

EVALUACION DEL PROFESOR COMO FUNCION DE LA
INTERNALIDAD DEL ESTUDIANTE Y SU AGRADO
POR LA ASIGNATURA*

Sendiz Ortiz de Yopez

Departamento de Componente Docente
Instituto Universitario Pedagógico
Experimental de Maracay

RESUMEN

En este estudio se exploró la relación existente entre variables motivacionales del estudiante: (Internalidad IT y agrado por la asignatura) y cómo estas variables explican la evaluación al docente. Los sujetos fueron 95 estudiantes del Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay. Los datos fueron estudiados a través del análisis de regresión lineal múltiple. Los instrumentos utilizados fueron la versión venezolana de la escala Levenson, la escala EFIDO (Evaluación a la Eficiencia Docente) y la escala AG (agrado). Se encontró que: (1) la internalidad explicó el 14,63 % de la evaluación al docente; (2) el agrado por la asignatura explicó el 16,80 % de la varianza en EFIDO; (3) los estudiantes de Internalidad Total Alta (ITA) fueron menos influenciados por el agrado que los estudiantes de Internalidad Total Baja (ITB). Se encontró además que la motivación específica agrado del estudiante ejerció mayor peso que la IT al evaluar al docente. Estos resultados confirman que variables motivacionales del estudiante afectan la evaluación al profesor. Por lo cual se concluye, que los juicios de los estudiantes deben ser utilizados por los administradores escolares cuidadosamente, por cuanto, estas evaluaciones constituyen sólo un indicador más de la ejecución académica del docente.

* Tesis de grado elaborada bajo la tutoría de la Dra. Colombia Salom de Bustamante de la Universidad de Los Andes, para optar al título de Magister en Educación Superior, Mención Administración de la Educación, en el Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay.

Los estudiantes son considerados los evaluadores naturales del proceso, por ser receptores directos de la acción ejercida por el docente. Este planteamiento ha generado diferentes opiniones, pues algunos investigadores consideran que sus juicios no son válidos, y reflejan aspectos referidos al área curricular del docente y del mismo estudiante, y que nada tienen que ver con la ejecución académica del docente. Dentro de los factores del estudiante, se asume que la motivación de éste, energiza y dirige su conducta. Por tanto se piensa que puede estar asociada una medida de motivación general específica a la evaluación del docente.

Al respecto Hoyt (1973a y b) ofreció un modelo para explicar las motivaciones del estudiante, su influencia en la ejecución académica y la transferencia a la evaluación que estos hacen del profesor. Igualmente Feldman (1976), Howard y Maxwell (1980) concluyeron que la motivación de los estudiantes es un factor que afecta la evaluación que ellos hacen del profesor.

En el presente trabajo se exploró la relación entre las variables motivacionales del estudiante: internalidad y agrado por la asignatura y las evaluaciones hechas al docente. En tal sentido, la internalidad se consideró como un constructo motivacional de la conducta, tanto en el aspecto energizante como en el direccional. Un sujeto es considerado interno en la medida en que percibe los reforzamientos que derivan del medio ambiente como estando relacionados y controlados por su propia conducta. Un sujeto externo, al contrario, no percibe relación entre los reforzamientos que recibe y su propia conducta.

En la literatura extranjera se reportan evidencias que demuestran cómo los estudiantes internos están mejor capacitados en forma perceptual y cognitiva, por tanto, es de esperar que sean mejores evaluadores (Prociuk y Breen, 1974, Page y Roy, 1975).

En Venezuela, en el Laboratorio de Psicología de la ULA, (Silva de Rodríguez y Romero García, 1985; Pérez de Maldonado y Romero García, 1985; Franco y Romero García, 1985; Alaña Alaña, 1985; Salom

de Bustamante y Fernández de Rodríguez, (en preparación), reportaron que la motivación del estudiante es una variable que afecta la evaluación al docente, y mostraron cómo los sujetos de Internalidad Total Alta evalúan mejor a sus docentes y son menos influenciados, más estables en sus apreciaciones, es decir, son más objetivos; no así sus contrapartes, los externos, quienes transfieren a los juicios emitidos sus fracasos, sus expectativas negativas y el impacto de las notas recibidas.

Además de la influencia ejercida por la internalidad como expectativa generalizada, se piensa que existen motivos específicos del estudiante que pueden influir en las evaluaciones a sus docentes. En este sentido el agrado por determinada asignatura es considerada una motivación específica que energiza, conduce y mantiene cierta actitud académica traducida en mayor inversión de tiempo y esfuerzo al estudio, y por tanto, al sentirse satisfecho con lo que hace, transfiere tal expectativa a la evaluación de su docente. En la literatura extranjera se han reportado evidencias que demuestran cómo el agrado está asociado a la evaluación del curso y de los docentes. Marsh (1980), trabajando un bloque de 16 variables que iban desde el interés por la asignatura hasta el estatus socioeconómico del instructor, reportó que la variable agrado fue la que mayor aporte hizo en la explicación de la evaluación al docente. En Venezuela, Alaña Alaña (1985) también reporta que el agrado ejerce influencia en la evaluación al docente.

En la literatura extranjera y venezolana existen evidencias que permiten afirmar que entre los sujetos de Internalidad Total Alta (ITA) y los de Internalidad Total Baja (ITB) existe un marcado comportamiento diferencial como evaluadores, siendo los estudiantes ITA más estables en sus juicios y menos influenciados por las expectativas (positivas o negativas) inducidas hacia el profesor (Pérez de Maldonado y Romero García, 1985). Igualmente son menos afectados por situaciones de éxito o fracaso (instrumentados por las notas altas o bajas) a los cuales sean sometidos (Franco y Romero García, 1985; Salom de Bustamante y Fernández de Rodríguez (en preparación).

Las evidencias teóricas y empíricas presentadas permitieron hipotetizar que la internalidad del estudiante y su agrado por la asignatura, explicaría significativamente la evaluación al docente. Igualmente se pensó que los estudiantes ITA serían menos influenciados al agrado por la asignatura cuando evalúan a sus docentes.

Método

Los sujetos seleccionados cursaban la asignatura Geografía Social de Venezuela con el mismo profesor quien empleó una estrategia metodológica y de evaluación, equivalente para todos los alumnos.

A los sujetos se les aplicó las escalas Levenson, EFIDO y Agrado en ausencia del docente, y se les explicó que los resultados serían sólo empleados con fines académicos.

Instrumentos. Escala Levenson: Versión Romero García (1977). Esta escala consta de 3 subescalas de 8 ítems cada una, fraseada en formato Likert con 6 alternativas de respuesta. Esta escala mide la percepción conductual del sujeto, y está constituida por tres subescalas: Internalidad (I) Otros poderosos (OP) y Azar (A).

La internalidad total (IT) se deriva del resultado de restar al puntaje I el promedio de los puntajes OP + A. Es decir, $IT = I - \frac{OP + A}{2}$. La escala fue estandarizada y analizada factorialmente en Venezuela por Romero García y Pérez Maldonado (1985) quienes reportan datos sobre su validez y confiabilidad.

Escala EFIDO: Mide la percepción del alumno sobre la ejecución docente en el aula. Consta de 30 ítems, fraseados en formato Likert con 6 alternativas de respuesta. Los puntajes van desde 30 hasta 180, y se corrige en sentido positivo, variando de completo desacuerdo (1) a completo acuerdo (6). El instrumento fue analizado por su autora (Silva de Rodríguez, 1983) quien reporta datos sobre su validez y confiabilidad.

Escala Agrado: Esta escala fue diseñada especialmente para este estudio, consta de 3 ítems los cuales fueron respondidos en una escala de 9 puntos y corregida en sentido positivo donde (1) representa el nivel más bajo de agrado y (9) el más alto.

Diseño y Análisis de los Datos

Para el análisis de los datos se utilizó la regresión lineal múltiple mediante un enfoque explicativo, a fin de poder explicar la contribución en conjunto y por separado de las variables independientes sobre la variable criterio. Se elaboró un modelo lineal según el cual $EFIDO = f(IT + AG + E)$. Los datos fueron procesados en la central de computación del Laboratorio de Psicología de la ULA. Se utilizaron dos programas el (MLINREG) y el (STEPREG 1).

Resultados

Las dos variables incluidas en el modelo IT, AG explicaron en conjunto un 31,44% de la varianza entre las variables independientes. Se observó que la correlación existente entre estas variables es baja $r(94) = .273, p < .05$ por lo cual se piensa que la posibilidad de multicolinealidad es reducida. Las hipótesis que predijeron que las variables IT y AG explicarían significativamente la varianza ocurrida en la variable criterio EFIDO resultaron apoyadas, los datos se ofrecen en la Tabla 1.

Tabla 1

Proporción de varianza explicada en EFIDO por las variables IT, AG en un análisis de regresión múltiple

Variables	R ²	Incremento en R ²	F	p
Internalidad	.146339		15.771	.001
Agrado	.314404	.1680	22.307	.001

n = 95

Como se puede observar en la Tabla 1, la IT explica el 14,63% de la varianza en EFIDO. La variable agrado explica el 16,80% de la varianza.

Se realizó un nuevo análisis cambiando el orden de inclusión de las variables en la ecuación, estos datos se representan en la Tabla 2.

Tabla 2

Proporción de varianza explicada en EFIDO por la variable Agrado, Internalidad en un análisis de regresión múltiple

Variables	R ²	Incremento	F	p
Agrado	.248812		30.4726	.001
Internalidad	.314404	0.0656	20.8656	.001

n = 95

Como se puede observar la variable agrado entrando en primer o en segundo lugar explica mayor proporción de la varianza que la variable IT. En este segundo caso explica 24,55% lo cual indica que el peso de la variable agrado es mayor que el peso de la variable internalidad. Los resultados sugieren que en la evaluación al docente, las motivaciones específicas del estudiante (agrado) pueden llegar a ser mejor predictoras de la varianza ocurrida que las motivaciones generales (internalidad). El porcentaje de varianza explicada por el agrado en cualquiera de los casos sirve de apoyo a la segunda hipótesis.

La tercera hipótesis referida al comportamiento de los ITA frente al agrado por la asignatura recibió apoyo de los datos. Las medias y desviaciones estándar se ofrecen en la Tabla 3.

Tabla 3

Medias y desviaciones estándar en EFIDO como función de la Internalidad y del Agrado por la asignatura

	AGA	AGB	\bar{X} Marginal
\bar{X}	151.09	132.33	
ITA			141,71
s	14.34	21.65	
\bar{X}	149.91	108.75	
ITB			129,33
s	9.51	17.95	
\bar{X} Marginal	150.50	120.54	

Los datos presentados en la Tabla 3 evidencian el comportamiento diferencial entre estudiantes ITA e ITB en la evaluación al profesor; en tal sentido el efecto principal de IT $F(1,44) = 8.23$, $p < .01$ y el de agrado $F(1,44) = 32,03$, $p < .001$ resultaron estadísticamente significati-

vos, no se dió interacción, estos resultados indican que (a) independientemente del nivel de agrado, los estudiantes ITA evalúan más alto al profesor; (b) independientemente del nivel de internalidad, los estudiantes que sientan más agrado por la asignatura asignarán mayores puntajes al docente.

A fin de mostrar que la diferencia de EFIDO de los estudiantes ITA en las condiciones de alto y bajo agrado era mejor que la registrada en los estudiantes ITB, se realizó una comparación planeada ($w_1 + w_2 \geq w_3 - w_4$) la razón F utilizada para evaluar la comparación $F(1,44) = 8,41$, $p < .01$ resultó significativa, lo que indica que los estudiantes ITA son menos influenciados que los ITB al evaluar a sus docentes.

Discusión

Esta investigación constituye otro intento por aclarar los factores que afectan la evaluación al docente por los estudiantes. Los datos obtenidos permiten pensar que la motivación del estudiante afecta la evaluación que éste hace de sus docentes. La internalidad como motivación general explica significativamente la evaluación al docente, pero su peso explicativo es disminuido por la acción de las motivaciones específicas como el agrado. Evidentemente el agrado es una motivación específica muy fuerte cuando el alumno emite un juicio de sus docentes. Por tanto, si la asignatura le agrada él asignará puntajes más altos al docente independientemente de su internalidad.

Ante la acción tan fuerte del agrado los sujetos internos aún cuando son afectados, siguen siendo más estables en sus apreciaciones acerca del docente, es decir, polarizan menos sus evaluaciones independientemente del agrado que puedan tener o no por la asignatura.

El modelo propuesto resultó altamente satisfactorio, por cuanto se logró explicar una cantidad de varianza razonablemente aceptable: (31,44 %) además sirvió para aportar un hallazgo importante en el área de la evaluación al docente, al mostrar que las motivaciones, tanto generales como específicas, son significativas en su peso explicativo en la eva-

luación al docente, y que una de ellas puede llegar a tener mayor aporte, como en este caso lo fue el agrado por la asignatura.

Teniendo en cuenta que la evaluación al docente es un proceso multideterminado, no es sorprendente la magnitud de la varianza explicada por las dos variables incluidas en el modelo, considerándose bastante satisfactorio su aporte. Marsh (1980), en su estudio sobre la eficiencia docente, incluyó un número relativamente grande de variables (16) las cuales apenas explicaron el 12% de la varianza. En el presente estudio, con sólo dos variables se logró explicar una proporción mucho mayor: 31,44 %. Es importante destacar que en el caso de Marsh (1980) se incluyeron variables tan heterogéneas que iban desde el agrado por la asignatura hasta el estatus académico del profesor. En el presente estudio se escogieron dos variables que teóricamente permitían predecir más eficientemente el proceso. Además, las dos variables incluidas en el modelo tienen una correlación baja, evitando así el problema de la multicolinealidad y aumentando la probabilidad de que el aporte de cada variable por separado pudiera manifestarse independientemente.

En definitiva, el modelo propuesto resultó altamente satisfactorio por cuanto se logró explicar una cantidad de varianza razonablemente aceptable, y por cuanto aporta un hallazgo importante en el área de la evaluación al docente. La motivación general y la específica, son variables significativas en la evaluación al docente.

Internalidad del Estudiante y Evaluación al Docente

La predicción de que la internalidad total del estudiante contribuiría a explicar la evaluación al profesor, fue confirmada y es congruente con los resultados obtenidos en estudios previos. (Silva de Rodríguez y Romero García, 1986; Pérez de Maldonado y Romero García, 1986; Alaña Alaña, 1985).

En el presente estudio, mediante el análisis de regresión lineal múltiple se encontró que la internalidad explica el 14 % de la varianza en

EFIDO cuando entra en primer lugar a la ecuación de regresión. Sin embargo, su aporte disminuye en 8 % cuando entra en segundo lugar. El poder explicativo de IT disminuye, porque su aporte potencial es "absorbido" por una variable específicamente relacionada con la situación de clase como lo es el agrado por la asignatura.

Agrado por la asignatura y evaluación al docente

El supuesto de que el agrado por la asignatura es una variable que explicaría significativamente la evaluación al docente, resultó confirmado y es consistente con los resultados de otros estudios (Feldman, 1976; Howard y Maxwell, 1980; Marsh, 1980 y Alaña Alaña, 1985). De estas investigaciones sólo en Marsh (1980) se reporta, además de relación entre agrado y evaluación al docente, el porcentaje de varianza explicada (9 %). Este resultado se repite en el presente estudio, pero con una varianza explicada mayor (16 % ó 24 %) dependiendo del momento de inclusión en la ecuación. Siguiendo la explicación motivacional ofrecida en la introducción se puede decir que al sentir agrado por la asignatura el estudiante dedica tiempo y esfuerzo al estudio. Por lo tanto, obtiene mayor rendimiento. Lo cual conduce a mayor satisfacción, y en consecuencia, a una evaluación más favorable al profesor.

De acuerdo a lo evidenciado en esta hipótesis, un hallazgo importante del presente estudio es que el agrado (motivación específica) alcanzó un efecto superior al de la internalidad (motivación general) cuando el estudiante evalúa al docente. Este comportamiento diferencial es consistente con la teoría de Rotter (1966), según la cual la acción de las expectativas específicas pueden llegar a ser más fuertes que las expectativas generales, al predecir conductas específicas. Lo mismo es válido aquí para la internalidad como motivación general y el agrado por una asignatura determinada, como motivo específico.

Agrado, Internalidad y Evaluación al Docente

La asunción de que los estudiantes ITA, serían menos influenciados por el agrado de la asignatura cuando evalúan al docente quedó confirma-

da. En algunos estudios se reporta que los estudiantes ITA, además de ser menos influenciados por las calificaciones (Salom de Bustamante y Fernández de Rodríguez, en preparación), son menos afectados, tanto por la manipulación experimental de calificaciones (Franco Parra y Romero García, 1986), como por la manipulación experimental de expectativas positivas y negativas (Pérez de Maldonado y Romero García, 1986). Esos resultados son congruentes con lo encontrado en el presente estudio y refuerzan la idea de que los estudiantes ITA son menos influenciados por otras variables ajenas al proceso de evaluación.

Los resultados de este estudio llamaron la atención dado que, cuando el agrado por la asignatura es alto, los estudiantes ITA y los ITB se comportan de manera equivalente (\bar{X} ITA = 151.09; \bar{X} ITB = 149.91). Sin embargo, cuando el agrado por la asignatura es bajo, aparece un comportamiento diferencial, siendo los ITB quienes evalúan menos favorablemente. Esto hace pensar que los ITB, al agradecerle poco la asignatura "castigan" al profesor evaluado, asignándole puntajes bajos en la escala EFIDO. Este comportamiento es consistente con la definición de persona externa planteada en la introducción. Por el contrario los sujetos internos, por definición, asumen responsabilidad por los resultados que obtienen; se perciben en control de su conducta, y por lo tanto su evaluación al profesor es más independiente, centrada en la meta que ellos mismos se proponen, no en las personas. Estos estudiantes parecen orientar más sus evaluaciones hacia los componentes de la eficiencia docente (Metodología, Comunicación, Dominio de la asignatura, Competencia profesional, Estilo de enseñanza) que hacia aspectos más directamente dependientes del docente. Basados en este razonamiento es legítimo pensar que los estudiantes internos son más "objetivos" en sus evaluaciones. Los resultados de este estudio, así como los ya citados (Silva de Rodríguez y Romero García 1986; Pérez de Maldonado y Romero García, 1986; Franco Parra y Romero García, 1986; Alaña Alaña, 1985; Salom de Bustamante y Fernández de Rodríguez, en preparación) permiten confiar en la validez de esta afirmación.

REFERENCIAS

- Alaña Alaña, A.J. (1985). **Internalidad, nivel de agrado manifestado por la asignatura y evaluación al profesor**. Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo.
- Feldman, K.A. (1976). Grades and College student's evaluations of their courses and teachers. **Research in higher education**, 4, 69-111.
- Franco, P.E. y Romero García, O. (1985). **Efecto de la internalidad del estudiante y notas obtenidas sobre la evaluación del docente**. Mérida. Laboratorio de Psicología ULA. Publicación 61.
- Hoyt, D.P. (1973a). The Kansas State University Program for assessing and improving instructional effectiveness In A.L. Scokliff (Ed), **Faculty effectiveness and evaluated by students**. Philadelphia, Penn. Measurement and Research Center, Temple University.
- Hoyt, D.P. (1973b) and Grounling, T. **Interpreting "Student feed back on instruction and course": A manual for using student feed back to improve instruction**. Manhallen, Ka: Office of Educational Resources, Kansas State University.
- Howard, E. & Maswell, S. (1980). Correlation between student satisfaction and grades. A case of mistake causation? **Journal of Educational Psychology**, 72, 810-820.
- Marsh, H.W., Overall, (1980). The influence of student, course and instructor characteristics in evaluations of university teaching. **American Educational Research Journal**, 17, (1), 219-237.
- Page, M. y Roy, E. (1985). Internal-External Control and independence of judgment in course evaluations among College students. **Personality and Social Psychological Bulletin**, 3, 509-511.

- Pérez de Maldonado y Romero García, O. (1985). **Internalidad y expectativas del estudiante y la evaluación al profesor**. Mérida: Laboratorio de Psicología, ULA. Publicación 62.
- Prociuk, T.J. y Breen, L.J. (1974). Locus de Control Study habits and attitudes, and college academic performance. **The Journal of Psychology**, 88, 91-95.
- Romero García, O. (1980). **Locus de Control, inteligencia, estatus socio-económico y rendimiento académico**, Mérida: Laboratorio de Psicología de la Universidad de Los Andes, Publicación 7.
- Romero García, O. y Pérez de Maldonado, I. (1985a). **Escala Levenson: Análisis factorial en Venezuela**. Mérida. Laboratorio de Psicología de la Universidad de Los Andes, Publicación 51.
- Salom de Bustamante, C. y Fernández de Rodríguez, E. **Motivación, Rendimiento Académico y Evaluación al Profesor** (en preparación).

LA AUTORA

SENDYZ ORTIZ DE YEPEZ
 Profesora de Ciencias Sociales. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas (1969)
 Técnico Superior en Planificación y Administración Educativas, Instituto de Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Santiago de Chile (1973)
 Master en Educación Superior, Mención Docencia Universitaria, Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay (1986)
 Profesora a Tiempo Completo en el Departamento de Componente Docente del Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay en las asignaturas Investigación Educativa e Introducción a la Investigación