertenencia.

Elmore y Pohlrrann (1978) encontraron que las características personales del docente, son valoradas altamente por los estudiantes

y consideran que deben ser siempre tenidas en cuenta en un sistema de evaluación docente, señalando como principales: Entusiasmo, afectividad, puntualidad y responsabilidad.

Es indudable que como persona el profesor se convierte de uno u otro modo en marco referencial 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 con 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, p. 12) 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 con 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 proveer 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 por 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 no 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 Dayle (.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 correlacionadas 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 la clase como si fuera un elemento

maestral. Estos tres procesos tienen implicaciones conceptuales diferentes.

La tercera razón que anotan Whitely y Doyle (1979) es la omisión 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 sus profesores, 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.

Remers 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 tomarse como mediciones de la efectividad docente. Guthrie avanza la idea de que no existe mejor evaluación de la calidad de la enseñanza que los estudiantes. Benston (1973) también ha^eriatado 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, Overrail 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, Overrall 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 correlacionales 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 pueden producir diferencias en logros, lo que llevaría a variaciones 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 ítemes 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:

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.

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.

Relaciones con los estudiantes. También rotulado como empatía, apoyo profesoral, empatía profesor-alumno, interés en los estudiantes, disponibilidad para los estudiantes y otros similares.

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 ítemes 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 constructo 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 clases 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 piensan 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 sugería 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, 1 a 3 años después de la primera. La correlación mediana entre los ítemes 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 consecuencia de la información recogida de los estudiantes por tres métodos diferentes: Cuestionarios 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 comentarios 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, Slinde y 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 generadas 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 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 exitoso

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. Ese 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 Connell y Wergin (1981) ha señalado que existe suficiente evidencia que señala al apoyo de los niveles ejecutivos de la administración 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 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 colegas

La evaluación por colegas 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 profesoriales en los que los colegas están en mejor capacidad que otras personas para evaluar:

Conocimiento actualizado de la materia.

Calidad de la investigación

Calidad de las publicaciones

Conocimiento sobre qué se debe enseñar

Conocimiento y aplicación de la metodología más apropiada para enseñar ciertos contenidos específicos.

Conocimiento y aplicación de técnicas evaluativas adecuadas para los objetivos del curso.

Comportamiento profesional de acuerdo con los estándares éticos vigentes.

Servicios para el mejoramiento de la Institución, la facultad o la carrera, así como también los servicios comunitarios.

Rasgos- personales y profesionales.

Actitud hacia los colegas, los estudiantes y la institución.

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

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.

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.

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 Kessler, 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 cualificarse 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 (1981) 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 importantes pueden deberse a que consideran 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.

Carroll (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, Overall 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

correlaciono 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 quien 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 EVALUACION PROFESORAL

La universidad debe estimular la buena docencia, favorecer los medios que permitan detectar posibles fallas en ese 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 consultoría 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 evaluaría?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 profesoral 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. Aun 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 logro 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. Hartley 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 qué 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 que 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 relacionados a esas características (Véase por ejemplo, French-Lazovich, 1974, Musella 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 a los ítemes 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 puedan 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; aquellos 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 menciona 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 ella 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:

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.

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.

La naturaleza de la evidencia requerida depende de los criterios seleccionados, y

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:

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.

Reconocer la importancia de la excelencia en la enseñanza y ejecutar esta convicción en la estructura de reconocimientos de la universidad.

Reducir las arbitrariedades en los procesos decisorios de promoción y aumentos salariales, al hacer más explícita la estructura de reconocimientos.

Reconocer la diversidad de comportamientos que constituye "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 profesoraes 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:

Establecer el propósito del sistema (usos de la evaluación), el cual requiere tener apoyo administrativo.

Especificar los criterios (conductas) objeto de la evaluación y desarrollar instrumentos válidos.

Explicar claramente a los participantes todo lo relacionado con el proceso de evaluación.

Lograr participación de los profesores en el desarrollo e

implantación del programa, especialmente aquellos de gran aceptación e influencia en la universidad.

Recoger información de diversas fuentes (estudiantes, colegas, administradores, el profesor mismo), asegurándose que los evaluadores son entrenados y que los formularios se administran con empeño.

Aplicar los resultados de la evaluación.

3. METODOLOGIA

Describimos en este capítulo el CEDES, la población y clase de muestra utilizada en este estudio. Señalaremos 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 ítemes 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 ítemes 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 desempeño docente por medio de los ítemes indicados. La descripción de cada área tomada del trabajo de Batista, Vallejo y Villa (1982, pp.123-131) es la siguiente:

Metodología —(M):

Se refiere a la estructura, diseño de trabajo, estrategia que persigue obtener los logros del aprendizaje. Implica formular de la mejor manera posible las formas y procedimientos teóricos 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 .

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.

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.

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.

Técnicas evaluativas (TE):

Comprende los ítemes referidos a la equidad para calificar,

a lo adecuado de los exámenes y de las exigencias hechas a los alumnos.

Estimulación de logros (EL):

Implica desarrollar en el alumno interés por la materia tanto en el presente como en el futuro, que aquel 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 fué 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 lo contestaron 13, 19 y 7 grupos, correspondiendo en EAFIT a 11 profesores, 8 hombres y 3 mujeres; en U.S.B. a 18 profesores, 14 hombres y 4 mujeres; en U. P. B. a 7 profesores, 5 hombres y 2 mujeres.

La información requerida fue conseguida con un total de 922 cuestionarios respondidos por 413 hombres y 509 mujeres como se muestra en la Tabla 1.

Los programas que suministraron la información fueron en Pregrado de EAFIT Administración y Finanzas 10 grupos, y en Postgrado de Finanzas 3 grupos; en la U.S.B. solamente en pregrado pero tres facultades así: Psicología 3 grupos, Educación 8 grupos y Sociología 8 grupos; en la U.P.B. también en Pregrado pero en cuatro facultades así: Educación 4 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 programas, se pueden 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 9° y 10° semestres. (Tabla 3). La variable Tamaño del Curso se entendió como el número total de personas que respondieron el cuestionario en cada asignatura evaluada.

TABLA 1. Distribución de estudiantes según Universidad y Sexo.
Forma B.

Sexo	EAFIT	U.S.B.	U.P.B.	Total	%
Masculino	173	153	87	413	44.74
Femenino	124	325	60	509	55.21
Total	297	478	147	922	100.00

TABLA 2. Distribución de estudiantes según Universidad, Sexo y Programa. Forma B.

Sexo	EAFIT		U.S.B.			U.P.B.			Total	
	Pregr.	Postgr.	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
Total	234	63	121	195	162	68	39	20	20	922

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

TABLA 3. Distribución de estudiantes según Universidad, Nivel, Año Académico y Tipo de Programa. Forma B.

Año Acadé- mico	EAFIT.			SAN BUENAVENTURA						PONTIFICIA BOLIVARIANA						To- tal		
	Pregrado		Post- grado	N I V E L 1						Pre - Grado								
	Administr. de Empr.		Fi- nan- zas	Psicolo- gía		Educa- ción		Sociolo- gía		Educa- ción		Teolo- gía		Ingenie- ría			Adminis- tración	
	Int.	Prof.		Int.	Prof	Int.	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	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	94
4	-	38	-	-	-	-	48	-	27	-	-	-	-	-	-	-	-	113
5	-	-	-	-	-	-	-	-	10	-	-	-	-	-	-	-	-	10
Total	196	38	63	121	-	114	48	125	37	68	-	39	-	20	-	20	-	922

Convenciones:

Int = Introductorio

Prof = Profesional

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 la Tabla 4.

3.3 ANALISIS ESTADISTICO

Para los cuatro primeros objetivos planteados en esta investigación se realizaron los siguientes procedimientos estadísticos de análisis de resultados:

Intercorrelación entre ítems de las escalas: Correlación producto momento de Pearson.

Intercorrelación entre escalas: Correlación producto momento de Pearson.

Valor predictivo de las variables tamaño y nivel del curso con respecto a puntajes de sub-escalas y puntaje total: Coeficiente de regresión múltiple.

Elaboración de normas actualizadas para las dos formas del CEDes: Media y desviación Típica para cada subescala y para el puntaje total. Se calculó también el intervalo de confianza al 95% para la media.

TABLA 4. Distribución de Estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana en Pregrado, según Programa, Nivel Académico, Materia y Sexo. Forma A.

Programa	Nivel Académico	Materias	Sexo		Total
			Masculino	Femenino	
Admón. de Empresas	1	Matemáticas II	5	14	19
Educación Idiomas	3	Literatura Universal II	3	15	18
	2	Inglés Intermedio II	1	7	8
	1	Introducción a la Literatura	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 Colombia	1	13	14
	1	Teoría del Conocimiento	7	17	24
Educación Matemáticas	2	Epistemología	3	25	28
	3	Estadística Matemática II	5	3	8
Ingeniería Eléctrica	1	Estadística General II	9	26	35
	1	Cálculo I	11	6	17
	1	Geometría Analítica	21	8	29
Ingeniería Química	3	Cálculo Numérico	14	3	17
	4	Diseño de Reactores	20	9	29
	2	Física III	19	8	27
	2	Computadores	19	8	27
	1	Química General II	7	7	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 Ffía.	1	Filosofía Medieval	28	2	30
Total			320	422	742

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.

Nivel	Académico	Materias	S e x o		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	1	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

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. Forma A.

Nivel Académico	Materias	S e x o		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

4. RESULTADOS

Presentamos a continuación, objetivo por objetivo, los resultados obtenidos en esta investigación.

4.1 INTERCORRELACION ENTRE ÍTEMES DE LAS ESCALAS

Con miras a actualizar, con un tamaño muestral mayor, la información psicométrica sobre la intercorrelación entre ítems de cada sub-escala, se calcularon coeficientes de correlación de Pearson en cada una de las dos Formas (A y B). El coeficiente en cada caso fue calculado usando las medias de ítems en cada grupo.

En las Tablas 7 a 12 aparecen los resultados correspondientes a la Forma A. En la Tabla 7, referente a la subescala de Metodología, se puede observar que los ítems correlacionan entre moderadamente y alto (como ejemplo tenemos el coeficiente de .55 entre "Ordenado en sus exposiciones" y "La clase es monótona" y el de .80 entre "Se expresa bien al explicar" y "No sabe comunicar

la materia"). Los demás coeficientes fluctúan entre estos valores.

TABLA 7. Matriz de Intercorrelación entre los Ítemes de la Sub-escala Metodología. Forma A.

Item	Nro.	1	2	7	8	14
Ordenado en sus exposiciones	1	1.00				
No prepara bien las clases	2	.68	1.00			
No sabe comunicar la materia	7	.60	.77	1.00		
Se expresa bien al explicar	8	.66	.76	.80	1.00	
Su clase es monótona	14	.55	.57	.65	.74	1.00

Nota: Todos los coeficientes son significativos al 5%.

En cuanto a la subescala Conocimiento de la materia, la mayor correlación se da entre ser "Capaz de contestar las preguntas que se le formulan" y el hecho de que "Sabe su materia" ($r = .81$). El más bajo se da entre este último ítem con "Combina los conocimientos teóricos con los prácticos" y entre este último y "Ss capaz de contestar las preguntas que se le formulan" ($r = .45$, en ambos casos) (Véase Tabla 8).

TABLA 8. Matriz de Intercorrelación entre los Ítemes de la Subescala Conocimiento de la Materia. Forma A.

Item	Nro.	11	12	16	20
Combina conocimientos teóricos con los prácticos	11	1.00			
Sus conocimientos sobre la materia son desactualizados	12	.55	1.00		
Es capaz de contestar las preguntas que se le formulan	16	.45	.64	1.00	
Sabe su materia	20	.45	.68	.81	1.00

Nota: Para todos los coeficientes $p < .05$

El mayor grado de homogeneidad en cuanto a la magnitud de los coeficientes de correlación, se observa en la subescala de Entusiasmo por la Docencia. Las correlaciones encontradas indican un alto grado de consistencia interna en lo que se mide (los coeficientes fueron .80, .81 y .85; véase Tabla 9). Situación parecida de homogeneidad, con coeficientes aún más altos, se observa en la subescala de Estimulación de logros, en donde ellos variaron entre .78 ("Los esfuerzos realizados en el curso valieron la pena" y "No motiva a los estudiantes por la materia") y .90 ("No se aprendió mucho tomando este curso" y "Los esfuerzos realizados en el curso valieron la pena"). Los otros coeficientes fueron:

.89, .87, .79 y .80 (Véase Tabla 10).

TABLA 9. Matriz de Intercorrelación entre los Ítemes de la Subescala Entusiasmo por la Docencia. Forma A.

Item	Nro.	13	17	21
No muestra entusiasmo por enseñar su materia	13	1.00		
Se preocupa porque los estudiantes aprendan	17	.80	1.00	
Interesado solamente en llenar un programa	21	.81	.85	1.00

Nota: Para todos los coeficientes $p < .05$

TABLA 10. Matriz de Intercorrelación entre los Ítemes de la Subescala Estimulación de Logros. Forma A.

Item	Nro.	5	9	10	23
No motiva a los estudiantes por la materia	5	1.00			
Los esfuerzos realizados en el curso valieron la pena	9	.78	1.00		
Hace que los estudiantes se interesen por la materia	10	.89	.87	1.00	
No se aprendió mucho tomando este curso	23	.79	.90	.80	1.00

Nota: $p < .05$ para todos los ítemes

La subescala Relación con los estudiantes mostró coeficientes altos y moderados entre sus ítemes (entre .65 y .87), mientras que la de Técnicas de evaluación tuvo las intercorrelaciones más bajas, de .33 a .78 (Véanse Tablas 11 y 12).

TABLA 11. Matriz de Intercorrelación entre los Ítemes de la Subescala Relación con estudiantes. Forma A.

Item	Nro.	3	15	22	25
No se relaciona bien con los estudiantes	3	1.00			
Trata a los estudiantes como personas maduras	15	.66	1.00		
Es justo en el trato con los estudiantes	22	.65	.85	1.00	
No es comprensivo con los estudiantes	25	.75	.80	.87	1.00

Nota: $p < .05$ para todas las correlaciones.

TABLA 12. Matriz de Intercorrelación entre los Ítemes de la Subescala Técnicas de Evaluación Forma A.

Item.	Nro.	4	6	18	19	24
Exige demasiado en los exámenes	4	1.00				
Sus exámenes son claros	6	.34	1.00			
Sus exámenes son bien elaborados	18	.33	.90	1.00		
Exige más de lo que dá	19	.55	.72	.77	1.00	
Es justo al calificar	24	.52	.75	.78	.70	1.00

Nota: $p < .05$ para todas las correlaciones.

En cuanto a las intercorrelaciones entre ítemes de la Forma B, éstas aparecen en las Tablas 13 a 18. Mientras en la Forma A las correlaciones entre ítemes de la subescala de Metodología variaron entre moderados y altos, en la B los coeficientes mostraron mayor variación, desde bajo (.24, no significativo) hasta alto (.81), tal como puede observarse en la Tabla 13.

TABLA 13. Matriz de Intercorrelación entre Ítemes Subescala de Metodología Forma B.

Item	Nro.	2	6	11	14	18	21
Carece de métodos adecuados de enseñanza	2	1.00					
Paciente al explicar	6	.24*	1.00				
Repite innecesariamente las cosas	11	.49	.48	1.00			
No estimula la participación de estudiantes	14	.43	.39	.45	1.00		
Presenta tópicos en una secuencia lógica	18	.69	.40	.67	.63	1.00	
Claro en sus exposiciones	21	.64	.38	.60	.81	.63	1.00

*N. S

Las correlaciones entre los tres ítemes de la subescala de Conocimiento de la materia fueron moderadas (entre .51 y .62), tal como se puede notar en la Tabla 14. Situación parecida se observa en la de Entusiasmo por la docencia, donde las correlaciones fluctuaron desde moderadamente baja (.35 entre "Transmite su desinterés por la materia" y "Es puntual") hasta .56, que se da tres veces entre las seis correlaciones posibles (Véase Tabla 15). Se recordará que en la Forma A los ítemes correspondientes a esta misma subescala (Tabla 9), mostraron correlaciones bastante altas: de .80 a .85.

TABLA 14. Matriz de Intercorrelación entre Ítemes de Conocimiento de la Materia Forma B

Item	Nro.	5	12	17
Sus conocimientos están desconectados de la práctica	5	1.00		
Conoce los últimos desarrollos en su campo	12	.52	1.00	
Seguro de sus conocimientos cuando explica	17	.62	.51	1.00

Nota: Todos los coeficientes tienen $p < .05$

TABLA 15. Matriz de Intercorrelación de Ítemes Subescala Entusiasmo por la Docencia Forma B

Item	Nro.	7	10	19	23
Encuentra mucha satisfacción enseñando su curso	7	1.00			
Es puntual	10	.48	1.00		
No le importa si los estudiantes aprenden o no	19	.56	.45	1.00	
Transmite su desinterés por la materia	23	.56	.35	.56	1.00

Nota: $p < .05$ para todos los coeficientes.

En cuanto a Estimulación de logros (Tabla 16), los coeficientes fueron más altos que en las otras subescalas de la Forma B analizadas hasta ahora. Los valores obtenidos van desde moderados (.60, entre "Estimula la profundización de temas" y "Lo que se aprendió en el curso no valió la pena" hasta altos (.88, entre "Estimula la profundización de temas" y "Estimula a seguir aprendiendo más de la materia", correlación tan alta como se podría esperar entre ítemes tan afines).

TABLA 16. Matriz de Intercorrelación de Ítemes Subescala Estimulación de Logros Forma B.

Item	Nro.	3	13	20	25
Estimula la profundización de temas	3	1.00			
No deja ver la importancia de la materia	13	.67	1.00		
Estimula a seguir aprendiendo más de la materia.	20	.88	.72	1.00	
Lo que se aprendió en el curso no valió la pena	25	.60	.77	.61	1.00

En cuanto a la subescala "Relación con los estudiantes" (Tabla 17), las correlaciones fluctúan desde moderadamente baja (.38) hasta moderadamente alta (.78), en este último caso entre "Incumple a los estudiantes" y "Es amable con los estudiantes". La Forma A mostró también coeficientes altos y moderados en esta misma subescala.

TABLA 17. Matriz de Intercorrelación entre los Ítemes de la Subescala Relación con Estudiantes Forma B.

Item	Nro.	1	8	16	24
Trata a los estudiantes como amigos	1	1.00			
No estimula que los estudiantes le consulten	8	.56	1.00		
Incumple a los estudiantes	16	.38	.64	1.00	
Es amable con los estudiantes.	24	.78	.59	.49	1.00

Al observar la intercorrelación de los ítemes de Técnicas de Evaluación se nota que esta subescala tuvo las intercorrelaciones similares a la subescala "Relación con los estudiantes", fluctuando desde moderadamente baja, .34 hasta moderadamente alta, .79 (evalúa adecuadamente) con "Sus exámenes son muy difíciles" (Tabla 18).

TABLA 18. Matriz de Intercorrelación entre los Ítemes de la Subescala Técnicas de Evaluación Forma B.

Item	Nro.	4	9	15	22
Sus exigencias son razonables.	4	1.00			
Sus exámenes son muy difíciles.	9	.34	1.00		
Evalúa adecuadamente	15	.60	.79	1.00	
Demasiado centrado en sus calificaciones	22	.46	.67	.76	1.00

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

4.2 INTERCORRELACION ENTRE LAS SUBESCALAS

Con miras a establecer el grado de varianza compartida entre las subescalas del CEDES, establecimos la matriz de intercorrelación entre ellas, tanto para la Forma A como para la B. Los resultados se muestran en las Tablas 19 y 20.

En la Forma A las más altas correlaciones se dieron entre la subescala de Estimulación de logros y las de Metodología, Conocimiento de la asignatura y Entusiasmo por la docencia con coeficientes producto momento de .89, .87 y .92 respectivamente.

La subescala de Metodología correlacionó alto con la de Conocimiento ($r = .90$) y Entusiasmo ($r = .88$); esta última a su vez

TABLA 19. Matriz de Intercorrelación entre Subescalas Forma A

Subescala	1	2	3	4	5	6
1. Metodología	1.00					
2. Conocimiento	.90	1.00				
3. Entusiasmo	.88	.85	1.00			
4. Relaciones con los estudiantes	.68	.60	.64	1.00		
5. Técnicas de evaluación	.77	.67	.74	.63	1.00	
6. Estimulación de logros.	.89	.87	.92	.62	.77	1.00

Nota: Todos los coeficientes tienen $p < .01$

TABLA 20. Matriz de Intercorrelación entre Subescalas Forma B

Subescala	1	2	3	4	5	6
1. Metodología	1.00					
2. Conocimiento	.79	1.00				
3. Entusiasmo	.78	.67	1.00			
4. Relación con los estudiantes	.62	.60	.76	1.00		
5. Técnicas de Evaluación	.62	.63	.66	.62	1.00	
6. Estimulación de logros	.83	.72	.69	.62	.66	1.00

Nota: Todos los coeficientes tienen $p < .01$

muestra una correlación de .85 con Conocimiento de la asignatura. Todos estos coeficientes indican un alto porcentaje de varianza compartida entre las subescalas, porcentaje que en términos de coeficiente de determinación va desde 73% (en el caso de Conocimiento con Entusiasmo) hasta 85% (entre Entusiasmo y Estimulación de logros).

Los demás coeficientes son moderados sin alcanzar los valores que ya destacamos. El más bajo de ellos se da entre Entusiasmo y Relación con los estudiantes ($r = .60$, determinación = 36%).

De hecho, la variable que menos intercorrelaciona con las demás es Relación con los estudiantes, mostrando en todos los casos los coeficientes más bajos de .60, como se acaba de indicar, a .68 con Metodología.

Al observar la Forma B, se encuentra que las correlaciones más altas se presentan igual que en la Forma A entre la subescala Estimulación de logros y Metodología (.83). Entre Conocimiento de la materia y Metodología la correlación fue .79. Las demás correlaciones fueron moderadamente altas hasta medianas, como .60 en el caso de Conocimiento y Relaciones con los estudiantes.

4.3 INTERCORRELACION ENTRE ITEMES GENERALES,
NIVEL Y TAMAÑO DEL CURSO

Se puede observar en la Tabla 21, que los ítemes generales "El contenido" y "El profesor" muestran una correlación bastante alta (.80), lo mismo que esta última variable con "El curso en general" ($r = .90$), y ésta con "Contenido" ($r = .92$). Como es de esperar, estos mismos coeficientes se observan en las demás tablas de la Forma A.

TABLA 21. Intercorrelación entre Ítemes Generales Nivel, y Tamaño del Curso con el Valor Total de las Subescalas. Forma A

	Total	Conte- nido	Curso	Nivel	Prof.	Tamaño
Total	1.00					
Contenido	.73	1.00				
Curso	.87	.92	1.00			
Nivel	-.25	-.14*	-.18	1.00		
Profesor	.93	.80	.90	-.20*	1.00	
Tamaño	.34	.33	.33	-.23*	.31	1.00

* N. S.

La correlación entre puntaje en Metodología (Tabla 22) y los Ítemes generales (contenido, curso y profesor) fueron de .72, .84 y .34 respectivamente. Obsérvese que en los dos primeros casos el coeficiente es moderadamente alto, mientras que la correlación con "Profesor" es baja, situación que no es generalizable a las demás subescalas.

TABLA 22. Intercorrelación entre Ítemes Generales, Nivel y Tamaño del Curso en la Subescala de Metodología. Forma A

	Metodolo- gía	Conte- nido	Curso	Nivel	Profes.	Tama- ño
Metodología	1.00					
Contenido	.72	1.00				
Curso	.84	.92	1.00			
Nivel	-.17*	-.14*	-.18*	1.00		
Profesor	.34	.80	.90	-.20*	1.00	
Tamaño	.30	.33	.33	-.23*	.31	1.00

*N.S.

En cuanto a la variable predictiva "Nivel del curso", muestra correlaciones negativas (y no significativas), tanto con los ítemes generales como con Metodología. De otro lado, la variable "Tamaño del curso" muestra correlaciones bajas con Metodología (.30), Nivel (-.23, N.S.) y con los ítemes generales (.33, .33 y .31).

En cuanto a conocimiento de la materia, los resultados se presentan en la Tabla 23.

TABLA 23. Intercorrelación entre Ítemes Generales: Nivel y Tamaño del Curso en la Subescala "Conocimiento de la Materia". Forma A

	Conoc. de Materia	Contenido	Curso	Nivel	Profes.	Tama ño
Conocimien- de la materia	1.00					
Contenido	.80	1.00				
Curso	.87	.92	1.00			
Nivel	-.14*	-.14*	-.18*	1.00		
Profesor:	.91	.80	.90	-.20*	1.00	
Tamaño	.34	.33	.33	-.23*	.31	1.00

*N.S.

La correlación de la subescala "Conocimiento de la materia" con los ítemes generales (contenido, curso y profesor) fueron: .80, .87 y .91 respectivamente, coeficientes que son bastante altos. Pero si se observa la variable "Nivel del curso" vemos que las correlaciones negativas no fueron estadísticamente diferentes de cero.

La variable "Tamaño" tiene una correlación baja (.34) con la subescala "Conocimiento" y con las demás variables tiene valores bajos, hasta adquirir un valor negativo, no significativo, con la variable "Nivel".

En la subescala "Entusiasmo por la docencia" (Tabla 24), las variables Contenido, Curso y Profesor, tienen con ella una correlación de .63, .80 y .90, valores éstos desde moderadamente alto hasta alto.

La correlación de la variable "Nivel" presenta también en este caso correlaciones nulas (no significativas) con las demás variables. La variable "Tamaño" adquiere en la correlación valores en general bajos, alrededor de .30 hasta uno nulo, en el caso de la correlación con "Nivel del Curso".

TABLA 24. Intercorrelación entre Ítemes Generales Nivel y Tamaño del Curso en la Subescala "Entusiasmo por la Docencia". Forma A

	Entusiasmo por docencia	Contenido	Curso	Nivel Prof.	Ta- maño
Entusiasmo por la docencia	1.00				
Contenido	.63	1.00			
Curso	.80	.92	1.00		
Nivel	-.25	-.14*	-.18*	1.00	
Profesor	.90	.80	.90	-.20*	1.00
Tamaño	.34	.33	.33	-.23*	.31 1.00

*N. S.

En la subescala "Relación con los estudiantes" (Tabla 25), la correlación con los ítemes Contenido, Curso y Profesor fueron .56, .78 y .77 en tanto que la correlación de esa subescala con las variables "Nivel" y "Tamaño", tienen nuevamente valores nulos. La variable "Tamaño", correlaciona en forma baja con Contenido (.33), Curso (.33) y Profesor (.31), siendo nula con Nivel.

TABLA 25. Intercorrelación entre Ítemes Generales Nivel y Tamaño del Curso con la Subescala "Relación con los Estudiantes". Forma A.

	Relación con estudiantes	Conte- nido	Curso	Nivel	Profesor	Tamaño
Relación con estudiantes	1.00					
Contenido	.56	1.00				
Curso	.78	.92	1.00			
Nivel	-.26	-.14*	-.18*	1.00		
Profesor	.77	.80	.90	-.20*	1.00	
Tamaño	.36	.33	.33	-.23*	.31	1.00

*N. S.

En cuanto a "Técnicas de Evaluación"(Tabla 26), la correlación con los ítemes generales Contenido, Curso y Profesor, fueron .57, .73 y .74, obsérvese que en esta escala a pesar de que los puntajes son moderadamente altos, son las correlaciones más bajas de todas las subescalas, aunque en magnitud parecidas a las de "Entusiasmo por la docencia". Las variables Nivel y Tamaño, presentan valores nulos en la primera de ellas y bajos (alrededor de .30) en la segunda. La correlación entre ambas no es significativa estadísticamente.

TABLA 26. Intercorrelación entre ítemes Generales Nivel y Tamaño del Curso con la Subescala "Técnicas de Evaluación". Forma A.

	Técnicas de evaluación	Conte- nido	Curso	Nivel	Profesor	Tamaño
Técnicas de evaluación	1.00					
Contenido	.57	1.00				
Curso	.73	.92	1.00			
Nivel	.29	-.14*	-.18*	1.00		
Profesor	.74	.80	.90	-.20*	1.00	
Tamaño	.26	.33	.33	-.23*	.31	1.00

*N. S.

La subescala "Estimulación de logros" (Tabla 27) muestra correlación con las variables Contenido, Curso y Profesor de .76, .87 y .89. El resto de las correlaciones muestra la misma tendencia observada en las otras subescalas.

TABLA 27. Intercorrelación entre ítemes Generales Nivel y Tamaño del Curso en la Subescala "Estimulación de Logros". Forma A.

	Estimulación de logros	Conte- nido	Curso	Nivel	Profesor	Tamaño
Estimulación de logros	1.00					
Contenido	.76	1.00				
Curso	.87	.92	1.00			
Nivel	-.25	-.14*	-.18*	1.00		
Profesor	.89	.80	.90	-.20*	1.00	
Tamaño	.33	.33	.33	-.23*	.31	1.00

*N. S.

En las Tablas 28 a 34 se muestran los resultados de las mismas correlaciones, pero correspondientes a la Forma B. Al observar la Tabla 28 se aprecia que los ítemes generales "Contenido" y "Profesor" muestran una correlación alta (.79); igualmente altas son las correlaciones entre esta última variable y el "Curso en general" ($r = .89$) y de ésta con "Contenido" ($r = .92$). Estos resultados son similares a los obtenidos en la Forma A.

TABLA 28. Intercorrelación entre Ítemes Generales Nivel y Tamaño del Curso con el Valor Total de las Subescalas Forma B.

	Total	Contenido	Curso	Nivel	Profesor	Tamaño
Total	1.00					
Contenido	.60	1.00				
Curso	.68	.92	1.00			
Nivel	.17*	-.02*	-.03*	1.00		
Profesor	.72	.79	.89	.09	1.00	
Tamaño	.06*	-.03*	-.02*	.30*	-.06*	1.00

*N. S.

TABLA 29. Intercorrelación entre Ítemes Generales Nivel y Tamaño del Curso con la Subescala Metodología. Forma B.

	Metodología	Contenido	Curso	Nivel	Profesor	Tamaño
Metodología	1.00					
Contenido	.65	1.00				
Curso	.76	.92	1.00			
Nivel	.18*	-.02*	-.03*	1.00		
Profesor	.85	.79	.89	.09*	1.00	
Tamaño	.15*	-.03*	-.02*	-.30*	-.06*	1.00

*N. S.

Al observar las correlaciones en cada una de las subescalas del CEDes, se encuentra que las correlaciones entre "Metodología" y los ítemes generales (contenido, curso y profesor), fueron de: .65, .76 y .85 respectivamente. La variable "Nivel del Curso" muestra como en la Forma A correlaciones nulas. Lo mismo ocurre con la variable "Tamaño del Curso".

En cuanto a la subescala "Conocimiento de la materia", su correlación con las variables Contenido, Curso y Profesor mostró valores moderadamente alto y alto: .64, .73 y .81, mientras que las variables "Nivel" y "Tamaño" siguieron con correlaciones no significativas estadísticamente (Tabla 30).

TABLA 30. Intercorrelación entre los Ítemes Generales Nivel y Tamaño del Curso y la Subescala Conocimiento de la Materia, Forma B

	Conocimiento de la materia	Conte- nido	Curso	Nivel	Profe- sor	Tamaño
Conocimiento de la materia	1.00					
Contenido	.64	1.00				
Curso	.73	.92	1.00			
Nivel	.33	-.02*	-.03*	1.00		
Profesor	.81	.79	.89	.09*	1.00	
Tamaño	-.17*	-.03*	-.02*	-.30*	-.06*	1.00

*N. S.

La subescala "Entusiasmo por la docencia" en la Forma B, presenta correlaciones inferiores que las que muestra esta misma subescala en la Forma A. La correlación de la subescala con las variables Contenido, Curso y Profesor, muestran valores de .54, .63 y .68 moderadamente altos (Tabla 31). Las variables Nivel y Tamaño, siguen mostrando correlaciones no significativas.

TABLA 31. Intercorrelación de los Ítemes Generales Nivel y Tamaño del Curso con la Subescala "Entusiasmo por La Docencia Forma B

	Entusiasmo por la docencia	Contenido	Curso	Nivel	Profesor	Tamaño
Entusiasmo por la docencia	1.00					
Contenido	.54	1.00				
Curso	.63	.92	1.00			
Nivel	.06*	-.02*	-.03*	1.00		
Profesor	.68	.79	.89	.09*	1.00	
Tamaño	.18*	-.03*	-.02*	-.30*	-.06*	1.00

*N. S.

La subescala "Relación con los estudiantes" presenta igual tipo de correlación que la anterior; sus valores también moderadamente altos, pero inferiores que en la Forma A, así: Las variables Contenido, Curso y Profesor correlacionan de la siguiente manera con la subescala anotada: .48, .53 y .50 respectivamente, mientras que las variables Nivel y Tamaño siguen correlacionando en forma nula con las demás (Tabla 32).

TABLA 32. Intercorrelación entre ítemes Generales Nivel y Tamaño del Curso con la Subescala "Relación con los Estudiantes". Forma B

	Relación estudiantes	Contenido	Curso	Nivel	Profesor	Tamaño
Relación estudiantes	1.00					
Contenido	.48	1.00				
Curso	.53	.92	1.00			
Nivel	.19*	-.02*	-.03*	1.00		
Profesor	.50	.79	.89	.09*	1.00	
Tamaño	.11*	-.03*	-.02*	-.30*	-.06*	1.00

*N. S.



Al observar la subescala "Técnicas de Evaluación", se puede apreciar que en la Forma B, igual que en la Forma A, presenta las correlaciones más bajas de todas las subescalas; además los valores de las correlaciones de las variables Contenido, Curso y Profesor con la subescala (.57, .62, .66), siendo moderadamente altas, son menores que las obtenidas en la Forma A (Véase Tabla 33). En cuanto a las variables "Nivel" y "Tamaño", siguen manteniendo valores nulos.

TABLA 33. Intercorrelación entre Ítemes Generales Nivel y Tamaño del Curso con la Subescala "Técnicas de Evaluación". Forma B

	Técnicas de evaluación	Contenido	Curso	Nivel	Profe- sor	Tamaño
Técnicas de evaluación	1.00					
Contenido	.57	1.00				
Curso	.62	.92	1.00			
Nivel	.23*	-.02*	-.03*	1.00		
Profesor	.66	.79	.89	.09*	1.00	
Tamaño	.01*	-.03*	-.02*	-.30*	-.06*	1.00

*N.S.

Finalmente, en la subescala "Estimulación de logros" (Tabla 34), se puede apreciar que las correlaciones con las variables Contenido, Curso y Profesor, son de .76, .83 y .87 respectivamente, valores altos, en tanto que como en los demás casos, Nivel y Tamaño, no correlacionan significativamente con ninguna de las otras variables.

TABLA 34. Intercorrelación entre ítemes Generales Nivel y Tamaño del Curso con la Subescala "Estimulación de Logros". Forma B

	Estimulación de logros	Contenido	Curso	Nivel	Profe- sor	Tamaño
Estimulación de logros	1.00					
Contenido	.76	1.00				
Curso	.83	.92	1.00			
Nivel	.07*	-.02*	-.03*	1.00		
Profesor	.87	.79	.89	.09*	1.00	
Tamaño	.10*	-.03*	-.02*	-.30*	-.06	1.00

*N. S.

4.4 VALOR PREDICTIVO DE LAS VARIABLES TAMAÑO Y NIVEL DEL CURSO

Con miras a establecer el valor predictivo que las variables Tamaño y Nivel del curso tienen con respecto al puntaje que recibe el profesor de sus estudiantes, realizamos un análisis de regresión múltiple. Inicialmente incorporamos también en este análisis a los tres ítemes generales (El profesor, El curso y El contenido) además de las dos variables ya mencionadas.

Los ítemes generales fueron incluidos en la ecuación de regresión porque en la literatura se mencionan como ítemes que correlacionan altamente con el puntaje total. Siendo ello así, se podría suministrar información general sobre la docencia evaluada a partir de tales ítemes.

La información correspondiente para las seis subescalas aparecen en las Tablas 35 y 36. En estas tablas se pueden observar los resultados del análisis de regresión para la variable Metodología en las Formas A y B. Puede observarse que la constante alcanza significación a nivel de .001 (con variaciones en el nivel de seguridad, ésta siempre fue estadísticamente significativa, por lo que en esta sección no destacamos más tal hecho). En la Forma A sólo

TABLA 35
RESUMEN DEL ANALISIS DE REGRESION EN LA PREDICION
DE PUNTAJES DE EVALUACION

(variables predictoras : items generales, nivel, tamaño del curso)

FORMA -A-

VARIABLES ELEMENTOS	TOTAL AREA					METODOLOGIA					CONOCIMIENTO DE LA MATERIA					ENTUSIASMO POR LA DOCENCIA					RELACION CON LOS ESTUDIANTES					TECNICAS DE EVA- LUACION					ESTIMULACION DE LOGROS					
	Coefficiente	error st.	valor t.	r ²	error st.	Coefficiente	error st.	valor t.	r ²	error st.	Coefficiente	error st.	valor t.	r ²	error st.	Coefficiente	error st.	valor t.	r ²	error st.	Coefficiente	error st.	valor t.	r ²	error st.	Coefficiente	error st.	valor t.	r ²	error st.						
CONSTANTE	.15	.12	****	.64	.20	.127	.13	9.48	.89	.12	1.47	.13	10.93	.84	.12	.169	.14	11.77	.86	.13	1.91	.21	9.14	.67	.19	1.61	.23	7.03	.64	.20	1.14	.17	6.72	.83	.15	
CONTENIDO	-.21	1.3E-01	***			-.13	8.6E-01	-1.45			.11	8.7E-01	1.23			-.37	9.3E-01	-3.98			-.36	.13	-2.66			-.39	.15	-2.67			-.12	-.11	-1.05			
CURSO	.33	.11	***			.12	.12	1.0			2.8E-01	.12	.22			.33	.13	2.53			.43	.19	2.26			.66	.21	3.14			.40	.15	2.56			
NIVEL	1.7E-01	1.6E-01	-1.09			5.9E-02	1.8E-01	.50			1.6E-01	1.8E-01	.87			1.6E-01	1.9E-01	-.82			2.6E-01	2.7E-01	-.95			1.4E-01	3.1E-01	-1.56			3.3E-01	2.3E-01	-1.54			
PROFESOR	.36	5.3E-01	***			.54	6.3E-01	0.64			.37	5.3E-01	****			.49	6.8E-01	7.26			.30	9.8E-01	***			.18	.11	1.69			.31	8.0E-01	**			
TAMANO	1.7E-02	1.4E-02	1.25			1.1E-02	1.6E-02	.68			1.8E-02	1.6E-02	1.11			2.6E-02	1.7E-02	1.65			4.1E-02	2.3E-02	1.64			4.3E-02	2.7E-02	.16			5.8E-02	2.0E-02	.47			

SHV

* P < .05

*** P < .01

** P < .02

**** P < .001

TABLA 36
RESUMEN DEL ANALISIS DE REGRESION EN LA PREDICCION
DE PUNTAJES DE EVALUACION

(variables predictoras: Items generales, nivel y tamaño del curso)

FORMA -B-

VARIABLES ELEMENTOS	TOTAL AREA					METODOLOGIA					CONOCIMIENTO DE LA MATERIA					ENTUSIASMO POR LA DOCENCIA					RELACION CON LOS ESTUDIANTES					TECNICAS DE EVA- LUACION					ESTIMULACION DE LOGROS				
	Coficiente	error st.	Valor t.	r ²	error st.	Coficiente	error st.	Valor t.	r ²	error st.	Coficiente	error st.	Valor t.	r ²	error st.	Coficiente	error st.	Valor t.	r ²	error st.	Coficiente	error st.	Valor t.	r ²	error st.	Coficiente	error st.	Valor t.	r ²	error st.					
CONSTANTE	1.61	.18	9.89	.80	.11	1.85	.19	9.70	.80	.11	2.13	.22	9.77	.73	.13	2.14	.31	7.00	.52	.18	2.14	.37	6.08	.43	.20	1.40	.39	3.58	.48	.23	1.27	.26	4.8	.76	.16
CONTENIDO	.53E-01	.11	21			.53E-01	.12	-28			.55E-01	.13	-26E-02			.70E-01	.19	-37			.71E-01	.22	.33			.12	.24	.50			.74E-01	.16	.46		
CURSO	.67E-01	.13	46			.31E-01	.14	.23			.56E-01	.16	.36			.12	.22	.54			.84E-01	.26	-.33			.23E-01	.29	.80E-01			.23	.19	1.21		
NIVEL	.33E-01	.14E-01	2.26			.33E-01	.15E-01	2.12			.47E-01	.17E-01	2.66			.13E-01	.22E-01	.52			.41E-01	.26E-01	1.47			.33E-01	.32E-01	1.68			.17E-01	.21E-01	.61		
PROFESOR	.26	.10E-01	4.07			.35	.12E-01	4.79			.28	.10E-01	3.43			.25	.12	2.14			.29	.13	2.20			.28	.15	1.76			.23	.10	2.30		
TAMAÑO	.47E-01	.20E-01	2.34			.65E-02	.21E-02	3.06			.12E-02	.24E-02	-.50			.63E-02	.34E-02	1.86			.60E-02	.39E-02	1.56			.36E-02	.44E-02	.83			.50E-02	.29E-02	1.70		

511V

* P < .05 * * * P < .01
 * * P < .02 * * * * P < .001

el coeficiente beta de la variable "Profesor" alcanzó significación estadística ($p < .001$), mientras que en la B lo alcanzó esta misma variable ($p < .001$), "Tamaño del curso" ($p < .01$) y "Nivel del curso" ($p < .05$).

Los coeficientes de regresión múltiple cuadrados (R^2) fueron para las Formas A y B de .89 y .80 ($F_{5, 57} = 89.46$ y $F_{5, 33} = 25.61$), ambos con $p < .001$. El porcentaje de varianza compartida entre las variables independientes y el puntaje de evaluación (89%, 80%), indica el alto nivel predictivo que se tiene, especialmente a partir de la variable Profesor en la Forma A y de las variables Profesor, Tamaño del curso y Nivel en la Forma B.

En el análisis de la variable "Conocimiento de la materia", puede observarse que para la Forma A sólo el coeficiente de la variable "Profesor" alcanza significación estadística $p < .001$ y en cambio en la Forma B alcanza esta significación no sólo esa misma variable ($p < .01$) sino también "Nivel del curso" ($p < .02$).

Los coeficientes de regresión múltiple cuadrados (R^2) fueron para las Formas A y B de .84 y .73 ($F_{5, 57} = 62.17$ y $F_{5, 33} = 18.01$) ambos con $p < .001$. El porcentaje de varianza compartida entre las variables independientes y el puntaje de evaluación (84% y

73%), indica también un alto nivel de predicción a partir de la variable "Profesor" en la Forma A y de las variables "Profesor" y "Nivel del curso" en la Forma B.

En cuanto al análisis de la variable "Entusiasmo por la docencia", se puede observar que en la Forma A los coeficientes de las variables "Profesor" y "Contenido", alcanzan significación estadística ($p < .001$), en tanto que la variable "Curso" lo alcanzó con $p < .02$. En la Forma B la variable "Profesor" adquiere significación a nivel de $p < .05$.

El observar los coeficientes de regresión múltiple cuadrados (R^2) para ambas Formas, vemos que son de .86 y .52 ($F_{5,57} = 70.22$ y $F_{5,33} = 7.03$, ambos con $p < .001$). En cuanto al porcentaje de varianza compartida entre las variables independientes y el puntaje de evaluación (86% y 52%), indica en la primera alto nivel predictivo, mientras que en la segunda apenas es moderado, a partir de las variables "Profesor", "Contenido" y "Curso" en la Forma A y sólo a partir de la variable "Profesor" en la Forma B.

Al analizar la variable "Relación con los estudiantes", se puede apreciar que para la Forma A el coeficiente de las variables "Contenido" y "Curso" alcanzan significación a nivel de $p < .05$,

mientras que la variable "Profesor" la alcanza a $p < .01$.

En cuanto a la Forma B, solamente esta última variable (Profesor) es significativa con $p < .05$.

Los coeficientes de regresión múltiple cuadrados (R^2) fueron para ambas Formas de .67 y .43 ($F_{5,57} = 22.75$ y $F_{5,33} = 5.00$, en los dos casos $p < .001$). Al observar el porcentaje de varianza compartida entre las variables independientes y el puntaje de evaluación (67% y 43%), indican que existe nivel predictivo medio a partir de las variables "Contenido", "Curso" y "Profesor" para la forma A y solamente a partir de la variable "Profesor" en la Forma B.

Obsérvese que este resultado es similar al análisis de la escala "Entusiasmo por la docencia", en ambas Formas.

En cuanto al análisis de la variable "Técnicas de evaluación", se observa que el coeficiente de las variables "Curso" y "Contenido" en la Forma A adquiere significación a nivel de $p < .01$, en tanto que para la Forma B ninguna de las variables contempladas en el presente análisis es significativa estadísticamente.

Al observar los coeficientes de regresión múltiple cuadrados (R^2), se encuentra que fueron .64 y .48 ($F_{5, 57} = 20.07$ y $F_{3, 33} = 6.18$, ambos con $p < .001$).

En cuanto al porcentaje de varianza compartida entre las variables independientes y el puntaje de evaluación (64 y 48%), indican que existe nivel predictivo moderadamente alto y moderado a partir de las variables "Curso" y "Contenido" en la Forma A, pero no se puede plantear lo mismo de estas variables para la Forma B ya que ninguna de ellas alcanza dentro de "Técnicas de Evaluación" valor predictivo.

Si observamos la variable "Estimulación de logros", se encuentra en primer lugar que el coeficiente de las variables "Curso" y "Profesor" es significativa a nivel de .02 en la Forma A. En la Forma B la variable "Profesor" es la única que alcanza significación ($p < .05$).

En cuanto a los coeficientes de regresión múltiple cuadrados (R^2) se encuentra para la Forma A y B que son de .83 y .76 ($F_{5, 57} = 54.49$ y $F_{3, 33} = 20.34$ ambos con $p < .001$). Si observamos el porcentaje de varianza compartida entre las variables independientes y el Criterio (83% y 76%), vemos que indican alto nivel predictivo

a partir de "Curso" y "Profesor" para la Forma A y solamente de "Profesor" en la Forma B.

Si miramos el puntaje total de las variables contempladas en las Formas A y B del CEDES podemos destacar que en cuanto a los coeficientes de las variables "Contenido", "Curso" y "Profesor" son significativas a nivel de $p < .01$ en la Forma A, y en cuanto a la Forma B adquieren significación las variables "Nivel" y "Tamaño" con $p < .05$ y la variable "Profesor" a nivel de $p < .001$.

Los coeficientes de regresión múltiple cuadrados (R^2) se encuentran para ambas Formas .89 y .80 ($F_{5, 57} = 92.05$ y $F_{5, 33} = 25.65$ ambos con $p < .001$). Al observar el porcentaje de varianza compartida entre las variables independientes y el puntaje de evaluación (89% y 80%) se puede decir que demuestran un alto nivel de predicción a partir de "Contenido", "Curso" y "Profesor" para la Forma A; y "Nivel", "Profesor" y "Tamaño del Curso" para la Forma B.

4.5 PREDICCIÓN DE PUNTAJES A PARTIR DE LAS VARIABLES TAMAÑO Y NIVEL DEL CURSO

Los altos coeficientes de correlación obtenidos y que se acaban de reportar podrían estar inflados, especialmente cuando se pone en consideración el hecho de que se predice un puntaje a partir de otros de la misma naturaleza en el mismo cuestionario. Podría así haber una relación espúrea entre las variables linealmente correlacionadas en el análisis de regresión. Para establecer la correlación de las variables Tamaño y Nivel, realizamos los mismos análisis de regresión, pero excluyendo los ítemes generales. Los resultados se resumen en las Tablas 37 y 38.

Al observar los resultados del análisis de regresión para la variable "Metodología" en las Formas A y B puede observarse que en la Forma A sólo el coeficiente de la variable "Tamaño" adquiere significación estadística ($p < .02$), en tanto que en la Forma B ninguna de las variables alcanza significación estadística.

Al observar los coeficientes de regresión múltiple cuadrados (R^2) fueron para las Formas A y B .11 y .08 ($F = 3,56$, $p < .05$ y $F = 1,54$, no significativo para la Forma B). El porcentaje de varianza compartida entre las variables independientes y el

TABLA 3.7
RESUMEN DEL ANALISIS DE REGRESION EN LA PREDICION
DE PUNTAJES DE EVALUACION

(variables predictoras : nivel y tamaño del curso)

FORMA -A-

ELEMENTOS	TOTAL					METODOLOGIA					CONOCIMIENTO DE LA MATERIA					ENTUSIASMO POR LA DOCENCIA					RELACION CON LOS ESTUDIANTES					TECNICAS DE EVALUACION					ESTIMULACION DE LOGROS				
	Coefficiente	error st	valor t	r ²	error st	Coefficiente	error st	valor t	r ²	error st	Coefficiente	error st	valor t	r ²	error st	Coefficiente	error st	valor t	r ²	error st	Coefficiente	error st	valor t	r ²	error st	Coefficiente	error st	valor t	r ²	error st					
CONSTANTE	3.13	.14	23.07	.15	.28	3.11	.16	19.60	.11	.33	3.19	.13	23.81	.12	.28	3.19	.15	21.45	.15	.31	3.13	.14	22.61	.16	.29	3.02	.15	20.30	.12	.31	3.10	.18	19.7	.15	.33
NIVEL	.62E-01	.41E-01	1.50			.43E-01	.49E-01	.89			.23E-01	.41E-01	.55			.67E-01	.46E-01	-1.47			.67E-01	.43E-01	-1.58			.89E-01	.46E-01	-1.95			.76E-01	.48E-01	-1.7		
TAMAÑO	.93E-02	.35E-02	2.49	*		.93E-02	.41E-02	2.25	*		.93E-02	.35E-02	2.65	*		.88E-02	.39E-02	2.46	*		.93E-02	.36E-02	2.61	*		.85E-02	.39E-02	1.67			.88E-02	.41E-02	2.20	*	
F	5.40					3.57					4.22					5.18					5.9					4.3					5.23				

SHV

* P < .02

** P < .001

TABLA 38
RESUMEN DEL ANALISIS DE REGRESION EN LA PREDICION
DE PUNTAJES DE EVALUACION

(variables predictoras : nivel y tamaño del curso)

FORMA -B-

ELEMENTOS	TOTAL					METODOLOGIA					CONOCIMIENTO DE LA MATERIA					ENTUSIASMO POR LA DOCENCIA					RELACION CON LOS ESTUDIANTES					TECNICAS DE EVALUACION					ESTIMULACION DE LOGROS				
	Coefficiente	error st.	valor t.	r ²	error st.	Coefficiente	error st.	valor t.	r ²	error st.	Coefficiente	error st.	valor t.	r ²	error st.	Coefficiente	error st.	valor t.	r ²	error st.	Coefficiente	error st.	valor t.	r ²	error st.	Coefficiente	error st.	valor t.	r ²	error st.	Coefficiente	error st.	valor t.	r ²	error st.
CONSTANTE	1.3	.13	24.15 *	.06	.22	3.09	.13	23.07 *	.08	.23	3.35	.13	25.6 *	.12	.22	3.10	.14	22.5 *	.05	.24	3.17	.15	21.33 *	.07	.25	2.89	.18	16.37 *	.06	.30	3.17	.17	19.22 *	.02	.29
NIVEL	.43E-01	.30E-01	1.46			.33E-01	.31E-01	1.47			.57E-01	.30E-01	1.9			.53E-01	.33E-01	.72			.30E-01	.34E-01	1.48			.81E-01	.40E-01	1.51			.27E-01	.40E-01	.67		
TAMAÑO	.14E-02	.14E-02	.99			.57E-02	.43E-02	1.35			.18E-02	.42E-02	-.44			.38E-02	.43E-02	1.28			.33E-02	.57E-02	1.2			.28E-02	.26E-02	.50			.42E-02	.35E-02	.76		
F	1.24					1.54					2.4				0.9						1.35					1.4					0.4				

SHV

* P < .001

puntaje de evaluación (11% y 8%) muestran el mínimo nivel predictivo que puede hacerse, en la Forma A sólo puede efectuarse a partir de la variable "Tamaño" en tanto que en la Forma B no puede efectuarse predicción.

Al observar la variable "Conocimiento de la materia" en el análisis de regresión para las dos Formas anotadas se puede decir que para la Forma A la variable "Tamaño" adquiere significación a nivel de $p < .02$ y en la Forma B no se presenta ningún dato significativo.

En cuanto a los coeficientes de regresión múltiple cuadrados (R^2) son iguales a .12 ambas Formas ($F = 4.23$ $P < .05$ en la Forma A y $F = 2.36$, no significativa para la Forma B). En cuanto al porcentaje de varianza compartida entre las variables independientes y el puntaje de evaluación 12% para cada Forma muestran que sólo puede hacerse predicción a partir de la variable "Tamaño" para la Forma A y no puede predecirse nada a partir de las variables contempladas en la Forma B.

La variable "Entusiasmo por la docencia" muestra que para las Formas A y B el coeficiente de regresión múltiple cuadrados (R^2) fueron .15 y .05 ($F = 5.18$ significativo a nivel de $p < .01$ y

$F_{2,36} = .88$ carente de significación estadística para la Forma B). El porcentaje de varianza compartida entre las variables independientes y el puntaje de evaluación (15% y 5%) muestran posibilidad de predicción a partir de la variable "Tamaño" de la Forma A y no posible ningún tipo de predicción partiendo de las variables anotadas para la Forma B.

En cuanto a la variable "Técnicas de Evaluación", los coeficientes de regresión múltiple cuadrados (R^2) fueron de .12 y .06 ($F = 4.25$ con $p < .05$ y $F = 1.14$ no significativo para la Forma B). En este caso como en los demás el porcentaje de varianza compartida entre las variables independientes y las dependientes es bastante bajo.

La variable "Relación con los estudiantes" en el análisis de regresión de las Formas A y B indican que el coeficiente de regresión múltiple cuadrados (R^2) para cada una de las Formas es de .16 y .07 respectivamente ($F = 5.90$, $p < .01$ y $F = 1.35$, no significativo para la Forma B). En cuanto al porcentaje de varianza compartido entre las variables independientes y el puntaje de evaluación (17% y 7%) indican que para la Forma A sólo puede hacerse algún tipo de predicción a partir de la variable "Tamaño", en cambio en la Forma B no puede realizarse ningún tipo de predicción

estadísticamente fiable a partir de las variables analizadas.

Si observamos la variable "Estimulación de logros" en las Formas A y B observamos que los coeficientes de regresión múltiple cuadrados (R^2) fueron de .15 y .02 respectivamente ($F = 5.23$, $p < .05$ en la Forma A y $F = .00$ carente de significación estadística en la Forma B). En cuanto al puntaje de varianza compartida entre las variables independientes y el puntaje de evaluación 15 y 2% respectivamente nos indican que mientras que en la Forma B no se puede hacer ningún tipo de predicción a partir de las variables "Nivel" y "Tamaño", en cambio en la Forma A puede hacerse predicción a partir de la variable "Tamaño" del curso a nivel de $p < .01$, aunque tal predicción carece en lo fundamental de importancia práctica.

Cuando analizamos los resultados obtenidos en el "Total" podemos observar que para las dos Formas los coeficientes de regresión múltiple cuadrados (R^2) fueron de .15 y .06 respectivamente, ($F = 5.35$, $p < .01$ y $F = 1.24$, no significativo en la Forma B).

Al revisar el porcentaje de varianza compartida entre las variables independientes y el puntaje de evaluación 15% y 6% para las Formas

A y B respectivamente nos indican que en la Forma A la variable "Tamaño" permite hacer algún grado de predicción, mientras que para la Forma B no es posible predicción alguna a partir de las variables anotadas.

ACTUALIZACION DE NORMAS DEL CEDes

Este estudio se realizó con tamaños muestrales mayores que el empleado en el estudio inicial del CEDes (Batista, et al, 1982), por ello resultó conveniente actualizar las normas preliminares. Como las variables Tamaño y Nivel del curso no tuvieron valor predictivo de los puntajes de evaluación asignados por los estudiantes, no resultó preciso elaborar normas por separado teniéndolas en cuenta.

Para la presentación de los resultados basados en las nuevas normas tuvimos en cuenta las sugerencias de los profesores que recibieron los resultados de las evaluaciones. Aunque manifestaron en su mayoría (68%) que el informe era "Muy Fácil" o "Fácil" de leer, el resto (32%) manifestó dificultad para entenderlo. En concordancia con esto, decidimos variar el modo de presentación de los resultados, siguiendo el modelo sugerido por Fenker (1975).

El primer paso en la actualización de normas consistió en la obtención de información descriptiva (medias y desviación típica) para cada ítem en cada Forma. Procedemos a continuación al establecimiento de intervalos de confianza al 95% para cada media. Los

intervalos para la Forma A se calcularon usando 121 grupos, 58 de los cuales fueron adicionados en Junio de 1985. Esta información está resumida en las Tablas 39 y 40. En la Tabla 41 aparecen los intervalos de confianza para los puntajes total y de las sub-escalas.

Debido a que los errores estándares y por consiguiente el tamaño de los intervalos de confianza, fueron pequeños, se prefirió el nivel de confianza al 95% para efectos de informar aquellos puntajes que se pudiesen considerar como definitivamente diferentes de la media poblacional. En esto se difiere de Fenker (1975) quien utilizó una banda dada por los valores de menos uno y más uno error estándar.

De este modo, para efectos de información normativa, los puntajes en los ítemes de un profesor evaluado por sus estudiantes se interpretaría así:

PROMEDIO: Si el puntaje cae dentro del intervalo de confianza al 95%.

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

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

TABLA 39. Intervalo de Confianza para las Medias de los Ítemes Generales y Específicos.

FORMA A. N = 121

Item.	Media Normativa	S	Intervalo de Confianza al 95%	
<u>Ítemes Generales</u>				
Contenido	3.70	.47	3.58	3.82
Profesor	3.55	.55	3.41	3.69
Curso en general	3.42	.43	3.31	3.53
<u>Ítemes Específicos</u>				
1	3.12	.66	3.00	3.24
2	3.06	.70	2.92	3.19
3	3.19	.51	3.10	3.28
4	2.67	.59	2.57	2.77
5	3.04	.48	2.95	3.12
6	3.02	.57	2.92	3.12
7	3.18	.52	3.08	3.27
8	3.19	.44	3.11	3.27
9	3.08	.47	2.99	3.16
10	3.00	.48	2.91	3.08
11	3.08	.49	2.99	3.16
12	3.37	.30	3.31	3.42
13	3.27	.45	3.18	3.35
14	2.97	.54	2.87	3.06
15	3.17	.46	3.08	3.25
16	3.33	.37	3.26	3.39
17	3.18	.45	3.09	3.26
18	2.97	.54	2.87	3.07
19	3.04	.49	2.95	3.12
20	3.67	.42	3.59	3.74
21	3.17	.47	3.08	3.25
22	3.13	.49	3.04	3.21
23	3.19	.49	3.10	3.27
24	2.98	.54	2.88	3.08
25	3.20	.41	3.12	3.27

TABLA 40. Intervalo de Confianza para las Medias de los Items Generales y Específicos.

FORMA B. N = 139

Item	Media Normativa	S	Intervalo de confianza al 95%	
<u>Items Generales</u>				
Contenido	3.50	.46	3.35	3.65
Profesor	3.34	.59	3.14	3.54
Curso en General	3.16	.48	2.99	3.33
<u>Items Específicos</u>				
1	3.34	.28	3.29	3.45
2	3.26	.30	3.16	3.36
3	3.14	.33	3.03	3.25
4	3.05	.34	2.94	3.16
5	3.44	.30	3.34	3.53
6	3.32	.32	3.22	3.42
7	3.38	.24	3.30	3.45
8	3.30	.29	3.20	3.39
9	3.03	.32	2.93	3.13
10	3.24	.43	3.10	3.38
11	3.23	.36	3.11	3.35
12	3.36	.25	3.27	3.44
13	3.43	.28	3.33	3.52
14	3.41	.31	3.31	3.51
15	3.14	.34	3.03	3.25
16	3.42	.27	3.33	3.51
17	3.33	.27	3.24	3.41
18	3.24	.25	3.15	3.32
19	3.39	.26	3.30	3.47
20	3.20	.38	3.08	3.32
21	3.32	.28	3.22	3.41
22	3.07	.42	2.93	3.21
23	3.43	.27	3.34	3.51
24	3.43	.32	3.33	3.53
25	3.51	.27	3.42	3.59

TABLA 41. Intervalos de Confianza para las Medias Total, de las Subescalas.

FORMAS A y B

Escala	Forma A			Forma B		
	Media	Límites de confianza al 95%		Media	Límites de confianza al 95%	
Total	3.13	3.04	3.22	3.29	3.19	3.38
Metodología	3.10	3.00	3.20	3.29	3.19	3.39
Conocimiento de la materia	3.36	3.28	3.43	3.37	3.28	3.45
Entusiasmo por la docencia	3.20	3.11	3.28	3.36	3.26	3.46
Técnicas de Evaluación	3.17	3.08	3.25	3.37	3.27	3.46
Relación con los estudiantes	2.94	2.84	3.03	3.04	2.92	3.15
Estimulación de logros	3.08	2.99	3.16	3.32	3.22	3.42

Con esta información sobre cada ítem, encontramos innecesario reportar la distribución de frecuencias en cada uno de ellos como se propuso en el trabajo previo de Batista et al, (1982). Pensamos que el informe con estos datos es más fácil de entender (superando la dificultad de tener que explicar conceptos como "decil" y "quintil") y se mantiene dentro de la línea de información evaluativa para efectos de mejoramiento docente. Dos ejemplos de

informes evaluativos parciales aparecen en las Tablas 42 y 43.

Con estos datos ya actualizados, nuestro siguiente objetivo consistió en la reelaboración del manual de interpretación de resultados el cual exponemos a continuación.

TABLA 42. Ejemplo Parcial de Informe Evaluativo Basado en el CEDes - FORMA A

I t e m	Código del Curso: 38				
	Número de Cuestionarios : 36				
	Media en el Curso	Límite Inferior	Límite Superior	Media Normativa	Evaluación Comparativa
El contenido	3.62	3.58	3.82	3.70	Promedio
El Profesor	3.53	3.41	3.69	3.55	Promedio
El curso en general	3.30	3.31	3.53	3.42	Inferior al promedio
1. Ordenado en sus exposiciones	2.94	3.00	3.24	3.12	Inferior al promedio
2. No prepara bien sus clases	3.05	2.92	3.19	3.06	Promedio
6. Sus exámenes son claros	3.36	2.92	3.12	3.02	Superior al promedio
15. Trata a los estudiantes como personas maduras	3.23	3.08	3.25	3.17	Promedio
Sub-Escalas Metodología	3.42	3.00	3.20	3.10	Superior al promedio
Conocimiento de la materia	3.40	3.28	3.43	3.36	Promedio
Entusiasmo por la docencia	3.20	3.11	3.28	3.20	Promedio
Técnicas de evaluación	3.07	3.08	3.25	3.17	Inferior al promedio
Relación con los estudiantes	3.58	2.84	3.03	2.94	Superior al promedio
Estimulación de logros	3.15	2.99	3.16	3.08	Promedio
TOTAL	3.20	3.04	3.22	3.13	Promedio

TABLA 43. Ejemplo Parcial de Informe Evaluativo Basado en el CEDES - FORMA B

	Código del Curso : 142		Número de Cuestionarios : 28		
	Media en el Curso	Límite Inferior	Límite Superior	Media Normativa	Evaluación Comparativa
El profesor	3.00	3.14	3.54	3.34	Inferior al promedio
El contenido	3.75	3.35	3.65	3.50	Superior al promedio
El curso en general	3.00	2.99	3.33	3.16	Promedio
1. Trata los estudiantes como amigos	3.19	3.29	3.45	3.37	Inferior al promedio
2. Carece de métodos adecuados de enseñanza.	3.75	3.16	3.36	3.26	Superior al promedio
10. Es puntual	2.68	3.10	3.39	3.24	Inferior al promedio
16. Incumple a los estudiantes	3.43	3.33	3.51	3.42	Superior al promedio
Sub-Escalas					
Metodología	2.85	3.19	3.39	3.29	Inferior al promedio
Conocimiento de la materia	3.42	3.28	3.45	3.37	Promedio
Entusiasmo para la docencia	3.01	3.26	3.46	3.36	Inferior al promedio
Técnicas de Evaluación	3.20	3.27	3.46	3.37	Inferior al Promedio
Relación con los estudiantes	3.13	2.92	3.15	3.04	Promedio
Estimulación de logros	2.74	3.22	3.42	3.32	Inferior al promedio
Total	3.02	3.19	3.38	3.29	Inferior al promedio

MANUAL DE INTERPRETACION DE RESULTADOS

1. JUSTIFICACION

La evaluación del desempeño docente es necesidad imperiosa en los centros educativos y con mayor urgencia en aquellos de educación superior en los que la formación de cuadros científicos y técnicos es objetivo central.

La formación de personas altamente capacitadas sólo puede ofrecerse por docentes efectivos y esta efectividad puede observarse por medio de la evaluación de cuatro estamentos principales: estudiantes, administradores, colegas y la propia autoevaluación.

Buscando siempre el mejoramiento docente, la evaluación entra a jugar un papel central en las instituciones de educación superior. Describimos entonces a continuación las normas mínimas que pueden servir como fundamento para efectuar la evaluación utilizando para ello el CEDES. Esta sección es una actualización de las previamente elaboradas para el CEDES por Batista, Vallejo y Villa en 1982.

QUE ES EL CEDES

CEDES: Cuestionario de Evaluación Docente en Educación Superior que consta de dos 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 puntaje de 5, 4, 3, 2 y 1. Los aspectos específicos de la docencia son evaluados por 25 ítemes en seis áreas, a saber: Metodología (M), Conocimiento de la materia (CM), Entusiasmo por la Docencia (ED), Relación con los estudiantes (RE), Técnicas de Evaluación (TE) y Estimulación de logros (EL).

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

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

Metodología (M):

Se refiere a la estructura, diseño de trabajo, estrategia que se persigue 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, saber hacerse entender, permitir participación en clase, entre otros.

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, de 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.

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 en llenar un programa.

Relación con los Estudiantes (RE):

Apunta a que el profesor tenga en cuenta las necesidades 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.

Técnicas de Evaluación (TE):

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

Estimulación de Logros (EL):

Implica desarrollar en el alumno tanto en el presente como en el futuro, el interés por los contenidos y que sienta que ha aprendido y que ello ha valido la pena.

3. EXPLICACIONES DEL CEDES

La identificación de la información del CEDES se puede describir de la siguiente manera: Inicialmente se pregunta por información descriptiva general:

3.1 Información Inicial: Comprende

- Fecha: Se refiere a la fecha de aplicación del cuestionario de evaluación. Se pueden presentar factores que modifican significativamente los resultados, por ejemplo aplicar el cuestionario después de un período largo de descanso, después de una evaluación, al iniciar el curso o después de entregar una nota.
- Sexo: M (Masculino), F (Femenino), que corresponde al estudiante que suministra la información. Estudios previos han encontrado diferencias significativas cuando el porcentaje de respondientes pertenece a uno u otro sexo.
- Curso: Es el nombre del área o materia que recibe el grupo en el que se hace la evaluación. Existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos en materias relativamente "difíciles" o "fáciles";

como también en cursos introductorios o de nivel profesional dentro de la carrera. Por lo tanto, debe tenerse en cuenta que pueden existir actitudes de rechazo o aceptación frente a ciertos contenidos científicos y esto puede afectar la evaluación.

- Profesor: Es el titular del área que sirve el curso. Es la definición exacta del sujeto a evaluar.
- Semestre: Informa el nivel en el que se encuentra ubicado el curso dentro de la carrera profesional. Según el semestre a que pertenece el estudiante, pueden presentarse en él diferencias en la percepción del docente, así: una imagen muy general, una visión crítico-constructiva sobre el docente o una imagen mucho más analítica.
- Institución: Corresponde a la entidad que propició a los estudiantes la oportunidad de responder el cuestionario. Se puede apreciar también diferencias en los resultados según el tipo de institución en la que se aplica el CEDES.

3.2 Ítemes generales: Se agrupan acá tres ítemes generales que suministran en primera instancia la percepción que el estudiante tiene de su profesor. Son ellas:

- Contenido del curso: Cantidad de aprendizaje que se espera que el estudiante asimile durante el semestre o año académico.
- Profesor: Sujeto a evaluar.
- Curso en general: Teorías, prácticas, procesos, recursos y actividades que se desarrollan durante el curso que se dicta.

3.3 Información del desempeño docente:

Comprende los 25 ítemes que conforman la segunda parte del cuestionario CEDES, son los que cubren las respuestas sobre las áreas anotadas anteriormente y para cada una de las Formas del CEDES están discriminadas así:

FORMA A:

- Metodología:
 1. Ordenado en sus exposiciones.
 2. No prepara bien sus clases.
 7. No sabe comunicar la materia.
 8. Se expresa bien al explicar.
 14. Su clase es monótona .

- Conocimiento de la materia:

11. Combina bien sus conocimientos teóricos con los prácticos.
12. Sus conocimientos sobre la materia son desactualizados.
16. Es capaz de contestar las preguntas que se formulan.
20. Sabe su materia.

- Entusiasmo por la docencia:

13. No muestra entusiasmo por enseñar su materia.
17. Se preocupa de que los estudiantes aprendan.
21. Interesado solamente en llenar un programa.

- Relación con los estudiantes:

3. No se relaciona bien con los estudiantes,
15. Trata a los estudiantes como personas maduras.
22. Es justo en el trato con los estudiantes.
25. No es comprensivo con los estudiantes.

- Técnicas de evaluación:

4. Exige demasiado en los exámenes.
6. Sus exámenes son claros.
18. Sus exámenes son bien elaborados.

- 19. Exige más de lo que dá.
- 24. Es justo al calificar .
- Estimulación de logros:
 - 5. No motiva a los estudiantes por la materia.
 - 9. Los esfuerzos realizados en el curso valieron la pena.
 - 10. Hace que el estudiante se interese por la materia.
 - 23. No se aprendió mucho tomando este curso.

FORMA B:

- Metodología:
 - 2. Carece de métodos adecuados de enseñanza.
 - 6. Paciente al explicar.
 - 11. Repite innecesariamente las cosas.
 - 14. No estimula la participación de los estudiantes.
 - 18. Presenta los tópicos en una secuencia lógica.
 - 21. Claro en sus explicaciones.
- Conocimiento de la materia:
 - 5. Sus conocimientos están desconectados de la práctica.
 - 12. Conoce los últimos desarrollos de su área.
 - 17. Seguro de sus conocimientos cuando explica.

- Entusiasmo por la docencia:
 - 7. Encuentra mucha satisfacción enseñando su curso.
 - 10. Es puntual.
 - 19. No le importa si los estudiantes aprenden o no.
 - 23. Transmite al estudiante su propio desinterés por la materia.

- Relación con los estudiantes;
 - 1. Trata a los estudiantes como amigos .
 - 2. No estimula que los estudiantes le consulten.
 - 16. Incumple a los estudiantes.
 - 24. Es amable con los estudiantes.

- Técnicas de evaluación:
 - 4. Sus exigencias son razonables.
 - 9. Sus exámenes son muy difíciles .
 - 15. Evalúa adecuadamente.
 - 22. Demasiado centrado en calificaciones.

- Estimulación de logros:
 - 3. Estimula la profundización de tema.
 - 13. No deja ver la importancia de la materia .
 - 20. Estimula al estudiante a seguir aprendiendo más de la materia.

25. Lo que se aprendió en el curso no valió la pena.

4. INTERPRETACION DE RESULTADOS

4.1 Condiciones de aplicación:

El Cuestionario de Evaluación Docente de Educación Superior (CEDes), es un cuestionario tipo "ómnibus", que tiene aplicabilidad a la gran cantidad y variedad de cursos que se ofrecen en nuestras universidades.

A pesar de las óptimas condiciones de aplicabilidad de que goza el CEDes, se recomienda su utilización sólo con fines de superación del docente. Se pretende que las instituciones de educación superior dispongan de un instrumento evaluativo, que dé una visión lo más exacta posible de la calidad de los docentes vinculados a ella.

4.2 Recolección de información:

Se logra la información a través del Cuestionario de Evaluación Docente de Educación Superior (CEDes) en sus dos Formas: A y B.

4.3 Tipo de Información:

Información preliminar, ya descrita: sexo, fecha, curso, profesor, semestre e institución.

Aparece en segundo lugar los ítemes generales que nos suministran una visión general sobre la forma como los estudiantes perciben el Contenido, El Profesor y el Curso en general. De acuerdo con la información que suministran estos ítemes ya tenemos un primer acercamiento a la relación del docente con los tres aspectos anotados.

Posteriormente el CEDES plantea una serie de ítemes específicos, en los que se puede apreciar en forma clara el desempeño docente propiamente dicho, partiendo de seis áreas que son: Metodología, Conocimiento de la materia, Estimulación de logros, Relación con los estudiantes, Entusiasmo por la docencia y Técnicas de evaluación. A partir de estas áreas se puede hacer inferencia estadística sobre el desempeño docente.

4.4 Consignación de la información:

El suministro de la información se hace a través de una tabla, en la que se anotan los puntajes que obtuvo el docente tanto en los ítemes generales como en los específicos, en cada área de evaluación y en el puntaje total.

La lectura de estos resultados se hace teniendo en cuenta el intervalo de confianza al 95% de la media normativa. La interpretación de los resultados se hace mediante la comparación directa de la media obtenida por el profesor con el intervalo de confianza normativo. Así:

- Superior al promedio: Cuando el valor de la media es igual o superior al límite superior del intervalo.
- Inferior al promedio: Cuando la media obtenida está por debajo del límite inferior del intervalo de confianza.
- Promedio: Cuando el puntaje cae dentro de los límites del intervalo de confianza.

4.4.1 Análisis de ítemes generales: A partir de esta sección se plantean lineamientos generales para el

análisis de datos, tomados éstos partiendo del trabajo "Refinamiento psicométrico de un instrumento de evaluación para docentes de la educación superior", Batista, Vallejo y Villa, 1982.

La variable general "Contenido" tiene relación con el pensum general. Cuando el puntaje obtenido en éste es inferior al promedio, habrá que investigar desde ambos puntos de vista si se debe a un rechazo, en términos generales, del contenido o a una falta de adecuación en el curriculum general o a una inapropiada forma de la organización de los contenidos. Si el puntaje es superior al promedio deberá entonces tomarse los factores anteriores pero en forma positiva con el fin de mantenerlos a ese mismo nivel y mejorarlos en la medida de las posibilidades.

En cuanto al ítem general "Profesor" se puede apreciar que éste apunta en forma directa al educador. Cuando el puntaje es inferior al promedio debe estudiarse en forma imparcial y crítica todos los aspectos relacionados con las fallas en el establecimiento de las relaciones tanto académicas como interpersonales con los estudiantes, superarlas y buscar la forma de rectificarlas o

modificarlas como corresponde. Estas mismas evaluaciones deben hacerse cuando el puntaje es medio. Pero si por el contrario el puntaje es superior al promedio, deberá reconocerse que se tiene una imagen buena o adecuada del evaluado.

Al observar el tercer ítem general "Curso en general", debe entenderse que se hace referencia más general a diferentes factores, interacciones y sujetos, particularmente al profesor, que participan en el curso. Un puntaje bajo en este ítem deberá analizarse incluyendo los elementos que definen el ítem general "Contenido" y "Profesor" pero haciéndose énfasis en factores como: Imagen socioperceptiva de la disciplina, integración del currículam, imagen subjetiva de la docencia como tal, área, etc.

4.4.2 Análisis

Análisis de ítemes específicos:

Es importante antes de entrar al análisis de las subescalas, observar el resultado de la media de cada ítem específico, hecho que permite detectar en forma más precisa el desempeño docente. Estas medias

servirán también como parámetro predictivo para cada una de las áreas, ya que ellas al ser confrontadas con la media normativa muestran los aspectos que son necesarios revisar para superar fallas específicas o para reforzar puntos fuertes en el desempeño profesional.

Análisis de los puntajes por áreas:

Cuando en las áreas específicas el valor es inferior al promedio puede suponerse que la materia presenta un empobrecimiento comparado con los demás cursos, por consiguiente conviene reevaluar los factores asociados a las diferentes áreas. En este caso, entonces, el docente debe tomar conciencia de que su metodología de trabajo no puede ser consistente, organizada y clara, que el conocimiento de la materia o bien su transmisión dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje puede mostrarse deficiente por incapacidad o por insuficiencia personal en manifestar lo esperado, debe reevaluar si se siente bien en la materia, si le agrada, si siente satisfacción al desarrollarla; reevaluar su conducta en la relación con los estudiantes, si sus evaluaciones más que un control

del avance en la enseñanza se trata de una actividad represiva consciente o inconsciente, o bien, por el contrario, su actitud paternalista podría tender a facilitar dichas evaluaciones; se debe observar si carece de intenciones necesarias para que el estudiante se sienta complacido de lo que aprende y si estimula o no el interés por la materia. Implica hacer un análisis suficientemente consciente de la apropiación del interés que su trabajo reviste y tratar de mejorarlo desde las diferentes variables que lo conforman.

Cuando el puntaje obtenido es igual al promedio puede decirse que los factores antes mencionados se están cumpliendo como en la generalidad de los grupos y que permanentemente requiere un refrescamiento y una apropiación de interés mayor para mejorar los diferentes factores.

Finalmente, si el puntaje es superior al promedio, puede colegirse que mantiene una adecuada preocupación e interés por la materia y tiene el debido cuidado en cada una de las seis áreas.

Cuando una o más áreas específicas se presentan diferentes a las demás. En términos generales, cada puntaje de las seis áreas específicas expresan el lugar que ocupa el docente en relación con otros que se han hecho evaluar por sus estudiantes. De acuerdo con esto tenemos que:

Un puntaje inferior en cualquiera de las áreas muestra deficiencia en la misma y hay que reevaluar detenidamente los aspectos inherentes que le conforman. Esta deficiencia es valorada normativamente, es decir, en relación con otros profesores universitarios evaluados con la misma forma.

Un puntaje medio, implica que se está cumpliendo medianamente en el área respectiva.

Un puntaje superior indica que probablemente se están controlando y aplicando adecuadamente la mayoría de factores relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta actitud debe mantenerse y también superarse.

4.5 Niveles de uso:

Este instrumento de evaluación puede tener diferentes niveles de uso, dependiendo de: la utilización de la información, de los intereses del evaluador y del tiempo con que se cuenta para el proceso de cuantificación.

Nivel muy general: Se trata de una cuantificación y evaluación muy superficial que consiste en usar únicamente los resultados de los ítemes generales. Este tipo de información es adecuada para los administradores educativos o como parte del proceso de Evaluación Institucional.

Un nivel global implica la cuantificación y evaluación de los ítemes generales y total por sub-escalas. Esta información permite ver, en términos generales, cómo ha sido evaluado el profesor respectivo tomando las seis áreas globalmente, comparándolas con la imagen que brindan los ítemes generales.

Nivel completo: Implica la cuantificación y evaluación de los tres ítemes generales, las seis áreas específicas y el total. Se utilizan estos resultados para

inferir una serie de intercorrelaciones de conductas docentes que puede resultar en información evaluativa valiosa para cada profesor evaluado.

Nivel detallado: Se refiere a la utilización más específica de la información. Este nivel permite evaluar aquellos aspectos de contenido a que hace referencia a cada ítem. Esta información resulta muy útil para el profesor que se preocupa por mejorar todos los factores de relación implicados en su trabajo como docente.

5. EVALUACION DEL CEDes

Se considera que el Cuestionario de Evaluación Docente de Educación Superior (CEDes), posee cualidades para que los estudiantes evalúen en forma íntegra al docente que dicta el curso por las siguientes razones:

Evalúa aspectos fundamentales del desempeño docente en la educación superior.

Los ítemes tienen relación con estrategias pedagógicas valoradas por los estudiantes.

Permite obtener una bastante aproximada imagen de la forma como los estudiantes observan tanto el curso como el docente que lo sirve.

Permite ser usada para efectos de superación profesional docente en programas de desarrollo académico del profesorado.

Permite a los estudiantes efectuar la evaluación con el mínimo de explicaciones por parte de quien imparte la información para su aplicación.

Permite aplicarse a grupos con diferentes número de alumnos.

Permite evaluar en aspectos significativos, la calidad de la docencia impartida en una o más instituciones de educación superior.

La interpretación de los resultados es más fácil mediante la comparación de los resultados con la media normativa, dentro del intervalo de confianza del 95%.

También el CEDes presenta algunas limitaciones, así:

El rendimiento académico o la calificación esperada de los alumnos, en algunos casos, puede afectar los resultados.

La carencia de preguntas abiertas, de opinión o sugerencias pueden limitar la expresión de respuestas de especial significación por parte de los estudiantes.

El hecho de aplicarse sólo a grupos de clase tipo "expositiva" impide conocer la evaluación de los estudiantes de grupos de clases tales como: Seminarios, Talleres o Laboratorios.

5. DISCUSION

Actualizamos en esta investigación la información psicométrica del CEDes, usando mayor número de cursos evaluados e información basada en medias grupales.

Las intercorrelaciones entre los ítemes dentro de subescalas en la Forma A variaron entre moderadas (.50) y altas (.80 y más); siendo más altas y homogéneas la subescala de Entusiasmo (superiores a .80) y Estimulación de logros. Algo más bajas fueron en Conocimiento (ésto probablemente debido a ítemes más complejos o menos fiables para evaluar por parte de los estudiantes); ítemes como "Sabe la materia" y "Combina conocimientos teóricos con los prácticos" correlacionan .45. Los dos pueden ser aspectos diferentes, que no necesariamente deben concordar. Los ítemes "Sabe la materia" y "Es capaz de contestar las preguntas que se le formulan" (con $r = .81$) son más afines. Parecería, que desde el punto de vista del contenido hay dos componentes

en la escala de Conocimientos: Saber en sí y actualización y usos del saber. Los dos, sin embargo, en una escala pueden tener poder de validez incremental, en especial cuando se excluyen en una ecuación de regresión predictora de la evaluación del desempeño docente. Algo similar ocurre con la escala Evaluación, que muestra las intercorrelaciones más bajas $r = .33$, en "Los exámenes son claros" y "Exige demasiado en los exámenes"; pero también la más alta $r = .90$ en "Sus Exámenes son bien elaborados" y "Los exámenes son claros". Una parte de la escala parece referirse a los exámenes en sí mismos (su elaboración) y otra a las exigencias del profesor.

En la Forma B las intercorrelaciones entre ítemes dentro de cada subescala fueron, en general, más bajas que en la Forma A. En la de Metodología se encuentra la única correlación que no alcanzó significación estadística ($r = .24$ entre "Paciente al explicar" y "Carece de métodos adecuados de enseñanza"). En un estudio de estructura factorial (Batista, Benjumea, Bolaños y Londoño, 1985) se encontró que el ítem "Paciente al explicar" constituyó un factor por sí mismo; lo que conceptualmente parece indicar que no pertenecía a una escala de Metodología. Nuevamente y como ya fue destacado en el capítulo anterior a éste, la escala con

mayor grado de consistencia entre los ítemes fue la de "Estimulación de logros".

En este estudio también realizamos el análisis de intercorrelación entre subescalas usando los valores medios y los puntajes individuales.

En esta variación del análisis se encontró que las escalas del CEDes en sus dos Formas A y B contienen un alto porcentaje de varianza común, lo que reconfirma la idea de que ellas están recorridas por un factor central poderoso, tal como se encontró en el estudio de sus respectivas estructuras factoriales ya mencionadas (Batista, Benjumea, Bolaños y Londoño, 1985). Los ítemes generales, de su parte, continúan mostrando una correlación alta no sólo entre sí, sino también con la escala total, lo cual reafirma su valor para caracterizaciones globales sobre el estudio de la docencia en una determinada unidad académica o para hacer comparaciones generales entre secciones o departamentos de una misma universidad o entre universidades. De igual modo, las correlaciones altas entre los ítemes generales y el puntaje total sugiere también que los estudiantes al evaluar el desempeño docente de sus profesores disponen de un marco actitudinal evaluativo general, el cual sirve de encuadre para la

evaluación de los aspectos particulares que reflejan los ítemes de las respectivas Formas. La evaluación correspondiente a cada ítem adquiere valor para efectos de particularizar (o caracterizar) aspectos específicos de la acción docente del profesor, y como elementos caracterizantes de las estrategias pedagógica-metodológicas presentes en la docencia universitaria.

Como bien se sabe, el uso de los resultados de cuestionarios evaluativos del desempeño docente no puede hacerse con desconocimiento de los factores o variables que los condicionan (o invalidan como señalan Brandenburg et al., 1978). Estas variables usualmente han sido agrupadas en tres categorías: De cursos, de estudiantes y de profesores. En este estudio trabajamos dos de las variables de Curso: El nivel (semestre en el que se sirve) y tamaño del mismo (número de estudiantes).

La evidencia investigativa acumulada sobre la relación (y posibles efectos) de estas variables con los puntajes de evaluación del desempeño docente es abundante, aunque no concluyente, más bien confusa, ya que los resultados apuntan en una y otra dirección (Véase el ya básico estudio evaluativo de Costin et al, 1971).

En este estudio encontramos que ni la variable Tamaño, ni el Nivel del curso permiten predecir (por ecuación de regresión) el

puntaje evaluativo que recibe el profesor. Si bien en algunas sub-escalas el coeficiente de la variable Tamaño alcanza significación estadística, desde el punto de vista práctico (por ejemplo, en términos del porcentaje de la varianza total explicada)no alcanza importancia como para insinuar usos de valores normativos diferenciados de acuerdo con esas dos variables. Queda, sin embargo, por realizar otros estudios del CEDES en los cuales las variables predictivas a incluir en la ecuación de regresión sean otras pertinentes también para el análisis de factores posibles de invalidación de los resultados de evaluación del desempeño docente. Estos estudios podrían incluir otras variables de cursos y también de estudiantes-y de profesores. Se obtendría así información más precisa para los usos y aplicaciones normativas del CEDES.

En concordancia con los resultados encontrados en los análisis de las variables Tamaño y Nivel del curso, con los datos de un número mayor de cursos y usando la información de las medias de éstos, procedimos, como ya indicamos, a reelaborar las normas del CEDES en sus dos Formas y a variar su modo de presentación y de interpretación.

Este modo es en nuestro concepto más ágil, fácil de usar y comprender. Reconocemos bien, como lo señala French-Lazovich

(1982), las limitaciones inherentes a normas que trascienden no sólo instituciones sino las particularidades de las disciplinas enseñadas y las condiciones particulares de un curso en un periodo académico dado. Por ello pensamos que un desarrollo posterior del CEDes debe darse en la especificación de normas por institución y por áreas de especialización. Podría tenerse así información no sólo más fiable y fidedigna sino a la vez de mayor credibilidad, aspecto de especial importancia en la implementación de programas de evaluación de la función docente de los profesores universitarios.

Otra precaución a incluir en el uso de los valores normativos tiene que ver con la condición de los profesores evaluados. Con excepción de los datos de la Forma A, la mayor parte de la información recogida ha sido de profesores voluntarios. Howard y Bray (1979), entre otros, han prevenido a la comunidad científica sobre este riesgo: Los profesores voluntarios son evaluados de modo más alto que los no voluntarios, lo que puede resultar en valores normativos más elevados que los realmente presentes en la población general de profesores. De hecho, en las nuevas normas puede observarse una tendencia de medias más altas en los ítemes de la Forma B que en los de la Forma A. Al incorporarse en un futuro cercano más información de profesores que

aplican el CEDES voluntariamente o requeridos por la respectiva universidad, se dispondrán de normas más estables y acordes con las características de la docencia en nuestras instituciones de educación superior.

Diversos autores, en diferentes momentos (Véase Travers, 1981, por ejemplo), han señalado que el aprendizaje de los estudiantes está condicionado por muchos factores, uno de los cuales es el desempeño del profesor, que en sí mismo puede explicar sólo una pequeña porción de la varianza en logros académicos estudiantiles. Aún más, recordemos que enseñanza (o docencia) se refiere a una variedad de actividades, no todas homogéneas, afectada por factores contextuales y estructurales del área atendida y del currículum mismo, de donde los procedimientos apropiados para evaluar la efectividad docente varían de una situación a otra. Si una universidad "puede justificar evaluar a todos sus profesores con procedimientos iguales, es dable asumir que carece de innovaciones. No hay una sola manera de evaluar la efectividad docente, porque no hay un único concepto de lo que el profesor debe hacer en el aula" (Travers, 1981, p.22). Esta situación nos previene en dos sentidos: El primero de ellos en cuanto al uso normativo del CEDES para las situaciones en que es conveniente y fiable; el otro en cuanto a la necesidad de que las universidades estimulen

la innovación educativa y pedagógica para un incremento en los logros estudiantiles. Estas innovaciones educativas seguramente requerirán de estrategias y contenidos evaluativos diferentes a los usuales. En esta dirección se insinúan nuevos desarrollos investigativos, especialmente en la descripción y caracterización de ambientes, contextos y particularidades de enseñanza que puedan llevar a condicionar (o maximizar en el sentido positivo) los logros estudiantiles. Para esos contextos, ambientes y particularidades se elaborarán los procedimientos evaluativos más pertinentes. En este sentido es que Kenna (1981, p.23) ha señalado que el éxito docente es altamente contextual y que su evaluación para tener sentido-debe "no sólo, identificar y definir todos los factores condicionantes sino tener en cuenta sus influencias, tanto positivas como negativas".

Con todas estas observaciones recalcamos nuevamente no tanto las limitaciones como la importancia de la evaluación periódica y sistemática del desempeño docente. Esta evaluación puede ser efectiva para contribuir al mejoramiento de la enseñanza universitaria. Si se proveen mecanismos adjuntos de asesoría y consulta, como lo insinúa Brock (1981), entonces el proceso de evaluación redundará en tres aspectos cruciales de la vida universitaria: Mejoramiento de la docencia, mejores logros estudiantiles y, por la vía

de la investigación, en un mejor conocimiento de los factores que afectan la una y los otros. El CEDES, del cual aquí hemos reportado una investigación, es un elemento importante, entre varios otros, que pueden contribuir a que la universidad cumpla con los fines sociales que se propone, por medio de la cualificación permanente de la docencia que imparte.

REFERENCIAS

- ALEAMONI, L.M. (1974 a). Typical Faculty concerns about Student evaluation of instruction. Universidad de Illinois, (mimeografiado).
- ALEAMONI, L.M. (1974 b). Proposed system for rewarding and improving instructional performance. Universidad de Illinois, Informe de investigación N^o 356.
- ABRAMI, P. C.; DIKENS, J. ; PERRY, R. P. y LEVENTHAL, L. (1980). Do teacher standards for assigning grades affect student evaluation of instruction? Journal of Psychology, 72 (1), 107-118.
- BATISTA, E. (1976). The place of colleague evaluation in the appraisal of college teaching: A review of the literature. Research in higher education. 4, 257-271.
- BATISTA, E. y BRANDENBURG, D. C. (1977). The characteristics of effective college teachers. Occasional paper N^o 3, Universidad de Illinois.
- BATISTA, E. y BRANDENBURG, D. C. (1978). The instructor self-evaluation form; Development and validation of an ipsative forced-choice measure of self-perceived faculty performance. Research in higher education. 9, 319-332.
- BATISTA, E. ; VALLEJO, L. y VILLA, G. (1982). Refinamiento psicométrico de un instrumento de evaluación para docentes de la educación superior. Medellín: Universidad de Antioquia.
- BENSTON, G.J. (1973). Good teaching and the ambitious teacher. Improving college and university teaching. 21-40-42-45.

- BLISS, P. F. (1971). The identification and investigation of the relationship between selected teacher characteristics and teaching effectiveness in community service course at the junior college level. DAI. 32/04, 18-28.
- BLOUNT, H.P.; STALLINGS, W.M. y GUPTA, V.G. (1978). The effect of different instructions on student ratings of university courses and teachers. Journal of educational psychology. 71 (3), 147-152.
- BRANDENBURG, D. C. y BATISTA, E. (1984). Esquema de posibles áreas de evaluación del desempeño profesoral en un sistema de evaluación de docentes. Estudios educativos. N; 20, 29-42.
- BRANDENBURG, D. C; SLINDE, J. y BATISTA, E. (1977). Student ratings of instruction: Validity and normative interpretations. Research in higher education. 7, 67-78.
- BROWN, J.W. y THORNTON, J.W. (1963). College teaching: perspectives and guidelines. New York: McGraw Hill.
- CARROLL, J.G. (1981). Faculty self-evaluation. En J.Millman (compilador). Handbook of teacher evaluation. Sage: Beverly Hill, 180-209.
- CARPENTER, F. et al. (1965). Student preference of instruction types as a function of subject matter. Science education, 49, 235-238.
- COHEN, P. A. y McKEACHIE, W.J. (1980). The role of colleagues in the evaluation of college teaching. Improving college and university teaching. 28, 187-154.
- COSTING, F. et al. (1971). Student ratings of college teaching: Reliability, validity and usefulness. Review of educational research. 41, 511-535.
- DOYLE, K. O. y CRICHTON, H. (1978). Student, peer and self evaluations of colleague instructors. Journal of educational psychology. 70 (5), 815-826. ~ ~
- DOYLE, K. O. (1973). Faculty evaluation: Some considerations and a model. En A.L. Sockloff (compilador). Proceedings of the First invitational conference. Filadelfia: Universidad de Temple.

- DOYLE, K.O. y WHITELEY, S. E. (1974). Student ratings as criteria for effective teaching. American educational research journal. 11, 259-274.
- DRISCOLL, M. F. (1980). Inferential analysis of student evaluations of teaching. Educational and psychological measurement. 70 (2), 187-192.
- DWYER, F.M. (1973). Selected criteria for evaluating teacher effectiveness. Improving college and university teaching. 21, 51-52. ~ ~ ~ ~ "
- ELMORE, P. B. y POHLMANN, J. T. (1978). Effect of teacher, student and class characteristics on the evaluation of college instructors. Journal of educational psychology. 70 (2), 187-192. ~ ~
- FENKER, A. (1975). The evaluation of university faculty and administrators. Journal of higher education. 665-686.
- FIRTH, M. (1979). Impact of work experience on the validity of student evaluations of teaching effectiveness. Journal of educational psychology. Vol. 71, 5, 726-730.
- FRENCH-LAZOVICK, G. (1974). Predictability of students evaluations of college teachers from component ratings. Journal of educational psychology. 66, 373-385.
- FRENCH-LAZOVICK, G. (compiladora) (1982). New directions for teaching and learning. San Francisco: Jassay Bass.
- FREY, P.W. (1974). The ongoing debate; student evaluation of teaching. Change . 47-48-64.
- GAGE, N. L. (1961). The appraisal of college teaching. Journal of higher education. 32, 17-22.
- GOHEEN, R. F. (1966). The teacher in the university. American Scientist . 54, 221-225.
- GOMEZ, J. (1979). Evaluación de la labor docente. Medellín: EAFIT.
- GUTHRIE, E. R. (1953). The evaluation of teaching. American journal of nursing. 53, 220-221.

- HARTLEY, E. L. y HOGAN, T.P. (1972). Some additional factors in student evaluation of courses. American educational research journal. 9, 241-250.
- HILDEBRAND, M. et al. (1971). Evaluating university teaching. Berkeley: Universidad de California.
- HOWARD, G.S. y BRAY, J.H. (1979). Use of norm groups to adjust student rating of instruction: A warning. Journal of educational psychology. 71(58), 58-63.
- HOYT, D.P. (1982). Using colleague rating to evaluate the faculty members contribution to instruction. En G. French-Lazovick (comp.). New directions for teaching and learning: Practices that improve teaching evaluation. San Francisco : Jossey-Blass (11).
- ISAACSON, R. E. et al. (1963). Correlation of teacher personality variables and student ratings. Journal of educational psychology. 54, 110-117
- KERLINGER, F.N. y PEDHAZUR, E.J. (1973). Multiple regressionjn behavioral research. New York: Horst, Rinehart y Winston.
- KING, A.D. The self-concept and self-actualization of university faculty in relation to student perception of effective teaching. (1972). DAI. 08 (32), 3615.
- KNAPP, R.H. (1962). Changing Function of the college professor. En N. Sanford (comp.). The American college. New York; Wiley, 290-311.
- LANDSHERE (1980). de g. La formación de los enseñantes. Madrid: Narcea.
- MARSH, H.W.; OVERALL, J.U. y KESLER (1979). Midterm feedback from students. Its relationship to instructional improvement and students cognitive and affective outcomes. Journal of educational psychology. 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. (1974). Teacher evaluation; Performance or effectiveness? NCME measurement news. 11-12.
- MEREDITH, G.M. (1969). Dimensions of faculty evaluation. Journal of psychology. 73 (1), 137-140.
- MOORE, M. (1981). Course evaluation by students and self-evaluation by instructors. Journal of educational research. 72(1), 19,22-23.
- MUSELLA, D. y RUSCH, R. (1968). Student opinion in college teaching. Improving college and university teaching. 16, 137-140.
- O'CONNELL, W.R. y WERGIN, J.F. (1982). The role of administrators in changing teaching evaluation procedures. En G. French-Lazovick (comp.). New directions for teaching and learning. San Francisco; Jossey-Bass.
- OLIVO, T. (1983). Planteamientos para el bosquejo de un modelo de evaluación profesoral. Santiago, República Dominicana Universidad Católica Madre y Maestra.
- ORY, J. C.; BRASKAMP, L.A. y PIPER, D.M. (1980). Congruency of student evaluative information collected by three methods. Journal of educational psychology. 72 (2), 181-185.
- PENFIELD, A. (1978). Student ratings of college teaching: Rating the utility of rating forms. Journal of educational psychology. 72 (1), 19-22.
- PERRY, R. R. (1969). Evaluation of teaching behaviour seeks to measure effectiveness. College and university business. 47, 18-22. "
- PERRY, R.R.; ABRAMI, L.M.; LEVENTHAL, L.M. y CHECK, M. (1979). Instructor reputation: an expectancy relationship involving student ratings and achievement. Journal of educational psychology. 71 (6), 776-787.
- PETERSON, Ch. y COOPER, S. (1980). Teacher evaluation by graded and ungraded students. Journal of educational psychology. 72 (5), 682-685. " ' "

- REMMERS, H.H. y ELLIOT, D.N. (1949). The Indiana college and university staff-evaluation program. School and society 70, 168-171.
- RESTREPO, B. (1978). 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.
- SNAVELY, G. E. (1929). Who is a great teacher? Association of american college bulletin . 15, 68-72.
- SOLOMON, D. (1966). Teacher behaviour dimensions, course characteristics and students evaluations of teachers. American educational research journal. 3, 35-47.
- SOREY, K. E. (1968). Study of the distinguishing personality characteristics of college faculty who are superior in regard to their teaching function. DAI . 28(12), 4-9-12.
- STUMPF, S. A. y FREEDMAN, R. D. Expected grade covariation with student ratings of instruction; individual versus class effects. Journal of educational psychology. 71 (3), 293-302.
- TRENT, J.W. y COHEN, A.M. (1973). Research on teaching in higher education. En R.M.W. Travers (comp.) Second handbook of research on teaching. Chicago; Rand McNally, 997-1071.
- VASTA, R. y SARMIENTO, R. F. (1979). Liberal grading improves evaluations but not performance. Journal of educational psychology, 71 (2), 207-211. TM ~~~ •—
- WHITELEY, S.E. y DOYLE, K. D. (1978). Dimensions of effective teaching: Factors or artifacts. Journal educational and psychological measurement. 38(1), 107-117.
- WHITELEY, S.E. y DOYLE, K. O. (1979). Validity and generalizability of student ratings from between classes and within-class data. Journal of educational psychology . 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/ |

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/