



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

INTERVALIDACION SOCIAL DE ESTRATEGIAS DOCENTES EN UNA INSTITUCION DE ENSEÑANZA SUPERIOR

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A
JOSE IGNACIO MARTINEZ GUERRERO
MEXICO, D. F. 1980



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Z5053.08
UNAM.29
1980
EJ.2

M.-34207

tps. 584

INTERVALIDACION SOCIAL DE ESTRATEGIAS DOCENTES EN UNA INSTITUCION DE
ENSEÑANZA SUPERIOR

JOSE MARTINEZ GUERRERO

R E S U M E N

El propósito de este estudio fué analizar el estado de la investigación sobre criterios y procedimientos de eficacia docente; además, averiguar la importancia que conceden grupos de usuarios y expertos a las estrategias y aspectos de eficacia docente que se citan frecuentemente como promotores del rendimiento de alumnos en publicaciones especializadas en educación superior. Se compararon en forma cruzada los datos de cinco poblaciones, tres de alumnos y dos de profesores, considerando además el nivel de experiencia en cada una de sus funciones respectivas.

Los resultados del estudio muestran, en general, la importancia relativa y el grado de acuerdo en los juicios de las cinco poblaciones, sobre la importancia que conceden a diferentes estrategias e indicadores de eficacia docente. Se encontró que los aspectos sobre la preparación del curso y las estrategias de exposición en clase, consistentemente obtuvieron los porcentajes más altos y que los grupos de menor experiencia se aglutinaron en los puntajes más elevados con relación al grupo de profesores con mayor experiencia. En cambio, los aspectos sobre estilo de exposición en clase se consideraron relativamente irrelevantes o de escasa importancia como promotores del rendimiento de alumnos de nivel universitario.

La información que ofrece este estudio permite identificar aquellos aspectos de la enseñanza que, además de estar respaldados por la investigación educativa, resultan de alto valor a juicio de los usuarios y de especialistas directamente interesados en la enseñanza de nivel universitario. Si se considera importante el juicio de estas poblaciones para evaluar la calidad de la enseñanza, entonces esta información podría sugerir prioridades en el establecimiento de criterios y procedimientos para seleccionar, promover o capacitar personal docente en universidades e instituciones similares.

A mis padres, maestros y amigos
quienes me han brindado
grandes muestras de apoyo, enseñanza y afecto.

"A Pepe boy"

A G R A D E C I M I E N T O S

Debo agradecer en forma muy especial la ayuda y asesoría del Dr. Juan José Sánchez Sosa y de su esposa la Dra. Laura Hernández Guzmán, en la realización de este trabajo.

A mi esposa Luz María Mejía por su apoyo constante y la "latosa" tarea de mecanografiar las tantas versiones del manuscrito.

A mis compañeros de trabajo y amigos Mariano, Alfonso y Francisco por su valiosa colaboración.

Al Arq. Eduardo Curiel Guerrero por el diseño y elaboración de la representación gráfica de los resultados del estudio.

A todas aquellas personas que desinteresadamente contribuyeron a dar forma a este primer testimonio de mi formación profesional.

I N D I C E

	Pág.
INTRODUCCION -----	1
Criterios de Evaluación Docente -----	4
Otros Indicadores de Eficacia Docente -----	6
Evaluaciones de los Estudiantes -----	11
Actitud de los Profesores hacia la Evaluación Docente -----	15
 METODO -----	 22
 RESULTADOS -----	 26
 DISCUSION -----	 40
 BIBLIOGRAFIA -----	 44
 APENDICES -----	 47

I N T R O D U C C I O N

La disponibilidad de medios objetivos que permitan evaluar al personal docente de nivel universitario, es indispensable para contar con información válida para fines de selección, promoción y capacitación de profesores (Fenker, 1975; Martin y Maynard, 1975; Vincent, 1976; Smith y Nason, 1977).

Uno de los aspectos críticos en la educación superior, señalado frecuentemente en la literatura de los últimos años, es el uso de criterios y métodos para evaluar el rendimiento de los profesores en escuelas profesionales y universidades. Cada vez es mayor el número de personas interesadas en medir y evaluar la eficacia instruccional: funcionarios y administradores educativos, consejos y comisiones académicas, jefes de departamento, profesores y los propios estudiantes como usuarios directos de la enseñanza (Blank, 1978).

La investigación en este campo, sin embargo, no es ni abundante ni concluyente, debido probablemente a la complejidad e implicaciones de la evaluación de personal académico. Aunque el interés por evaluar la enseñanza surgió desde principios de siglo (Verner y Dickinson, 1967), la investigación sistemática de criterios y procedimientos de evaluación docente en la educación superior es relativamente reciente. Esto se constata examinando la cantidad de reportes de investigación sobre el tema y la fecha de publicación de la mayoría de los mismos (de 1960 a 1978), en comparación con otras áreas de investigación educativa y psicológica.

Estas circunstancias y la necesidad de contar con modelos y lineamientos de sistemas de evaluación de profesores en la enseñanza superior, fundan el interés por investigar y validar criterios y procedimientos de evaluación docente.

Con el objeto de analizar el estado de la investigación en esta área, se realizó una revisión sistemática de la literatura existente; para ello se consultaron artículos y reportes de investigación publicados en las revistas especializadas en educación superior durante los últimos doce años. Se realizó una búsqueda bibliográfica computarizada en el banco de información "E R I C" (Educational Resources Information Center), que maneja datos de más de 700 publicaciones pe -

riódicas especializadas en educación, la mayor parte de ellas aparece en el CURRENT INDEX TO JOURNALS IN EDUCATION. Algunas de las revistas más importantes - aparecen en el anexo 1.

Esta búsqueda computarizada se programó con la siguiente estrategia:

DESCRIPTORS:

Teacher Evaluation or
 Faculty Evaluation or
 Effective Teaching or
 Teacher Effectiveness.

and

Higher Education or
 Universities or
 Colleges or
 Adult Education.

and

Educational Research or
 Experimental Studies or
 Experimental Teaching or
 Validating Procedures.

and

1967 - 1979

Las consideraciones principales para incluir artículos en este análisis fueron: 1) Que los artículos estuvieran listados dentro de los índices (descriptores) utilizados y que cumplieran estrictamente con los cuatro grupos de descriptores; 2) que los artículos presentaran estudios de investigación con la descripción de los procedimientos instrumentados para obtener los datos en que se basan sus conclusiones; 3) se incluyeron algunos artículos de revisión crítica me

todológica de investigaciones que apoyaban sus conclusiones y que fueron pertinentes para el análisis

Se excluyeron todos aquellos artículos que no aportaban datos, que no mencionaban los procedimientos para obtenerlos, o bien, que no mencionaban las referencias de investigaciones sobre el problema que trataban. En general se consideraron como meras opiniones o puntos de vista personales, por ejemplo: Tebbut (1973); Turner (1975); Vincent (1976); Smith & Nason (1977) entre otros.

La revisión se realizó con base en los siguientes lineamientos:

- 1) Se seleccionaron todos los artículos que cumplieran con los requisitos mencionados.
- 2) Se agruparon según la línea de investigación específica
- 3) Se presentan en orden cronológico dentro de cada línea específica.
- 4) Se describe, dentro de cada agrupación el tipo de metodología empleada.
- 5) Se comentan algunos aspectos sobre la validez y generalidad de criterios y procedimientos de evaluación docente.

El presente análisis pretende conocer el estado de la investigación sobre evaluación de profesores en la educación superior, para ello se han revisado cuidadosamente los datos emanados de estudios sobre el tema, asimismo, hace algunas consideraciones sobre la calidad de la metodología, la relevancia de resultados y la validez de las conclusiones de cada artículo.

CRITERIOS DE EVALUACION DOCENTE

Para efectuar una evaluación objetiva de personal docente se requiere una metodología particularmente cuidadosa y sistemática que permita determinar, en primer lugar, criterios relevantes y válidos, y posteriormente desarrollar formas de medida acordes con dichos criterios (Vincent, 1976).

Las fuentes más utilizadas para la selección de criterios de eficacia docente han sido: 1) criterios frecuentemente citados en la literatura; 2) información obtenida de entrevistas y cuestionarios aplicados a estudiantes, profesores y administradores educativos; y 3) la opinión de consejos académicos (Gustad, 1961; Costin, 1971; Hildebrand, 1971; Fenker, 1975; Wotruba y Wright, 1975; - Wells, 1976).

En la literatura se mencionan los factores generales que se consideran importantes para la evaluación de personal académico. Por ejemplo, exposición en clase, supervisión de trabajos, labor de investigación, servicio profesional, atributos personales, etc. Cuando se habla de exposición en clase, se menciona el nivel de conocimientos del profesor, la organización del contenido del curso, el interés por la materia, la relación con los estudiantes, etc. Sin embargo, estudios recientes han investigado no sólo la importancia de cada uno de estos factores generales, sino también aquellos indicadores de eficacia docente más específicos.

En un estudio realizado por Fenker (1975), se investigó la importancia de cada una de las conductas docentes que se pretendían evaluar en los profesores de una universidad. Se determinó el grado de acuerdo o discrepancia entre diferentes grupos de profesores y por medio de un análisis de discriminación múltiple se definieron las dimensiones subordinadas. Aunque en el reporte se describen los resultados del análisis de datos, en este paso de la investigación no se menciona el procedimiento que se utilizó para la obtención de estos datos por lo que no sabemos cómo evitaron o controlaron los problemas que se presentan en este tipo de estudios. Sin embargo, se encontró que los criterios relevantes, indi

cadores de profesores sobresalientes, diferían considerablemente de escuela a escuela y a través de departamentos.

En otro estudio, Wotruba y Wright (1975) propusieron una metodología para construir instrumentos de evaluación docente, que desarrollaron para evaluar profesores en la universidad de San Diego. El procedimiento para la selección de criterios fue el siguiente: obtuvieron la frecuencia con que se citan todos los criterios en la literatura; eliminaron los menos citados y aquéllos que de alguna forma fueran redundantes; y posteriormente los sometieron a consideración de los grupos interesados (administradores, profesores y estudiantes). En este paso los sujetos debían elegir cada reactivo con base en la importancia para evaluar eficacia docente y a la facilidad para evaluarlo objetivamente. Finalmente sugieren que es posible desarrollar un instrumento de evaluación válido, seleccionando los reactivos con los criterios de importancia y facilidad de evaluación, según el grupo interesado en donde se va aplicar.

En este estudio también la fuente inicial para seleccionar criterios fue la literatura. El banco de reactivos que se usó para desarrollar su instrumento de evaluación docente, se obtuvo de 21 estudios en donde encontraron una frecuencia desde una hasta 17 citas de características docentes. Aunque los autores mencionan que sus procedimientos se aplicaron con éxito en la escuela de Administración de la universidad de San Diego, no se sabe en qué medida se correlacionaron la frecuencia de citas en la literatura y el grado de importancia que le concedieron a cada reactivo los grupos interesados en esa institución.

En otro estudio, Wells (1976) analizó algunos criterios para evaluar la instrucción en la educación superior, enfocando su atención principalmente en aquellos problemas que enfrenta la investigación al intentar evaluar diferentes procedimientos de enseñanza. Se mencionan los criterios docentes considerados frecuentemente en la literatura como indicadores que supuestamente predicen el éxito de los profesores, tales como su nivel de conocimientos, la forma de orga-

nizar un curso, el interés por la materia y por los alumnos, su habilidad para motivar, etc.

Wells enfatiza que para evaluar la instrucción es necesario considerar además de las características del profesor otros factores de la enseñanza como la organización de los programas, la calidad de los materiales auxiliares y de evaluación del rendimiento, las características de los alumnos, el método de enseñanza, etc. En este llamado de alerta se recomienda no olvidar la evaluación de la enseñanza en su conjunto.

El análisis de Wells incluye también una revisión de las medidas del rendimiento de los alumnos (cognitivas y no cognitivas) que con frecuencia se utilizan para evaluar factores, criterios y métodos de enseñanza. El autor considera que en los estudios sobre técnicas de evaluación de la enseñanza, pocas veces se menciona una evaluación cuidadosa de las pruebas estandarizadas o de opción múltiple que comunmente se utilizan como medida criterio para evaluar la eficacia instruccional.

A partir de estos estudios se puede considerar que los resultados en esta área son escasos y poco concluyentes. Mientras que los criterios citados en la literatura no cuentan con un apoyo sólido, aquéllos obtenidos por medio de entrevistas y cuestionarios dependen en gran medida del procedimiento que se utilice; además se ha encontrado que la generalidad de los criterios obtenidos de encuestas, se limita a un departamento o a una institución particular, debido a que cada escuela concede mayor prioridad a los aspectos de la enseñanza que promuevan sus metas y objetivos. Sin embargo, la contribución de estos estudios consiste en despertar el interés por desarrollar una metodología viable y que investigadores y evaluadores continúen explorando esta área con el fin de validar criterios en cualquier sistema de evaluación docente.

OTROS INDICADORES DE EFICACIA DOCENTE

Otra línea de investigación, dentro de la evaluación de profesores, se ha

dedicado a estudiar las relaciones entre diferentes factores que podrían proporcionar información útil para predecir la eficacia docente del personal académico en las universidades. La habilidad como investigador, el record de publicaciones, el grado académico y las evaluaciones de los estudiantes en clase son algunos - que se han tomado como indicadores de la competencia docente. Sin embargo, los - estudios que se describen a continuación, cuestionan la validez de este supuesto.

Aleamoni y Makonnen (1972) obtuvieron datos de 477 profesores en la universidad de Illinois para investigar las relaciones entre las evaluaciones de los - colegas (otros profesores), las evaluaciones de los estudiantes, el índice de - productividad en investigación y el grado académico, en la evaluación de la efectividad instruccional. La evaluación de los colegas se obtuvo de una encuesta - con todos los profesores en donde se les indicaba que mencionaran a tres profesores que a su juicio merecían el título de "buen maestro" en su área; en esta encuesta obtuvieron un rango de frecuencias de mención de 1 a 26. Por otro lado, promediaron las puntuaciones obtenidas de cuestionarios que se suponía evaluaban todo un curso con la opinión de los alumnos; aunque en el reporte se mencionan - los nombres de las subescalas de este cuestionario, no se presenta el tipo de - reactivo de cada subescala ni el peso de cada reactivo y de cada subescala. El - grado académico se definió simplemente como aquél obtenido oficialmente durante 1969-70. La productividad como investigador fue el número de publicaciones de - 1966 a 1969.

Estos investigadores encontraron que las evaluaciones de los estudiantes y - colegas no se correlacionaron significativamente con la productividad en la investigación, pero la relación entre grado académico y evaluación de los colegas resultó significativa. Sin embargo, no se dispone de datos del grado de confiabilidad y validez de los cuestionarios que utilizaron.

Es interesante hacer notar la diferencia tan notable entre los índices de - cada variable en este estudio: el promedio de los resultados de un cuestionario-

estructurado con una escala de evaluación, la opinión de quién es un buen maestro, un nombramiento académico y el número de publicaciones. Evidentemente no es lo mismo evaluar a un profesor durante todo un curso que simplemente contar el número de publicaciones en un año.

En otro estudio, Martin y Maynard (1975) intentaron estimar el grado de validez de la productividad en investigación como Índice de eficacia docente. Obtuvieron datos de 90 profesores que incluían: número de publicaciones hasta la fecha, número de publicaciones en el último año y los resultados de una evaluación en la enseñanza y en la investigación. Estos datos se computaron para obtener coeficientes de correlación.

Obtuvieron una $r = 0.25$ entre el record de publicaciones y la evaluación sobre la habilidad en investigación; la correlación entre el record de publicaciones hasta la fecha y en el último año y la evaluación en la enseñanza fue de $r = 0.09$ y $r = 0.03$ respectivamente. Por último, los autores realizaron un análisis de regresión múltiple en donde una evaluación total de cada profesor fue la variable dependiente y cada una de las variables investigadas fueron los indicadores para predecir esa puntuación total. Encontraron que el mejor indicador fue el rendimiento en la investigación (research rating).

Aunque en el estudio se menciona una correlación alta ($r = 0.90$) como índice de confiabilidad de los datos, no describen el procedimiento que siguieron para obtener los datos de las evaluaciones sobre la habilidad en la enseñanza y en la investigación; es decir no describen los instrumentos que utilizan para obtener esas puntuaciones ("teaching ratings" y "research ratings").

En un estudio similar al anterior, Rothman y Preshaw (1975), con dos muestras de profesores ($n = 15$ y $n = 10$) de un centro de enseñanza en ciencias de la salud, intentaron probar la hipótesis de que existe una relación positiva entre la productividad científica del personal docente y su habilidad como maestros. Utilizaron como medida de productividad científica el número de citas de investi

gaciones de otros autores y el número de publicaciones hasta la fecha. La medida de efectividad en la enseñanza fue el resultado de evaluaciones de los estudiantes. Estas evaluaciones se realizaron con un cuestionario en términos de la presencia o ausencia de una serie de conductas agrupadas en categorías de efectividad instruccional (organización-claridad; análisis-síntesis; mecánica del curso; interacción instructor-grupo y dinamismo-entusiasmo en la clase). No se presentan los reactivos de cada categoría, sólo se menciona que el cuestionario consistía en una escala de siete puntos en donde 1 era la máxima puntuación. Los índices de confiabilidad para cada categoría del cuestionario en general resultaron bajos (0.70; 0.62; 0.61; 0.45; 0.42; 0.30; etc.) para ambas muestras.

Las correlaciones que obtuvieron entre las medidas de productividad en la investigación y las evaluaciones en la enseñanza, resultaron significativas sólo para una muestra (4o. grado), pero muy bajas con $r = 0.09$ y $r = 0.14$ para la otra muestra (3er. grado).

Los autores exponen algunas explicaciones para estos resultados. Por ejemplo, que los profesores que se dedican a la investigación tienen preferencia por cursos avanzados y que además estos grupos de nivel superior suelen ser poco numerosos. Sin embargo, a pesar de las limitaciones del estudio, los autores sugieren que su investigación proporciona bases adicionales a la noción de que la investigación y la enseñanza no son incompatibles y que, bajo ciertas condiciones, la investigación puede ser la base para una enseñanza efectiva.

En otra investigación menos ambiciosa, pero interesante, Jauch (1976) estudió algunas relaciones entre la enseñanza y la investigación tal como la percibían los propios profesores. Encuestó a 86 profesores de los departamentos de ciencias (Biología, Matemáticas, Ciencias Médicas, etc.) en la universidad de Columbia y examinó sus opiniones con relación a su actividad docente y de investigación. Utilizó un cuestionario de cinco reactivos que debían contestarse sobre una escala de opinión (total desacuerdo, desacuerdo, neutral, acuerdo y total acuerdo), los

enunciados fueron: a) La investigación incrementa la efectividad en la enseñanza; 2) Un buen investigador no necesita ser un buen maestro; 3) Un buen maestro debe investigar; 4) El tiempo dedicado a la investigación va en detrimento de la enseñanza; y 5) Las publicaciones son más importantes que la enseñanza para propósitos de evaluación. Calculó las correlaciones de estas opiniones con medidas de su actividad en la investigación, con el fin de observar qué tanto influía la orientación de su trabajo en esos departamentos. Por último, se correlacionaron los puntajes del índice de productividad en investigación, es decir el record de publicaciones, con el tiempo que dedicaban a las actividades tanto en investigación como en la enseñanza.

Los resultados de este estudio sugieren que las opiniones de los profesores se inclinan más por la noción de compatibilidad entre las dos funciones. Sin embargo, se encontró que del tiempo total de trabajo dedicaban un 44% a la investigación y publicación y un 38% a la docencia. Aunque los datos muestran una mayor predilección por la investigación, el autor consideró que la orientación del departamento no fue un factor propenso que influyera significativamente en las opiniones de los profesores. No se obtuvieron medidas directas de la calidad en la enseñanza, por lo que no se estimó la influencia de la preferencia por la investigación sobre la actividad docente.

Estos tres estudios muestran en común el interés de los investigadores por encontrar evidencia sobre la relación entre las actividades de enseñanza y de investigación. Las dos primeras investigaciones obtuvieron resultados pocos satisfactorios, además de la limitación de sus puntuaciones como medidas válidas de eficacia docente y de investigación. Es más fácil contar el número de publicaciones, que obtener una puntuación válida de efectividad en la enseñanza. Por otro lado, si el tiempo dedicado a una u otra actividad proporciona información sobre preferencia y especialidad, sería necesario explorar las razones por las que se le da menos importancia a la enseñanza en algunos departamentos. Sería

interesante también investigar el efecto de los procedimientos de encuesta en diferentes departamentos, por ejemplo, en el estudio de Jauch la noción de compatibilidad entre las dos funciones pudo deberse a la forma en que se enuncian los reactivos y/o a las actividades y objetivos de los departamentos de ciencias, considerablemente orientados a la investigación.

EVALUACIONES DE LOS ESTUDIANTES

Existe poco acuerdo entre investigadores y evaluadores con respecto a la validez y utilidad de las evaluaciones de los estudiantes como índice de eficacia docente. Por un lado se arguye que los alumnos como usuarios de la instrucción son los más indicados para evaluar la calidad del servicio educativo (Marsh, Fleiner y Thomas, 1975); mientras que por otro lado se afirma que dichas evaluaciones reflejan, entre otros problemas, factores no relacionados con la excelencia docente, tales como sexo, promedio de los alumnos, nivel escolar, área o materia, sexo del profesor, etc. (Seehan, 1975)

Endo y Della-Piana (1972) realizaron un estudio diseñado para determinar el grado en que las evaluaciones de los estudiantes, obtenidas en un curso, correlacionaban con las puntuaciones del rendimiento de esos mismos estudiantes en un examen final. Se obtuvieron datos sobre 236 alumnos de ocho grupos en un curso de trigonometría, pero la muestra final fue de 111 sujetos. Se utilizó un cuestionario con siete reactivos que debían contestarse sobre una escala de 1 (muy negativo) a 7 (lo más positivo) en donde 4 indicaban neutralidad. Los reactivos se referían a la preparación de la clase, la habilidad para explicar el material del curso, la habilidad para contestar satisfactoriamente las preguntas de los estudiantes, la habilidad para hacer evaluaciones adecuadas, etc. Las puntuaciones de cada uno de estos reactivos se correlacionaron con las puntuaciones de cada sujeto en el examen final del curso y en una prueba estandarizada (American College Test).

Estos investigadores encontraron que ninguna de las evaluaciones de los estudiantes en ningún reactivo correlacionaron significativamente con el examen -final. Además, encontraron que entre los mismos reactivos del cuestionario, sólo cuatro obtuvieron una interrelación positiva. Otro hallazgo interesante fue que las puntuaciones de los exámenes finales diferían significativamente entre-los profesores.

Los hallazgos de este estudio son poco concluyentes, ya que podrían atri- buirse a múltiples factores desconocidos o no controlados. Por ejemplo, se supo ne que los reactivos del cuestionario evaluaban la calidad del curso y la habi- lidad del profesor, sin embargo, no se contó con medidas de validez y confiabi- lidad de los reactivos del cuestionario. Por otro lado, la reducción de la mues- tra debido a que 58 alumnos no regresaron sus calificaciones del examen final y 68 abandonaron los cursos, limita la generalidad de sus resultados. Finalmente, existe la posibilidad de que dichos factores no se correlacionaban.

En otro estudio, Marsh, Fleiner y Thomas (1975) obtuvieron datos de las -evaluaciones de 720 estudiantes sobre la calidad de un curso introductorio de -computación. Inicialmente utilizaron un pretest para mostrar que no existían diferencias significativas entre las 18 diferentes secciones de ese curso y poste- riormente aplicaron formas alternativas de esa prueba al final de dos semestres consecutivos que sirvieron como examen final para todos los sujetos. Simultanea- mente asignaron al azar a los profesores del curso a condiciones de realimenta- ción y no-realimentación.

El propósito de este estudio era evaluar tanto la validez como la utilidad de las evaluaciones de los estudiantes; para ello se obtuvieron coeficientes de validez correlacionando el promedio de la ejecución de los estudiantes en el -examen final con el promedio de las evaluaciones del curso. Estas correlaciones se estimaron para cada una de las 18 secciones del curso.

Los datos de esta investigación sugieren que la mayoría de los factores -

y reactivos evaluados se relacionaban significativamente con el examen final (medida criterio). Los estudiantes de la condición de realimentación dieron respuestas considerablemente mayores en la segunda evaluación; además, en esta condición los resultados de los exámenes finales fueron superiores a la condición de no-realimentación.

Aunque se muestra la similitud de estos resultados con los de otros estudios, no sabemos los efectos específicos de los diferentes instrumentos (pre test, cuestionarios de evaluación y exámenes finales) que se utilizaron. Generalmente los procedimientos de selección de factores y reactivos de características docentes, así como la importancia o peso que se les asigna en los instrumentos de evaluación no son muy claros. Sin embargo, al menos para esos factores de la enseñanza y con esa escala los resultados de este estudio sugieren cierto grado de validez y utilidad de las evaluaciones de los estudiantes para mejorar la instrucción.

En la literatura existe una cantidad considerable de investigaciones que, como las descritas, abordan el problema de cómo interpretar y qué uso puede darse a los resultados de la evaluación de profesores con juicios de los alumnos.

En un artículo de revisión de este tipo de investigaciones (Sheehan, 1975) se analizan, desde una perspectiva crítica y metodológica, algunas fuentes de invalidez que cuestiona el uso e interpretación de estos indicadores de eficacia docente. Este artículo resume los problemas más serios que limitan su alcance y utilidad.

El primer problema que se cuestiona se refiere a la comparabilidad de las puntuaciones en este tipo de evaluación. Se dice que no es posible comparar a diferentes profesores, debido a la variedad de factores ajenos a la enseñanza que afectan las puntuaciones de esos instrumentos. Si no se aislan variables tales como sexo, edad, grupo, promedio escolar, tipo de curso, si este fue opcional u obligatorio, sexo y grado académico del instructor, etc., los datos de

las evaluaciones de los estudiantes pueden resultar engañosas.

Existen cuatro principales fuentes de invalidez que potencialmente pueden afectar los resultados de estas evaluaciones. El primero se refiere al grado en que las evaluaciones de los estudiantes reflejan una enseñanza efectiva, en términos del rendimiento final de los alumnos. Algunos estudios han encontrado que profesores con puntuaciones bajas se asociaban con niveles altos en la ejecución final de los alumnos; y por otro lado profesores con puntuaciones altas se correlacionaban con un bajo rendimiento de los alumnos (Rodin y Rodin, 1972; Naftulin, Ware y Donnelly, 1973; Sullivan y Skanes, 1975).

Otra posible fuente de invalidez surge de la siguiente pregunta: ¿Aquellas estrategias instruccionales que han mostrado relacionarse con medidas altas de rendimiento, también los alumnos las perciben como estrategias importantes?. Parece ser que no siempre esto es así, debido a que gran parte de esas estrategias se relacionan con el esfuerzo que se demanda del estudiante (mayor dificultad, cantidad de trabajo, mayor esfuerzo, etc.). Sin embargo, en los reactivos de este tipo de escalas, dichas estrategias no reciben la debida importancia y a veces se excluyen (Mackeachie, Lin y Mann, 1971; Turner y Thompson, 1974 - Frey, 1973; Sullivan y Skanes, 1974).

En el análisis de Sheehan se menciona un estudio (Frey, 1974) en donde se encontró que el 51% de la varianza dentro de grupos en los resultados de las evaluaciones de los estudiantes, se debía a la forma en que cada estudiante percibía a dos profesores con relación a aquellos aspectos de la enseñanza que cada alumno consideraba facilitaban su estilo particular de aprendizaje. ¿Se debería entonces individualizar las escalas, evaluando sólo aquellos reactivos que cada alumno percibiera como importantes para su propio estilo de aprendizaje?.

Una última fuente de variación que se ha encontrado en los resultados de las evaluaciones de los estudiantes se refiere a la forma en que se presentan las instrucciones y el propósito de la evaluación. En un estudio (Fentress y -

Swarson, 1973) se investigó el efecto de la táctica del profesor, mostrando que este factor influía en las puntuaciones de su evaluación.

A partir de esta exploración, queda claro que existen limitaciones serias en el uso de las evaluaciones de los estudiantes, sobre todo si se realizan para propósitos de selección y promoción de profesores.

Estos estudios muestran la mayoría de los problemas que se han presentado a todos los intentos por validar las evaluaciones de los estudiantes. Se debe, por tanto, frenar el uso desmedido de cuestionarios de evaluación que carezcan de reactivos válidos y confiables. En caso de usarlos, se recomienda interpretarlos con reservas y en combinación con otros índices de evaluación docente. Conociendo estas limitaciones podremos entonces incrementar su utilidad como una forma de realimentación a los profesores.

ACTITUD DE LOS PROFESORES HACIA LA EVALUACION DOCENTE

Las investigaciones sobre criterios y procedimientos de evaluación docente incluyen, en su mayoría, la opinión de los profesores para determinar su validez. Sin embargo, existen pocos estudios que analicen los factores que afectan las percepciones, actitudes y decisiones del personal académico en las universidades, con respecto a su propia evaluación.

Por ejemplo, en el estudio de Jauch (1976) mencionado anteriormente, no sólo se investigó la relación entre la enseñanza y la investigación como la percibían los propios profesores e investigadores, sino que también se obtuvieron datos tales como: el tiempo dedicado a cada una de dichas actividades, el record de publicaciones, los ingresos de salario y las opiniones de predilección personal por una u otra actividad.

Las correlaciones entre sus opiniones, el tiempo que dedicaban a cada actividad y su productividad en investigación, proporcionaron información acerca del grado en que dichas opiniones estuvieron influidas por la orientación parti

cular de su trabajo en esos departamentos (Ciencias Naturales, Ciencias Médico biológicas y Matemáticas). Se encontró, en este caso, que la orientación de su departamento no parecía ser un factor propenso que influyera significativamente en sus opiniones.

En este mismo estudio, se encontró que existía mayor interés por la investigación debido, aparentemente, a un asunto de predilección personal, que a presiones de remuneración. Sin embargo, el producto final de su actividad (número de publicaciones) correlacionó altamente con sus ingresos.

Esta información deriva algunas implicaciones en cuanto a la posible reorganización de la estructura de remuneración en aquellas instituciones en donde exista una importancia equilibrada entre la investigación y la enseñanza. Una alternativa para fines de evaluación sería el desarrollo de dos sistemas de evaluación independientes (uno para profesores y otro para investigadores), de tal manera que la importancia otorgada a una actividad, no se diera a expensas de la otra.

En otro estudio, Blank (1978) analizó la actitud de los profesores hacia la importancia de la efectividad de la enseñanza como criterio de evaluación para promociones de personal académico. En esta investigación se obtuvieron datos de 7 350 profesores, como una muestra de un universo de 42 345 profesores e investigadores en 301 escuelas de educación superior en Norte América.

En este estudio se utilizó una pequeña escala de actitud con dos reactivos que debían contestarse dentro de un rango de 1 (total acuerdo) a 4 (total desacuerdo). Un reactivo se refería al apoyo de la ejecución docente como índice primordial para promociones, y el segundo reactivo apoyaba las evaluaciones de los estudiantes como parte de la evaluación. También se obtuvieron datos del tiempo dedicado a la enseñanza y el número de publicaciones de cada profesor. Finalmente, para controlar la influencia de factores contextuales, es decir la posibilidad de encontrar actitudes positivas o negativas por la mera

tendencia u orientación de los objetivos de cada institución o departamento, se manejaron tipos de institución como indicador de contexto institucional.

En general se obtuvieron correlaciones bajas entre las cuatro variables - (actitud a los reactivos y roles dominantes); sin embargo se encontró que un - porcentaje considerable de profesores apoyó la ejecución docente como índice - prioritario en la evaluación de personal académico (reactivo 1), y el promedio - de porcentajes fue disminuyendo según el tipo de institución (97% two-year co - llege; 89% four year college y 70% Universities)¹.

En relación con el segundo reactivo, se encontró que los profesores con pocos artículos publicados y que dedicaban mayor tiempo a la enseñanza daban menos apoyo al uso de las evaluaciones de los estudiantes, que aquellos profesores quienes dedicaban menos tiempo a la enseñanza y contaban con gran número de publicaciones. Al parecer la actitud hacia el segundo reactivo no se vio afectada por el tipo de institución.

El autor sugirió algunas explicaciones a sus resultados; por ejemplo, que la relación entre el rol dominante (determinado por el tiempo dedicado a cada - actividad) y el status de cada profesor (determinado por el número de publica - ciones) en su apoyo para evaluar la ejecución de la enseñanza, depende, al me - nos parcialmente, de los medios para determinarla. Es obvio, dice el autor, que cada profesor quiere más crédito para la actividad que desempeña, pero sin la - evaluación directa de su ejecución. Finalmente concluye que las hipótesis de - rol dominante y status de cada profesor, como factores que determinan su acti - tud hacia la evaluación docente, se vieron tentativamente confirmadas.

Es importante apreciar la cantidad de información interesante que ofrecen - este tipo de estudios, sin embargo no se deben olvidar sus limitaciones tales -

¹Estos títulos se refieren a algunos planes de estudio del nivel medio superior y superior en Estados Unidos

como: la precisión de las escalas de actitud que se utilizan, la forma en que se enuncian los reactivos, la validez de los indicadores de rol dominante o de status de cada profesor, la falta de generalidad de los resultados hacia otras instituciones de educación superior, etc.

Otro estudio hecho por Salthouse, McKeachie y Lin (1978) representa uno de los primeros intentos de investigar empíricamente los factores que afectan las decisiones para promoción o aumento de salario del personal académico en las universidades. El propósito del estudio fue averiguar si el tipo de información de que dispone un evaluador sobre la capacidad docente de un candidato, afecta su decisión para promoverlo.

Seleccionaron a 22 profesores de una universidad que fungieron como jueces para evaluar seis casos ficticios de candidatos para promoción. Manipularon principalmente dos variables independientes: la habilidad en la enseñanza con tres valores (excelente, media y baja) y productividad en la investigación, sólo con dos valores (excelente y baja); aunque también manejaron sexo del candidato y el tipo de departamento de adscripción del profesor en cada caso.

Se prepararon versiones alternadas de cada uno de los casos, con diferentes niveles de habilidad en la enseñanza y/o productividad en la investigación. La mitad del grupo de jueces recibió información de un reporte subjetivo del jefe de departamento del candidato (condición de reporte del jefe) y la otra mitad del grupo recibió además del reporte del jefe, información de las evaluaciones de estudiantes sobre la habilidad docente del candidato, recabadas de dos años a la fecha (condición de reporte del record de evaluaciones de los estudiantes). Cada juez evaluó seis casos, uno de cada combinación de los niveles de habilidad en la enseñanza y productividad en la investigación; en las instrucciones se les pidió que hicieran dos decisiones, una relativa a promoción (sí o no) y otra para aumento de salario (de 0 a \$ 1,500) para cada candidato.

Los investigadores de este estudio encontraron que sus variables depen -

dientes (porcentaje de "sí" en promoción y promedio de aumento salarial), se vieron afectadas significativamente ($p < .001$) por los niveles de habilidad en la enseñanza y productividad en investigación, sin embargo en la condición de reporte del record de evaluaciones de los estudiantes, observaron muy poco efecto en el juicio de los jueces.

Una posible explicación de los resultados de este estudio, sería que la habilidad en la enseñanza tuvo un peso relativamente bajo al evaluar a los candidatos. También podría ser que la forma en que se presentó la información de las evaluaciones de los estudiantes (sólo un número), probablemente no fue lo suficientemente "persuasivo", es decir que tal vez esa misma información presentada de otra forma por ejemplo, una combinación estadística de las puntuaciones y evaluaciones directas, hubiera tenido otra apreciación. Otra posibilidad sería, que la información de la capacidad docente cobra importancia sólo cuando los candidatos obtienen una calificación baja o no muy clara en su productividad en investigación. Por tanto, es necesario continuar la investigación en este sentido para obtener datos que eliminen estas explicaciones alternativas.

Es importante notar en esta última investigación, cómo se analizan algunos factores que pueden influir en las evaluaciones para promoción y aumento de salario de personal académico. Sin embargo, aunque el estudio presente una metodología viable para investigar experimentalmente el proceso de toma de decisiones evaluativas, no deja de ser un estudio piloto con todas sus limitaciones, por lo que sus resultados deben interpretarse con reservas, debido a la complejidad del objeto de evaluación en este tipo de decisiones.

La gran mayoría de los estudios revisados muestran un interés común por encontrar indicadores válidos de competencia docente. En este sentido los investigadores han empleado métodos y técnicas de las ciencias del comportamiento, con el fin de explorar algunos factores que determinan la aceptación social y la validez empírica de aquellos criterios con los que se supone se evalúa la efectividad de los profesores.

El análisis exploratorio en esta área de investigación revela deficiencias metodológicas que pudieran limitar el alcance de las conclusiones de los investigadores. Sin embargo, también muestra cómo existe cierta consistencia en sus hallazgos. Por ejemplo, la importancia generalizada que se concede a algunas estrategias docentes y de evaluación; la necesidad de validarlas localmente con los grupos interesados; la importancia del tiempo dedicado a la enseñanza y a la investigación en la predilección de criterios de evaluación; la influencia de la estructura de remuneración en la determinación de roles (docentes e investigadores); y la utilidad dentro de ciertos límites, de las evaluaciones de los estudiantes, entre otras.

Si la consistencia en los hallazgos de estos estudios sugiere la importancia de dichos factores en la eficacia docente, será necesario entonces, investigar cuidadosamente la validez de los indicadores de competencia docente que se establecen para evaluar a los profesores en el contexto particular de cada universidad y en sus aspectos generales.

Por tanto, se puede apreciar que la investigación sobre evaluación de profesores en el nivel universitario, requiere del desarrollo de procedimientos metodológicos que permitan obtener más información sobre los diferentes aspectos del proceso. En la medida en que se desarrolle una metodología sólida que produzca la información necesaria para apoyar o descartar los hallazgos principales de estos estudios, se tendrá la posibilidad de establecer criterios y procedimientos de evaluación válidos y objetivos, y por tanto más justos, en

instituciones de enseñanza superior.

El propósito del presente estudio fue investigar la importancia que conceden grupos de usuarios y expertos de la enseñanza, a las estrategias y aspectos de eficacia docente que se citan más frecuentemente como promotores del rendimiento de alumnos en publicaciones especializadas en educación superior. Para este propósito se compararon en forma cruzada los datos de cinco poblaciones, tres de alumnos y dos de profesores, considerando además el nivel de experiencia en cada una de sus funciones respectivas.

METODO

Sujetos

Se seleccionaron cinco grupos muestra, entre alumnos y miembros del personal académico de la facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, que fungieron como jueces para evaluar la importancia de cada una de las estrategias y aspectos docentes. Una muestra de 50 alumnos de primer semestre de la carrera licenciado en Psicología; una de 25 alumnos de los últimos dos semestres en el área de Psicología Educativa de la misma carrera; una de 10 alumnos de Posgrado en Psicología Educativa, quienes reportaron tener experiencia en la docencia entre los dos y los cinco años; otra de 12 instructores de prácticas del área Educativa en Estudios Profesionales, con un rango de uno a dos años de experiencia en la docencia; y una última muestra de 12 profesores del departamento de Psicología Educativa, con un rango de tres a doce años de experiencia docente.

Material

Se utilizaron tarjetas de 8 x 12 cms., donde se imprimieron cada una de las descripciones de aspectos y estrategias de eficacia docente. Se formaron juegos de 33 tarjetas correspondientes al total de reactivos de la encuesta. Se utilizaron también hojas de instrucciones que contenían un espacio para los datos personales del sujeto (nombre, grado académico, antigüedad como docente y departamento o especialidad) y las instrucciones del procedimiento encuesta.

Los reactivos impresos en cada tarjeta se obtuvieron de un banco de aproximadamente 50 indicadores y aspectos de eficacia docente extraídos del análisis de la literatura en el área, en los últimos doce años. De este banco de reactivos se eliminaron aquellos que eran redundantes (integrándose en uno solo), con el propósito de reducir la lista a un número manejable, sin correr el riesgo de dejar fuera alguno importante. Finalmente se obtuvieron los siguientes 33 que sirvieron como reactivos de la encuesta:

1. Conocer a fondo la materia y sus áreas relacionadas.
2. Dividir el contenido del curso en unidades pequeñas y presentarlas en orden creciente de complejidad.
3. Preparar cada clase del curso
4. Exponer claramente los objetivos y propósitos del curso.
5. Emplear textos que realmente sean útiles como parte del curso.
6. Proporcionar materiales de estudio auxiliares (guías de estudio, objetivos, etc.
7. Mostrar habilidad para explicar el material del curso (facilidad para transmitir ideas abstractas).
8. Mostrar habilidades de análisis y síntesis.
9. Enfatizar los puntos importantes de cada exposición en clase
10. Ilustrar las ideas o conceptos con ejemplos claros que se ajusten a la definición dada.
11. Presentar un breve resumen de los puntos o conclusiones importantes al final de cada clase.
12. Utilizar ilustraciones visuales adecuadas (congruentes, claras, sin distractores, etc.)
13. Exponer a un ritmo o velocidad adecuada y uniforme.
14. Exponer con un tono de voz claro y audible.
15. Dirigir la mirada al auditorio al exponer.
16. Evitar el uso de "muletillas" verbales ("este", "eeh", "mmm", "¿si?", etc).
17. Utilizar con propiedad las reglas del lenguaje.
18. Hacer interesante su exposición (mantener la atención de la audiencia).
19. Mostrar una actitud positiva hacia los estudiantes (ser cortés al contestar sus preguntas, no ser punitivo, etc.).
20. Proporcionar, siempre que sea posible, atención individual al trabajo de cada alumno.

21. Propiciar la participación de los alumnos durante la clase.
22. Estimular a los estudiantes a pensar y estudiar por si mismos.
23. Reconocer y estimular la contribución de los alumnos.
24. Mostrar un verdadero entusiasmo por la materia que imparte.
25. Fomentar un ambiente de confianza durante la clase.
26. Ser flexible para adaptarse a los recursos y necesidades del curso.
27. Mostrar disposición para experimentar nuevos procedimientos educativos.
28. Mostrar buen sentido del humor (bromear oportunamente y con buen gusto).
29. Evaluar adecuada y justamente en exámenes y calificaciones.
30. Proporcionar al alumno realimentación inmediata y descriptiva sobre su rendimiento.
31. Habituar a los alumnos a una examinación frecuente.
32. Mantener criterios de aprobación altos ("Criterio de dominio").
33. Realizar actividades de investigación en el área de los cursos que imparte.

Ambigüedad Post-Hoc de los reactivos

Con objeto de contar con información sobre la posible ambigüedad de algunos reactivos y considerarla en la interpretación de los resultados, se pidió a cinco de los sujetos con mayor experiencia docente encuestados, quienes sirvieron como jueces en la evaluación de los reactivos en cuanto a su ambigüedad o precisión. A estos jueces se les proporcionó un juego de tarjetas y una hoja con las siguientes instrucciones:

"A continuación le vamos a solicitar que lea una serie de descripciones sobre estrategias de eficacia docente, algunas de las cuales son probablemente más observables y específicas que otras. Suplicamos a usted que después de leer cada una, apile a la izquierda

las que a su juicio sean observables y específicas y a la derecha las que sean menos-observables o precisas."

Procedimiento

Cada cuestionario en tarjetas, se aplicaba en forma individual o en pequeños grupos, dependiendo de la disponibilidad de los sujetos. En la entrevista se hacía una breve introducción verbal solicitando a él o los sujetos su colaboración en la investigación; en seguida se les proporcionaron una hoja de instrucciones y un juego de 33 tarjetas previamente aleatorizadas para evitar que algún orden específico contaminará las respuestas de los sujetos sobre la importancia de los reactivos.

Las instrucciones fueron las siguientes:

"A continuación le vamos a presentar unas descripciones de estrategias y aspectos de eficacia docente, que se mencionan frecuentemente como promotores del rendimiento de los alumnos en publicaciones especializadas en educación. Por favor lea cuidadosamente cada uno de los enunciados impresos en las tarjetas y ordénelas de la más importante (primera tarjeta), a la menos importante (última tarjeta)".

Después de leer las instrucciones, en caso de dudas del sujeto se hacían las aclaraciones necesarias (casos prácticamente inexistentes). Al finalizar la entrevista cada sujeto entregaba su juego de tarjetas en el orden jerárquico según su opinión, además de su hoja de datos personales.

RESULTADOSCómputo de datos

Los resultados del presente estudio se describen en términos del porcentaje relativo de prioridad por grupo-muestra, el porcentaje acumulado de los cinco grupos-muestra y el grado de variabilidad entre los grupos-muestra, para cada uno de los reactivos sobre eficacia docente.

El porcentaje relativo de prioridad por grupo-muestra se obtuvo proporcionando un peso relativo a la posición de cada reactivo según la opinión de los sujetos. El peso asignado a los reactivos estuvo en función del lugar que ocupaba el reactivo y de la frecuencia de elección en ese valor. El cociente de este peso entre el peso máximo posible para cualquier reactivo se multiplicó por 100 para obtener un porcentaje. La obtención de estos valores puede representarse de la siguiente manera:

$$\text{Porcentaje Relativo de Prioridad (PRP)} = \frac{\sum (f.pr)_1 + (f.pr)_2 + (f.pr)_3 \dots (f.pr)_{33}}{N(33)} \times 100$$

Donde:

- f es la frecuencia de incidencia en el mismo valor
 pr es el peso relativo dado por el "recíproco del valor"¹
 (1,2,3...33) son los valores de la escala de prioridad
 N es el número total de sujetos del grupo-muestra
 (33) es el peso máximo posible para cualquier reactivo

¹El peso relativo se asignó utilizando el recíproco del valor, de tal manera que el valor 1 tenía un peso de 33, el valor 2 un peso de 32, etc., hasta llegar al valor 33 que tenía el peso menor posible de 1.

$$\text{entonces: PRP} = \frac{\sum_{n=1}^{33} (\text{f.pr})}{N(33)} \times 100$$

Este porcentaje se calculó para cada uno de los reactivos dentro de cada grupo-muestra. El porcentaje acumulado de los cinco grupos-muestra se obtuvo, simplemente, sumando los porcentajes relativos de cada grupo, es decir:

$$\text{Porcentaje acumulado} = \sum (\text{PRP})_1 + (\text{PRP})_2 + (\text{PRP})_3 + (\text{PRP})_4 + (\text{RPP})_5$$

entonces

$$\text{Porcentaje acumulado} = \sum_{k=1}^5 (\text{PRP})$$

Por otra parte, el grado de variabilidad entre los grupos-muestra se calculó con la fórmula de la varianza entre grupos (Kerlinger 1975).

$$\text{Varianza entre Grupos} = \frac{\sum (x - \bar{X})^2}{K-1}$$

En donde:

x es el Porcentaje Relativo de Prioridad de cada grupo-muestra

\bar{X} es la Media del porcentaje de los cinco grupos-muestra

K es el Número de grupos-muestra

Este índice de variabilidad representa una estimación del grado de acuerdo (o desacuerdo) entre los grupos-muestra. En las gráficas se muestran valores de desviación, es decir, la raíz cuadrada de la varianza entre grupos.

Análisis de datos

La figura 1 muestra la importancia asignada a los reactivos que se encuentran en los valores extremos, según la opinión de los cinco grupos-muestra; al mismo tiempo se puede apreciar el grado de acuerdo entre estos grupos para cada reactivo. En el lado A de la figura se presentan los porcentajes acumulados más

altos:

<u>No.</u>	<u>R e a c t i v o s</u>	<u>Porcentaje</u>	<u>Variabilidad</u> (puntuaciones de desviación)
4	"Exponer claramente los objetivos y propósitos del curso".	85.31%	6.25
1	"Conocer a fondo la materia y sus áreas relacionadas	84.06%	8.11
2	"Dividir el contenido del curso en unidades pequeñas y presentarlas en orden creciente de complejidad".	78.76%	11.07
3	"Preparar cada clase del curso"	78.19%	6.15
7	"Mostrar habilidad para explicar el material del curso (facilidad para transmitir ideas abstractas)".	69.16%	3.81
9	"Enfatizar los puntos importantes de cada exposición en clase".	67.05%	3.05
10	"Ilustrar las ideas o conceptos con ejemplos claros que se ajusten a la definición dada".	66.71%	3.47

En el lado B de la misma figura 1 se muestran los reactivos que obtuvieron consistentemente los porcentajes acumulados más bajos:

<u>No.</u>	<u>R e a c t i v o</u>	<u>Porcentaje</u>	<u>Variabilidad</u>
13	"Exponer a un ritmo o velocidad adecuada y uniforme".	42.03%	7.68
27	"Mostrar disposición para experimentar nuevos procedimientos educativos".	38.62%	7.63
15	"Dirigir la mirada al auditorio al exponer".	30.77%	7.99
17	"Utilizar con propiedad las reglas del lenguaje"	28.77%	6.88
28	"Mostrar buen sentido del humor (hacer bromas o chascarrillos oportunamente y de buen gusto".	24.21%	6.54

<u>No.</u>	<u>Porcentaje</u>	<u>Variabilidad</u>
16 "Evitar el uso de muletillas verbales (este, eeh, mmm, ¿si?, etc.)".	15.93%	2.64

La figura 2 muestra un conjunto de los resultados obtenidos con los cinco grupos-muestra para cada uno de los reactivos. En la ordenada se presenta el porcentaje relativo de prioridad, es decir, la importancia de cada reactivo según la opinión de los sujetos; y en la abscisa el número del reactivo asignado antes de la encuesta. Los reactivos 4,1,2,3,7,9 y 10 con cierto grado de consistencia, obtuvieron los porcentajes de prioridad más altos. En el otro extremo, los reactivos 13, 27, 15, 17, 28 y 16 consistentemente obtuvieron los porcentajes de prioridad más bajos. Por otro lado, el grado de acuerdo entre los grupos-muestra se visualiza por la distancia que separa a los diferentes grupos simbolizados (+Alumnos del primer semestre; o Alumnos Area Educativa; ● Alumnos Maestría Educativa; ▲ Instructores de Prácticas (Area Educativa); ▲ Profesores Depto. de Psicología Educativa). Es evidente la cercanía de estos símbolos para unos reactivos (7,9,10,12,19 y 16), en contraste con la distancia tan notable en que se separan para otros reactivos (6,22,5,33,20,32 y 31).

En las figuras 3 a la 8 se muestran los porcentajes relativos de prioridad asignados a cada reactivo por los grupos-muestra (excepto los alumnos de primer semestre), por área de actividad docente. Se agruparon los reactivos en las siguientes áreas: Preparación del curso (Fig. 3); Exposición en clase (Figs. 4 y 5); Relación con los estudiantes (Fig. 6); Evaluación del rendimiento de los alumnos (Fig. 7); Requisitos y cualidades personales (Fig. 8).

La figura 3 muestra el grado de acuerdo entre los grupos-muestra para los reactivos agrupados en el área "Preparación del curso". Los siguientes tres reactivos obtuvieron menos de seis puntuaciones de desviación: exposición de objetivos, preparación de la clase y flexibilidad de la planeación del curso. El grupo de profesores casi siempre respondió con los porcentajes más bajos y, en los reactivos de menor acuerdo, los grupos de menos experiencia docente se aglutinan

en los porcentajes más altos.

La figura 4 sobre las "Habilidades y estrategias de exposición en clase" muestra la consistencia de los reactivos en esta área. La mayoría obtuvo puntuaciones de desviación menores de cuatro, excepto el reactivo "Habilidades de análisis y síntesis", en donde el grupo de alumnos de maestría en Psicología Educativa asignaron un porcentaje demasiado bajo en comparación con los otros grupos. Los porcentajes para estos reactivos se encuentran entre el 40% y el 70%. En esta área el grupo de profesores se encuentra en los porcentajes medios y bajos y en ningún caso el porcentaje más alto.

La figura 5 referente al "Estilo de Exposición en clase", muestra los reactivos que obtuvieron los porcentajes más bajos de todas las áreas de actividad docente, entre el 10% y el 55%. En esta gráfica se observa, consistentemente, que los grupos con mayor experiencia docente (Instructores de prácticas y profesores) consistentemente se localizan en los porcentajes más bajos.

La figura 6 relativa a la "Relación con los estudiantes" muestra que los reactivos en esta área oscilan entre el 30% y el 70%. Sólo el reactivo "Mostrar una actitud positiva hacia los estudiantes" resultó altamente consistente con un índice de variabilidad de 2.27. En esta figura los dos grupos de mayor experiencia docente se encuentran ya en porcentajes medios y altos con relación a los otros dos grupos.

La figura 7 "Evaluación del rendimiento de los alumnos" muestra el grado de acuerdo para los reactivos de esta área. La cercanía de los grupos para los dos primeros reactivos: "Evaluar adecuada y justamente" y "proporcionar realimentación inmediata y descriptiva", es notable en contraste con la discrepancia entre los grupos para los reactivos: "Habituar a examinar frecuente" y "Criterios de aprobación altos". En esta gráfica también se aprecia la separación de los grupos con mayor experiencia docente hacia los porcentajes más altos. En esta área, la posición del grupo de profesores está definitivamente en los porcentajes más al

tos con relación a los demás grupos-muestra.

La figura 8 muestra los resultados para los reactivos que no se identificaban con ninguna de las áreas de actividad docente descritas anteriormente, por lo que se les agrupó bajo el rubro "Requisitos y cualidades personales". Sin embargo, los cuatro reactivos de esta gráfica son casi totalmente independientes. El primer reactivo "Conocer a fondo la materia y áreas relacionadas" consistentemente obtuvo entre el 75% y el 95%, y fue uno de los porcentajes más altos en todas las áreas. El segundo reactivo "Realizar actividades de investigación" obtuvo un porcentaje variable (entre el 35% y el 70%) que puede apreciarse por la distancia que separa a los grupos-muestra. En este reactivo el grupo de profesores se encuentra por encima de los demás grupos, en cambio, en el primer reactivo se encuentran en el porcentaje más bajo con relación a los demás.

Los últimos dos reactivos de esta figura "Entusiasmo por la materia" y "Disposición para experimentar nuevos procedimientos educativos" obtuvieron porcentajes bajos (47.08% y 38.62%) con índices de variabilidad de 10.53 y 7.63 respectivamente.

El reactivo con mayor índice de variabilidad en todas las áreas fue "Mantener criterios de aprobación altos" en la evaluación de los alumnos, con 17.09 puntuaciones de desviación. Y el reactivo "Mostrar una actitud positiva hacia los estudiantes" obtuvo el índice de variabilidad más bajo con 2.27 puntuaciones de desviación.

VARIABILIDAD EN LOS VALORES EXTREMOS DE PRIORIDAD RELATIVA ACUMULADA
DE ESTRATEGIAS DOCENTES PARA CINCO POBLACIONES

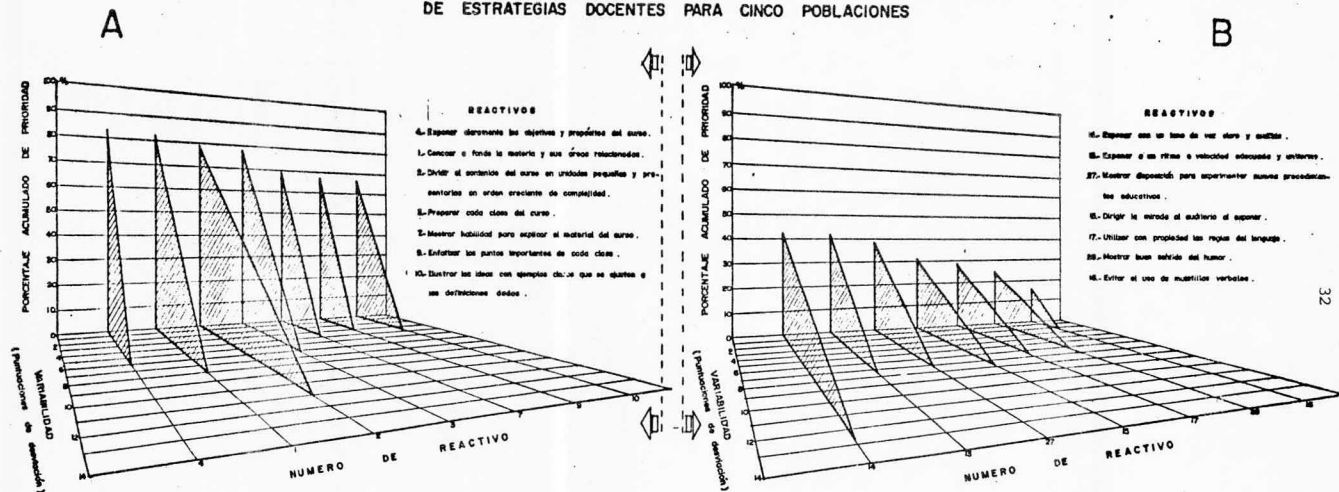


Figura 1. Porcentaje de prioridad relativa acumulada (Plano vertical) para los reactivos que obtuvieron los puntajes extremos y el grado de variabilidad (plano horizontal) entre cinco poblaciones de sujetos en una Institución de enseñanza profesional de la Psicología.

PRIORIDAD RELATIVA DE ESTRATEGIAS DOCENTES PARA CINCO POBLACIONES DE SUJETOS

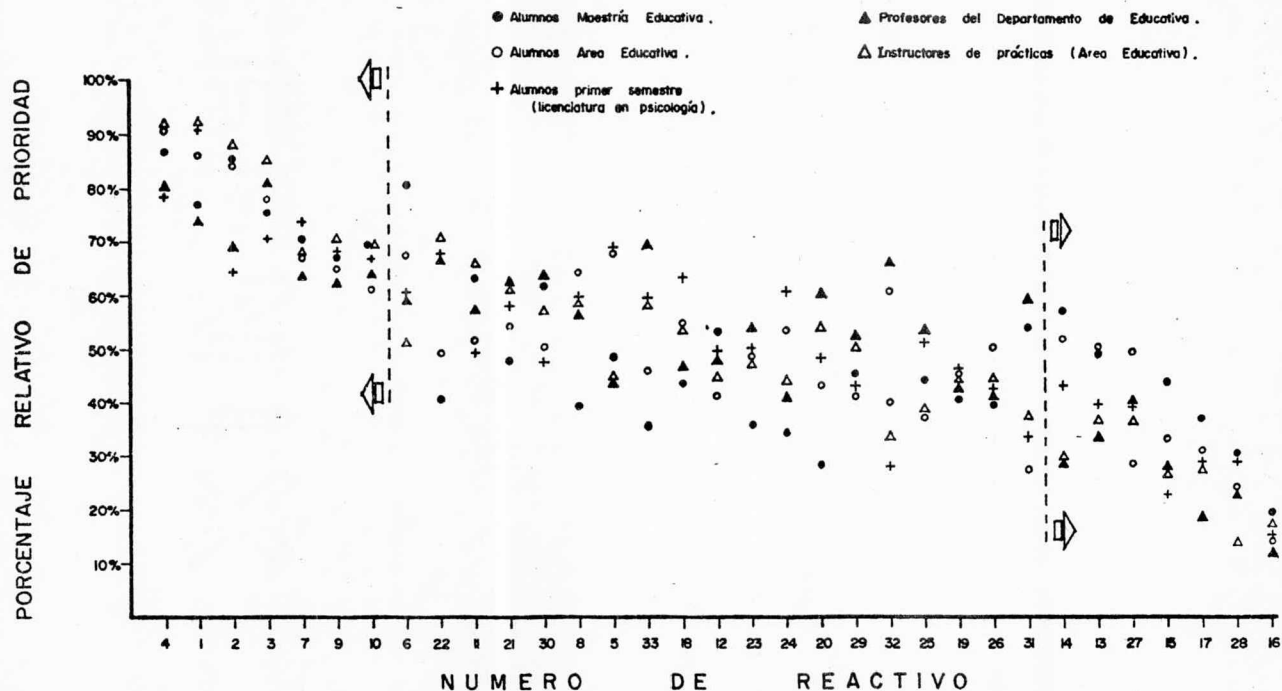


Figura 2. Porcentajes relativos de prioridad obtenidos para cada reactivo a juicio de las cinco poblaciones de sujetos.- Las líneas punteadas señalan los reactivos que consistentemente obtuvieron los valores extremos (Fig. 1)

PREPARACION DEL CURSO

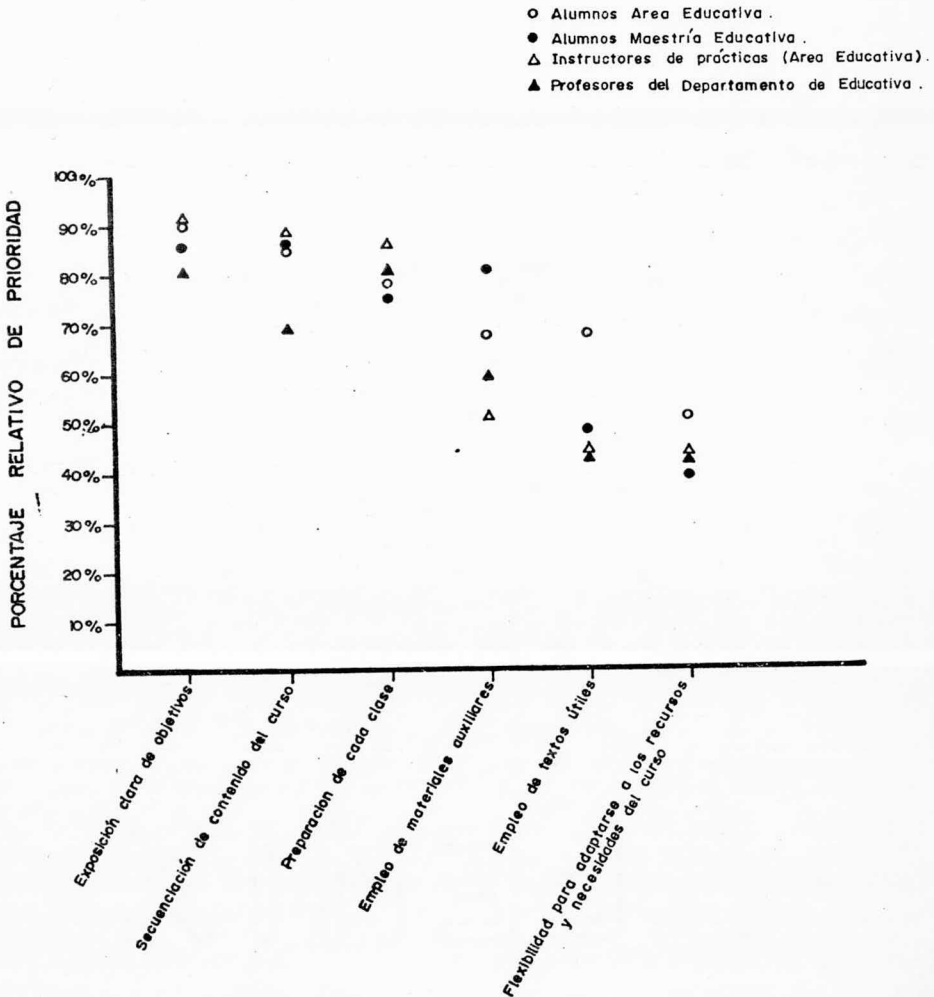


Fig. 3 Porcentajes relativos de prioridad obtenidos para los reactivos agrupados en el área "Preparación del Curso", a juicio de cuatro poblaciones de sujetos del área de Psicología Educativa.

HABILIDADES Y ESTRATEGIAS DE EXPOSICION EN CLASE

- Alumnos Area Educativa .
- Alumnos Maestría Educativa .
- △ Instructores de prácticas (Area Educativa) .
- ▲ Profesores del Departamento de Educativa .

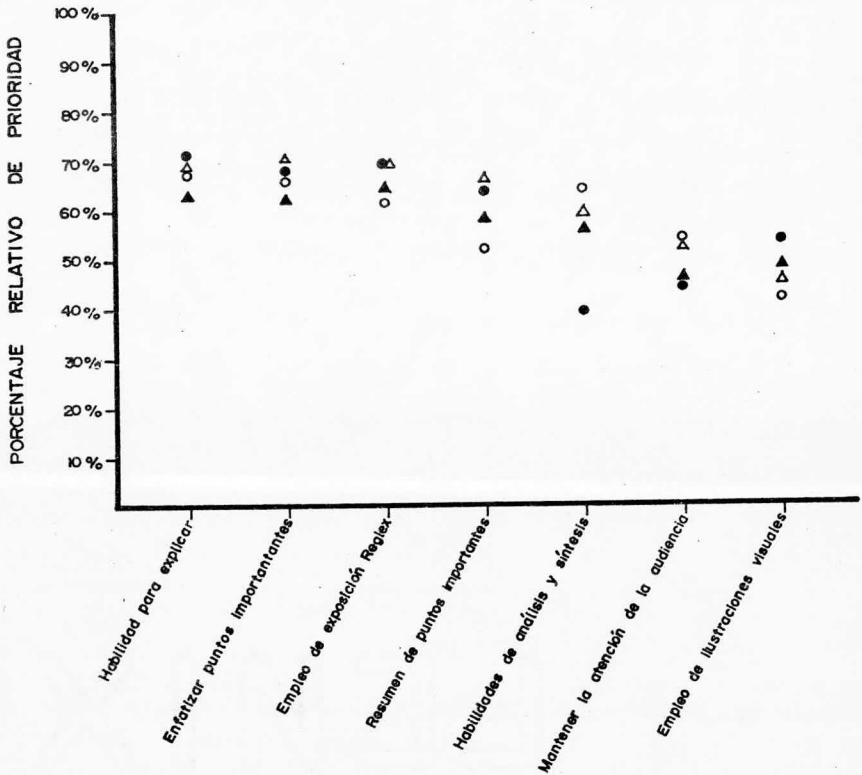


Fig. 4 Porcentajes relativos de prioridad obtenidos para los reactivos agrupados en el área "Habilidades y estrategias de exposición en clase", a juicio de cuatro poblaciones de sujetos del área de Psicología Educativa.

ESTILO DE EXPOSICION EN CLASE

- Alumnos Area Educativa .
- Alumnos Maestría Educativa .
- △ Instructores de prácticas (Area Educativa) .
- ▲ Profesores del Departamento de Educativa .

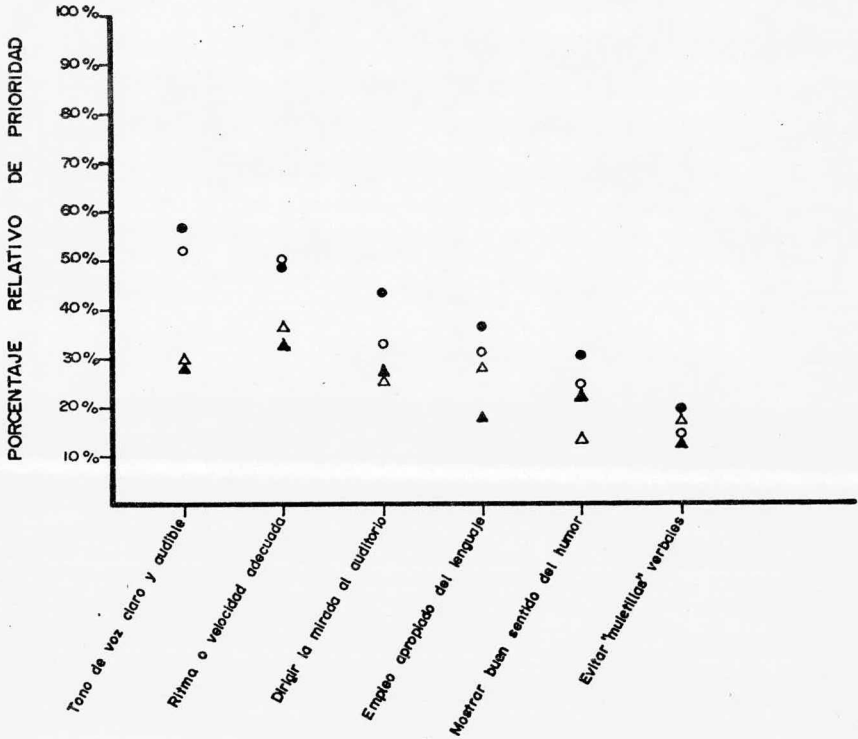


Fig. 5 Porcentajes relativos de prioridad obtenidos para los reactivos agrupados en el área "Estilo de exposición en clase", a juicio de cuatro poblaciones de sujetos del área de Psicología Educativa.

RELACION CON LOS ESTUDIANTES

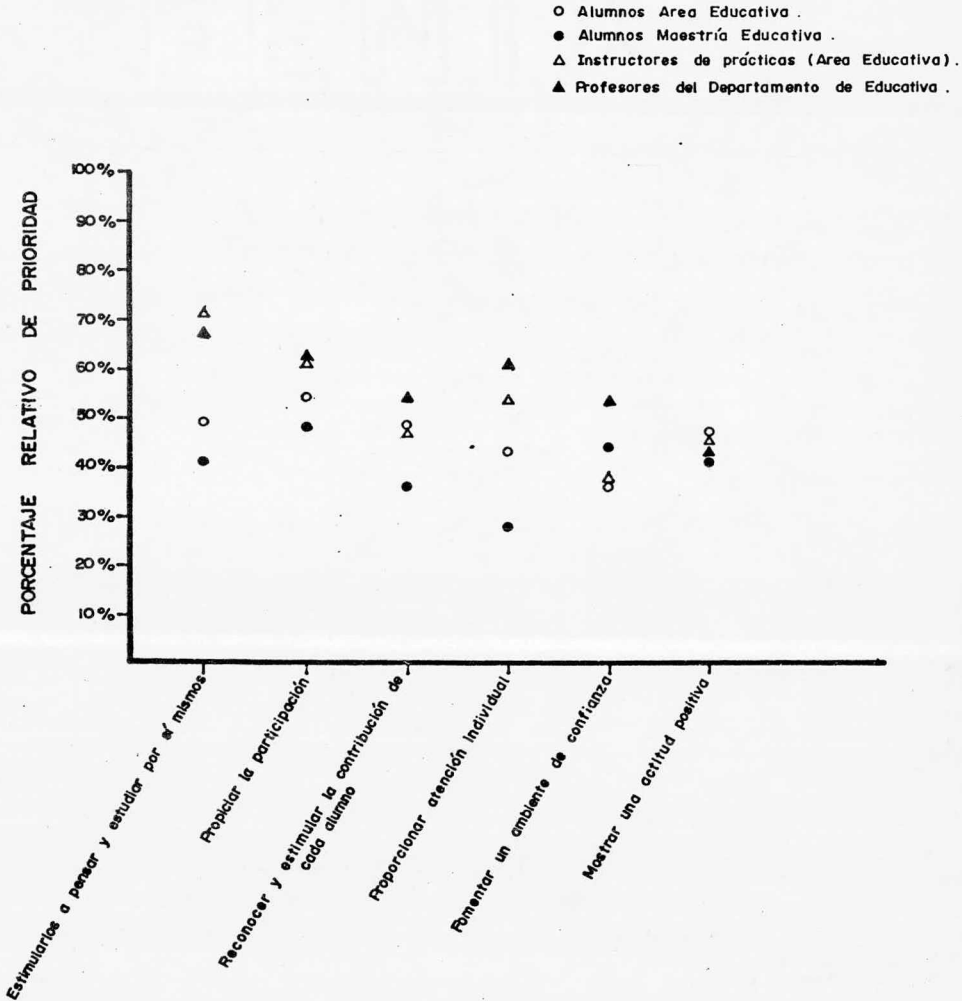


Fig. 6 Porcentajes relativos de prioridad obtenidos para los reactivos agrupados en el área "Relación con los estudiantes", a juicio de cuatro poblaciones del área de Psicología Educativa.

EVALUACION DEL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS

- Alumnos Area Educativa .
- Alumnos Maestría Educativa .
- △ Instructores de prácticas (Area Educativa) .
- ▲ Profesores del Departamento de Educativa .

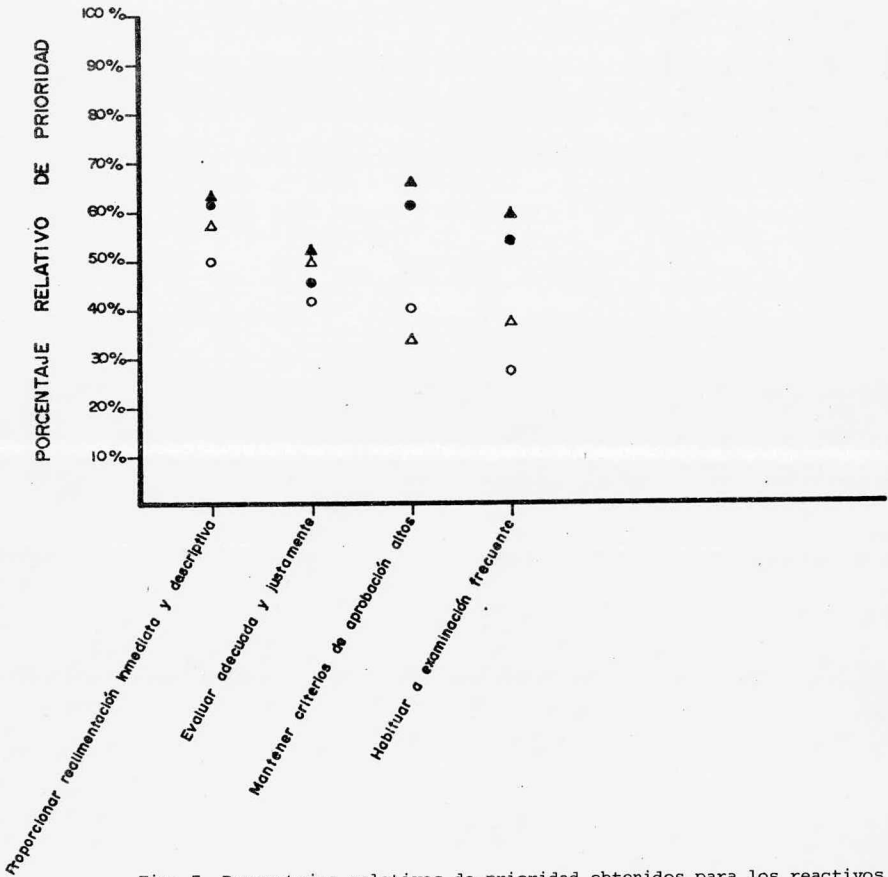


Fig. 7 Porcentajes relativos de prioridad obtenidos para los reactivos agrupados en el área "Evaluación del rendimiento de los alumnos", a juicio de cuatro poblaciones de sujetos del área de Psicología Educativa.

REQUISITOS Y CUALIDADES PERSONALES

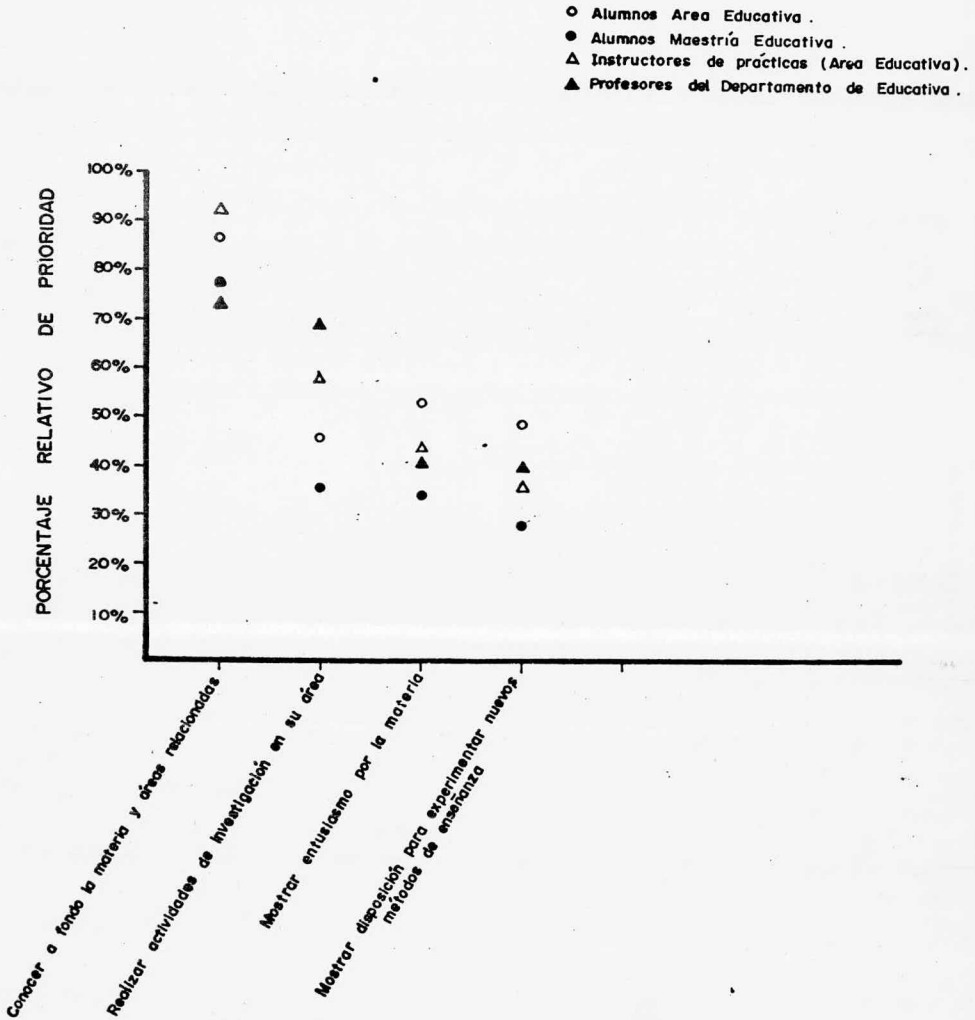


Fig. 8 Porcentajes relativos de prioridad obtenidos para los reactivos agrupados en el área "Requisitos y cualidades personales", a juicio de cuatro poblaciones de sujetos del área de Psicología Educativa.

D I S C U S I O N

Los resultados del presente estudio muestran, en general, el grado de acuerdo en los juicios de cinco poblaciones, sobre la importancia de diferentes estrategias e indicadores de eficacia docente. Se encontró que de los 33 reactivos de la encuesta, solo siete reactivos consistentemente obtuvieron los porcentajes de prioridad más altos y seis reactivos los porcentajes más bajos.

Los aspectos docentes que se refieren a la preparación de un curso y a las estrategias de exposición en clase fueron los más importantes para las cinco poblaciones. Sin embargo, se encontró relativamente poco acuerdo en los reactivos relacionados con el empleo de materiales auxiliares, no obstante el apoyo de algunas investigaciones sobre su efecto en el rendimiento de los alumnos (Miles, Kibler y Pettigrew, 1967; Semb, Hopkins y Hursh, 1973; Williams y Lawrence, 1975; Sánchez-Sosa, Semb y Spencer, 1978).

En los factores considerados importantes, se encontró también que los grupos de menor experiencia docente se aglutinaron en los porcentajes más altos. El grupo de profesores, en cambio, casi siempre respondió en los valores medios y bajos. En cambio en algunos reactivos, principalmente aquellos relacionados con la evaluación del rendimiento de alumnos, el grupo de profesores asignó mayor prioridad que los otros grupos.

Es interesante notar la discrepancia tan clara en el juicio de los sujetos para los reactivos sobre criterios altos de aprobación y examinación frecuente, en los cuales los dos grupos de mayor experiencia docente asignaron un valor de prioridad aproximado de 70% y los grupos de menor experiencia sólo uno de 35%. Este hallazgo es congruente con otros estudios donde se ha encontrado que aquellas estrategias instruccionales que demandan mayor esfuerzo de los estudiantes, no reciben la debida importancia en las opiniones de estos (McKeachie, Lin y Mann, 1971; Frey, 1973; Turner y Thompson, 1974; Sullivan y Skanes, 1974; Sheehan, 1975).

Los reactivos agrupados bajo el rubro "relación de profesor con los estudiantes" recibieron, con cierto grado de acuerdo, una importancia intermedia - con relación a los demás reactivos. Por ejemplo, el reactivo "mostrar una actitud positiva hacia los estudiantes (ser cortés al contestar sus preguntas, no ser punitivo, etc.)" fue el más consistente de todos los reactivos de la encuesta en ese lugar intermedio de prioridad. En este sentido, los juicios de los grupos encuestados también apoyan las recomendaciones de otros estudios sobre la importancia de la actitud favorable hacia los estudiantes (Drayer, 1961; Poque, 1967; Gates y Burnett, 1969; Hall, 1970; Kilgo, 1970; Bridgès, 1971; Wotruba y Wright, 1975).

Por último, los reactivos relacionados con el estilo de exposición en clase, fueron considerados relativamente irrelevantes o de escasa importancia como promotores del rendimiento de los alumnos de nivel universitario.

Los hallazgos de este estudio sugieren que la opinión de personas interesadas (usuarios y expertos) en la calidad de la enseñanza de nivel superior, - al menos en una escuela universitaria, se apega, en general, a los resultados de la investigación educativa en algunos aspectos, pero no en otros. La explicación de las discrepancias, sin embargo, no puede ser definitiva.

Las discrepancias encontradas pudieron deberse a la falta de experiencia de algunos sujetos, a la falta de familiaridad con recomendaciones instruccionales derivadas de investigaciones, o a su falta de preparación docente y académica. También, pudo deberse a que los sujetos se estaban refiriendo a aspectos - o atributos diferentes en algunos reactivos. La posible ambigüedad de algunos reactivos limita, por tanto, la posibilidad de comparar la opinión de los grupos interesados con las estrategias evaluadas por la investigación educativa.

Se evitó que el orden de presentación de los reactivos tuviera alguna posibilidad de inducción en el juicio de los sujetos. Pero por otra parte, no sabemos en qué medida el número de reactivos afectó la consistencia de opinión

de un mismo sujeto. Es decir, es probable que, debido al gran número de reactivos, el orden que estableció cualquier sujeto, no hubiera sido exactamente el mismo en una segunda aplicación.

Sin embargo, la consistencia que se obtuvo para los reactivos en los valores extremos de prioridad, proporciona información importante que debe considerarse en investigaciones posteriores encaminadas a añadir aun más validez a criterios y estrategias docentes. Por ejemplo, tal vez muestreando aleatoriamente una mayor población y presentando un número menor de reactivos por área de actividad docente, podría obtenerse información adicional sin descuidar la confiabilidad del procedimiento de encuesta. Aquellos reactivos, que jueces experimentados consideraran ambiguos, podrían acompañarse de una descripción breve que los definiera.

Sería interesante, también, continuar el análisis de cada estrategia por área de actividad docente, de tal manera que se cotejara la importancia que le asignan los grupos interesados y su efectividad en el rendimiento de los alumnos, determinada empíricamente.

La información que ofrece este tipo de estudios permite identificar aque llos aspectos de la enseñanza que, además de estar respaldados por la investigación educativa, resultan de alto valor a juicio de los usuarios y de especialistas directamente interesados en la enseñanza de nivel universitario. Si se considera importante el juicio de estas poblaciones para evaluar la calidad de la enseñanza, entonces esta información podría sugerir prioridades en el establecimiento de criterios y procedimientos para seleccionar, promover o capacitar personal docente en universidades e instituciones similares.

Por ejemplo, en la Universidad Nacional Autónoma de México se realizan con cursos de oposición como procedimientos para ingreso o promoción de profesores, donde uno de los criterios de valoración para formular el dictamen, se refiere

a la aprobación de pruebas específicas de habilidades didácticas¹. Si estas pruebas pretenden evaluar algunas características y habilidades que requiere un profesor para tener éxito en su actividad docente, entonces sería importante que las comisiones designadas para aplicarlas, contaran con información que les permitiera utilizar indicadores de eficacia docente válidos tanto social como empíricamente.

Otra área donde este tipo de información sería relevante, es en la de los programas de formación y actualización de profesores en instituciones de educación superior. Si uno de los objetivos en tales programas, es elevar el nivel académico de los alumnos a través de la superación del personal docente, sería necesario, entonces, identificar el tipo de habilidades y estrategias instruccionales que hayan demostrado su efectividad como promotoras del rendimiento de alumnos y que además sean importantes a juicio de alumnos, profesores, y otros expertos.

Existen aún algunas limitaciones en los procedimientos metodológicos de obtención de datos sobre el juicio de usuarios y expertos de la enseñanza. Sin embargo, los sistemas de evaluación y formación de profesores requieren de información que actualice sus criterios de efectividad en la enseñanza. Investigaciones futuras en esta área deberán dirigir sus objetivos hacia la consolidación de procedimientos prácticos que determinen el grado de validez de criterios de eficacia docente.

¹ Estatuto del Personal Académico de la U.N.A.M. Título Quinto "De los procedimientos para los nombramientos definitivos y promociones de profesores e investigadores". Capítulo II, Artículo 74.

B I B L I O G R A F I A

- ALEAMONI, L.M. and MAKONNEN, Y. An Investigation of the Relationship Between Colleague Rating, Student Rating, Research Productivity and Academic Rank in Rating Instructional Effectiveness. Illinois Univ., Urbana, Office of Instructional Resources, 1972.
- BEARD, R.M., BLIGH, D.A. and HARDING, A.G. Research Into Teaching Methods in Higher Education. 4th. Edition. London (England), Society for Research into Higher Education Ltd, 1978.
- BLANK, R. Faculty Support for Evaluation of Teaching: A test of Two Hypothesis. Journal of Higher Education, 1978, 49, 2, 163-176.
- BRIDGES, C.M. Characteristics of Best and Worst Teachers. Science Education, 1971, 55, 545-553.
- COSTIN, F., GREENOUGH, W.T. and MENGES, R.J. Student Ratings of College Teaching: Reliability, Validity and Usefulness. Review of Educational Research, 1971, 41, 511-535.
- DRAYER, A.M. Students' Views of the Qualifications of their Teachers. Journal of Teacher Education, 1961, 12, 338-341.
- ENDO, G.T. and DELLA-PIANA, G. A Validation Study of Course Evaluation Ratings. Improving College and University Teaching, 1973, 84-86.
- FENKER, R.M. The Evaluation of University Faculty and Administrators. Journal of Higher Education, 1975, Nov/Dec XLVI-6, 665-686.
- FENTRESS, J.H. and SWARSON, R.A. The Effect of Instructor Influential Tactics on their Evaluation by University Students. Bowling Green State University, 1973.
- GATES, M. and BURNETT, C.W. Students' Perceptions of Professors. Improving College and University Teaching, 1969, 17, 234-236.
- GUSTAD, J.W. Policies and Practices in Faculty Evaluation. Educational Record, 1961, 42, 194-211.
- HALL, D.T. Effect of Teacher-Student Congruence Upon Student Learning in College Classes. Journal of Educational Psychology, 1970, 61, 205-213.
- HILDEBRAND, M. and WILSON, R.C. Report to the Faculty on the Effective University Teaching and Its Evaluation. In EBIE K.G. (Ed), the Recognition and Evaluation of Teaching. Salt Lake City, Project to Improve College Teaching and the Committee on Evaluation, 1971.
- JAUCH, L.R. Relationships of Research and Teaching: Implications for Faculty Evaluation. Research on Higher Education, 1976, 5, 1, 1-13.
- KAZDIN, A.E. Assessing the Clinical or Applied Importance of Behavior Change Through Social Validation. Behavior Modification, 1977, Vol. I, No. 4, 427-452.
- KILGO, R.D. What the Good Teacher Does. Improving College and University Teaching, 1970, 11, 251-253.

- MCKEACHIE, W.J., LIN, Y.G. and MANN, W. Student Ratings of Teacher Effectiveness: Validity Studies. *American Educational Research Journal*, 1971, 8, 435-445.
- MCKEACHIE, W.J. *Teaching Tips: A guide for the Beginning College Teacher*. 7th. Edition. *Texinton, Massachusetts/Toronto, Heath and Company*, 1978.
- MARSH, H.W., FLEINER, H. and THOMAS, C.S. Validity and Usefulness of Student Evaluation of Instructional Quality. *Journal of Educational Psychology*, 1975, 67, 6, 883-889
- MARTIN, L. and MAYNARD, D. The Realities of Faculty Performance Evaluation. *Improving College and University Teaching*, 1975, 23, 2, 94-95.
- MILES, D.T., KIBLER, R.J. and PETTIGREW, E.L. The Effects of Study Questions on College Students-Test Performance. *Psychology in The Schools*, 1967, 32, 25-26.
- NAFTULIN, D.H., WARE, J.E. and DONNELLY, F.A. The Doctor Fox Lecture: A Paradigin of Educational Seduction. *Journal of Medical Education*, 1973, 48, 630-635.
- POQUE, F.G. Students' Rating of Ideal Teachers. *Improving College and University Teaching*, 1967, 15, 133-136.
- RODIN, M. and RODIN, B. Student Evaluations of Teachers. *Science* 1972, 177, 1164-1166.
- SALTHOUSE, T.A., MCKEACHIE, W.J. and LIN, Y.G. An Experimental Investigation of Factors Affecting University Promotion Decisions, *Journal of Higher Education*, 1978, 49, 2, 177-183.
- SANCHEZ-SOSA, J.J. and SEMB, G. Validating Proctor Selection Procedures for Personalized Instruction. 1975, Kansas University, Departament of Human Development.
- SANCHEZ-SOSA, J.J., SEMB, G. y SPENCER, Efectos del Uso de Guías de Estudio sobre el Rendimiento de Generalización en la Enseñanza de Nivel Universitario. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 1978, 4, 2, 175-190.
- SHEEHAN, D.S. On the Invalidity of Student Ratings for Administrative Personnel Decisions. *Journal of Higher Education*, 1975, XLVI, 6, 687-700.
- SEMB, G., HOPKINGS, B.L. and HURSH, D.E. The effects of Study Questions and Grades on Student Test Performance in a College Course. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1973, 6, 631-642.
- SMITH, B.L. and NASON, J.W. Evaluation and Improvement of Teaching. *Improving College and University Teaching*, 1977, Winter, 53,55.
- SULLIVAN, A.M. and SKANES, G.R. Validity of Student Evaluation of Teaching and The Characteristics of Successful Instructors. *Journal of Educational Psychology*, 1974, 66, 584-590.
- TEBBUT, A.V. Teaching Versus Research: A reconciliation. *Improving College and University Teaching*, 1973, 21, 3, 192-195.
- TURNER, E.T. Tried and Tested Techniques to Evaluate Teaching. *Improving College and University Teaching* 1975, 102-104.
- VERNER, C., and DICKINSON, G. The Lecture, An Analysis and Review of Research. *Adult Education*, 1967, 17-2, 85-100.

- VICENT, M.N. Improving Faculty Effectiveness Through Objective Ratings Improving College and University Teaching 1976, 104-107.
- WELLS, S. Evaluation Criteria and the Effectiveness Technology in Higher Education. Higher Education, 1976, 5, 3, 253-75.
- WILLIAMS, R.L. and LAURENCE, J.K. The Effects of Frequent Quizzing in a Lecture Class. In JOHNSTONE, J.M. (Ed) Research and Technology in College and University Teaching. Gamesville, Society for Behavioral Technology and Engineering, University of Florida, 1975.
- WOLF, M.M. Social Validity: The Case for Subjective Measurement or How Applied Behavior Analysis is Finding Its Heart. Journal of Applied Behavior Analysis, 1978, 11, 2, 203, 214.
- WOTRUBA, T.R. and WRIGHT, P.L. How to Develop a Teacher Rating Instrument. Journal of Higher Education 1975 XLVI, 6, 653-663.

APENDICE 1

Algunas de las publicaciones periódicas registradas en los bancos de datos ERIC (Educational Resources Information Center) y Psychological Abstracts, especializadas en el campo de la Educación Superior.

ADULT EDUCATION

ADULT EDUCATION IN FINLAND

ALBERTA JOURNAL OF EDUCATION RESEARCH

ALTERNATIVE HIGHER EDUCATION

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL

AMERICAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

ASSESSMENT IN EDUCATION

AUDIOVISUAL INSTRUCTION

AUSTRALIAN JOURNAL OF EDUCATION

BRITISH JOURNAL OF EDUCATION PSYCHOLOGY

BRITISH JOURNAL OF EDUCATION STUDIES

BRITISH JOURNAL OF PSYCHOLOGY

BUSINESS EDUCATION WORLD

CALIFORNIA JOURNAL OF TEACHER EDUCATION

CANADIAN JOURNAL OF EDUCATION

EDUCATIONAL PERSPECTIVE

EDUCATIONAL PLANNING

EDUCATIONAL PRODUCT REPORT

EDUCATIONAL RESEARCH

EDUCATIONAL REVIEW

EDUCATIONAL TECHNOLOGY

HIGH SCHOOL JOURNAL

HIGHER EDUCATION

HIGHER EDUCATION BULLETIN
HIGHER EDUCATION REVIEW
INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION
JOURNAL OF APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS
JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH
JOURNAL OF EXPERIMENTAL EDUCATION
JOURNAL OF GENERAL EDUCATION
JOURNAL OF HIGHER EDUCATION
PHYSIOLOGY TEACHER
PLANNING FOR HIGHER EDUCATION
SOVIET EDUCATION
STUDIES IN HIGHER EDUCATION
TRENDS IN EDUCATION
JOURNAL OF COLLEGE SCIENCE TEACHING
IMPROVING COLLEGE AND UNIVERSITY TEACHING
RESEARCH ON HIGHER EDUCATION

APENDICE 2

Estrategias y aspectos de eficacia docente citados más frecuentemente en la literatura de investigación de los últimos diez años.

Conocer a fondo la materia y sus áreas relacionadas.

Dividir el contenido del curso en unidades pequeñas y presentarlas en orden creciente de complejidad.

Preparar cada clase del curso.

Exponer claramente los objetivos y propósitos del curso.

Emplear textos que realmente sean útiles como parte del curso.

Proporcionar materiales de estudio auxiliares (guías de estudio, objetivos, etc.)

Mostrar habilidad para explicar el material del curso (facilidad para transmitir ideas abstractas).

Mostrar habilidades de análisis y síntesis.

Enfatizar los puntos importantes de cada exposición o clase

Ilustrar las ideas o conceptos con ejemplos claros que se ajusten a la definición dada.

Presentar un breve resumen de los puntos o conclusiones importantes al final de cada clase.

Utilizar ilustraciones visuales adecuadas (congruentes, claras, sin distractores, etc.)

Exponer a un ritmo o velocidad adecuada y uniforme.

Exponer con un tono de voz claro y audible.

Dirigir la mirada al auditorio al exponer.

Evitar el uso de "muletillas" verbales ("este", "eeh", "mmm", "¿sí?, etc.)

Utilizar con propiedad las reglas del lenguaje.

Hacer interesante su exposición (mantener la atención de la audiencia).

Mostrar una actitud positiva hacia los estudiantes (ser cortés al contestar sus preguntas, no ser punitivo, etc).

Proporcionar, siempre que sea posible, atención individual al trabajo de cada alumno.

Propiciar la participación de los alumnos durante la clase.

Estimular a los estudiantes a pensar y estudiar por si mismos.

Reconocer y estimular la contribución de los alumnos.

Mostrar un verdadero entusiasmo por la materia que imparte.

Fomentar un ambiente de confianza durante la clase.

Ser flexible para adaptarse a los recursos y necesidades del curso.

Mostrar disposición para experimentar nuevos procedimientos educativos.

Mostrar buen sentido del humor (hacer bromas o chascarrillos oportunamente y de buen gusto).

Evaluar adecuada y justamente en exámenes y calificaciones.

Proporcionar al alumno realimentación inmediata y descriptiva sobre su rendimiento.

Habituar a los alumnos a una examinación frecuente.

Mantener criterios de aprobación altos ("Criterio de Dominio")

Realizar actividades de investigación en el área de los cursos que imparte.