

PONENCIA

VII CONGRESO UNIVERSITARIO CENTROAMERICANO

Eje Temático:

1. Gestión, Evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior.

b) Investigación sobre educación superior y la gestión universitaria.

CALIDAD, EVALUACION Y COMPETENCIA DOCENTE UNIVERSITARIA: VALIDACIÓN DE UN MODELO

RAZIEL ACEVEDO ALVAREZ. Docente, Costa Rica. Universidad de Costa Rica.

Catedrático de la Universidad de Costa Rica. Doctor en métodos de investigación, diagnóstico y evaluación de la Universidad Complutense de Madrid. Ha escrito libros y artículos nacionales e internacionales relacionados con: evaluación docente universitaria, música tradicional, métodos de investigación, modelos jerárquicos lineales y modelos de ecuaciones estructurales. Es director de la Universidad de Costa Rica, Sede de Guanacaste. Ha participado en congresos en España, Italia, Inglaterra, Polonia, Argentina, México, Panamá, Chile, Perú y Colombia.

razziel.acevedo@ucr.ac.cr

Resumen

La ponencia fundamenta la importancia de evaluar la docencia universitaria, para cuantificar la calidad de sus profesores (as). Ello debe ser un proceso riguroso y sistemático, basado en factores asociados a la competencia docente tales como: organización, entusiasmo, interacción, evaluación y presentación. Estos factores han de ser estudiados por medio de los análisis factoriales confirmatorios utilizando los modelos de ecuaciones estructurales, debido a que muchas de estas evaluaciones no han sido estudiadas en profundidad, lo cual incrementa la desconfianza de los (as) profesionales y la incertidumbre de la calidad en la evaluación docente universitaria.

Palabras claves: evaluación, calidad universitaria, factores de calidad y competencia docente.

ABSTRACT:

The paper bases the importance of evaluating university teaching, to quantify the quality of their teachers. This should be a rigorous and systematic process, based on factors related to teacher competence, such as organization, enthusiasm, interaction, evaluation and presentation. These factors must be studied by confirmatory factor analysis using structural equation models, because many of these evaluations have not been studied in depth, which increases the distrust professionals and the uncertainty of quality of university teaching evaluation.

KEYWORD: evaluation, University Quality, Quality Factor, Teacher Competence

1. Gestión de la calidad en la Universidad y su evaluación

La búsqueda por la calidad de las Universidades es un tema de debate importante en nuestros días, debido a la permanente utilización de la palabra. Para nadie es un secreto que estas instituciones deban mejorar, cambiar y transformarse, a fin de ofrecer mejores oportunidades y servicios a todos los que la rodean; por ende a la sociedad de acogida.

Pero la calidad en la educación superior, es una palabra en boca de todos rara veces definida y comprendida; pues representa la unión de una gama de componentes diversos, de difícil medida y con variables poco identificadas en su totalidad. Hecho que representa un panorama oscuro para quienes van en su búsqueda.

En la mayoría de los países desarrollados, existe en la actualidad un fuerte interés por las instituciones de educación superior y por todos sus componentes, incluidos sus profesores (as). Debido en primer lugar, a la influencia que tiene la educación superior y su investigación, en el soporte del nivel de desarrollo de estos países. En segundo lugar, por el enorme gasto que esta educación exige para mantener su actividad educativa. Los representantes de gobierno consideran que es necesario tener un mayor control, a fin de rentabilizar los beneficios recibidos por la sociedad, para conocer cuantitativamente las ganancias obtenidas por el esfuerzo económico realizado.

Cuestiones entre calidad de la educación y mejora de la economía y la competitividad productivo-mercantil; la adecuación de la enseñanza a las

nuevas tecnologías y a las futuras exigencias sociales; la justificación del aumento o restricción presupuestaria y del control del gasto público; el surgimiento de corrientes defensoras de estándares instructivos nacionales e internacionales, etc., están detrás de esta presión que trata de maximizar el control de las instituciones educativas, para optimizar de alguna manera, la inversión y esfuerzo que hace la sociedad.

Ante este panorama, parece claro que la universidad de hoy ha de tener muy presente, entre otros aspectos cruciales, dos elementos muy delineados: uno, justificar la inversión del gobierno mediante el rendimiento de cuentas del presupuesto asignado. Dos, continuar y mejorar los niveles o estándares profesionales, con el objeto de que sus egresados (as) se introduzcan en la sociedad con las mejores destrezas y habilidades para el ejercicio de su profesión. Desde esta perspectiva, la institución no solo se preocupa de los participantes del proceso educativo, sino también de los (as) empleadores. Es por eso esencialmente que los involucrados en la educación universitaria, llámense administrativos, profesores (as) o funcionarios (as), tienen la gran responsabilidad social e interna de definir, mejorar y cuantificar su calidad. Ello presenta un panorama de gestión en un contexto educativo muy complejo. Debido a que la universidad necesita cuantificar la calidad, es claro e importante. Por esa razón, esta necesidad de conocer, de evaluar las instituciones universitarias parece obvia. Es más, para De la Orden (1992) ello constituye en un rasgo esencial de la educación superior. La educación es una actividad propositiva, intencional y, en consecuencia, la determinación de si se logran, y en qué grado, las metas, es un elemento constitutivo de la propia acción. No sería razonable desentenderse de los efectos que justifican la actividad.

No obstante, aunque las presiones socioeconómicas y sociales, traten de socavar las estructuras universitarias, distorsionando la acción educativa y la producción científica es imperativo acabar con ese pensamiento, propio del control económico.

Al respecto, podemos añadir que la búsqueda constante por la calidad en la universidad, debe estar fundamentada en la mejora de la institución, no en el

control; y la evaluación es un instrumento que, empleado racionalmente, puede aportar elementos relevantes sobre el acontecer de los diferentes procesos que se desarrollan en la institución y sobre el grado en que estos se alcanzan. Fenández Díaz (1997); Gobantes (2000) y Rodríguez (1998), entre otros, argumentan que la evaluación se constituye en una fase del proceso de intervención. Sin evaluación, no es posible progresar ni, mucho menos, tratar de buscar la calidad, de manera lógica y coherente. Ineludiblemente, ello ha de ser parte de un proceso permanente de mejora, donde se integren y evalúen, todos los componentes de la institución, llámese: servicios, matrícula, biblioteca, profesores y otros, con el objeto de conocer, decidir y ajustar oportunamente, los elementos esenciales para el buen funcionamiento de la estructura.

1.1. La evaluación institucional como parte inherente

Ante todas las presiones actuales, el gran reto que tienen las Universidades para alcanzar el prestigio y la competitividad es conocer las metas y objetivos que pretende para evaluar sus logros. Municio (2000) insiste en que las nuevas demandas y necesidades sociales, la creciente competitividad de los nuevos centros y la obligación de rendir cuentas a la sociedad, son causas directas de la evaluación institucional.

Tal como consideramos nosotros, la evaluación de la calidad en la universidad es un instrumento de retroalimentación (*feedback*) que crea una cultura evaluativo en la institución como elemento de promoción de la calidad educativa de la educación. En este sentido, la evaluación se aplica en todo momento del proceso educativo y a sus implicados, es decir, no sólo se centra en los alumnos (el aprendizaje), sino que abarca a los profesores (la enseñanza) y al centro en su totalidad. En este contexto, como sugiere De Miguel (1994), la evaluación no se relega al final de la actividad, sino es un proceso permanente, lo cual hace que se convierta en parte integrante del aprendizaje. Por tanto, desde este enfoque, los resultados de la evaluación

serán procesados nuevamente con el fin de realizar las mejoras necesarias y los ajustes requeridos para volver a iniciar el proceso de evaluación.

En este sentido la evaluación debe respetar al menos ciertas condiciones:

- ◆ Estar perfectamente integrada
- ◆ Ha de poseer el componente formativo, en cuanto vela por la optimización del proceso y de los resultados
- ◆ Debe ser continua, de modo que permita conocer sus efectos, no al final del proceso sino en todo momento, con el fin de ir tomando las opciones y correcciones que sean pertinentes en el transcurrir del proceso para alcanzar, en el mayor grado posible, los objetivos establecidos inicialmente
- ◆ En íntima relación con el componente continuo que la evaluación debe poseer, se le añade la recurrencia, mediante la retroalimentación que proporciona, con el fin de perfeccionar el proceso de acuerdo con los resultados obtenidos.
- ◆ Debe ser formativa en relación con unos objetivos establecidos al inicio y que conduzcan el proceso en dirección a ellos, para minimizar o, lo que sería óptimo, erradicar la ambigüedad y la indefinición.
- ◆ La evaluación ha de ser decisoria, con miras a mejorar el proceso y los resultados de aprendizaje.
- ◆ Finalmente ha de ser cooperativa, porque atañe a un conjunto de usuarios que deben participar en el proceso.

Conociendo los objetivos primarios de la evaluación, podemos considerar el objeto mismo que, desde una perspectiva globalizadora, serán todos los componentes de la institución: todos y cada uno de los departamentos y servicios que la institución ofrece en un contexto de integración y relación.

Un estudio bibliométrico realizado por García C. (1998), señala que los aspectos con mayor incidencia en la calidad educativa corresponden a: la organización escolar, la evaluación, el currículo y el profesorado. Estos factores cruzados con variables de contexto, proceso o producto muestran el panorama sobre el cual se desarrolla la institución educativa.

Claro está que evaluar la universidad y a todos los que la integran no es una señal infalible de que se están mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje en ella, un elemento del contexto complejo universitario. Y mucho menos de que se esté desarrollando un avance cualitativo en la transformación ética de la institución y de la sociedad. Por eso De la Orden (1998) afirma, más importante que hacer evaluaciones e, incluso más importante que hacerlas bien, es saber a qué personas sirven y que valores promueven. La evaluación, más que un hecho técnico es un fenómeno moral. Si le conferimos un mero carácter instrumental, podemos ponerlas al servicio del poder, del dinero, de la injusticia, de la desigualdad. Sería preocupante que la evaluación fuese un instrumento de dominación, de control o de sometimiento.

Podemos añadir, dentro de todo este contexto, la evaluación de todos los componentes de la institución es de vital relevancia para conocer el grado de calidad alcanzado por la institución universitaria, no obstante, y por ser el objetivo de esta reflexión, nos dedicaremos específicamente a la gestión de la evaluación de la competencia docente universitaria, coincidiendo que debe estar insertada dentro de un proceso de evaluación institucional y es a partir de ella que ha analizarse y explicarse. No es posible dotar de significación la evaluación del profesorado, si no es insertada en los procesos de mejora de la calidad de la docencia en el contexto del centro educativo.

1.2. La calidad en manos de los docentes universitarios

Resulta obvio decir que la instrucción universitaria es un proceso complejo, pues es un núcleo donde convergen elementos con diferencias muy significativas relacionadas, entre otras, con los (as) estudiantes, los (as) profesores y las especialidades. Consecuentemente, el instructor de matemáticas enseña su materia de forma abstracta; el de química usa los experimentos para ilustrar la suya, y el de historia emplea los textos históricos para su trabajo. Estas diferencias no sólo se ven acentuadas entre disciplinas, sino, como señalan Rindermann y Schofield, (2001) se

“encuentran también entre los intereses y los perfiles de los estudiantes” (p.231).

En este entramado tan complejo, la suerte de un sistema educativo se juega todo en la carta de sus profesores. Planes, programas, organización escolar, métodos y material cobran todas sus virtualidades en manos de un buen equipo docente, que sepa convertir y transformar sus acciones en elementos de cambio en los estudiantes. Greenwald, Hedges y Laine (1996) apuntan que *“los profesores, después de los estudiantes, constituyen el elemento más importante en el sistema educativo” (430)*. Por consiguiente, consideramos que alrededor de estas dos figuras, gira todo lo demás como: instituciones, objetivos, contenidos, normas, actividades, etc. Son estas dos siluetas, las que dan vida al sistema educativo, por ellas y a su alrededor, se ha construido toda una estructura que los alberga.

De ahí la importancia de conocer el funcionamiento de los (as) docentes universitarios (as), el éxito que tienen en el desarrollo y cambio de sus estudiantes.

1.3. La misión del (la) docente universitario (a)

La figura del *profesor* (as) es relevante, pero ¿cuál es su función en la universidad?. Resulta, prácticamente, indiscutible que la función, el papel que desempeña en un sistema educativo, influye en gran medida en los (as) estudiantes. La idea de que su influencia es capital en el aprendizaje del alumno, parece haber dirigido la reflexión acerca de la necesidad de eficacia en su acción. Somos de la opinión de que los (as) docentes son responsables de introducir, consciente y racionalmente, cambios y matices que modulan el clima escolar o académico, de marcar el ritmo y calidad del trabajo y de orientar la dirección de los aprendizajes de los estudiantes, tanto en sus acciones en el aula, como en la organización social de las instituciones educativas.

Desde *nuestra concepción*, se concibe al docente universitario (a) como una profesión de elevada complejidad, que involucra: a) un profesional que desempeña una tarea compartida, que requiere de una formación, orientada a que otras personas aprendan, b) prioritariamente técnica (lo que no quiere decir exclusivamente técnica ni contrapuesta a actitudes reflexivas), es un especialista al más alto nivel en una ciencia, lo cual comporta la capacidad y hábitos investigadores que le permitan acercarse a, y ampliar, las fronteras de su rama del saber y c) un miembro de una comunidad, la comunidad académica, lo que supone la aceptación, y conformación de la conducta, a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que, de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida. Su éxito dependerá, según Yinger (1986) de su habilidad para enfrentarse con la clase y para resolver los problemas inherentes a esos enfrentamientos, la habilidad requerida será la integración inteligente y creadora del conocimiento de la técnica.

Todo esto no quita que el *educador (a) contemporáneo* deba seguir desempeñando ciertos cometidos tradicionales, que adquieren carácter permanente en la educación, como la de integrar al educando en el mundo de conocimientos, destrezas, usos, conductas y valores en que ha nacido.

En *definitiva*, el papel del profesor (a) es activo. Su cometido, que comenzó en el momento de la programación, se extiende y hace más complejo convirtiéndole de un explicador o aclarador, en guía y estímulo del proceso de aprendizaje y de formación en general. De acuerdo con lo anterior, García Hoz y Pérez Juste (1984) afirman que el mejor profesor no es el que mejor explica, sino el que hace trabajar más a sus alumnos, el que mejor los estimula y orienta en su actividad.

2.2. Factores asociados al “buen” profesor (a) como medida de la calidad

Diferentes investigadores (as) alrededor del mundo han tratado de definir la docencia universitaria Marsh (1982, 1984), Marsh y Dunkin (1992) y algunos colaboradores, señalan nueve factores que son: 1) aprendizaje, 2) entusiasmo, 3) organización, 4) interacción con el grupo, 5) apoyo individual, 6) amplitud y cobertura, 7) justicia en los exámenes, 8) asignaciones y 9) dificultad del curso. Para consolidar y demostrar la solidez de los nueve factores, Marsh y Hocevar (1991) realizan un análisis factorial confirmatorio al SEEQ¹ y concluyen en la definición de un constructo que utiliza los nueve factores.

Por otra parte, Patrick y Smart (1998) identifican tres dimensiones: la habilidad para cambiar al estudiante, organización y presentación. Esta última dimensión está incluida en el estudio de Kwan (1999), aplicado en la Universidad de Hong Kong, en donde se recolectaron 5000 evaluaciones de profesores en 75 departamentos, empleando un instrumento que además de la dimensión organización y presentación, contenía cinco más relacionadas principalmente con: resultado de aprendizaje, motivación, feedback, interacción y ayuda individual.

La interacción del profesor (a) con los estudiantes también está contenida en un instrumento de Ballantyne, Bothwick, y Packer (2000), quienes proponen siete dimensiones para el estudio: organización y preparación de la clase, presentación de la clase, participación de los estudiantes en la clase, aprendizaje de los estudiantes, evaluación de los estudiantes de su aprendizaje, interacción del profesor (a) y los (as) estudiantes, métodos/ áreas de enseñanza y retroalimentación en la enseñanza.

Por medio del análisis factorial, Swartz y otros (1990) identifican dos factores con la eficacia docente: (1) claridad instruccional de presentación, y (2) administración de la conducta de los estudiantes. Lowman y Mathie (1993) también insisten en la utilización de dos factores : (1) intelectualmente estimulante, y (2) relaciones con los estudiantes. No obstante, en otros estudios se identifican más y diferentes factores de eficacia docente. Por ejemplo, Brown y Watkins (1994) consideran tres factores (1) afectividad, (2)

¹ SEEQ siglas en inglés de Student Evaluation of Educational Quality

sistematización y (3) estimulación. El mismo número de factores son descritos por Rindermann (2001) los cuales son: estructuración, la competencia docente y entusiasmo. Otros investigadores han sugerido más factores como los siete de Ramsden (1991) o los nueve que destaca Marsh y Dunkin (1992).

De acuerdo con nuestra opinión, los (as) autores (as) mantienen su coincidencia en los factores relacionados con organización, evaluación, interacción, trato con los estudiantes y entusiasmo. Estos continúan siendo los más difundidos y utilizados como criterios de evaluación docente desde la perspectiva de los estudiantes.

En el contexto español, también se observan múltiples trabajos sobre el tema, como los de Alvarez y García (1999), Escudero (1999), Jornet (1988) y Cajide (1994), entre otros.

Entre las diversas propuestas existentes, Tejedor (1990) insiste en siete dimensiones o factores, altamente correlacionadas entre sí, que deben ser empleadas para evaluar al docente: (a) cumplimiento del profesor, (b) calidad y desarrollo del programa, (c) dominio de la asignatura, (d) interacción con los alumnos, (e) recursos utilizados y prácticas, (f) exámenes y (g) valoración global del profesor. A su vez González Such y otros (1999), destacan tipologías de calidad docente como: cumplimiento de obligaciones, conocimiento de la materia, desarrollo de la clase, materiales y programa, actitud del profesor (a) y evaluación.

Un instrumento muy importante de estudiar y de mencionar, por la profundidad en el análisis de sus componentes y por la rigurosidad con que se valida el constructo competencia docente a través del análisis factorial confirmatorio, es el CEDA² de García Ramos (1996, 1997, 1997b, 1998). El CEDA enumera seis dimensiones implicadas en la evaluación de la competencia del docente universitario, que se describen como: 1) Programa – organización de la enseñanza, 2) dominio de contenidos – claridad expositiva, 3) motivación de aprendizaje – incremento del interés del alumno, 4) interacción con el grupo de clase, 5) atención individual al alumno, 6)

² CEDA significa, Cuestionario de Evaluación Docente por el Alumnado

evaluación – exámenes. Para englobar las seis dimensiones mencionadas, el CEDA se divide en tres partes: valoración de la materia, valoración analítica del docente y valoración global del mismo.

Últimamente la búsqueda de las dimensiones para la evaluación de la competencia docente universitaria continúa siendo objeto de estudio y se pueden observar algunos ejemplos destacados en la siguiente tabla.

TABLA NO 1 DIMENSIONES DE COMPETENCIA DOCENTE

Marsh (2001)	Ting (2001)	Young (1999)	Kolitch y Dean (1999)	Ridermann y Amelang (2001)	Jackson y otros (1999)
1. Aprendizaje y valor	1. Diseño del curso.	1. Entusiasmo	1. Comunicación.	1. Estructura.	1. Apoyo a los estudiantes.
2. Interacción con el grupo	2. Rendimiento del profesor.	2. Conocimiento de la materia	2. Planeamiento y organización.	2. Competencia docente.	2. Valor del curso.
3. Raport individual	3. Evaluación global del diseño, el rendimiento y el esfuerzo dedicado al curso.	3. Habilidad para integrar la información.	3. Manejo de clase.	3. Entusiasmo.	3. Organización y diseño.
4. Exámenes calificaciones.		4. Habilidad para estimular el pensamiento			4. Justicia en la calificación.
5. Carga de trabajo dificultad					5. Dificultad.
6. Organización y claridad.					6. Cantidad de trabajo.
7. Entusiasmo					
8. Amplitud de enfoque.					
9. Trabajo extra clase- lecturas.					

Nosotros consideramos que de las diferentes propuestas analizadas, muchas de esas dimensiones pueden llegar a ser sintetizadas alrededor de

organización, interacción con los estudiantes, preparación, habilidades para comunicar y estimular a los estudiantes y justicia en la nota.

3.1 Organización y conocimiento de la materia

La organización de la materia de clase, es una de las dimensiones más utilizadas en la literatura sobre el tema. Su empleo es común en los diferentes instrumentos propuestos por investigadores, evaluadores y administradores universitarios. Los estudios más prestigiosos de Marsh (2001), Patrick (1998) y Kwan (1999) proponen la utilización de dicho criterio, como uno de los predictores más destacados de competencia docente.

Un (a) docente organizado (a) es considerado como aquel que planifica con anterioridad su clase, busca ordena los recursos, organiza profundamente todos los componentes, llámese objetivos, actividades, textos y exposiciones, entre otros. García (1997) y Marsh (1987) han demostrado en sus estudios empíricos que esta dimensión tiene una influencia muy fuerte sobre otros criterios de la competencia docente universitaria..

En este sentido, García y Congosto (2000), aseveran que el dominio de contenidos de una asignatura o disciplina es la condición necesaria. Pero, la condición suficiente para que se produzca una acción educativa – formadora eficaz, esta “ligada al resto de procesos que facilitan la *comunicación* de los contenidos y la *motivación* de aprendizaje que generan en el estudiante. Ambas condiciones son básicas” (García y Congosto, 2000, p.245).

Podemos manifestar que el dominio de la materia se encuentra muy relacionado con la organización y la planificación de la clase misma. Trent y Cohen (1973), Marsh (2001), De Miguel (1998), Nuhfer (1996), Frey, Leonard y Beatty (1975), Feldman (1997), Marsh y Roche (1993, 1997), Coffey y Gibbs (2001) y Centra (1993), entre otros, han propuesto el empleo de esta dimensión como un factor de eficacia docente.

En los meta-análisis más importantes sobre el tema Cohen (1986, 1987) con un grupo de 41 estudios bien escogidos, el autor encontró un coeficiente de 0.34 entre el rendimiento del estudiante y el conocimiento de la materia, poniendo en evidencia una moderada relación entre ambas variables. No

obstante, en el mismo estudio, el autor resalta que se observa una alta correlación, coeficiente de 0.57, entre la estructura y logro, lo cual está altamente relacionado con la preparación y organización de la clase. Los resultados evidencian el peso de esta dimensión en la evaluación de la docencia universitaria.

3.2. Comunicación con los estudiantes

Los profesores (as) deben ser capaces de comunicar sus ideas efectivamente en diferentes formas y también, a diferentes personas. En esta línea, Baugh (1983) y Taylor (1988), expresan que el aprendizaje se facilita cuando el profesor (a) y los (as) estudiantes comparten por medio de la comunicación, significados de ideas o sentimientos con el uso de sonidos convencionales, signos o gestos, apoyados en el empleo de símbolos escritos que son mutuamente entendidos.

La comunicación puede ser aún más efectiva cuando tiene significados culturales que son compartidos por todas las personas en la clase. Esto significa, teóricamente, que dos culturas pueden tener el mismo lenguaje, pero variedad de grados de comprensión de los disímiles significados de las palabras; éstas se pueden escribir igual, pero generalmente tienen diferentes significados que dependen del lugar, el acento, la intensidad y muchos otros elementos más. Collins (1988) y Heath (1983), tratando sobre la comunicación en el aula, asumen que los (as) profesores (as) necesitan reconocer esta realidad, para hacer ajustes que le permitan facilitar el aprendizaje a sus estudiantes.

En una revisión sobre el tema De la Orden (1990) encontró que la habilidad del profesor para implicar eficazmente a los estudiantes en tareas de aprendizaje es un predictor importante de eficacia, pues existen un gran número de estudios correlacionales que lo indican.

3.3. Interacción y entusiasmo

Un (a) docente universitario ha de ser capaz de interactuar con los estudiantes, de manera que ayude al crecimiento académico y personal de

éstos. Los estudiantes, realizan un mejor aprendizaje en situaciones donde se sienten cómodos y, de alguna forma, apoyados por los docentes. Cuando los alumnos perciben que existe cierta afinidad y familiaridad, están más atentos y comprometidos con los procesos de clase. Jackson (1999) descarta que el estudiante observa la habilidad del (a) docente para apoyar a los estudiantes, creando una atmósfera que conduzca al aprendizaje.

Con un proceso adecuado de interacción los estudiantes se sienten libres de expresar su opinión, apoyarse en conversaciones entre ellos, y sobre todo, animan con ello el desarrollo de la clase

Aunque, no podemos creer que los (as) estudiantes quietos, ordenados o atentos se sientan bien dentro de la clase. Los profesores necesitan ser sensibles a las necesidades emocionales de sus estudiantes y responder a sus relaciones interpersonales, buscando diferentes formas de interrelacionarse con ellos, de manera que les permita conocer una parte de sus intereses, necesidades, metas y preocupaciones. Las relaciones interpersonales acercan al profesor a la realidad del estudiante y abren las puertas a la comprensión, la sensibilidad y sobre todo a la humanización del proceso de enseñanza.

Los profesores (as) exitosos tienden a ser los que pueden utilizar un rango de las estrategias de enseñanza y un rango de estilos de interacción, presentándose ante sus estudiantes entusiasmados por los diferentes elementos de la clase. Estos son capaces de aceptar críticas, agilizar los temas difíciles, se muestran atentos y contentos ante sus estudiantes. En fin, estos aspectos se encuentran constantemente en las investigaciones sobre eficacia docente, lo que sugiere según Doyle (1985) que los profesores (as) eficaces ajustan su enseñanza para conocer las necesidades de diversos (as) estudiantes y las demandas que ellos tienen sobre metas, temas y métodos educacionales.

3.4. La evaluación de la enseñanza

Los profesores (as) han de promocionar el rendimiento y el conocimiento del estudiante universitario a un nivel más complejo. Foster (1991) asevera que el planeamiento y la evaluación de la enseñanza permiten al docente observar si el estudiante comprende la materia de clase y la relaciona con destrezas que le permiten ascender a niveles más elevados: ésta es la esencia de la docencia y el aprendizaje. El nivel de habilidad, conocimiento y de destrezas, ha de ser evaluado a intervalos regulares para determinar el progreso de los estudiantes y también, para estudiar otras acciones que le permitan al estudiante a superar las áreas o los capítulos más problemáticos de la clase.

No obstante, para lograr una importante relación entre los intereses docentes y estudiantiles Jackson (1999) afirma que debe existir justicia a la hora de valorar a los estudiantes. Los criterios utilizados tienen que ser los mismos para todos estudiantes sin ninguna distinción que les permita la duda. Los docentes se deben presentar imparciales en sus ponderaciones sobre el rendimiento de los estudiantes. Además, las pruebas han de mantenerse relacionadas con el contenido estudiado en clase y con el tiempo de estudio de los estudiantes.

La dimensión evaluación es muy señalada por los investigadores sobre el tema y es uno de los predictores destacados por los autores más relevantes. García (1997) propone que esta dimensión influye directamente sobre otras dimensiones de evaluación.

Los autores mencionan que los factores mencionados de evaluación del profesor pueden variar de acuerdo al tamaño de la clase, como en el caso de apoyo e interacción. En un meta-análisis muy importante Cohen (1987) reportó los siguientes coeficientes: estructura (0.55), interacción (.52), habilidades (.50), global del curso (.49), total del instructor (.45), aprendizaje (.39), apoyo (.32), evaluación (.30), feedback (.28); interes /motivación (.15) y dificultad (-.04), claridad de los objetivos del curso (0.35), habilidades (0.56), conocimiento sobre la materia (.34) y sensibilidad con el nivel de clase y progreso (0.30). Se observa una alta correlación entre estructura y logro

pero tiene relación con la preparación y organización (.57). Los hallazgos de este autor son muy consistentes para el uso de tales dimensiones en la evaluación de estudiantes de sus profesores universitarios.

Propuesta empírica

4.1. Muestra del estudio

Está formada por 374 estudiantes de la Sede de Guanacaste, Liberia. Incluye los departamentos de ciencias sociales, ciencia y tecnología y artes filosofía y letras.

4.2. Instrumento: el cuestionario

De acuerdo con este estudio, la competencia docente universitaria ha sido observada en relación con dos criterios. El primero, se desprende de la revisión de la literatura. El segundo, toma en cuenta la naturaleza y el contenido del instrumento facilitado por el Centro de Evaluación Académica de la Universidad de Costa Rica.

4.3. Análisis y resultados

Iniciamos analizando la fiabilidad del instrumento de medida. Para estimar esta característica psicométrica se eliminaron los ítems 29, 30, 31 y 32, por su poco ajuste, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.94. Este valor es altamente satisfactorio y destaca la consistencia interna del instrumento.

4.4 Análisis factorial exploratorio

Para iniciar, se trata de reducir la información por medio del análisis factorial exploratorio, utilizando el método de componentes principales con rotación varimax. Primeramente, ha de asegurarse que la matriz de correlaciones sea significativa, por medio de: a) la prueba de esfericidad de Bartlett (ji-cuadrado = 4534.201, $p = 0'000$, con 435 gl) indica que no es una matriz de

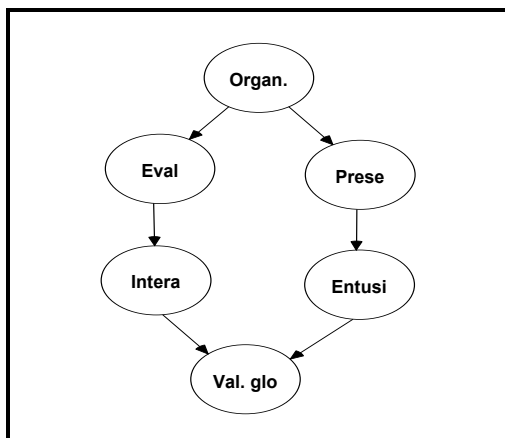
identidad debido a la existencia de inter-correlaciones significativas, y b) $K.M.O = 0.94$, esto demuestra que el conjunto de variables colectivas alcanzan el umbral necesario de suficiencia muestral.. Seguidamente, se analizan las comunalidades, que se encuentran dentro de los rangos considerados normales. Luego, al proceder con la selección de los factores se obtienen seis que explican el 61.17% de la varianza y cuyo primer factor representa el 40.56%. Para contar con una mejor visión de los factores extraídos son rotados, por medio del método varimax, alcanzado una estructura con seis elementos denominados como: entusiasmo, interacción, evaluación, organización-recursos, presentación-dominio y valoración global.

4.5 Análisis factorial confirmatorio

Determinados los factores, se procede con la validación de constructo utilizando los modelos de ecuaciones estructurales, hipotetizando que la evaluación global del estudiante es directamente influenciada por el entusiasmo y la interacción del profesor. Éstas a su vez son variables endógenas afectadas directamente por la evaluación y la presentación. La organización, variable exógena, influye directa e indirectamente sobre todas las variables anteriores.

El modelo recursivo puede verse en el gráfico N° 1.

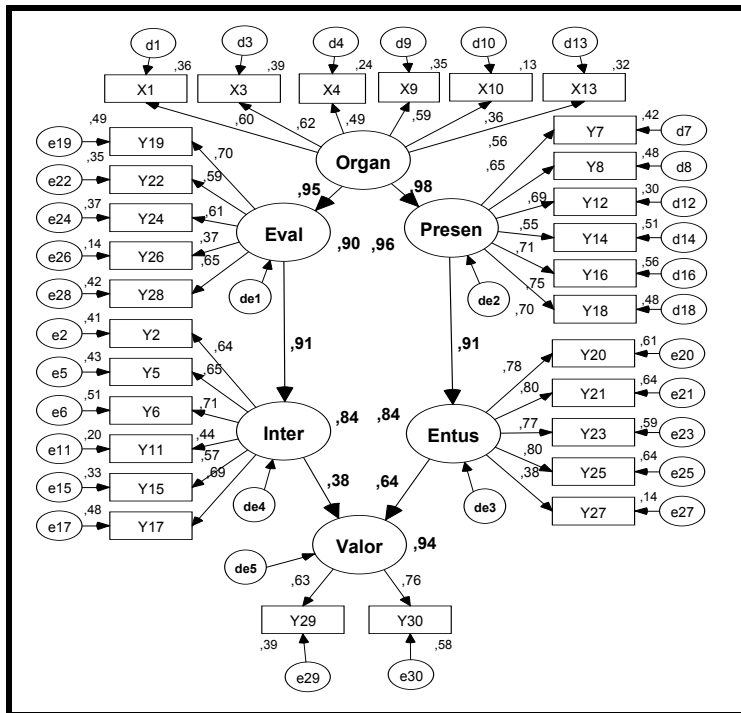
GRÁFICO NO 1 MODELO PROPUESTO



Se observa una variable exógena y cinco endógenas, que se manifiestan por 30 variables observadas que se ordenan con su correspondiente variable latente de la siguiente forma (ver anexo N° 1): entusiasmo (ítems n°: 25, 20, 21, 23, 27), interacción (ítems n°: 22, 24, 26, 28, 19), evaluación (ítems n°: 2, 5, 6, 17, 11, 15), organización y recursos (ítems n°: 1, 9, 4, 3, 10, 13), presentación y dominio (ítems n°: 12, 7, 14, 18, 16, 8) y valoración global (ítems n°: 33, 34). Para proceder con la estimación del modelo, las variables observadas número 1, 2, 16, 19, 25 y 33 son ajustadas a uno. En este modelo se proponen 137 parámetros de estimación.

2.5.2. Estimación y evaluación

GRÁFICO NO 2 ESTIMACIÓN DEL MODELO ESTRUCTURAL



Un análisis detallado de cada uno de los parámetros estimados (pesos de las regresiones, sus estimados, interceptos y varianzas) permite manifestar que el peso y la influencia de unas variables sobre otras es positiva y muy significativa, lo que demuestra una estructura consistente.

Medidas de ajuste absoluto: Estas medidas determinan el grado en que el modelo propuesto (estructural y de medida) predicen la matriz de correlación o covarianza observada. Evidentemente, éstas no hacen distinción entre si el modelo de ajuste es mejor o peor. La primera medida obtenida es ji-cuadrado ($\chi^2 = 1010.70$ con 399 grados de libertad) decidimos eliminarlo

del análisis y utilizar las propuestas alternativas, como el *FMIN* y F_0 .

En el modelo que proponemos estos índices tienen un valor de 2.71 el primero y 1.64, el segundo. Los coeficientes demuestran valores de ajuste bastante aceptables, porque se encuentran por debajo del límite normal (3.0).

Ahora bien, al observar el *RMSEA* cuyo índice es 0.064, con un “*p*” = 0.00, se demuestra que el error es bueno y evidencia un buen ajuste del modelo de estudio propuesto.

Medidas de ajuste incremental: estas medidas valoran el ajuste incremental del modelo comparado con un modelo nulo, que se supone como un modelo de un único factor sin error de medida. En este caso, el valor del chi-cuadrado del modelo nulo o alternativo es $\chi^2 = 40625,733$ con 465

grados de libertad y un nivel de significación del 0.00, con un CMIN/df = 87367. Estos valores son muchísimo más altos que los del modelo que estamos proponiendo. Bentle y Bonett (1980), proponen que, si balanceamos este valor con el obtenido por nuestro modelo, podemos considerar que el nuestro no es tan deficiente.

A parte de esta recomendación, un tanto subjetiva, se puede tomar en cuenta el índice de Tucker y Lewis (TLI), el índice de ajuste normado (NFI) y el índice de ajuste comparado (CFI). Según Hu y Bentler (1999) estos deben permanecer por encima de 0.95, para ser considerados como un excelente ajuste.

En el modelo de estudio los índices TLI es 0.98, el NFI es 0.97 y el CFI 0.98, estos son valores muy altos y ofrecen una medida válida de ajuste. Analizando estos coeficientes, observamos que todos exceden los niveles recomendados para el ajuste incremental, o sea mayor de 0.90, lo que aporta argumentos adicionales para calificar de aceptable el modelo que estamos proponiendo.

Medidas de ajuste de la parsimonia: esta última medida, según Hair y otros (1999), evalúa la parsimonia del modelo propuesto, mediante la valoración del ajuste del modelo, frente al número de coeficientes estimados necesarios para lograr ese nivel de ajuste.

En este sentido, se pueden observar varias medidas muy relacionadas entre sí, las cuales son apropiadas para evaluar directamente el modelo que proponemos y cuyos valores han de superar el mínimo de significación (0.90).

En nuestro modelo el PNFI o índice de ajuste parsimonioso normado y el índice de ajuste parsimonioso comparado o PCFI, es de 0.83 el primero y 0.84 el segundo, por tanto, se debe aceptar con precaución esta medida

porque es marginal al valor recomendado por los autores. Pese a ello, estas medidas permanecen dentro de los rangos normales.

Otro índice teórico que también ofrece información relevante para determinar el ajuste del modelo es el valor de Hoelter. Según el autor el valor ha de ser mayor a 200. En el modelo que proponemos obtenemos 165, con significación 0.05, y 173 para 0.01; podemos ver que estos valores también son marginales y han de ser tomados con precaución por estar debajo del valor señalado. Al respecto podemos tomar una aclaración de Arbuckle (1997) quién no se fía del límite en 200 y da por buenos todos rangos que se obtengan alrededor de 170.

Dentro de estos índices también se recomienda observar el ji-cuadrado normado (CMI/Df), cuyos umbrales señalados están entre 1 y 5. El CMI/Df del modelo propuesto es 2.41, lo cual es un valor que se encuentra dentro de los rangos recomendados por los autores como una buena estimación.

Se puede manifestar, en una observación final, que los valores obtenidos en el ajuste del modelo de estudio son más que aceptables, por tanto, es posible considerarlo una propuesta válida para explicar la percepción de los estudiantes respecto a la competencia docente universitaria.

5. CONCLUSIONES

Ante los diferentes cambios que presenta el siglo XXI , los gobiernos de los países desarrollados han volcado su mirada en las instituciones de educación superior, debido primordialmente, a la importancia decisiva que la investigación y la educación superior tiene para mantener el nivel de desarrollo de estos países, y al tamaño del gasto público que ello representa. Por tanto, se considera que es necesario un mayor control sobre las instituciones de educación, para conocer el grado en que éstas se ajustan a los cambios, mejoran sus servicios, aumentan el rendimiento de sus estudiantes y sobre todo, controlan el gasto en sus acciones.

Parece claro, que la universidad *necesita* cuantificar la magnitud de su actividad, por esa razón, la evaluación de las instituciones universitarias

parece obvia. Pero, aunque las presiones constantes de la sociedad estimulen la distorsión del proceso evaluativo, es necesario acabar con ese pensamiento, propio del control económico. Porque más allá de estas presiones, está la obligación de conocer científicamente el desarrollo, funcionamiento e impacto de las universidades y sus docentes. Por tanto esta búsqueda por la calidad, ha de estar afincada en la mejora de la institución y no en su control económico. En este sentido, aunque los (as) docentes son actores principales del proceso, el peso de la evaluación no debe caer sobre sus actividades, sino, ellos son una parte, no toda.

Para una gestión relevante en contextos complejos es importante evaluar, pero de manera lógica, coherente, no anárquica, orientada a la toma de decisiones para la mejora de la práctica en la universidad, por tanto, ha de ser proceso permanente que envuelva todos los componentes de la institución.

Es ampliamente conocido que una parte importante de la calidad de toda institución universitaria, se encuentra en las manos de sus docentes. Podemos decir que todo sistema educativo, depende en gran parte de buen funcionamiento del cuerpo docente y en ellos cobra vida los programas de estudio, la organización escolar, los planes, las actividades. Por tanto, resulta indiscutible, que la función del profesor, influye en gran medida en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes, lo que lo convierte en la figura más importante del sistema educativo, después de los estudiantes. Todo ello no implica, que sea el (la) único (a) responsable de la calidad de la institución universitaria, pues como todos sabemos, ésta (la calidad) se ve constantemente afectada por el funcionamiento o no de todos los componentes que forman el complejo mundo universitario.

Una valoración final sobre este breve panorama nos permite manifestar que para apoyar las diferentes situaciones en las instituciones educativas debemos conocer que la docencia se fundamenta en: a) organización de la

materia, el manejo de los temas, claridad en la exposición, b) interacción con los estudiantes, permaneciendo atento a sus necesidades, participando, siendo un colaborador de du proceso educativo, c) dominio de los procesos de evaluación y su justicia, interacción con los estudiantes; d) comunicación, habilidad para comunicar y comunicarse con los estudiantes; e) entusiasmo, aquel docente que se muestra y demuestra que gusta de la materia impartida. Conociendo los factores de competencia docente que matemáticamente se han comprobado, podremos tener una mayor visión del proceso y contaremos con herramientas que nos permitan acercarnos a la gestión en procesos complejos como el universitario.

Por tanto proponemos:

1. Que la calidad de la instituciones universitarias debe estar fundamentada en un modelo, en donde los (as) docentes son un componente del conjunto.
2. Que la evaluación de la competencia docente universitaria se fundamente en varios instrumentos, los cuales puedan medir acción social, investigación y docencia, donde participen todos los implicados, sean estudiantes, administradores, pares y el (la) profesional.
3. Que antes de aplicar los instrumentos de medición cuantitativos, sean validados por el análisis factorial confirmatorio utilizando métodos rigurosos de análisis como los modelos de ecuaciones estructurales u otra metodología novedosa de análisis.

Referencias bibliográficas

- Abrami, P.C.; D'apollonia, S. & Cohen, P. "Validity of Student Ratings of Instruction: What We Know and What We Do Not". En *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), pp.219-231. 1990.
- Abrami, P.S.; D'apollonia, S. & Rosenfield. "The Dimensionality Of Student Ratings of Instruction: What We Know and What We do Not". En R.P. PRRY & J.C. SMART (Eds.) *Effective Teaching in Higher Education: Research and Practice*, pp.321-367. New York: Agathon Press. 1997.
- Aleamori, L.M. "Student Rating myths versus research facts from 1924 to 1998". En *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13 (2), pp. 153-166. 1999.
- Álvarez, V.; García, E. Y Flores, J. "Características de la Docencia Mejor Evaluada por los Alumnos En Las Diferentes Áreas de Enseñanza Universitaria". En *Revista Española de Pedagogía*, Nº 214, pp. 445-464. 1999.

-
- Arbuckle, J.L. *Amos User's Guide: Versión 3.6*. Chicago, IL: Small Waters. 1997.
- Ballantyne, R.; Borthwick, J. & Packer, J. "Beyond Student Evaluation of Teaching: Identifying and Addressing Academic Staff Development Needs" . En *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 25, 3, pp.221-236. 2000.
- Bentler, P.M. "Multivariate Analysis with Latent Variables: Causal Modeling ". En *Annual Review of Psychology*, 31, pp. 419-456. 1990.
- Cajide, J. "Análisis Factorial Confirmatorio de las Características de Calidad Docente Universitario (solución LISREL)". En *Bordón*, 43 (4), pp. 389-405. 1994.
- Centra, J.A. *Reflective Faculty Evaluation : Enhancing Teaching and Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass. 1993.
- Cohen, P.A. *An update and expanded meta analysis of multisection student rating validity studies*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. 1986.
- Cohen, R.J. y Swerdlik, M.E. *Psychological Testing And Assessment: An Introduction To Tests And Measurement* (4th ed.). Mountain View, CA.: Mayfield. 1999.
- Craton, P. y Smith, R.A. "Reconsidering the Unit of Analysis : A Model of Student Ratings of Instruction" En *Journal of Educational Psychology*, 82 (2) pp.207-212. 1990.
- De La Orden, A. "Evaluación, Selección y Promoción del Profesor Universitario". En *Revista Complutense de Educación*. Vol 1 (1), 11-29. 1990.
- De Miguel, M. "La Evaluación Del Profesorado Universitario. Criterios y Propuestas Para Mejorar La Función Docente". En *Revista de Educación*, N° 315, pp. 67-83. 1998.
- Escudero, T. "Los Estudiantes como Evaluadores de la Docencia y de los Profesores: Nuestra Experiencia". En *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*. N° 34, Enero/ Abril. pp. 69-86. 1999.
- Feldman, K.A. "The superior teacher from de students view". En *Research in Higher Education*, 5, pp. 243-288. 1976a.
- Feldman, K.A. "Grades and College Student's Evaluation of Their Courses and Teacher". En *Research in Higher Education*, 18 (1) , pp. 3-124. 1976b.
- Feldman, K.A. "Seniority and experience of college teachers as related to evaluations they receive from students". *Research in Higher Education*, 18, 3-124. 1983.
- Feldman, K.A. "Class size and college students' evaluation of teachers and courses: a closer look". In *Research in Higher Education*, 21 (11), pp. 45-116. 1984.
- Feldman, K.A. "Research Productivity and Scholarly Accomplishment of College Teacher as Related to Their Instructional Effectiveness: A Review and Exploration". En *Research in Higher Education*, 26 (3), pp. 227-298. 1987.
- Feldman, K.A. "The association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement: refining and extending the synthesis of data from multisection validity studies". En *Research in Higher Education*, 30, pp. 583-645. 1989.
- Feldman, K.A. "Identifying Exemplary Teachers and Teaching: Evidence from Student Ratings". En R.P. PERRY & J.C. SMART (eds.), *Effective teaching in Higher Education: Research and Practice*, Bronx, N.Y.: Agathon. Pp.368-395. 1997.
- Fernández, J.; Mateo, M. & Muñiz, J. "Is There Relationship Between Class Size and Student Ratings of Teacher Quality?" En *Educational And Psychological Measurement*, 58 (August), 596-604. 1998.
- García Ramos, J. M. y Gálvez Hernández, M "Un modelo tutorial universitario". En *Revista Complutense de Educación*, 7 (1), Madrid. pp. 275-303. 1996b.
- García Ramos, J.M. "Valoración De La Competencia Docente Del Profesor Universitario: Una Aproximación Empírica". En *Revista Complutense De Educación*, 8 (2), Madrid. pp. 81-108. 1997.
- García Ramos, J.M. "Análisis Factorial Confirmatorio En La Validación del Constructo Competencia Docente del Profesor Universitaria". En *Bordón*, 49 (4), Madrid. pp. 361-391. 1997b.
- García Ramos, J.M. "El Análisis de Estructuras de Covarianza en El Estudio De La Competencia Docente Del Profesor Universitario". En *Revista De Investigación Educativa*, 16 (1), Madrid. pp. 155-184. 1998.
- Gibbs, G. *Improving the Quality of Student Learning*. New York: Teacher's College Press. 1992b.

González Such, J.M.; Jornet M., J.M.; Suárez R., J.M. y Pérez C., A. "Análisis de Tipologías de Calidad Docente a Partir de Cuestionario de Evaluación del Profesorado Universitario". En *Bordón*, 51 (1), pp.95-114. 1999.

Green, Sbt.; Akey, T.M.; Fleming, K.K.; Hershberger, S.C. Y Marquis, J.G. "Effects of the number of scale points on chi-square fit indices in confirmatory factor analysis". En *Structural Equation Modeling*, 4 (2), pp. 108-120. 1997.

Hair, J.; Anderson, R.; Tatham, Black, W. *Análisis Multivariante*. España: Prentice Hall. 1999.

Hu, L. & Bentler, P. M. "Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives". En *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. 1999.

Jackson, D.; Teal, C.; Raines, S.; Nansel, T.; Force, R.& Burdsal Ch. "The Dimensions Of Students' Perceptions Of Teaching Effectiveness". En *Educational And Psychological Measurement*, vol. 59, (4), pp. 580-596. 1999.

Jornet, J.; Suares, J.M. y González, J. "Proyecto de Implantación De Un Sistema De Evaluación Del Profesorado En La Universidad de Valencia". En *Consideraciones Metodológicas Sobre La Evaluación Y Mejora De La Docencia Universitaria*. Universidad de Valencia, Informes de Investigación Evaluativa, N° 1. 1988.

Kolitch, E. & Dean, A.V. "Student Ratings of Instruction en the U.S.A.: Hidden Assumptions and Missing Conceptions About "Good" Teaching". En *Studies in Higher Education*, Vol. 24, (1), pp. 27-42. 1999.

Kwan, K.P. "How Fair Are Rating in Assessings The Teaching Performance Of University Teacher?". En *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 24 (June), 181-195. 1999.

Marsh, H. & Bailey, M. "Multidimensional Students' Evaluations of Teaching Effectiveness". En *Journal of Higher Education*, 64 (1), pp. 1-18. 1993.

Marsh, H. & Roche, L. R. "Making Students' Evaluation of Teaching Effectiveness Effective: The Critical Issues of Validity, Bias, and Utility". En *American Psychologist*, Vol.52, 11, 1187-1197. 1997.

Marsh, H. "SEEQ: a Reliable, Valid, and Useful Instrument for Collecting Students Evaluation of University Teaching" En *British Journal of Psychology*, 52, pp. 77-95. 1982.

Marsh, H. "Student's evaluation of university teaching; dimensionality, reliability, validity, potential biases ad utility". En *Journal of Educational Psychology*, 76 (5), 707-754. 1984.

Marsh, H. W., & Dunkin, M. J. "Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective". En J.C. SMART (ed.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, (Vol. 8, pp. 143-233). New York: Agathon Press. 1992.

Marsh, H.W. "Student's Evaluation of Tertiary Instruction: Testing the Applicability of American Surveys in an Australian Setting". En *Australian Journal of Education*, 25, pp. 177-192. 1981.

Marsh, H.W. y Roche, L. *The Use of Student's Evaluations of University Teaching To Improve Teaching Effectiveness*. Canberra: Australian Government Publishing Services. 1994.

Marsh, H.W. y Roche, L.A. "The Use of Student Evaluations of University Teaching in Different Settings: The Applicability Paradigm". En *Australian Journal of Education*, 36 (3), pp. 278-300. 1992.

Marsh, H.W. y Roche, L.A. "Effects of grading leniency and low workload on students' evaluation of teaching: popular myth, bias, validity or innocent bystanders?". En *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), pp. 202-228. 2000.

Marsh, H.W.; Touron, J. y Wheeler, B. "Students' s Evaluations of University Instructor: The Applicability of American Instrument in a Spanish Setting". En *Teaching and Teacher Education*, 1, pp. 123-138. 1985.

Mckeachie, W.J. "Research on College Teaching: The Historical Background". En *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), pp. 189-200. 1990.

Murray, H.G. "Does Evaluation of Teaching Lead to Improvement of Teaching?. En *International Journal for Academic Development*, 2 (1), pp. 20-41. 1997.

Patrick, J. y Smart, R.M. "An Empirical Evaluation of Teacher Effectiveness: The Emergence of Three Critical Factors". En *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 23 (2) pp. 165-178. 1998.

Prosser, M. & Trigwell, K. "How will Future Academic be Evaluated? Using Student Study Strategies to Check the Validity of Student Evaluations of Teaching Courses". En G. MULLIS (Ed) *Breaking the Mould . Paper Presented at the Fifteenth Annual Conference of HERDSA*, pp. 282-284. Sydney: HERDSA. 1990.

Ramsden, P. *Learning of Teach in Higher Education*. London: Routledge. 1992.

Rindermann, H. & Schofield, N. "Generalizability of Multidimensional Student Rating of University Instruction Across Courses and Teacher". En *Research in Higher Education*. Vol. 42, 4, pp.377-400. 2001.

Schalock, M.D. "Teacher Productivity Revised: Definition, Theory, Measurement And Application". En *Journal Or Personnel Evaluation In Education*, 8 (2), pp. 179-196. 1993.

Swartz, C.W.; White, K.P. y Stuck, G.B. "The Factorial Structure of The North Caroline Teacher Performance Appraisal Instrument". En *Educational and Psychological Measurement*, 50 (1), pp. 175-185. 1990.

Tejedor, F. y Montero, L. "Indicadores de la Calidad Docente para La Evaluación del Profesor Universitario". En *Revista Española De Pedagogía*, año XLVIII, N° 186, mayo-agosto, pp. 259-279. 1990.

Ting, K.F. "A Multilevel Perspective On Student Ratings of Instruction: Lessons From the Chinese Experience". En *Research in Higher Education*. Vol. 41, 5, pp.637-653. 2001.

Young, P.; Delli, D. y Johnson, L. "Student Evaluation of faculty: Effects of Purpose on Pattern". En *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13 (2), pp. 179-190. 1999.