LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS

Sandra Lizardo V.

Doctora en Educación por la Universidad de Los Andes, Venezuela
Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt".
Cabimas, estado Zulia. Venezuela

Introducción

Mucho se ha escrito y expuesto acerca del tema de la calidad de la educación; pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de calidad y de dónde surge este concepto? La búsqueda de calidad expone el interés existente al interior de las organizaciones por ejecutar sus actividades de forma correcta y mejorar los procesos de producción a partir de la aplicación de prácticas de medición e inspección de sus procesos y productos. En el contexto empresarial, la mejora continúa y el aseguramiento de la calidad han constituido factores de relevancia en las operaciones de producción a lo largo de la historia, desde las agrupaciones artesanales de la edad media hasta la producción en masa del siglo XX.

Si bien al interior de las organizaciones existe el interés por el aseguramiento de la calidad, la ambigüedad que caracteriza a este término se evidencia en la variedad de aspectos que pueden ser asumidos como parámetros para su definición. Es así como podemos definir la calidad de un producto mediante la valoración de una de sus características o atributos, cuyo nivel más elevado determinará la presencia de una mayor

calidad; también la calidad de un producto puede definirse a partir del cumplimiento de las especificaciones fijadas en el proceso de producción; o bien considerando la adecuación del producto al deseo del cliente o usuario del mismo (Evans y Lindsay, 2000).

Aun cuando la calidad puede ser establecida mediante la aplicación de sistemas formales de inspección y el manejo de estándares e indicadores preestablecidos, los estilos administrativos imperantes hoy en día, se identifican por manejar un concepto de calidad focalizado en su interés por satisfacer las necesidades del cliente, e involucrando a todos los miembros de la organización en el control de la calidad de sus productos, sean éstos bienes o servicios.

Cuando pensamos en la calidad de un producto se puede indicar que las características del bien o servicio, en sí mismas, no permiten establecer su calidad (Deming, 1989); es la interacción del producto con las reacciones de la persona que lo consume o hace uso del mismo lo que posibilita su definición. En este caso, la calidad se encuentra referida a un comportamiento del producto capaz de producir satisfacción en el cliente.

En consecuencia, la definición de la calidad es generada por la persona que la percibe y evalúa en atención a sus requerimientos e intereses; la lectura que se realiza sobre el concepto de calidad es efectuada por el sujeto mediante su propia perspectiva de interpretación. Ahora bien, ¿de qué manera puede ser asumido este significado de la calidad en el campo de la educación?

Existe en el contexto educativo, y en el ámbito de las universidades, en particular, un interés manifiesto por su calidad. La universidad es una institución que brinda a la sociedad un servicio que se materializa, fundamentalmente, en productos tales como egresados con competencias pertinentes para su incorporación en el ámbito socio-productivo; y resultados de las investigaciones desarrolladas en el medio universitario como respuestas a los problemas existentes en el entorno social

Las diferentes funciones desplegadas por la institución universitaria permiten la identificación de diversos tipos de receptores o usuarios de los servicios de docencia, investigación y extensión. El Estado, el sector

empresarial, las instituciones educativas, los estudiantes y la comunidad en general, constituyen usuarios de los servicios prestados por la universidad. Cada uno de ellos define la calidad de la función universitaria que juzga en atención a sus motivos y términos particulares.

No obstante, de acuerdo con lo expuesto por Silvio (1992), la universidad en la región latinoamericana, no responde a una concepción de calidad cuya determinación opera, principalmente, mediante la presentación de respuestas coherentes a través de sus funciones institucionales a las demandas presentes en su escenario de funcionamiento. De esta manera, la calidad en la universidad se encuentra definida "en función de la academia, de lo cerrado, no de la apertura." (Silvio, 1992, p.25). Una visión ampliada y compartida en la forma de definir la calidad en las universidades se torna una estrategia necesaria para favorecer el saneamiento de los obstáculos que restringen el funcionamiento institucional, y su adecuación a las exigencias propias de su entorno.

Asumiendo que el establecimiento de la calidad universitaria debe considerar todas y cada una de sus funciones esenciales, en el caso específico de la docencia universitaria, la definición de las dimensiones y aspectos de relevancia para el análisis del desempeño de los profesores, amerita la identificación de aquellos indicadores de calidad que exhiben niveles de importancia para los estudiantes universitarios como receptores directos o clientes de esta función pues, en este escenario, la calidad es definida mediante un proceso que tiene lugar en un juego de relaciones directas o del tipo "cara a cara" (Münch, 1998), y donde lo decisivo es la percepción de quien recibe el servicio (Municio, 2002).

Sin embargo, la referencia al estudiante universitario como un cliente no es interpretado, en este caso, bajo el manejo de criterios de mercado en un escenario de libre competencia institucional, aun cuando ello pueda prevalecer en el contexto del sector privado de la educación superior. La satisfacción de las expectativas de los estudiantes asume la connotación de pertinencia académica; representa una forma de arribar a un consenso capaz de generar un ejercicio docente que, además de incluir la rigurosidad conceptual y técnica inherente a la disciplina de estudio, posibilite la incorporación de los requerimientos mínimos expuestos por la población

estudiantil. En este caso se torna un hecho insoslayable la identificación de las expectativas de los estudiantes. De acuerdo con estas ideas, este ensayo tiene como propósito exponer las dimensiones y criterios utilizados por los estudiantes para la evaluación del desempeño de los profesores universitarios a partir de la revisión bibliográfica realizada sobre el tema.

Las dimensiones utilizadas para la evaluación de los profesores universitarios

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

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

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

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

¿En qué consiste tal integralidad?, ¿cuáles son los aspectos de interés para llegar a precisar esta condición en los docentes que serán evaluados? Si bien es cierto que el trabajo docente de los profesores universitarios representa la actividad más notoria en el ámbito institucional, éstos deben cumplir con funciones conexas a la labor académica universitaria. En este sentido, para Salcedo (1998), el carácter integral incluye un conjunto de rasgos y características altamente deseables en el profesor universitario, expresadas en los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que le

permitan desempeñarse eficientemente en las funciones de docencia, investigación/creación, extensión, y gestión, entendidas éstas como actividades interdependientes.

Los resultados expuestos en los estudios de Ledezma et al (2000), Salcedo (1998), Carrero et al (1997), y Marín y González (s.f.), exponen una concepción multidimensional de la actividad del profesor. Los datos presentados es estos estudios agrupan criterios que definen la calidad del docente, considerando, además de dimensiones referidas al trabajo docente, de planificación y evaluación del aprendizaje, aspectos tales como las condiciones personales, afectivas, culturales, y morales del profesor; la participación en la extensión universitaria; y el desarrollo de investigaciones.

Si bien estos planteamientos apuntan a la evaluación integral del profesor, es notoria la presencia de estudios en los cuales el énfasis es colocado en la actividad docente del personal académico universitario. Tal es el caso de las investigaciones desarrolladas por Muñoz et al (2002), Fernández (2001), y Fernández y Mateo (1992), que consideran, fundamentalmente, aspectos que involucran la competencia docente y la organización y estructura del curso. El énfasis otorgado a la actividad de organización y gestión del trabajo en el aula del profesor universitario responde a una tendencia que define la actividad del docente en términos de su eficacia a partir de la medida del aprendizaje obtenido por los estudiantes. Este planteamiento obedece a la aplicación del paradigma proceso-producto para la definición de la eficacia del docente, al relacionar el comportamiento del profesor con los resultados en el aprendizaje obtenido por los alumnos (Carreras, Guil, y Mestre, 1999).

Partiendo de la responsabilidad atribuida a los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje podría pensarse que la eficacia de los profesores se determina a partir de la valoración de las variables relacionadas con su actuación en el salón de clases, derivadas de dos aspectos claves: el dominio de la asignatura, y el dominio pedagógico necesario para las actividades de planeamiento, desarrollo y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje (Uzcátegui, 1983).

Este planteamiento puede resultar evidente; sin embargo, y sobre todo en el caso del propio personal docente e instancias universitarias, la productividad en investigación es también considerada un elemento de importancia en la evaluación del profesor. De hecho, las principales experiencias de evaluación del personal docente universitario en Venezuela corresponden a programas tales como el Programa de Promoción al Investigador (PPI), y en los casos particulares de la Universidad Central de Venezuela (UCV) y la Universidad de Los Andes (ULA) los Programas de Estímulos a los Investigadores (PEI) que parten, al igual que el PPI, del reconocimiento de la producción científica desarrollada por los profesores universitarios (García Guadilla, 1998).

Si bien estas dimensiones representan referentes para la evaluación de los profesores ampliamente aceptados en el contexto académico, resulta interesante la consideración de los rasgos de personalidad del profesor como elementos para la valoración de su actividad (Pérez de Maldonado y Romero García, 1986; Braskamp, Ory, y Pieper, 1981). Sobre este punto, Murray, Rushton y Paunonen (1990), afirman que por cuanto la enseñanza es un proceso interpersonal, resulta razonable esperar que las características de la personalidad del profesor puedan correlacionarse significativamente con la forma en la cual es evaluado su desempeño, principalmente, desde el punto de vista de los estudiantes. Así según lo indican estos autores, los profesores considerados exitosos muestran rasgos personales de liderazgo, objetividad, alto intelecto, y son, además, extrovertidos, flexibles y muestran actitudes de disposición para ayudar a otros.

En sus hallazgos, Murray et al (1990) plantean que las características de personalidad del docente determinan su comportamiento en las actividades de enseñanza en el salón de clases y, en consecuencia, pueden condicionar la evaluación que de la misma realizan los estudiantes. Sin embargo, un estudio de Feldman (1986) señala que el tamaño del curso, la materia que se desarrolla, la ubicación de la asignatura en el plan de estudio, y la composición y características del grupo de estudiantes pueden influenciar la manifestación o no de ciertos rasgos de la personalidad del docente; por esta razón, puede resultar poco útil predecir la conducta del profesor en el salón de clases, basándose para ello sólo en el conocimiento de sus disposiciones personales.

Los señalamientos expuestos en estos estudios evidencian la naturaleza multidimensional subyacente en el concepto de calidad, en este caso, del profesor universitario; por lo cual resulta poco pertinente el asumir una visión reduccionista del concepto de calidad, restringida a parámetros de productividad y eficacia docente. Al respecto, los resultados de Broder y Dorfman (1994) indican que los estudiantes otorgan una mayor importancia a las habilidades interpersonales del profesor; es decir, su entusiasmo, su habilidad para estimular el pensamiento independiente, y su habilidad para mantener el interés en la asignatura y estimular su estudio. De acuerdo con los planteamientos expuestos, la dimensión personal-social del profesor se presenta como un factor que puede ser sometido a actividades de valoración. ¿A qué razones responde esta situación? La respuesta puede situarse en el contexto de la formación integral de los estudiantes en el nivel universitario y de las expectativas que éstos muestran frente a la actividad ejecutada por los docentes, razón por la cual conviene dilucidar los requerimientos de los propios estudiantes.

LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y SUS CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE SUS PROFESORES

Sobre la incorporación de los estudiantes en las actividades de evaluación de la docencia universitaria pueden presentarse muchas críticas y objeciones, sobre todo provenientes del propio personal que conforma la población de profesores. No resulta un secreto la actitud de recelo que muestran los profesores ante las evaluaciones efectuadas por los estudiantes, pues consideran que estos últimos utilizan criterios diferentes a las que ellos podrían considerar en su propia evaluación (Feldman, 1988). Sin embargo, los estudios expuestos por Cashing (1995), Feldman (1988), Uzcátegui de Mendoza (1983), y Marques, Lane y Dorfman (1979), evidencian la existencia de similitudes entre las dimensiones utilizadas por estudiantes y profesores para la evaluación de estos últimos.

El estudio de Marques et al (1979) muestra que para profesores y estudiantes es necesario considerar criterios referidos a la cantidad de información impartida en el curso; la habilidad para despertar el interés de los estudiantes; el estilo para dar la clase; el conocimiento general de la materia; el nivel de

exigencia en el curso; la empatía general con los estudiantes; y la claridad en los requerimientos del curso y procesos de evaluación.

Si bien estos resultados exponen la existencia de tales coincidencias, resultan notorias las diferencias en cuanto al nivel de importancia atribuido a cada una de estas dimensiones; así, los estudiantes tienden a otorgar una mayor importancia a la habilidad del profesor para captar e incrementar el interés del estudiante en la materia (Feldman, 1988), la claridad de las explicaciones (Cashing, 1995; Watkins, 1994), el conocimiento del profesor de la materia, y sus características personales y humanas (Freeman, 1994; Braskamp, et al 1981).

En el caso del estudio de Carreras et al (1999) se muestra que para los estudiantes, el profesor debe crear un ambiente de confianza para el trabajo en el aula, estimular la voluntad de los estudiantes para alcanzar los objetivos, explicar a los estudiantes los errores que han cometido en sus tareas y estimularlos a pensar de nuevo y a preparar un nuevo plan de trabajo; debe ser un profesor que favorezca la motivación intrínseca en sus alumnos, y se preocupe por implicarlos directamente en su formación. Con estos resultados se confirma la valoración por parte de los estudiantes de la dimensión personal-social del profesor.

En torno a este aspecto, los estudios de Carrero et al (1997), Ledezma et al (2000), y Marín y González (s.f.), señalan los aspectos éticos, vocacionales y de compromiso del profesor universitario con la institución y la carrera docente como elementos de importancia en la evaluación del profesor. Estos resultados se muestran contrarios a los datos obtenidos en el estudio de Feldman (1986), donde se concluyó que en muy pocas oportunidades los estudiantes otorgan una mejor evaluación a los docentes que están altamente comprometidos con la enseñanza universitaria.

Esto puede ser explicado a partir del contexto en el cual estas investigaciones han sido desarrolladas. El estudio de Feldman (1986) fue realizado con datos provenientes de investigaciones realizadas en Canadá y Estados Unidos donde la evaluación del docente es determinada en términos de su eficacia, es decir, de la medida del aprendizaje obtenido por los estudiantes. En tanto que los resultados de Carrero et al (1997), Ledezma, et al (2000), y Marín y González (s.f.), corresponden a la realidad venezolana; en este contexto la

evaluación del profesor universitario es asumida con un carácter integral, lo cual implica el manejo de dimensiones vinculadas al resto de las funciones universitarias y al componente ético social de la actuación del profesor. Estas diferencias indican la posible influencia de las variables contextuales en el establecimiento de los criterios para la evaluación del personal docente (Feldman, 1986).

Las conclusiones expuestas por Broder y Dorfman (1994) indican que los estudiantes tienden a aplicar los mismos criterios de evaluación a todos sus profesores. Es decir, de acuerdo con lo explicado por estos autores, no es posible que los estudiantes evalúen a un docente en función del conocimiento de la materia, y a otro de acuerdo con su habilidad para mantener el interés en el curso. Sin embargo, la afirmación anterior pudiese estar referida sólo a la evaluación de los profesores al interior de una misma disciplina o área de estudio.

De acuerdo con lo expuesto por Smith y Cranton (1992) la evaluación de las habilidades y atributos del profesor dependen de las características de la disciplina en la cual se estén formando los estudiantes. Esta afirmación se relaciona con lo expuesto en el estudio de Jones (1981) quien señala que los estudiantes utilizan diferentes criterios para la evaluación del profesor de acuerdo con la carrera que cursan. Esto significa que, en función del área de formación y particularidades del escenario instruccional, los estudiantes presentan diferentes expectativas del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, otorgan diferentes niveles de importancia a las habilidades y características del profesor.

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

En el escenario internacional se evidencia la consideración de los estudiantes universitarios como una fuente de información confiable para la evaluación del desempeño del personal docente. Sin embargo, no existen dudas sobre las resistencias manifestadas por los profesores universitarios para la aplicación de procesos de evaluación de su desempeño, utilizando como principal fuente de información la opinión de los estudiantes.

Entre los argumentos expuestos para considerar a los estudiantes como poco calificados para juzgar la complejidad de la actividad docente, se encuentran los que señalan que los resultados de estas evaluaciones se derivan de la popularidad del docente y de las calificaciones que éste otorga en sus cursos (García, 2000). En torno a este planteamiento, los resultados de Eiszler (2002) indican que en aquellos semestres en los cuales los profesores recibieron evaluaciones altas por parte de los estudiantes, los profesores, a su vez, habían otorgado altas calificaciones en sus cursos. En un estudio similar, Greenwald y Gillmore (1997) muestran la existencia de una relación positiva entre las calificaciones de los estudiantes y las evaluaciones realizadas al profesor, lo cual apunta a una posible sospecha de "inflación" de las notas.

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

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

Sobre este punto, los resultados de Cashing (1995) indican que en aquellos cursos en los cuales los estudiantes otorgaron a sus profesores evaluaciones más altas tendieron a ser los cursos en los cuales los estudiantes alcanzaron un mayor aprendizaje. De esta manera, los estudiantes que aprenden más en un curso esperan obtener mayores calificaciones, y también piensan que la enseñanza que han recibido en el curso ha sido mejor (Centra, 2003), con esto se explica que los estudiantes evalúan a sus profesores más de acuerdo con lo que ellos han aprendido, que según la nota que esperan obtener en el curso (Brandler de Cherubini, 1991).

La participación de los estudiantes en los procesos de evaluación del docente es imprescindible dada su condición de protagonistas activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, razón por la cual pueden ofrecer un testimonio directo de las habilidades expuestas por el profesor (Uzcátegui de Mendoza, 1983). En función de esta idea puede indicarse que las evaluaciones realizadas por los estudiantes son válidas; resultan multidimensionales en términos de lo que ellas evalúan, y son útiles para mejorar la enseñanza (Centra, 2003).

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

En torno al uso que hacen los profesores de las evaluaciones que efectúan los estudiantes, Cashing (1995) expone que algunos profesores cuestionan la utilidad de los formatos estandarizados para la evaluación de su desempeño, y muestran su preferencia por la utilización de los comentarios abiertos escritos por sus estudiantes. No obstante, los resultados expuestos por Cashing (1995) y Braskamp et al (1981) muestran un alto nivel de coincidencia entre los comentarios escritos de los estudiantes y los ítems de respuestas cerradas estructuradas en instrumentos de evaluación, con lo cual se muestra la validez de ambos métodos de recolección de información. Por ello, debe entenderse que la evaluación del profesor por parte de los estudiantes constituye un procedimiento saludable, y brinda una oportunidad para mejorar el proceso enseñanza – aprendizaje (Mc Bean y Al Nassri, 1982).

Entre las experiencias de evaluación del personal docente por parte de los estudiantes en universidades públicas venezolanas se tienen las registradas en la Universidad Simón Bolívar (USB) y la Universidad de Los Andes (ULA).

El instrumento administrado en la USB (2002) incluye 19 ítems relacionados con elementos de desempeño docente tales como presentación del programa de la asignatura; planificación y desarrollo ponderado de los contenidos del curso; habilidad para explicar claramente; capacidad para relacionar los temas y contenidos del curso; orientación a los estudiantes para el uso de materiales de estudio; responsabilidad en el cumplimiento del horario de clases; planificación y pertinencia de las actividades de evaluación y de

los contenidos evaluados, mantenimiento de los criterios de evaluación, y revisión y entrega oportuna de los resultados de las evaluaciones.

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

En el caso de la ULA, la encuesta de opinión de los estudiantes sobre la calidad de los profesores como parte del programa "Andrés Bello" para el Estímulo a la Calidad del Pregrado (2007), incluye categorías referidas a la formación de los docentes en el área del conocimiento; formación en el área pedagógica; administración del proceso de enseñanza y aprendizaje; y cualidades personales tales como tolerancia frente a opiniones diferentes, disposición para atender recomendaciones de los estudiantes, disponibilidad para atender a los estudiantes, y responsabilidad y puntualidad en el cumplimiento de las actividades académicas.

Si bien en estos instrumentos el énfasis es colocado en los aspectos que tienden a medir la eficacia y la eficiencia del profesor en el cumplimiento de su función docente, ambos refieren categorías vinculadas a las dimensiones de competencia, desempeño y aspectos personales del profesor. Con esto se evidencia el interés por incrementar los niveles de pertinencia del desempeño del profesor universitario, al incluir criterios relacionados con los aspectos personales y actitudinales del docente que, como ya ha sido expuesto en párrafos anteriores adquiere para los estudiantes un nivel de importancia en la definición de la calidad del profesor.

Palabras de cierre

En atención a lo reportado por la bibliografía consultada, es evidente que los estudiantes muestran interés tanto en las habilidades pedagógicas como en las habilidades interpersonales exhibidas por el profesor. Los estudios revisados señalan que los estudiantes valoran aquellos atributos del docente

que contribuyen al disfrute y establecimiento de un clima de participación e interacción en el aula, favorable para el proceso de aprendizaje.

En virtud de la revisión bibliográfica efectuada, es posible indicar que las características que los estudiantes consideran para evaluar al docente universitario muestran amplias coincidencias con aquellos estudios que definen al profesor ideal De igual forma, es necesario destacar la existencia de acuerdos entre los resultados obtenidos en las evaluaciones que sobre el desempeño docente realizan los estudiantes y los propios profesores.

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

Sin embargo, la consideración de dimensiones referidas a variables personales del docente atribuye a los criterios de los estudiantes un significado que sobrepasa la determinación de la eficacia del profesor. En el caso específico de la realidad venezolana, es necesario destacar la presencia de indicadores relacionados con los aspectos éticos y el compromiso del profesor con la docencia, con la institución universitaria y su misión.

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

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

Por esta razón los profesores universitarios deben reflexionar sobre su comportamiento y los efectos que éste tiene sobre sus estudiantes; de esta manera podemos comenzar a dar respuesta a las necesidades de los

estudiantes, promoviendo el desarrollo de una docencia universitaria de calidad y cónsona con los requerimientos de sus receptores directos.

Referencias bibliográficas

Brandler de Cherubini, N. (1991) Características del estudiante y su influencia en la evaluación estudiantil del desempeño docente. *Informe de investigaciones educativas*, Vol. V (1-2) 101-111.

Braskamp, L., Ory, J., y Pieper, D. (1981) Comentarios escritos de los estudiantes: dimensiones de la calidad instruccional *Journal of Educational Psychology*, Vol. 73 (1), 65-70.

Broder, J. y Dorfman, J. (1994) Determinants of teaching quality: What's important to sudents? *Research in Higher Education*, Vol. 35 (2), 235-249.

Carreras, M., Guil, R., y Mestre, J., (1999) Estudio diferencial de la percepción de la eficacia docente. *Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 2* (2). Recuperado el 04 de noviembre de 2003 en http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm].

Carrero, M., González, M. y La Scalea, M. (1997) Calidad de la docencia: un problema en la evaluación de la eficiencia interna. *Agenda académica on line*. Vol. 4. (2). U.C.V.

Cashing, (1995) Student ratings of teaching: the research revisited. *Idea Paper Nº 32*. Center for faculty evaluation and development.

Centra, J., (2003) Will teacher receive higher student evaluations by giving higher grades and less course work?. *Research in Higher Education*, Vol. 44 (5), 495-517.

Deming, E. (1989) *Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Eiszler, CH. (2002) College students' evaluations of teachin and grade inflation. *Reserach in Higher Education*, Vol. 43 (4), 483-501.

Evans, J. y Lindsay, W. (2000) *Administración y control de la calidad*. (4 ed.). México: Thomson Editores.

Feldman, K., (1986) The perceived instructional effectiveness of college teachers as related to their personality and attitudinal characteristics: a review and synthesis. *Research in Higher Education*, Vol. 24 (2), 139-213.

Feldman, K., (1988) Effective college teaching from the students´ and faculty's view: matched or mismatched priorities? *Research in Higher Education*, Vol.28 (4), 291-343.

Fernández C, I. (2001) La evaluación de la calidad de la docencia por los estudiantes: una propuesta. *Revista Cubana de Educación Superio*r, Vol. XXI (3), 104-119.

Fernández, J. y Mateo, M. (1992) Student evaluation of university teaching quality: analysis of a questionnaire for a sample of university students in Spain. *Educational and Psychological Measurement*, Vol.5 (2), 675-686.

Freeman, H. (1994) Student evaluations of college instructors: effects of type of course taught, instructor gender and gender role, and student gender. *Journal of Educational Psychology*, Vol.86 (4), 627-630.

García Guadilla, C. (1998) La educación superior en Venezuela: una perspectiva comparada en el contexto de la transición hacia la sociedad del conocimiento. *Cuadernos del CENDES*, Año 15 (37), 11-54.

García G. J. (2000) ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 5 (10), 303-325.

Greenwald, A. y Gillmore, G. (1997) Grading leniency is a removable contaminant of student ratings. *American Psychologist*, 52 (11), 1209-1217.

JONES, J. (1981) Students' models of University teaching. *Higher Education*, Vol. 10 (5), 529-549.

Ledezma, M., González, Pardo y Muro (2000) Calidad del docente universitario: Una propuesta para su definición en el contexto del Instituto Pedagógico de Caracas. *Investigación y Postgrado*, Vol. 15 (1) ,15-56.

Marín, G. y González R., M. (s.f.) *Perfil ideal del profesor del Instituto Pedagógico de Caracas*. Recuperado el 20 de febrero de 2004, de http:www.sadpro.ucv.ve/docencia/vol03/perfilidealhtml

MARQUES, T., LANE, D., Y DORFMAN, P. (1979) Toward the development of a system for instructional evaluation: Is there consensus regarding what constitutes effective teaching? *Journal of Educational Psychology*, 71 (6), 840-849.

Marsh, H., y Roche, L., (1997) Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. The critical issues of validity, bias and utility. *American Psychologist*, 52 (11), 1187-1197.

Mc Bean, E. y Al-nassri, S. (1982) Questionnaire design for student measurement of teaching effectiveness. *Higher Education*, Vol. 11 (3), 273-288.

Mc Cready, D. (1981) Student evaluation of teaching. *The Canadian Journal of Higher Education*, Vol.XI. (2), 67-77.

Münch G. L. (1998) *Más allá de la excelencia y de la calidad total* (2da ed.). México: Editorial Trillas.

Municio, P. (2002) *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Colección Gestión de Calidad. Barcelona: Praxis.

Muñoz Cantero, J. M., Ríos de Deus, M. P. y Abalde, E. (2002) Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. *Revista Electrónica de Evaluación Educativa,* Vol. 8 (2). Recuperado el 19 de febrero de 2004, de http. www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm

Murray, H., Rushton,P., y Paunonen, S., (1990) Teacher personality traits and student instructional ratings in six types of university courses. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82 (2), 250-261.

Pérez de Maldonado, I. y Romero García, O. (1986) Evapro: una escala de evaluación al profesor. *Laboratorio de Psicología*. Publicación Nº 64. Mérida: Universidad de Los Andes.

Rizo Moreno, H., (1999) Evaluación del docente universitario. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 2 (1), 425-437.

Salcedo, H. (1998) Perfeccionamiento integral y evaluación del profesor universitario. *Agenda Académica On Line*, 5 (1), 177-190.

Silvio, J. (1992). Dimensión tecnológica de la calidad en la educación superior. *Calidad, Tecnología y Globalización en la Educación Superior Latinoamericana*. Caracas: UNESCO-CRESALC.

Smith, R. y Cranton, P. (1992) Students' perceptions of teaching skills and overall effectiveness across instructional settings. *Research in Higher Education*, Vol 33 (6), 747-764.

Universidad Simón Bolívar. (2002, febrero). *Comisión evaluación de encuesta de opinión estudiantil*. (Sesión A02-2). Recuperado el 26 de mayo de 2003, de http://www.cenda.usb.ve/publicaciones

Uzcátegui de Mendoza, M. (1983) *El desempeño docente como índice de la eficiencia del profesor. Evaluación a partir de la correlación entre la opinión de los alumnos y la autoevaluación del docente*. Manuscrito no publicado, Universidad de Los Andes, Mérida.

Vicerrectorado Académico ULA. (2007, abril) Programa "Andrés Bello". Estímulo a la Calidad del Pregrado en la ULA. I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior. Universidad Simón Bolívar, Caracas.

Watkins, D. (1994) Student evaluation of university teaching: A cross-cultural perspective. *Research in Higher Education*, Vol. 35 (2), 251-266.