

ANÁLISIS DE LA ESCALA DE PERCEPCIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN ESTUDIANTES CHILENOS¹

Analysis of Appraisal of University teaching by Chilean Students

Alejandro Villalobos Clavería²

Yenia Melo Hermosilla³

Cristhian Pérez Villalobos⁴

Abstract

Evaluation of university teachers is useful for examining and ensuring the quality of training processes in higher education, apart from thinking about and improving them. This research analyzes the Scale of Properties of Higher Education Teaching Appraisal, which evaluates the teacher's characteristics based on their students' perception. 252 students were surveyed and data were discussed using an Exploratory Factorial Analysis. The results show the existence of a three-factor-structure. Its relevance is discussed as a feedback for teachers in relation to how to perform their role, their teaching, and managing the available teaching resources.

Key words: *Teacher's appraisal - higher education - quality of education - teaching quality.*

Resumen

La evaluación de los docentes universitarios permite supervisar y asegurar la calidad de los procesos formativos en educación superior, además de reflexionar sobre cómo mejorarlos. El presente estudio analiza la Escala de Percepción de la Docencia Universitaria (EPDU), que evalúa las características del docente desde la

¹ Resultados finales del proyecto de investigación Fondecyt N° 1070466: "La construcción del sujeto docente universitario en universidades regionales. Factores claves en su desempeño académico y profesional".

² Profesor asociado del Depto. Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Concepción, Chile. Doctor en Educación E-mail: avillalo@udec.cl Teléfono: 56-41-2203759. **Dirección postal:** Universidad de Concepción. Facultad de Educación. Víctor Lamas 1290, Casilla 120-C, Concepción.

³ Profesora asistente del Depto de Curriculum e Instrucción. Facultad de Educación. Universidad de Concepción, Chile. Doctora en Educación E-mail: ppppol Teléfono: 56-41-2207112

⁴ Colaborador Docente. Departamento de Educación Médica. Universidad de Concepción, Chile

percepción de sus alumnos. 252 alumnos universitarios fueron encuestados analizando sus respuestas mediante un Análisis Factorial Exploratorio. Los resultados apuntan a la existencia de una estructura trifactorial. Se discute su relevancia para retroalimentar al profesor sobre cómo asume su rol, cómo hace sus clases y cómo maneja los recursos educativos.

Palabras clave: Evaluación del profesor - enseñanza superior - calidad de la educación - calidad de la enseñanza.

Introducción

El nuevo espacio de la educación superior constituye un desafío complejo en el cual convergen: educación, investigación e innovación. Dentro de esta promisoría complejidad, la sociedad actual ha concentrado sus expectativas de desarrollo, asignando a la Universidad un importante rol en el desarrollo de los pueblos y la *formación de nuevas generaciones de profesionales que sean capaces de comprender su realidad y de mantener una actitud de cambio y transformación permanente en beneficio de la sociedad* (Calderón & Escalera, 2008).

En este contexto, la educación superior pasa a convertirse en el motor del desarrollo humano, social y cultural, así como de su progreso científico-tecnológico que tiene el desafío de tareas tan exigentes, como lograr la inserción de las naciones en un mundo marcado por la globalización, alcanzar el desarrollo económico y social, junto con preparar a las futuras generaciones de profesionales para solucionar los problemas en forma creativa (Brunner, 2009; Hernández, 2002; Ruiz & Pachano, 2005).

Adicionalmente, al cumplir la labor que la sociedad le asigna, la educación superior debe ser sensible a las demandas sociales que cada lugar y tiempo establecen, aspecto claramente subrayado en el modelo curricular por competencias (Álvarez-Rojo, Asensio-Muñoz, Clares, del-Frago, García-Lupión, García-Nieto, García-García, Gil, González-González, Guardia, Ibarra, López-Fuentes, Rodríguez-Diéguez, Rodríguez-Gómez, Rodríguez-Santero, Romero & Salmerón, 2009), lo que hoy implica no sólo enfrentar los problemas del mundo globalizado, sino también enfrentar los cambios internos que la sociedad del conocimiento ha

traído a las propias dinámicas de los centros educativos y sus actores. Frente a tal escenario, la educación superior, en especial las universidades, deben ser capaces de redoblar sus esfuerzos por innovar y promover el *desarrollo del intelecto humano, de actitudes y valores en una comunidad de estudiantes cada vez más diversa, para mantener el rol protagónico que la sociedad les ha asignado* (Hernández, 2002).

En lo que concierne a la realidad chilena, se precisa atribuir una importancia prioritaria a la universidad y revisar su misión, redefinir muchas de sus tareas claves que la conducen a “reinventarse” tanto en su función social, como en su función epistemológica (Bernasconi y Rojas, 2003; IESALC, 2006; Meller y Meller, 2007).

En esta perspectiva, particularmente, en la educación superior de Chile, las altas exigencias antes mencionadas se combinan con un escenario sumamente dinámico en las últimas dos décadas, caracterizado por la aparición de múltiples centros educativos privados tanto a nivel de universidades (de 8 instituciones de Educación Superior hubo un aumento a 66 instituciones, desde 1980 a 2009), institutos profesionales y centros de formación técnica; la creación de nuevos programas de pregrado, y el consecuente crecimiento en la cobertura del segmento, que pasó de tener una matrícula de 7,43% en 1980, entre los alumnos de 18 a 24 años, a tener a un 41,32% del mismo grupo etario en 2010. El problema es que dicha expansión no se ha visto acompañada de un aumento en la calidad educativa, sino al contrario; actualmente se observa un deterioro en la calidad de la formación principalmente en las casas de estudio privadas que se agudiza con problemas como la oferta excesiva de algunas carreras o la aparición de títulos *express* (Espinoza, 2005).

El Estado no se ha mantenido al margen de esto, y ha buscado vigilar más que regular la calidad de los programas formativos de educación superior a través de procesos como la examinación, vigente desde los años ochenta, y los procesos de acreditación a partir de los años noventa (Mendes, Campbell & de Sousa, 2005). Todos, sistemas externos que realizan evaluaciones y certificaciones a nivel de instituciones y programas de pregrado y postgrado, buscando asegurar un desempeño mínimo entre aquellas entidades que han asumido la desafiante tarea de entregar educación superior.

No obstante la regulación externa, las instituciones de estudios superiores requieren ser capaces de revisar sus propios procesos internos, dentro de los cuales surge como eje central la labor de sus docentes. La importancia del docente no desconoce que el éxito educativo no tan sólo depende de su actividad, sino que requiere de un contexto institucional que impulse la innovación, un clima adecuado, los recursos necesarios y de un centro cuya gestión sea el soporte de una docencia de calidad (Raczynski & Muñoz, 2007; Tejedor & García-Valcárcel, 2006). Sin embargo, es el profesor, un actor esencial, quien lleva a cabo los cambios, innovaciones y procesos de reformas educativas (Knight, (2006; Solar y Díaz, 2007). Así, el rol del docente constituye un elemento clave para el éxito de la educación superior, tal y como se ha reconocido en los procesos de reforma educacional en los niveles primario y secundario (Vaillant, 2004), y como se ha reconocido oficialmente en el Espacio Europeo de Educación Superior donde la cualificación y competencia del profesor son vistas como garantías de la calidad de la educación entregada. De esta forma, la evaluación de los docentes constituye uno de los pilares básicos en la búsqueda de calidad en el sistema (Tejedor, 2009; Mayor, 1997).

Tener mecanismos fiables que permitan evaluar el desempeño docente parece ser el único camino para identificar falencias y fortalezas, y de esta forma, dirigir los planes para mejorar los procesos formativos (Calderón & Escalera, 2008). Sin embargo, evaluar al docente de educación superior y, específicamente al docente universitario, implica afrontar la complejidad que esta labor encierra, en primer lugar, por la gran responsabilidad que se le asigna, como actor visible de un sistema educativo sobre-exigido por la sociedad. En segundo lugar, porque es un actor que debe cumplir su labor en medio de cambios importantes a nivel técnico y metodológico, entre los cuales destacan la popularización del mencionado modelo por competencias que sustituye al modelo basado en contenidos; la pluralidad metodológica que se impone ante la supremacía de la clase magistral; la deseada y a la vez esquiva mayor autonomía en los estudiantes (Álvarez-Rojo et al., 2009); y un mundo en que el conocimiento es un recurso compartido, lo que amenaza la autoridad tradicional de quien enseña (Tejedor & García - Valcárcel, 2006). Estos cambios se vuelven especialmente complejos si se considera que las actividades académicas tradicionales reportan seguridad al docente y las innovaciones que le demandan estos cambios requiere asumir riesgos (Tejedor & García - Valcárcel, 2006).

Por otro lado, los procesos de evaluación del docente constituyen una dificultad en sí misma, dada la resistencia que los docentes presentan al ser evaluados, las dudas que se tiene sobre los contenidos y objetos de los procesos evaluativos vigentes y, finalmente, los reparos sobre el uso que se hace de sus resultados (Mayor, 1997; Rueda & Díaz, 2004). En relación al primer punto, existe una gran variedad de procedimientos para la evaluación docente, tales como el análisis de sus resultados, los que se evidenciarían en el rendimiento de sus estudiantes o el número de matriculados; la evaluación de diversos actores, como el mismo docente, sus alumnos, los pares, especialistas o superiores; a partir de sus productos, algunos indicadores concretos como son los materiales didácticos elaborados o la productividad investigadora y otros intangibles, pero observables, como es el caso del clima socio-emocional en el aula (Molero, 2007). Incluso hay sistemas que utilizan varios de estos procedimientos simultáneamente, tal y como recomienda Tejedor (2003), siendo un ejemplo la Evaluación Docente que el Ministerio de Educación aplica a los profesores de enseñanza básica y media en Chile. No obstante, sin importar el procedimiento específico, son aquellos modelos que se producen en contextos de confianza y apoyo mutuo los que tienen mejores resultados, facilitando la reflexión y autoevaluación (Catalán & González, 2009; Rueda & Díaz, 2004).

Además del procedimiento específico, es necesario considerar que los docentes son más reticentes a recibir evaluaciones de personas que no conocen, aceptando mejor la evaluación de pares y alumnos (Mayor, 1997). Coincidente con lo anterior, dentro de los múltiples procesos de evaluación utilizados, la aplicación de encuestas a los alumnos para evaluar a sus docentes se ha popularizado en diversas partes del mundo, así como también los estudios acerca de la calidad de dichas encuestas (Tejedor, 2003). El valor de este procedimiento radica en que los estudiantes pueden entregar información fundamental para la coordinación de la actividad docente con otros niveles educativos, ya sea la pertinencia y secuenciación de los contenidos, la cobertura de expectativas, desarrollo de habilidades, entre otros aspectos, lo que no implica desconocer la relevancia de la información que el propio docente puede aportar para contextualizar el análisis de su práctica (Mayor, 1997; Rueda & Díaz, 2004).

La segunda dificultad asociada a los procesos evaluativos requiere responder a la siguiente pregunta: ¿cuáles son los contenidos que deben ser considerados?. Pregunta válida, sobre todo en el caso de los alumnos donde sus evaluaciones, más que objetivas, parecieran ser un reflejo del prestigio global del profesor (Mayor, 1997). Esta reflexión implica reconocer, desde el inicio, que el rol del docente universitario no es unidimensional, lo que se evidenció en la fase cualitativa de un estudio realizado en cinco universidades españolas, donde se identificó a dieciséis tipos diferentes de docentes, incluyendo el estereotipo clásico del docente investigador, al docente coordinador, el innovador en docencia e investigación, etc. Sin embargo, estos tipos eran posibles de resumir en una dimensión que diferenciaba a un perfil de docente altamente especializado de otro perfil referido al docente multifunción que siendo mejor evaluado por los participantes - sería aquel capaz de atender tanto las necesidades de aprendizaje del alumnado, como las particularidades de una carrera universitaria (Álvarez-Rojo et al., 2009).

En relación a las competencias que requiere un docente para tener un buen desempeño, el mismo estudio de Álvarez-Rojo et al. (2009), permitió identificar algunas competencias pedagógicas que serían necesarias en el docente, tales como la capacidad de detectar las necesidades y demandas de los estudiantes, fomentar la responsabilidad en su propio aprendizaje, su capacidad de trabajo en equipo y su capacidad crítica; planificar la docencia en atención a dichas necesidades; manejar conocimientos específicos de su disciplina; manejar otros idiomas y tecnologías de innovación curricular; ser capaz de analizar su propia práctica.

Pero vale reconocer que, sobre todo desde la perspectiva del alumno, estas competencias requieren su expresión en el aula, por lo que no sólo es necesario aproximarse al docente desde sus competencias o características, sino también considerar en detalle su práctica pedagógica. En este contexto, los alumnos pueden ser especialmente valiosos, ya que los docentes no necesariamente son conscientes del tipo de enseñanza que realizan o de cómo manejan los problemas emergentes en el aula (Solar & Díaz, 2007).

El valor de las prácticas radica en que, en un escenario educativo como el actual, se espera que el docente no sólo cambie de mentalidad, sino que sea capaz de

complementar sus clases magistrales con otras actividades de enseñanza más activas (Calderón & Escalera, 2008). Al reflexionar sobre las prácticas ideales, Hernández (2002) propone generar espacios marcados por la tolerancia, la libertad y el respeto, que permitan promover la capacidad de reflexionar, crear e innovar. Por otro lado, también es necesario incluir los procesos evaluativos del aprendizaje del alumno, que son otro elemento clave del proceso formativo, en que el docente debe trascender la visión instrumental de la evaluación y convertirla en una herramienta contextualizada, formativa y promotora de la autorregulación en quien aprende (Ruíz & Pachano, 2005).

Los lineamientos anteriores no parecen únicos de la educación superior, y de hecho se promueven como parte del modelo constructivista imperante en buena parte de los contextos y niveles de enseñanza-aprendizaje, cambiando el énfasis desde los contenidos a la formación integral del sujeto (Escorcía, Gutiérrez & Henríquez, 2007). De hecho, este mismo enfoque orienta los procesos formativos actualmente en la mayoría de las carreras de pedagogía, pero no en la formación de muchos profesionales de otras disciplinas que actualmente se dedican a hacer docencia para sus futuros colegas. Escorcía et al., (2007) sostienen que una mejor educación requiere formar para resolver problemas del entorno, aplicar conocimientos para impulsar nuevas iniciativas, construir conocimiento para el avance de organizaciones sociales, culturales y políticas, etc. Sin embargo, estos mismos conceptos y las estrategias pedagógicas para llegar a ellos han estado ajenos a la formación de muchos de los docentes que no son pedagogos de origen.

Esto se agrava, si se considera el escaso impacto de las capacitaciones en estrategias de enseñanza y evaluación que se realizan para docentes no pedagogos, en donde gran parte de la formación pedagógica que reciben los docentes universitarios se produce fuera de sus campos disciplinares, lo que refuerza la imagen de estos contenidos como algo ajeno a su labor formadora de profesionales. En este sentido, el ser capaz de considerar el campo disciplinar específico de cada docente, así como el contexto en el que éste enseña, son vitales para comprender y mejorar las prácticas docentes en educación superior (Escudero, 2003).

Si bien existen muchas alternativas de evaluación del docente, es necesario

contar con un instrumento que permita realizar una evaluación de su desempeño, no con el objetivo de permitir sanciones, sino de fomentar la reflexión y el cambio. Con este propósito, el presente estudio se propone analizar la Escala de Percepción de la Docencia Universitaria (EPDU), instrumento que deben responder los alumnos en función de los profesores universitarios y que busca abordar tanto las características del docente, como de su práctica pedagógica. El estudio se realizó sólo con estudiantes que tenían profesores no pedagogos, al ser éste el cuerpo mayoritario de docentes de educación superior chilena.

Los resultados exhibidos corresponden a un producto parcial del Proyecto FONDECYT 1070466: “La construcción del sujeto docente universitario en universidades regionales. Factores claves en su desempeño académico y profesional”, desarrollado en los años 2007 a 2009.

Método

El presente estudio se realizó utilizando un diseño no experimental transversal a través de aplicación de encuestas a una muestra seleccionada de estudiantes de universidades regionales del sur de Chile, proveniente de dos instituciones del consejo de Rectores de universidades chilenas (CRUCH).

Muestra

La población objetivo estuvo constituida por alumnos de pre y postgrado de dos universidades tradicionales chilenas de la zona sur del país, específicamente de las ciudades de Concepción y Osorno. La muestra se eligió a través de un muestreo no probabilístico por accesibilidad y quedó constituida por 252 estudiantes, con ambas universidades representando una proporción cercana al 50% (51,6 y 48,4%, respectivamente). De este grupo, a su vez, 197 estudiantes (78,2%) cursaban estudios de pregrado y 47 (18,7%) estudios de postgrado, representando a 17 carreras, 10 programas de magister y 3 doctorados de diferentes áreas del conocimiento.

Un 55,2 % ($n=139$) de los participantes eran hombres y un 44,0% ($n=111$) mujeres, con dos casos (0,8%) que no entregaron dicha información. Sus edades

fluctuaron entre los 19 y 50 años ($M=23,66$; $D.E.=4,23$), y en su mayoría reportaron ser solteros ($n=234$; 92,9%).

Instrumentos

Los informantes respondieron una batería de preguntas que incluía la *Escala de Percepción de la Docencia Universitaria (EPDU)*, a la que acompañaba un cuestionario socio-demográfico que preguntaba a los participantes por su género, edad, nivel de estudios, programa que cursaba, facultad, universidad y estado civil.

La *EPDU* fue elaborada por los investigadores Villalobos y Melo para ser aplicada en estudiantes universitarios. Durante su proceso de elaboración fue sometida a juicio experto y previo a su aplicación, se realizó una aplicación piloto con un número reducido de estudiantes.

Para responder la escala, los alumnos deben indicar la percepción que tienen de uno de sus docentes considerando su comportamiento percibido en el aula, competencias profesionales, pedagógicas y genéricas, además de la calidad, coherencia y utilidad atribuida a las asignaturas que dictan.

El instrumento se compone de 20 ítems en formato Likert, en el que se presentan distintas descripciones del docente y su actividad, solicitándole al participante que elija la alternativa de respuesta que más se ajusta a su opinión, eligiendo entre cinco posibilidades (1 = Completamente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo, y 5 = Completamente de acuerdo).

Procedimiento

El instrumento se aplicó grupalmente, accediendo a los alumnos en uno de los cursos regulares en el cual participaban. Un encuestador capacitado les solicitaba que respondieran pensando en el profesor de dicho curso.

La participación de los alumnos fue anónima, confidencial y voluntaria, previa firma de un consentimiento informado en el que se indicaba el objetivo del estudio, las características de la colaboración requerida y la posibilidad de retirarse de la investigación en cualquier momento que lo desearan sin necesidad de dar explicaciones.

Análisis de datos

Con el objetivo de evaluar la estructura factorial de la Escala de Percepción de la Docencia Universitaria, según los datos obtenidos en la muestra de 252 estudiantes encuestados, los 20 ítems del cuestionario fueron sometidos a un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) utilizando como método de extracción la factorización de eje principal.

Para esto, en primer lugar se evaluó la pertinencia de realizar un Análisis Factorial Exploratorio con los datos obtenidos, después se determinó un número inicial de soluciones factoriales en base a criterios empíricos (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2004), se evaluó la adecuación de estas soluciones factoriales según su consistencia teórica y, finalmente, se describieron las propiedades psicométricas de la solución factorial más adecuada.

Resultados

En relación a la adecuación de los datos, se obtuvo un determinante para la matriz de correlaciones de 0,001, el estadístico de adecuación muestral de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) arrojó 0,909 y el test de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativo, $\chi^2=1635,511$; $p<0,001$, lo que muestra que es pertinente realizar un análisis factorial.

Luego, y debido a que se trataba de una primera aplicación del instrumento, se procedió a la estimación del número de factores de acuerdo a criterios empíricos, desestimándose utilizar como criterio a priori el número de dimensiones de análisis que orientó la construcción del instrumento. Para realizar este procedimiento, se utilizó el método de Factorización de Eje Principal, con rotación oblicua PROMAX,

pues ésta permite la existencia de factores correlacionados entre sí (Hair et al., 2004) y en el caso de la EPDU, es esperable que las distintas dimensiones evaluadas presenten un grado moderado de interdependencia.

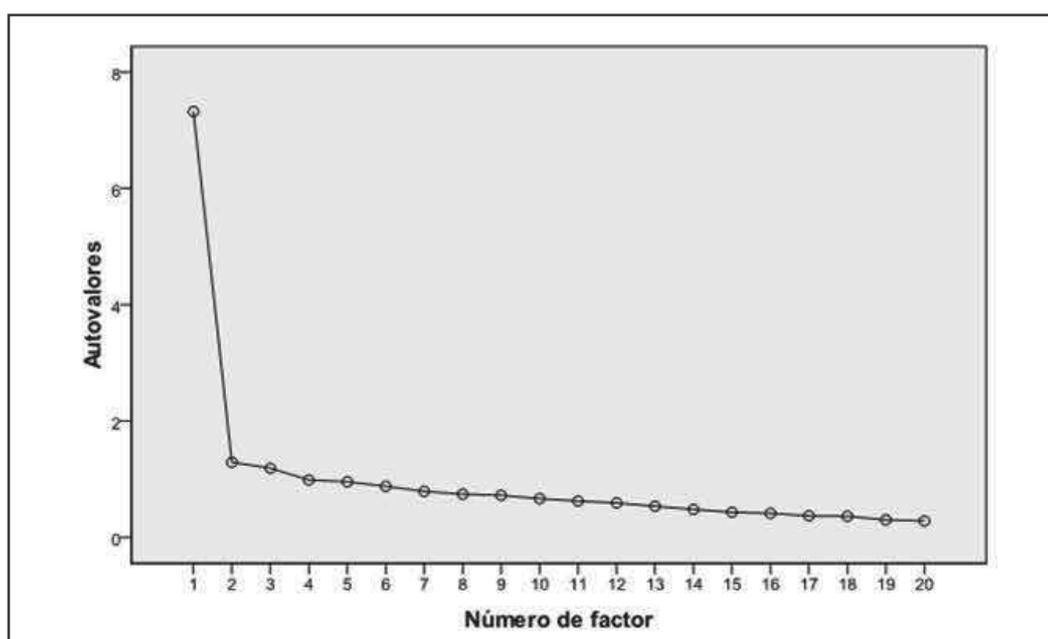
El primer criterio utilizado para identificar el número de factores fue el criterio Kaiser o de raíz latente (Hair et al., 2004), en donde tres factores presentaron valores propios (*eigenvalues*) sobre la unidad (Tabla 1), explicando un 49,069% de la varianza.

Tabla N° 1
Valores Propios y Varianza Total Explicada en Base a un Análisis de Eje Principal con Rotación Oblicua para el Cuestionario de Percepción de la Docencia Universitaria

COMPONENTE	AUTOVALORES INICIALES	
	TOTAL	% DE LA VARIANZA ACUMULADO
1	7,327	36,636
2	1,295	43,110
3	1,192	49,069
4	,989	54,017
5	,959	58,810
6	,882	63,219
7	,794	67,191
8	,747	70,924
9	,726	74,552
10	,669	77,899
11	,628	81,040
12	,595	84,014
13	,538	86,705
14	,483	89,118
15	,435	91,295
16	,416	93,375
17	,373	95,239
18	,365	97,062
19	,303	98,578
20	,284	100,000

El siguiente criterio a considerar fue el de contraste de caída o test de scree (Cattell, 1966). Para su visualización se generó un gráfico de sedimentación (Figura 2), que sugiere la existencia de un factor.

Figura N° 1
Gráfico de Sedimentación del Cuestionario de Percepción de la Docencia Universitaria Considerando 20 Ítemes



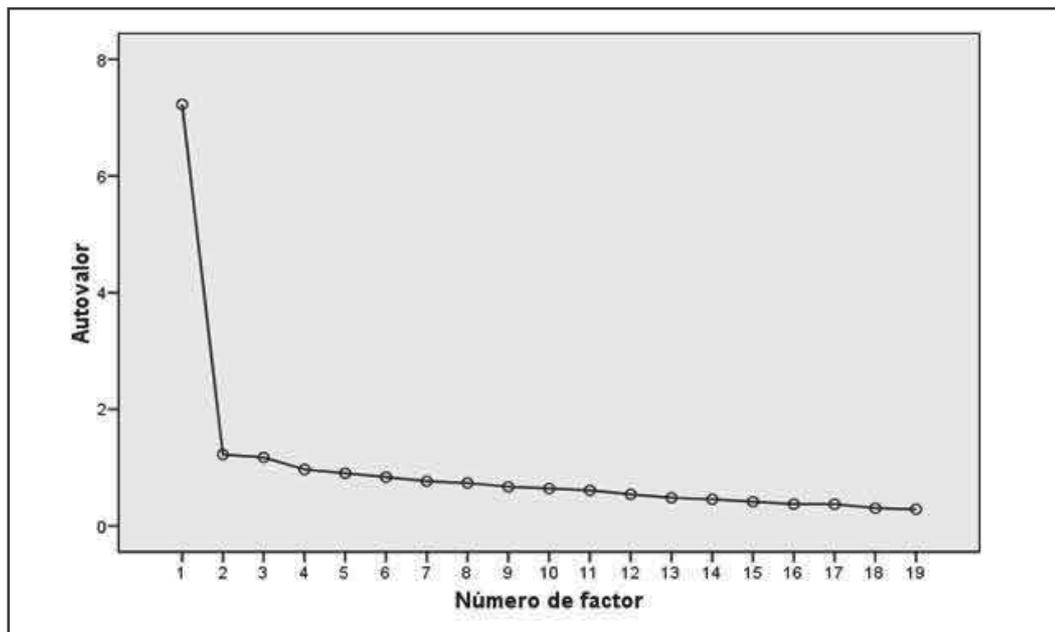
Considerando que no existe una base cuantitativa exacta para estimar el número de factores, se decidió evaluar la consistencia teórica de las soluciones factoriales posibles entre aquellas propuestas por los dos criterios ya mencionados: 2 y 3 factores. Sin embargo, antes de hacerlo, se encontró que en ambas soluciones uno de los ítemes, el número 2 (“La duración de las asignaturas ha sido adecuada y precisa para lograr los objetivos propuestos por el profesor”), presentaba una baja communalidad (,160 para la solución de tres factores y ,172 para la solución de dos factores) por lo que se decidió eliminar este reactivo y realizar nuevamente el Análisis Factorial, esta vez con 19 ítemes.

Al evaluar la adecuación de este nuevo análisis se obtuvo un determinante

para la matriz de correlaciones de 0,001, el estadístico de adecuación muestral de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) arrojó 0,911 y el test de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativo, $\chi^2=1593,88$; $p<0,001$, lo que mostraba que los 19 reactivos permitían realizar un análisis factorial.

En relación al número de factores, de acuerdo al criterio de Kaiser, se observó nuevamente a tres factores con valores propios sobre la unidad y el criterio de contraste de caída volvió a señalar la existencia de un factor, tal como se observa en el gráfico de sedimentación de la figura 2.

Figura N° 2
Gráfico de Sedimentación del Cuestionario de Percepción de la Docencia Universitaria Considerando 19 Ítemes



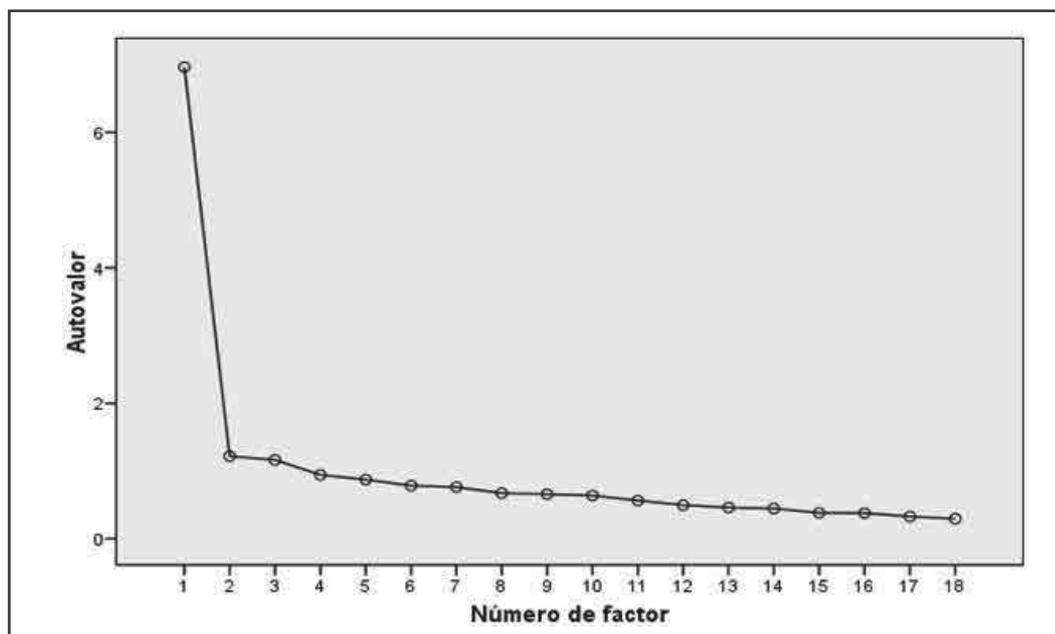
Sin embargo, en las soluciones intermedias que se evaluaron, de 2 y 3 factores, nuevamente se identificó un ítem con una baja comunalidad final: el número 17 (“La asistencia a este curso ha sido necesaria para mi formación profesional”), que oscilaba entre los ,245 para la solución de dos factores y ,250 para la solución de tres. Debido a esto, se decide eliminar este ítem y volver a realizar el cálculo con los ítemes restantes.

La evaluación de la adecuación del análisis factorial para los 18 reactivos restantes dió resultados positivos con un determinante para la matriz de correlaciones de 0,001, un estadístico de adecuación muestral de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) de 0,914 y un test de esfericidad de Bartlett estadísticamente significativo, $\chi^2=1510,74$; $p<0,001$.

Al estimar el número de factores, según criterios empíricos, el criterio de Kaiser apuntó a la existencia de tres factores, ya que tres de ellos presentaron valores propios (*eigenvalues*) sobre la unidad, explicando un 51,92% de la varianza de los ítemes. En el caso del gráfico de sedimentación, éste apuntó a la presencia de un factor.

Figura N° 3

Gráfico de Sedimentación del Cuestionario de Percepción de la Docencia Universitaria Considerando 18 ítemes



Al evaluar las soluciones intermedias a las indicadas por los criterios empíricos, y ante la ausencia de evidencia que hiciera pensar en una estructura unidimensional, se decidió elegir la solución de tres factores, que presentaba mejores resultados en términos de cargas factoriales y comunalidades (la menor era de 0,295, lo que implica que casi un 30% de la variación del ítem es explicada por el modelo factorial) y una mayor consistencia teórica.

A continuación, se presentan las cargas factoriales de cada ítem obtenidas en la solución elegida, a través de la matriz de configuraciones factores o patrones factoriales, puesto que esta matriz contiene las cargas que representan la contribución única de cada ítem a los factores y constituye la más informada por los autores que utilizan rotación oblicua (Hair et al., 2004). En la Tabla N°2 se destaca en negrita el factor al que fue asignado cada ítem.

Tabla N° 2
Matriz de Configuración Factorial (Rotada) para el Cuestionario de Percepción de la Docencia Universitaria

	Factor		
	I	II	III
01. Con el aprendizaje obtenido, he podido mejorar mis competencias profesionales.	0,074	0,538	-0,043
03. Durante el desarrollo de las clases, la mayoría de los profesores se han interesado por los problemas de aprendizaje de sus alumnos.	0,290	0,222	0,124
04. Los profesores de la carrera han coordinado adecuadamente las diversas etapas y actividades de sus cursos.	0,255	0,043	0,380
05. La mayoría de los profesores han respondido satisfactoriamente a las dudas que he planteado en clases.	0,804	-0,059	-0,070
06. El material de apoyo entregado ha sido suficiente para seguir correctamente las sesiones docentes.	0,365	0,162	0,068
07. La experiencia profesional de los profesores ha propiciado una mejor comprensión de la materia expuesta.	0,873	-0,065	-0,079

08. Los profesores han demostrado poseer un alto nivel de conocimiento sobre la materia impartida.	0,627	0,033	-0,027
09. La distribución entre la parte teórica y practica del curso ha sido correcta.	-0,010	0,558	0,098
10. La estrategia metodológica del profesor ha mejorado mis habilidades sobre las materias impartidas.	-0,084	0,823	-0,003
11. La estrategia metodológica seguida ha elevado mi comprensión sobre las materias impartidas.	0,014	0,699	-0,017
12. La relación de los contenidos con los objetivos me ha parecido coherente.	0,269	0,291	0,137
13. El aprendizaje que he obtenido en este curso esta en relación con los objetivos del curso y con el plan de estudio de la carrera.	0,499	-0,124	0,251
14. Durante todo el proceso de formación, los medios técnicos o tecnológicos han funcionado bien.	0,188	-0,129	0,616
15. El aula ha ofrecido un ambiente adecuado para el correcto desarrollo de las sesiones docentes.	-0,041	0,047	0,556
16. La información de los cursos y las diversas actividades curriculares (laboratorio, salidas, etc.), fue correcta para poder organizar debidamente mi agenda personal.	-0,173	0,093	0,730
18. En los profesores he percibido una mayor responsabilidad por enseñar bien a sus alumnos.	0,461	0,344	0,000
19. Los profesores tiene pasión por enseñar, son entusiastas en su docencia.	0,578	0,251	-0,083
20. Los docentes tienen hábitos que son admirables por sus estudiantes, como por ejemplo: la puntualidad.	0,410	0,082	0,151

Como criterio para evaluar la inclusión de los ítems en uno de los tres factores identificados, se decidió inicialmente considerar sólo las cargas iguales o superiores a 0,35, que es un umbral significativo para un tamaño muestral de 250 sujetos (Hair et al., 2004). Sin embargo, al evaluar las cargas factoriales, tres ítems estuvieron bajo el umbral predefinido, decidiéndose de todas formas realizar la asignación de éstos, pues presentaron valores sobre 0,29, estando por sobre los 0,25 puntos, que Pérez (2004), considera una carga factorial baja.

A partir de lo anterior, se configuraron los tres factores considerando como criterio principal la carga factorial. Sólo en la asignación de los ítemes 3 y 12, que presentaban ambas cargas por sobre 0,30, se decidió priorizar el criterio teórico para la asignación de ítemes, aunque en el factor al que finalmente fueron asignados presentaban su mayor carga.

De esta forma los factores resultantes fueron:

- Factor I: Incluye los ítemes (ordenados de mayor a menor carga) 7, 5, 8, 19, 13, 18, 20, 6 y 3. Este factor hace referencia, de acuerdo a sus contenidos, a aquellas características del profesor en términos de su experiencia, dominio del tema que enseña, responsabilidad y motivación por enseñar. De esta forma el factor se denominó *Calidad del Docente*.
- Factor II: Incluye los ítemes 10, 11, 9, 1 y 12. Sus ítemes hacen referencia a la calidad de las actividades que realiza el profesor para enseñar, en términos de su pertinencia y del impacto que tienen en los aprendizajes de los alumnos. A partir de esto, el factor se denominó *Calidad de la enseñanza*.
- Factor III: Que incluye los ítemes 16, 14, 15 y 4, hace referencia al manejo de los recursos necesarios para enseñar en términos de organización de actividades y contenidos y manejo de recursos tecnológicos y ambiente del aula. Debido a lo anterior, a este último factor se le denominó *Organización del entorno educativo*.

Como última parte del análisis, se procedió a evaluar la consistencia interna de cada uno de estos tres factores, utilizando el coeficiente de Confiabilidad Alfa de Cronbach. Además, se calculó la confiabilidad de la escala completa, considerando los 18 ítemes resultantes, ya que conceptualmente la Escala de Percepción de la Docencia Universitaria alude en último término a este proceso, en general.

De esta forma se obtuvo un coeficiente alfa de 0,90 para la Escala General del EPDU, observándose además que todos los ítemes presentaron una adecuada capacidad discriminativa con correlaciones entre cada ítem y el puntaje total corregido entre $r=,428$ y $r=,694$.

En el caso del primer factor, denominado *Calidad del Docente*, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de ,86. Sus ítemes presentaron correlaciones con el total corregido de la escala entre $r = ,489$ y $r = ,705$, mostrando una adecuada capacidad discriminativa.

El segundo factor de *Calidad de la Enseñanza*, presentó un coeficiente alfa de Cronbach de ,78, con correlaciones entre sus ítemes y el puntaje total corregido que oscilaron entre $r = ,492$ y $r = ,633$.

Finalmente, el factor de *Organización del entorno educativo*, presentó un coeficiente alfa de Cronbach de ,70, con correlaciones entre sus ítemes y el puntaje total corregido que oscilaron entre $r = ,402$ y $r = ,523$.

Discusión

La evaluación de la docencia universitaria con sus diversos matices y particularidades, es una problemática que trasciende las fronteras nacionales y la discusión en torno a este tema está presente en un gran número de universidades latinoamericanas.

En el marco de estas ideas, conviene reforzar dos supuestos básicos ya exhibidos en el artículo: en primer lugar, el supuesto que concibe a la universidad - que amalgama formación, investigación e innovación - como la principal herramienta de las naciones para lograr crecer y desarrollarse en un contexto mundial marcado por la globalización y la sociedad del conocimiento. En segundo lugar, el supuesto que concibe a los docentes universitarios como actores claves del sistema educativo en el establecimiento del vínculo formativo entre la institución (con todos sus recursos y experiencias) y el estudiante.

Si compartimos ambos supuestos, entonces es claro que un sistema de evaluación del docente trasciende a una certificación del “producto educativo”, puesto que este sistema debe favorecer una autorreflexión de parte del docente, del alumno y de la institución, todo lo cual debe permitir un mejor nivel de enseñanza en las instituciones de educación superior.

En esta perspectiva, una evaluación docente proporciona insumos al profesor para poder analizar su quehacer con mayor detención. Es preciso que se vea críticamente a sí mismo, a su actividad y a su capacidad para gestionar los recursos con los que cuenta.

Por cierto, no es posible concebir un proceso formativo mecánico ni un formador mecánico, sino un formador que sea capaz de entender este contexto inestable que se expresa en nuevos ambientes laborales y, por ende, en nuevas demandas de enseñanza para la formación y comprensión de los futuros profesionales al mundo laboral.

En este sentido, el aporte del EPDU y el análisis de los resultados de la presente aplicación piloto, ha evidenciado una estructura trifactorial en la docencia universitaria del profesor no pedagogo. En primer lugar, esta estructura remarca algo que ya se había afirmado: concebir la actividad docente como una realidad compleja y de múltiples dimensiones. Por otro lado, la evidencia muestra una clara división entre lo que el docente hace en clases (práctica didáctica) y lo que el docente es (identidad del profesor), o al menos, como lo ven sus alumnos. Sin embargo, agrega otra dimensión, relacionada con el manejo de recursos, instalando el quehacer docente y su efectividad, necesariamente, en el contexto en el que trabaja y en su habilidad para poder sacar provecho de él. Lo anterior es plenamente concordante con lo que se esperaba: si consideramos que el profesor universitario debe ser reflexivo para adaptarse a un entorno cambiante, entonces es posible derivar que dicha adaptación debe implicar una mejor utilización de ese entorno.

Esta situación detectada permite afirmar que los alumnos universitarios son capaces de diferenciar estas tres dimensiones evaluadas por el EPDU, es decir, son capaces de diferenciar al profesor y su prestigio como tal de las actividades que realiza, y además, de la forma en que pone los recursos disponibles al servicio de la clase. Lo importante, como paso siguiente, es que los resultados obtenidos con el EPDU permitan que el docente vea también estas dimensiones y utilice las percepciones del alumno como un insumo sólo uno, pero de gran relevancia para evaluar las áreas que puede potenciar y aquellas en que debe mejorar. Y para esto, es necesario tener las garantías de que el ambiente laboral, la cultura organizacional y la

actitud de quienes entregan directamente los resultados de dicha evaluación, permitan que esta autoevaluación ocurra y no conduzcan al docente a la defensa de sí mismo y/o a la descalificación de las percepciones del estudiante.

Los resultados de este artículo se presentan como una primera aproximación al análisis de la Escala de Percepción de la Docencia Universitaria. A futuro, y a modo de complemento, se considera necesario realizar un análisis factorial confirmatorio para evaluar la pertinencia de la solución trifactorial encontrada, así como indagar en otras dimensiones de la docencia universitaria que pueden aún no estar recogidas en los reactivos del instrumento. Pese a lo anterior, en su estado actual el EPDU se muestra como herramienta adecuada para su utilización en alumnos, y potencialmente enriquecedora en procesos de retroalimentación de la actividad docente.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ-ROJO, V., ASENSIO-MUÑOZ, I., CLARES, J., DEL-FRAGO, R., GARCÍA-LUPIÓN, B., GARCÍA-NIETO, N., GARCÍA-GARCÍA, M., GIL, J., GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, D., GUARDIA, S., IBARRA, M., LÓPEZ-FUENTES, R., RODRÍGUEZ-DIÉGUEZ, A., RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G., RODRÍGUEZ-SANTERO, J., ROMERO, S. & SALMERÓN, P. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español. *Relieve*, v. 15, n. 1, 1-18.
- BERNASCONI, A. y ROJAS, F. (2003): *Informe sobre la Educación superior en Chile 1980-2003*. Santiago de Chile: Ediciones IESALC/UNESCO y Editorial Universitaria.
- BRUNNER, J. J. (2009): *Educación Superior en Chile. Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- CATALÁN, J. & GONZÁLEZ, M. (2009) Actitud hacia la evaluación del desempeño docente y su relación con la autoevaluación del propio desempeño, en profesores básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo. *Revista Psykhé*, 18(2), 97-112.
- CALDERÓN, C. & ESCALERA, G. (2008) La evaluación de la docencia ante el reto

- del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educación XXI*, 11, 237-256.
- CATELL, R. (1966) The scree test for the number of factors. *Multivariate behavioral research*, 3, 245-276.
- ESCORCIA, R., GUTIÉRREZ, A. & HENRÍQUEZ, H. (2007) La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Educación y educadores*, 10(1), 63-77.
- ESCUADERO, T. (2003). La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar. *Revista de Educación*, 331, 101-121.
- ESPINOZA, O. (2005) Privatización y comercialización de la educación superior en Chile: Una visión crítica. *Revista de Educación Superior*, 135 (3), 41-60.
- HAIR, J., ANDERSON, TATHAM, R. & BLACK, W. (2004) *Análisis multivariante*. 5ta Ed. Madrid: Pearson-Prentice-Hall.
- HERNÁNDEZ, A. C. (2002) Los desafíos de la docencia universitaria. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*, 26(2), 117-124.
- IESALC (2006): *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas.
- KNIGHT, P. (2006): *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea. Segunda edición. Madrid, España.
- MAYOR, C. (1997) El perfeccionamiento de los profesores universitarios principiantes a juicio de sus alumnos. *Revista interamericana de formación del profesorado*, 30, 127-149.
- MELLER, A. & MELLER, P. (2007) *Los dilemas de la Educación Superior. El caso de la Universidad de Chile*. Chile: Ediciones Taurus.
- MENDES, A., CAMPBELL, J. C. & DE SOUSA, R. (2005) La educación superior en Chile: continuidades y desafíos. *Fundamentos en humanidades*, 6(11), 9-20.
- MOLERO, D. (2007). Rendimiento académico y opinión sobre la docencia del alumnado participante en experiencias piloto de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Relieve*, 13(2), 175-190.
- PÉREZ, C. (2004) *Técnicas de análisis multivariante de datos. Aplicaciones con SPSS*. Madrid: Pearson Educación.
- RACZINSKI, D. & MUÑOZ, G. (2007) *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago de Chile: MINEDUC.

- RUEDA, M. & DÍAZ BARRIGA, F. (2004): *Evaluación de la Docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós.
- RUIZ, L. & PACHANO, L. (2005) La docencia universitaria y las prácticas evaluativas. *La revista venezolana de educación*, 9(31), 531-540.
- SOLAR, M. I. & DÍAZ, C. (2007) El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica. *Horizontes educacionales*, 12(1), 35-42.
- TEJEDOR, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 157-182.
- TEJEDOR, F. J. (2009). Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. *Revista de estudios sobre educación*, 16, 79-102.
- TEJEDOR, F. J. & GARCÍA - VALCÁRCEL, A. (2006) Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 21-44.
- VAILLANT, D. (2004) Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. *En Cuadernos de PREAL N°31*. Santiago de Chile: PREAL.