

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES.  
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO.  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN.  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN.

**LOS BUENOS “PROFES”.**  
**LA CALIDAD DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DESDE LA**  
**PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES.**

PRESENTADO POR:  
LIC. SANDRA LIZARDO DE ÁLVAREZ. MSc.  
C.I. 7.966.235.

TUTOR: Dr. HUMBERTO RUIZ.  
CO-TUTORA: DRA. SILVANA D'ANELLO.

MÉRIDA, ENERO DE 2008.

Para Jorge y Alejandra.

En mis horas de ausencia  
me confortaba la compañía  
de sus añoradas presencias.

## AGRADECIMIENTO.

A través de estas líneas quiero expresar mi más profundo agradecimiento a todos aquellos que contribuyeron para el logro de esta meta.

A Dios por su eterna compañía.

A mi familia por su incondicional apoyo.

Al Dr. Humberto Ruiz Calderón,  
a la Dra. Silvana D'anello,  
y al Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes, todos mis  
profesores y compañeros,  
por permitirme vivir y compartir con ellos la aventura del conocimiento.

A mi querida Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", por  
brindarme la oportunidad de conocer nuevos escenarios y puntos de vista.

El Profesor excelente es el que no sabe que lo es,  
porque siempre ve una montaña más alta que escalar.

(Villar y Alegre, 2004).

## RESUMEN.

LIZARDO V, S. (2008). **Los Buenos Profes. La Calidad del Docente Universitario desde la perspectiva de los Estudiantes.** Tesis Doctoral. Doctorado en Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela. Pp. 164.

Este estudio tiene como propósito fundamental identificar los criterios utilizados por los estudiantes universitarios para definir la calidad de sus profesores. La investigación es empírica, de tipo correlacional. Se aplicó el Cuestionario CUESPRO, constituido por 35 ítems organizados en nueve dimensiones, a una muestra probabilística de estudiantes universitarios de las áreas de Humanidades, Ciencias Económicas y Sociales, Ingeniería, y Medicina, de dos Universidades Autónomas Venezolanas. A fin de evaluar el efecto de las variables Universidad, Facultad y Promedio de calificaciones, se condujo un análisis multivariado en el cual se encontró: (a) un efecto de interacción entre Facultad y Universidad que resulta estadísticamente significativo en seis de las nueve dimensiones del CUESPRO; (b) se presentó un efecto principal de facultad en tres dimensiones del CUESPRO; (c) no hubo un efecto principal por Universidad en ninguna de las dimensiones y (d) se encontró un efecto principal para el promedio de calificaciones en dos de las dimensiones del instrumento. Los resultados obtenidos indican que los estudiantes universitarios aplican un modelo multidimensional para la determinación de la calidad de sus profesores que abarcan elementos inherentes a rasgos de personalidad, actitudes, habilidades y conocimientos. El nivel de importancia que los estudiantes universitarios atribuyen a tales criterios puede estar condicionado por variables externas y determinantes individuales. El señalamiento de similitudes en los puntos de vista expuestos, en este caso por la comunidad estudiantil, en torno a la figura del "Buen Profesor", posibilita el acercamiento a un consenso acerca de las características y atributos necesarios para el desarrollo de un ejercicio docente ajustado a su contexto.

**Palabras Claves:** Universidad, Docencia, Calidad, Evaluación, Profesor, Estudiante.

## ÍNDICE GENERAL.

	Página.
Dedicatoria.....	02
Agradecimiento.....	03
Resumen.....	05
Índice General.....	06
Índice de Tablas.....	08
Índice de Gráficos.....	09
Índice de Anexos.....	10
Introducción.....	11
Capítulo Uno: Consideraciones en torno a la Evaluación de la Calidad de la Docencia Universitaria.	
1.1. Una aproximación al problema de la evaluación de la calidad de la educación superior. ....	15
1.2. Conocer la opinión de los estudiantes universitarios. ¿Por qué y para qué?.....	21
1.3. Resumen del Capítulo.....	30
Capítulo Dos. La Evaluación del Desempeño de los Profesores Universitarios.	
2.1. Las dimensiones utilizadas para la evaluación de los profesores universitarios.....	33
2.2. Los estudiantes universitarios y sus criterios para la evaluación del desempeño de los profesores.....	37
2.3. La evaluación que realizan los estudiantes a sus profesores: ¿Es válida y confiable?.....	41
2.4. Resumen del Capítulo.....	44

Capítulo Tres. Calidad de la Docencia Universitaria. Aspectos Conceptuales.	
3.1. Algunas consideraciones sobre el concepto de Calidad.....	48
3.2. Calidad de la Educación Superior.....	52
3.3. Evaluación de la Calidad de la Educación Superior.....	55
3.4. Resumen del Capítulo.....	58

#### Capítulo Cuatro. La Definición del “Buen Profesor”.

4.1. El Estudiante: consumidor, cliente o usuario de la docencia universitaria.....	61
4.2. Condiciones de un “Buen Profesor”.....	67
4.3. Resumen del Capítulo.....	70

#### Capítulo Cinco. Aspectos Metodológicos.

5.1. Tipo de investigación.....	73
5.2. Diseño de la investigación.....	73
5.3. Población y tipo de muestra.....	74
5.4. Procedimientos para la recolección de la información.....	77
5.5. Procedimientos para el análisis de los datos.....	95

#### Capítulo Seis. Los Estudiantes Universitarios y sus Criterios para la definición del “Buen Profesor.”

6.1. Resultados.....	98
A. Interacción de Universidad por Facultad.....	104
B. Efectos Principales de Facultad.....	111
C. Efecto de la Universidad.....	114
D. Comparación por Promedio.....	117
6.2. Discusión de los Resultados.....	118

#### Capítulo Siete: Reflexiones Finales

7.1. Para Concluir: El “Buen Profesor” y la función docente universitaria..	134
7.2. Palabras de Cierre ¿Cómo debe ser un Buen Profesor?.....	139

Referencias Bibliográficas.....	143
---------------------------------	-----

Anexos.....	154
-------------	-----

## ÍNDICE DE TABLAS.

	Página.
Tabla 1. Distribución, según Facultad, de la Población y Muestra de Estudiantes cursantes de los últimos semestres o años de la carrera, de la Universidad de Los Andes y Universidad del Zulia. Año 2006.....	78
Tabla 2. Categorías, Criterios e Indicadores identificados para la Construcción del Instrumento de Recolección de Información.....	81
Tabla 3. Cargas factoriales después de la rotación Varimax para el Cuestionario dirigido a los Estudiantes.....	86
Tabla 4. Análisis de la Validez Discriminante de Ítems para el Instrumento de Recolección de Información.....	94
Tabla 5. Estadísticas Descriptivas de los Ítems de CUESPRO distribuidos según la Dimensión.....	100
Tabla 6. Estadísticos Descriptivos de las Dimensiones de CUESPRO según Universidad y Facultad .....	104
Tabla 7 Estadísticos Descriptivos de las Dimensiones de CUESPRO según Universidad. ....	115
Tabla 8. Resultados de la Prueba t para las Dimensiones de CUESPRO en Grupos de Alto y Bajo Promedio de Notas.....	118



## ÍNDICE DE GRÁFICOS.

Página.

Gráfico 1. Medias de la Dimensión Desempeño Docente según Universidad y Facultad.....	106
Gráfico 2. Medias de la Dimensión Comportamiento Ético- Moral según Universidad y Facultad. ....	107
Gráfico 3. Medias de la Dimensión Interés y Entusiasmo según Universidad y Facultad .....	108
Gráfico 4. Medias de la Dimensión Comportamiento del Docente hacia los Estudiantes según Universidad y Facultad.....	109
Gráfico 5. Medias de la Dimensión Apariencia Física según Universidad y Facultad.....	110
Gráfico 6. Medias de la Dimensión Reconocimiento Profesional según Universidad y Facultad .....	111
Gráfico 7. Medias de la Dimensión Habilidades Didácticas y Académicas según Facultad.....	112
Gráfico 8. Medias de la Dimensión Planificación y Desarrollo de las Clases según Facultad.....	113
Gráfico 9. Medias de la Dimensión Competencia Docente según Facultad.....	114
Gráfico 10. Medias de las Dimensiones del CUESPRO según Universidad.....	116

## ÍNDICE DE ANEXOS.

	Página.
1. Primera Versión. Cuestionario dirigido a los estudiantes universitarios.....	154
2. Segunda Versión. Cuestionario dirigido a los estudiantes universitarios. ....	158
3. Versión Final. Cuestionario dirigido a los estudiantes universitarios....	162

## INTRODUCCIÓN.

Resulta un elemento común en las exposiciones referidas a la Educación Superior en América latina, y en Venezuela en particular, los planteamientos relacionados con la necesidad de elevar los niveles de pertinencia y calidad de este subsistema.

Las dificultades existentes al momento de definir la calidad de las universidades se desprenden de la amplitud de significados que este término puede asumir en el contexto educativo. Sin embargo, la calidad de la Universidad puede ser establecida de acuerdo a su naturaleza como centro que brinda respuestas adecuadas a las necesidades del contexto en el cual se inserta.

Esta visión de calidad universitaria manifiesta su carácter relativo y multidimensional en virtud de las características del medio en el cual se ubica, y al incluir todo el conjunto de acciones correspondientes a su esencia y dinámica de funcionamiento.

La variedad de actividades y procesos interdependientes correspondientes a la multifuncionalidad de la institución universitaria plantean que su calidad puede ser evaluada en las áreas de docencia, investigación, extensión o servicios, y gestión administrativa.

La definición de los criterios utilizados por los receptores de los servicios prestados por la institución universitaria se torna un elemento clave para el establecimiento de su calidad, y para propiciar el ajuste entre el quehacer institucional y las expectativas de los actores sociales que los reciben. Específicamente en el ejercicio de su función docente, la sociedad, la familia, y el estudiante se presentan como sus principales receptores; en consecuencia, el conocimiento de sus necesidades representa el punto de partida para la obtención de niveles satisfactorios de calidad.

La valoración de las funciones ejecutadas por los profesores universitarios forma parte del conjunto de actividades que pueden permitir

la determinación de los niveles de calidad exhibidos por las instituciones de educación superior.

Cuando se hace referencia a la evaluación de la función docente ejecutada en las universidades venezolanas los esfuerzos emprendidos comprenden, fundamentalmente, procedimientos y programas que conllevan al otorgamiento de reconocimientos, recompensas y estímulos materiales a los profesores que resultasen meritorios.

Actividades de evaluación como las señaladas corresponden, en gran medida, a procedimientos de naturaleza administrativa donde, además, el énfasis es colocado en las actividades de investigación y producción científica de los profesores universitarios; por este motivo, no se aprecia su repercusión en el ejercicio docente universitario.

Partiendo de una definición de calidad manejada desde la perspectiva de satisfacción al cliente y/o consumidor de un bien o servicio, resulta conveniente presentar al estudiante universitario como el principal receptor de las actividades que involucran la docencia universitaria. Por ello, el punto de vista del estudiante representa un factor de interés al momento de definir la calidad de la función docente ejecutada al interior de estas instituciones.

En virtud de estos planteamientos se presenta el siguiente estudio, cuyo propósito fundamental se orienta a la identificación de los criterios utilizados por los estudiantes universitarios para definir la calidad de sus profesores. Para este fin se realiza la consulta a los estudiantes universitarios de las áreas de Humanidades, Ciencias Económicas y Sociales, Ingeniería, y Medicina, de dos Universidades Autónomas Venezolanas.

La consideración del punto de vista de los estudiantes en la identificación de las características que definen a un "Buen Profesor" representa un factor clave para el diagnóstico de las principales fallas experimentadas por la docencia universitaria, y posibilita, a su vez, la obtención de informaciones válidas para propiciar el mejoramiento de la actividad docente desarrollada por estas instituciones de educación superior.

La satisfacción de las expectativas de los estudiantes asume la connotación de pertinencia académica, como una forma de asistir a un consenso capaz de generar un ejercicio docente que, además de incluir la rigurosidad conceptual inherente al área particular de estudio, posibilite la incorporación de los requerimientos mínimos expuestos por la población estudiantil. A partir de allí pueden generarse políticas educativas que coadyuven a la correspondencia entre el quehacer universitario y la realidad educativa venezolana.

## **Capítulo Uno.**

### **Consideraciones en torno a la evaluación de la Calidad de la Docencia Universitaria.**

## **Una aproximación al problema de la evaluación de la calidad de la educación superior.**

El tema de la calidad de la educación se ha convertido en una constante que, en los últimos años, ha signado las propuestas y reformas educativas emprendidas en la mayoría de los países latinoamericanos. Innumerables diagnósticos dan cuenta de la situación de los sistemas educativos en la región exponiendo la necesidad de atender sus problemas bajo los argumentos de asegurar la calidad y equidad de la educación.

Existen pronunciamientos que denuncian la escasa pertinencia y actualización de los contenidos impartidos en el contexto educativo, las deficiencias en la preparación de individuos con conocimientos y destrezas ajustadas a las necesidades del mundo actual, y las dificultades para el acceso a una educación de calidad en condiciones de igualdad (Bello, 1999).

Ante este panorama, la calidad y la equidad de la educación se erigen como los vectores principales en el diseño de políticas que pretenden irrumpir el escenario educativo con la aplicación de mejoras sustanciales en su dinámica de funcionamiento. La búsqueda de la calidad se ha transformado en uno de los objetivos que impregna la mayoría de los cambios propuestos en el campo de la educación.

Aun cuando resulta de uso común en el contexto educativo, el término calidad posee un sentido difuso, general, una amplia polisemia (Bello, 1999; Ferrández, 1999), y un carácter multidimensional (Brunner, 1997), que dificultan la obtención de un consenso en torno a los requerimientos que deben ser expuestos por las realidades educativas analizadas para ser catalogadas como instituciones o sistemas de calidad, y sobre la metodología a seguir para llegar a ubicar tales instituciones y sistemas educativos en esta categoría.

Siendo un poco más específicos, Bello (1999) plantea que una educación de calidad está asociada con la posibilidad exhibida por el sistema educativo de brindar una formación básica para la obtención de nuevos conocimientos y la consolidación de una cultura del trabajo; la

administración eficaz y eficiente del servicio educativo; el acceso a la educación en condiciones de igualdad; y la formación de ciudadanos participativos con aptitudes para el ejercicio de la democracia.

De acuerdo con lo expuesto por Bello (1999), la calidad de la educación se relaciona con su pertinencia, eficiencia y equidad. Un sistema educativo que exhiba tales condiciones estaría prestando solución a la problemática educativa concebida en su dimensión social e individual.

La definición de la calidad de la educación pasa por determinar la posibilidad real del sistema educativo de brindar respuestas a las necesidades y expectativas del contexto histórico-social en el cual se inserta.

La correspondencia entre las respuestas concretas que el sistema educativo brinda a las solicitudes, requerimientos, y expectativas del contexto social determina la calidad de la educación. Tal y como lo expone Aguerrondo, “hay consistencia entre el Proyecto Político General vigente en la sociedad, y el Proyecto Educativo que opera. Es este ajuste lo que define la existencia de la calidad.” (1993, p. 566).

En el contexto de la Educación Superior en América Latina es conocida la existencia de opiniones y planteamientos que expresan los problemas de calidad y pertinencia que presenta este sistema en conjunto, y que fundamentan los procesos de transformación necesarios. Así se expone que,

Los problemas fundamentales que se detectan en los distintos diagnósticos que existen sobre la educación superior de la región, coinciden en señalar: que es un sistema de educación superior con alto nivel de heterogeneidad institucional desarticulada; problemas de financiamiento; falta de regulación de la calidad del sector privado; baja calidad y pertinencia del sistema en su conjunto; alto nivel de inequidad. Sin embargo, no siempre se entiende que los problemas se han agudizado, en buena parte, porque las instituciones no están respondiendo a las demandas de una sociedad que está en proceso de cambio. (García Guadilla, 1998a, p.27).



Al igual que lo mencionado por Aguerrondo (1993) y Bello (1999), García Guadilla (1998a) puntualiza la necesaria correspondencia que debe existir entre los requerimientos sociales y los lineamientos de acción, mecanismos de operación, y resultados expuestos por los niveles educativos ante tales demandas.

Ahora bien, los elementos que caracterizan el contexto internacional en el cual se desenvuelven los sistemas de educación superior, en la actualidad, están signados por la instauración de esquemas de apertura económica y reordenamiento de las economías mundiales como consecuencia del proceso de globalización, el auge de las telecomunicaciones, y la expansión cuantitativa de la matrícula en el nivel.

El panorama precedente promueve en las instituciones de educación superior el desarrollo de iniciativas para el establecimiento de vínculos más estrechos con el sector productivo de la sociedad; la aplicación de mecanismos para incentivar procesos de educación continua; y la preocupación por combinar el incremento de la matrícula estudiantil con la aplicación de políticas que garanticen su calidad y eficiencia (Ruiz, 1999).

La dinámica de crecimiento experimentada por el sistema de educación superior en los países latinoamericanos durante la segunda mitad del siglo XX, referida no sólo al aumento de la matrícula estudiantil sino también a la diversificación de las instituciones del nivel, y el interés de los Estados regionales en alcanzar el uso eficiente de los recursos destinados al financiamiento de estas instituciones, introducen nuevos argumentos para el estudio de la calidad del servicio que las mismas brindan a la sociedad.

En el contexto internacional, el interés en la aplicación de mecanismos de evaluación de la calidad de la educación superior en los países industrializados se encuentra aparejado con el surgimiento del estado evaluador (Brunner, 1997), bajo los argumentos de una redefinición en las relaciones entre gobierno y universidad. La necesidad de justificar el gasto público en la educación superior opera mediante el examen de los resultados y productos presentados por las instituciones de este nivel.

De esta manera, los procesos de evaluación aplicados persiguen la certificación de los objetivos alcanzados como una forma de establecer la vinculación entre las metas cumplidas y la asignación a las instituciones de los recursos necesarios para su funcionamiento (Brunner, 1997).

Esta situación, aunada a la tendencia de vincular el desarrollo de los países con la producción de conocimientos (Didriksson, 1995; González y Ayarza, 1997; Ruiz, 1999; UNESCO, 1995), y el incremento de sus niveles de productividad y competitividad académica (Albornoz, 1999), generan la preocupación por la calidad de las universidades y promueven la aplicación de acciones dirigidas a su mejoramiento.

Planteamientos como estos han conducido a los gobiernos regionales y organismos internacionales a la implantación de políticas de evaluación para la definición de la calidad mediante la construcción de indicadores que permitan la medición del rendimiento de las instituciones universitarias.

A su vez, el establecimiento de acuerdos internacionales añaden a los procesos de evaluación de las instituciones de educación superior otro factor relacionado con la posibilidad de aceptar el intercambio y desempeño de los profesionales universitarios entre los diferentes países, auspiciando la instauración de sistemas de evaluación y acreditación universitarias como proceso que “reconoce y certifica la calidad y excelencia de la universidad.” (Villarroel, 1997, p. 614).

La necesidad de transformar el sistema de educación superior en los países de América Latina establece la aplicación de la evaluación como un mecanismo que posibilita la detección de las deficiencias y la definición de los planes de acción convenientes.

En la región latinoamericana existe una limitada experiencia en materia de aplicación de sistemas de evaluación de la calidad de la educación superior, aun cuando se cuenta con un creciente interés por su incorporación en las dinámicas y políticas de las instituciones universitarias (González y Ayarza, 1997).

Entre las experiencias de sistemas de evaluación de las instituciones de educación superior en Latinoamérica se tiene la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Argentina (1995); el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación establecido en Bolivia en el año 1995; el Consejo Nacional de Acreditaciones (1992) en Colombia (González y Ayarza, 1997); el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación Superior (1996) de la ANUIES en México; el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Consejo Superior Universitario Centroamericano (1996); y el Consejo Superior de Educación en Chile (1990) (Lemaitre, 1994).

En Venezuela, las experiencias de evaluación de la calidad de la educación superior son ejecutadas por el Consejo Nacional de Universidades (CNU) y tienen sus inicios en el año 1983 (Villarroel, 2005b). Esta actividad se encuentra restringida, en un primer momento, a la evaluación de los proyectos de creación de instituciones y carreras, y a la acreditación de programas de postgrado.

Para el año 2001, según Resolución N° 383 del CNU, se aprueba la creación del Sistema de Evaluación y Acreditación Universitaria (SEA) que tiene como propósitos “el aseguramiento e incremento de la calidad y el reconocimiento e incremento de la excelencia de las universidades nacionales” (Villarroel, 2000, p. 25).

Para este fin, el SEA establece criterios e indicadores que dan cuenta de la calidad de las universidades en términos de su pertinencia, eficiencia, efectividad-eficacia, mediante el manejo de mecanismos de evaluación que involucran la autorregulación, la autoevaluación, la rendición de cuentas, y la acreditación. Con este sistema de evaluación, el aseguramiento de la calidad universitaria incluye los ámbitos de evaluación institucional interna y externa.

El SEA utiliza, para su operacionalización, la definición de calidad universitaria propuesta por la UNESCO según la cual el Ser y el Quehacer de la educación superior deben estar en correspondencia con su Deber Ser (Villarroel, 2000). En este caso, la calidad de la educación superior se determina a razón de la “adecuación de los resultados y funcionamiento de la educación superior a su misión.” (Villarroel, 2003, p.18).

La importancia asumida por el tema de la calidad de la educación superior en el escenario latinoamericano, y en Venezuela en particular, exponen la validez de la aplicación de estrategias de evaluación como medio para fundamentar los cambios y transformaciones en este sistema.

Se plantea, entonces, que la aplicación de procesos de evaluación institucional debe partir de la necesidad de “Evaluar para adquirir conciencia de los aciertos y de las tareas pendientes; y acreditar para alcanzar el reconocimiento público de la calidad que se ha logrado en un momento dado.” (Pallán Figueroa, 1996, p. 21).

La evaluación de la calidad de la actividad universitaria proporciona elementos de juicio a partir de los cuales se sustentan las decisiones necesarias para el diseño y aplicación de las políticas adecuadas. Todo esto debe operar mediante un ejercicio de autorregulación institucional “que tiene como propósito fundamental el aseguramiento de la calidad básica de cada institución en particular, y por ella misma (Villaruel, 2005a, p.519).

El desarrollo de procesos de evaluación institucional debe dejar a un lado la tendencia de ser utilizado como herramienta de diagnóstico inoperante. Las actividades de evaluación, auspiciadas y ejecutadas por instancias externas a la propia institución pueden no presentar repercusiones directas en el quehacer universitario. Los resultados de este tipo de procedimiento se limitan, en el mejor de los casos, a la obtención de reconocimientos, o bien de críticas que, lejos de iniciar la búsqueda de oportunidades de mejoramiento, promueven el rechazo y la negación de los implicados.

La aplicación de mecanismos de autorregulación institucional debe fundamentarse en el proyecto definido por cada universidad e incluir las diferentes dimensiones y actividades inherentes a su naturaleza y especificidades contextuales, en el marco de un compromiso contraído por los miembros de la comunidad universitaria con su propio quehacer y con los receptores de su ejercicio institucional.

## **Conocer la opinión de los estudiantes universitarios. ¿Por qué y para qué?**

El análisis de la calidad de la educación superior no puede encontrarse disociada de la revisión de su pertinencia, entendida ésta como la adecuación entre las actividades que desarrolla este subsistema y las expectativas diseminadas en el contexto temporal-espacial en el cual se ubica (Trindade,1997). De esta idea se desprende el carácter dinámico y diverso que adquiere el concepto de calidad en el ámbito de la educación superior.

La multidimensionalidad que asume el concepto de calidad, en función de la naturaleza propia de las universidades, incluiría elementos referidos a la calidad en la formación de los sujetos y en el desarrollo de sus capacidades cognitivas, éticas, ciudadanas, y laborales; la calidad en la contribución que la universidad brinde para el desarrollo científico, tecnológico, económico, político, social y cultural del país; y la posibilidad de permitir la incorporación de la nación en el competitivo mercado académico y productivo internacional (Arríen, 1997).

Así, la universidad manifiesta su calidad y pertinencia al desarrollar sus actividades de manera cónsona con los requerimientos educativos individuales y sociales, lo cual involucra el ejercicio de las funciones de docencia, investigación y extensión universitaria de manera coherente con tales expectativas.

La determinación de la calidad de la educación superior involucra como uno de los principales elementos la calidad de la docencia universitaria (Brandler de Cherubini, 1991; Ledezma, González, Pardo y Muro, 2000; Marín y González, s.f.; Muñoz Cantero, Rios de Deus, y Abalde, 2002; Rizo, 1999). Esta función universitaria posee un carácter emblemático, tal y como lo plantea Fernández,

...entre las diversas funciones ejecutadas por las universidades, la docencia se destaca, tanto por su antigüedad como por las connotaciones socioeconómicas y culturales que tiene la transmisión de conocimientos, al satisfacer demandas societales e

individuales a través del proceso de formación de profesionales. (2001, p.105).

La docencia constituye la actividad que emplea la mayor parte del tiempo de los universitarios y de los recursos financieros asignados a tales instituciones. Sin embargo, son evidentes las fallas con las cuales la docencia universitaria se ha venido ejerciendo en el contexto latinoamericano y venezolano, en particular.

Estas fallas, de acuerdo con lo expresado por Albornoz (2001), Esté (1998), León (2003), Ospina (1984), y Villarroel (1999), están referidas, entre otras consideraciones, a la aplicación de un modelo docente de entrenamiento caracterizado por ser unidireccional; centrado en el profesor y en la enseñanza más que en el aprendizaje; con predominio de las clases magistrales, expositivo e informativo; con un manejo rígido y obsoleto de los contenidos curriculares; autoritario y punitivo, antidialógico y anticonstructivista.

Aun cuando existe la percepción de estas fallas en el desarrollo de la docencia universitaria, en el escenario venezolano, la evaluación de la actividad docente es una práctica no desarrollada por lo que, tal y como lo afirma Albornoz,

...un profesor venezolano que labore en una institución del nivel de educación superior puede permanecer 25 a 30 años en actividades de aula, sin que nunca, bajo ningún aspecto, sea supervisado, menos evaluado, por su rendimiento en este espacio pedagógico esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje. (1997, p. 405).

La necesidad de definir la calidad de la docencia representa un elemento pertinente para la reorientación y ajuste de la dinámica universitaria a las cambiantes necesidades educativas. En este caso, la evaluación del profesorado, como responsable directo del ejercicio docente, puede integrarse en un plan general de evaluación del subsistema de educación particular en el cual éste se ubica (Rodríguez Pérez, 1984). Puede afirmarse que el profesor es, después de todo, el elemento de contacto entre el subsistema de educación superior y el estudiante (Medley, 1982).

Los resultados de la aplicación de procedimientos generales de evaluación del profesorado universitario, fundamentados en su ejercicio docente y en los efectos que este reviste en la formación de los estudiantes, posibilita el diseño y aplicación de políticas educativas orientadas a elevar la calidad de la docencia ejecutada en las instituciones universitarias.

La evaluación de la calidad de los docentes universitarios no resulta extraña a la realidad de Europa y Norteamérica. En el caso venezolano, su aplicación ha estado limitada al otorgamiento de beneficios académicos a través de procesos de evaluación externa que conllevan a la obtención de reconocimientos, estímulos y bonos salariales; sin atender su importancia como herramienta para la retroalimentación y mejoramiento de la práctica docente y la formación de los estudiantes.

Entre los programas de incentivo académico a los profesores universitarios se encuentran el Programa de Promoción al Investigador (PPI) y el Beneficio Académico (CONABA).

EL PPI es un programa creado por el CONICIT en el año 1989, evalúa fundamentalmente la función de investigación y en él se realiza la clasificación de los investigadores en atención a las contribuciones presentadas en el ámbito de la literatura científica. En los casos particulares de la Universidad Central de Venezuela (UCV) y la Universidad de los Andes (ULA), se aplican los Programas de Estímulos a los Investigadores (PEI) que parten, al igual que el PPI, del reconocimiento de la producción científica desarrollada por los profesores universitarios (García Guadilla, 1998a).

El CONABA, presentado por el CNU en el año de 1992, representa un bono adicional al salario recibido por los docentes que se ajusten al perfil académico definido en el Programa. El CONABA valora las actividades académicas del profesor universitario en las áreas de docencia, investigación y extensión. La evaluación de estas actividades se ejecuta a través de productos tangibles presentados por el profesor de allí que, como lo señala Sánchez de Pérez, "El profesor sólo se hará acreedor al Beneficio Académico con base en lo que haya producido." (1998, p. 302). La última convocatoria a este programa se realizó en el año 2002 (CONABA, 2005).

Estos procedimientos, tal y como se manifiestan, representan fundamentalmente programas de incentivos económicos al profesorado y no constituyen referencias para el análisis de la labor ejecutada por el docente.

El interés de los docentes en la obtención de altos puntajes no se encuentra aparejado con la necesidad de incrementar la calidad de las actividades que se ejecutan en el ejercicio de las funciones universitarias. Al respecto señala Salcedo que:

Tal empeño no sería censurable en sí mismo, si estuviera claramente orientado a elevar la calidad del desempeño académico, pero en las circunstancias actuales se ha convertido en el empeño por obtener un ingreso adicional cada vez que se presente la oportunidad. (1998, p.183).

La evaluación del desempeño de los profesores universitarios debe incluir acciones que generen algo más que la obtención de incentivos económicos y prestigio académico, pues con ello no se están brindando respuestas a las ya mencionadas fallas en la docencia universitaria.

Deberían, en todo caso, definirse políticas que tiendan a generalizar la presencia en la comunidad académica de los estándares aplicados en cada uno de los programas de evaluación al profesor universitario.

Además, al representar procesos de valoración externa, la definición de los criterios para la evaluación de los profesores opera a partir de una visión parcial del desempeño docente. Es necesario discutir sobre quiénes deben ser los responsables de determinar lo que resulta esencial para el ejercicio docente de los profesores universitarios.

Al respecto existen, otras iniciativas para la evaluación de los profesores universitarios que tienden a involucrar nuevos actores en el ejercicio de esta actividad; en este punto nos referiremos particularmente a las propuestas desarrolladas en la Universidad Simón Bolívar (USB), y la Universidad de Los Andes (ULA).



En la USB existe desde el año 1993 una experiencia específica de evaluación de la actividad docente del profesor universitario mediante un Sistema de Evaluación Integral del Profesor que contempla como uno de sus elementos constitutivos, la utilización de una Encuesta de Opinión Estudiantil (Universidad Simón Bolívar, 2002)

El instrumento administrado en la USB presenta una dimensión referida a la Opinión sobre la Actuación del docente. Esta incluye ítems relacionados con elementos de competencia docente, elementos vinculados específicamente con el proceso de evaluación de los aprendizajes, y algunos ítems relacionados con elementos actitudinales del profesor.

En el caso de la ULA, en el año 2006 se comienza a desarrollar el Programa “Andrés Bello” para el estímulo a la calidad del pregrado. Este Programa consiste en una convocatoria anual para generar procesos de acreditación interna que promuevan la autorregulación de los diferentes programas académicos de pregrado. Este programa es auspiciado desde el Vicerrectorado Académico de la ULA; la participación de los diferentes programas académicos es voluntaria (Vicerrectorado Académico ULA, 2007).

Un elemento que resulta interesante destacar en este programa es la incorporación de la opinión de los estudiantes en el proceso de evaluación general del profesorado universitario. Para este propósito se incluye en el programa una Encuesta de Opinión de los Estudiantes sobre la Calidad de los Profesores.

Las categorías contenidas en el instrumento de la ULA se identifican con: formación de los docentes en el área del conocimiento; formación en el área pedagógica; administración del proceso de enseñanza y aprendizaje; y cualidades personales del profesor.

Considerando sólo estos dos instrumentos se evidencia la variedad de aspectos utilizados para la valoración del desempeño docente; en consecuencia, resulta claro afirmar que la definición del nivel de calidad exhibido por la docencia universitaria origina serios cuestionamientos

derivados de la ausencia de una concepción unívoca acerca de cómo debe ser el desempeño del personal docente en las universidades.

Por ello, resulta necesaria la contextualización del uso del término de calidad (Alvarez Méndez, 1992), y el señalamiento de las diferencias en las acepciones y contenidos que la misma puede asumir dependiendo del actor social específico encargado de efectuar su valoración. De esta manera, resulta conveniente asumir la idea según la cual,

...la calidad se define como adecuación al uso, son características que el usuario de un bien o de un servicio considera como usables y benéficas, por lo que la calidad no es una característica intrínseca, la calidad es juzgada por el receptor del bien o del servicio, no es determinada por el productor. (Marum-Espinosa, 1997, p. 91).

De acuerdo con esta posición, la determinación del nivel de calidad exhibido por el bien o servicio debe ser expuesta por el usuario o receptor del mismo. Es así como la definición de la calidad no sólo opera en función del contexto sino del sujeto que ejecuta la evaluación de tal calidad. Ahora, cuáles son los beneficios que aporta asumir esta concepción de calidad para el nivel universitario.

Si se tiene en cuenta que la calidad y la pertinencia de las universidades son considerados elementos estrechamente vinculados (Tünnerman, 1996), al punto que la pertinencia es además vista como un criterio metodológico utilizado para la evaluación de la calidad (Silvio, 1992); entonces, iniciar procedimientos de examen de la calidad a espaldas de los requerimientos de quienes se perciben como usuarios directos o potenciales de este servicio, restringe la valoración de la pertinencia real de la actividad universitaria.

Lo que debe o no debe ser el comportamiento de las universidades en su contexto constituye una tarea que, necesariamente, involucra opiniones que van más allá de las pretensiones impuestas por las instancias gubernamentales y académicas sumidas en una dinámica de evaluación y rendición de cuentas.

Es mediante la intervención ampliada de los sectores internos y externos de la universidad que resulta viable la aplicación de mecanismos de evaluación que garanticen la aproximación a la realidad con la cual interactúa la universidad y, por ende, faciliten la planificación y ejecución de acciones ajustadas a las exigencias expuestas. Al respecto Salcedo afirma:

De utilizarse al menos parcialmente o en forma complementaria este concepto de calidad en educación superior, se estaría dando cabida a lo que los sectores interesados o “clientes” consideran que debería ser el producto, en este caso, la educación, lo que comportaría además la ventaja de responder a los cambios que tengan lugar en el tiempo y en consecuencia la evaluación constante de los principios de tal educación. (1999, p. 13).

La evaluación de la calidad de la docencia universitaria puede ser realizada por las instancias administrativas, los entes empleadores, los propios profesores, y el grupo de estudiantes; cada uno de los cuales presentan diferentes intereses, expectativas y criterios de valoración.

Sin embargo, el estudiante universitario constituye el principal receptor de la función docente desarrollada por los profesores; razón por la cual su punto de vista resulta de gran importancia para la delimitación de los elementos que involucran una docencia de calidad.

La participación de los estudiantes en los procesos de evaluación de la actividad del profesor universitario constituye una práctica propuesta y ejecutada en distintos escenarios internacionales.

Autores como Brandler de Cherubini (1990), Centra (2003), Fernández y Mateo (1992), Goebel y Valjean (1979), Marques, Lane y Dorfman (1979), Mc Bean y Al Nassri (1982), Mc Cready (1981), Murray, Rushton y Paunonen (1990), Rizo (1999), y Uzcátegui de Mendoza (1983), señalan la importancia, confiabilidad, validez, utilidad, y frecuencia con la cual es asumida la perspectiva estudiantil en la caracterización y calificación de la actividad del profesor universitario para fines tanto de mejoramiento docente como para propósitos de naturaleza administrativa, referidos a la promoción y ascenso de los profesores.

Además, la UNESCO (1995) plantea que para llegar a garantizar la calidad del proceso educativo desarrollado en el contexto universitario deben ejecutarse acciones a través de las cuales la evaluación y el incremento de la calidad institucional se inicien con la evaluación del personal de enseñanza e investigación, proponiendo además que,

Los responsables de la adopción de decisiones en los planos nacional e institucional deben situar a los estudiantes y sus necesidades en el centro de sus preocupaciones, y considerarlos participantes esenciales y protagonistas responsables del proceso de renovación de la enseñanza superior. (UNESCO, 1998, p. 11).

Considerar el punto de vista de los estudiantes en torno a la calidad de la docencia universitaria es de fundamental importancia por cuanto, “en última instancia son los principales favorecidos o perjudicados por los variables grados de calidad de la educación superior” (Brunner, 1997, p. 16).

Al respecto Jones (1981) señala que, básicamente, la definición de un buen docente debe partir de aquello que expresan los estudiantes universitarios. A partir de estos planteamientos, este estudio se encuentra orientado por los siguientes objetivos:

#### Objetivo General.

Determinar los criterios utilizados por los estudiantes para definir la calidad de los profesores universitarios.

#### Objetivos Específicos.

Identificar los criterios utilizados por los estudiantes de la Universidad de Los Andes y La Universidad del Zulia, para establecer la calidad de los profesores universitarios.

Comparar los criterios utilizados por los estudiantes de la Universidad de Los Andes y La Universidad del Zulia, para definir la calidad de los profesores universitarios.

Comparar los criterios utilizados por los estudiantes de las áreas de humanidades, ciencias económicas y sociales, ingeniería y medicina, de la Universidad de Los Andes y La Universidad del Zulia, para definir la calidad de los profesores universitarios.

Comparar los criterios utilizados por los estudiantes de alto y bajo promedio de calificación de las áreas de humanidades, ciencias económicas y sociales, ingeniería y medicina, de la Universidad de Los Andes y La Universidad del Zulia, para definir la calidad de los profesores universitarios.

Los criterios empleados para la evaluación de la calidad del docente conducen al establecimiento de un concepto del “Buen Profesor” (Gimeno Sacristán, 1993). La identificación de las variables incorporadas en la valoración de la actividad docente por parte del estudiante permite la formulación de estrategias ajustadas a la dinámica del aula y a los procesos de interacción entre profesor y estudiantes, a los fines de promover una docencia cónsona con las expectativas de estos últimos (Pérez de Maldonado y Romero García, 1986).

La determinación de los criterios que definen la calidad de la docencia universitaria debe ser asumida como una fuente de información capaz de iniciar procesos de reflexión, discusión y análisis del ejercicio docente universitario, de los supuestos a partir de los cuales se ejecuta, de las consecuencias que genera en el estudiantado, y de las voluntades y alternativas convenientes para su oportuno mejoramiento, como bases para el desarrollo personal y profesional de los profesores universitarios.

Los programas de evaluación del desempeño docente de los profesores universitarios deben estar dirigidos a la optimización de su actividad académica; y deben promover la toma de conciencia de los profesores respecto de sí mismos, de su papel en la sociedad, y de sus actitudes hacia su quehacer institucional (Núñez Vega, 1996).

## **Resumen del Capítulo.**

La calidad y pertinencia de las universidades se define de acuerdo con su capacidad para brindar respuestas a las expectativas y necesidades de la sociedad en general a través de sus diferentes funciones y actividades. De esta manera, la actividad universitaria posibilita la creación y difusión de “los saberes y competencias a través de los cuales se desarrollan las personas, las sociedades y la humanidad.” (Arrién, 1997, p. 451).

La naturaleza propia de las instituciones universitarias establece que éstas deben desarrollar actividades que permitan la formación de profesionales y ciudadanos con capacidades cognitivas, éticas, y productivas; la integración con los otros niveles e instituciones del sistema educativo; la pertinencia con los requerimientos sociales, económicos, políticos y culturales del país; la presencia de un espacio para la discusión, reflexión y crítica de los problemas sociales; el incremento de los niveles de competitividad en el escenario internacional; y el desarrollo científico y tecnológico en general.

Es así como la calidad de las universidades representa un concepto multidimensional, cuya significado se deriva de la función específica valorada y de los requerimientos particulares del receptor de la misma.

En virtud de estas ideas, los elementos que identifican la calidad de la docencia universitaria deben ser establecidos no sólo en función de los requerimientos de información fijados por los niveles administrativos de la institución universitaria, sino asumiendo, además, los modelos de calidad docente manejados por los estudiantes.

La evaluación de la función docente, tomando como principal fuente de información la opinión de los estudiantes, proporciona al profesor universitario elementos válidos para juzgar su trabajo, identificar el logro o no de los objetivos previstos, y brindan la oportunidad de definir estrategias para el mejoramiento de su desempeño (Broder y Dorfman, 1994; McBean y Al Nassri, 1982; Smith y Cranton, 1992; Uzcátegui de Mendoza, 1983).

Desde el punto de vista institucional, este tipo de práctica permite obtener elementos de retroalimentación de la actividad universitaria y posibilita, de igual forma, valorar el servicio que la universidad brinda a través de su función docente mediante el reconocimiento de las expectativas de los estudiantes como principales receptores de la misma.

La ejecución de esta actividad proporciona información que permite el diseño de políticas educativas en el área de la docencia para el nivel de educación superior ajustadas a los requerimientos reales de la población estudiantil. Es así que, de acuerdo con lo expresado por Valdés Veloz, se deben “identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización.” (2000, p.3)

## **Capítulo Dos.**

### **La evaluación del desempeño de los profesores universitarios.**



## **Las dimensiones utilizadas para la evaluación de los profesores universitarios.**

Una de las maneras de establecer un juicio acerca de la calidad expuesta por las universidades, fundamentalmente si tal evaluación se centra en el ejercicio de su función docente (Rizo, 1999), reside en el desempeño exhibido por la planta de profesores que hacen vida en esta institución (Marín y González, s.f.; Muñoz Cantero, Ríos de Deus y Abalde, 2002).

La aplicación de un sistema de evaluación del personal docente universitario debe considerar el uso de fuentes de información capaces de permitir el diseño y desarrollo de planes de trabajo encaminados al perfeccionamiento integral de los docentes (Salcedo, 1998).

El establecimiento de un perfil ideal del profesor no debe representar una actividad parcial, limitada sólo a ciertos sectores de la vida universitaria; por el contrario, esta labor debe considerar las demandas provenientes de la comunidad vinculada al quehacer universitario, de los usuarios de sus productos, y de las instancias responsables de las actividades de planificación y control del nivel de educación superior (Marín y González, s.f.).

En todo caso, para juzgar el desempeño docente se requiere el establecimiento preciso del perfil que debe presentar el personal universitario dedicado a la docencia. Es así que conviene realizar la definición del perfil ideal del profesor universitario.

Los planteamientos de Carrero, González, y La Scalea (1997); Ledezma, González, Pardo y Muro (2000); Marín y González (s.f.); y Salcedo, (1998), apuntan a la definición de un perfil integral del profesor universitario.

¿En qué consiste tal integralidad?, ¿cuáles son los aspectos de interés para llegar a precisar esta condición en los docentes que serán evaluados?

Si bien es cierto que el trabajo docente de los profesores universitarios representa la actividad más notoria en el ámbito institucional, éstos deben cumplir con funciones conexas a la labor académica universitaria.

En este sentido, para Salcedo (1998), el carácter integral exige, por parte del profesor, el ejercicio de las funciones universitarias básicas de docencia, investigación, extensión y gestión.

En atención a lo expuesto por Salcedo (1998), la docencia se define como el conjunto de acciones que involucran la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, y todas aquellas actividades compartidas de construcción y difusión del conocimiento en distintos ambientes de aprendizaje, además de lo referido a las asesorías y tutorías a estudiantes y colegas.

Siguiendo con lo expuesto por el mencionado autor, la función de investigación/ creación del profesor universitario se considera, en principio, como una actividad estrechamente vinculada a la docencia, implicando todos los procesos de descubrimiento e integración de conocimientos en los ámbitos científicos, tecnológicos, humanísticos, artísticos y filosóficos.

La extensión se concibe como la proyección de las funciones de docencia, investigación/ creación, y gestión académico administrativo, que contribuyan a la solución de los problemas del entorno. Corresponden a esta función aquellas actividades y productos que brinden respuestas a problemáticas de naturaleza cultural, técnicas, deportivas, educativas, de orientación y de servicios, en el contexto local, regional o nacional.

La gestión académico- administrativa involucra las actividades de formulación, ejecución, y evaluación de las estrategias y operaciones pertinentes para la consecución de los objetivos y metas institucionales en las labores de dirección, jefatura, y coordinación de las diferentes instancias académico-administrativa de la universidad.

De acuerdo con cada una de estas funciones se define el perfil del profesor universitario el cual, según manifiesta Salcedo (1998), incluye un

conjunto de rasgos y características altamente deseables en el profesor universitario, y que se expresan en los conocimientos, destrezas, actitudes y valores, que le permitan desempeñarse eficientemente en las funciones de docencia, investigación/ creación, extensión, y gestión, entendidas éstas como actividades interdependientes.

Tanto en la propuesta de Salcedo (1998) como en los resultados expuestos en los estudios de Carrero et al. (1997), Ledezma et al. (2000), Marín y González (s.f.), se maneja una percepción multidimensional de la actividad del profesor universitario.

A pesar de estos planteamientos, que apuntan a la evaluación integral del profesor, es notoria la presencia de estudios en los cuales el énfasis es colocado en la actividad docente del personal académico universitario.

Tal es el caso de las investigaciones desarrolladas por Fernández (2001), Fernández y Mateo (1992), Muñoz, Ríos de Deus, y Abalde (2002), que consideran, fundamentalmente, aspectos que involucran la competencia docente y la organización y estructura del curso. Estas dimensiones de evaluación se encuentran vinculadas, específicamente, con el desempeño docente del profesor.

El énfasis otorgado a la actividad de organización y gestión del trabajo en el aula del profesor universitario responde a una tendencia que define la actividad del docente en términos de su eficacia a partir de la medida del aprendizaje obtenido por los estudiantes.

El concepto de eficacia docente es asumido como la relación entre los comportamientos del profesor y el resultado de aprendizaje en los estudiantes (Carreras, Guil y Mestre, 1999). Para Uzcátegui de Mendoza (1983), la valoración del desempeño docente debe enfocarse más hacia las variables relacionadas con la actuación del profesor en el salón de clases y su incidencia en la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de la responsabilidad atribuida a los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje se han desprendido una serie de estudios orientados a evaluar la eficacia de la enseñanza ofrecida por los profesores. No obstante, Marsh y Overall (1980) exponen que aun cuando el desempeño final de los estudiantes es considerado como el principal indicador de una enseñanza eficaz, este no representa la única vía para señalar la existencia de calidad en la docencia.

La productividad en investigación es también considerada como un elemento de importancia en la evaluación del profesor universitario. En este caso, el estudio de Fernández González (1992), incluye una propuesta para la obtención de un sistema de evaluación de la calidad del proceso docente universitario en Cuba, en el cual la autora identifica la actividad de investigación del profesor universitario como uno de los aspectos a incluir para la selección de criterios de eficacia docente.

Es así que Fernández González (1992) presenta indicadores para la evaluación del docente universitario que incluyen: número y calidad de tesis dirigidas; proyectos de investigación concluidos y aplicados en entidades oficiales y privadas; número y calidad de publicaciones; y número y calidad de ponencias presentadas en reuniones científicas y eventos nacionales e internacionales.

Además de estos aspectos, Pérez de Maldonado y Romero García (1986), y Braskamp, Ory, y Pieper (1981) señalan que la valoración de la actividad del docente incluye la consideración de la personalidad del profesor.

Siguiendo este planteamiento Murray, Rushton y Paunonen (1990) indican que, dado que la enseñanza es un proceso interpersonal, resulta razonable esperar que las características de la personalidad del profesor puedan correlacionarse significativamente con la forma en la cual éste es evaluado, principalmente, por los estudiantes.

Para Murray et al. (1990), las características de personalidad del docente determinan la conducta de enseñanza que éste asume en el salón de clases y, en consecuencia, determinan la evaluación que realizan los estudiantes.

Sin embargo, Feldman (1986) expresa que aspectos tales como el tamaño del curso, la materia que se desarrolla, la ubicación del curso en el plan de estudio, y la composición del grupo de estudiantes, pueden influenciar la manifestación o no de ciertos rasgos de la personalidad del docente. De este señalamiento se desprende la poca utilidad que tiene predecir la conducta del profesor en el salón de clases basándose para ello sólo en el conocimiento de sus disposiciones personales.

Ahora bien, de acuerdo con los planteamientos expuestos, la evaluación del desempeño de los profesores universitarios atendiendo sólo lo concerniente al cumplimiento de las actividades inherentes a la vida académica universitaria no parece ser suficiente para definir la calidad de los profesores que se desempeñan en estas instituciones de educación superior.

La dimensión personal-social surge como factor que puede ser sometido a actividades de valoración. ¿A qué razones responde esta situación? La respuesta puede situarse en el contexto de la formación integral de los estudiantes en el nivel universitario y de las expectativas que éstos muestran frente a la actividad ejecutada por los docentes.

### **Los estudiantes universitarios y sus criterios para la evaluación del desempeño de sus profesores.**

Sobre la incorporación de los estudiantes en las actividades de evaluación de la docencia universitaria pueden presentarse muchas críticas y objeciones, sobre todo provenientes del propio personal que conforma la población de profesores.

Los profesores muestran recelos en torno a las evaluaciones efectuadas por los estudiantes pues consideran que estos últimos utilizan criterios diferentes a las que ellos podrían considerar en su propia evaluación (Feldman, 1988).

Sin embargo, los estudios expuestos por Cashing (1995), Feldman (1988), Marques, Lane y Dorfman (1979), y Uzcátegui de Mendoza (1983), evidencian la existencia de similitudes entre la opinión de docentes

y estudiantes en torno a las dimensiones utilizadas para la evaluación del profesor.

Si bien existen acuerdos entre profesores y estudiantes, en cuanto a los aspectos que deben ser asumidos para la evaluación del personal docente, Cashing (1995) expone que los estudiantes tienden a otorgar una mayor importancia a la habilidad del profesor para hacer interesante la clase, sus habilidades para la expresión verbal, y la disposición de ayudar a los estudiantes.

Los resultados del estudio de Braskamp, Ory y Pieper (1981) muestran que la habilidad del profesor para comunicarse claramente en la clase resulta ser el aspecto más frecuentemente mencionado por los estudiantes, seguido del conocimiento del profesor de la materia, y sus características personales y humanas.

En el estudio de Watkins (1994) se plantea que los estudiantes diferencian la calidad de los profesores mediante criterios tales como la habilidad del docente para captar e incrementar el interés del estudiante en la materia, y la claridad de las explicaciones.

Las conclusiones expuestas por Broder y Dorfman (1994) indican que los estudiantes tienden a aplicar los mismos criterios de evaluación a todos sus profesores. De esta manera, por ejemplo, no es posible que se presente la situación en la cual los estudiantes evalúen a un docente en función del conocimiento de la materia, y a otro sobre la habilidad para mantener el interés en el curso.

La afirmación anterior pudiese estar referida sólo a la evaluación del ejercicio docente al interior de una misma disciplina o área de estudio. En este caso, la investigación de Broder y Dorfman se efectuó con una muestra de diez cursos del Departamento de Agricultura y Economía Aplicada de la Universidad de Georgia (USA).

Por el contrario, de acuerdo con lo expuesto por Smith y Cranton (1992), desde el punto de vista de los estudiantes, la evaluación de las

habilidades y atributos del profesor dependen de las características de la disciplina de estudio.

Esta afirmación se relaciona con lo expuesto en el estudio de Jones (1981) quien señala que los estudiantes utilizan diferentes criterios para la evaluación del profesor de acuerdo con la carrera que cursan. Expone Jones que los estudiantes de diferentes carreras poseen razones distintas para estar en la Universidad y, en consecuencia, presentan diferentes expectativas del proceso de enseñanza aprendizaje.

Si bien los resultados expuestos en estos estudios muestran la utilización por parte de los estudiantes de indicadores para juzgar el trabajo de sus profesores vinculados con sus aspectos didácticos y metodológicos, ciertos estudios plantean que el factor personal representa, de igual forma, un elemento de interés en la evaluación del docente.

En torno a esta idea, Freeman (1994) indica que los estudiantes prefieren aquellos profesores que presenten rasgos personales tales como carácter afectivo, cordial, compasivo y sensible ante las necesidades de otros, y personalidad fuerte e independiente.

El análisis de los datos obtenidos en el estudio de Carreras, Guil y Mestre (1999) muestra que los estudiantes otorgan importancia a la habilidad del profesor para propiciar la motivación en sus alumnos, y su preocupación por implicarlos directamente en su formación.

En el estudio realizado por Feldman (1986) las características de personalidad del docente que resultaron asociadas con su eficacia, tal y como es percibida por los estudiantes, son autoestima; energía y entusiasmo; y flexibilidad, adaptabilidad y apertura a los cambios.

Además, Feldman (1986), concluyó que la percepción de la eficacia del docente no guarda relación con ciertos rasgos personales del profesor tales como sus actitudes, intereses y valores. Señala este autor que, en muy pocas oportunidades, los estudiantes perciben como más eficaces a

aquellos docentes que están altamente comprometidos con la enseñanza universitaria.

En este caso, los resultados de Feldman se muestran contrarios a los datos obtenidos en los estudios de Carrero et al. (1997), Ledezma et al. (1999), y Marín y González (s.f.), donde los aspectos éticos, vocacionales y de compromiso del profesor universitario con la institución y la carrera docente resultaron de importancia para la población estudiada.

Esto puede ser explicado a partir del contexto en el cual estas investigaciones han sido ejecutadas. El estudio de Feldman (1986) fue realizado con datos provenientes de investigaciones desarrolladas en Canadá y Estados Unidos donde la evaluación del docente es determinada en términos de su eficacia, es decir, de la medida del aprendizaje obtenido por los estudiantes.

En tanto que los resultados de Carrero et al. (1997), Ledezma, et al. (1999), y Marín y González (s.f.), corresponden a la realidad venezolana; en este contexto la evaluación del profesor universitario es asumida con un carácter integral lo cual implica el manejo de dimensiones vinculadas al resto de las funciones universitarias y al componente ético social de la actuación del profesor. Estas diferencias indican que las variables contextuales establecen un fundamento para la interpretación de los resultados obtenidos en la evaluación del personal docente (Feldman, 1986).

Además de estos aspectos, Goebel y Valjean (1979) plantean que el atractivo físico del profesor afecta las evaluaciones efectuadas por los estudiantes. Los resultados del estudio de estos autores indican que, para los estudiantes del nivel universitario, el atractivo del profesor está relacionado con su carácter amigable y con el fomento de la interacción en el aula. Tales señalamientos muestran que las evaluaciones que los estudiantes aplican a sus profesores se encuentran influenciadas por la apariencia de estos últimos.

Las ideas expuestas muestran algunos de los resultados evidenciados en la bibliografía consultada sobre el tema de la evaluación



del profesor universitario por parte de los estudiantes, y constituyen un punto de referencia en este estudio.

### **La opinión de los estudiantes. ¿Es válida y confiable?**

En el escenario internacional se evidencia la consideración de los estudiantes universitarios como una fuente de información confiable para la evaluación del desempeño del personal docente.

En este sentido, Murray et al. (1990) destacan la confiabilidad, validez, y utilidad de las evaluaciones realizadas por los estudiantes; y la amplia aceptación que este tipo de práctica ha presentado en algunas universidades de Norteamérica.

Sin embargo, no existen dudas en cuanto a las resistencias manifestadas por los profesores universitarios para la aplicación de procesos de evaluación de su desempeño utilizando como principal fuente de información la opinión de los estudiantes.

Entre los argumentos expuestos para considerar a los estudiantes como poco calificados para juzgar la complejidad de la actividad docente, se encuentran los que señalan que los resultados de estas evaluaciones se derivan de la popularidad del docente y de las calificaciones que éste otorga en sus cursos (García, 2000).

Las principales críticas atribuidas a la validez de las evaluaciones que realizan los estudiantes se desprenden de la posible influencia que esta actividad puede generar en el incremento de las calificaciones que los docentes asignan a los estudiantes, principalmente en aquellas instituciones en las cuales este tipo de evaluación es considerada por las instancias administrativas para la promoción de los profesores (Centra, 2003; Eiszler, 2002; Greenwald, 1997; Greenwald y Gillmore, 1997).

Con relación a este punto, los resultados de Eiszler (2002) indican que en aquellos semestres en los cuales el profesorado recibió

evaluaciones altas por parte de los estudiantes, los profesores, a su vez, habían otorgado altas calificaciones en sus cursos.

En un estudio similar, Greenwald y Gillmore (1997) muestran la existencia de una relación positiva entre las calificaciones de los estudiantes y las evaluaciones realizadas al profesor, lo cual apunta a una posible sospecha de “inflación” de las notas.

De acuerdo con estas ideas vale la pena plantearse ciertas interrogantes: ¿pueden asumir seriamente los profesores universitarios las evaluaciones que con relación a su ejercicio docente realizan los estudiantes en sus cursos?, ¿resultan válidas tales evaluaciones?, ¿o quizás la evaluación del ejercicio docente se encuentra sumida en prácticas clientelares y consideración de aspectos poco vinculados a la actividad didáctica y académica del profesor? Varios estudios permiten un acercamiento a las respuestas necesarias.

Entre las razones que justifican la participación de los estudiantes en procesos de evaluación del docente se señala su condición de protagonistas activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, razón por la cual pueden ofrecer un testimonio directo de las conductas expuestas por el profesor (Uzcátegui de Mendoza, 1983).

Centra (2003) indica que las evaluaciones realizadas por los estudiantes han demostrado ser válidas y confiables. Son válidas cuando se comparan con el aprendizaje de los estudiantes como indicador de eficacia; resultan multidimensionales en términos de lo que ellas evalúan; y son útiles para mejorar la enseñanza.

De igual forma, Marsh y Roche (1997) señalan que, las evaluaciones de los estudiantes son multidimensionales, confiables y estables; resultan útiles para mejorar la eficacia de la enseñanza; y son relativamente poco afectadas por variables consideradas como fuentes potenciales de sesgo, tales como la indulgencia en las calificaciones. Al respecto, García (2000) afirma que el otorgamiento de calificaciones altas por parte del profesor no garantiza el que éste obtenga altas puntuaciones en su evaluación.

En torno a este punto, Centra (2003) concluye que los estudiantes que aprenden más en un curso esperan obtener mayores calificaciones, y también piensan que la enseñanza que han recibido en el curso ha sido mejor.

De igual forma, Cashing (1995) indica en sus resultados que en aquellos cursos en los cuales los estudiantes otorgaron a sus profesores evaluaciones más altas tendieron a ser los cursos en los cuales los estudiantes alcanzaron un mayor aprendizaje. Así, expone el autor, que los estudiantes de los profesores más efectivos aprenden más, con lo cual se explica la correlación existente entre ambas evaluaciones.

En este mismo orden de ideas, Brandler de Cherubini (1991) plantea que los estudiantes evalúan a sus profesores más de acuerdo con lo que ellos han aprendido, que según la nota que esperan obtener en el curso.

En el caso específico de la realidad venezolana, Uzcátegui de Mendoza (1983) señala que la evaluación de los docentes representa uno de los problemas menos estudiados en el país dada la resistencia existente en algunos sectores de la población profesoral para la aplicación de este proceso.

En torno a este punto, la experiencia existente en la Universidad Simón Bolívar muestra que, de acuerdo con lo expuesto por el personal docente de esa institución, la Encuesta de Opinión Estudiantil utilizada como parte del Sistema de Evaluación Integral del Profesor es percibido más como una amenaza que como una fuente de información para la retroalimentación y mejoramiento del desempeño del profesor universitario (Universidad Simón Bolívar, 2002).

La reacción del profesorado ante la evaluación de los estudiantes resulta muy clara. Mc Cready (1981) expone que los profesores no muestran interés en generar cambios en su desempeño a partir de los resultados de las evaluaciones que realizan los estudiantes.

En torno al uso que hacen los profesores de las evaluaciones que efectúan los estudiantes, Cashing (1995) expone que algunos profesores cuestionan la utilidad de los formatos de evaluación y muestran su preferencia por la utilización de los comentarios escritos de los estudiantes.

No obstante, los resultados expuestos por Braskamp et al. (1981) y Cashing (1995) muestran un alto nivel de coincidencia entre los comentarios escritos de los estudiantes y los ítems de respuestas cerradas estructuradas en instrumentos de evaluación. Se evidencia, de esta manera, la validez de los dos métodos de recolección de información.

Finalmente, Cashing (1995) expresa que, en general, las evaluaciones del desempeño docente por parte de los estudiantes tienden a ser estadísticamente confiables, válidas, y relativamente libres de sesgos.

La evaluación del profesor por parte de los estudiantes constituye un procedimiento saludable, y brinda una oportunidad para mejorar el proceso enseñanza – aprendizaje (Mc Bean y Al Nassri ,1982). Uzcátegui de Mendoza (1983) plantea que la evaluación que realizan los estudiantes aporta resultados favorables para el mejoramiento de las habilidades del profesor.

### **Resumen del Capítulo.**

La definición de las dimensiones y aspectos de relevancia para el análisis del desempeño de los profesores universitarios amerita la identificación de aquellos indicadores de calidad de la docencia que exhiben niveles de importancia para los estudiantes universitarios como receptores directos de esta función.

En virtud de la revisión bibliográfica efectuada es posible indicar que las características que los estudiantes consideran para evaluar al docente universitario muestran amplias coincidencias con aquellos estudios que definen al profesor ideal.

De igual forma, es necesario destacar la existencia de acuerdos entre los resultados obtenidos en las evaluaciones que sobre el desempeño docente realizan los estudiantes y los propios profesores.

En atención a lo reportado por la bibliografía consultada, es evidente que los estudiantes muestran interés tanto en las habilidades pedagógicas como en las habilidades interpersonales exhibidas por el profesor. Los estudios revisados señalan que los estudiantes valoran aquellos atributos del docente que contribuyen al disfrute y establecimiento de un clima de participación e interacción en el aula favorable para el proceso de aprendizaje.

En el caso específico de la realidad venezolana, es necesario destacar la presencia de indicadores relacionados con los aspectos éticos y el compromiso del profesor con la docencia, con la institución universitaria y su misión.

En el estudio de Ledezma et al. (2000) un número significativo de criterios para definir la calidad del docente se encuentran referidos a la ética como responsabilidad primaria de los profesores en función de las exigencias que la sociedad hace a la Universidad.

Los resultados de la investigación de Marín y González (s.f.), muestran que los criterios que obtuvieron la mayor importancia al momento de definir el perfil ideal del profesor del Instituto Pedagógico de Caracas, se refieren, entre otros, a valorar la profesión docente; poseer condiciones personales y éticas acordes con el rol docente; y estar identificado con la misión de la institución.

En este mismo orden de ideas, las conclusiones arrojadas en la investigación de Carrero et al. (1997) señalan que, para los Profesores y Estudiantes de la Facultad de Odontología de la UCV, un docente de calidad debe ser culto y poseer determinadas condiciones culturales, afectivas, morales y sociales.

Estos resultados exponen, de acuerdo con las afirmaciones de Marín y González (s.f.), que en la evaluación del desempeño docente

entran en juego la integración de sus cualidades actitudinales y sus valores.

La formación ética representa, sin duda alguna, un aspecto de renombrada importancia en la configuración del perfil profesional de los estudiantes universitarios.

En virtud de la importancia asumida por el elemento ético, se determina que el desarrollo de la docencia universitaria amerita la presencia de un profesor que posea saber técnico en el área, capacitación pedagógica para el ejercicio docente, y sensibilidad humana necesaria para ser capaz de irradiar en los estudiantes, desde su propia convicción, la imperiosa necesidad de asumir y tomar conciencia del conjunto de valores que deben orientar su comportamiento (González Lucini, 2001).

La participación del Profesor universitario en la formación del carácter ético de los estudiantes se fundamenta en la exhibición de actitudes que representen puntos de referencia para los estudiantes al momento de asumir determinadas decisiones personales.

En atención a los planteamientos expuestos, es claro que la formación universitaria no puede limitar sus esfuerzos hacia la consecución de propósitos vinculados, solamente, con la adquisición de conocimientos y habilidades requeridas para la incorporación de los estudiantes en el escenario laboral.

Resulta, además, perentoria el fomento de una actitud ética y una responsabilidad social; situación en la cual el testimonio ofrecido por el propio docente promueve la adquisición de valores que tienen en el ejemplo, su principal fuente de obtención (Asociación Venezolana de Rectores Universitarios, 2001). El docente debe, entonces, cumplir un papel de mediación tanto en la construcción de conocimientos científicos como en la conformación del carácter ético de los estudiantes.

## **Capítulo Tres.**

### **Calidad de la Docencia Universitaria. Aspectos Conceptuales.**

## **Algunas consideraciones sobre el concepto de Calidad.**

Hablar de calidad en la educación superior amerita el manejo de los aportes provenientes de la teoría administrativa como fundamento para la explicación y comprensión de este concepto en el ámbito educativo.

Desde el punto de vista administrativo, las actividades al interior de las empresas se organizan con el fin de obtener niveles de calidad y excelencia en sus procesos y productos.

La administración se define como el proceso de planeación, organización, dirección y control de los recursos de la organización a fin de alcanzar los objetivos trazados por ésta de una manera eficaz y eficiente.

La eficacia se refiere a la medida del logro de los propósitos definidos. La eficiencia constituye la práctica que tiende a la reducción de errores y el aseguramiento de los procesos para el logro de los objetivos trazados; implica estar seguro “de que se están haciendo bien las cosas”. (Evans y Lindsay, 2000, p.17).

En el sector universitario, la eficiencia puede ser entendida como la “Buena Práctica”; hacer lo correcto, correctamente (Villarreal, 2005b); en palabras de Arrien, “la verdadera eficiencia de la universidad significa hacer las cosas correctamente y hacer lo correcto, es decir, lo que le compete por naturaleza de universidad.” (1997, p. 343).

La eficacia y la eficiencia representan criterios de desempeño, cuya complementariedad posibilita la obtención de niveles de excelencia en los procesos administrativos (Chiavenato, 2002).

El interés por ejecutar las actividades de forma correcta y mejorar los procesos de producción involucra la aplicación de prácticas de medición e inspección al interior de las organizaciones. La mejora continua de los procesos y el aseguramiento de la calidad han constituido factores de relevancia en las operaciones de producción a lo largo de la historia



(Evans y Lindsay, 2000), desde las agrupaciones artesanales de la edad media hasta la producción en masa del siglo XX.

Bajo los principios de la administración científica priva un enfoque administrativo en el cual se plantea la separación de funciones y la división de tareas específicas en el proceso de producción. En este escenario, lo concerniente al control de la calidad representa una actividad que recae en manos de los inspectores y del departamento creado para tal fin (Evans y Lindsay, 2000).

Prevalece, bajo este punto de vista, un control de la calidad basado en la aplicación de sistemas formales de inspección y el manejo de estándares e indicadores preestablecidos. La calidad en este caso se encuentra centrada en el producto y su definición viene dada por un proceso de control burocrático.

Para la segunda mitad del siglo XX, los cambios suscitados en los ámbitos científicos y tecnológicos, el interés de las organizaciones en obtener elevados márgenes de rentabilidad, y el crecimiento de la competencia entre las empresas, promueven la transferencia en la determinación de la calidad del producto, al cliente.

Los estilos administrativos imperantes en este período se identifican por su interés en la implantación de dinámicas de trabajo caracterizadas por la flexibilidad, el desarrollo del trabajo en equipo, la focalización en el cliente externo e interno, y la búsqueda permanente del mejoramiento y la excelencia (Chiavenato, 2002).

El interés por la calidad se transforma en una estrategia utilizada por las empresas para elevar su nivel de competitividad mediante la satisfacción de las necesidades del cliente, e involucrando a todos los miembros de la organización en el control de la calidad. En todos los contextos, esta tendencia ha promovido la necesidad de alcanzar altos niveles de calidad en las organizaciones.

Si bien al interior de las organizaciones existe el interés por el aseguramiento de la calidad, la ambigüedad que caracteriza a este

término se evidencia en los diversos criterios utilizados para su definición. Evans y Lindsay (2000) plantean cuatro criterios a partir de los cuales puede ser expuesta la calidad en las organizaciones:

- Criterios basados en el juicio. La calidad se torna sinónimo de superioridad y excelencia, resulta subjetiva y no plantea elementos claros para garantizar su medición y evaluación.
- Criterios basados en el producto. En este caso la calidad del producto (bien o servicio) obedece a la valoración de una de sus características o atributos cuyo nivel más elevado determinará la presencia de una mayor calidad.
- Criterios basados en el usuario. La calidad es determinada por lo que desea el cliente. Un producto es de calidad si es adecuado para cumplir la función pretendida.
- Criterios basados en la manufactura. La calidad se obtiene a partir del cumplimiento de las especificaciones del proceso de producción.

Aun cuando el significado del término calidad puede ser expuesto en función de alguno de estos criterios, necesariamente, la definición de la calidad del bien o servicio obedece a una actividad ejecutada por el sujeto; por tanto, la calidad sólo puede ser establecida en función de este último.

Al respecto Deming (1989) señala que las características del bien o servicio, en sí mismas, no permiten establecer su calidad; es la interacción del producto con las reacciones del sujeto lo que posibilita su definición. En este mismo orden de ideas, Jurán plantea que la calidad puede ser definida como “adecuación al uso” (1990, p. 4); en este caso, la calidad se encuentra referida a un comportamiento del producto capaz de producir satisfacción en el cliente.

En consecuencia, la definición de la calidad es generada por el sujeto que la percibe y evalúa en atención a sus requerimientos e intereses. La definición de la calidad involucra la participación de aquel que ejecuta las operaciones cognitivas necesarias para la apropiación del concepto; la lectura que se realiza sobre el concepto de calidad es efectuada por el sujeto mediante su propia perspectiva de interpretación.

Es a partir de estas consideraciones que puede ser asumida la definición expuesta por Chiavenato según la cual la calidad “Se define como la capacidad de atender durante todo el tiempo las necesidades del cliente. Esto significa consonancia, es decir, adecuación entre las características del producto o servicio y las expectativas del cliente o consumidor.” (2002, p.683).

Cuando se define la calidad en función de la satisfacción del cliente resulta necesario aclarar que este último puede identificarse como el receptor final de un bien o servicio. El cliente y/o consumidor es quien evalúa, adquiere, consume o utiliza bienes y servicios (Loudon y Della Bitta, 1995).

Jurán (1990) define como cliente a todo aquel sobre el cual repercuten los productos de la organización, sean éstos bienes o servicios. En este caso se engloban los términos de cliente y consumidor al ser indicados como clientes no sólo quienes efectivamente adquieren y consumen el producto, sino aquellos receptores potenciales del mismo. Así, para la evaluación y determinación de la calidad de un producto, la definición de cliente aportada por Jurán (1990) resulta más idónea en virtud de su significado más amplio.

La adaptación de esta definición de calidad al contexto educativo, y al universitario en particular, amerita el señalamiento del tipo de actividad desarrollada en la institución universitaria.

La definición de calidad aplicada en la elaboración de bienes manufacturados resulta igualmente aplicable en la producción de servicios.

La universidad es una institución que brinda a la sociedad un servicio que se materializa, fundamentalmente, en productos tales como egresados con conocimientos, habilidades y actitudes pertinentes para su incorporación en el ámbito socio-productivo; y los aportes en las investigaciones desarrolladas en el medio universitario como respuestas a los problemas existentes en el contexto social.

El manejo del concepto de calidad como satisfacción de las necesidades del cliente en el ámbito universitario implica el examinar y conocer las necesidades de los clientes de este servicio.

Los clientes de la universidad se encuentran representados en las necesidades socioeducativas de gobierno, empresas, padres y estudiantes (Ocampo, 1993; Rugarcía, 1994), como receptores de los servicios ofrecidos en las actividades de docencia, investigación, y extensión.

No obstante, de acuerdo con lo expuesto por Silvio (1992) la universidad, en la región latinoamericana, no responde a una concepción de calidad cuya determinación opera, principalmente, mediante la presentación de respuestas coherentes a través de sus funciones institucionales a las demandas presentes en su escenario de funcionamiento.

Así, señala el mencionado autor, para el caso de la docencia existe una fuerte orientación a la materia y no a las expectativas del estudiante. Además, en el desarrollo de las funciones de investigación y extensión, se muestra poca orientación hacia las necesidades reales de la sociedad (Silvio, 1992).

De esta manera, la calidad en la universidad se encuentra definida “en función de la academia, de lo cerrado, no de la apertura.” (Silvio, 1992, p.25). Una visión ampliada y compartida en la forma de definir la calidad en las universidades se torna una estrategia necesaria para favorecer el saneamiento de los obstáculos que restringen el funcionamiento institucional, y su adecuación a las exigencias propias de su entorno.

### **Calidad de la Educación Superior.**

El interés prevaleciente en el contexto educativo por los problemas relacionados con su calidad ha conducido al surgimiento de una serie de definiciones sobre lo que es la calidad de la educación. En este sentido se tiene que,

... una educación de calidad es aquella cuyas características hacen posible satisfacer las necesidades sociales de formación, o necesidades básicas de aprendizaje, que se plantea la sociedad. Por tanto, una educación puede ser de calidad en un determinado tiempo y para un determinado sitio, pero no implica que lo sea en cualquier época y lugar; ello dependerá de las necesidades de la sociedad en la que se inscribe (Delgado Santa Gadea, 1996, p.36).

Aguerrondo (1993) define la calidad como un concepto históricamente determinado, por cuanto los criterios e indicadores que se asumen para definirla están en función de las demandas educativas que esa sociedad, en particular, presente al sistema educativo. Aguerrondo señala que cuando existe congruencia entre las demandas del sistema social y la estructura y organización del sector educativo, se habla de calidad de la educación.

En ambas definiciones queda expuesto el carácter relativo del concepto de calidad, al encontrarse condicionado por las características y expectativas propias del contexto. La calidad es entendida en virtud de la satisfacción de los requerimientos de los receptores del servicio educativo.

Al respecto Ramírez plantea que para hablar de calidad educativa se deben "... crear las condiciones que nos permitan trabajar con base en un conocimiento profundo del cliente y de sus necesidades para satisfacerlas sobradamente" (1998, p. 22). De allí la importancia de conocer lo esperado por los receptores del servicio educativo.

La calidad asociada a las expectativas de quien está encargado de su evaluación adquiere un sentido particular en el caso de las universidades de acuerdo con el punto de vista de los diferentes actores educativos, y de las dimensiones asumidas por éstos al momento de juzgarla.

Las diferentes funciones desplegadas por la institución universitaria permiten la identificación de diversos tipos de receptores o usuarios de los servicios de docencia, investigación y extensión. Estado, sector empresarial, instituciones educativas, estudiantes y comunidad en general, constituyen usuarios de los servicios prestados por la universidad. Cada

uno de ellos define la calidad de la función universitaria que juzga en atención a sus motivos y términos particulares.

En el contexto de la educación superior priva la tendencia a la operacionalización del concepto de calidad mediante el señalamiento de los criterios e indicadores necesarios para su medición. De acuerdo con esto, el concepto de calidad se ha equiparado con aquellos aspectos concretos que permiten su evaluación (Villarroel, 1997).

Esto ocurre fundamentalmente, como lo expone Villarroel (1997), como consecuencia del afán por alcanzar mediciones de la calidad del trabajo institucional universitario; aun cuando no se cuente con un concepto de calidad que fundamente las operaciones metodológicas necesarias para su evaluación. El énfasis otorgado a los indicadores ha soslayado la visión integral y conceptual de la calidad universitaria.

Si bien es recurrente considerar la calidad como un aspecto mensurable y tangible, las mediciones resultantes necesitan ser relativizadas en virtud del contexto y de la naturaleza institucional universitaria (Albornoz, 1997).

De esta manera, “no se puede pensar en la calidad de la educación superior como un fin en sí, dissociado de la inserción concreta de la institución universitaria en un determinado contexto de sociedad.” (Trindade, 1997).

La evaluación de la calidad universitaria requiere la definición precisa del deber ser de la universidad, de forma tal que pueda operar la comparación y emisión del juicio de valor sobre el nivel de calidad expuesto por la instancia o institución juzgada.

El deber ser de una universidad tiene que estar definido en atención a dos elementos: su naturaleza y su contexto. De acuerdo con lo expuesto por García Guadilla (1998a), la calidad en la educación superior puede ser extrínseca e intrínseca. La calidad intrínseca se relaciona con el quehacer de la universidad como centro de búsqueda de la verdad y de obtención

de conocimiento. La calidad extrínseca se vincula con la pertinencia de la universidad y los servicios que brinda a la sociedad.

La calidad universitaria, entonces, se conceptualiza en función del “grado de pertinencia entre los comportamientos institucionales y las características esenciales y contextuales de la universidad considerada.” (Villarreal, 1997, p. 610). Las dimensiones para la definición de la calidad universitaria, de esta manera, se relacionan con aspectos vinculados al funcionamiento de la institución en sus niveles internos y externos.

La evaluación de la calidad universitaria se centra en aquellos elementos que son comunes al ideal universitario, y en atributos referidos al desempeño de sus funciones de acuerdo con los objetivos que se ha trazado y en atención a las especificidades de su área de influencia.

Estos atributos y elementos que tipifican el deber ser institucional tienen que ser acordados por la audiencia para la cual el concepto de calidad adquiere significado.

### **Evaluación de la Calidad de la Educación Superior.**

El concepto de calidad se encuentra íntimamente relacionado con el de evaluación. La determinación de la existencia de calidad en procesos, productos, bienes o servicios, amerita la puesta en marcha de procedimientos destinados a “...constatar su naturaleza y posteriormente expresar ésta en términos que faciliten una comparación. En síntesis se podría señalar que la calidad educativa es un concepto esencialmente evaluativo.” (Ahumada, 1991, p.77). Al respecto, González y Ayarza, exponen que,

El concepto de calidad en la educación superior no existe como tal, sino como un término de referencia de carácter comparativo en el cual algo puede ser mejor o peor que otro, dentro de un conjunto de elementos homologables, o en comparación con cierto patrón de referencia real o utópico previamente determinado. (1997, Pp. 345-346).

La determinación de la calidad implica, indiscutiblemente, un acto evaluativo. En este proceso, el objeto a juzgar es comparado en función de ciertas normas, estándares, y criterios fijados de antemano, a fin de examinar su adecuación o no con aquellos modelos referenciales (Tünnermann, 1996).

A simple vista puede afirmarse la existencia de variaciones en torno a los criterios utilizados para la realización del acto de evaluación; no obstante la naturaleza evaluativa inherente al concepto de calidad permanece invariante (Silvio, 1992).

La definición de la calidad y pertinencia de las instituciones de educación superior se basa en un proceso de evaluación institucional que debe, fundamentalmente, favorecer la retroalimentación continua de sus actividades (Trindade, 1997).

La evaluación de la calidad en la educación superior se presenta como un proceso que permite el diagnóstico de la situación existente en la universidad, la toma de conciencia de tal situación, y la preparación para la acción. Los resultados arrojados por esta actividad suponen trazarse objetivos e instrumentar los procesos necesarios para su consecución.

La necesidad de evaluar la calidad institucional responde, en un sentido amplio, a los esfuerzos por aplicar lineamientos y planes de acción dirigidos a mantener, mejorar e incrementar los niveles de calidad exhibidos por las universidades.

No obstante, la evaluación de la calidad en las universidades ha estado, particularmente, regida por directrices emanadas de los gobiernos regionales en virtud del financiamiento que otorgan para el funcionamiento de estas instituciones. En atención a este planteamiento Brunner señala que,

... a partir de los años ochenta, han sido los gobiernos los que han desempeñado el rol más activo en la adopción de políticas de implantación de medidas tendientes a elevar los controles de calidad en varios sistemas nacionales de educación superior, habitualmente en respuesta a situaciones de orden económico, como pueden ser la



disminución del gasto fiscal, el costo de la enseñanza superior masiva, las crisis recesivas, etc. (1997, p.16).

Según lo expuesto por González y Ayarza (1997) la importancia atribuida a la evaluación de la calidad en la educación superior no debe visualizarse solo como una actividad vinculada a la asignación de recursos, o a la presentación de garantías a la sociedad acerca de las competencias del recurso humano egresado; sino que debe, sobre todo, representar una estrategia capaz de propiciar el mejoramiento institucional. He aquí el sentido de retroalimentación inherente al proceso evaluativo.

En instituciones cuyo funcionamiento depende casi exclusivamente del Estado como fuente de obtención de recursos, las medidas de racionalización derivadas de la aplicación de un sistema de evaluación institucional focalizado en problemas de financiamiento y eficacia desvirtúan la finalidad de mejoramiento inherente a este tipo de actividad, y limitan el surgimiento de una cultura de evaluación en el personal universitario.

En América Latina la comunidad académica presenta una débil orientación a la cultura de la evaluación (Albornoz, 1997). Sin embargo, la aplicación regular de procedimientos de evaluación como parte de la dinámica universitaria constituye una vía para la adecuación del comportamiento institucional a las exigencias externas e internas.

El interés por la determinación de la calidad debe ser una iniciativa que tiene gestación en el seno de la propia universidad. De esta manera, los mecanismos para garantizar su presencia obedecen, fundamentalmente, a una responsabilidad institucional (L' Écuyer, 1997).

En Venezuela, según lo expuesto por Villarroel (2003), la evaluación de las instituciones universitarias tiene su fundamento en las disposiciones legales establecidas en la Constitución Nacional (1999), expresada en los artículos 106 y 109; en la Ley de Universidades (1970), de acuerdo con lo indicado en los artículos 10, 20, y 36; y en lo pautado en el Plan de la Nación (2000) donde se establecen disposiciones que definen la política del Estado venezolano en materia de educación

superior en virtud de lo cual el sistema de educación superior venezolano debe brindar una educación con sentido de equidad, pertinencia y calidad.

De acuerdo con este marco legal, compete al Estado venezolano la responsabilidad de garantizar que el servicio público de educación superior sea recibido por la sociedad con el nivel de calidad mínimo exigido. Por esta razón se justifica la aplicación de procesos de evaluación de la calidad universitaria.

### **Resumen del Capítulo.**

Si bien se asume el carácter relativo y multidimensional del concepto de calidad en el contexto de la educación superior, su significado se obtiene de la interacción entre las características del servicio ofrecido, y la percepción que de las mismas tiene el cliente que lo juzga.

Entre las diversas definiciones de calidad expuestas por Ruiz (1999), Salcedo (1999), y Serna y De Vries (1997), la satisfacción de las necesidades del cliente o usuario se presenta como una opción para definir la calidad en las universidades.

Salcedo (1999) plantea que la definición de calidad como satisfacción de las necesidades de los consumidores establece que el producto debe ser diseñado y elaborado para brindar satisfacción al cliente.

Aunado a este planteamiento, Ruiz (1999) señala que la calidad como satisfacción de las necesidades del cliente constituye el fundamento para evaluar la opinión de estudiantes, empleadores, y egresados.

Partiendo de la figura del cliente como el encargado de determinar los atributos y características que debe poseer el producto para ser ubicado en una categoría de calidad, resulta pertinente aclarar que, en virtud de los diferentes procesos y actividades llevadas a cabo en la

dinámica universitaria, pueden detectarse diferentes clientes de estos servicios.

Los clientes y/o usuarios de los servicios universitarios son los estudiantes (Serna y De Vries, 1997), los padres, los sectores productivos o empleadores, y los organismos gubernamentales.

Por esta razón no se está en presencia de un solo evaluador de la calidad, sino de tantos evaluadores como procesos susceptibles de ser juzgados (Silvio, 1992). De esta manera, L'Écuyer plantea que,

Se dirá que una institución es de calidad si cumple bien con su misión y satisface las expectativas de sus <clientes> y de sus <accionistas>, es decir, de los estudiantes, los empleadores, quienes proveen los fondos, y en forma más general, la sociedad. (1997, p.41).

Al considerar la calidad de la función docente desarrollada en las universidades, el estudiante puede ser percibido como el principal cliente o usuario, y por ende su opinión es relevante para la definición de las especificaciones y atributos del servicio que espera recibir.

La determinación de la calidad de la educación superior implica la aplicación de procesos de evaluación; por ello, es conveniente “la definición clara y precisa de los criterios e indicadores a partir de los cuales se han de emitir juicios de valor.” (Salcedo, 1999, p.18).

La definición de los criterios utilizados por los clientes o usuarios de los servicios prestados por la institución universitaria se torna un elemento clave para el establecimiento de su calidad, y para propiciar el ajuste entre el quehacer institucional y las expectativas de los actores sociales que los reciben.

**Capítulo Cuatro.**  
**La definición del “Buen Profesor”.**

## **El Estudiante: Usuario, Consumidor, o Cliente de la Docencia Universitaria.**

En el contexto educativo el uso de los términos cliente, consumidor o usuario puede resultar para muchos un tema de difícil aceptación. Su posible aplicación plantea la necesidad de caracterizar el tipo de actividad desarrollada por el sector educativo en general, y las universidades en un sentido específico, y definir los receptores directos e indirectos de los servicios generados por tales instituciones.

De acuerdo con la clasificación de sectores de la actividad económica, el sector servicios se caracteriza por la generación de “actividades identificables, intangibles, que son el objeto principal de una operación que se concibe para proporcionar la satisfacción de necesidades” (Stanton, Etzel y Walker, 1992, pp.532-533).

Así, para este sector, los clientes están constituidos por aquellos sujetos que presentan ciertas necesidades y en función de los cuales se han creado y generado tales servicios (Municio, 2002).

En este sentido, el sector educativo desarrolla actividades destinadas a brindar respuestas a ciertas necesidades de la población quienes los reciben y catalogan a razón del cumplimiento de sus expectativas particulares.

Las funciones ejecutadas por las universidades constituyen actividades correspondientes al desarrollo de un servicio y, como tal, pueden ser analizadas partiendo de la terminología utilizada en el sector empresarial. Evans y Lindsay lo describen de la siguiente forma:

Los proveedores incluyen a las familias, las escuelas secundarias, los colegios de dos años y los negocios. Los insumos del sistema son los estudiantes, el personal académico, el personal de apoyo, etc. Los resultados incluyen personas con nuevos conocimientos y capacidades, y descubrimientos en investigación que son útiles a las organizaciones. Los clientes incluyen la comunidad empresarial, las escuelas de postgrado, la sociedad, los estudiantes y la familia. Los

procesos incluyen la enseñanza, el asesoramiento a estudiantes y la investigación científica. (2000, p.52).

Si se considera la actividad universitaria como un servicio, “la calidad de la institución viene dada por la consecución, a través del uso eficiente de los recursos materiales, personales y de información disponibles, de un nivel de prestación satisfactorio para los usuarios.” (Reboloso, Pozo, Cantón y Fernández, 2000, p.3). En este caso, la calidad no sólo involucra la eficacia y eficiencia, sino la adecuación al uso del servicio.

En el caso particular del nivel de educación superior, de acuerdo al modelo clásico de universidad multifuncional (Silvio, 1992), las principales actividades de estas instituciones están representadas en las funciones de docencia, investigación, y extensión.

Para la función de docencia universitaria, y bajo la denominación de usuarios, clientes y/o consumidores (Fernández, 2001; Ruiz, 1999; Salcedo, 1999; Serna y De Vries, 1997), los estudiantes son los principales receptores de la docencia que se imparte en estas instituciones; y desde la definición expuesta por Jurán (1990) los estudiantes son los clientes de la docencia universitaria.

Al tratarse de una actividad de servicios, y específicamente haciendo referencia a la docencia universitaria, la calidad es definida mediante un proceso que tiene lugar en un juego de relaciones directas o del tipo “cara a cara” (Münch, 1998).

De esta manera, la prestación y el consumo del servicio se desenvuelven de forma simultánea. El control y evaluación de la calidad lo hace el mismo cliente (Horovitz, 1991); es así que, “La naturaleza misma del servicio implica que debe responder a las necesidades del cliente” (Evans y Lindsay, 2000, p.52). Por ende, lo decisivo es la percepción de quien recibe el servicio (Municio, 2002).

La referencia al estudiante universitario como un cliente no es interpretado, en este caso, bajo el manejo de criterios de mercado en un

escenario de libre competencia institucional, aun cuando ello pueda prevalecer en el contexto del sector privado universitario.

La satisfacción de las expectativas de los estudiantes asume la connotación de pertinencia académica, como una forma de asistir a un consenso capaz de generar un ejercicio docente que, además de incluir la rigurosidad conceptual inherente al área particular de estudio, posibilite la incorporación de los requerimientos mínimos expuestos por la población estudiantil.

El estudiante es, de esta manera, incorporado en la determinación de la calidad de la docencia universitaria como garantía para el diseño de políticas educativas que coadyuven a la correspondencia entre el quehacer universitario y la realidad educativa venezolana.

No se trata simplemente de dar al estudiante lo que pida; el horizonte de trabajo se extiende hacia la evaluación y reflexión en torno a la actuación y práctica de los docentes universitarios, y la toma de conciencia acerca del impacto generado en los estudiantes.

Ahora bien, en líneas generales, el comportamiento del usuario o consumidor de un producto o servicio se encuentra condicionado por una serie de factores que generan variaciones en la percepción de la calidad del producto entre diferentes clientes.

Loudon y Della Bitta (1995) explican la existencia de variables externas y determinantes individuales que intervienen en la actuación del cliente ante un determinado producto o servicio.

Las variables externas están compuestas por seis factores específicos, a saber:

- La cultura, como base de las normas, valores y creencias de los sujetos.
- La subcultura, que involucra los valores, costumbres y formas de conducta de determinados grupos que los

identifican y diferencian de otros grupos que comparten la misma base cultural.

- La clase social, el cual obedece a la clasificación de los individuos en una jerarquía social, a partir de la cual se comparten valores, creencias y pautas de comportamiento.
- La familia, como grupo social directo, cuyas fuertes interacciones personales ejercen una fuerte influencia en las decisiones individuales.
- Influencia personal, identificada a razón de la influencia o efectos que en un sujeto produce la comunicación con otros.
- Y otros factores, que involucran una categoría general en la cual pueden ubicarse la influencia de los medios de comunicación y ciertos elementos situacionales.

Los determinantes individuales incluyen aquellas variables personales, entre las cuales se mencionan:

- Personalidad y autoconcepto, cuya estructura individual ofrece una base para un patrón particular de comportamiento, donde la manera en la cual un individuo se percibe a sí mismo guarda relación con su comportamiento como consumidor.
- Los motivos, como factores internos que impulsan y orientan el comportamiento, y que juegan un importante papel como elementos que guían el establecimiento de criterios para la evaluación de los productos.
- El procesamiento de la información, el cual implica las actividades de adquisición, integración y evaluación de las informaciones obtenidas por el sujeto como consumidor.
- El aprendizaje y la memoria, donde el contenido, proceso y tipo de información adquirida por el sujeto y la retención de tal información en su memoria ejerce una influencia en las reacciones del individuo ante un determinado producto.
- Las actitudes, como posiciones que rigen la orientación básica de los individuos hacia determinados hechos, personas, y actividades.



En este mismo orden de ideas, Horovitz (1991) plantea que el nivel de información manejado por el cliente y su motivación pueden influenciar la percepción de la calidad del producto evaluado.

En el caso específico de los estudiantes universitarios, la adjudicación de valor a los atributos o características consideradas relevantes en el comportamiento de sus profesores pueden constituir el reflejo de múltiples características personales (Silva de Rodríguez y Romero García, 1985) y culturales (Wilson, 1992).

El factor motivacional puede constituir un elemento interviniente en la evaluación que el estudiante aplica al docente. La motivación del estudiante se entiende como la organización de motivos con la cual el sujeto, en situación de aprendizaje, emprende sus actividades académicas (Romero García, 1985b).

Haciendo referencia directa a este aspecto, Broder y Dorfman (1994) señalan que la motivación manejada por el estudiante en su formación profesional afecta la evaluación aplicada al desempeño de sus profesores.

Es así como Broder y Dorfman (1994) plantean, por un lado, que los estudiantes que esperan que el proceso educativo contribuya con su formación profesional evalúan la experiencia educativa, fundamentalmente, en torno a la cantidad de aprendizaje obtenido en el curso.

Estos autores señalan, por otro lado, que los estudiantes que valoran el disfrute de la experiencia de aprendizaje, independientemente de la información impartida en el curso, otorgan importancia a características tales como el entusiasmo del profesor y la habilidad de éste para estimular el pensamiento en su grupo de estudiantes. Estos aspectos resultan ampliamente registrados en la bibliografía científica existente en torno al tema.

La influencia de las variables motivacionales del estudiante en la evaluación que realizan de la actividad del profesor es reportada ampliamente en investigaciones desarrolladas en Venezuela.

Los resultados de estos estudios indican que los estudiantes con alta atracción hacia la asignatura pueden llegar a apreciar el ambiente académico de forma más favorable hacia el aprendizaje y, de esta manera, pueden percibir en forma más positiva la actuación del profesor y la calidad del curso (Pérez de Roberti y Pérez de Maldonado, 1990).

De igual forma, factores tales como la autopercepción académica del estudiante (Pérez de Maldonado y Hernández, 1990), y su internalidad intervienen en la valoración del desempeño docente (Fernández de Rodríguez y Salom de Bustamante, 1986; Franco y Romero García, 1986; Ortiz de Yépez y Salom de Bustamante, 1986; Rodríguez y Romero García, 1986; Romero García, 1985a; Romero García, 1986; Silva de Rodríguez y Romero García, 1985).

En el caso de la variable internalidad, los resultados de estas investigaciones destacan que los estudiantes con alta internalidad son más activos cognitivamente, presentan mejores actitudes hacia la educación y los profesores, presentan mejores hábitos de estudio, y presentan un mejor rendimiento. En consecuencia, su propia internalidad los conduce a evaluar mejor al profesor, dado que han obtenido un mejor rendimiento, y se sienten más satisfechos por esto (Silva de Rodríguez y Romero García, 1985).

Además, los estudiantes internos al encontrarse más centrados en las actividades académicas valoran más los aspectos de la ejecución del docente que sus características personales (Fernández de Rodríguez y Salom de Bustamante, 1986).

Los hallazgos reportados por estos estudios muestran la influencia de los determinantes individuales en la conducta de los estudiantes como usuarios o receptores de la función docente ejecutada por sus profesores. Sin embargo existen otra serie de criterios en la evaluación del profesor cuya fuente se origina en condicionamientos externos y culturales.

Para este tipo de situación se puede hacer alusión al proceso de socialización profesional (Ortega Álvarez, 1982) por cuanto, en el caso específico de los estudiantes universitarios, los criterios utilizados para la valoración de la actividad del profesor pueden incluir el conjunto de normas, actitudes y comportamientos que constituyen los valores e identidad ocupacional compartidos por los miembros de una profesión particular. A partir de esta idea puede exponerse la presencia de indicadores y criterios cuyos niveles de importancia podrían presentar variaciones en atención al área de conocimiento particular a la cual correspondan los estudiantes universitarios.

### **Condiciones de un “Buen Profesor”.**

La visión multidimensional de la actividad del docente (Fernández y Mateo, 1992; Ledezma et al., 2000; Núñez Vega, 1996; Pérez de Maldonado y Romero García, 1986; Watkins, 1994), dificulta la definición de los aspectos específicos de valoración y del orden de importancia a partir del cual cada actor educativo puede evaluar el desempeño del profesor.

Los aspectos manejados para la valoración del ejercicio docente, como puede suponerse, no son coincidentes en todos los casos. Las características o cualidades utilizadas para realizar la evaluación del profesor se encuentran determinadas por ciertas especificidades culturales (Wilson, 1992) y presentan variaciones en su nivel de importancia a lo largo del tiempo (Rodríguez Pérez, 1984).

Desde el punto de vista de los estudiantes, Rioseco (1983) expone que éstos otorgan una mayor importancia a las situaciones desarrolladas en el aula; es decir, presentación interesante del material, preparación y organización de las clases, exposición lógica de las ideas, habilidad para desarrollar en los estudiantes el pensamiento, la curiosidad intelectual y la motivación.

En líneas generales puede mencionarse que, “...los estudiantes esperan que un ‘buen profesor universitario’ sea capaz de producir crecimiento intelectual y motivación.” (Rioseco, 1983, p.59).

En el contexto educativo ya ha sido referida la tendencia a percibir la calidad como un concepto mensurable y operacionalizable en factores, categorías, y productos identificables que posibilitan su medición. Con esto, la evaluación del docente incorpora, fundamentalmente, elementos referidos a la determinación de su eficacia (Toranzos, 1996).

La evaluación de la calidad docente entendida como eficacia supone la determinación del logro en los aprendizajes obtenidos por los estudiantes; el que éstos “aprendan lo que se supone deben aprender” (Toranzos, 1996, p.64). Bajo esta perspectiva el énfasis es colocado no en lo que hace el profesor, ni en la manera en que lo hace, sino en los efectos de ello en los estudiantes. Con esto, la eficacia docente se equipara con la eficacia de la enseñanza (Villa Sánchez, 1985).

Esta tendencia se ha manejado frecuentemente en el contexto de la educación universitaria, donde la evaluación de la función docente se ha definido en términos de eficiencia del profesor (Ahumada,1991; Brandler de Cherubini, 1991; Uzcátegui de Mendoza, 1983); eficacia docente (Carrera et al., 1999; Freeman,1994; Núñez Vega, 1996; Rodríguez Pérez, 1984); eficacia de la enseñanza (Eiszler, 2002; Marsh y Overall, 1980; Mc Bean y Al Nassri, 1982; Murray et al.,1990; Smith y Cranton, 1992; Watkins,1994); enseñanza efectiva (Cashing,1995; Feldman, 1988; Fernández y Mateo, 1992; Marques, Lane y Dorfman, 1979; Marsh y Roche,1997); eficacia instruccional (Feldman,1986); y efectividad del docente (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999; Rioseco,1983).

En líneas generales, la evaluación del desempeño docente se determina de acuerdo a su eficacia en la función específica que debe cumplir: la labor del profesor se justifica a razón del aprendizaje que debe propiciar en su grupo de estudiantes.

De esto se desprende que el concepto de eficacia es asumido como “La medida del resultado de la tarea o del objetivo establecido” (Chiavenato, 2002, p.8); destacándose, así, que el objetivo fundamental de la actividad docente es la obtención de aprendizajes en los estudiantes y estableciéndose la eficacia como el principal criterio para juzgar el desempeño del profesor.

La calidad de la docencia se entiende como eficacia, por cuanto “Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.” (Toranzos, 1996, p. 64).

En torno a esta idea, Arancibia et al., exponen que el docente debe presentar “comportamientos positivos en relación a promover el entendimiento académico para lograr que todos o casi todos los alumnos logren este aprendizaje.” (1999, p.208); o como lo plantea Wilson, “la prueba de la eficacia del profesor radica en el trabajo que efectúan los alumnos.” (1992, p.12).

Este tipo de planteamiento resulta coincidente con las ideas expuestas por Carreras et al. (1999) en torno a la aplicación del paradigma proceso-producto para la definición de la eficacia del docente. En este caso, se relaciona el comportamiento del profesor con los resultados en el aprendizaje obtenido por los alumnos.

De esta forma, la eficacia del docente es definida y evaluada a partir de la conducta de los estudiantes, y no del comportamiento específico de los profesores (Medley, 1982). Aun cuando es claro que el resultado del aprendizaje en los estudiantes se encuentra influenciado por variables ajenas al control del docente.

A pesar de esto, la evaluación docente es asumida, fundamentalmente, en términos de su eficacia; situación que resulta común en el ámbito de las investigaciones relacionadas con la calidad del docente. Al respecto Wilson expone que “El estudio de la calidad docente se oscurece al centrarse en unos criterios limitados de eficacia” (1992, p. 41), y “supone un reduccionismo de la enseñanza o, al menos, una sobrevaloración de este aspecto sobre los componentes afectivos.” (Villa Sánchez, 1985, p. 65).

La afirmación anterior conduce a mostrar la innegable necesidad de considerar diversas competencias, actitudes, y actividades ejecutadas por el personal docente, y que resultan relevantes para los diversos grupos encargados de iniciar procesos evaluativos sobre su desempeño.

En este sentido, la evaluación de la actividad del docente puede ser determinada mediante el manejo de componentes de tipo valorativos y cognoscitivos (Rioseco, 1983).

Los elementos valorativos están relacionados con la personalidad y aspectos emocionales del profesor y su ejercicio docente. En esta dimensión se plantea que el profesor demuestre ser entusiasta, flexible, amigable, preocupado por sus estudiantes, con deseos de ayudarlos, y accesible fuera de las clases, con vocación o entusiasmo por enseñar; con capacidad de hacer su materia interesante y entretenida, fomentar la curiosidad en los estudiantes, y estimular el conocimiento; cercanos y empáticos con sus estudiantes pero a la vez estrictos y exigentes; justos, responsables y con sentido del humor; (Arancibia et al., 1999).

Los aspectos cognoscitivos constituyen características producto de la preparación del docente y corresponden a su dominio del contenido y seguridad demostrada en torno a la materia de estudio; capacidad para establecer relaciones entre su asignatura y la realidad, para establecer relaciones entre su área y otras disciplinas; preparación en el manejo de estrategias instruccionales adecuadas; organización, uso, y dirección de las evaluaciones hacia propósitos formativos (Arancibia et al., 1999); y capacidad para comunicar las ideas de forma lógica y organizada (Rioseco, 1983).

Estos aspectos valorativos y cognoscitivos corresponden a rasgos propios de la personalidad del sujeto o son producto del entrenamiento y capacitación docente; pero, en todo caso son inherentes al profesor y representan elementos de su historia personal que emergen en las situaciones de clase.

### **Resumen del Capítulo.**

Si bien los criterios expuestos hacen referencia a elementos que posibilitan la identificación de la eficacia del docente; los criterios necesarios para establecer la calidad del docente y a partir de allí generar un concepto de Buen Profesor (Gimeno Sacristán, 1993) deben asumir un sentido contextual, temporal e inherente al punto de vista del interesado en la valoración de la actividad del profesor.

No puede ser omitida, así, la opinión de los estudiantes universitarios, por cuanto “La calidad cobra pleno sentido cuando se define desde el punto de vista de los interesados, y de ahí que sea ineludible identificar sus expectativas y criterios para juzgar lo que resulta deseable o excelente” (Reboloso et al., 2000, p.2).

Asumir la definición de la calidad del profesor universitario circunscribiendo esta operación al reduccionismo prevaleciente en el exclusivo uso de parámetros de eficacia y eficiencia limita la apreciación de los valores subyacentes a la evaluación de la actividad docente, y al señalamiento de las funciones, rasgos, compromisos y responsabilidades esperadas por los estudiantes como receptores directos de la actividad del profesor.

## **Capítulo Cinco.**

### **Aspectos Metodológicos.**



## **Tipo de Investigación.**

En virtud de los objetivos trazados en el estudio la investigación es de tipo empírica, por cuanto “son las que tienen por objeto el estudio de una determinada realidad observable, mediante la observación o experimentación de lo que en ella sucede.” (Sierra Bravo, 1999, p. 137). En este caso, la realidad en estudio se refiere a los criterios utilizados por los estudiantes universitarios para definir la calidad de sus profesores.

Constituye a su vez un estudio de tipo correlacional (Bisquerra, 1989; Hernández, Fernández, y Baptista, 1991) dirigido a especificar y señalar el grado de relación existente entre dos o más variables a partir de la medición de tales variables en los mismos sujetos, para luego analizar la correlación existente.

Esto permite determinar la presencia de relaciones entre los criterios utilizados por los estudiantes universitarios para definir la calidad de sus profesores y la universidad a la cual pertenecen (Universidad de Los Andes y Universidad del Zulia), el área de estudios (Humanidades, Ciencias Económicas y Sociales, Ingeniería y Medicina), y su promedio de notas, a partir de la consideración de los grupos de estudiantes de alto y bajo rendimiento académico.

La investigación de tipo correlacional posee un valor explicativo, por cuanto el conocimiento de la relación existente entre las variables aporta información explicativa sobre el objeto de estudio, e indica tendencias de acuerdo al comportamiento expuesto por los sujetos que constituyen la población definida (Hernández et al., 1991).

## **Diseño de la Investigación.**

En atención al tipo de investigación, el diseño es de campo, no experimental (Balestrini, 1998), de tipo transeccional correlacional (Hernández et al., 1991), o transversal (Colás, Buendía y Fuensanta, 1998), lo cual implica que se realizó la observación del objeto de investigación tal como se presentó en la realidad, sin manipulación de variables y en un momento dado o tiempo único.

De acuerdo con los objetivos de investigación trazados, el tipo de diseño asumido permitió determinar los valores con los cuales se manifestaron las variables en una realidad específica y en un momento determinado, y establecer las relaciones existentes entre ellas.

### **Población y Tipo de Muestra.**

A partir de los objetivos definidos en la investigación, las unidades de análisis están referidas a los estudiantes de las áreas de Humanidades, Ciencias Económicas y Sociales, Ingeniería, y Medicina, que cursan sus estudios en La Universidad de Los Andes (ULA) y La Universidad del Zulia (LUZ).

De acuerdo con lo expuesto por Hernández et al., “Las poblaciones deben situarse claramente en torno a sus características de contenido, lugar y tiempo.” (1991, p. 211). Así, la delimitación del universo de estudio corresponde a los estudiantes de ambos sexos, cursantes del décimo semestre o último año de la carrera, según sea el caso, de las diferentes Escuelas de las Facultades de Humanidades y Educación, Ciencias Económicas y Sociales, Ingeniería, y Medicina, de las Universidades de Los Andes, Núcleo Mérida; y del Zulia, Núcleo Maracaibo, para el primer período del año 2006.

Los argumentos para la identificación de los elementos que constituyen la población en el estudio, obedecen, en primer término, a la selección de universidades públicas autónomas por cuanto las mismas poseen la mayor matrícula estudiantil en el sector universitario venezolano (Fuenmayor Toro, 2002).

La escogencia de la Universidad de Los Andes y la Universidad del Zulia obedece a que ambas instituciones se ubican en zonas geográficas de fácil acceso para la investigadora. La decisión de trabajar con los estudiantes de los núcleos de Mérida y Maracaibo responde a que tales ciudades concentran la mayor cantidad de población estudiantil para cada una de las universidades asumidas en el estudio.

La selección de los estudiantes cursantes del décimo semestre o último año de la carrera se realizó considerando la experiencia que éstos han obtenido a lo largo de su período de formación universitaria, a partir de la interacción sostenida con sus diferentes profesores.

La escogencia de las áreas de Humanidades, Ciencias Económicas y Sociales, Ingeniería, y Medicina se fundamentó en el hecho de que en estas Facultades se concentra un amplio porcentaje de la población estudiantil de estas instituciones; y, a su vez, entre las universidades seleccionadas para este estudio, existen coincidencias en cuanto al número de carreras ofrecidas por cada una de estas Facultades.

El número de carreras correspondientes a cada una de las facultades seleccionadas de las dos universidades asumidas en el estudio es el siguiente: para la Universidad de Los Andes: Facultad de Humanidades y Educación, 5 carreras; Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, 4 carreras; Facultad de Ingeniería, 6 carreras; y Facultad de Medicina, 3 carreras.

Para la Universidad del Zulia la distribución de carreras por facultad es como se presenta: Facultad de Humanidades y Educación, 5 carreras; Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, 3 carreras; Facultad de Ingeniería, 7 carreras; y Facultad de Medicina, 4 carreras.

La información sobre el número de estudiantes que constituyeron la población fue proporcionada por las Oficinas de Registro Estudiantil para cada una de las facultades seleccionadas en la Universidad de Los Andes, y el Centro de Computación y las Oficinas de Secretaría Docente de las facultades asumidas en la Universidad del Zulia.

A partir de la determinación del número total de estudiantes cursantes del último semestre o año de la carrera en las facultades mencionadas se procedió a la selección de una muestra. De acuerdo con lo señalado por Sierra Bravo, “se pueden definir las muestras como una parte de un conjunto o población debidamente elegida, que se somete a observación empírica en representación del conjunto, con el propósito de obtener resultados válidos, también para el universo total investigado.” (1999, p. 364).

La muestra es de tipo probabilística (Hernández et al., 1991), se aplicó un muestreo aleatorio estratificado, (Colás et al., 1998; Hernández et al., 1991), debido a que la población se encuentra distribuida en facultades en cada una de las Universidades; en consecuencia, la selección de los sujetos de la muestra se realizó de acuerdo con los diferentes estratos o grupos que constituyeron la población.

El tamaño de la muestra se determinó siguiendo el criterio expuesto por Ary, Jacobs y Razavieh (1989), al señalar que deben emplearse muestras que oscilen entre un 10 y un 20% de la población seleccionada. Así, el tamaño de la muestra correspondió a un 20% de la población total de estudiantes ubicados en los últimos semestres o años de la carrera.

La definición del tamaño de la muestra para cada estrato se realizó siguiendo un criterio de afijación proporcional, es decir, el número de sujetos de la muestra se fijó proporcionalmente al peso del tamaño de cada estrato en la población (Colás et al., 1998).

La selección de los sujetos de la muestra para cada estrato se realizó mediante la escogencia aleatoria del número de cursos necesarios para cubrir la cuota de estudiantes correspondientes a cada una de las facultades seleccionadas. Estos cursos o secciones reflejaron las características definidas para la población; es decir, se trataba de cursos con estudiantes de ambos sexos, correspondientes a los últimos semestres o años de la carrera.

Al momento de proceder con la aplicación del instrumento de recolección de información se hizo necesario, para ciertas facultades, considerar como parte de la población a los estudiantes cursantes del octavo y noveno semestre o penúltimo año de la carrera debido a que, de acuerdo con las características de los diferentes planes de estudio, los estudiantes cursantes del décimo semestre o último año se encontraban realizando actividades de pasantías o prácticas profesionales fuera de la universidad, por lo que resultaron ser estudiantes de difícil ubicación.

La situación antes descrita se presentó, para el caso de la Universidad de Los Andes, en la Facultad de Humanidades y Educación, donde se tomó como parte de la población a los estudiantes cursantes del

octavo semestre; en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, al igual que en la Facultad de Ingeniería, se tomaron los estudiantes ubicados en las asignaturas correspondientes al noveno semestre de la carrera; y en la Facultad de Medicina se trabajó con los estudiantes cursantes del penúltimo año de la carrera de Medicina y del décimo semestre de las carreras de Enfermería, y Nutrición y Dietética.

En la Universidad del Zulia, pasaron a formar parte de la población los estudiantes cursantes del décimo semestre de las carreras ofrecidas en la Facultad de Humanidades; los estudiantes ubicados en las asignaturas del noveno semestre de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales; los estudiantes cursantes de las materias ubicadas en el noveno semestre de la Facultad de Ingeniería; y los estudiantes del último año y décimo semestre de las asignaturas correspondientes a las carreras ofrecidas en la Facultad de Medicina.

El número total de estudiantes universitarios que constituyeron la población en la investigación es de 4.050; de este número se tomó una muestra de 810 estudiantes correspondiente al 20%, distribuido entre los diferentes estratos, tal y como se muestra en la Tabla 1.

### **Procedimientos para la Recolección de la Información.**

La construcción del instrumento para la recolección de la información, referida a los criterios utilizados por los estudiantes universitarios para definir la calidad de sus profesores, se realizó, por una parte, mediante la revisión de la literatura científica especializada de los últimos veinte años a objeto de identificar los aspectos o dimensiones más usualmente tratados en la evaluación de la actividad del profesor universitario.

Por otra parte, se realizó la consulta a estudiantes universitarios a través de la aplicación de la técnica de entrevista en profundidad. Como lo explican Colás et al., “La entrevista en profundidad, a través de preguntas dirigidas al actor/es sociales, busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores, etc.” (1998, p.275). Este procedimiento, de

acuerdo con lo expuesto por Mc Bean y Al Nassri (1982), representó un factor de importancia para garantizar la validez de contenido del instrumento.

Tabla 1.

Distribución según Facultad de la Población y Muestra de Estudiantes cursantes de los últimos semestres o años de la carrera, de la Universidad de Los Andes y Universidad del Zulia. Año 2006.

Universidad Facultad.	ULA.	Muestra	LUZ.	Muestra	<b>Total Población</b>	Total Muestra
Humanidades y Educación.	542	108	439	88	981	<b>196</b>
Ciencias Económicas y Sociales.	549	110	497	99	1.046	<b>209</b>
Ingeniería.	784	157	676	135	1.460	<b>292</b>
Medicina.	234	47	329	66	563	<b>113</b>
<b>Total.</b>	<b>2.109</b>	<b>422</b>	<b>1.941</b>	<b>388</b>	<b>4.050</b>	<b>810</b>

Fuente: OCRE. ULA. 2006. Oficinas de Secretaría Docente. Centro de Computación. LUZ. 2006.

Las entrevistas en profundidad se realizaron a cinco estudiantes (2 del sexo masculino, 3 del sexo femenino) cursantes de las áreas de Idiomas, Medicina, Ingeniería, Geografía, y Contaduría Pública, de la Universidad de Los Andes y la Universidad del Zulia.

Las informaciones obtenidas de este procedimiento se sometieron a un proceso de análisis de contenido (Hernández et al. 1991). Para la codificación y ubicación en las categorías respectivas se tomaron como unidades de análisis las respuestas brindadas por cada uno de los entrevistados a las preguntas formuladas.

La construcción del sistema de categorías para la aplicación del análisis de contenido se realizó considerando lo propuesto por Colás et al. (1998), que implica la definición de las categorías mediante un proceso deductivo-inductivo. Según esta metodología las categorías son identificadas a partir de un marco teórico previo, y son extraídas de forma directa de los registros obtenidos en el trabajo de campo.

Siguiendo el procedimiento expuesto por Colás et al. (1998), se obtuvo una lista de categorías a partir de la revisión bibliográfica realizada sobre los estudios referidos a la evaluación de los profesores universitarios, y del análisis de las respuestas otorgadas por los estudiantes durante las entrevistas en profundidad.

La lista de categorías se obtuvo tomando como criterio que, tanto en la consulta de la bibliografía como en las respuestas de los estudiantes, las características para la evaluación del profesor se repitieran en tres o más oportunidades en las fuentes de información indicadas. A partir de los resultados obtenidos en este procedimiento se determinaron las categorías con sus respectivos criterios e indicadores.

Para efectos de esta investigación, se asumen las definiciones expuestas por Ledezma et al. (2000), y Marín y González (s.f.), quienes plantean que un criterio es un conjunto de cualidades, características o aspectos que un grupo de interés utiliza para juzgar la calidad; y un indicador es la expresión de una característica, cualidad o aspecto que puede ser observada, y que arroja información cualitativa o cuantitativa.

Las categorías, criterios e indicadores definidos en este estudio para la construcción del instrumento de recolección de información se muestran en la Tabla 2.

La obtención de la información necesaria para lograr los objetivos trazados en el estudio se realizó mediante la aplicación de la técnica de observación por encuesta. Este procedimiento consiste en “la observación no directa de los hechos, como sucede en la observación simple, sino a través de las manifestaciones realizadas por los propios interesados.” (Sierra Bravo, 1999, p. 369).

El instrumento utilizado para la recolección de los datos es el cuestionario. Según Sierra Bravo,

El instrumento básico de la observación por encuesta es el cuestionario. Este no es otra cosa que un conjunto de preguntas, preparado cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación para su contestación por la población o su muestra a que se extiende el estudio emprendido. (1999, p. 369).

Además, de acuerdo con lo señalado por Colás, et al., “Con él se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador.” (1998, Pp. 123-124).

La construcción del cuestionario se efectuó a partir de las categorías, criterios e indicadores definidos. Se construyeron 55 ítems distribuidos de la siguiente forma: características personales y socio-afectivas del profesor 36% del total de ítems del instrumento; y características cognoscitivas, didácticas y académicas del profesor, 64% del total de reactivos contenidos en el cuestionario.

La estructura a seguir en la construcción del cuestionario a emplear en la investigación permite catalogarlo como un cuestionario del tipo escala sociométrica. Este tipo de cuestionario se caracteriza en que las diferentes alternativas de respuestas previstas en el instrumento tienen atribuidas un valor numérico que permite su cuantificación, y la medición del nivel obtenido por cada uno de los aspectos investigados (Sierra Bravo, 1998).

Las variables representadas en el instrumento se manejaron con un nivel de medición de intervalos. Según lo expuesto por Hernández et al. (1991), para el nivel de medición por intervalos además de la existencia de orden y jerarquía, las distancias entre las categorías son las mismas a través de toda la escala definida.



Tabla 2.

Categorías, Criterios e Indicadores identificados para la Construcción del Instrumento de Recolección de Información.

Categorías	Criterios	Indicadores.
<p><b>Características Personales y Socio-afectivas del Profesor.</b> Se refieren a aquellos rasgos personales, éticos y emocionales de la actividad del profesor.</p>	<p>Criterio 1: Aspectos Personales.</p>	<p>Apariencia física. Habilidades para la expresión. Condiciones éticas y morales.</p>
	<p>Criterio 2: Interacción Profesor- Estudiante.</p>	<p>Habilidad para generar un ambiente de confianza. Empatía con los estudiantes. Flexibilidad y apertura hacia ideas contrarias.</p>
<p><b>Características Cognoscitivas, Didácticas y Académicas del Profesor.</b> Son aquellos aspectos vinculados con el desempeño docente en el aula y el cumplimiento de actividades académicas en el contexto universitario.</p>	<p>Criterio 3: Desempeño Docente.</p>	<p>Conocimiento y dominio de la materia. Competencia pedagógica. Entusiasmo por la materia. Estilo para impartir las clases. Claridad en las explicaciones. Habilidad para estimular el pensamiento de los estudiantes. Habilidad para despertar el interés en la materia y estimular su estudio. Habilidad para relacionar los contenidos de la</p>

		asignatura. Nivel de exigencia en el curso. Actualización en la asignatura. Cumplimiento de las obligaciones. Desempeño general del profesor.
	Criterio 4: Procedimientos de Evaluación y Calificaciones.	Claridad en los requerimientos del curso y procedimientos de evaluación. Asignación justa y objetiva de las calificaciones.
	Criterio 5: Actividades Académicas Institucionales.	Desarrollo de actividades de investigación. Participación en actividades de extensión universitaria.

Fuente: Lizardo, S. (2007).

Los ítems contenidos en el instrumento se presentaron con alternativas de respuesta en formato Likert de 6 puntos (Pérez de Maldonado y Romero García, 1986). Así, los criterios utilizados por los estudiantes universitarios para definir la calidad de sus profesores son valorados en una escala de importancia del uno al seis, donde 1: No es Importante; 2: Poco Importante; 3: Ligeramente Importante; 4: Importante; 5: Muy Importante; 6: Extremadamente Importante.

De acuerdo con lo expuesto por Ritchey (2002), las variables de intervalo brindan un sentido de cuánto o de qué tamaño; en este caso, el manejo de una escala de intervalo otorga información sobre cuánta importancia es adjudicada por los estudiantes a los diferentes criterios

contenidos en el instrumento; para Ritchey las escalas de actitud y de opinión constituyen variables con un nivel de medición de intervalo.

Una vez que las categorías y sus respectivos criterios e indicadores se encontraron organizadas en el instrumento para la recolección de datos, se procedió a su validación y determinación de su confiabilidad.

La primera versión del instrumento (Anexo 1), se llevó a la evaluación de jueces o testigos expertos (Balestrini, 1998) conocedores del área o tema de investigación. Este instrumento, constituido por 55 ítems, se presentó a siete Profesores con reconocida experiencia en el campo de la docencia universitaria, quienes realizaron algunas consideraciones al mismo referidas a la redacción y presentación de los ítems 2, 9, 14, 17, 18, 21, 31, 33, 34, 42, 43, 44; y a la inclusión de un nuevo ítem relacionado con el desempeño general del profesor universitario.

En torno a la presentación del instrumento se sugiere la eliminación de la información referida al apellido y nombre del estudiante, por ser considerada innecesaria. La identificación del estudiante, con el fin de ubicar su promedio de notas, puede ser obtenida mediante el número de cédula de identidad registrado en los datos de información general ubicados en el instrumento.

El instrumento ajustado en su segunda versión compuesto por 56 reactivos (Anexo 2) es sometido a un estudio piloto mediante la aplicación de una prueba preliminar efectuada en una muestra de estudiantes con características similares a la población en estudio.

La prueba piloto se realizó con una muestra de 280 estudiantes de diferentes facultades de la Universidad de Los Andes y la Universidad del Zulia, quienes no pasarían, posteriormente, a formar parte de la muestra definitiva del estudio. A partir de estos resultados se realizaron los análisis psicométricos pertinentes mediante la utilización del Programa SPSS, en su versión 10.0.

La validez de constructo del instrumento se realizó mediante la aplicación del Análisis Factorial de Componentes Principales (Visauta Vinacua, 2002). Se efectuó un primer análisis en el cual resultaron 13 factores que explicaron el 62.07% del total de la varianza observada en las respuestas a los 56 ítems del instrumento aplicado. Sin embargo, al eliminar aquellos ítems que no presentaban cargas definidas en un factor, se corrió un nuevo análisis factorial cuyos resultados se reportan a continuación.

Se evidenció la existencia de 9 factores que explicaron el 61.48% del total de la varianza observada en las respuestas a los 35 ítems resultantes del primer análisis efectuado. La solución rotada a partir del criterio Varimax (Visauta Vinacua, 2002), no arrojó una estructura de factores claramente interpretable; por ello, se hizo necesario la evaluación del comportamiento de cada uno de los ítems en los factores obtenidos, con el propósito de señalar su inclusión o no en la versión final del instrumento.

Para este fin, los criterios asumidos en la evaluación del comportamiento de cada ítem en los factores derivados se refieren a: (1) que el ítem presente en el factor una carga de al menos .40; (2) que el ítem mostrara esta carga sobre un factor teóricamente interpretable; y (3) que el ítem no presentara una carga mayor de .30 en otro factor (Pérez de Maldonado y Romero García, 1986).

Es importante señalar que en algunos ítems no se respetó el criterio 3, ya que a pesar de que presentaban cargas superiores a .30 en otro factor, se decidió retenerlo debido a su relevancia teórica dentro del factor predominante. En la Tabla 3 se muestran los ítems que obtuvieron las mayores cargas para cada factor; en este caso se omitieron en la tabla aquellas cargas inferiores a .30.

Para el primer factor obtenido, los ítems 33, 35, 36, 37, 38, 39, y 56 satisfacen los tres criterios establecidos. Este aspecto corresponde, básicamente, al desempeño general del docente.

En el segundo factor, seis ítems: 10,13, 16, 25, 28, y 31, cumplieron con los requisitos fijados, vinculándose con el comportamiento ético y

moral del docente universitario. Es de destacar la situación encontrada con el ítem 25, el cual, de acuerdo con los criterios fijados, debería ser excluido por no satisfacer el criterio 3; no obstante, en este caso se otorga una mayor importancia al aspecto teórico al momento de decidir su inclusión en este factor.

Para el tercer factor seis ítems: 40, 41, 42, 45, 49, y 53, satisfacen los criterios establecidos. Estos planteamientos se relacionan con las habilidades didácticas y académicas del profesor. En el cuarto factor obtenido, los ítems 2, 5, 8, 11, y 14, cumplen con los requisitos fijados; en este caso, los elementos expuestos en los ítems mencionados se vinculan con el interés y entusiasmo del profesor.

Para el quinto factor, los ítems que mostraron cargas significativas son el 47, 51, 52 y 55 vinculados con el comportamiento mostrado por el docente hacia los estudiantes, tanto en la aplicación de los procedimientos de evaluación como su comportamiento general ante el curso.

El sexto factor está cargado significativamente por los ítems 3, 6 y 24. Los ítems mencionados guardan relación con la planificación y desarrollo de las clases por parte del docente. En el séptimo factor, sólo dos ítems (9, 12) cumplieron con los criterios establecidos y se encuentran relacionados con la competencia docente.

En el caso del factor ocho, sólo el ítem 19 cumple con el criterio de significatividad de la carga, el planteamiento de este ítem guarda relación con el reconocimiento del docente en el campo profesional. Una situación similar se presenta en el factor nueve, donde sólo el ítem 1 muestra una carga significativa. Este se encuentra referido a la apariencia física del profesor.

Tabla 3.

Cargas factoriales después de la rotación Varimax para el Cuestionario dirigido a los Estudiantes.

ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9
38. Aplicación de un sistema de evaluación ajustado a las características de la asignatura.	.738								
33. Actualización permanente en su área académica.	.665								
35. Correspondencia entre el nivel de exigencia en el curso y los conocimientos del profesor.	.658								
39. Ajuste del nivel de exigencia del curso con el nivel de estudio de pregrado universitario.	.643								
36. Adecuación y accesibilidad de los materiales de estudio.	.605								
37. Disposición para compartir sus conocimientos con los estudiantes.	.599								
56. Respeto a las opiniones diferentes a las suyas.	.501				.439				
13. Exhibición de una conducta ejemplar para la sociedad.		.763							
31. Comportamiento regido por los principios éticos de la profesión que enseña.		.719							
10. Comportamiento regido por principios académicos.		.684							
16. Comportamiento regido por los valores morales de la sociedad.		.670							.323
28. Comportamiento moral y ético coherente entre lo que se dice y lo que se hace.		.616							
25. Prestigio personal.		.522						.453	.338
41. Discusión con sus estudiantes de la metodología a			.723						

seguir en el proceso de evaluación.									
45. Producción de investigaciones en su área de enseñanza.			.629						
42. Habilidad para relacionar los contenidos de la asignatura con otras áreas de la carrera.			.605	.303					
49. Habilidad para adaptarse a las características del grupo de estudiantes.	.315		.598						
53. Participación en comisiones de trabajo para la asesoría o asistencia a entes públicos o privados.			.587					.364	
40. Habilidad para involucrarse y conocer a sus estudiantes.			.547	.365					
2. Interés y entusiasmo por la materia que enseña.				.700					
8. Habilidad para despertar en sus estudiantes entusiasmo por la materia.				.620					
14. Habilidad para despertar la curiosidad intelectual en sus estudiantes.		.404		.586					
5. Interés y entusiasmo por enseñar.				.523		.404			
11. Habilidad para promover en sus estudiantes el aprendizaje independiente.		.354		.519					
51. Porcentaje de estudiantes aprobados mayor que el porcentaje de estudiantes aplazados.					.810				
52. Comportamiento comprensivo y flexible hacia los estudiantes.			.302	.390	.630				
47. Desarrollo de las evaluaciones o exámenes de acuerdo con los contenidos y temas trabajados en las clases.					.500				
55. Desempeño general del			.421		.446				

profesor en el curso cubre las expectativas de los estudiantes.									
6. Planificación y desarrollo de las clases ajustados al contenido de la materia.						.810			
3. Preparación y organización de las clases.				.385		.638			
24. Desarrollo de todo el contenido de la materia durante el semestre o año.						.525			
12. Dominio de la materia que enseña.							.729		
9. Capacidad para enseñar.							.680		
19. Reconocimiento en el campo profesional.								.823	
1. Apariencia física que incluye pulcritud, vestuario y corte de pelo.									.790

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de Rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Se omitieron en la tabla aquellas cargas inferiores a .30.

A partir del análisis efectuado quedan definidas nueve dimensiones constituidas por los factores descritos con anterioridad; de esta manera, los 35 ítems que corresponden con estos factores, en virtud de los criterios asumidos para su selección, pasan a formar parte de la versión final del cuestionario dirigido a los estudiantes.

El primer factor se denominó Desempeño Docente, por cuanto incluye diferentes aspectos del trabajo del profesor, relacionados con la actualización en el área, nivel de exigencia en el curso, procedimientos de evaluación, organización de los materiales de estudio, disposición para compartir los conocimientos, y respeto a las opiniones de otros.

El segundo factor recibió la denominación de Comportamiento Ético- moral, incluye aquellos ítems relacionados con las características ciudadanas del docente. El tercer factor se denominó Habilidades Didácticas y Académicas, los ítems que lo constituyen se relacionan con características del ejercicio del profesor, tanto en el aula de clases como en el contexto general de la universidad.



El cuarto factor se denominó Interés y Entusiasmo del Docente; los ítems incluidos en este factor apuntan hacia esos rasgos de la actividad del profesor universitario.

El quinto factor se denominó Comportamiento del Docente hacia los Estudiantes, este involucra el comportamiento del docente en el desarrollo de los procesos de evaluación, su carácter flexible ante los estudiantes, y la actuación general ante el curso.

El sexto factor recibió el nombre de Competencia Docente, involucrando tanto el dominio de la materia como la capacidad para enseñar. El factor siete se denominó Planificación y Desarrollo de las clases, y se vincula con la preparación, organización, y ejecución de las actividades en el aula por parte del profesor.

El factor ocho se definió como Reconocimiento Profesional. Y el factor nueve se denominó Apariencia Física.

La estructura de factores obtenida presenta amplias coincidencias con las dimensiones, criterios e indicadores a partir de los cuales se efectuó la construcción inicial del cuestionario dirigido a los estudiantes universitarios.

Por un lado, los factores de Comportamiento Ético y Moral; Reconocimiento Profesional, y Apariencia Física se relacionan con la dimensión de Características Personales y Socio-afectivas del Profesor. Por otro lado, los factores de Desempeño Docente; Habilidades Didácticas y Académicas; Competencia Docente; Interés y Entusiasmo; Planificación y Desarrollo de las clases; y Comportamiento del Docente hacia los Estudiantes; corresponden a la dimensión de Características Cognoscitivas, Didácticas y Académicas del Profesor.

Aun cuando la estructura de factores resulta coincidente con las dimensiones previamente definidas en el instrumento, es conveniente la revisión del comportamiento de algunos ítems en particular. En el factor de Desempeño Docente se ubicaron los ítems 37 y 56, los cuales en principio se establecían como un aspecto de la interacción entre el docente y los

estudiantes, correspondientes a la dimensión personal; sin embargo, de acuerdo con los resultados obtenidos, se plantea que este aspecto es inherente al desempeño del profesor en su actividad docente.

Similar situación se presentó en el factor de Habilidades Didácticas y Académicas, con el comportamiento de los ítems 40 y 49 que son establecidos como elementos de creación en el aula de un clima favorable para el aprendizaje por parte del docente, por lo cual se consideran aspectos del ejercicio didáctico del profesor.

En el caso del quinto factor derivado, el ítem 52, en un primer momento, se presentó relacionado con la empatía que el docente mostraba ante su curso y como un aspecto inherente a su dimensión personal; no obstante, el resultado obtenido lo muestra como parte del comportamiento didáctico expuesto por el docente.

La estructura de factores e ítems resultantes del análisis efectuado es el siguiente:

**Factor 1: Desempeño Docente.**

- Respeto a las opiniones diferentes a las suyas.
- Disposición para compartir sus conocimientos con los estudiantes.
- Correspondencia entre el nivel de exigencia en el curso y los conocimientos del profesor.
- Ajuste del nivel de exigencia del curso con el nivel de estudio de pregrado universitario.
- Aplicación de un sistema de evaluación ajustado a las características de la asignatura.
- Adecuación y accesibilidad de los materiales de estudio.
- Actualización permanente en su área académica.

## **Factor 2. Comportamiento Ético- Moral.**

- Prestigio Personal.
- Comportamiento regido por los valores morales de la sociedad.
- Exhibición de una conducta ejemplar para la sociedad.
- Comportamiento moral y ético coherente entre lo que se dice y lo que se hace.
- Comportamiento regido por principios académicos.
- Comportamiento regido por los principios éticos de la profesión que enseña.

## **Factor 3. Habilidades Didácticas y Académicas.**

- Habilidad para involucrarse y conocer a sus estudiantes.
- Habilidad para adaptarse a las características del grupo de estudiantes.
- Discusión con sus estudiantes de la metodología a seguir en el proceso de evaluación.
- Habilidad para relacionar los contenidos de la asignatura con otras áreas de la carrera.
- Producción de investigaciones en su área de enseñanza.
- Participación en comisiones de trabajo para la asesoría o asistencia a entes públicos o privados.

## **Factor 4. Interés y Entusiasmo.**

- Interés y entusiasmo por la materia que enseña.
- Interés y entusiasmo por enseñar.
- Habilidad para despertar en sus estudiantes entusiasmo por la materia.
- Habilidad para promover en sus estudiantes el aprendizaje independiente.
- Habilidad para despertar la curiosidad intelectual en sus estudiantes.

#### **Factor 5. Comportamiento del Docente hacia los Estudiantes.**

- Comportamiento comprensivo y flexible hacia los estudiantes.
- Desempeño general del profesor en el curso cubre las expectativas de los estudiantes.
- Desarrollo de las evaluaciones o exámenes de acuerdo con los contenidos y temas trabajados en las clases.
- Porcentaje de estudiantes aprobados mayor que el porcentaje de estudiantes aplazados.

#### **Factor 6. Planificación y Desarrollo de las clases.**

- Preparación y organización de las clases.
- Planificación y desarrollo de las clases ajustados al contenido de la materia.
- Desarrollo de todo el contenido de la materia durante el semestre o año.

#### **Factor 7. Competencia Docente.**

- Capacidad para enseñar.
- Dominio de la materia que enseña.

#### **Factor 8. Reconocimiento Profesional.**

- Reconocimiento en el campo profesional.

#### **Factor 9. Apariencia Física.**

- Apariencia física que incluye pulcritud, vestuario y corte de pelo.

La validez discriminante de ítems se efectuó con el fin de determinar el poder discriminatorio entre grupos extremos de los 35 ítems resultantes del análisis factorial. Para la realización de este análisis se procedió, en primer lugar, a la organización, de mayor a menor, de los puntajes obtenidos por los sujetos en el instrumento aplicado.

Luego se tomaron como grupos extremos el 25% superior (sujetos con puntajes altos) y el 25% inferior (sujetos con puntajes bajos). A partir del manejo de la Prueba t para muestras independientes se procedió a la comparación de cada ítem entre los grupos, estableciéndose un nivel de .05 para la consideración de la significación de la diferencia. Los resultados obtenidos de este procedimiento, expuestos en la Tabla 4, muestran que los 35 ítems del instrumento presentan un poder de discriminación al nivel de .05.

La determinación de la confiabilidad del instrumento se realizó a través de la identificación de los índices de consistencia interna mediante el cálculo del Coeficiente Alpha de Cronbach, obteniéndose para este un valor de .91. La homogeneidad se determinó a través del Método de Dos Mitades (Coeficiente de Correlación de Spearman Brown), arrojando un resultado de .85; estos resultados revelan niveles altos de confiabilidad en el instrumento.

En atención a los resultados de los análisis efectuados se procedió al rediseño del instrumento de recolección de información, para su posterior aplicación a la muestra definida para el estudio.

La versión final del cuestionario CUESPRO dirigido a los estudiantes universitarios (Anexo 3) estuvo conformada por 35 ítems, de los cuales un 23% corresponde a la dimensión de Características Personales y Socio-afectivas del Profesor, y un 77% a la dimensión de Características Cognoscitivas, Didácticas y Académicas del Profesor.

La organización de los ítems en la versión final del instrumento se realizó de acuerdo con la estructura de factores derivada del análisis efectuado. Es así como al factor Desempeño Docente corresponden los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, y 7; al factor Comportamiento Ético-moral corresponden los ítems 8, 9, 10, 11, 12, y 13.

Las Habilidades Didácticas y Académicas del Profesor están representadas en los ítems 14, 15, 16, 17, 18, y 19. Al factor Interés y Entusiasmo del Profesor corresponden los ítems 20, 21, 22, 23, y 24. Los ítems 25, 26, 27, y 28 se refieren al Comportamiento del Profesor hacia los Estudiantes.

Los ítems 29, 30, y 31, se relacionan con el factor de Planificación y Desarrollo de las Clases. Los ítems 32 y 33 corresponden al factor de Competencia Docente. El ítem 34 se refiere al Reconocimiento Profesional; y el ítem 35 corresponde a la Apariencia Física.

Tabla 4.  
Análisis de la Validez Discriminante de Ítems para el Instrumento de Recolección de Información.

ITEM	MEDIA DEL GRUPO ALTO	MEDIA DEL GRUPO BAJO	<i>t</i>
1	4.9	4.2	4.35
2	5.9	5.2	7.50
3	5.8	4.9	7.92
5	5.9	5.1	8.30
6	5.6	4.6	7.53
8	5.8	4.9	7.39
9	5.8	5.1	5.90
10	5.3	3.8	9.98
11	5.5	4.0	11.44
12	5.9	5.3	6.09
13	5.2	3.7	11.08
14	5.4	4.0	11.54
16	5.1	3.7	9.80
19	5.0	3.9	6.12
24	5.6	4.3	9.08
25	5.0	3.5	9.02
28	5.7	4.2	11.64
31	5.4	3.9	9.94
33	5.7	4.8	7.04
35	5.6	4.4	9.98
36	5.5	4.4	7.60
37	5.8	4.7	8.69
38	5.6	4.4	8.74
39	5.5	4.3	9.29
40	5.2	3.5	9.62
41	5.4	4.2	9.24
42	5.5	4.1	11.16
45	5.4	4.1	9.70
47	5.7	4.9	5.79
49	5.5	4.2	8.99

51	5.4	4.6	4.27
52	5.5	4.2	8.36
53	5.1	3.4	11.60
55	5.5	4.3	9.53
56	5.8	4.7	7.90

Nivel de significatividad fijado al .05

### **Procedimientos para el Análisis de los Datos.**

Se utilizaron tablas y gráficos para presentar los resultados obtenidos, y análisis estadísticos descriptivos y multivariantes que permitieron identificar el comportamiento de los aspectos medidos en el instrumento.

Con el propósito de determinar la existencia de diferencias entre los criterios utilizados por los estudiantes universitarios para definir la calidad de sus profesores, de acuerdo con la universidad considerada (LUZ y ULA), el área (Humanidades, Ciencias Económicas y Sociales, Ingeniería y Medicina), y los grupos de alto y bajo promedio de notas se aplicó el Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA). Este procedimiento permite examinar el efecto de variables independientes solas o múltiples sobre dos o más variables dependientes simultáneamente (Visauta Vinacua, 2003), de esta forma pueden examinarse las diferencias de grupos en las medias aritméticas para un conjunto de variables dependientes.

Las variables dependientes utilizadas en el modelo corresponden a las dimensiones de Desempeño Docente, Comportamiento Ético y Moral, Habilidades Didácticas y Académicas, Interés y Entusiasmo del Profesor, Comportamiento del Profesor hacia los Estudiantes, Planificación y Desarrollo de las Clases, Competencia Docente, Reconocimiento Profesional, y Apariencia Física, correspondientes a los constructos derivados del análisis factorial de componentes principales aplicado durante la validación de constructo del instrumento.

Para la comparación de los criterios utilizados por los estudiantes para definir la calidad de sus profesores en función del promedio de notas, los grupos de estudiantes de alto promedio y de bajo promedio de notas

se identificaron para cada una de las Facultades correspondientes a las Universidades seleccionadas para el estudio.

La información sobre el promedio de notas de los estudiantes fue proporcionada por las Oficinas de Registros Estudiantiles de las diferentes Facultades en La Universidad de Los Andes y el Centro de Computación y las oficinas de Secretaría Docente de las Facultades de La Universidad del Zulia.

De acuerdo con los datos referidos al promedio de notas acumulado por los estudiantes a lo largo de sus estudios para el momento de la aplicación de los instrumentos, se calcularon los rangos intercuartílicos para cada uno de los grupos. En función de tales resultados, los estudiantes de bajo promedio son los ubicados en el cuartil I, y los estudiantes de alto promedio corresponden a los ubicados por encima del cuartil III. De esta manera, la aplicación del tratamiento estadístico correspondiente se realizó sobre la base de grupos extremos.



## **Capítulo Seis**

### **Los Estudiantes Universitarios y sus Criterios para la Definición del “Buen Profesor.”**

## **Resultados.**

Los datos obtenidos corresponden a las respuestas presentadas por 725 estudiantes a los cuales fue posible la aplicación del cuestionario dirigido a determinar los criterios utilizados para definir la calidad de los profesores universitarios (CUESPRO). Del total de 810 estudiantes que constituyeron la muestra definida en el estudio, se logró aplicar el instrumento al 90% de la misma. El 51% de los instrumentos aplicados corresponden a estudiantes de la Universidad del Zulia (LUZ), y el 49% a estudiantes de la Universidad de Los Andes (ULA).

Cabe destacar que una vez aplicado el instrumento a la muestra definitiva del estudio se determinó su confiabilidad mediante el cálculo del Coeficiente Alpha de Cronbach, obteniéndose un valor de .91 que coincide con el valor obtenido en los resultados de la prueba piloto.

El análisis de los resultados obtenidos se realizó de acuerdo con los objetivos formulados en la investigación dirigidos a identificar los criterios utilizados por los estudiantes de LUZ y ULA para establecer la calidad de los profesores universitarios; comparar los criterios utilizados por los estudiantes de LUZ y ULA; comparar los criterios utilizados por los estudiantes de las áreas de humanidades, ciencias económicas y sociales (Faces), ingeniería, y medicina de LUZ y ULA; y comparar los criterios utilizados por los estudiantes de alto y bajo promedio de notas de las áreas de humanidades, Faces, ingeniería, y medicina, de LUZ y ULA para definir la calidad de los profesores universitarios. Debido a que las dimensiones del CUESPRO presentan diferente número de ítems, los puntajes totales fueron transformados a puntajes escalares (de 1 a 6) a fin de poder realizar comparaciones entre ellas.

En primer lugar se condujo un análisis de varianza de medidas repetidas a objeto de evaluar el orden de importancia otorgado por los estudiantes que conformaron la muestra a las 9 dimensiones. Los resultados revelaron un efecto estadísticamente significativo  $F(1, 724) = 56985,65, p < .000$ . Los análisis comparativos indicaron que la dimensión Competencia Docente presentó la media más alta ( $M=5,54$ ), seguida de Interés y Entusiasmo ( $M=5,29$ ), Planificación y Desarrollo de las clases ( $M=5,10$ ), Desempeño Docente ( $M=5,02$ ), Comportamiento del Docente ( $M=4,91$ ), Reconocimiento Profesional ( $M=4,72$ ), Habilidades Didácticas

( $M=4,69$ ), Comportamiento Ético ( $M=4,67$ ) y Apariencia Física ( $M=4,21$ ). No hubo diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) entre Reconocimiento, Habilidades Didácticas y Comportamiento Ético.

Se presentan en la Tabla 5 las estadísticas descriptivas de los ítems distribuidos por dimensiones para la muestra total. Es de resaltar que, en términos generales todos los ítems fueron evaluados altamente importantes si se considera que en una escala del 1 al 6, la media más baja fue de 4,10.

Dentro de los aspectos registrados en la dimensión Desempeño Docente se tiene que el ítem referido a Disposición para compartir sus conocimientos con los estudiantes obtuvo la media más alta ( $M= 5,31$ ); y el ítem Respeto a las Opiniones diferentes a las suyas presentó la media más baja ( $M=4,77$ ). Para la dimensión Comportamiento Ético- Moral, el ítem referido a Comportamiento moral y ético coherente entre lo que se dice y lo que se hace reflejó la media más alta en la muestra de estudiantes ( $M=5,05$ ).

En el caso de Habilidades Didácticas y Académicas, el ítem Discusión con sus estudiantes de la metodología a seguir en el proceso de evaluación mostró la media más alta ( $M=4,97$ ). En la dimensión Interés y Entusiasmo, el ítem que reporta la media más alta es el referido a Interés y entusiasmo por enseñar ( $M=5,46$ ).

La dimensión Comportamiento del Docente hacia los Estudiantes, mostró el ítem Desarrollo de las evaluaciones o exámenes de acuerdo con los contenidos y temas trabajados en la clase, con el valor de media más alto ( $M=5,27$ ); en esta misma dimensión, el ítem Porcentaje de Estudiantes aprobados mayor que el porcentaje de estudiantes aplazados mostró la media más baja ( $M=4,56$ ).

En la dimensión Planificación y Desarrollo de las Clases, el ítem que reporta la media más alta es el representado por Preparación y organización de las clases ( $M=5,18$ ). Para la dimensión Competencia Docente, el ítem Dominio del Contenido exhibe la media más alta ( $M=5,64$ ).

Tabla 5.

Estadísticas Descriptivas de los ítems de CUESPRO distribuidos según la dimensión.

Nº	Ítem	M	DE	Dimensión	Media del Total de la Dimensión
33	Dominio de la materia que enseña.	5,64	,72	Competencia Docente	5,54
32	Capacidad para enseñar.	5,46	,83		
21	Interés y entusiasmo por enseñar.	5,46	,79	Interés y Entusiasmo	5,29
22	Habilidad para despertar en sus estudiantes entusiasmo por la materia.	5,38	,83		
20	Interés y entusiasmo por la materia que enseña.	5,38	,82		
2	Disposición para compartir sus conocimientos con los estudiantes.	5,31	,86	Desempeño Docente	5,02
27	Desarrollo de las evaluaciones o exámenes de acuerdo con los contenidos y temas trabajados en las clases.	5,27	,92	Comportamiento del Docente hacia los Estudiantes.	4,91
7	Actualización permanente en su área académica.	5,23	,96	Desempeño Docente	5,02

29	Preparación y organización de las clases.	5,18	,87	Planificación y Desarrollo de las Clases	5,10
24	Habilidad para despertar la curiosidad intelectual en sus estudiantes.	5,13	,90	Interés y Entusiasmo	5,29
30	Planificación y desarrollo de las clases ajustados al contenido de la materia.	5,12	,89	Planificación y Desarrollo de las Clases	5,10
23	Habilidad para promover en sus estudiantes el aprendizaje independiente.	5,11	,95	Interés y Entusiasmo	5,29
3	Correspondencia entre el nivel de exigencia en el curso y los conocimientos del profesor.	5,05	,96	Desempeño Docente	5,02
11	Comportamiento moral y ético coherente entre lo que se dice y lo que se hace.	5,05	,93	Comportamiento Ético Moral	4,67
31	Desarrollo de todo el contenido de la materia durante el semestre o año.	5,02	1,00	Planificación y Desarrollo de las Clases	5,10
5	Aplicación de un sistema de evaluación ajustado a las características de la asignatura.	5,01	,99	Desempeño Docente	5,02
16	Discusión con sus estudiantes de la metodología a seguir en el proceso de evaluación.	4,97	,96	Habilidades Didácticas y Académicas	4,69

6	Adecuación y accesibilidad de los materiales de estudio.	4,94	1,01	Desempeño Docente	5,02
17	Habilidad para relacionar los contenidos de la asignatura con otras áreas de la carrera.	4,94	1,00	Habilidades Didácticas y Académicas.	4,69
25	Comportamiento comprensivo y flexible hacia los estudiantes.	4,93	1,03	Desempeño Docente	5,02
12	Comportamiento regido por principios académicos.	4,90	,95	Comportamiento Ético Moral	4,67
26	Desempeño general del Profesor cubre las expectativas de los estudiantes.	4,89	1,02	Comportamiento del Docente hacia los Estudiantes	4,91
4	Ajuste del nivel de exigencia del curso con el nivel de estudio de pregrado universitario.	4,84	,97	Desempeño Docente	5,02
13	Comportamiento regido por los principios éticos de la profesión que enseña	4,80	,97	Comportamiento Ético Moral	4,67
1	Respeto a las opiniones diferentes a las suyas.	4,77	1,04	Desempeño Docente	5,02
15	Habilidad para adaptarse a las características del grupo de estudiantes.	4,77	1,01	Habilidades Didácticas y Académicas.	4,69
34	Reconocimiento en el campo profesional.	4,73	1,22	Reconocimiento Profesional	4,72
14	Habilidad para involucrarse y conocer a sus estudiantes.	4,70	1,08	Habilidades Didácticas y Académicas.	4,69
18	Producción de investigaciones en su área de enseñanza.	4,66	1,02		
28	Porcentaje de estudiantes aprobados mayor que el porcentaje de estudiantes aplazados.	4,56	1,43	Comportamiento del Docente hacia los Estudiantes	4,91

9	Comportamiento regido por los valores morales de la sociedad.	4,53	1,17	Comportamiento Ético Moral	4,67
10	Exhibición de una conducta ejemplar para la sociedad.	4,49	1,20	Comportamiento Ético Moral	4,67
8	Prestigio personal.	4,30	1,32		
35	Apariencia física que incluye pulcritud, vestuario y corte de pelo.	4,22	1,53	Apariencia Física	4,21
19	Participación en comisiones de trabajo para la asesoría o asistencia a entes públicos o privados.	4,10	1,22	Habilidades Didácticas y Académicas.	4,69

Fuente: Lizardo, S. (2007)

A fin de evaluar el efecto de las variables Universidad, Facultad y Promedio, se condujo un análisis multivariado 2 (Universidad: ULA vs. LUZ) X 4 (Facultad: Humanidades, Faces, Ingeniería, Medicina) X 2 (Promedio de Notas: Alto vs. Bajo) en el cual se encontró: (a) un efecto de interacción entre Facultad y Universidad que resulta estadísticamente significativo en seis de las nueve dimensiones del CUESPRO; (b) En las dimensiones de Habilidades Didácticas y Académicas, Planificación y Desarrollo de las Clases, y Competencia Docente se presentó un efecto principal de facultad; (c) no hubo un efecto principal por Universidad en ninguna de las dimensiones y (d) se encontró un efecto principal para el promedio de calificaciones en las dimensiones de Comportamiento del Docente hacia los estudiantes y Reconocimiento Profesional.

Los grupos extremos para la comparación de estudiantes de alto y de bajo promedio de notas se identificaron mediante los rangos intercuartílicos obtenidos para cada una de las Facultades asumidas en el estudio.

### A. Interacción de Universidad por Facultad.

Los resultados obtenidos muestran un efecto de interacción entre Facultad y Universidad que resulta estadísticamente significativo en seis de las nueve dimensiones del CUESPRO. En la Tabla 6 se reportan las estadísticas descriptivas de las 9 dimensiones según Universidad y Facultad.

Tabla 6.

Estadísticos Descriptivos de las Dimensiones de CUESPRO según Universidad y Facultad.

DIMENSIONES	Facultad	UNIVERSIDAD								
		LUZ			ULA			TOTAL		
		Media	Desv. tip.	N	Media	Desv. tip.	N	Media	Desv. tip.	N
Desempeño Docente	HUMANIDADES	4,71	.729	72	5,10	.674	91	4.93	.723	163
	FACES	4.86	.450	96	5.08	.502	108	4.98	.489	204
	INGENIERÍA	5.12	.558	143	4.90	.677	121	5.02	.624	264
	MEDICINA	5.17	.688	62	5.40	.458	32	5.24	.626	94
	TOTAL	4.98	.616	373	5.05	.623	352	5.02	.620	725



Comportamiento Ético- Moral	HUMANIDADES	4.75	.883	72	4.43	.926	91	4.57	.919	163
	FACES	4.99	.447	96	4.84	.686	108	4.91	.589	204
	INGENIERÍA	4.57	.730	143	4.38	.763	121	4.48	.750	264
	MEDICINA	4.74	.740	62	5.05	.664	32	4.84	.726	94
	TOTAL	4.74	.721	373	4.60	.813	352	4.67	.770	725
Habilidades Didácticas y Académicas	HUMANIDADES	4.69	.779	72	4.69	.809	91	4.69	.793	163
	FACES	4.79	.551	96	4.77	.662	108	4.78	.611	204
	INGENIERÍA	4.54	.685	143	4.55	.628	121	4.54	.659	264
	MEDICINA	4.81	.754	62	4.98	.563	32	4.87	.969	94
	TOTAL	4.68	.692	373	4.69	.694	352	4.69	.693	725
Interés y Entusiasmo.	HUMANIDADES	5.29	.708	72	5.39	.857	91	5.35	.794	163
	FACES	4.95	.596	96	5.35	.650	108	5.16	.653	204
	INGENIERÍA	5.26	.651	143	5.20	.730	121	5.23	.687	264
	MEDICINA	5.63	.449	62	5.56	.426	32	5.60	.440	94
	TOTAL	5.25	.654	373	5.33	.762	352	5.29	.690	725
Comportamiento del Docente hacia los Estudiantes.	HUMANIDADES	4.92	.900	72	4.83	.876	91	4.87	.885	163
	FACES	4.55	.649	96	5.05	.657	108	4.82	.697	204
	INGENIERÍA	4.96	.734	143	4.75	.832	121	4.86	.786	264
	MEDICINA	5.35	.570	62	5.15	.530	32	5.28	.562	94
	TOTAL	4.91	.766	373	4.90	.782	352	4.91	.774	725
Planificación y Desarrollo de las Clases.	HUMANIDADES	5.11	.765	72	5.07	.888	91	5.09	.834	163
	FACES	4.95	.650	96	5.08	.691	108	5.02	.673	204
	INGENIERÍA	5.08	.688	143	5.11	.755	121	5.09	.719	264
	MEDICINA	5.27	.705	62	5.40	.572	32	5.31	.662	94
	TOTAL	5.08	.701	373	5.12	.762	352	5.10	.731	725
Competencia Docente	HUMANIDADES	5.44	.714	72	5.53	.868	91	5.49	.803	163
	FACES	5.42	.691	96	5.59	.581	108	5.51	.640	204
	INGENIERÍA	5.54	.684	143	5.44	.840	121	5.49	.741	264
	MEDICINA	5.86	.274	62	5.78	.456	32	5.83	.346	94
	TOTAL	5.54	.658	373	5.54	.738	352	5.54	.697	725
Reconocimiento Profesional	HUMANIDADES	4.98	1.094	72	4.52	1.360	91	4.73	1.162	163
	FACES	4.73	1.408	96	5.07	1.082	108	4.91	1.254	204
	INGENIERÍA	4.58	1.140	143	4.59	1.187	121	4.59	1.159	264
	MEDICINA	4.72	1.147	62	4.62	1.313	32	4.69	1.200	94
	TOTAL	4.72	1.121	373	4.72	1.233	352	4.72	1.221	725
Apariencia Física	HUMANIDADES	4.68	1.330	72	3.78	1.658	91	4.17	1.582	163
	FACES	2.65	1.621	96	4.76	1.196	108	3.77	1.761	204
	INGENIERÍA	4.49	1.186	143	4.19	1.388	121	4.35	1.288	264
	MEDICINA	5.01	1.194	62	4.56	1.293	32	4.86	1.240	94
	TOTAL	4.14	1.606	373	4.29	1.447	352	4.21	1.532	725

Fuente: Lizardo, S. (2007).

Mediante la Prueba de seguimiento de Scheffé (Visauta Vinacua, 2002) se identificaron las diferencias responsables por la interacción en las dimensiones respectivas. A continuación se presentan los gráficos correspondientes a las dimensiones del CUESPRO en las cuales se registró un efecto de interacción estadísticamente significativo entre Facultad y Universidad.

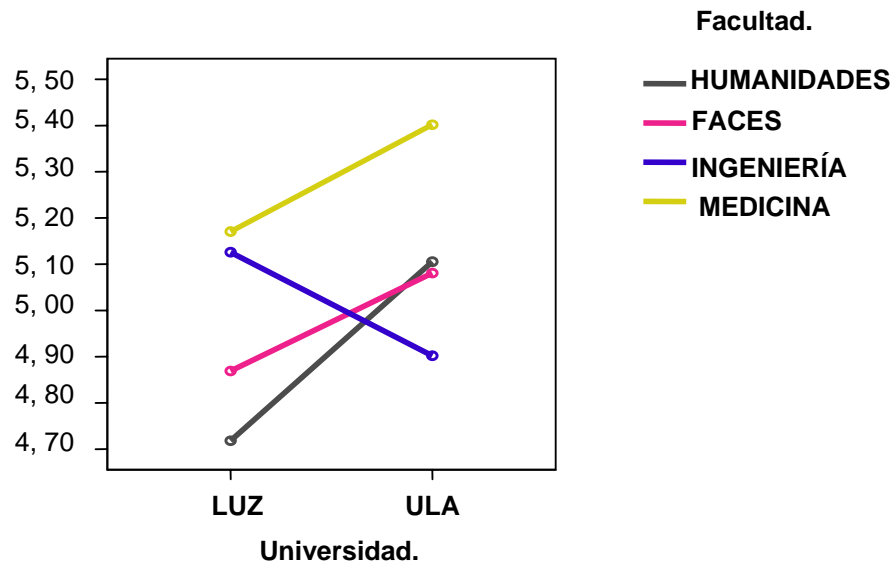


Gráfico 1.  
Medias de la Dimensión Desempeño Docente según Universidad y Facultad.  
Fuente: Lizardo, S. (2007).

Los resultados para la dimensión Desempeño Docente mostraron un efecto significativo de interacción,  $F(3,717)=10,282$ ,  $p<.000$ ; siendo responsable de la interacción la facultad de Ingeniería. En este caso, mientras ULA presenta medias más altas que LUZ en el resto de las facultades, para Ingeniería la situación es inversa y la media de LUZ ( $M=5,12$ ) es mayor a la reportada en ULA ( $M=4,90$ ), con lo cual se muestra que el nivel de importancia que los estudiantes de esta facultad atribuyen al Desempeño Docente del Profesor es diferente en las dos universidades (Gráfico 1).

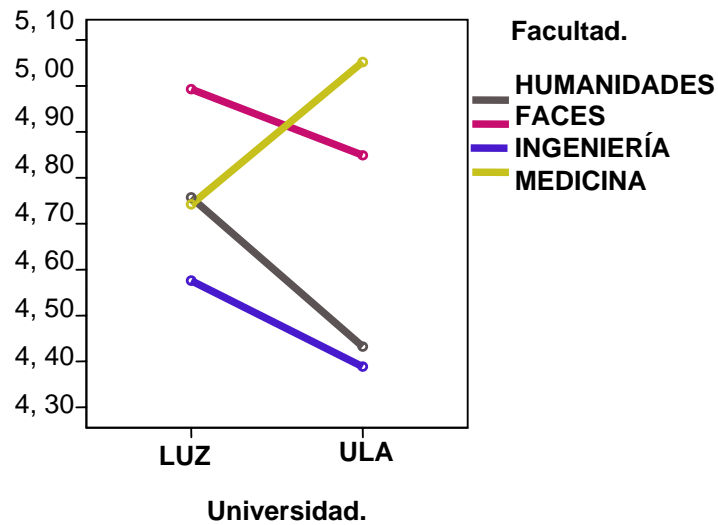


Gráfico 2.  
Medias de la Dimensión Comportamiento Ético- Moral según Universidad y Facultad.  
Fuente: Lizardo, S. (2007).

En la dimensión Comportamiento Ético- Moral los resultados indican un efecto de interacción,  $F(3,717)=3,502$ ,  $p < .015$ ; la responsabilidad de la interacción recae en la diferencia encontrada en el comportamiento de Medicina. La información expuesta en el Gráfico 2 revela que, si bien en esta dimensión LUZ presenta medias más altas que ULA en sus facultades, los resultados de la facultad de Medicina son diferentes para las dos universidades, es así que para ULA la media obtenida es mayor ( $M=5,05$ ) que los resultados de LUZ ( $M=4,74$ ).

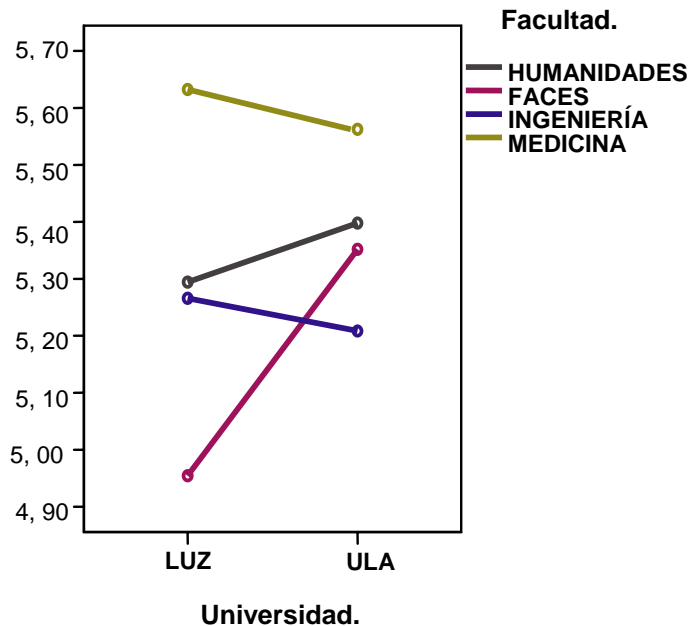


Gráfico 3.  
Medias de la Dimensión Interés y Entusiasmo según Universidad y Facultad.  
Fuente: Lizardo, S. (2007).

Los resultados obtenidos en la dimensión Interés y Entusiasmo muestran un efecto significativo de interacción,  $F(3,717) = 4,980, p < .002$ ; en el caso de esta dimensión, la situación encontrada en FACES y Humanidades establecen la responsabilidad de la interacción. Se observa en el Gráfico 3 que LUZ presenta medias más altas en Ingeniería y Medicina; no obstante, esta situación se invierte para FACES y Humanidades.

El nivel de importancia que los estudiantes de FACES atribuyen al Interés y Entusiasmo del Profesor varía de acuerdo con la universidad en la cual se encuentren. Los resultados indican una media más alta para ULA ( $M = 5,35$ ) que la registrada para la LUZ ( $M = 4,95$ ). De igual forma, en el caso de la facultad de Humanidades, el resultado de ULA ( $M = 5,39$ ) es más alto que el reportado en LUZ ( $M = 5,29$ ).

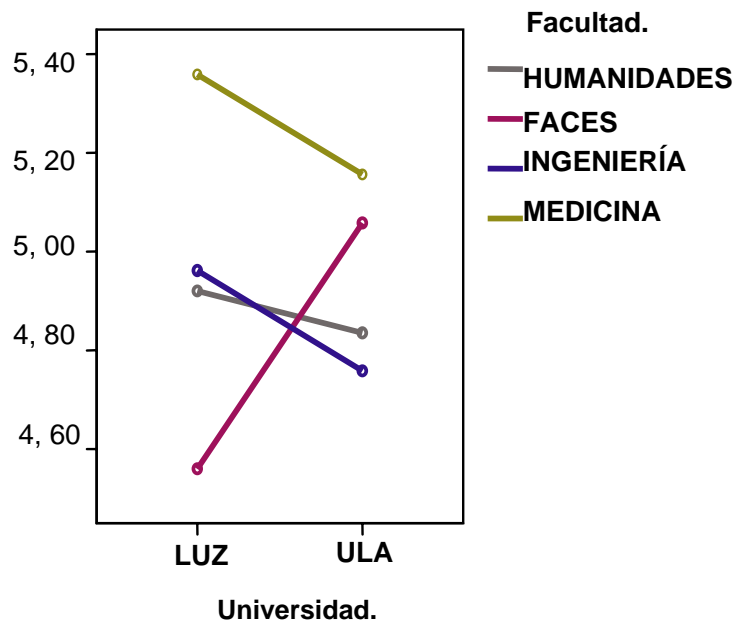


Gráfico 4.  
Medias de la Dimensión Comportamiento del Docente hacia los Estudiantes según Universidad y Facultad.  
Fuente: Lizardo, S (2007).

La dimensión Comportamiento del Docente hacia los Estudiantes, mostró resultados que indican un efecto significativo de interacción,  $F(3,717)=9,741$ ,  $p<.000$ ; siendo responsable de la interacción la diferencia de medias entre Faces de ULA ( $M=5,05$ ) con relación a la expuesta por los resultados de este grupo en LUZ ( $M=4,55$ ). Esta información se expone en el Gráfico 4.

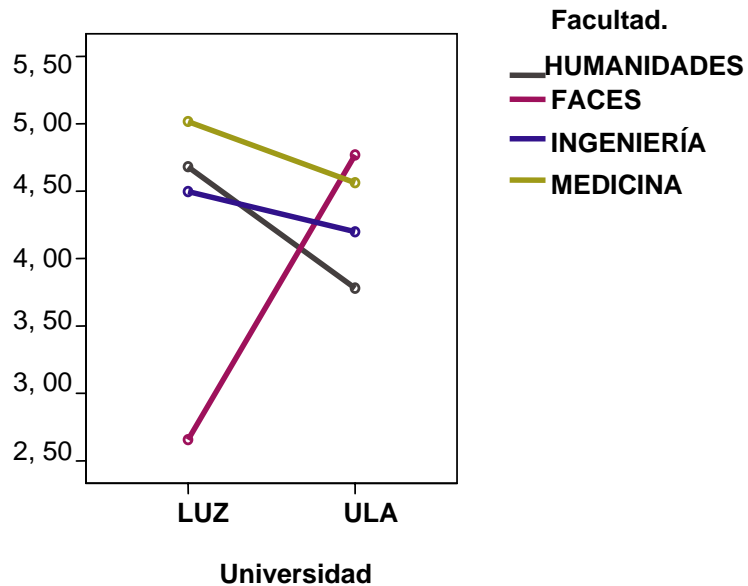


Gráfico 5.  
Medias de la Dimensión Apariencia Física según Universidad y Facultad.  
Fuente: Lizardo, S. (2007).

Los resultados de la interacción de Universidad por Facultad en torno a la dimensión de Apariencia Física muestran un efecto significativo de interacción,  $F(3,717)=46,089$ ,  $p<.000$ ; la responsabilidad de la interacción, nuevamente, recae en FACES. Los resultados de las facultades en LUZ presentan medias más altas que lo reportado en ULA (Gráfico 5); sin embargo, la media de FACES en la ULA ( $M= 4,76$ ) es la más alta de esta universidad para la dimensión; por el contrario, la media de FACES en LUZ ( $M= 2,65$ ) es la más baja reportada en esta universidad, evidenciando que, a diferencia de lo encontrado en ULA, este grupo considera poco importante este aspecto de la calidad del profesor universitario.

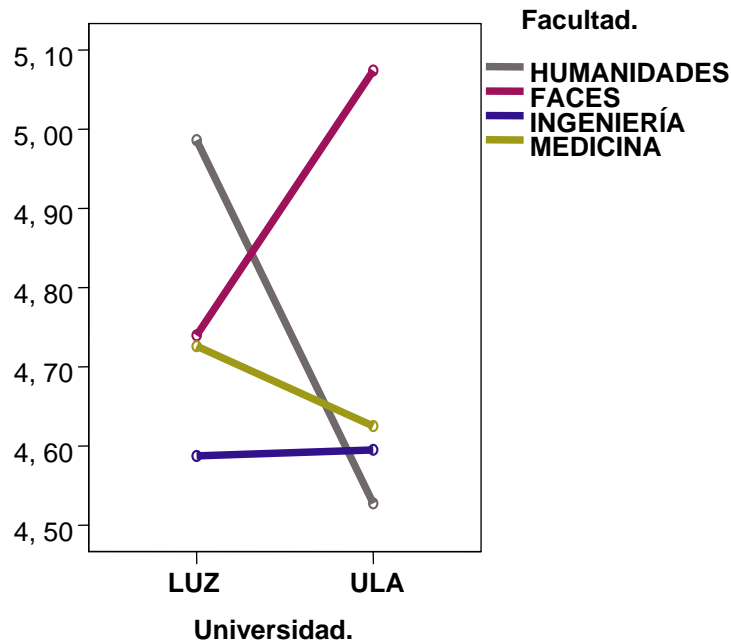


Gráfico 6.  
Medias de la Dimensión Reconocimiento Profesional según Universidad y Facultad.  
Fuente: Lizardo, S. (2007).

Para la dimensión Reconocimiento Profesional se registró un efecto significativo de interacción,  $F(3,717)=3,247, p<.021$ ; siendo el responsable de la interacción los resultados de Faces. Las medias de LUZ son mayores para Humanidades y Medicina. En el caso de Faces, la media más alta se encuentra en ULA ( $M=5,07$ ), y difiere de la obtenida en LUZ ( $M=4,73$ ). Para la facultad de Ingeniería se destaca un comportamiento similar en los valores de las medias para las dos universidades. Esta información es presentada en el Gráfico 6.

### B. Efectos Principales de Facultad.

Las dimensiones de Habilidades Didácticas y Académicas, Planificación y Desarrollo de las Clases, y Competencia Docente mostraron efectos principales de Facultad.

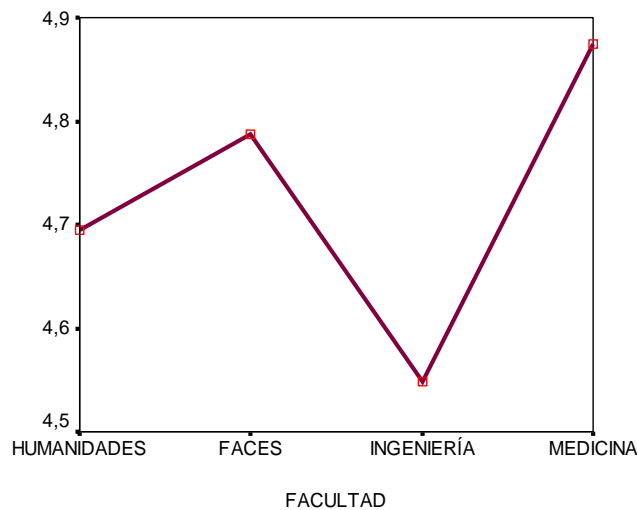


Gráfico 7.  
Medias de la Dimensión Habilidades Didácticas y Académicas según Facultad.  
Fuente: Lizardo, S. (2007).

Para Habilidades Didácticas y Académicas, los resultados indicaron un efecto principal de facultad,  $F(3,717)=7.720, p<.000$ ; presentándose una diferencia de medias estadísticamente significativa entre las facultades de Ingeniería y FACES ( $p=.003$ ), e Ingeniería y Medicina ( $p=.001$ ). En esta dimensión, la información presentada en el Gráfico 7, muestra que la facultad de Medicina exhibe los valores de media más altos ( $M=4,87$ ). La facultad de Ingeniería presenta las medias más bajas en la dimensión ( $M=4,54$ ), por lo que se establece que estos estudiantes le atribuyen un nivel de importancia más bajo que el resto de las facultades.



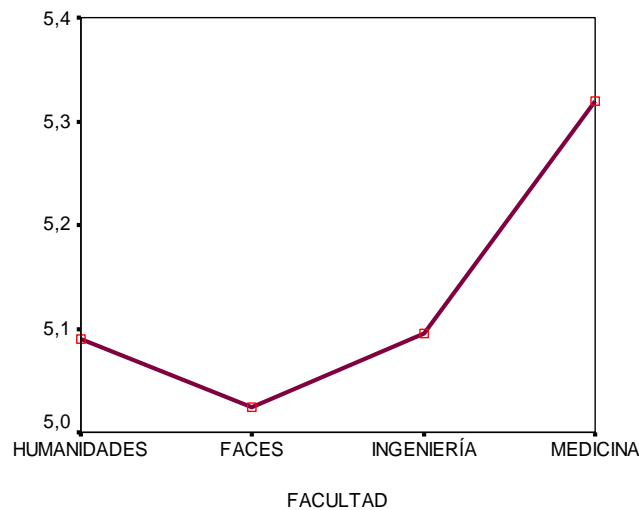


Gráfico 8.  
Medias de la Dimensión Planificación y Desarrollo de las Clases según Universidad y Facultad.  
Fuente: Lizardo, S. (2007).

Para la dimensión de Planificación y Desarrollo de las Clases se registró un efecto principal de facultad,  $F(3,717)=3.869, p<.009$ ; la diferencia estadísticamente significativa se presentó entre Medicina y FACES ( $p=.015$ ). Los resultados en esta dimensión, registrados en el gráfico 8, indican que, nuevamente, la facultad de Medicina exhibe los valores de media más altos. En este caso, FACES muestra la media más baja ( $M=5,02$ ), y las facultades de Humanidades e Ingeniería presentan medias iguales ( $M=5,09$ ).

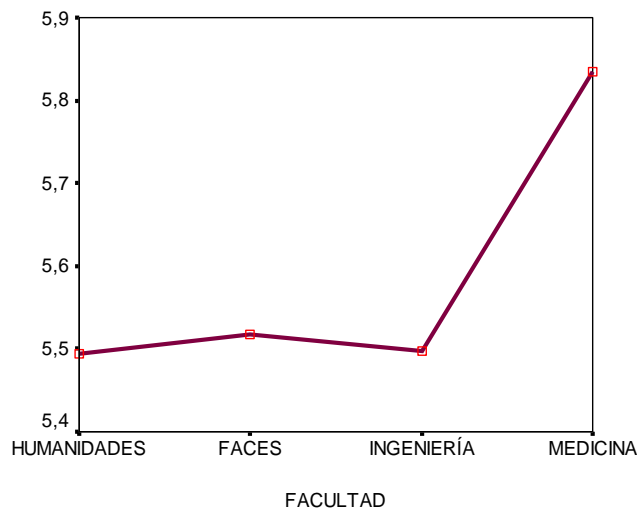


Gráfico 9.  
Medias de la Dimensión Competencia Docente según Facultad.  
Fuente: Lizardo, S. (2007).

Para Competencia Docente, se encontró un efecto principal de facultad,  $F(3,717)=5.503, p<.001$ ; las diferencias en las medias se registraron entre Medicina y las facultades de Humanidades ( $p=.002$ ), FACES ( $p=.004$ ) e Ingeniería ( $p=.001$ ). En este caso, la información expuesta en el gráfico 9 presenta a la facultad de Medicina con la media más alta ( $M=5,83$ ). No obstante, las medias obtenidas en todas las facultades para Competencia Docente, en la escala del 1 al 6 manejada en el instrumento, son mayores de 5,49 estableciéndose, así, como un criterio Muy Importante para la determinación de la calidad del profesor universitario.

### C. Efecto de la Universidad.

Como se señaló anteriormente no se encontró un efecto principal significativo para la variable Universidad. Se puede evidenciar en la Tabla 7 y el Gráfico 10 que las medias obtenidas en ambas Universidades para las 9 dimensiones del CUESPRO son bastante similares. Esto implica que el nivel de importancia atribuido por los estudiantes a estos criterios para la identificación del “Buen Profesor” es independiente de la Universidad en la cual se ubican.

Tabla 7.  
Estadísticos Descriptivos de las Dimensiones de CUESPRO según Universidad.

Dimensiones del CUESPRO.	Universidad.	M	DE	N
Desempeño Docente	LUZ	4,9885	,61693	373
	ULA	5,0548	,62355	352
	Total	5,0207	,62061	725
Comportamiento Ético- Moral	LUZ	4,7458	,72148	373
	ULA	4,6013	,81387	352
	Total	4,6756	,77059	725
Habilidades Didácticas y Académicas.	LUZ	4,6828	,69295	373
	ULA	4,6989	,69405	352
	Total	4,6906	,69305	725
Interés y Entusiasmo.	LUZ	5,2520	,65449	373
	ULA	5,3335	,72624	352
	Total	5,2916	,69098	725
Comportamiento del Docente hacia los Estudiantes.	LUZ	4,9162	,76696	373
	ULA	4,9063	,78248	352
	Total	4,9114	,77401	725
Planificación y Desarrollo de las Clases.	LUZ	5,0867	,70197	373
	ULA	5,1212	,76225	352
	Total	5,1034	,73155	725
Competencia Docente.	LUZ	5,5483	,65814	373
	ULA	5,5440	,73877	352
	Total	5,5462	,69797	725

Reconocimiento Profesional	LUZ	4,7265	1,21162	373
	ULA	4,7273	1,23323	352
	Total	4,7269	1,22131	725
Apariencia Física.	LUZ	4,1448	1,60659	373
	ULA	4,2983	1,44774	352
	Total	4,2193	1,53240	725

Fuente: Lizardo, S. (2007).

Es importante resaltar que las nueve dimensiones manejadas en el CUESPRO obtuvieron puntajes promedios que las ubican, en virtud de la escala utilizada en el instrumento, entre las alternativas de Importante (4) y Muy Importante (5).

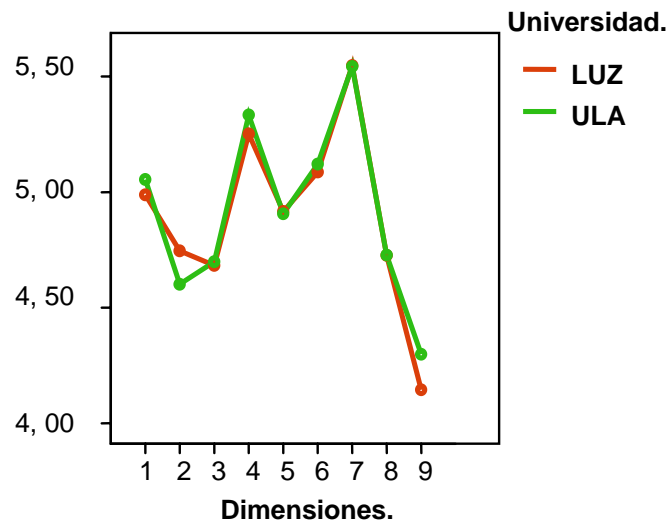


Gráfico 10.  
Medias de las Dimensiones del CUESPRO según Universidad.  
Fuente: Lizardo, S. (2007).

#### D. Comparación por Promedio.

Como se mencionó anteriormente, en el análisis multivariado se encontró un efecto principal de la variable promedio de calificaciones para las dimensiones de Comportamiento del Docente hacia los Estudiantes  $F(1,288)=3.928$ ,  $p<.048$ , siendo el grupo de bajo promedio de notas el que mostró la media más alta ( $M=4,98$ ) comparado con el grupo de alto promedio ( $M=4,81$ ); y para la dimensión Reconocimiento Profesional donde se encontró un efecto principal de promedio,  $F(1,288)=5.690$ ,  $p<.018$ , en el que se destaca una media más alta para los estudiantes de bajo promedio ( $M=4,91$ ), en comparación con la mostrada por el grupo de alto promedio ( $M=4,53$ ).

Para la dimensión Comportamiento del Docente hacia los Estudiantes es conveniente reportar el comportamiento de los grupos de alto y bajo promedio en torno a algunos de los ítems que la conforman. En el ítem referido a Porcentaje de estudiantes aprobados mayor que el porcentaje de estudiantes aplazados el grupo de bajo promedio de notas obtuvo una media mayor ( $M=4,76$ ) a la exhibida por el grupo de alto promedio de notas ( $M=4,25$ ). De igual forma, para el ítem Comportamiento comprensivo y flexible hacia los estudiantes, la media más alta ( $M=5,04$ ) se obtuvo en el grupo de bajo promedio de notas en comparación con el grupo de alto promedio de ( $M=4,81$ ).

La diferencia entre las medias de los grupos de alto y bajo promedio aritmético de notas se verificó a partir de la Prueba t para Muestras Independientes (Visauta Vinacua, 2002). Los resultados de la Prueba t, expuestos en la Tabla 8, indican diferencias de medias significativas para los grupos de alto y bajo promedio de notas en las dimensiones de Desempeño Docente  $t(302)=4.21$ ,  $p<.041$ , donde el grupo de alto promedio de notas presenta la media más alta ( $M=5,10$ ); Interés y Entusiasmo  $t(302)=6,25$ ,  $p<.013$ , donde la media más alta es presentada por el grupo de alto promedio ( $M=5,37$ ); y Reconocimiento Profesional  $t(302)=5,39$ ,  $p<.021$ , donde la media más alta es expuesta por el grupo de bajo promedio de notas ( $M=4,86$ ).

Tabla 8.

Resultados de la Prueba t para las Dimensiones de CUESPRO en Grupos de Alto y Bajo Promedio de Notas.

Dimensiones	Promedio de Notas.	M	DE	t	p
Desempeño Docente	BAJO	4,99	,69	4,21	,041
	ALTO	5,10	,52		
Comportamiento Ético Moral.	BAJO	4,69	,79	1,35	,245
	ALTO	4,56	,72		
Habilidades Didácticas Y Académicas.	BAJO	4,75	,65	,262	,609
	ALTO	4,67	,63		
Interés y Entusiasmo	BAJO	5,27	,72	6,25	,013
	ALTO	5,37	,57		
Comportamiento del Docente hacia los Estudiantes.	BAJO	4,98	,75	,095	,758
	ALTO	4,81	,73		
Planificación y Desarrollo de las Clases.	BAJO	5,06	,73	,023	,880
	ALTO	5,08	,72		
Competencia Docente.	BAJO	5,55	,70	1,68	,195
	ALTO	5,60	,63		
Reconocimiento Profesional.	BAJO	4,86	1,15	5,39	,021
	ALTO	4,51	1,25		
Apariencia Física.	BAJO	4,17	1,55	1,39	,239
	ALTO	4,05	1,46		

Nivel de significatividad fijado al .05

Fuente: Lizardo, S. (2007).

### Discusión de los Resultados.

Los resultados derivados de este estudio muestran los criterios utilizados por los estudiantes para la definición de la calidad del profesor universitario. Estos criterios representan el conjunto de cualidades y características a partir de las cuales es posible caracterizar el deber ser del “Buen Profesor” desde la opinión de los estudiantes.

Los resultados obtenidos en LUZ y ULA presentan amplias coincidencias en las medias arrojadas en cada una de las dimensiones operacionalizadas en el instrumento aplicado a los sujetos de la muestra. Esto indica la presencia de una base común entre los estudiantes al momento de evaluar a sus profesores. Esta base común es definida como una cultura estudiantil universitaria.

Esta cultura estudiantil involucra los valores manejados por la comunidad de estudiantes y sus expectativas en torno al desarrollo de la docencia universitaria y constituye, en términos de Loudon y Della Bitta (1995), una variable externa capaz de determinar el comportamiento de los estudiantes universitarios como receptores y usuarios de la función docente desarrollada en estas instituciones. En este punto es conveniente precisar que ambas universidades son instituciones autónomas y tienen, además, similitudes en cuanto a su funcionamiento y al tipo de estudiante que ingresa a sus aulas. Esto puede representar el fundamento de las coincidencias existentes entre las opiniones de los estudiantes.

Las dimensiones de Competencia Docente, Interés y Entusiasmo, Planificación y Desarrollo de las Clases, y Desempeño Docente obtuvieron las medias más altas en la muestra de estudiantes. Estas dimensiones constituyen criterios que valoran la actuación del Profesor Universitario en el cumplimiento de su función docente dentro del salón de clases. Esto coincide con lo expuesto por Rioseco (1983) al señalar que los estudiantes universitarios otorgan una mayor importancia a las situaciones desarrolladas en el aula.

En función de estos resultados, y desde el punto de vista del estudiante como cliente de la docencia universitaria, se evidencia que la valoración del servicio prestado se ejecuta en una relación directa entre el productor y el receptor del servicio (Münch, 1998) con lo cual se manifiesta la naturaleza perceptual del concepto de calidad.

En el caso específico de la actividad docente que tipifica la labor del profesor, se encontró que el Dominio de la Materia y la Capacidad para enseñar constituyeron los aspectos a los cuales el 73,8% y el 61,9%, respectivamente, de la muestra de estudiantes ubicó en la categoría de Extremadamente Importante. Ambos ítems constituyen la dimensión de Competencia Docente, la cual expuso la media más alta en los resultados

registrados por dimensión para las dos universidades consideradas en la investigación.

Si bien, en esta dimensión Medicina exhibe la media más alta en el análisis por facultad, los resultados de Humanidades, Fases, e Ingeniería presentan medias por encima de 5,40 colocándose, así, como un criterio Muy Importante para la determinación de la calidad del profesor universitario.

Los resultados derivados en esta dimensión coinciden con lo expuesto en los estudios de Braskamp, Ory y Pieper (1981), Carrero, et al., (1997), Marques, et al., (1979), Muñoz et al., (2002), y Uzcátegui de Mendoza (1983), según los cuales la competencia docente representa un aspecto fundamental en la evaluación del Profesor Universitario. Al respecto Uzcátegui de Mendoza (1983) expresa que el ejercicio de la docencia en cualquier nivel se fundamenta en dos aspectos claves: el dominio de la asignatura, y el dominio pedagógico.

El dominio del contenido y la seguridad demostrada por el profesor en torno a su materia representan un requisito indispensable para su desenvolvimiento en el nivel universitario; no obstante, la capacidad para enseñar, entendida como resultado de la capacitación pedagógica del profesor se presenta, de igual forma, como un elemento de extrema importancia para el ejercicio docente.

Vinculado a la actividad del Profesor en el aula, la dimensión de Planificación y Desarrollo de las Clases obtuvo, de igual forma, uno de los resultados de media más alto en la muestra de estudiantes; y si bien se presentan ciertas diferencias para esta dimensión entre facultades, en todas ellas las medias obtenidas son mayores de 5,0 con lo cual se evidencia su consideración como un criterio Muy Importante para la evaluación del Profesor.

Los resultados encontrados en los ítems correspondientes a las dimensiones de Habilidades Didácticas y Académicas, y Comportamiento del Docente hacia los estudiantes indican el interés que estos últimos muestran hacia la forma de realizar la evaluación de los aprendizajes en el



curso por parte del profesor, como un aspecto relevante para la determinación de su calidad.

La ejecución de la evaluación en el aula es una dimensión frecuentemente utilizada para valorar el ejercicio docente del profesor universitario, tal y como se expone en los estudios de Blander de Cherubini (1991), Goebel y Valjean (1979), Ledezma et al. (2000), Marques et al. (1979), Marsh y Overall (1980), Mc Bean y Al Nassri (1982), Muñoz et al. (2002), y Watkins (1994).

En este caso, los ítems Discusión con los estudiantes de la metodología a seguir en el proceso de evaluación, y Desarrollo de las evaluaciones o exámenes de acuerdo con los contenidos y temas trabajados en la clase mostraron las medias generales más altas en su respectiva dimensión.

Detrás de este hecho puede encontrarse la necesidad que exponen los estudiantes de participar en la planificación y definición del sistema de evaluación de aprendizajes que será aplicado en el curso; por cuanto, en líneas generales, en el contexto educativo prevalece la tendencia a percibir el proceso de evaluación como una herramienta para el ejercicio del poder del docente. Por ello, no es extraño que “muchos profesores utilicen la evaluación, incluso con cierta complacencia, para mantener el orden, la autoridad y su sentimiento de superioridad sobre los alumnos.” (Gimeno Sacristán, 1993, Pp.335-336).

En este sentido, conviene considerar la intención subyacente a la importancia atribuida por los estudiantes a este componente del ejercicio docente. A los profesores universitarios corresponde reflexionar y desentrañar la intencionalidad implícita en los procesos de evaluación aplicados en el aula e incorporar el punto de vista de quienes son objeto pero a la vez sujeto en la valoración del aprendizaje obtenido en el curso.

En cuanto a la dimensión Desempeño Docente, resulta interesante destacar que el ítem Disposición para compartir sus conocimientos con los estudiantes reflejó la media más alta en la muestra de estudiantes. Este planteamiento se relaciona con lo expuesto por Feldman (1986) quien señala que los estudiantes evalúan mejor a sus profesores cuando éstos

manifiestan una orientación en la enseñanza centrada más en el estudiante que en el contenido de la materia.

Ahora bien, en esta dimensión vale la pena analizar el resultado encontrado en el ítem Respeto a las opiniones diferentes a la suyas; este ítem presentó la media más baja, coincidiendo con lo reportado en el estudio de Feldman (1988) quien encontró que los estudiantes otorgan una importancia moderada a la capacidad del profesor para ser abierto a las discusiones en clase y a las opiniones de otros.

Este resultado se muestra contradictorio a partir de las propuestas pedagógicas que enfatizan el rol protagónico del estudiante y la necesidad de establecer un clima de participación e interacción en el aula. Esto puede indicar una tendencia en la población estudiantil a asumir posiciones pasivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la presencia de un modelo docente universitario donde prevalece la figura del profesor y la monodireccionalidad en el aprendizaje (Albornoz, 2001).

Esto, por supuesto, debe llamar la atención de los profesores universitarios a los efectos de ejecutar actividades en el aula que promuevan la participación de los estudiantes, exponiendo la necesidad de compartir ideas y puntos de vista, discutir y analizar problemas en forma conjunta, razonar y argumentar críticas hacia pensamientos opuestos y respetar aquellos con los cuales no se comulga. Estimular la participación de los estudiantes promueve una actitud activa y de corresponsabilidad en las actividades de aprendizaje.

La dimensión Interés y Entusiasmo se presentó como un aspecto Muy Importante para los estudiantes universitarios. Este aspecto resulta ampliamente registrado en la bibliografía científica existente en torno al tema. Tal y como se expone en los estudios de Broder y Dorfman (1994), Carreras et al. (1999), Cashing (1995), Feldman (1988), Marques et al. (1979), Uzcátegui (1983), y Watkins (1994), los estudiantes otorgan una gran importancia al entusiasmo expuesto por el profesor en sus clases.

En virtud de los resultados obtenidos en esta dimensión no se registran diferencias significativas entre los estudiantes de LUZ y ULA, con lo cual se establece que este criterio forma parte de la cultura estudiantil

universitaria. De esta manera se establece que los estudiantes universitarios valoran la presencia de atributos en el docente que favorezcan el disfrute de la experiencia de aprendizaje (Broder y Dorfman, 1994).

El Interés y Entusiasmo del profesor corresponde a lo que Fernández y Mateo (1992) denominan habilidades motivacionales del docente e involucran, entre otros aspectos, el entusiasmo que muestra en su actividad docente y la habilidad para despertar en los estudiantes el interés por la materia.

Aun cuando en esta dimensión se presentan diferencias en los niveles de importancia atribuidos por los estudiantes de acuerdo a la facultad en la cual se ubican, es evidente la necesidad de considerar este aspecto en la actividad docente del profesor. La actitud e interés expuesto por el profesor universitario durante su ejercicio docente representa un aspecto motivador para sus estudiantes.

No está de más acotar que un profesor universitario ensimismado en su discurso teórico en el aula y desconectado de los intereses de sus estudiantes puede llegar a convertirse en un profesor aburrido y poco motivador. La habilidad del profesor para centrar la atención del estudiante y despertar su interés en el aprendizaje de su materia debe partir del propio interés que el profesor manifieste hacia su desempeño como docente universitario.

Los resultados obtenidos en la dimensión Comportamiento Ético-Moral la presentan como un criterio importante para la determinación de la calidad del Profesor. Esto coincide con lo expuesto en los estudios de Carrero et al. (1997), Ledezma et al. (2000), y Marín y Quilarque (s/f) donde se destaca que el profesor universitario debe poseer condiciones morales.

Para esta dimensión, el ítem Comportamiento ético-moral coherente entre lo que se dice y lo que se hace presentó la media más alta. Este resultado, por supuesto tiene una serie de implicaciones para la comunidad de profesores universitarios.

De acuerdo con lo esperado por los estudiantes, la actividad del profesor además de favorecer la adquisición de conocimientos y habilidades en su área profesional debe propiciar el fomento de una actitud ética a partir del testimonio ofrecido por los propios docentes.

Las expresiones verbales y actitudinales del profesor pueden llegar a constituirse en puntos de referencia para la interpretación que el estudiante realiza de su propia actuación y para la toma de decisiones individuales; de allí la importancia de la figura del profesor universitario como modelo a seguir, y la necesidad de que los profesores manifiesten conductas ajustadas a su discurso dentro y fuera del aula de clases.

A partir de la comparación de los resultados obtenidos entre las cuatro facultades estudiadas, se indica la existencia de diferencias en los niveles de importancia atribuidos por los estudiantes a los criterios utilizados para la determinación de la calidad del profesor. Aun cuando las dimensiones valoradas por la muestra de estudiantes, en general, son consideradas básicas para identificar al “Buen Profesor”, es lógico suponer la existencia de diferencias entre sujetos que siguen distintos estudios universitarios (Fernández y Mateo, 1992).

En este sentido, la facultad de Medicina exhibe las medias más altas en las dimensiones de Competencia Docente, Habilidades Didácticas y Académicas, Planificación y Desarrollo de las Clases. Esto indica que los estudiantes de esta facultad evalúan la actividad del docente mediante el manejo, fundamentalmente, de criterios de tipo cognoscitivos (Rioseco, 1983).

Estos resultados pueden indicar, tal como lo exponen Smith y Cranton (1992), que dependiendo del área de estudio en la cual se ejecuta la labor docente los estudiantes pueden valorar diferentes habilidades del profesor; con lo cual se establece la influencia de la naturaleza de la disciplina de estudio en la evaluación del desempeño de los docentes (García, 2000). Al respecto, Jones (1981) plantea la existencia de diferencias en las expectativas que sobre el medio ambiente de enseñanza/aprendizaje presentan los estudiantes cursantes de carreras distintas; por ello, manejan diferentes modelos para definir al Buen Profesor.

Los resultados derivados de la interacción de universidad por facultad evidenciaron, además, la presencia de diferencias en los niveles de importancia que estudiantes de una misma facultad ubicados en LUZ y ULA atribuyen a ciertos criterios para la determinación de la calidad del profesor. Esta situación se presentó en las dimensiones de Desempeño Docente, Comportamiento Ético, Interés y Entusiasmo, Comportamiento del Docente hacia los Estudiantes, Reconocimiento Profesional, y Apariencia Física. Esto apunta a la influencia de variables de tipo situacional como factores condicionantes de las respuestas otorgadas por los estudiantes.

Para las dimensiones Interés y Entusiasmo, Comportamiento del Docente hacia los Estudiantes, Reconocimiento Profesional, y Apariencia Física la diferencia es marcada por los resultados de Faces en ULA. Los niveles de importancia adjudicados a estos componentes de la actividad del Profesor indican las expectativas manejadas por los estudiantes de esta área de formación profesional en ULA sobre el comportamiento social y profesional de sus profesores. La percepción del Profesor como modelo a seguir resulta importante para los estudiantes de esta facultad, en esta universidad en particular.

Para la interpretación de los resultados de interacción de universidad y facultad, vale la pena precisar los factores que condicionaron la apertura de las diferentes facultades en las universidades consideradas en el estudio, la trayectoria que ha seguido cada facultad en sus lineamientos curriculares, las personalidades que marcaron pauta en el ejercicio de la docencia universitaria en cada uno de esos contextos; elementos de esta naturaleza pueden constituir la base de un comportamiento específico de los estudiantes universitarios al momento de juzgar la labor de sus profesores.

Es conveniente destacar que, en cuanto a la determinación de diferencias en los niveles de importancia atribuidos a los criterios a partir de la interacción de universidad por facultad, esta investigación posee un carácter exploratorio por cuanto no se registraron antecedentes a nivel nacional o internacional que abordaran situaciones similares; por ello, resulta oportuno propiciar el desarrollo de futuras investigaciones que permitan fundamentar las razones de estas diferencias.

Hasta ahora los argumentos que explican los niveles de importancia atribuidos a los criterios utilizados para definir la calidad de los profesores por parte de los estudiantes han respondido a variables de naturaleza externa, referidas a normas y valores compartidos que establecen una base de tipo cultural; sin embargo, otros resultados exponen la incorporación de variables de naturaleza individual que apoyan las diferencias reportadas en el estudio.

En este sentido, ciertos factores motivacionales que orientan la formación académica del estudiante pueden representar la base de un patrón particular de comportamiento al momento de juzgar la actividad del docente.

En el caso de la dimensión Interés y Entusiasmo, la comparación de las medias entre los grupos de alto y bajo promedio de notas en la muestra estudiada indica que los estudiantes de alto rendimiento académico otorgan una mayor importancia a este criterio que los estudiantes de bajo promedio de notas.

La razón de esta diferencia puede estar relacionada con la expresividad y entusiasmo del profesor al dar la clase. Tal y como lo explican Marsh y Roche (1997), el entusiasmo expuesto por el profesor en sus clases constituye un elemento de atracción para los estudiantes hacia la asignatura, despertando en ellos el interés por aprender la materia, y favoreciendo su participación activa en los procesos del aula; así, los estudiantes con alta atracción hacia la asignatura se esfuerzan más para lograr el aprendizaje, valoran más su esfuerzo, trabajan de forma persistente para alcanzar el éxito en el curso. El estudiante al sentirse interesado en la materia está motivado a esforzarse en ella, aumentando así su rendimiento (Ortiz de Yopez Y Salom de Bustamante, 1986).

Al respecto, Pérez de Roberti y Pérez de Maldonado (1990) indican que la atracción hacia la asignatura constituye un factor motivacional para los estudiantes. La atracción hacia la asignatura es entendida como una motivación académica vinculada a la motivación general para aprender expuesta por el estudiante. Una alta atracción hacia la asignatura lo conduce al mantenimiento de una actitud de mayor acercamiento y búsqueda de información sobre el contenido del curso.

Para la dimensión Comportamiento del Docente hacia los Estudiantes, se presentaron otras diferencias en los resultados de los grupos de alto y bajo promedio de notas. En esta dimensión, los resultados para el ítem “Porcentaje de estudiantes aprobados mayor que el porcentaje de estudiantes aplazados” indican una media más alta para el grupo de bajo promedio de notas en comparación con el grupo de estudiantes de alto promedio de notas. La variable motivacional asociada con este resultado puede estar referida a la internalidad presente en los estudiantes universitarios.

La internalidad se refiere a la capacidad que posee el sujeto para percibirse como controlador de su propia conducta y de las consecuencias que de ella se derivan (Romero García, 1985). Diversos estudios han demostrado que las personas con alta internalidad son más activos cognitivamente, poseen mejores hábitos de estudio, y presentan un mejor rendimiento académico (Silva de Rodríguez y Romero García, 1985).

De esta manera, los estudiantes con alta internalidad o internos realizan la evaluación del profesor con independencia de la calificación obtenida en el curso, no relacionan los resultados de sus calificaciones con la actuación del profesor. En forma opuesta, los estudiantes con baja internalidad o externos evalúan positivamente al profesor cuando han alcanzado una alta calificación en el curso; pero lo evalúan en forma negativa cuando fracasan en la asignatura, atribuyendo al profesor las razones de su baja calificación (Fernández de Rodríguez y Salom de Bustamante, 1986).

En el caso del ítem Comportamiento comprensivo y flexible hacia los estudiantes, correspondiente a la misma dimensión, la media más alta se registró en el grupo de bajo promedio de notas, haciendo referencia, nuevamente, a la internalidad presente en el estudiante como el aspecto que, posiblemente, desencadena tal comportamiento.

La definición de sujetos de alta internalidad o internos, y de baja internalidad o externos, se desprende del mayor o menor control que percibe el individuo sobre sus actos, y de la atribución del éxito o fracaso personal a razones propias o ajenas al sujeto. El sujeto interno asume la responsabilidad por las consecuencias de su conducta; en tanto que el

sujeto externo atribuye la razón de su fracaso a la participación de agentes externos o el azar (Franco y Romero García, 1986).

En este caso, los estudiantes de bajo promedio de notas consideran más importante la actitud comprensiva y flexible que los profesores puedan asumir ante su situación, y no asumen los reforzamientos a su conducta como consecuencia de su propia actividad, sino como resultado del comportamiento expuesto por el profesor (Franco y Romero García, 1986).

Estos resultados confirman lo señalado en los estudios de Fernández de Rodríguez y Salom de Bustamante (1986), Franco y Romero García (1985), Romero García (1986a, 1986b), Rodríguez y Romero García (1986), Silva de Rodríguez y Romero García (1985), y Ortiz de Yépez y Salom de Bustamante (1986), donde se registra la relación existente entre la internalidad del estudiante y la evaluación efectuada al profesor.

La diferencia de medias entre los grupos de alto y bajo promedio de notas también resultó significativa en las dimensiones de Desempeño Docente y Reconocimiento Profesional.

En el caso del Desempeño Docente, los estudiantes de alto promedio de notas presentaron una media mayor a la obtenida en el grupo de bajo promedio. Esto coincide con lo presentado por Fernández de Rodríguez y Salom de Bustamante (1986) quienes mencionan que los estudiantes internos al encontrarse más centrados en las actividades académicas valoran más los aspectos de la ejecución del docente.

Para la dimensión Reconocimiento Profesional, los estudiantes de bajo promedio de notas presentaron resultados de media mayor a los estudiantes de alto promedio. La variable internalidad, nuevamente, puede ser considerada como fundamento de este hecho. Tal y como lo plantean Rodríguez y Romero García (1986), los estudiantes internos son menos susceptibles a la inducción de expectativas positivas o negativas acerca del desempeño del profesor y orientan más sus evaluaciones hacia los componentes de eficiencia del docente (Ortiz de Yépez y Salom de Bustamante, 1986).



Las características propias del estudiante, expuestas en variables motivacionales, muestran los determinantes individuales que condicionan su conducta como usuarios o receptores de la función docente ejecutada por sus profesores.

En forma general puede indicarse que los criterios utilizados por los estudiantes responden, fundamentalmente, a la función docente del profesor entendida como el conjunto de actividades concernientes a la planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza (Salcedo, 1998) como principal objetivo de la actuación del profesor.

Sin embargo, la consideración de dimensiones referidas a variables personales del docente atribuye a los criterios de los estudiantes un significado que sobrepasa la determinación de la eficacia del profesor.

Los estudiantes universitarios consideran importante no sólo la cantidad de aprendizaje que sus profesores son capaces de facilitarles mediante un exhaustivo conocimiento de su materia y un adecuado manejo de los componentes y procesos inherentes a las actividades de enseñanza en el aula, sino que evalúan al profesor como un todo, incluyendo sus aspectos personales y actitudinales.

Dado los resultados expuestos en esta investigación puede señalarse que los estudiantes universitarios aplican modelos para la evaluación de sus profesores apoyados en criterios de predicción y criterios de procesos (Rodríguez Pérez, 1984).

Los criterios de predicción, se fundamentan en la presencia de determinadas aptitudes y rasgos de personalidad del profesor como factores que suponen su capacidad para el ejercicio docente. Los criterios basados en los procesos o funciones, se sustentan en el desempeño o comportamiento específico del profesor en el cumplimiento de su actividad docente.

Estos criterios indican la presencia de un modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula, y un modelo centrado en el perfil del docente (Valdés Veloz, 2000).

El modelo centrado en el comportamiento del docente involucra la competencia docente y el desempeño docente (Medley, 1982). La competencia docente comprende el conjunto de conocimientos y habilidades existentes en el docente como resultado de su preparación académica, las cuales son expuestas en las situaciones de clase. Constituyen características permanentes del profesor que no cambian sustancialmente al modificarse la situación de aprendizaje.

El desempeño docente alude al comportamiento exhibido por el profesor en su ejercicio pedagógico, bien sea dentro o fuera del aula; se encuentra condicionada por las características contextuales en las cuales tiene lugar la acción del profesor.

El modelo centrado en el perfil del profesor incorpora las características de personalidad de los docentes como un aspecto que interactúa con la competencia del docente para determinar, a su vez, el desempeño final del profesor (Medley, 1982).

En este caso puede indicarse que los estudiantes universitarios aplican un modelo multidimensional para la determinación de la calidad de sus profesores que abarcan elementos inherentes a rasgos de personalidad, actitudes, habilidades y conocimientos.

En virtud de este resultado es conveniente revisar algunos de los instrumentos para la evaluación del docente por parte de los estudiantes utilizados en universidades públicas venezolanas, específicamente las experiencias registradas en USB y ULA.

El instrumento administrado en la USB incluye 19 ítems relacionados con elementos de desempeño docente tales como presentación del programa de la asignatura; planificación y desarrollo ponderado de los contenidos del curso; habilidad para explicar claramente; capacidad para relacionar los temas y contenidos del curso; orientación a los estudiantes para el uso de materiales de estudio; responsabilidad en el cumplimiento del horario de clases; planificación y pertinencia de las actividades de evaluación y de los contenidos evaluados, mantenimiento de los criterios de evaluación, y revisión y entrega oportuna de los resultados de las evaluaciones.

Este instrumento incorpora, además, ítems vinculados específicamente con aspectos actitudinales del profesor referidos a capacidad para comunicarse con los estudiantes; habilidad para crear un ambiente propicio para el aprendizaje; disposición para atender a los estudiantes; actitud de respeto hacia los estudiantes; actitud receptiva a las intervenciones de los estudiantes; habilidad para estimular la participación activa del estudiante en el aprendizaje y en la búsqueda particular del conocimiento.

En el caso de la ULA, la Encuesta de Opinión de los Estudiantes sobre la Calidad de los Profesores como parte del Programa “Andrés Bello” para el estímulo a la calidad del pregrado incluye categorías referidas a la formación de los docentes en el área del conocimiento; formación en el área pedagógica; administración del proceso de enseñanza y aprendizaje; y cualidades personales tales como tolerancia frente a opiniones diferentes, disposición para atender recomendaciones de los estudiantes, disponibilidad para atender a los estudiantes, y responsabilidad y puntualidad en el cumplimiento de las actividades académicas.

Ambos instrumentos refieren categorías vinculadas a las dimensiones de competencia, desempeño y aspectos personales del profesor. De acuerdo con los resultados derivados de la investigación los estudiantes universitarios utilizan criterios para la identificación del Buen Profesor que muestran amplias coincidencias con los aspectos evaluados en estos instrumentos, fundamentalmente en lo concerniente a la competencia y desempeño docente.

No obstante, cabe destacar que en estos instrumentos el énfasis es colocado en los aspectos que tienden a medir la eficacia y la eficiencia del profesor en el cumplimiento de su función docente. Ahora bien, además de estos aspectos, la opinión de los estudiantes universitarios indica para el aspecto personal del docente un sentido particular.

Los estudiantes universitarios esperan contar con un profesor que muestre interés hacia su función docente, hacia su materia, hacia el aprendizaje de sus estudiantes; que sea capaz de estimularlos en la búsqueda y construcción del conocimiento; y que asuma su posición como modelo de actuación personal.

Por esta razón los profesores universitarios deben reflexionar sobre su comportamiento y los efectos que éste tiene sobre sus estudiantes. Así se puede comenzar a dar respuesta a las necesidades de los estudiantes promoviendo el desarrollo de una docencia universitaria pertinente y cónsona con los requerimientos de sus receptores directos.

**Capítulo Siete.**  
**Reflexiones Finales.**

## **Para Concluir: EL “Buen Profesor” y la Función Docente Universitaria.**

El desarrollo de la actividad universitaria involucra la aplicación de esquemas de trabajo ajustados a las demandas prevaletientes en su entorno; de esta manera, “la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que ellas hacen”. (UNESCO, 1998, p. 8). Es así que, en la valoración de la calidad universitaria resulta interesante identificar la pertinencia de su servicio y la forma cómo este es llevado a cabo (L'Écuyer, 1997).

El significado que esta exigencia adquiere para la función docente universitaria guarda relación con las características, competencia y desempeño exhibido por el personal encargado de ejecutar tal actividad.

Diferentes planteamientos de investigadores en el nivel de educación superior han expuesto los esquemas tradicionales propios del ejercicio docente universitario vinculados con la tendencia estrictamente profesionalizante con la cual ha transcurrido su trayectoria; la rigidez disciplinaria que mina su práctica; el carácter reproductivo, fragmentario y unilateral predominante en el ejercicio docente en el nivel; la fragmentación del conocimiento; el manejo de contenidos obsoletos; y la aplicación, principalmente, de clases magistrales y situaciones didácticas centradas en el profesor.

Si bien el señalamiento de estas deficiencias forman parte del discurso manejado en diferentes estamentos institucionales interesados en interponer algún tipo de evaluación de la docencia universitaria, de acuerdo con lo expuesto en esta investigación, queda claro que un elemento básico para la revisión del ejercicio de la función docente realizada al interior de las universidades es la consulta a los propios estudiantes.

Aun cuando no existe un concepto compartido universalmente en torno a la figura del “Buen Profesor”, el señalamiento de similitudes en los puntos de vista expuestos, en este caso por la comunidad estudiantil, posibilita el acercamiento a un consenso acerca de las características y

atributos necesarios para el desarrollo de un ejercicio docente ajustado a su contexto.

En atención a las expectativas de los estudiantes universitarios, el deber ser del Profesor asume dos vertientes. La primera vinculada con la esencia o naturaleza específica de la función docente del profesor, fundamentada en el propósito de posibilitar la obtención de aprendizaje en sus estudiantes. Y la segunda referida a elementos de naturaleza contextual en la cual se registran especificidades ajustadas a componentes propios del ambiente en donde tiene ocurrencia la actividad docente.

En el primer caso, se establece que la función docente constituye el conjunto de actividades dirigidas a la formación y capacitación de los sujetos, teniendo como eje central el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta vertiente se asoman elementos vinculados a la eficacia y eficiencia del docente.

Ahora bien, la creencia difundida que promulga que basta conocer muy bien la materia para ser capaz de enseñarla no encuentra asidero en el ejercicio docente universitario.

La preparación pedagógica del profesorado universitario constituye un punto central en los esfuerzos de mejoramiento de la calidad en este componente del sistema educativo. Con relación a estas ideas Rugaría expone que,

Las universidades han asumido implícitamente que para realizar docencia no se requieren estudios específicos más allá de la propia disciplina o profesión del docente; de ahí que no exista una carrera para formar profesores universitarios. La capacitación docente sólo es, por desgracia, un complemento deseable, pero no indispensable. En el fondo, se está negando un problema. (1999, p.251).

Tradicionalmente, el ejercicio pedagógico del profesor universitario se fundamenta en la repetición de modelos aprendidos durante su

experiencia como estudiante. En algunas ocasiones, la preparación del docente universitario ha obedecido al resultado de iniciativas particulares de formación espontánea, o bien se ha derivado de encuentros, discusiones e intercambios propiciados al interior de las propias cátedras y departamentos académicos.

La competencia docente involucra el conjunto de conocimientos y habilidades existentes en el profesor como resultado de su preparación académica; por ello, la capacitación pedagógica debe constituirse en uno de los emblemas de las políticas educativas en el nivel universitario, a sabida cuenta de las críticas recurrentes a los modelos docentes operados, y a los requerimientos interpuestos por los propios estudiantes como espectadores directos de las fallas existentes.

La intención de obtener un mejoramiento en la calidad de las universidades pasa por prestar atención a la formación pedagógica del personal académico dedicado a la docencia, visto no sólo como una imposición de la jerarquía institucional sino como una exigencia de la propia comunidad de estudiantes.

Claro está, la simple demanda externa no implica la posibilidad de asumir compromisos con la mejora de la calidad docente. La responsabilidad expuesta por el profesor en su ejercicio docente involucra la necesidad de asumir posiciones de reflexión permanente en torno a su papel en la universidad y la repercusión de su quehacer en los estudiantes. La voluntad de cambio resulta un elemento insoslayable para el mejoramiento de la calidad docente universitaria.

La segunda vertiente en la definición del deber ser del Profesor Universitario en opinión de los estudiantes guarda relación con ciertas características y expectativas propias del contexto en el cual se desarrolla la actividad docente. Esta vertiente se relaciona con elementos de pertinencia de la función docente, que establecen el carácter relativo del concepto de calidad. Es decir, las necesidades particulares de los estudiantes, condicionadas por variables situacionales, determinan la valoración de los niveles de calidad de la docencia universitaria.



En consecuencia, la identificación de las variables incorporadas en la valoración de la actividad docente permite promover procesos de interacción entre profesor y estudiantes cónsonos con las expectativas de estos últimos.

Este tipo de acción constituye una vía para la obtención de pertinencia académica, por cuanto en la ejecución de la función docente se incluyen, además de los elementos conceptuales y pedagógicos inherentes al área particular de estudio, los requerimientos mínimos derivados del consenso en la comunidad estudiantil para la cual el concepto de calidad del profesor adquiere significado.

Es así que, aunada a la competencia pedagógica, el interés y entusiasmo del Profesor representa para los estudiantes una característica deseable en el docente universitario. Los estudiantes definen a sus buenos profesores mediante la conjunción de sus competencias y sus rasgos de personalidad. En este sentido, se puede precisar que los estudiantes universitarios “perciben al docente como un todo. La personalidad del docente no es fácilmente separable de su método.” (Rugarcía, 1999, p.254).

Esta percepción del docente como un todo debería además ser asumida por la propia comunidad de profesores al interior de la institución universitaria; ¿a qué se refiere esta idea?

La vocación por la docencia responde, naturalmente, a una inclinación particular del sujeto; sin embargo, ciertos determinantes situacionales pueden conducir a profesionales de distintas áreas del conocimiento al ejercicio docente universitario. En este caso, conviene dilucidar la forma en la cual es percibida esta función por parte del propio profesor; es decir, la docencia universitaria se asume, en términos de Albornoz (1997), como un empleo o como un trabajo.

La actividad académica del Profesor universitario, refiriéndonos estrictamente a su quehacer docente, percibido como un empleo no alberga mayor compromiso que el suscitado por el cumplimiento de las horas de clase asignadas y los procesos burocráticos conexos. La concepción de la función docente como un trabajo implica la

responsabilidad asumida en una práctica pedagógica signada por la observancia permanente del servicio prestado y su adecuación a las especificidades en las cuales tiene lugar.

En este caso es conveniente recalcar que, los profesores universitarios tienen, al igual que la propia universidad, una responsabilidad social que cumplir frente a sus usuarios (Villarreal, 2005b).

La autonomía de cátedra, enarbolada como bandera detrás de la cual se ocultan múltiples fallas, se transforma en una autonomía responsable a medida que los profesores universitarios asumen la evaluación de su quehacer académico no sólo en el marco de un sistema institucional de rendición de cuentas sino como una acción permanente de autovaloración de su desempeño.

Este tipo de práctica debe, además, ejecutarse en un ejercicio permanente de autorregulación institucional que persigue el aseguramiento de la calidad básica de la universidad (Villarreal, 2005a). Razón por la cual el compromiso por la calidad, y una visión clara de los aspectos que para cada universidad involucra este concepto, amerita ser incorporado en todos los niveles, dependencias, y funciones de la institución universitaria.

Conjuntamente con el interés y entusiasmo del profesor, para los estudiantes universitarios resulta necesario promover a través de la docencia universitaria la formación ética y moral. Por supuesto, la enseñanza de la ética no significa su incorporación como materia de estudio en el diseño del currículum universitario. Más que eso, la formación ética del estudiante amerita la ejecución de actividades orientadas a garantizar el descubrimiento, interiorización, y reconstrucción de las vivencias, valores, y creencias como parte fundamental del pleno desarrollo de la personalidad de los sujetos.

En este caso, ¿cuál es el papel del Profesor Universitario? Puede indicarse que los estudiantes otorgan importancia a la figura de autoridad exhibida por el profesor; sin embargo esta autoridad no se desprende sólo de la consideración del docente como una persona con profundo

conocimiento de la materia. Puede indicarse que, para los estudiantes la autoridad del profesor se fundamenta, además, en un comportamiento y actuación coherente con los principios éticos que se proclaman.

En este sentido, las expresiones verbales y actitudinales del profesor pueden constituir para los estudiantes elementos referenciales para la interpretación de su propia actuación, y pueden llegar a intervenir en la construcción de su estructura de significados particular.

De esta manera, los profesores deben concebir la formación universitaria no sólo en términos de capacitación técnica, sino como preparación para la incorporación activa de los estudiantes en una realidad económica, política, social y cultural.

Resulta necesaria, así, la revisión del quehacer docente universitario, y el análisis y reflexión en torno a los elementos rectores del tipo de práctica educativa aplicada en este nivel, como paso previo para su necesario ajuste y reorientación.

### **Para terminar, ¿Cómo debe ser un Buen Profesor?**

Los profesores universitarios pueden creer que son juzgados por sus estudiantes sólo en lo concerniente a su función docente; sin embargo queda claro, de acuerdo a lo expuesto en este estudio, que los estudiantes ven la figura del profesor universitario como un todo.

Cuando hablamos del docente es lógico suponer que centramos la atención en los aspectos concernientes al desempeño en el aula. En este caso, un docente de calidad es aquel que responde a los requerimientos mínimos necesarios para el ejercicio de esta función, a saber, competencia en el contenido de la asignatura y competencia pedagógica.

No obstante, cuando se hace referencia al profesor universitario, la imagen corresponde a un sujeto que desempeña funciones como docente, un investigador activo, que presenta y participa en propuestas de trabajo para la solución de problemas existentes en la institución universitaria y en

su entorno inmediato; y que, además, es una figura capaz de ser asumida como modelo dado su elevada condición humana y moral.

Podemos pensar que para los estudiantes, estos últimos aspectos no merecen una atención especial. En eso, nosotros, los profesores universitarios, aquellos que desempeñamos esta labor con todas sus letras, o quienes transitamos la senda para llegar a serlo, estamos equivocados.

Los estudiantes esperan contar en sus universidades con verdaderos profesores universitarios. El “Buen Profe” para los estudiantes es aquel que asume ese carácter integral, es ese profesional identificado con sus funciones dentro de la institución, que las asume con pasión y verdadero compromiso, irradiando un entusiasmo capaz de involucrar a otros en el desarrollo de la tarea emprendida.

El principal escenario que los estudiantes tienen para llegar a conocer a ese Profesor es el salón de clases. Por ello se habla del Docente Universitario, pues es, fundamentalmente, en el ejercicio de la docencia que se produce la interacción entre profesores y estudiantes.

Para muchos, quizás, los resultados derivados de este estudio representen sólo una confirmación de lo evidente. Es claro pensar que un Buen Profesor sea aquel que comprometa en su quehacer el conjunto de competencias, habilidades y atributos identificados y valorados por los estudiantes. Pretendemos saber cómo debe ser un Buen Profesor; ¿pero hacemos lo necesario para llegar a serlo?

Diferentes discursos y planteamientos encontrados no sólo en la producción bibliográfica existente alrededor del tema de la docencia universitaria, sino las propias conversaciones sostenidas entre los profesores en discusiones de pasillo, o revisiones de la labor ejecutada en las cátedras, apuntan a la necesidad de transformar el trabajo docente en las universidades.

Sin embargo, mucho se dice, pero son pocos los esfuerzos que llegan a cristalizarse. Y debemos recordar, además, que resulta

indispensable dejar a un lado posiciones cerradas y escuchar las voces de quienes constituyen parte fundamental del escenario universitario. Los estudiantes deben ser asumidos como fuente de información para identificar los derroteros hacia los cuales dirigirse el quehacer del profesor.

Las reformas educativas emprendidas en la mayoría de las instituciones del sistema de educación superior venezolano han estado centradas, fundamentalmente, en modificaciones de índole curricular, soslayando los aspectos que implican una real transformación de los procesos educativos.

Los necesarios cambios que debe asumir la universidad a los fines de elevar sus niveles de pertinencia y ajustar su quehacer a las demandas de los receptores de sus servicios incluyen, lógicamente, la revisión de los parámetros bajo los cuales se desenvuelve su función docente. Esto involucra una profunda reflexión en torno a los aspectos didácticos y modelos educativos empleados en el ejercicio de esta actividad universitaria.

La figura de un “Buen Profesor” traspasa el simple, aunque muy generalizado, criterio de dominio exhaustivo de la disciplina objeto de estudio. El mantenimiento de este criterio de evaluación deja a un lado la valoración de elementos importantes del ejercicio docente que posibilitan la formación integral del individuo.

Considerar el punto de vista de los estudiantes constituye una clara fuente de información del tipo de docencia que debe ser impartida en las universidades. El quehacer del “Buen Profesor” debe constituirse en el tipo de práctica característica de un docente en el nivel de educación superior.

La actuación del profesor universitario, en atención a dar respuestas a las expectativas mostradas por los estudiantes, debe estar dirigida fundamentalmente a:

- Concebir la formación universitaria no exclusivamente en términos de capacitación técnica sino como preparación para la incorporación activa de los estudiantes en una realidad

económica, política, social y cultural sujeta a constantes cambios.

- Diseñar experiencias de aprendizaje en las cuales el estudiante pueda interactuar en forma concreta con los objetos de conocimiento, sean éstos de naturaleza teórica y/o ética.
- Ejecutar actividades pertinentes para propiciar en los estudiantes la reflexión, el cuestionamiento, el reconocimiento de los conceptos existentes, de los errores conceptuales y obstáculos presentes, de los significados manejados, y de la posibilidad de integrar y relacionar las nuevas ideas con los conocimientos previos.
- Generar en el aula un clima de confianza, de respeto a las individualidades, y de tolerancia a las diferencias que favorezcan el diálogo y la libre expresión de las ideas.
- Incorporar la discusión de los aspectos éticos y morales relacionados con la disciplina de estudio que le permitan a los estudiantes tomar conciencia de ellos y asumirlos como puntos de referencia para la toma de decisiones individuales.
- Desarrollar procedimientos de evaluación de los aprendizajes y otorgamiento de calificaciones dejando a un lado las tendencias autoritarias por parte del profesor, estimulando la autonomía en los estudiantes y permitiendo su participación en la planificación de las actividades de evaluación, asumiendo éstas como formas de propiciar la autorregulación del aprendizaje.
- Ejecutar los procesos de evaluación en el aula asumiéndolos como objetos de investigación a fin de analizar, valorar, corregir, y mejorar las situaciones didácticas aplicadas, y tomar decisiones en torno a su validez en función de las características del grupo y del entorno en el cual son aplicadas.

Entonces, se debe llevar a cabo una docencia universitaria cuya misión, quehacer y resultados respondan a los imperativos expuestos por sus principales receptores. En este caso, los estudiantes universitarios constituyen parte fundamental de esa dimensión externa que origina y determina el deber ser de la función docente universitaria y de los “Buenos Profesores” capaces de desarrollarla.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- AGUERRONDO, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, III (116) ,571-578.
- AHUMADA, P. (1991). Intentos de evaluación de la calidad de la educación, *Revista PLANIUC, Años 8-10 (15-17)*, 77-86.
- ALBORNOZ, O (1997). La cuestión de la productividad, rendimiento y competitividad académica del personal docente y de investigación en América Latina y el Caribe. *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Tomo I. Caracas: Ediciones Cresalc-Unesco.
- ALBORNOZ, O (2001, Octubre). *La Producción y la Productividad académica en el contexto de la sociedad del conocimiento: la experiencia en América Latina y el Caribe*. Conferencia dictada en la IV Jornada Institucional de Investigación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay.
- ALVAREZ MÉNDEZ, J. (1992). La ética de la calidad. [Versión electrónica] *Cuadernos de Pedagogía*, 199.
- ARANCIBIA,V., HERRERA, P. Y STRASSER, K. (1999). *Psicología de la educación*. (2da ed.). México: Alfa Omega grupo Editor.
- ARRÍEN, J. (1997). Calidad Y Acreditación exigencias a la Universidad. *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Tomo I. Caracas: Ediciones Cresalc-Unesco.
- ARY, D., JACOBS, L., Y RAZAVIEH, A. (1989). *Introducción a la investigación pedagógica*. (2da. ed.). México: Mc Graw Hill.
- ASOCIACIÓN VENEZOLANA DE RECTORES UNIVERSITARIOS. (2001). Estrategias de cambio para la educación superior venezolana. Recuperado el 26 de Febrero de 2004 de, <http://www.analitica.com/va/sociedad/documentos/1141141.asp>
- BALESTRINI A, M. (1998). *Como se elabora el proyecto de investigación. Para los estudios, formularios o exploratorios, descriptivos, diagnósticos, evaluativos, de formulación de hipótesis causales, experimentales y los proyectos factibles*. (2da ed.). Caracas: BL Consultores. Servicio Editorial.

- BELLO, M. (1999). La calidad de la educación en el discurso educativo internacional. *Acción Pedagógica*, Vol. 8 (2), 46-53.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. España: Ediciones CEAC.
- BRANDLER DE CHERUBINI, N. (1990). Adaptación de un instrumento de evaluación del docente universitario. *Perfiles. Revista de Educación*, 21, 5-18.
- BRANDLER DE CHERUBINI, N. (1991). Características del estudiante y su influencia en la evaluación estudiantil del desempeño docente. *Informe de Investigaciones Educativas, Vol. V (1-2)* 101-111.
- BRASKAMP, L., ORY, J., Y PIEPER, D. (1981). Comentarios escritos de los estudiantes: dimensiones de la calidad instruccional. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 73 (1), 65-70.
- BRODER, J. Y DORFMAN, J. (1994). Determinants of teaching quality: What's important to students? *Research in Higher Education*, Vol. 35 (2), 235-249.
- BRUNNER, J. (1997). Calidad y evaluación en la Educación Superior. *Evaluación y Acreditación Universitaria: Metodología y Experiencias*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- CARRERAS, M., GUIL, R., Y MESTRE, J., (1999). Estudio diferencial de la percepción de la eficacia docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (2). Recuperado el 04 de Noviembre de 2003 en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm>].
- CARRERO, M., GONZÁLEZ, M. Y LA SCALEA, M. (1997). Calidad de la docencia: un problema en la evaluación de la eficiencia interna. *Agenda Académica On Line. Vol. 4\_(2)*. U.C.V.
- CASHING, (1995). Student ratings of teaching: the research revisited. *Idea Paper N° 32*. Center for faculty evaluation and development.
- CENTRA, J., (2003). Will teacher receive higher student evaluations by giving higher grades and less course work?. *Research in Higher Education*, Vol. 44 (5), 495-517.
- CHIAVENATO, I. (2002). *Administración en los nuevos tiempos*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- COLÁS B, P., BUENDÍA, L. Y FUENSANTA H, P. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. España: Mc Graw Hill.



- CONABA. (2005). Profesores premiados con el Beneficio Académico. Recuperado el 30 de mayo de 2005 en <http://www.conaba.org.ve/resultados.asp>
- CRESALC-UNESCO (1995). *Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. Resumen Ejecutivo*. Caracas: CRESALC-UNESCO.
- DELGADO SANTA GADEA, K. (1996). *Evaluación y calidad de la educación*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- DEMING, E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- DIDRIKSSON, A. (2000). La Universidad de la innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades de futuro. *Colección Respuestas N° 14*. Caracas: Ediciones IESALC-UNESCO.
- EISZLER, CH. (2002). College students' evaluations of teaching and grade inflation. *Research in Higher Education, Vol. 43* (4), 483-501.
- ESTÉ, N. (1998). *La educación superior venezolana. Una institución en crisis*. Caracas: UCV- CONDES.
- EVANS, J. Y LINDSAY, W. (2000). *Administración y control de la calidad*. (4 ed.). México: Thomson Editores.
- FELDMAN, K., (1986). The perceived instructional effectiveness of college teachers as related to their personality and attitudinal characteristics: a review and synthesis. *Research in Higher Education, Vol. 24* (2), 139-213.
- FELDMAN, K., (1988). Effective college teaching from the students' and faculty's view: matched or mismatched priorities? *Research in Higher Education, Vol.28* (4), 291-343.
- FERNÁNDEZ C, I. (2001). La evaluación de la calidad de la docencia por los estudiantes: una propuesta. *Revista Cubana de Educación Superior, Vol. XXI* (3), 104-119.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, A. (1992). Acerca de la evaluación de los profesores universitarios. *Revista Cubana de Educación Superior, Vol.12* (3) ,172-180.
- FERNÁNDEZ DE RODRÍGUEZ, E. Y SALOM DE BUSTAMANTE, C. (1986). Motivación, rendimiento académico y evaluación al profesor. *Laboratorio de Psicología*. Publicación N° 73. Mérida: Universidad de Los Andes.

- FERNÁNDEZ, J. Y MATEO, M. (1992). Student evaluation of university teaching quality: analysis of a questionnaire for a sample of university students in Spain. *Educational and Psychological Measurement*, Vol.5 (2), 675-686.
- FERRÁNDEZ A, A. (1999). Las paradojas de la calidad educativa. *Acción Pedagógica*, Vol. 8 (2), 54-65.
- FRANCO, E., Y ROMERO GARCÍA, O. (1986). Internalidad del estudiante, experiencia de éxito o fracaso y evaluación al profesor. *Laboratorio de Psicología*. Publicación N° 63. Mérida: Universidad de Los Andes.
- FREEMAN, H. (1994). Student evaluations of college instructors: effects of type of course taught, instructor gender and gender role, and student gender. *Journal of Educational Psychology*, Vol.86 (4), 627-630.
- FUENMAYOR TORO (2002). Historia, desarrollo y perspectivas del sector universitario venezolano. *Cuadernos OPSU N° 5*.
- GARCÍA GUADILLA, C. (1998a). La educación superior en Venezuela: una perspectiva comparada en el contexto de la transición hacia la sociedad del conocimiento. *Cuadernos del CENDES, Año 15 (37)*, 11-54.
- GARCÍA GUADILLA, C. (1998b). Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina. (3ra ed.). *Colección Respuestas N° 2*. Caracas: Ediciones Iesalc-Unesco.
- GARCÍA G, J. (2000). ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 5 (10), 303-325.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993). El profesorado. [Versión electrónica], *Cuadernos de Pedagogía*, 219.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Y PEREZ GOMEZ, A. (1993). Comprender y transformar la enseñanza (2 ed). Madrid: Ediciones Morata.
- GOEBEL, B. Y VALJEAN, C. (1979). Edad, sexo y atractivo como factores en las evaluaciones de los estudiantes de sus profesores: un estudio a través de niveles. *Journal of Educational Psychology*, Vol 71 (5), 646-653.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (2001). *La educación como tarea humanizadora*. Madrid: Grupo Anaya.

- GONZÁLEZ, L., Y AYARZA, H. (1997). Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y el Caribe. *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Tomo I. Caracas: Ediciones Cresalc-Unesco.
- GREENWALD, A. (1997). Validity concerns and usefulness of student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52 (11), 1182-1186.
- GREENWALD, A. Y GILLMORE, G. (1997). Grading leniency is a removable contaminant of student ratings. *American Psychologist*, 52 (11), 1209-1217.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- HOROVITZ, (1991). *La calidad del servicio. A la conquista del cliente*. España: Mc Graw Hill.
- JONES, J. (1981). Students' models of University teaching. *Higher Education*, Vol. 10 (5), 529-549.
- JURÁN, J. M. (1990). *Jurán y la planificación para la calidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S.A.
- L'ECUYER, J. (1997). Evaluación y acreditación. *Construyendo criterios e indicadores de calidad para la Educación Superior*. Costa Rica: Consejo Superior Universitario Centroamericano. Organización Universitaria Centroamericana.
- LEDEZMA, M., GONZÁLEZ, PARDO Y MURO. (2000). Calidad del docente universitario: Una propuesta para su definición en el contexto del Instituto Pedagógico de Caracas. *Investigación y Postgrado*, Vol. 15 (1) ,15-56.
- LEMAITRE, M. (1999). Acreditación: una experiencia de aprendizaje y el diseño de un nuevo sistema. El Caso de Chile y el Consejo Superior de Educación. *Evaluar para Transformar*. Colección Respuestas N° 10. Caracas: Ediciones lesalc-Unesco.
- LEÓN, A. (2003). Estructura y administración de la docencia universitaria de pregrado. *Educere*, 7 (23), 377-386.
- LOUDON D. Y DELLA BITTA, A. (1995). *Comportamiento del consumidor. Conceptos y aplicaciones*. (4ta ed.). México: Mc Graw Hill.
- MARÍN, G. Y GONZÁLEZ R., M. (s.f.). *Perfil ideal del profesor del Instituto Pedagógico de Caracas*. Recuperado el 20 de Febrero de 2004, de <http://www.sadpro.ucv.ve/docencia/vol03/perfilideal.html>

- MARQUES, T., LANE, D., Y DORFMAN, P. (1979). Toward the development of a system for instructional evaluation: Is there consensus regarding what constitutes effective teaching? *Journal of Educational Psychology*, 71 (6), 840-849.
- MARSH, H., Y OVERALL, J.U., (1980). Validity of student's evaluations of teaching effectiveness: cognitive and affective criteria. *Journal of Educational Psychology*, 72 (4), 468-475.
- MARSH, H., Y ROCHE, L., (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. The critical issues of validity, bias and utility. *American Psychologist*, 52 (11), 1187-1197.
- MARUM-ESPINOSA, E. (1997). Visión y experiencia mexicana en la definición y aplicación de criterios, indicadores y estándares de calidad en la Educación Superior. *Construyendo criterios e indicadores de calidad para la Educación Superior*. Costa Rica: Consejo Superior Universitario Centroamericano. Organización Universitaria Centroamericana.
- Mc BEAN, E. Y AL-NASSRI, S. (1982). Questionnaire design for student measurement of teaching effectiveness. *Higher Education*, Vol. 11 (3), 273-288.
- Mc CREADY, D. (1981). Student evaluation of teaching. *The Canadian Journal of Higher Education*, Vol.XI. (2), 67-77.
- MEDLEY, D. (1982). Teacher effectiveness. *Encyclopedia of Educational Reserach*. (5a ed.), Vol. 4. New York: Mc Millan Publisher.
- MÜNCH G, L. (1998). *Más allá de la excelencia y de la calidad total*. (2da ed.). México: Editorial Trillas.
- MUNICIO, P. (2002). *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Colección Gestión de Calidad. Barcelona: Praxis.
- MUÑOZ CANTERO, J. M., RÍOS DE DEUS, M. P. Y ABALDE, E. (2002). Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. *Revista Electrónica de Evaluación Educativa*, Vol. 8 (2). Recuperado el 19 de Febrero de 2004, de [http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm)
- MURRAY, H., RUSHTON,P., Y PAUNONEN, S., (1990). Teacher personality traits and student instructional ratings in six types of university courses. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82 (2), 250-261.

- NUÑEZ V, C. (1996). *Evaluación de la eficacia del profesor universitario: propuesta de un modelo*. Recuperado el 21 de Febrero de 2004, de [http://www.ucm.es/info/DAP/pr2/3\\_ibyd/3\\_06\\_dc/3\\_06\\_22.htm](http://www.ucm.es/info/DAP/pr2/3_ibyd/3_06_dc/3_06_22.htm)
- OCAMPO L, A. (1993). La calidad total en la educación y la universidad. *Universitas 2000*, Vol. 17 (4) ,19-34.
- ORTEGA ALVAREZ, M. (1982). Modelos de comportamiento para el joven psicólogo. *Papeles del Psicólogo*. Marzo, (2). Recuperado el 05 de Mayo de 2007, de <http://www.papelesdel psicologo.es/>
- ORTIZ DE YÉPEZ, S., Y SALOM DE BUSTAMANTE, C. (1986). Evaluación al profesor como función de la internalidad del estudiante y su agrado por la asignatura. *Laboratorio de Psicología*. Publicación Nº 74 .Mérida: Universidad de Los Andes.
- OSPINA O, J. (1984). La calidad académica en la universidad latinoamericana. *Pedagogía universitaria en América Latina. Antecedentes y perspectivas*. Chile: CINDA.
- PALLÁN F, C. (1996). Evaluación, acreditación y calidad de la educación en México. Hacia un sistema nacional de evaluación y acreditación. *Calidad y cooperación internacional en la educación Superior de América Latina y el Caribe*. Caracas: Cresalc-Unesco.
- PÉREZ DE MALDONADO, I. Y HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, I. (1990). La evaluación al profesor: una nueva interpretación. *Memorias EVEMO 3*. Mérida.
- PÉREZ DE MALDONADO, I. Y ROMERO GARCÍA, O. (1986). EVAPRO: una escala de evaluación al Profesor. *Laboratorio de Psicología*. Publicación Nº 64. Mérida: Universidad de Los Andes.
- PÉREZ DE ROBERTI, R. Y PÉREZ DE MALDONADO, I. (1990). Atracción hacia la asignatura, control percibido por el estudiante para el aprendizaje y sus efectos sobre el valor relativo del curso, la evaluación al curso y la evaluación al profesor. *Memorias EVEMO 3*. Mérida.
- RAMÍREZ, J., (1998). *Educación y calidad total*. (2da ed.). México: Grupo Editorial Iberoamericana.
- REBOLLOSO P, E., POZO M, C., CANTÓN A, P. Y FERNÁNDEZ R, B. (2000) Evaluación integrativa de las competencias y desarrollo del personal docente universitario. *Cuadernos IRC*. Planificación, gestión y evaluación universitaria.

- RIOSECO, M., (1983). Efectividad y eficiencia en la enseñanza universitaria de hoy: una bibliografía selecta 1975-1981 (2ª parte). *Boletín de Pedagogía Universitaria*, 16, 55-67.
- RITCHEY, F. (2002). *Estadística para las Ciencias Sociales. El potencial de la imaginación estadística*. México: Mc Graw Hill.
- RIZO MORENO, H., (1999). Evaluación del docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2 (1), 425-437.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, R., (1984). La eficacia docente. Dificultad de evaluación. *Revista PLANIUC*, 3 (6), 57-69.
- RODRÍGUEZ, I. Y ROMERO GARCÍA, O. (1986). Internalidad y calificación obtenida por el estudiante y evaluación al profesor. *Laboratorio de Psicología*. Publicación N° 72 .Mérida: Universidad de Los Andes.
- ROMERO GARCÍA, O. (1985). Motivación y rendimiento del estudiante y evaluación al profesor. *Laboratorio de Psicología*. Publicación N° 59. Mérida: Universidad de Los Andes.
- ROMERO GARCÍA, O. (1986a). Evaluación al profesor: papel de la internalidad y del éxito o fracaso del estudiante. *Laboratorio de Psicología*. Publicación N° 75. Mérida: Universidad de Los Andes.
- ROMERO GARCÍA, O. (1986b). Internalidad, éxito o fracaso y estabilidad de la evaluación al profesor. *Laboratorio de Psicología*. Publicación N° 67. Mérida: Universidad de Los Andes.
- RUGARCÍA, A. (1994). La calidad total en la universidad. *Revista de la Educación Superior ANUIES*, Vol. XXIII (19),63-77.
- RUGARCÍA, A. (1999). Hacia el mejoramiento de la Educación Universitaria. México: Editorial Trillas.
- RUIZ, R. (1999). Evaluación académica y educación superior. En Yarzabal, Ruiz, y Vila (Eds.), *Evaluar para transformar*. (pp. 31-87). Colección Respuestas N° 10. Caracas: Ediciones lesalc-Unesco.
- SALCEDO, H. (1998) Perfeccionamiento integral y evaluación del profesor universitario. *Agenda Académica On Line*, 5 (1), 177-190.
- SALCEDO, H. (1999) Indicadores de gestión para las universidades venezolanas: un proyecto de alcance nacional. *Agenda Académica On Line*, 6 (1),
- SÁNCHEZ DE PÉREZ, G. (1998). El beneficio académico. *Cuadernos del CENDES*, Año 15 (37), 301-303.

- SERNA, R. Y DE VRIES, W. (1997). Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana: razones, logros, desafíos y propuestas. *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Tomo I. Caracas: Ediciones Cresalc-Unesco.
- SIERRA BRAVO, R. (1999). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. (5ta ed.). Madrid: Editorial Paraninfo.
- SILVA DE RODRÍGUEZ, I. Y ROMERO GARCÍA, O. (1985). Internalidad del estudiante y del profesor y evaluación al profesor. *Laboratorio de Psicología*. Publicación N° 61. Mérida: Universidad de Los Andes.
- SILVIO, J. (1992). Dimensión tecnológica de la calidad en la educación superior. *Calidad, Tecnología y Globalización en la Educación Superior Latinoamericana*. Caracas: UNESCO-CRESALC.
- SMITH, R. Y CRANTON, P. (1992). Students' perceptions of teaching skills and overall effectiveness across instructional settings. *Research in Higher Education*, Vol 33 (6), 747-764.
- STANTON, W., ETZEL, M., Y WALKER, B. (1992). *Fundamentos de marketing*. (9na ed.). México: Mc Graw Hill.
- TORANZOS, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 63-78.
- TRINDADE, H. (1997). Evaluación institucional y calidad académica: resistencia y construcción. *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Tomo I. Caracas: Ediciones Cresalc-Unesco.
- TÜNNERMANN B, C. (1996). Calidad de la educación superior. *Bases para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Cresalc-Unesco.
- UNESCO (1995). Política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior. Resumen Ejecutivo. *La UNESCO frente al cambio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Cresalc-Unesco.
- UNESCO (1998). La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Octubre, París, Francia.
- UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR. (2002, Febrero). *Comisión Evaluación de Encuesta de Opinión Estudiantil*. (Sesión A02-2). Recuperado el 26 de mayo de 2003, de <http://www.cenda.usb.ve/publicaciones>

- UZCÁTEGUI DE MENDOZA, M. (1983). *El desempeño docente como índice de la eficiencia del profesor. Evaluación a partir de la correlación entre la opinión de los alumnos y la autoevaluación del docente*. Manuscrito no publicado, Universidad de Los Andes, Mérida.
- VALDÉS VELOZ, H. (2000). *Encuentro Iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente*. México. Recuperado el 16 de febrero de 2004, de <http://www.campus-oei.org/de/rifad01.htm>
- VICERRECTORADO ACADÉMICO ULA. (2007, Abril). Programa “Andrés Bello”. Estímulo a la Calidad del Pregrado en la ULA. I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior. Universidad Simón Bolívar, Caracas.
- VILLA SÁNCHEZ, A. (1985). La evaluación del profesor: perspectivas y resultados. *Revista de Educación*. (277), 55-93.
- VILLARROEL, C. (1997). Calidad y acreditación universitarias latinoamericanas para Latinoamérica. *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Tomo I. Caracas: Ediciones Cresalc-Unesco.
- VILLARROEL, C. (1999). La capacitación del profesor universitario: ¿informativa o formativa? *Agenda Académica On Line*. Vol 6. (1) U.C.V.
- VILLARROEL, C. (2000). Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades (SEA). Caracas: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. CNU-OPSU.
- VILLARROEL, C. (2003). *Evaluación y acreditación de la educación superior venezolana*. Recuperado el 26 de Febrero de 2004 de [http://www.coneau.edu.ar/act\\_Inter./semint\\_iesalc03/caso\\_venezuela](http://www.coneau.edu.ar/act_Inter./semint_iesalc03/caso_venezuela)
- VILLARROEL, C. (2005a). Gerencia, planificación y evaluación universitarias. *Educere*. (31), 513-522.
- VILLARROEL, C. (2005b). Sistema de evaluación y acreditación de las universidades venezolanas: origen, concepción e instrumentación. Manuscrito no publicado.
- VISAUTA VINACUA, B. (2002). Análisis estadísticos con SPSS para Windows. (2ª ed.). Tomos I y II. España: Mc Graw Hill.
- WATKINS, D. (1994). Student evaluation of university teaching: A cross-cultural perspective. *Research in Higher Education*, Vol. 35 (2), 251-266.



WILSON, J. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. España: Ediciones Paidós.

WHITTY, G. (1992). Quality control in teacher education, *British Journal of Educational Studies*, 40 (1), 38-50.

Anexo 1.  
Primera Versión  
Cuestionario dirigido a los Estudiantes Universitarios.

CUESTIONARIO.

Apreciado Estudiante:

El presente cuestionario forma parte de un estudio de tesis doctoral dirigido a identificar los criterios utilizados por los estudiantes universitarios para definir la calidad de sus profesores. En él encontrarás una serie de aspectos los cuales debes ubicar según el nivel de importancia que, de acuerdo con tu opinión, tienen para definir a un buen profesor universitario. La información obtenida será utilizada sólo para fines de la investigación. Lee las instrucciones cuidadosamente y responde con la mayor sinceridad posible; no hay respuestas correctas ni incorrectas. Muchas Gracias por tu colaboración.

Información general:

Apellidos y Nombre:		
Cédula de Identidad:	Edad:	Sexo: F ( ) M ( )
Facultad:		
Universidad:		

Instrucciones: Marca con una equis (X) en la casilla correspondiente al nivel de importancia atribuido para cada criterio de acuerdo con la siguiente escala:

- |                             |                                |
|-----------------------------|--------------------------------|
| 1.- No es importante.       | 4.- Importante.                |
| 2.- Poco importante.        | 5.- Muy importante.            |
| 3.- Ligeramente importante. | 6.- Extremadamente importante. |

Criterios a considerar para la definición de un BUEN PROFESOR.	1	2	3	4	5	6
1. Apariencia física que incluye pulcritud, vestuario y corte de pelo.						
2. Interés y entusiasmo por la materia que imparte.						
3. Preparación y organización de las clases.						
4. Expresión oral, que incluye manejo del vocabulario y dicción.						
5. Interés y entusiasmo por enseñar.						
6. Planificación y desarrollo de las clases ajustado al contenido de la materia.						
7. Uso del lenguaje corporal.						
8. Habilidad para despertar en sus estudiantes el entusiasmo por la materia.						
9. Capacidad para enseñar.						
10. Comportamiento regido por principios académicos.						
11. Habilidad para promover en sus estudiantes el aprendizaje independiente.						

12. Dominio sobre la materia que imparte.						
13. Exhibición de una conducta ejemplar para la sociedad.						
14. Habilidad para despertar en sus estudiantes la curiosidad.						
15. Claridad en las explicaciones.						
16. Comportamiento regido por los valores morales de la sociedad.						
17. Aplicación de estrategias que permitan el desarrollo de la actitud crítica de los estudiantes.						
18. Formación académica en el área de la docencia.						
19. Reconocimiento en el campo profesional.						
20. Habilidad para generar discusiones durante sus clases.						
21. Asiste regularmente a sus clases.						
22. Relación de respeto con los estudiantes del sexo opuesto.						
23. Promueve la reflexión en torno a la aplicación práctica de los aspectos teóricos discutidos en la clase.						
24. Desarrollo de todo el contenido de la materia durante el semestre o año.						
25. Prestigio personal.						
26. Utilización de ejemplos y resolución de problemas en el desarrollo de las clases.						
27. Disponibilidad para brindar atención en las horas de asesorías.						
28. Comportamiento moral y ético coherente entre lo que se dice y lo que se hace.						
29. Habilidad para vincular las informaciones y contenidos durante las clases.						
30. Aplicación de un sistema de evaluación continua.						
31. Comportamiento regido por los principios éticos de la carrera que enseña.						
32. Consideración de la opinión de los estudiantes en aspectos relacionados con el desarrollo de la clase y el contenido de la asignatura.						
33. Actualización permanente en su área de estudio.						
34. Capacidad para inspirar un ambiente de confianza con sus estudiantes.						
35. El nivel de exigencia en el curso está en correspondencia con los conocimientos del profesor.						

36. Los materiales de estudio que recomienda son adecuados y de fácil acceso.						
37. Disposición para compartir sus conocimientos con los estudiantes.						
38. Aplicación de un sistema de evaluación ajustado a las características de la asignatura.						
39. El nivel de exigencia del curso está ajustado al nivel de estudio de pregrado universitario.						
40. Habilidad para involucrarse y conocer a sus estudiantes.						
41. Discusión con sus estudiantes de la metodología a seguir en el proceso de evaluación.						
42. Habilidad para relacionar los contenidos de la asignatura con las otras áreas de la carrera.						
43. Carácter cordial y sociable ante los estudiantes.						
44. Asignación justa y objetiva de las calificaciones en la asignatura.						
45. Producción de investigaciones en su área de estudio.						
46. Interés por el aprendizaje de sus estudiantes.						
47. Desarrollo de las evaluaciones o exámenes de acuerdo con los contenidos y temas trabajados en las clases.						
48. Vinculación de los resultados de sus investigaciones con los contenidos desarrollados en el curso.						
49. Habilidad para adaptarse a las características del grupo de estudiantes.						
50. Preocupación por renovar los contenidos de la asignatura.						
51. Presencia en su materia de un porcentaje de estudiantes aprobados mayor que el porcentaje de estudiantes aplazados.						
52. Carácter comprensivo y flexible hacia los estudiantes.						
53. Participación en comisiones de trabajo para la asesoría o asistencia a entes públicos o privados.						
54. Carácter abierto a críticas, comentarios y sugerencias de los estudiantes.						
55. Respeto a las opiniones diferentes a las suyas.						

Anexo 2.  
Segunda Versión  
Cuestionario dirigido a los Estudiantes Universitarios.

CUESTIONARIO.

Apreciado Estudiante:

El presente cuestionario forma parte de un estudio dirigido a identificar los criterios utilizados por los estudiantes universitarios para definir la calidad de sus profesores. En él encontrarás una serie de aspectos los cuales debes evaluar según el nivel de importancia que, de acuerdo con tu opinión, deben considerarse para definir a un **Buen Profesor Universitario**. La información obtenida será utilizada sólo para fines de la investigación. Lee las instrucciones cuidadosamente y responde con la mayor sinceridad posible; no hay respuestas correctas ni incorrectas. Muchas Gracias por tu colaboración.

Información general

Cédula de Identidad:	Edad:	Sexo: F ( ) M ( )
Facultad:		
Universidad:		

Instrucciones: Marca con una equis (X) en la casilla correspondiente al nivel de importancia atribuido para cada criterio de acuerdo con la siguiente escala:

- |                             |                                |
|-----------------------------|--------------------------------|
| 1.- No es importante.       | 4.- Importante.                |
| 2.- Poco importante.        | 5.- Muy importante.            |
| 3.- Ligeramente importante. | 6.- Extremadamente importante. |

Criterios a considerar para la definición de un BUEN PROFESOR.	1	2	3	4	5	6
1. Apariencia física que incluye pulcritud, vestuario y corte de pelo.						
2. Interés y entusiasmo por la materia que enseña.						
3. Preparación y organización de las clases.						
4. Expresión oral, que incluye manejo del vocabulario y dicción.						
5. Interés y entusiasmo por enseñar.						
6. Planificación y desarrollo de las clases ajustados al contenido de la materia.						
7. Uso apropiado del lenguaje corporal.						
8. Habilidad para despertar en sus estudiantes entusiasmo por la materia.						
9. Capacidad para enseñar.						
10. Comportamiento regido por principios académicos.						
11. Habilidad para promover en sus estudiantes el aprendizaje independiente.						

1.- No es importante.

2.- Poco importante.

3.- Ligeramente importante.

4.- Importante.

5.- Muy importante.

6.- Extremadamente importante.

<b>Criterios a considerar para la definición de un BUEN PROFESOR.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
12. Dominio de la materia que enseña.						
13. Exhibición de una conducta ejemplar para la sociedad.						
14. Habilidad para despertar la curiosidad intelectual en sus estudiantes.						
15. Claridad en las explicaciones.						
16. Comportamiento regido por los valores morales de la sociedad.						
17. Aplicación de estrategias docentes que permitan el desarrollo de la actitud crítica de los estudiantes.						
18. Formación académica en el área de la docencia.						
19. Reconocimiento en el campo profesional.						
20. Habilidad para generar discusiones durante sus clases.						
21. Regularidad en la asistencia a clases y compromisos docentes.						
22. Relación de respeto con los estudiantes del sexo opuesto.						
23. Estímulo a la reflexión en torno a la aplicación práctica de los aspectos teóricos discutidos en la clase.						
24. Desarrollo de todo el contenido de la materia durante el semestre o año.						
25. Prestigio personal.						
26. Utilización de ejemplos y resolución de problemas en el desarrollo de las clases.						
27. Disponibilidad para brindar atención en las horas de asesorías.						
28. Comportamiento moral y ético coherente entre lo que se dice y lo que se hace.						
29. Habilidad para vincular las informaciones y contenidos durante las clases.						
30. Aplicación de un sistema de evaluación continua.						
31. Comportamiento regido por los principios éticos de la profesión que enseña.						
32. Consideración de la opinión de los estudiantes en aspectos relacionados con el desarrollo de la clase y el contenido de la asignatura.						
33. Actualización permanente en su área académica.						
34. Capacidad para propiciar un ambiente de confianza con sus estudiantes.						
35. Correspondencia entre el nivel de exigencia en el curso y los conocimientos del profesor.						
36. Adecuación y accesibilidad de los materiales de estudio.						



1.- No es importante

2.- Poco importante.

3.- Ligeramente importante.

4.- Importante.

5.- Muy importante.

6.- Extremadamente importante.

<b>Criterios a considerar para la definición de un BUEN PROFESOR.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
37. Disposición para compartir sus conocimientos con los estudiantes.						
38. Aplicación de un sistema de evaluación ajustado a las características de la asignatura.						
39. Ajuste del nivel de exigencia del curso con el nivel de estudio de pregrado universitario.						
40. Habilidad para involucrarse y conocer a sus estudiantes.						
41. Discusión con sus estudiantes de la metodología a seguir en el proceso de evaluación.						
42. Habilidad para relacionar los contenidos de la asignatura con otras áreas de la carrera.						
43. Carácter cordial y sociable con los estudiantes.						
44. Asignación justa y objetiva de las calificaciones.						
45. Producción de investigaciones en su área de enseñanza.						
46. Interés por el aprendizaje de sus estudiantes.						
47. Desarrollo de las evaluaciones o exámenes de acuerdo con los contenidos y temas trabajados en las clases.						
48. Vinculación de los resultados de sus investigaciones con los contenidos desarrollados en el curso.						
49. Habilidad para adaptarse a las características del grupo de estudiantes.						
50. Actualización de los contenidos de la asignatura.						
51. Porcentaje de estudiantes aprobados mayor que el porcentaje de estudiantes aplazados.						
52. Comportamiento comprensivo y flexible hacia los estudiantes.						
53. Participación en comisiones de trabajo para la asesoría o asistencia a entes públicos o privados.						
54. Apertura ante las críticas, comentarios y sugerencias de los estudiantes.						
55. Desempeño general del profesor en el curso cubre las expectativas de los estudiantes.						
56. Respeto a las opiniones diferentes a las suyas.						

Anexo 3.  
Versión Final  
Cuestionario dirigido a los Estudiantes Universitarios.

CUESTIONARIO.

Apreciado Estudiante:

El presente cuestionario forma parte de un estudio dirigido a identificar los criterios utilizados por los estudiantes universitarios para definir la calidad de sus profesores. En él encontrarás una serie de aspectos los cuales debes evaluar según el nivel de importancia que, de acuerdo con tu opinión, deben considerarse para definir a un **Buen Profesor Universitario**. La información obtenida será utilizada sólo para fines de la investigación. Lee las instrucciones cuidadosamente y responde con la mayor sinceridad posible; no hay respuestas correctas ni incorrectas. Muchas Gracias por tu colaboración.

Cédula de Identidad:	Edad:	Sexo: F ( ) M ( )
Facultad:		
Universidad:		

Instrucciones: Marca con una equis (X) en la casilla correspondiente al nivel de importancia atribuido para cada criterio de acuerdo con la siguiente escala:

- |                             |                                |
|-----------------------------|--------------------------------|
| 1.- No es importante.       | 4.- Importante.                |
| 2.- Poco importante.        | 5.- Muy importante.            |
| 3.- Ligeramente importante. | 6.- Extremadamente importante. |

Criterios a considerar para la definición de un BUEN PROFESOR.	1	2	3	4	5	6
1. Respeto a las opiniones diferentes a las suyas.						
2. Disposición para compartir sus conocimientos con los estudiantes.						
3. Correspondencia entre el nivel de exigencia en el curso y los conocimientos del profesor.						
4. Ajuste del nivel de exigencia del curso con el nivel de estudio de pregrado universitario.						
5. Aplicación de un sistema de evaluación ajustado a las características de la asignatura.						
6. Adecuación y accesibilidad de los materiales de estudio.						
7. Actualización permanente en su área académica.						
8. Prestigio personal.						
9. Comportamiento regido por los valores morales de la sociedad.						
10. Exhibición de una conducta ejemplar para la sociedad.						
11. Comportamiento moral y ético coherente entre lo que se dice y lo que se hace.						
12. Comportamiento regido por principios académicos.						

1.- No es importante.

2.- Poco importante.

3.- Ligeramente importante.

4.- Importante.

5.- Muy importante.

6.- Extremadamente importante.

<b>Criterios a considerar para la definición de un BUEN PROFESOR.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
13. Comportamiento regido por los principios éticos de la profesión que enseña.						
14. Habilidad para involucrarse y conocer a sus estudiantes.						
15. Habilidad para adaptarse a las características del grupo de estudiantes.						
16. Discusión con sus estudiantes de la metodología a seguir en el proceso de evaluación.						
17. Habilidad para relacionar los contenidos de la asignatura con otras áreas de la carrera.						
18. Producción de investigaciones en su área de enseñanza.						
19. Participación en comisiones de trabajo para la asesoría o asistencia a entes públicos o privados.						
20. Interés y entusiasmo por la materia que enseña.						
21. Interés y entusiasmo por enseñar.						
22. Habilidad para despertar en sus estudiantes entusiasmo por la materia.						
23. Habilidad para promover en sus estudiantes el aprendizaje independiente.						
24. Habilidad para despertar la curiosidad intelectual en sus estudiantes.						
25. Comportamiento comprensivo y flexible hacia los estudiantes.						
26. Desempeño general del Profesor cubre las expectativas de los estudiantes.						
27. Desarrollo de las evaluaciones o exámenes de acuerdo con los contenidos y temas trabajados en las clases.						
28. Porcentaje de estudiantes aprobados mayor que el porcentaje de estudiantes aplazados.						
29. Preparación y organización de las clases.						
30. Planificación y desarrollo de las clases ajustados al contenido de la materia.						
31. Desarrollo de todo el contenido de la materia durante el semestre o año.						
32. Capacidad para enseñar.						
33. Dominio de la materia que enseña.						
34. Reconocimiento en el campo profesional.						
35. Apariencia física que incluye pulcritud, vestuario y corte de pelo.						

