



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Garduño Estrada, León R. (2002)

**“IMPORTANCIA RELATIVA DE TRES ENFOQUES PSICOLÓGICOS:
LA VALIDEZ EN LA EVALUACIÓN DE PROFESORES”**

en Perfiles Educativos, Vol. 24 No. 96 pp. 33-46.

Importancia relativa de tres enfoques psicológicos: la validez en la evaluación de profesores

LEÓN R. GARDUÑO ESTRADA*



El grado en el cual las evaluaciones de los estudiantes reflejan únicamente la ejecución del profesor en el aula es un tema de extenso debate, tanto entre expertos como entre los recién llegados al escenario de la docencia. Sin embargo, un aspecto que no se ha investigado es la percepción de los estudiantes acerca de la importancia relativa de diferentes aproximaciones a la enseñanza.

El propósito de este trabajo es determinar la concepción sobre la enseñanza que tiene una muestra de estudiantes de diferentes carreras en una institución de educación superior, sobre las aplicaciones prácticas en el aula de tres diferentes aproximaciones psicológicas. De manera más precisa, está dirigido a determinar la importancia relativa de los enfoques humanista, conductista y constructivista para la enseñanza en el aula. Los resultados mostraron que existen diferentes percepciones sobre una variedad de aspectos significativos entre los diferentes enfoques. Un resultado notable es que los estudiantes de las diferentes escuelas identificaron el enfoque constructivista como el más importante, seguido del humanista y el conductista.

La interrogante es si deberá hacerse hincapié en un enfoque particular para cada disciplina, así como en cuanto al problema de la validez de las escalas de evaluación de profesores.

The problem of knowing for sure to what extent the students' evaluation only reflect the teacher's actuation within the classroom is a huge debate subject, not only for the academic specialists but also for the ones who have just arrived to the world of teaching. However, one of the aspects that has not been studied yet is the students' perception about how important different approaches to teaching can be. The purpose of this article is to determine the idea that a representative group of students, who belong to different courses in higher education institutions, have about the application in the classroom of three different psychological approaches. In a more precise way, this article aims to determine the relative importance of the humanist, behaviorist and constructivist approach to teaching in the classroom. The results show that there are different perceptions about a range of meaningful aspects between the different approaches. One of the most relevant results is that the students were able to identify the constructivist approach as the most important, followed by the humanist and the behaviorist. The question that remains is to know whether it is necessary to emphasize one particular aspect for each discipline, and this seen with regard to the validity of the assessment scales for teachers.

Evaluación de la docencia / Percepción de los estudiantes / Educación superior / Enfoques psicológicos /
Humanismo / Conductismo / Constructivismo
*Teaching evaluation / Student's perception / Higher education / Psychological approaches /
Humanism / Behaviorism / Constructivism*

INTRODUCCIÓN

A medida que la preocupación sobre la educación aumenta, y los números dejan de considerarse como el aspecto más importante para dar lugar a temas más “profundos” como el de calidad, se incorporan nuevos conceptos en la discusión. Así, la idea de que todas las personas tienen derecho a la educación y que este problema se reduce sólo a la multiplicación de instituciones educativas, cada vez recibe menos apoyo. En el ámbito de la educación universitaria, la calidad, y su evaluación, son temas de extenso debate (Fernández, 1997; Marsh, 1987; Miller, 1988; Villa y Morales, 1994; Watkins, 1994).

Dentro del proceso educativo, uno de los elementos centrales es el de la calidad de la enseñanza que imparte el profesor. Según la literatura internacional actual sobre el tema, una cantidad de autores (Chenoweth, 1991; Mateo y Fernández, 1996; Marsh y Hocevar, 1990; Millman y Darling-Hammond, 1990; Reidl, 1989; Sparks y Lipka, 1991), están de acuerdo con que los estudiantes pueden evaluar la enseñanza que reciben de manera confiable y válida. No obstante, es importante considerar una serie de factores que tienen influencia en los resultados de las evaluaciones como las mencionadas por Martínez (2000) y por las identificadas recientemente por Ruiz (2000.) Algunos de los posibles sesgos de las evaluaciones de profesores por parte de los estudiantes son la información que éstos tienen acerca del uso de los resultados de la evalua-

ción, la calificación esperada sobre el curso, la simpatía y benevolencia del profesor, la dificultad de la materia, etcétera.

Además, aunque se plantea que la evaluación docente está encaminada al mejoramiento de la misma, en muchas ocasiones se desarrolla para determinar el cumplimiento de normas administrativas: ¿llega a tiempo?, si falta a clase, ¿la repone?, etc. Son pocos los reactivos dedicados a determinar las habilidades pedagógicas de los profesores.

En este sentido, la validez educativa de un instrumento de evaluación de la competencia docente debe tomar en cuenta el conocimiento actual de la pedagogía y la psicología educativa. Esto es, cuando se trata de evaluar la competencia de los profesores en el aula a través de las percepciones de los estudiantes, las inferencias sobre la validez para el mejoramiento docente dependerá del contenido de los reactivos que integren el instrumento. En la validez del instrumento es la presencia de una teoría de la enseñanza lo que contribuye a la misma.

Asimismo, existe poco consenso sobre los parámetros, concepciones y definiciones de lo que es calidad de la enseñanza. Una de las consecuencias, a la vez que evidencia, de este desacuerdo es la gran variedad de instrumentos desarrollados para ello.

También, a pesar de los estudios realizados sobre la validez de tales evaluaciones, poco se ha investigado acerca de las concepciones que tienen los estudiantes de la enseñanza, así como de sus preferencias sobre los diferentes estilos de la misma. En otras palabras, cuando se emplea el juicio de los estudiantes para la evaluación de sus profesores, adicionalmente al problema de que en la construcción de los instrumentos existe una gran cantidad

* Profesor de la Universidad de las Américas, Puebla.
lgarduno@mail.udlap.mx

de aproximaciones acerca de lo que debería ser la enseñanza, se presenta el problema de la validez en términos de que los juicios de los alumnos sobre las acciones de sus profesores en el aula pueden estar afectados por sus propias concepciones de lo que debería ser una enseñanza adecuada.

El propósito de este trabajo es determinar la concepción sobre la enseñanza que tiene una muestra de estudiantes de diferentes carreras en una institución de educación superior, sobre las aplicaciones prácticas en el aula de tres diferentes aproximaciones psicológicas. De manera más precisa, está dirigido a determinar la importancia relativa de los enfoques humanista, conductista y constructivista para la enseñanza en el aula. Este trabajo pretende contribuir al conocimiento sobre los factores que intervienen en la evaluación de los profesores por parte de los estudiantes.

En un estudio anterior (Garduño y Sánchez, 1997), se encontró que los estudiantes de diferentes carreras en una institución de educación superior perciben a la enseñanza impartida por sus profesores de manera diferente de la deseada. También se encontró que los estudiantes de las diversas carreras consideran de manera diversa cómo debería ser la enseñanza. En general, los resultados de tal trabajo mostraron que, aunque los estudiantes de la Escuela de Humanidades en la institución donde se realizó el trabajo perciben que sus profesores están más orientados hacia un tipo de enseñanza humanista y que tal orientación es congruente con su enfoque ideal, los alumnos de la Escuela de Ciencias Sociales, Ingeniería y Administración percibieron las prácticas de enseñanza de sus profesores dentro de un enfoque conductista, mien-

tras que su concepción sobre cómo debería ser era más de tipo constructivista.

La importancia de este estudio se puede establecer sobre diferentes aspectos. En primer lugar, hasta cierto punto, será posible replicar el primer estudio, y determinar si los resultados del mismo también se obtienen en éste. Asimismo, los resultados se analizarán en términos de sus implicaciones para la teoría y sobre los modelos de evaluación de profesores que consideran al estudiante. Además, se discutirá la viabilidad de que el instrumento desarrollado sea útil dentro de las prácticas de evaluación a profesores hechas por los estudiantes. Por último, se establecerán conclusiones respecto a las implicaciones en los programas de formación de profesores.

CONDUCTISMO, CONSTRUCTIVISMO Y HUMANISMO: PLANTEAMIENTOS PARA LA ENSEÑANZA

A continuación se presentará una muy breve descripción de los aspectos más significativos de las teorías conductista, constructivista y humanista.

Conductismo

Una de las teorías que ejercieron gran influencia en la psicología en casi todo el siglo XX fue el conductismo. Como parte de las llamadas teorías estímulo-respuesta, su interés fundamental se dirigió a los aspectos observables de la conducta, sin referencia a constructos animísticos o mentales.

El conductismo moderno es la ciencia que estudia los organismos en función del ambiente, y fue B. F. Skinner quien “dirigió su desarrollo durante sus primeras etapas y aplicó sus leyes a varios campos

del pensamiento y la acción” (Keller, 1975). Para Skinner la educación es el arreglo de las condiciones en las cuales ocurre el aprendizaje.

De acuerdo con Pozo (1989), algunas de las principales características del conductismo son:

- a) “reduccionismo antimentalista”, es decir, la negación de los procesos y estados mentales,
- b) teoría E-R (Estímulo-Respuesta),
- c) ambientalismo, y
- d) carácter pasivo de los organismos.

Para Phye y Andre (1986), algunas otras características de ese enfoque son:

- a) el estudiante es pasivo y receptivo al medio ambiente,
- b) el aprendizaje se da como resultado de asociaciones entre estímulos o entre estímulos y respuestas,
- c) el aprendizaje consiste en la adquisición de una nueva asociación,
- d) la transferencia positiva o negativa son importantes para el nuevo aprendizaje debido a la similaridad de estímulos entre situaciones.

Constructivismo

Si bien existe una variedad de posturas sobre el constructivismo, la característica central de esta aproximación es que el sujeto participa, de manera activa, en la construcción del conocimiento; el estudiante no lo recibe pasivamente del ambiente. Dependiendo del autor, las teorías constructivistas se interesan en aspectos como el aprendizaje significativo, el papel de los factores socioculturales, la importancia de la interacción del estudiante con el objeto de estudio, etc.; entre las

más importantes están la Gestalt y las representadas por autores como Ausubel, Vigotsky y Piaget (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

Gary D. Phye y Thomas Andre (1986) señalan algunas implicaciones de la psicología constructivista en la educación:

- a) el aprendizaje se facilita a través de cambios en las habilidades de pensamiento de los estudiantes,
- b) importancia de la interacción de las variables del sujeto y las variables de la tarea o situación ambiental,
- c) el estudiante es activo y trata de entender al medio ambiente,
- d) el conocimiento consiste en un conjunto de estructuras mentales organizadas,
- e) importancia del conocimiento anterior para la comprensión de situaciones nuevas, así como en el cambio de estructuras del conocimiento anterior para tratar con nuevas situaciones.

Psicología humanista

La psicología humanista se puede considerar como una escuela que estudia la personalidad resaltando los aspectos más característicamente humanos. Algunos de los teóricos más importantes de este enfoque son Rogers, Maslow, y Neill. Esta aproximación hace hincapié en el concepto del “yo”, y tiene como objetivo la conservación de los valores personales. Son varias las corrientes humanistas que se han desarrollado y también diversas las fuentes de este desarrollo con un fundamento en la fenomenología y el existencialismo. Otros psicólogos humanistas han recibido influencia del psicoanálisis. No obstante algunas diferencias entre los teóricos humanistas sobre diversos aspectos, existe un

acuerdo sobre la posibilidad e interés del sujeto en su propio desarrollo (González, 1987; Neill, 1963; Matson, 1984; Rogers, 1969). Al fundar Summerhill en Inglaterra, probablemente Neill se convirtió en el primer educador humanista.

Para los humanistas, la dignidad del hombre es de suma importancia. Así, la educación debe ayudar al estudiante a ajustar su libertad personal a la responsabilidad social, de manera que desarrolle un profundo sentimiento de conexión con el mundo que lo rodea. La educación humanista debe fomentar en el estudiante la habilidad de identificarse con los sentimientos y sistemas de valores de los demás seres humanos. Los objetivos de la educación son la integridad del individuo, su compromiso moral por el bien del mundo y su habilidad de amar a los demás (Shaffer, 1978).

Algunas características fundamentales de este enfoque para el aprendizaje en el aula son:

- a) el ser humano es superior a la suma de sus partes,
- b) el ser humano está presente en términos de una experiencia interior indeclinable,
- c) el educador debe esforzarse por producir “la buena persona”, que concierne no sólo a la propia vida, sino también a las influencias sobre los demás,
- d) autodirección,
- e) querer y saber cómo aprender,
- f) autoevaluación,
- g) importancia de los sentimientos,
- h) ambiente no amenazante,
- i) responsabilidad personal.

MÉTODO

Este trabajo se llevó a cabo, como ya se señaló, a través de la aplicación de un

cuestionario a una muestra de estudiantes de diferentes carreras en una institución de educación superior privada. Cabe mencionar que, dentro de la práctica educativa en esa institución, la evaluación docente por parte de los estudiantes es una actividad común desde 1980. El cuestionario empleado estaba integrado por un conjunto de reactivos sobre las prácticas de enseñanza desde los enfoques humanista, conductista, y constructivista (véase anexo).

Sujetos

Un total de 320 estudiantes inscritos en los primeros y últimos semestres de las carreras de Relaciones Internacionales, Diseño Gráfico, Ingeniería en Sistemas Computacionales, y Contabilidad participó en el estudio. La selección se hizo de manera aleatoria de todas las carreras ofrecidas por cada escuela en la universidad. De esta manera, la mitad de los estudiantes de cada carrera en la muestra estaba inscrito en sus primeros semestres y la otra mitad en sus últimos semestres. Las carreras mencionadas pertenecían, respectivamente, a las Escuelas de Ciencias Sociales (ECS), Humanidades (EH), Ingeniería (EDEI) y Administración de Empresas (EADE).

Instrumento

El cuestionario “Percepción sobre la enseñanza impartida por los profesores” estaba integrado por un total de 30 reactivos, en el que cada uno expresaba alguna característica de la enseñanza desde cualquiera de las tres aproximaciones ya mencionadas. Tales reactivos se desarrollaron a partir de una revisión de cada una de las teorías, investigaciones y propuestas para

la enseñanza, con el fin de obtener sus aspectos más característicos: conducta del profesor, métodos, énfasis, etc. Estos aspectos diferentes se manifestaron en forma descriptiva, en términos de enseñanza en el aula por parte del docente; tales descripciones constituyeron la base del instrumento. El número de reactivos para cada enfoque fue de diez y cada uno se respondía de acuerdo con su importancia relativa usando una escala de estimación de magnitud (Lodge, 1981). La importancia relativa se refiere a la importancia que cada reactivo tiene para la enseñanza en el aula respecto a los demás. Para hacer esto, los estudiantes tenían que establecer la importancia relativa de cada reactivo, considerando que el primero de ellos tenía una importancia relativa arbitraria de 50 puntos. De esta manera, si un estudiante consideraba que el reactivo 2 era el doble de importante para la enseñanza que el reactivo 1, debería otorgar una calificación de 100 puntos. De otra manera, si el estudiante consideraba al reactivo 3 la mitad de importante que el reactivo 1, entonces él debería calificarlo con una importancia relativa de 25 puntos.

Acerca de la validez del instrumento, ésta había sido determinada en el estudio anterior ya mencionado (Garduño y Sánchez, 1997). En resumen, se llevó a cabo una serie de entrevistas con expertos en psicología y educación, de manera que cada reactivo fuera distintivo del enfoque psicológico correspondiente, así como también para replantear las palabras y sintaxis utilizadas. En una estimación numérica de la validez del instrumento se obtuvo un acuerdo de 91% entre un grupo de nueve expertos sobre la congruencia entre los reactivos y los correspondientes enfoques. Con-

siderando la escala empleada, la confiabilidad del instrumento se determinó siguiendo el procedimiento propuesto por Dell (1974), mediante la desviación estándar de los logaritmos de las calificaciones sobre las respuestas a cada reactivo por carrera. En general, se observó que ésta fue bastante alta. Además, se calculó el alfa de Cronbach; éste resultó de 0.84.

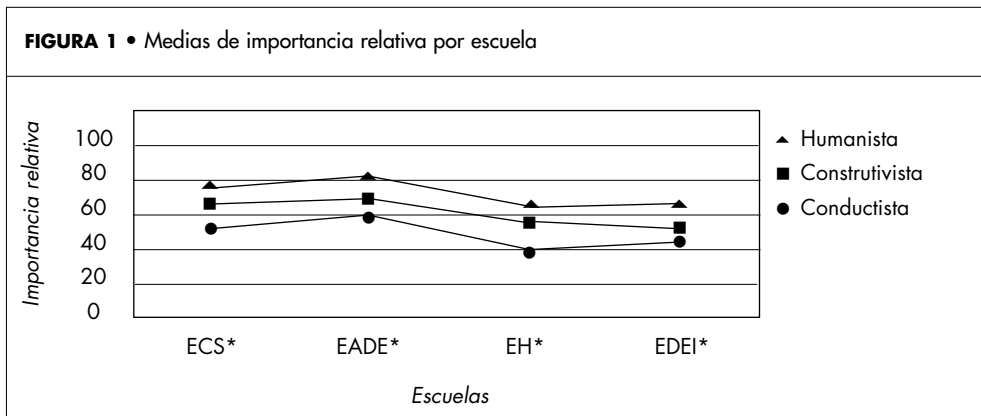
Procedimiento

Cerca del final del semestre se visitaron los cursos seleccionados, y a los estudiantes presentes se les solicitó que contestaran el instrumento. Se leyeron las instrucciones y se les pidió que aclararan cualquier duda que tuvieran. Se hizo hincapié en que sus respuestas serían anónimas, y se les pidió que contestaran honestamente.

RESULTADOS

En virtud de la escala utilizada, todos los datos fueron convertidos a logaritmos para los diferentes análisis estadísticos realizados. Este procedimiento de transformación de puntajes fue necesario en virtud de la gran varianza que generan las escalas de magnitud (Lodge, 1981). La figura 1 presenta las medias de importancia relativa para cada escuela y enfoque. Como se puede observar, el enfoque considerado más importante para la enseñanza por los estudiantes de cada escuela es el constructivista. Otro resultado interesante es que los alumnos de las escuelas de Ciencias Sociales y Administración otorgaron las más altas puntuaciones para cada enfoque, en comparación con las demás escuelas.

Con el fin de determinar si las diferencias entre las medias de cada escuela sobre



* P. 05

los distintos enfoques eran estadísticamente significativas, se llevó a cabo una serie de análisis de varianza. Los resultados mostraron diferencias significativas para cada escuela (ECS, $F=20.22$, g. l.= 2, 317, $p = .0001$; EADE, $F=8.9.4$, g. l.= 2, 317, $p = .0004$; EH, $F=7.82$, g. l.= 2, 317, $p = .001$; EDEI, $F=7.74$, g. l.= 2, 317, $p = .001$). Mediante la prueba de Scheffé se identificaron las diferencias entre medias que resultaron estadísticamente significativas. Los resultados se muestran en el cuadro 1.

Como se puede observar, sólo se encontraron diferencias significativas entre los tres enfoques para los estudiantes de la Escuela de Ciencias Sociales.

Para cada escuela, la importancia relativa del enfoque constructivista resultó mayor que la del enfoque conductista. Las diferencias fueron significativas. De manera interesante, sin embargo, se encontró que las diferencias en importancia relativa sobre los enfoques conductista y humanista para los estudiantes de las demás escuelas no resultaron significativas.

Para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones de importancia relativa sobre los diferentes enfoques entre los estudiantes de los primeros y últimos semestres, también se llevó a cabo una serie de análisis de varianza. Los resultados que se presentan en el

CUADRO 1 • Resultados de la prueba de Scheffe
Diferencias estadísticamente significativas entre enfoques por escuela

ECS	EADE	EH	EDEI
Const > Cond** Const > Hum* Hum > Cond**	Const > Cond** Const > Hum*	Const > Cond**	Const > Cond**

* P. 05

** P. 01

cuadro 2 son las medias de los logaritmos de las calificaciones otorgadas, el antilogaritmo correspondiente, y las desviaciones estándar de los logaritmos. Como se puede observar, en general los resultados obtenidos para los estudiantes de los primeros semestres mostraron que las medias de calificación de importancia relativa fueron mayores para el enfoque constructivista que para las otras aproximaciones en cada una de las carreras. En otras palabras, el enfoque que los estudiantes de los primeros semestres, independientemente de sus carreras, consideraba como más impor-

tante fue el constructivista, seguido del humanista y el conductista.

De la misma manera que para los estudiantes de los primeros semestres, el enfoque constructivista fue también considerado el más importante para los alumnos de los semestres finales. También en este caso los enfoques humanista y conductista fueron, respectivamente, los siguientes en importancia.

Las medias de importancia relativa resultaron mayores para las escuelas de Administración de Empresas y Ciencias Sociales dentro de cada enfoque. En otras palabras, los estudiantes de las escuelas de

CUADRO 2 • Medias y desviaciones estándar para cada enfoque y escuela (Primeros y últimos semestres)

	Primeros semestres			Últimos semestres		
	Conductista	Constructivista	Humanista	Conductista	Constructivista	Humanista
Media		EADE			EADE	
Log/	01.78485071	01.922623039	01.84	01.74607138	01.884010571	01.84326938
Media	60.9327399	83.68026344	69.6	55.7277334	76.56152429	69.7058739
D.E.	00.2853101	00.240347097	00.28	00.29640222	00.235170965	00.23244688
Media		EH			EH	
Log/	01.69860732	01.814393612	01.78	01.59674471	01.795167642	01.73292898
Media	49.9582617	65.22192486	60.6	39.5134277	62.39756494	54.0665902
D.E.	00.30846274	00.206817072	00.19	00.33898898	00.255027491	00.23588052
Media		EDEI			EDEI	
Log/	01.70085156	01.820782964	01.69	01.65720246	01.823337843	01.7602419
Media	50.2170926	66.18856474	49.2	45.4153287	66.5790882	57.5760546
D.E.	00.32975947	00.215285873	00.28	0.36115403	00.242742346	00.27043188
Media		ECS			ECS	
Log/	01.76028713	01.923991281	01.85	01.68410139	01.850584178	01.77362738
Media	57.5820507	83.94431327	70.9	48.3171589	70.88986975	59.3782482
D.E.	00.29561471	00.195255459	00.23	00.32925723	00.232989722	00.24440961

Administración de Empresas y Ciencias Sociales calificaron a cada aproximación con una importancia relativa más alta en comparación con los estudiantes de las otras escuelas. Asimismo se encontró que los estudiantes de los primeros y últimos semestres de la Escuela de Humanidades dieron las calificaciones de importancia relativa más bajas al enfoque conductista en comparación con los otros enfoques. Por otro lado, los estudiantes de los semestres finales de todas las escuelas consideraron que este acercamiento es menos importante que los alumnos de los primeros semestres.

Con el propósito de determinar si las diferencias observadas entre las calificaciones a los reactivos dadas por los estudiantes de los primeros y últimos semestres eran estadísticamente significativas, se realizó una serie de análisis de varianza utilizando a las escuelas como variable de agrupamiento. El cuadro 3 muestra los reactivos en que se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones de importancia relativa por escuela y por semestres, así como sus correspondientes medias. Como se puede observar, se encontraron diferencias significativas entre las medias de cuatro reactivos para los estudiantes de los primeros semestres. Las medias de calificación para tres de los reactivos desde el enfoque conductista fueron, en general, significativamente más altas para los alumnos de la Escuela de Administración de Empresas que las de los estudiantes de las otras escuelas. Por el contrario, los estudiantes de las escuelas de Humanidades e Ingeniería tendieron a calificar los reactivos de este enfoque con los puntajes más bajos.

En relación con las calificaciones dadas a los reactivos desde el enfoque conductista por los estudiantes de los semestres

finales de las diferentes escuelas, se encontraron diferencias significativas en cinco reactivos; tres de ellos son diferentes de los identificados para los estudiantes de los primeros semestres y sólo dos son los mismos. También, podemos apreciar que, para varias escuelas, la importancia relativa de los reactivos 16 y 24 (véase anexo) es más alta para los estudiantes de los primeros semestres que para los de los últimos.

Respecto al enfoque constructivista, las diferencias entre los puntajes promedio por escuela resultaron ser estadísticamente significativas para ocho de los diez reactivos para los estudiantes de los primeros semestres. En cambio para los alumnos de los últimos semestres se encontraron diferencias significativas sólo en tres reactivos. Como se puede apreciar, los reactivos 5, 8, y 9 resultaron más importantes para los estudiantes de los primeros semestres de cada escuela –excepto para EDEI– que para los de los semestres superiores. De la misma manera que para los reactivos del enfoque conductista, los estudiantes de las escuelas de Humanidades e Ingeniería calificaron a estos reactivos con los puntajes más bajos de importancia relativa. Los alumnos de la Escuela de Administración de Empresas de los últimos semestres dieron a estos reactivos los puntajes más altos.

Por último, para el enfoque humanista se encontraron diferencias significativas para seis reactivos en los estudiantes de los primeros semestres; para los de semestres superiores sólo se encontraron diferencias significativas en tres reactivos. De la misma manera que para los enfoques anteriores, los estudiantes de las escuelas de Humanidades e Ingeniería calificaron, en general, a estos reactivos con los puntajes más bajos. La gran mayoría de las

CUADRO 3 • Reactivos donde se encontraron diferencias significativas entre escuelas. Primeros y últimos semestres				
Primeros semestres				
Enfoque/Reactivo		Escuelas/ Medias		
Conductista	EADE	EH	EDEI	ECS
14	59.18	31.411	36.317	53.201
16	65.935	48.387	65.017	67.825
24	79.283	62.632	54.3	66.205
29	80.332	61.927	50.173	69.644
Constructivista	EADE	EH	EDEI	ECS
5	106.071	76.719	78.802	092.117
8	086.727	61.262	85.652	093.825
9	100.808	75.691	79.939	102.601
13	085.712	68.235	60.494	095.246
18	093.465	75.095	74.902	094.952
23	081.961	67.443	63.081	089.027
27	093.985	78.703	63.081	089.027
28	088.425	63.515	61.363	089.92
Humanista	EADE	EH	EDEI	ECS
4	100.465	77.457	77.752	90.568
10	057.999	52.752	38.45	64.365
11	110.318	88.539	75.066	95.013
21	058.741	57.423	29.81	67.773
25	084.871	66.76	47.372	86.603
26	077.493	67.908	60.283	87.697
Últimos semestres				
Enfoque/Reactivo		Escuelas/ Medias		
Conductista	EADE	EH	EDEI	ECS
3	74.029	51.837	75.751	75.705
12	53.958	36.91	36.744	53.863
16	73.061	46.595	55.14	50.467
17	44.913	17.192	43.435	35.567
24	62.738	38.78	36.286	46.002
Constructivista	EADE	EH	EDEI	ECS
5	92.31	55.846	82.219	87.731
8	80.626	61.289	78.366	77.508
9	93.156	52.152	80.614	74.915
Humanista	EADE	EH	EDEI	ECS
4	83	66.845	76.806	86.917
21	65.622	42.783	55.039	51.714
25	82.565	55.597	56.871	54.8

diferencias entre las medias resultó estadísticamente significativa y las diferencias fueron, por lo general, grandes.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados encontrados, podemos establecer diferentes conclusiones e implicaciones para la evaluación de la calidad de la enseñanza por parte de los estudiantes. En primer lugar, aunque en general se encontraron similitudes entre las escuelas respecto a la importancia relativa de los tres enfoques, también se pudieron observar percepciones diferentes acerca de la importancia de una variedad de aspectos de la enseñanza en el aula. Aunque este hallazgo se observó entre cada una de las diferentes escuelas, fue muy evidente entre los estudiantes de las escuelas de Humanidades e Ingeniería, quienes calificaron a los reactivos, en particular, y a los enfoques, en general, con los puntajes más bajos de importancia relativa, en contraste con los alumnos de las escuelas de Ciencias Sociales y Administración de Empresas, quienes dieron a cada enfoque los puntajes más altos. Un resultado que pareció consistente fue que los estudiantes en cada escuela consideraron a los reactivos desde el enfoque constructivista con la importancia relativa más alta, en comparación con los reactivos desde los enfoques conductista y humanista. De la misma manera, todas las escuelas calificaron al enfoque humanista como el siguiente más importante y al conductista como el menos importante para la enseñanza en el aula.

Así, aunque las medias de importancia relativa para cada enfoque en general y para cada reactivo en particular fueron diferentes, y aun muy diferentes en algunos casos, tales medias mostraron una

cierta consistencia entre las escuelas. En otras palabras, a pesar de las diferencias observadas entre las medias tanto sobre los enfoques como sobre los reactivos, un reactivo o enfoque calificado como muy importante por una escuela también lo fue para las demás.

Un resultado importante en los reactivos en que se encontraron diferencias estadísticamente significativas es que la cantidad de reactivos que muestran estas diferencias es mucho mayor para los estudiantes de los primeros semestres en los enfoques constructivista y humanista. Así, se observaron diferencias significativas entre las escuelas para el grupo de estudiantes en los primeros semestres para un total de ocho reactivos, mientras que sólo se hallaron diferencias significativas en tres reactivos para los estudiantes de los últimos semestres. De manera semejante, de seis reactivos donde se encontraron diferencias significativas entre las medias de los estudiantes de los primeros semestres para el enfoque humanista, para los de los semestres finales sólo se encontraron diferencias significativas en tres reactivos. Éste, sin embargo, no fue el caso para los reactivos del enfoque conductista, donde sólo para cuatro y cinco reactivos se identificaron diferencias significativas entre los estudiantes de los primeros y últimos semestres, respectivamente.

Otro hallazgo de este trabajo fue que se replicaron los resultados obtenidos en la investigación antecedente (Garduño y Sánchez, 1997). Es decir, en virtud de la similitud existente entre el concepto de importancia relativa y el “debe ser”, que se refiere al estado deseado de cada reactivo, se encontró que en ambos estudios los estudiantes de cada escuela consideraron al enfoque constructivista como el más importante para la enseñanza en el aula.

Respecto al valor que tienen los instrumentos de evaluación de profesores por parte de los estudiantes como el único instrumento de juicio sobre su ejecución, será importante considerar los resultados de este estudio. Puesto que existen diferentes concepciones sobre la importancia relativa de las estrategias de enseñanza, es correcto suponer que las evaluaciones sobre una situación presente serán influidas por tales percepciones. En otras palabras, un estudiante evalúa la enseñanza de su profesor según la percepción de su estrategia ideal, y esta evaluación es diferente de la realizada por otro estudiante; efecto que se aumenta cuando los estudiantes provienen de especialidades o semestres distintos.

Se reconoce que el problema de cómo mejorar la calidad de enseñanza y de cómo evaluarla es un tema sujeto a debate. Existen modelos y parámetros de evaluación que no tienen una base en

la teoría. Por lo tanto, el desarrollo de instrumentos dirigidos a evaluar la calidad de la enseñanza deberá considerar teorías y estrategias que ya han demostrado su importancia en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una última conclusión es acerca del valor del instrumento como un elemento fundamental en la investigación experimental sobre la evaluación de profesores, así como en las áreas de entrenamiento y evaluación. Stenhouse (1985) plantea la importancia de la investigación de la enseñanza en el aula, y menciona que ésta debe realizarse para las diferentes áreas de conocimiento. El uso de este instrumento puede producir información valiosa sobre las áreas de deficiencia, así como contribuir a establecer juicios de valor sobre las prácticas de enseñanza de los profesores en relación con las áreas de conocimiento que imparten.

REFERENCIAS

CHENOWETH, T. (1991), "Evaluating exemplary teaching", en *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 4, núm. 4.

DELL, D. (1974), "Magnitude estimation scaling in needs assessment", Menlo Park, CA, Stanford Research Institute.

DÍAZ Barriga, F. y G. Hernández (1998), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill/Interamericana Editores.

FERNÁNDEZ, J. (1997), "A Spanish evaluation model in higher education: Circular evaluation", en *Higher Education Management*, vol. 9, núm. 1.

GARDUÑO, L. y Ma. Nieves Sánchez (1997), "Evaluación de profesores: Algunos contrastes en percepciones de estudiantes sobre diferentes enfoques psicológicos a la enseñanza", Universidad de las Américas, Puebla, documento no publicado.

GONZÁLEZ Garza, Ana María (1987), *El enfoque centrado en la persona*, México, Trillas.

KELLER, F. S. (1975), "Psicólogos y educadores", en V. Arredondo y E. Ribes (eds.), *Técnicas instruccionales aplicadas a la educación superior*, México, Trillas.

LODGE, M. (1981), *Magnitude scaling: Quantitative measurement of opinions*, Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, núm. 07-025, Beverly Hills, CA, Sage Publications.

MARSH, H. (1987), "Student's evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research", en *International Journal of Educational Research*, vol. 11.

MARSH, H. y D. Hocevar (1990), "The multidimensionality of student's evaluations of teaching effectiveness: The generality of factor structure across academic discipline, instructor level, and course level", documento ERIC, núm. ED319788.

MARTÍNEZ, F. (2000), *Evaluación del desempeño del personal académico*, México, ANUIES.

MATEO, M. y J. Fernández (1996), "Incidence of classroom size on the evaluation of university teaching quality", en *Educational and Psychological Measurement*, vol. 56, núm. 5.

MATSON, F. W. (1984), *Conductismo y humanismo ¿enfoques antagónicos o complementarios?*, México, Trillas.

MILLMAN, J. y L. Darling-Hammond (eds.) (1990), *Teacher evaluation*, Newbury Park, CA, Corwin Press.

NEILL, A. (1963), *Sumerhill*, México, FCE.

PHYE, G. D. y T. Andre (1986), *Cognitive classroom learning:*

- Understanding, thinking and problem solving*, Orlando, Florida, Academic Press.
- POZO, J. I. (1989), *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Ediciones Morata.
- REIDL, L. (1989), "Evaluación docente desde el punto de vista sistémico", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 2 (1-2).
- ROGERS, C. (1969), *Freedom to learn*, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishing.
- RUIZ, S. (2000), "Estudio estadístico de la evaluación de profesores de la Universidad de las Américas, Puebla", tesis profesional, documento no publicado.
- SHAFFER, J. (1978), *Humanistic psychology*, Nueva Jersey, Prentice Hall.
- SPARKS, R. y R. Lipka (1991), "Selecting master teachers: A preliminary study", en *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 4, núm. 4.
- STENHOUSE, L. (1985), *Research as a basis for teaching*, Londres, Heinemann.
- VILLA, A. y P. Morales (1994), *La evaluación del profesor*, Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.
- WATKINS, D. (1994), "Student evaluations of university teaching: A cross-cultural perspective", en *Research in Higher Education*, vol. 35, núm. 2.

ANEXO

Lista de reactivos

- Tener un profesor que me permita elegir lo que quiero aprender. Humanista.
- Tener un profesor que me enseñe a dominar la materia o el tema, a través de pasos pequeños y sucesivos. Conductista.
- Tener un profesor que me dé información inmediata y descriptiva sobre lo correcto y lo incorrecto de mi trabajo. Conductista.
- Tener un profesor que en vez de ser una autoridad en el salón de clase, sea un guía y facilitador para el aprendizaje de las cosas que a mí me interesan. Constructivista.
- Tener un profesor que me enseñe a entender y a solucionar un problema, y a contrastar la solución con mis conocimientos. Constructivista.
- Tener un profesor que se muestre a sí mismo como persona, que no se esconda detrás de una fachada, que revele sus sentimientos, sus dudas, emociones, y pensamientos. Humanista.
- Tener un profesor que utilice los conocimientos y habilidades que he adquirido con anterioridad, para el aprendizaje de conocimientos y habilidades nuevos y más complejos. Constructivista.
- Tener un profesor que me ayude a organizar mis ideas de tal forma que yo descubra el nuevo conocimiento a aprender. Constructivista.
- Tener un profesor que me ayude a comprender la causa de mis errores en el aprendizaje de un conocimiento o habilidad, de modo que yo aprenda de ellos. Constructivista.
- Tener un profesor que me comprenda dentro de mi mundo interior y privado, y que reconozca mi responsabilidad para tomar decisiones y compromiso sobre mi propia existencia y aprendizaje. Humanista.
- Tener un profesor que sienta respeto por los alumnos, y que los trate de la misma manera que le gustaría ser tratado. Humanista.
- Tener un profesor que considere que mi aprendizaje sólo puede ser logrado a través de estímulos y recompensas que él maneje. Conductista.
- Tener un profesor que promueva la reflexión sobre diferentes perspectivas y alternativas de un tema, tomando en cuenta conceptos del mismo curso y de otros cursos, y que relacione los nuevos conceptos con ideas dentro y fuera de la materia. Constructivista.

- Tener un profesor que prepare el ambiente del salón de clase (recompensas, distribución de los asientos, etc.) de tal forma que fomente mi aprendizaje. Conductista.
- Tener un profesor que comprenda mis propios valores e intereses como persona, y que los conceptos los enseñe en un contexto de tareas significativas para mí. Humanista.
- Tener un profesor que enfatice los requisitos de aprendizaje en términos de conductas para el logro de un objetivo, así como la descomposición del objetivo en sus partes. Conductista.
- Tener un profesor que acepte mi pasividad como estudiante a la hora de impartir su clase. Conductista.
- Tener un profesor que me enseñe el sentido claro de lo que tengo que aprender, y conocer el porqué es importante. Constructivista.
- Tener un profesor que considere y fomente la autoevaluación de mi aprendizaje, cómo la única forma significativa de evaluación. Humanista.
- Tener un profesor que considere a mi conducta observable y cuantificable como el único criterio de aprendizaje, sin importar mis sentimientos y mi mente. Conductista.
- Tener un profesor que fomente en mí la capacidad de identificarme con los sentimientos y sistemas de valores de otros seres humanos. Humanista.
- Tener un profesor que considere que los aspectos intelectuales son más importantes para mí como estudiante, en comparación con los aspectos de mi desarrollo integral como ser humano. Constructivista.
- Tener un profesor que me ayude a relacionar los conceptos nuevos con mi experiencia, a través de analogías, metáforas, ejemplos, explicaciones y demostraciones. Constructivista.
- Tener un profesor que busque la manera de motivar mi conducta en el salón de clase a través de estímulos y recompensas. Conductista.
- Tener un profesor que fomente la aceptación de mí mismo como persona, así como mi autoconocimiento y realización. Humanista.
- Tener un profesor que me ayude a desarrollar y a vincular mi libertad personal con mi responsabilidad social, desarrollando un profundo sentimiento de conexión con el mundo que me rodea. Humanista.
- Tener un profesor que fomente la reflexión y evaluación de mis ideas, así como las ideas que expresan en clase mis compañeros, a fin de que yo establezca o desarrolle un nuevo punto de vista sobre el tema. Constructivista.
- Tener un profesor que acepte mi propio interés en entender la materia de estudio. Humanista.
- Tener un profesor que me felicite y recompense por mis aciertos en mi aprendizaje. Conductista.
- Tener un profesor que me muestre cómo realizar una tarea, de modo que yo la realice igual. Conductista.