



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Arias Galicia, Fernando (1984)

**“EL INVENTARIO DE COMPORTAMIENTOS DOCENTES (ICD): UN
INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA”**

en Perfiles Educativos, No. 4 (23), pp. 14-22.

EL INVENTARIO DE COMPORTAMIENTOS DOCENTES (ICD): UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Fernando ARIAS GALICIA

INTRODUCCIÓN

Desde el punto de vista de la administración, es de vital importancia verificar si la acción corresponde a la planeación. En caso de existir desviaciones, el conocimiento de éstas debería reorientar las actividades para encauzarlas nuevamente hacia el logro de los objetivos trazados. Esta retroalimentación permite incrementar la eficacia, que es concebida como el grado en que se alcanzan las metas fijadas, y la eficiencia, que se refiere al mejor aprovechamiento de los recursos. Por lo tanto, se supone que, tratándose de la función pedagógica, si el profesor puede recibir retroinformación por parte de sus estudiantes, podrá mejorar sus actividades, lo cual redundará en un proceso de enseñanza-aprendizaje de mayor calidad.

Como lo hizo notar Monges (1973), los estudiantes mantienen contacto casi cotidiano con el profesor y sus métodos y que, por ende, poseen información que no es accesible a los demás; si las conductas del docente están relacionadas, de alguna manera, con la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, es obvio que resulta indispensable buscar esa información en los propios alumnos. Ya Braunstein y Bonston (1973) señalaron a este respecto que seguramente nadie argumentará en contra de incrementar la calidad de la enseñanza, y que dicho incremento beneficiaría a todos; no obstante, insisten estos autores, comúnmente, las autoridades de las instituciones de educación superior no han organizado sistemas de información respecto a la calidad del trabajo de los profesores. Cobra así mayor relieve la evaluación que hacen los estudiantes.

Se sabe que en muchas instituciones educativas se han instaurado ya, desde hace algún tiempo, diversas formas para recabar la opinión de los estudiantes acerca de sus profesores. Por ejemplo, en la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Nacional Autónoma de México se cuenta con una tradición al respecto, que arranca de 1971 (Mora y Fernández, 1973). Posteriormente, en dicha Facultad se efectuaron diversas modificaciones al cuestionario original que se aplicó al efecto (Mora, 1975), o éste se cambió totalmente (Sabag, Monroy, Hernández y Perea, en prensa). En otras escuelas e instituciones se han emprendido también esfuerzos o ensayos similares en los que destacan dos características:

a) Un individuo o un grupo pequeño de personas deliberan para llegar a un consenso sobre las preguntas que debe incluir el cuestionario y sobre las formas en que deben agrupar los reactivos para integrar los factores que se emplearán en la evaluación.

b) Se realizan las encuestas programadas, pero no se obtienen datos sobre la validez y la confiabilidad de los resultados.

Sin dejar de reconocer las buenas intenciones y los méritos de toda labor inicial, no deben pasarse por alto algunas limitaciones importantes. En primer lugar, puede argüirse que si bien los iniciadores eran profesores, apoyados en muchas ocasiones por un pedagogo, y los continuadores contaron con experiencia docente, no se puede descartar la influencia que sus propios marcos de referencia ideológicos ejercen en ellos para la selección de las preguntas y la forma de agruparlas, a fin de obtener los factores buscados; de lo contrario, se corre el riesgo de deslizar un subjetivismo que torna dudosa la validez de los instrumentos.

Surge una limitante más en relación al contenido de las preguntas: Con frecuencia se refieren a **rasgos** en vez de a **conductas**, ampliando así la posibilidad de un mayor subjetivismo tanto por parte del alumno como del maestro. Por ejemplo: "El profesor se muestra, generalmente: 1) agresivo, 2) muy serio, pero sin ser agresivo, 3) normal en su trato, 4) muy afable en su trato." La propuesta que se proporcione dependerá de lo que se entienda por "agresividad". (¿No es cierto que, sirviéndose de una pésima traducción del inglés, en muchas organizaciones se exalta a los vendedores o gerentes "agresivos", cuando debería decirse "dinámicos"?). No obstante, lo peor tal vez sea que al proporcionar retroinformación al profesor no se señalan conductas **específicas** susceptibles de mejorarse, ni tampoco el sentido en el cual pueden perfeccionarse. Comunicar a un catedrático que obtuvo una baja calificación en el factor "Procedimientos de enseñanza" no le permite determinar exactamente qué y cómo debe modificar dichos procedimientos. Se pierde, de esta manera, el sentido de la retroalimentación.

Otra limitante capital es la ausencia de validación y prueba de confiabilidad de los instrumentos. Se entiende por validez el grado en que una herramienta mide aquello que pretende medir (Anastasi, 1961; Cronbach, 1960; Magnusson, 1969). No basta con que un autor afirme que está midiendo en forma adecuada las actitudes: debe demostrarlo. En el presente contexto, las evaluaciones que arrojan valores inferiores deben corresponder en realidad a profesores poco reconocidos, mientras que las que aportan valores superiores deben ser conseguidas por quienes son considerados como buenos catedráticos. No basta suponer que es lógico que así suceda: imperioso es demostrarlo.

La confiabilidad se refiere a la consistencia interna del instrumento (Anastasi, 1961; Cronbach, 1960; Magnusson, 1969); ésta permite apreciar la exactitud de las mediciones, el grado de aproximación en que la muestra obtenida de ponderaciones se acerca a la medida "verdadera", y que está libre de errores de medición. La carencia de datos sobre la validez y la confiabilidad se hace más grave si se considera que los propios profesores y las autoridades las tomarán en cuenta para sus decisiones. Tales determinaciones pueden resultar poco apropiadas si las bases que las fundamentan son endeblas.

Así pues, tomando en cuenta todas las consideraciones anteriores, nos pareció oportuno construir un nuevo instrumento que superara las limitaciones descritas.

METODOLOGÍA

OBTENCIÓN DE REACTIVOS Y FACTORES

Se visitaron varios grupos de estudiantes, tanto de semestres iniciales como de semestres intermedios y avanzados, y se les solicitó una lista de características, factores sobre los cuales consideraran que debieran ser evaluados los profesores. Después se les pidió que describieran por lo menos un "incidente crítico" (Flanagan, 1954) que correspondiera a un buen profesor en cada factor. Únicamente se solicitaron "incidentes críticos" positivos. Se obtuvieron en total 12 factores y más de 300 "incidentes críticos".

Este método presenta dos ventajas: los reactivos contienen comportamientos observables que están menos sujetos a interpretaciones subjetivas, por lo cual proporcionan mayor información al profesor; además, los reactivos emplean las mismas expresiones de los usuarios, lo cual hace más precisa la comunicación.

Después de una primera revisión se fundieron dos factores en uno, quedando en total 11 factores. Hecha la revisión de los "incidentes críticos" por cuanto a su contenido, se redujeron a 198, después de eliminar los que se repetían.

Con estos elementos se elaboró un cuestionario donde se solicitó a los estudiantes señalar si cada comportamiento era mostrado o no por un buen profesor, e indicar a cuál de los factores correspondía el comportamiento observado. El instrumento se aplicó a 219 estudiantes de grupos diferentes a aquellos en los cuales se habían obtenido los factores y los comportamientos descriptivos. Se solicitó también la colaboración de 50 profesores, para que respondieran al cuestionario, pero sólo 20 de ellos lo devolvieron.

Para una segunda selección de reactivos se estableció el siguiente criterio: el 70% de los respondientes debía estar de acuerdo con que el comportamiento descrito era manifestado por los buenos maestros y, al

mismo tiempo, con que debería existir, al menos, un 50% de conformidad en cuanto a la clasificación conforme a los factores. Estos requisitos dejaron 60 reactivos y 10 factores. De este total se eliminaron 10 preguntas, para dejar únicamente 5 enunciados en cada factor.

Se preparó un cuestionario, incluyendo las instrucciones para contestarlo y una hoja de respuestas en la cual los estudiantes deberían estimar el porcentaje de ocasiones en que los docentes manifestaban tales conductas durante la clase. A 5 de los reactivos se respondería mediante las palabras Sí o No. Se solicitó, igualmente, que los respondientes indicaran sexo, carrera, turno y semestre cursado. Posteriormente se agregaron los datos correspondientes al profesor, como sexo, antigüedad en la institución y su clasificación como “profesor regular” (16 casos) o como “buen profesor” (27 casos), dada por los coordinadores de cada materia. Se recogieron 2009 de estos cuestionarios.

RESULTADOS

DATOS DEMOGRAFICOS

- a) Estudiantes: El 37.7% de los respondientes fue del sexo femenino; el 52.7% del masculino. Un 9.6% no incluyó el dato en la hoja de respuestas. En 1983, el 35.64% de los estudiantes inscritos en la Facultad era del sexo femenino y el 64.36% del masculino (Departamento de Estadística, 1983). En lo tocante a la carrera que se cursaba, el 52.8% de los respondientes pertenecía a Administración; el 42.3% a Contaduría y el 4.9% dejó sin apuntar ese dato. Los datos de inscripción señalan que en ese año el 49.6% de los estudiantes cursaban la carrera de Administración y el 49.35% la de Contaduría. La comparación de esta información parece señalar que puede considerarse representativa la muestra de respondientes.
- b) Profesores: El 26.9% de la muestra de profesores estuvo compuesta por personas del sexo femenino, y el 73.1% por personas del sexo masculino. La antigüedad promedio de trabajo en la institución fue de 9.46 años, con una desviación estándar de 6.86.

VALIDACIÓN

A fin de verificar si el cuestionario permitía diferencia entre buenos profesores y los demás, se pidió a los coordinadores de cada materia que proporcionaran el nombre de un profesor amplia y consistentemente reconocido como bueno y el de otro que pudiera considerarse fuera de esta categoría. Se obtuvieron nombres de 27 “buenos” catedráticos y 16 de “regulares”. Se levantó una encuesta en la forma acostumbrada, a través de estudiantes que cumplen de esta manera su servicio social. Los encuestadores ignoraron el propósito del estudio y también cómo estaba catalogado el profesor, con el fin de evitar cualquier posible contaminación al respecto.

En la Tabla 1 aparecen las medianas obtenidas por los dos grupos en cada factor. Se empleó la mediana en este primer análisis, porque es la medida de tendencia central menos sujeta a la influencia de calificaciones extremas.

Se aplicó a los datos la prueba U de Mann-Whitney (Siegel, 1970), a fin de verificar si las diferencias entre ambos grupos resultaban estadísticamente significativas. La decisión sobre utilizar esta prueba no paramétrica en un primer análisis obedeció al hecho de que las cantidades obtenidas en la evaluación son ordinales y de que algunas de las curvas obtenidas no resultaron normales sino exponenciales. En todos los análisis estadísticos se decidió utilizar un nivel de significación del 5% para rechazar la hipótesis nula. En todos los cálculos se empleó el paquete estadístico SPSS (**Statistical Package for the Social Sciences**, Nie et al., 1973). En la Tabla 2 se muestran los resultados: puede constatarse que solamente el Factor 1: Dinamismo en clase, no diferenció a ambos grupos al nivel estipulado de significación, aunque sólo faltaron dos décimas para alcanzar la frontera establecida. Todos los demás factores mostraron importancia estadística, con $p < .0001$.

Se decidió emplear, además, el análisis clasificatorio múltiple (Andrews et al., 1975) con el fin de establecer si las diferencias encontradas persistían cuando se controlara estadísticamente el efecto de las

variables: sexo del alumno y del docente, carrera del estudiante, antigüedad del profesor, y semestre en el cual se imparte la materia. Los resultados se incluyen en la Tabla 3. Puede verse que las diferencias entre ambos grupos en todos los factores resultaron altamente significativas.

Puede concluirse, entonces, que el instrumento mostró validez de construcción (Anastasi, 1961; Cronbach, 1960; Magnusson, 1969), ya que los catedráticos catalogados como buenos mostraron con mayor frecuencia, en forma significativa, las conductas esperadas.

CONFIABILIDAD

Se empleó el coeficiente alfa (Magnusson, 1969) para determinar la consistencia interna del instrumento. Para todos los efectos psicométricos puede considerarse que los factores incluidos tienen un buen grado de confiabilidad. El coeficiente alfa estandarizado va de .91 a .72 con una mediana de .81. Todos los coeficientes denotaron probabilidades inferiores a .0001 de haber sido obtenidos al azar. Ver Tabla 4.

TABLA 1

| MEDIANAS DE CADA FACTOR, EN CADA GRUPO DE PROFESORES | | | | |
|---|------------------|---------------|-------------------|------------------|
| GRUPOS DE PROFESORES | | | | |
| FACTOR | REGULARES | BUENOS | DIFERENCIA | JERARQUIA |
| 1. Dinamismo en clase | 56.23 | 60.26 | 4.03 | 10 |
| 2. Preparación del tema de clase | 60.14 | 70.02 | 9.88 | 2 |
| 3. Criterios para calificar al alumno | 79.14 | 85.86 | 6.72 | 7 |
| 4. Puntualidad y Asistencia | 66.39 | 73.96 | 7.57 | 3 |
| 5. Respeto a los alumnos | 74.59 | 82.08 | 7.49 | 4 |
| 6. Dominio de la materia | 75.27 | 81.85 | 6.58 | 8 |
| 7. Motivación al estudiante | 64.35 | 75.38 | 11.03 | 1 |
| 8. Carácter | 68.67 | 75.78 | 7.11 | 5 |
| 9. Enfoque a la profesión | 73.45 | 80.24 | 6.79 | 6 |
| 10. Cumplimiento del programa | 78.30 | 83.82 | 5.52 | 9 |

TABLA 2

| PRUEBA DE MANN WHITNEY ENTRE LOS GRUPOS DE PROFESORES CATALOGADOS COMO “BUENOS” Y “REGULARES” | | | | | |
|--|-------------------------------|----------------------------|-----------|----------|-----------------------------------|
| RANGO MEDIO | | | | | |
| FACTOR | PROFESORES “REGULARES” | PROFESORES “BUENOS” | U | Z | SIGNIFICACION (2 EXTREMOS) |
| 1. Dinamismo en clase | 595.41 | 633.59 | 167,451.5 | -1.8136 | p=.07 |
| 2. Preparación del tema de clase | 538.85 | 666.69 | 141,601.0 | -6.0729 | p<.0000 |
| 3. Criterios para calificar | 566.16 | 651.47 | 154,080.0 | -4.0750 | p<.0000 |
| 4. Puntualidad y asistencia | 561.75 | 653.29 | 152,067.5 | -4.3500 | p<.0000 |
| 5. Respeto a los alumnos | 547.95 | 661.37 | 145,759.5 | -5.3975 | p<.0000 |
| 6. Dominio de la materia | 549.61 | 660.39 | 145,521.0 | -5.2733 | p<.0000 |
| 7. Motivación al estudiante | 537.42 | 667.53 | 140,946.0 | -6,1821 | p<.0000 |
| 8. Carácter | 552.56 | 658.67 | 147,866.0 | -5,0461 | p<.0000 |
| 9. Enfoque a la profesión | 562.96 | 652.58 | 152,620.5 | -4.2625 | p<.0000 |
| 10. Cumplimiento del programa | 548.60 | 660.99 | 146,056.0 | -5.3479 | p<.0000 |

TABLA 3

| DIFERENCIAS ENTRE LAS MEDIAS ARITMETICAS DE LOS PROFESORES “REGULARES” Y LOS “BUENOS”, CONTROLANDO LAS VARIABLES: CARRERA DEL ESTUDIANTE, SEXO DEL PROFESOR Y DEL ESTUDIANTE, ANTIGÜEDAD DEL PROFESOR Y SEMESTRE EN EL CUAL SE IMPARTE LA MATERIA. | | | | | | | |
|---|-------------------------------|-------------------------|--------------|-------------------|------------------|----------|----------------------|
| | FACTOR | MEDIA ARITMÉTICA | | DIFERENCIA | | F | SIGNIFICACION |
| | | REGULAR | BUENO | ABSOLUTA | JERARQUIA | | |
| V060 | Dinamismo en clase | 54.81 | 60.17 | 5.36 | 6 | 21.202 | P<.001 |
| V061 | Preparación del tema de clase | 59.68 | 67.56 | 7.88 | 2 | 61.798 | P<.001 |
| VO62 | Criterios para calificar | 76.56 | 78.28 | 1.72 | 10 | 7.284 | p=.007 |
| V063 | Puntualidad y asistencia | 65.15 | 69.78 | 4.63 | 8 | 28.269 | P<.001 |
| V064 | Respeto a los alumnos | 71.07 | 77.09 | 6.02 | 5 | 49.089 | P<.001 |
| V065 | Dominio de la materia | 71.52 | 76.66 | 5.14 | 7 | 39.281 | P<.001 |
| V066 | Motivación al estudiante | 61.87 | 70.96 | 9.09 | 1 | 76.257 | P<.001 |
| V067 | Carácter | 66.47 | 72.62 | 6.15 | 4 | 47.536 | P<.001 |
| V068 | Enfoque a la profesión | 67.41 | 73.98 | 6.57 | 3 | 37.889 | P<.001 |
| V069 | Cumplimiento del programa | 75.37 | 79.06 | 3.69 | 9 | 26.258 | P<.001 |
| | | (n= 624) | (n= 1014) | | | | |

TABLA 4

| COEFICIENTES DE CONFIABILIDAD (ALFA) DE LOS FACTORES DEL INSTRUMENTO | | |
|---|------------------------|-------------------------------|
| CONFIABILIDAD | | |
| FACTOR | ALFA SIMPLE | ALFA ESTANDARIZADA |
| 1. Dinamismo en clase | .82 | .82 |
| 2. Preparación del tema de clase | .77 | .78 |
| 3. Criterios para calificar | .69 | .72 |
| 4. Puntualidad y asistencia | .79 | .79 |
| 5. Respeto a los alumnos | .83 | .84 |
| 6. Dominio de la materia | .87 | .88 |
| 7. Motivación al estudiante | .78 | .78 |
| 8. Carácter | .77 | .81 |
| 9. Enfoque a la profesión | .91 | .91 |
| 10. Cumplimiento del programa | .79 | .80 |
| Nota: En todos los factores $p < .0001$ | | |

COMENTARIOS

Una vez confirmada la validez y la confiabilidad del instrumento, vale la pena profundizar un tanto en el significado de los resultados, así como establecer comparaciones con los encontrados en otros lugares e imaginar algunos posibles usos y repercusiones de los mismos.

En primer lugar, es importante analizar las principales diferencias entre los profesores buenos y los regulares. En las tablas 1 y 3 se muestran las desigualdades obtenidas entre las medianas y las medias aritméticas de ambos grupos, y se han jerarquizado, dando el número 1 a la diferencia mayor y el 10 a la menor. Puede constatarse, en ambas tablas, que la mayor desemejanza se encuentra en el factor "Motivación al alumno" y que el segundo lugar corresponde al factor "Preparación del tema de clase". En virtud de que en la Tabla 3 se proporcionan las medias aritméticas controlando las otras variables mencionadas previamente, parecería más acertado referirse a ésta. Advertimos que en tercer lugar viene el factor "Enfoque a la profesión" y así sucesivamente.

Resulta muy interesante hacer notar que el factor donde menos se diferencian ambos grupos es en el denominado "Criterios para calificar". En primer término, es imprescindible recalcar que en la primera fase de la investigación, ningún alumno opinó que los buenos profesores eran aquellos que otorgaban calificaciones elevadas a los estudiantes. En segundo lugar, tal vez sólo uno de los reactivos pudiera significar cierta solicitud de indulgencia: "Califica sólo sobre los temas vistos en clase". Los otros reactivos de este factor son: "Realiza evaluaciones periódicas", "Toma en cuenta exámenes, prácticas, trabajos de investigación y participación en clase al dar las calificaciones", "Al iniciar el semestre se pone de acuerdo con los alumnos sobre la forma de evaluar" y "Para las evaluaciones parciales toma en cuenta todas las condiciones que se presentaron en el semestre." Los resultados descritos ponen en tela de juicio la hipótesis de que los alumnos otorgan mejores evaluaciones a los profesores que son dadivosos, en cuanto a notas finales se refiere. Existen algunas investigaciones que apoyan esta conclusión, mismas que se mencionan en el párrafo siguiente.

Peterson y Cooper (1980) estudiaron a 64 profesores que daban clase en dos universidades: Estos habían entregado calificaciones a sus alumnos en una, y en otra no. Se aplicó un cuestionario evaluativo a estudiantes de ambas universidades y se encontró que las evaluaciones hechas respecto de los profesores resultaron muy semejantes. Palmer, Carliner y Romer (1978) tampoco hallaron un efecto sustantivo de la forma de calificar y la satisfacción de los pupilos respecto de sus profesores. Howard y Maxwell emplearon los datos de 200,000 estudiantes que evaluaron 8 551 cursos, en 57 universidades de los Estados Unidos, para una investigación al respecto. Los resultados tampoco arrojaron un efecto sustancial de las notas obtenidas por los educandos sobre la evaluación de sus maestros; mucho más importante resultó la motivación de los propios escolares. La conclusión de los estudios citados parece ser clara: los profesores mejor evaluados son en realidad mejores, y por tanto sus estudiantes obtienen mejores grados, y no a la inversa. A mayor

abundamiento, Taylor y Ricketts (1981) encontraron que 317 colegiales manifestaron su creencia de que las evaluaciones proporcionadas por ellos sobre sus catedráticos no influían en las calificaciones recibidas por los propios discípulos. Desde luego, es necesario investigar con mayor profundidad este punto en México.

Es interesante hacer notar también que en ninguno de los factores del cuestionario reseñado se encuentran conductas relativas al carisma o, dicho con una expresión de la jerga teatral, al “ángel”. Havari y Zedeck (1973) señalan que la revisión de la literatura apunta a considerar a los alumnos universitarios como evaluadores serios y maduros que distinguen muy bien entre un buen catedrático y un profesor popular o un **show-man**.

Al analizar las conductas que conforman el factor que mayor diferencia establece entre los dos grupos de docentes, se encuentran: “Alaba a los alumnos cuando tienen aciertos”, “Propicia la participación de los alumnos”, “Asigna trabajos de investigación al alumno”, “Logra que el estudiante quiera saber más de la materia”. Con excepción tal vez de la última de las citadas, se verá que son conductas fácilmente alcanzables por los maestros. De igual manera, algunas de las conductas del factor “Preparación del tema de clase”, como “Trae materiales para exponer su clase (revistas, folletos, películas, acetatos, etc.)”, “Explica el plan de trabajo de ese día al empezar la clase, incluyendo los objetivos a lograr”, “Después de exponer el tema hace un resumen del mismo”, “Antes de terminar la clase indica los temas de la siguiente para que se vea cómo se ligan”, etc. En los demás factores se incluyen conductas cuyo logro no representa posiblemente esfuerzos ni recursos extraordinarios.

De igual manera, son necesarios análisis más profundos y con técnicas más refinadas, para establecer cuáles factores son trascendentes en la diferenciación entre los buenos docentes y quienes no reciben tal catalogación. Una de las finalidades es la de capacitar a estos últimos a fin de elevar la calidad de la enseñanza.

De acuerdo al método de construcción del instrumento, puede decirse que los 50 reactivos conforman un “perfil ideal” de las conductas de los profesores. Tal vez este perfil satisfaría, al menos en parte, un anhelo previo de las escuelas de Contaduría y Administración en la República Mexicana (Pallares **et al.**, 1979). Algunas de las conductas descriptivas encajan perfectamente en otro perfil de funciones de los profesores, obtenido por Johnson y sus colaboradores (1980).

En este punto parece pertinente comparar los hallazgos de esta investigación, en cuanto a los factores, con los de otras, efectuadas en diversos centros de enseñanza superior. Harari y Zedeck (1973), siguiendo un método parecido al aquí descrito, llegaron a 9 factores en un cuestionario para evaluar a profesores de la Universidad de California, Berkeley; a saber: Profundidad de sus conocimientos, Manera de enseñar, Organización, Relaciones personales con estudiantes, Importancia de la materia, Aplicación de exámenes, Calificaciones, Tareas y cargas de trabajo, y Habilidad para motivar. Puede constatarse que algunos de estos factores casan casi a la perfección con los obtenidos en la investigación que presentamos.

En la Universidad de Leeds, Inglaterra, Hoste (1981), aplicando la técnica del diferencial semántico (véase a Díaz Guerrero y Salas, 1975), encontró 4 factores: Valor del curso, Amplitud y profundidad del curso, Dinamismo en la enseñanza, y Organización del curso. Nuevamente, los factores mencionados corresponden muy de cerca a algunos de los encontrados en nuestra investigación.

En la Universidad de Haifa, Israel, Hofman y Kremer (1980) construyeron un inventario para medir las actitudes de los estudiantes respecto de los profesores. Mediante un análisis factorial encontraron cuatro elementos: Reto intelectual del curso, Relaciones entre profesor y estudiante, Estructura y contenido del curso, Métodos de Enseñanza. La comparación con algunos de los factores del ICD denota mucha proximidad.

Marsh (1980) desarrolló en Australia un instrumento que incluye 9 factores: Interés o Valor del aprendizaje, Entusiasmo del profesor, Organización del curso, Participación de los estudiantes, Amplitud del curso, Exámenes y calificaciones, Tareas, y Dificultad y cargas de trabajo. Al comparar tanto los nombres de los factores como los reactivos, resalta la semejanza entre ese instrumento, denominado SEEQ (Students' Evaluation of Educational Quality) y el inventario reseñado en estas páginas.

Esta breve revisión enunciativa de unos cuantos instrumentos construidos en diversas latitudes conduce a dos conclusiones al respecto: a) existen semejanzas notables entre el Inventario de Conductas Docentes y otros cuestionarios válidos y confiables provenientes de esfuerzos de investigación desplegados en diversas

épocas y lugares: se apuntala así el valor del ICD; b) parece existir cierto consenso en cuanto a las características y conductas apropiadas de los profesores universitarios, pese a la diversidad de culturas.

Es pertinente señalar ahora algunas posibles limitaciones de la presente indagación. En primer lugar, como se anotó anteriormente, existe una tradición de más de una década, tratándose de evaluación de profesores, en la institución donde se llevó a cabo la pesquisa. ¿Hasta dónde los factores obtenidos están contaminados por los empleados previamente y no corresponden a un mentor ideal? No existe una respuesta definitiva, aunque por los escudriñamientos descritos en párrafos anteriores parece existir un elevado grado de acuerdo en cuanto a las conductas y características apropiadas en las situaciones universitarias, aun a pesar de las diversas disciplinas involucradas. Igualmente, futuras investigaciones deben señalar el grado de generalización de los hallazgos consignados aquí, a otras áreas de conocimiento. Por ejemplo, ¿en las escuelas de medicina, de química, de arquitectura o de derecho resultan semejantes tanto factores como conductas ideales de los profesores? Marsh (1983) trató de responder a esta interrogante empleando el cuestionario SEEQ (Students' Evaluation of Educational Quality), desarrollado por él. Empleó los datos de 4 471 cursos impartidos en la Universidad del Sur de California, de 1976 a 1981, en las escuelas de Ciencias Sociales, Administración e Ingeniería, así como en un sistema de enseñanza de las bases militares de los Estados Unidos en muchas partes del mundo. Obtuvo, mediante un análisis factorial, la misma configuración de factores que había obtenido antes con estudiantes australianos, aunque la importancia relativa de cada factor varió en las diversas circunstancias.

Otra interrogante aún sin respuesta, y que puede considerarse una limitante, es la siguiente: ¿los profesores que más se apegan a los comportamientos descritos logran un mejor aprendizaje por parte de sus alumnos? Pudiera ser que las conductas descritas afectaran las evaluaciones formuladas por los estudiantes y la imagen de los docentes, pero no al aprendizaje. Aunque existen pesquisas (algunas de las cuales se citaron anteriormente al tratar sobre la hipótesis de que mejores calificaciones otorgadas por los profesores conducen a elevadas evaluaciones) que indican una correlación positiva entre algunas conductas de los mentores y el aprendizaje, esto queda todavía como una interrogante cuya respuesta merece prioridad en México. Otro ejemplo de una indagación dentro de este tema: Marsh y Overall (1980) aplicaron pruebas de habilidades e interés a los estudiantes de 31 grupos de programación de computadoras, sin encontrar diferencias importantes en esos rasgos, antes de iniciarse los cursos. Al finalizar el semestre aplicaron un cuestionario para evaluar a los profesores y luego un examen final a todos los grupos, que fue calificado por el coordinador de la materia, sin intervención de los instructores. Los pupilos de los docentes mejor evaluados obtuvieron mejores notas en el examen final, se sintieron con mayores posibilidades de aplicar lo aprendido y expresaron mayor inclinación a seguir profundizando en la materia. Las apariencias indicarían, pues, una correspondencia entre la efectividad de los mentores y sus conductas.

De la misma manera, otra pregunta importante es: ¿el hecho de revertir información a los profesores influye en un cambio de sus conductas? Rotem y Glasman pasaron revista a diversas pesquisas al respecto y llegaron a la conclusión de que el efecto era mínimo en la mejoría del grado académico, a nivel universitario. Un punto importante aquí es la determinación del tipo de retroinformación, es decir, ¿se basaba en conductas o en rasgos? Al principio de este artículo se mencionan las posibles repercusiones de ambos enfoques. De cualquier forma, es otro asunto a investigar en el futuro.

En lo porvenir podrán visualizarse diversas posibilidades de investigación, además de las ya mencionadas. Una de ellas consistiría en evaluar casualmente las conductas con observadores entrenados, sin que fueran estudiantes inscritos en el curso, a fin de dar mayor validez al instrumento. A este respecto, Murray (1983) empleó estudiantes de psicología educativa entrenados como observadores; solicitó permiso a 54 profesores para que un observador estuviera presente en algunas clases, el cual no conocía las evaluaciones que había recibido el profesor ni esperaba obtener calificación alguna del mismo. Las puntuaciones dadas por los observadores estuvieron muy próximas, en forma significativa, a las otorgadas por los estudiantes.

Es importante señalar ahora algunos de los empleos potenciales del ICD. En primer lugar, y fundamentalmente, la retroinformación a los mentores puede resultar más provechosa, pues el hecho de darles a conocer el instrumento y sus resultados puede indicarles conductas específicas, conformadoras de cada factor, que puedan ser mejoradas; el ICD proporciona con mayor exactitud el reflejo de lo que deberían modificar. Braunstein, Klein y Pachla (1973) compararon dos grupos de docentes; dieron retroinformación a uno respecto a las evaluaciones obtenidas casi a la mitad del semestre. Al obtener una nueva evaluación al final del período escolar, el grupo que recibió retroalimentación mejoró notablemente sus conductas. Muchos de los comportamientos descriptivos empleados en su cuestionario resultan muy semejantes a los incluidos en el ICD.

En el futuro, contando con procedimientos más rápidos de captura de datos (por ejemplo, lectoras ópticas) puede proporcionarse la retroinformación antes de finalizar el semestre, cuando aún hay tiempo para que los propios docentes establezcan medidas correctivas en sus grupos, en vez de tener sólo la oportunidad de hacerlo en el siguiente período lectivo. Se tendría que investigar el efecto de estas medidas tanto en profesores como en alumnos.

Por otro lado, el instrumento reseñado en estas páginas puede ayudar a detectar necesidades de capacitación. En efecto, puede señalar, tanto en conjunto como en lo individual, los puntos débiles del sistema docente, a fin de proporcionar, en la medida de lo posible, preparación y práctica a los profesores. La capacitación se hará tal vez más necesaria en aquellas materias (tales como derecho, matemáticas, etc.), a cargo de profesionales provenientes de otras escuelas. Recuérdese que el factor "Enfoque a la profesión" conservó el tercer lugar en cuanto a las diferencias entre los dos grupos de profesores.

Otro empleo potencial es el de estimar la tasa de efectividad y rentabilidad de las acciones docentes. En la actualidad, este es un punto todavía poco explorado, inclusive a nivel internacional.

Una cosa es segura: las evaluaciones deben servir para algo, pues de otra manera los esfuerzos de los estudiantes en la evaluación no se ven recompensados. Parece que tanto profesores (Groso y Small, 1979) como alumnos (Taylor y Ricketts, 1981) muestran actitudes favorables hacia las evaluaciones, aunque no están seguros de la utilidad de las mismas. En caso de que no se tomen algunas medidas aprovechando las evaluaciones, la validez y la confiabilidad del instrumento podrán verse disminuidas y, por ende, se inutilizará el ICD.

Nota. El autor desea manifestar su agradecimiento a los Lics. Angelina Fernández Gauffen y Fidel Monroy, a las Sritas. Susana Sánchez Pérez y Marcela Medina Ascencio, al Lic. Pedro Espinosa y la Sra. Aurora Martínez Prado, sin cuya colaboración no hubiera podido llevarse a cabo esta investigación.

APÉNDICE 1
EVALUACIÓN DE PROFESORES
Instructivo para alumnos

A fin de contribuir a elevar el nivel académico de nuestra Facultad, el Centro de Investigación está realizando una serie de estudios al respecto. Le rogamos, por lo tanto, que conteste las cuestiones siguientes, en referencia al profesor **presente** en este grupo.

Los enunciados contienen conductas descriptivas de los profesores. Analice cada una y señale en su hoja de respuestas el **porcentaje** aproximado de veces que el profesor las realiza cuando **es necesario** o **se presenta la ocasión**, de acuerdo a la siguiente escala:

- 1 = 0 a 20% de veces
- 2 = 21 a 30
- 3 = 31 a 40
- 4 = 41 a 50
- 5 = 51 a 60
- 6 = 61 a 70
- 7 = 71 a 80
- 8 = 81 a 90
- 9 = 91 a 100% de veces

Por ejemplo:

| Cuestión | Hoja de respuestas | | | | | | | | |
|--|---------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| - Fuma en clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| - Cuando un alumno pregunta algo, responde sin mofarse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |

Aquí el alumno que respondió indicó que el profesor fuma aproximadamente entre 61 y 70% de las clases, y que prácticamente siempre que alguno de sus compañeros plantea una pregunta, el profesor contesta sin hacer burla al estudiante.

DE LA 46 A LA 50 CONTESTE SOLO **SI O NO**

Las respuestas son anónimas y le rogamos conteste con **toda sinceridad**.
 ¡Gracias por su ayuda!

- 1) Pone casos que obligan al estudiante a hacer un análisis de la situación y a tomar decisiones.
- 2) Alaba a los alumnos cuando tienen aciertos.
- 3) Inicia la clase a la hora señalada.
- 4) Trae materiales para exponer su clase (revistas, folletos, películas, acetatos, etc.).
- 5) Llega a más tardar 15 minutos después de iniciarse la hora de clase.
- 6) Propicia la participación de los alumnos.
- 7) Las clases siguen el orden establecido en el programa.
- 8) Comenta las perspectivas que tiene la profesión en un país como el nuestro, cuando se presenta la ocasión.
- 9) Evita estar consultando constantemente apuntes.
- 10) Deja al grupo con las ideas claras respecto al tema, eludiendo enredarse con las explicaciones.
- 11) Explica el plan de trabajo de ese día, al empezar la clase, incluyendo los objetivos a lograr.

- 12) Analiza los problemas planteados por los alumnos.
- 13) Explica la responsabilidad social de la profesión, cuando hay oportunidad.
- 14) Trata cada uno de los programas del tema con la extensión señalada en el mismo.
- 15) Escucha al alumno cuando contesta a una pregunta que le hizo, sin interrumpirlo.
- 16) Asigna trabajos de investigación al alumno.
- 17) Mantiene la disciplina, sin permitir el libertinaje, aun cuando no muestra demasiada rigidez.
- 18) Felicita a quienes obtienen buenas calificaciones en los exámenes parciales.
- 19) Para las evaluaciones parciales toma en cuenta todas, las condiciones que se presentaron en el semestre.
- 20) Forma equipos de trabajo para fomentar el compañerismo entre los alumnos, tanto en clase como en las tareas.
- 21) Analiza la relación del tema de la clase con el resto del programa.
- 22) Se muestra accesible con los alumnos.
- 23) Después de exponer el tema hace un resumen del mismo.
- 24) Avisa con anticipación cuando va a faltar.
- 25) Evita los momentos monótonos con alguna broma.
- 26) Organiza las actividades de ese día, evitando titubeos o imprecisiones en cuanto a lo que se va a hacer.
- 27) Forma equipos de investigación entre los alumnos.
- 28) Avisa si va a llegar tarde un día.
- 29) Al tratar los temas los ejemplifica en el campo de acción de la carrera.
- 30) Habla con cordialidad y afecto.
- 31) Antes de terminar la clase indica los temas de la siguiente, para que se vea cómo se ligan éstos.
- 32) Califica sólo sobre los temas tratado en clase.
- 33) Proporciona respuestas concretas a los alumnos, sin rodeos, cuando éstos le preguntan algo.
- 34) Mantiene activo al grupo todo el tiempo con ejercicios, preguntas, juegos, etc.
- 35) Señala los errores en los que se puede caer en la vida profesional si no se apega a lo que se está enseñando.
- 36) Aclara los términos poco comunes en el lenguaje del estudiante o que tienen un significado especial en la materia.
- 37) Platica sobre algún problema surgido en el ejercicio profesional, y que se puede resolver con el tema que se está tratando.
- 38) Atiende cualquier pregunta de los alumnos y la contesta directamente, sin rodeos.
- 39) Entrega las calificaciones el día que las promete.
- 40) Al llegar al salón de clase, saluda a los alumnos.
- 41) Realiza mesas redondas con los propios alumnos cuando el tema se presta para ello.
- 42) Acepta cualquier aportación por parte de los alumnos para complementar su exposición.
- 43) Al iniciar el semestre se pone de acuerdo con los alumnos sobre la forma de evaluar.
- 44) Sigue las normas fijadas, aunque con cierta flexibilidad.
- 45) Evita hacer mofa de los alumnos cuando están equivocados.
- 46) Toma en cuenta exámenes, prácticas, trabajos de investigación y participación en clase al dar las calificaciones parciales.
- 47) Realiza evaluaciones periódicas.
- 48) Acepta convivir con los alumnos fuera de clase cuando lo invitan a reuniones, encuentros deportivos, etc.
- 49) Logra que el estudiante desee saber más sobre la materia.
- 50) Trata todos los temas del programa.

Diseño: Dr. Fernando Arias Galicia: mayo 1983

APÉNDICE 2

| INFORME DE ENCUESTA SOBRE PROFESORES | | | | UNAM, FCA | | SEMESTRE ABRIL-SEPT. 1983 | |
|---|--------|---------|--------|---|---------|------------------------------|--|
| MATERIA: AUDITORIA ADMINISTRATIVA | | GRUPO: | | PROFESOR: | | | |
| RESUMEN POR FACTORES | | | | | | | |
| PUNTUACIONES EN EL GRUPO NÚM. DE ALUMNOS: 39 | | | | PROMEDIOS EN LA MATERIA NÚM. GRUPOS: 1 NÚM. CUESTIONARIOS: 39 | | | |
| FACTORES | MINIMA | MEDIANA | MAXIMA | MINIMA | MEDIANA | MAXIMA | |
| Dinamismo en clase | 28.00 | 80.00 | 100.00 | 28.00 | 80.00 | 100.00 | |
| Preparación del tema de clase | 26.00 | 90.00 | 100.00 | 26.00 | 90.00 | 100.00 | |
| Criterios para calificar | 18.00 | 92.00 | 100.00 | 18.00 | 92.00 | 100.00 | |
| Puntualidad y asistencia | 30.00 | 92.00 | 100.00 | 30.00 | 92.00 | 100.00 | |
| Respeto a los alumnos | 58.00 | 94.00 | 100.00 | 58.00 | 94.00 | 100.00 | |
| Dominio de la materia | 26.00 | 90.00 | 100.00 | 26.00 | 90.00 | 100.00 | |
| Motivación al estudiante | 18.00 | 88.00 | 100.00 | 18.00 | 88.00 | 100.00 | |
| Carácter | 50.00 | 94.00 | 100.00 | 50.00 | 94.00 | 100.00 | |
| Enfoque a la profesión | 42.00 | 90.00 | 100.00 | 42.00 | 90.00 | 100.00 | |
| Cumplimiento del programa | 34.00 | 94.00 | 100.00 | 34.00 | 94.00 | 100.00 | |
| Puntuación global | 29.00 | 91.00 | 100.00 | 29.00 | 91.00 | 100.00 | |

NOTAS IMPORTANTES: A. La mediana es un promedio. Si se colocan las puntuaciones de menor a mayor, la mediana divide a la serie en dos partes iguales y es la que se toma como calificación final.
 B. Las puntuaciones del grupo y de la materia constituyen una estimación del porcentaje de ocasiones en las cuales el profesor cumplió con las conductas de cada factor.
 C. El objetivo fundamental de la encuesta es proporcionar a los profesores un reflejo de sus conductas, vistas por los alumnos, con el propósito de que sirva para la reflexión y modificación pertinentes.
 En términos administrativos es una verificación o un control respecto a los objetivos formulados, que en este caso son precisamente las conductas de cada factor.

Análisis, diseño y aplicación: Centro de investigación.
Captura y proceso de información: Centro de informática.

BIBLIOGRAFÍA

ANASTASI, Ann. **Psychological Texting**, 2a. de. Nueva York, Mc Millan, 1961.

ANDREWS, F. M. **et al. Multiple Classification Analysis**, 2a. de. Ann Harbor, Mich, Institute for Social Research, University of Michigan, 1975.

BRAUNSTEIN, D.N. y Benston, G.S. "Student and Department Chairman Views of the Performance of University Professors", **Journal of Applied Psychology**, 58 (2), 1973, pp. 244-249.

----- ; Klein, G. A. y Pachla, M. "Feedback Expectancy and Schifts in Student Ratings of College Faculty", **Journal of Applied Psychology**, 58 (2), 1973, pp. 254-258.

CRONBACH, L. J. **Essentials of Psychological Testing**, 2a. ed. Nueva York, Harper & Row.

Departamento de Estadística, UNAM. **Población escolar 1983**. México, UNAM, 1983.

DÍAZ GUERRERO, R. y Salas, M. **El diferencial semántico del idioma español**, México, Edit. Trillas, 1975.

FLANAGAN, J. C. "The Critical Incident Technique", **Psychological Bulletin**, 51, 1954, pp. 327-355.

GROSS, Ruth y SMALL, A. "A Survey of Faculty Opinions About Student Evaluations of Instructors", **Teaching of Psychology**, 6 (4), 1979, pp. 216-218.

HARARI, O. y ZEDECK, S. "Development of Behaviorally Anchored Scales for the Evaluation of Faculty Teaching", **Journal of Applied Psychology**, 58 (2), 1973, pp. 261-265.

- HOFMAN, J. E. y Kremer, Liya. "Attitudes Toward Higher Education and Course Evaluation", **Journal of Educational Psychology**, 72 (5), 1980, pp. 610-617.
- HOSTE, R. "Course Appraisal Using Semantic Differential Scales", **Educational Studies**, 7 (3), 1981, pp. 151-163.
- HOWARD, G. S. y Maxwell, S. E. "Correlation Between Student Satisfaction and Grades: A Case of Mistaken Causation?", **Journal of Educational Psychology**, 72 (6), 1980, pp. 810-820.
- JOHNSON, C. E.; de la Serna, M; Capie, W. y Ellett, C. "La educación de los maestros basada en sus funciones: un nuevo sistema de preparación", **Enseñanza e Investigación en Psicología**, 6 (1), 1980. pp. 53-68.
- MAGNUSSON, D. **Teoría de los tests**. México, Edit. Trillas, 1969.
- MARSCH, H. W. "Multidimensional Ratings of Teacher Effectiveness by Students From Different Academic Settings and Their Relation to Student/Course/Instructor Characteristics", **Journal of Educational Psychology**, 75 (1), 1983, pp. 160-166.
- "SEEQ: A Reliable, Valid and Useful Instrument for Collecting Students-Evaluations of University Teaching", **British Journal of Educational Psychology**, 52, 1982, pp. 77-95.
- y Overall, J. U. "Validity of Students Evaluations of Teaching Effectiveness: Cognitive and Affective Criteria", **Journal of Educational Psychology**, 72 (4), 1980, pp. 468-475.
- MENGES, R. J. "The New Reporters: Students Rate Instruction", en: C. R. Pace (comp). **Evaluating Learning and Teaching**. San Francisco, Jossey Bass, 1973.
- MURRAY, H. G. "Low-Inference Classroom Teaching Behaviors and Student Ratings of College Teaching Effectiveness". **Journal of Educational Psychology**, 75 (1), 1983, pp. 138-149.
- NIE et al. **Statistical Package for the Social Sciences**, 21a. de. Nueva York, Mc Graw-Hill, 1975.
- PALMER, J.; Carliner, G. y Romer, T. "Leniency, Learning and Evaluations", **Journal of Educational Psychology**, 70, 1978, pp. 855-863.
- PALLARES, E.; Echenique, J. A.; Trujillo Negrete, A.; Rivera Rivera, Roxana y Núñez Mora, R. "Esquema propuesto para realizar la investigación sobre el perfil ideal del profesor de las instituciones de ANFECA", Ponencia presentada en la Reunión de la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración. Abril de 1979.
- PETERSON, C. y Cooper, S. "Teacher Evaluation by Graded and Ungraded Students", **Journal of Educational Psychology**, 72 (5), 1980, pp. 682-685.
- ROTHOM, A. y Glasman, N. S. "On the Effectiveness of Students: Evaluative Feedback to University Instructors", **Review of Educational Research**, 49 (3), 1979, pp. 497-511.
- SIEGEL, S. **Diseño experimental no paramétrico**. México, Edit. Trillas, 1970.
- TAYLOR, J. S. y Ricketts, M. S. "Student Attitudes About Participation in Instructor and Course Evaluations", **Journal of Instructional Psychology**, 9 (1), 1981, pp. 18-24.