

320825

21

212



# UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO

PLANTEL TLALPAN

ESCUELA DE PSICOLOGIA INCORPORADA A LA U.N.A.M.

**"LA INFLUENCIA DE LA FORMACION DOCENTE EN EL  
RENDIMIENTO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS DE UNA  
INSTITUCION OFICIAL DE EDUCACION SUPERIOR"**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:**

**LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

**P R E S E N T A:**

**TERESA FLORINA ESCOBAR ARVIZU**



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## I N D I C E

Pág.

### INTRODUCCION

CAPITULO	I.-	CARACTERISTICAS DE LA EDUCACION SUPERIOR EN MEXICO	5
		A) COMENTARIOS SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR	7
		B) ALGUNAS REPERCUSIONES SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR	9
		C) ANTECEDENTES DE LA ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO Y ADMINISTRACION	11
CAPITULO	II.-	PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	14
		A) FACTORES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	15
		1. ESTRUCTURA O PLANEACION	
		2. FACTORES DE RELACION	
		3. FACTORES DE APOYO	
		4. EVALUACION O VERIFICACION	
CAPITULO	III.-	FUNCIONES Y CARACTERISTICAS DEL DOCENTE	19
		A) FUNCION TECNICA, DIDACTICA Y ORIENTADORA	22
		B) CARACTERISTICAS COGNOSCITIVAS Y AFECTIVAS	24
		C) PERFIL DE PROFESOR DE NIVEL SUPERIOR	26
CAPITULO	IV.-	EL PROCESO DE EVALUACION EN LA EDUCACION	31
		A) RENDIMIENTO ESCOLAR	32
		1. LA EVALUACION DEL RENDIMIENTO-ESCOLAR EN LA E.S.C.A.	40
		B) EVALUACION DEL DESEMPEÑO DOCENTE	41
		C) INSTRUMENTOS PARA EVALUAR EL DESEMPEÑO DOCENTE	48

	Pág.
CAPITULO V.- FORMACION DOCENTE, UNA OPCION PARA ELEVAR LA CALIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR	53
CAPITULO VI.- METODOLOGIA	65
PROBLEMA	
OBJETIVOS	66
HIPOTESIS	67
DEFINICION DE VARIABLES	68
SUJETOS	68
PROCEDIMIENTO	73
CAPITULO VII.- RESULTADOS	74
CAPITULO VIII.- DISCUSION Y CONCLUSIONES	80
BIBLIOGRAFIA	89
ANEXOS	93

## I N T R O D U C C I O N .

En la década de los setentas, la calidad de la educación se vió afectada por la improvisación y por las limitaciones de tiempo y de recursos en la elaboración de planes y programas académicos. En relación a la metodología de la enseñanza, se cuestionó la deficiencia en el rendimiento escolar, que se atribuye a la actitud pasiva del estudiante durante su formación, debida - en buena parte, a los procedimientos didácticos que se utilizan. Esto generó en las instituciones de educación superior, el surgimiento de diversos planteamientos para el mejoramiento del personal docente, siendo una alternativa, la formación y capacitación de los nuevos profesores, así como la actualización de aquellos que están ya en servicio.

Ahora bien, uno de los elementos de carácter pedagógico que han hecho evidente la necesidad de formación de personal docente, - es el relativo al rendimiento escolar, ya que los índices de deserción y reprobación llegan a ser alarmantes en algunas escuelas y facultades. No se puede descartar que inciden en él múltiples aspectos, como el nivel económico, social y cultural de los afectados, sin embargo, existen causales propiamente pedagógicas, en donde la acción educativa del profesor, cobra relevante importancia.

Por lo anterior es que surge la inquietud de realizar el presente trabajo, para conocer la importancia que tiene la formación docente de los profesores de una institución educativa del nivel superior, considerando la relación que existe entre el rendimiento escolar de los alumnos y la formación docente de sus profesores, siendo el primero uno de los factores más relevantes dentro de la educación en general y que determina una parte importante de la calidad de ésta.

Para tal efecto, se llevó a cabo una investigación basada principalmente en el estudio comparativo de dos grupos de profesores de una institución oficial de nivel superior (Escuela Superior de Comercio y Administración, incorporada al Instituto Politécnico Nacional), por lo que las aportaciones que este trabajo pueda proporcionar para posteriores estudios, deberán tomarse en cuenta únicamente con universos acordes a las características de esta población, es decir el planteamiento de las hipótesis y el enfoque teórico de esta investigación consideran exclusivamente a las instituciones educativas del nivel superior que pertenezcan al Estado.

De la población total de profesores de la escuela en estudio, se formaron dos grupos, uno compuesto por profesores que han participado en cursos de formación docente, y otro, por profesores que no han participado en éstos; posteriormente se recurrió a evaluar el desempeño docente de los profesores, a través de un cuestionario con el objeto de mostrar si la formación docente de éstos incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de qué manera se manifiesta en el rendimiento de los educandos.

Es importante mencionar que este trabajo debe considerarse de carácter preliminar, debido a que la información acerca del desempeño docente, se obtuvo mediante una sola aplicación del cuestionario evaluativo a los maestros muestreados, es decir, hasta el momento no se cuenta con una información de manera consecutiva sobre el comportamiento de los profesores que permita promediar los puntajes obtenidos en sus evaluaciones, durante dos o más semestres lectivos.

La fundamentación teórica de los principales elementos que intervienen en este estudio se distribuyó en cinco capítulos. En el primero se abordan los antecedentes más importantes de la educación superior en México y algunas apreciaciones que se tie

nen sobre la calidad de la misma.

El segundo capítulo se refiere a la concepción básica del proceso enseñanza-aprendizaje, los factores que la conforman y la importancia de su conocimiento.

El capítulo tercero presenta la posición de diferentes autores en cuanto a las funciones y características del profesor. En este apartado se explica brevemente el perfil del profesor universitario y las variables que lo componen, ya que de estos factores se genera la parte medular del cuestionario utilizado en este trabajo para evaluar el desempeño docente.

En lo que respecta a la evaluación en la educación, aplicado a dos modalidades: rendimiento escolar y desempeño docente, se incluyen en el capítulo cuarto. Haciéndose referencia básicamente a los principales factores que determinan el rendimiento escolar y las variables que lo puedan afectar. Asimismo se presentan los elementos que son tomados en cuenta en la elaboración de instrumentos que evalúan el desempeño docente.

En el capítulo cinco se considera que la participación de profesores a cursos de formación docente, es una de las alternativas que apoyan en forma importante la calidad de la educación superior, promoviendo en estos cursos, contenidos actualizados y que además, atiendan las deficiencias detectadas.

El último apartado contiene la metodología utilizada en este estudio, así como los resultados y conclusiones a que se llegó, como son:

- No se observan diferencias significativas en los puntajes, tanto de rendimiento escolar como de desempeño docente, en ambos grupos.

- Se detectaron las áreas de desempeño docente en donde se presentan mayores deficiencias, destacándose principalmente carencias por parte de los profesores para organizar la participación activa del grupo y el concimiento y manejo de métodos, técnicas y recursos didácticos.
- Al parecer, en lo que respecta al dominio de la materia, los profesores también presentan deficiencias importantes.

Lo anterior destaca la necesidad de estructurar programas de formación docente de óptima calidad y de concientizar al profesorado de la institución sobre la importancia de contar con una formación docente en su actividad, puesto que la enseñanza superior es de capital importancia para el desarrollo del país, para su independencia política y económica y por tanto, debe tener en cuenta propósitos específicos que le permitan alcanzar la eficiencia.



## CAPITULO I

## CARACTERISTICAS DE LA EDUCACION SUPERIOR EN MEXICO

La educación superior mexicana, constituye un sistema complejo y cualitativamente diferenciado de los otros niveles educativos. Su complejidad radica en la diversidad del régimen jurídico de sus instituciones, en las funciones que éstas desempeñan y en las características que asumen en relación a las entidades federativas y a las regiones en que se desenvuelven.

Por otra parte, la educación superior mexicana es completa, (1) al igual que otros sistemas educativos. Por su naturaleza y funciones está organizada en tres áreas formativas principales: Científica, Tecnológica y Humanística. El desarrollo armónico y equilibrado de estas áreas constituye un paradigma de planeación y funcionamiento institucional que surge del compromiso entre el Estado y las instituciones de educación superior.

Asimismo las funciones básicas de la docencia, investigación y difusión (Plan Nacional de Educación Superior, 1981), son medios imprescindibles con los cuales el sistema en su conjunto y las instituciones por sí mismas realizan los objetivos de la educación superior que son:

- Participar eficientemente en el fortalecimiento de la capacidad nacional para asimilar y producir avances científicos, tecnológicos y de otro tipo, e incorporarlos al desarrollo del país.

---

(1) La educación superior contempla los niveles de Licenciatura, Maestría y Doctorado. Sin embargo, este estudio se abocó únicamente al nivel Licenciatura.

- Ser un componente esencial y permanente del desarrollo y la independencia de la sociedad mexicana.
- Contribuir al incremento de la producción en sus diversos sectores, a la explotación adecuada de los recursos naturales, al logro de una justa distribución de la riqueza y a la elevación de niveles de vida de la población.
- Coadyuvar activamente en la extensión de los servicios educativos, sociales y asistenciales con el fin de realizar el desarrollo integral y humanizado del individuo sobre bases efectivas de libertad, seguridad y solidaridad social.
- Participar en la transformación de la sociedad actual para que el país, manteniendo su carácter nacional en la convivencia y las relaciones internacionales se adapte a los cambios que se operan en nuestra época y a los que impondrá el futuro.

En base a lo anterior, vemos como la educación superior en México es una función de interés público que realizan el Estado, sus organismos descentralizados y aquellas instituciones con autorización y reconocimiento de validez oficial de estudios.

En este principio se funda el compromiso del Estado para financiar, otorgar capacidad legal que posibilite la formación de recursos humanos altamente calificados y, proteger el subsistema de educación superior de carácter público con medidas políticas, jurídicas y económicas con el fin de que las instituciones que lo integran cumplan sus funciones básicas, desarrollen sus áreas formativas y realicen los objetivos de la educación superior (P.N.E.S., 1981).

## A) COMENTARIOS SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR.

Es a finales de la década de los sesentas, que en el mundo y en forma muy particular en nuestro país, se hacen cuestionamientos sobre las contradicciones de la industrialización y su relación con el proceso de formación profesional que se lleva a cabo en las escuelas de educación superior; asimismo se realizan diversas propuestas relativas a la educación superior que incluyen, tanto la vinculación y proyección social, como su organización y funcionamiento, siendo una de las principales preocupaciones, la calidad de la educación superior en México (Arredondo, 1983).

Una de las expresiones importantes de este problema lo constituyen el Plan Nacional de Educación Superior (1981), en donde se toman en cuenta aspectos como: la previsión de tareas, no sólo cuantitativas sino cualitativas condicionadas por la necesidad de introducir cambios que permitan asimilar y producir nuevos conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos y así formar los recursos humanos correspondientes. Asimismo indica que durante la década de los setentas se produjeron logros considerables en el aumento de maestros de tiempo completo y medio tiempo, sin embargo, estos esfuerzos no han sido acompañados por una definición de especificaciones académicas y administrativas que precisen la labor y responsabilidad académica del docente. Sin estas especificaciones será difícil contar con elementos y criterios que permitan una evaluación justa del rendimiento de los profesores. Por otra parte, es deseable que dentro de los criterios que se emplean para evaluar la tarea del profesor, se otorgue mayor prioridad al rendimiento académico de sus alumnos.

La evaluación de la calidad de los diferentes componentes que intervienen, en los procesos de docencia, investigación y difu-

sión de la cultura en las instituciones de educación superior, es uno de los fines primordiales de la planeación. Es decir, a partir de los planteamientos que se desprenden del crecimiento de las instituciones y de todo el sistema en su conjunto, deberán identificarse aquéllos aspectos directamente relacionados con la calidad de la educación superior, es decir, la docencia, la investigación y la difusión de la cultura.

Asimismo, el Plan Nacional de Educación Superior (1981) plantea que los problemas de superación de la calidad, podrían considerarse para los próximos diez años, sobre trabajos que ya se han definido, encauzados básicamente en:

- El mejoramiento de la planta docente.

Aun cuando en este renglón se han logrado avances significativos a través del conjunto de acciones realizadas para la formación y capacitación del personal de referencia, es evidente que frente al crecimiento de la población escolar que se presentará, en los próximos años, la ampliación de la planta docente, que será resultado de este fenómeno, obligará a programar acciones de mayor envergadura que las actuales. Por tanto se deberá establecer como práctica permanente, la formación y actualización de recursos humanos, en y para las investigaciones de educación superior.

De esta manera, se deberá impulsar el desarrollo de programas de capacitación y actualización para profesores, con el fin de que equilibren la metodología educativa y las disciplinas objeto de enseñanza.

De no asumir las instituciones educativas su responsabilidad en el mejoramiento de los contenidos, métodos y técnicas de enseñanza e investigación, se establecerá una distancia difícil de

superar entre las funciones básicas que realizan y las que deberían ser capaces de realizar ante los requerimientos sociales y de otro orden.

## B) ALGUNAS REPERCUSIONES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR.

El fenómeno relativamente reciente de la devaluación de la educación, no atenúa la presión que se ejerce sobre las instituciones de enseñanza superior, sino por el contrario, la acentúa en la medida en que se exige cada vez más, una mayor escolaridad en el mercado de trabajo.

Intimamente relacionado con lo anterior, por el desempleo y subempleo crecientes que padecen muchos profesionales, se dan presiones sobre las instituciones de educación superior, a fin de que ofrezcan trabajo al menos en parte a sus propios egresados. Asimismo una de las respuestas obligadas ante la expansión de la población en estas instituciones ha sido el aumento de la planta docente. Sin embargo, nos damos cuenta que la incorporación de nuevos profesores ha permitido atender al crecimiento cuantitativo de alumnos, pero ha creado otro tipo de necesidades debidas sobre todo, a que gran parte de los docentes de nuevo ingreso, no dominan los procedimientos, métodos y técnicas del ejercicio magisterial y que además viene a representar su segunda profesión, y en muchos casos la única (Quezada, 1980).

Consecuentemente vemos como en el nivel superior, la labor docente se está convirtiendo cada vez más en una fuente de trabajo, en una profesión cada vez mayor para los egresados de este nivel. A pesar del alto número de profesores de asignatura, se observa una cierta tendencia a la aplicación y consolidación del profesorado de carrera. De alguna manera se está gestando

el proceso de "profesionalización del trabajo académico", lo que significa que la principal fuente de ingresos, si no la exclusiva, es precisamente el trabajo académico (P.N.E.S., - - 1981).

Este hecho entre otros, plantea la necesidad de profesionalizar la enseñanza, en el sentido de hacer del docente un profesional de la misma, con una formación especializada para enfrentar la tarea.

Por otra parte, vemos como a dicha actividad, todavía no se le da el valor que tiene, puesto que los requisitos <sup>(2)</sup> para incorporarse a la planta docente de cualquier institución perteneciente al Estado, están al alcance de casi todos los egresados, sin considerar que se trata de una profesión. Esto a su vez contribuye en forma directa a devaluar la calidad de la educación. Por lo que es recomendable que el criterio del grado académico, no sea condición suficiente para la contratación de futuros profesores, sino que es importante considerar además, la formación y la experiencia previas, puesto que se trata de una profesión.

Cabe señalar que algunas instituciones de nivel superior, tienen como fines primordiales, dentro de los estudios de posgrado formar profesores <sup>(3)</sup>.

- 
- (2) Es el caso de los organismos incorporados al Politécnico, que requisitan a los aspirantes a profesor a nivel licenciatura, el grado académico y en algunas ocasiones, se considera que el ejercicio profesional de éstos tenga estrecha relación con las asignaturas.
- (3) Las políticas más frecuentes relacionadas directa e indirectamente con la formación docente a nivel universitario son: El apoyo a la creación de posgrados en todas las áreas de conocimiento y en especial, las maestrías en educación; Becas de posgrado; Financiamiento de cursos de actualización; Patrocinio de centros de formación en el país, y, el impulso a la investigación educativa, que se vincula a los problemas de la formación y de la docencia. La Universidad Autónoma de Guadalajara, es una de las pocas instituciones que si cuenta con programas en las maestrías para la formación de docentes.

**C) ANTECEDENTES DE LA ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO Y ADMINISTRACION.**

La Escuela Superior de Comercio y Administración, perteneciente al Instituto Politécnico Nacional, se fundó en el año de 1845, con el nombre de Escuela Nacional de Comercio, en origen a la visión del Estado mexicano de capacitar al elemento humano para realizar en forma eficiente, las actividades propias de la administración pública, tanto en el panorama interno como en el internacional.

A partir de esta fecha y hasta el presente se le puede identificar a esta institución, con los eventos más importantes que se gestan en México, especialmente en las áreas de Administración y Relaciones Comerciales, y en todas aquellas actividades que tienen nexos con las transacciones económicas, de tal manera que la institución va adquiriendo diversos perfiles según las necesidades que marca la época dentro de las disciplinas sociales y administrativas.

Desde su fundación, el plantel ha tenido como norma adecuar el contenido de sus planes y programas de estudio a las necesidades que el medio y la época requieren, en las tres carreras que imparte: Lic. en Contaduría Pública, Lic. en Relaciones Comerciales y Comercio Internacional (ESCA-IMAGEN, 1977).

**- Contador Público:**

Desde que se diseña el plan de estudios de la carrera "Corredor Público", en la Escuela de Comercio que fue en el año de 1845, se ve afectado por una serie de modificaciones en cuanto a sus contenidos, dándose una diversificación del área de conocimientos y, recibiendo mayor importancia el aspecto comercial. Es hasta 1959, cuando recibe el nombre de Contador Público, incluyendo áreas de administración, estudios finan -

cieros y sistemas de registros.

Actualmente las áreas de trabajo profesional del Contador Público son:

1. Diseño e instalación de sistemas de procesamiento de datos para información de la administración y de terceros interesados.
2. Operación y manejo de dichos sistemas.
3. Evaluación del sistema y de la información cuantitativa financiera obtenida mediante él (auditoría).
4. Participación en la planeación y control de las operaciones de la empresa en su aspecto financiero (finanzas).
5. Manejo del aspecto fiscal de las operaciones de la empresa.

- Licenciado en Relaciones Comerciales:

Esta carrera también desde su inicio, sufrió una serie de modificaciones. Así vemos que en 1929, cuando se crea la carrera de "Aspirante a Corredor Público", que es el antecedente de la carrera de Licenciado en Relaciones Comerciales, con duración de tres años académicos, hasta 1966, año en que se inician actividades en esta carrera.

Actualmente se define a la licenciatura como la profesión que apoyada en conocimientos especiales permanentemente renovados, dirige, asesora y ejecuta actividades empresariales, encaminadas a poner los satisfactores producidos a disposición del consumidor, en el momento oportuno, lugar preciso y a precio justo, con habilidad y sano crecimiento para la empresa.

Las actividades que el Licenciado en Relaciones Comerciales puede ejercer son:



1. Impulsar los aspectos de comercialización agrícola en beneficio de las grandes masas rurales, urgidas de asesoramiento en los factores de producción y distribución.
2. Asesorar las funciones de comercialización de la pequeña y mediana industria.
3. Asesorar las actividades de producción y distribución de la empresa, orientándola especialmente hacia una mayor satisfacción del consumidor.
4. Proyectar la comunicación comercial a través de la publicidad, la promoción de ventas y las relaciones públicas.
5. Integra, organiza, dirige y controla a la fuerza de ventas.

Cabe señalar que esta carrera cuenta con una especialidad denominada Comercio Internacional, cuyos alcances profesionales son: dirigir, ejecutar y/o asesorar el conjunto de acciones de la empresa destinadas a la localización de demandas internacionales para los productos mexicanos y satisfacer en forma responsable, sistemática y continua a éstas.

Lo mencionado en este capítulo conlleva a reflexionar sobre la importancia de dar especial atención a los elementos que intervienen en la educación. El siguiente capítulo trata específicamente del elemento básico de la tarea educativa, que es el proceso enseñanza-aprendizaje y sus componentes.

## CAPITULO II

## PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

En los últimos años, la preocupación sobre la calidad de la educación superior -que se ve afectada por el acelerado crecimiento de la población estudiantil y la falta de planeación académica- conlleva a centrar el interés de las instituciones educativas de que uno de los principales objetivos es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de elevar permanentemente el nivel educativo, tanto en la formación de profesionales como en el plano de la docencia y la investigación (Ochoa, - 1986).

Una de las alternativas que permite identificar las principales deficiencias en este proceso es promover información relativa - en cuanto al funcionamiento y operación actual del mismo a través de instrumentos que contemplen los diversos factores de este proceso.

Para esclarecer lo mencionado con anterioridad, a continuación se definirá brevemente el concepto de enseñanza-aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en el diseño y la implantación de las situaciones en las que el estudiante tendrá la oportunidad de practicar las conductas deseadas hasta lograr un aprendizaje nuevo (García, 1983).

Aprender implica que se establezca en el plano instruccional - una relación entre maestro - alumno alrededor de un referente o contenido, ante el cual los alumnos deberán responder de manera aceptable y superar continuamente sus respuestas.

Hablar de aprendizaje en términos de conducta, nos lleva a con

cebirlo como un proceso de adaptación, el cual conformará en el sujeto estructuras cada vez más complejas que le permitirán resolver nuevos problemas.

La enseñanza por su parte, actúa sobre el control de la situación en la que ocurre el aprendizaje, o sea, enseñar es "hacer que la gente aprenda". Puede ser intencionada o formal, y casual e informal, según se brinde, ya sea en el seno de una institución docente, por lo general, o en deambular por la vida, - la cual también todos los días nos enseña algo nuevo. Su finalidad primordial es el ofrecer al educando o escolar los nuevos elementos o conceptos para lograr un cambio de conducta y una mejor adecuación al mundo circundante (Albarrán, 1980).

#### A) FACTORES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen diferentes factores que pueden ser comprendidos como un sistema, en tanto que se encuentran estructurados internamente por sus funciones y relaciones alrededor de una meta común; todos ellos están encaminados a lograr los objetivos educativos de la institución que se encuentran concretados en los planes y programas de estudio. Por tanto se pueden identificar los siguientes factores (Ochoa, 1986):

PROCESO DE  
ENSEÑANZA-  
APRENDIZAJE

FACTORES DE ESTRUCTURA O PLANEACION  
FACTORES DE RELACIONES  
FACTORES DE APOYO  
FACTORES DE EVALUACION O VERIFICACION

### 1. Factores de estructura o planeación.

Representan el fundamento para realizar las experiencias de aprendizaje de un curso y para planear las actividades de la enseñanza. Incluyen las siguientes actividades:

- a) Analizar el programa del curso propuesto institucionalmente.
- b) Estudiar en lo posible las características de la población escolar y las condiciones reales del proceso enseñanza-aprendizaje.
- c) Decidir los criterios de evaluación y las formas de realizarla.
- d) Decidir sobre los medios didácticos más adecuados para lograr los objetivos del curso.

### 2. Factores de relaciones.

Representan el conjunto de vínculos que se establecen en las experiencias de aprendizaje, las cuales pueden ser, maestro-alumno y/o alumno-alumno. Estos vínculos se originan en el tipo de participación de los sujetos en una experiencia alrededor de un contenido objeto de aprendizaje. Entre las actividades que incluye podemos mencionar las siguientes:

- a) Detectar de manera permanente la disposición de los estudiantes, es decir, sus actitudes y aptitudes.
- b) Promover constantemente los aspectos motivacionales que faciliten el logro de los objetivos.
- c) Comunicar y aclarar a los alumnos los objetivos del curso y de cada sesión, así como las actividades de aprendizaje que se proponen.

### 3. Factores de apoyo.

Representan todos aquellos materiales, humanos y técnicos, que requieren para realizar las experiencias de aprendizaje planeadas. Incluye actividades tales como:

- a) Establecer y controlar las condiciones físicas del aula, y
- b) Organizar los materiales para realizar las actividades de aprendizaje.

### 4. Factores de evaluación o verificación.

Representan a los diversos procedimientos de retroalimentación interna propios de este proceso, enseñanza-aprendizaje, para verificar sus efectos y valorar sus logros a corto y largo plazo. Comprende las siguientes actividades:

- a) Verificar y retroalimentar de manera permanente los aprendizajes de los alumnos, así como las actividades de enseñanza.
- b) Evaluación de la coherencia de los resultados y del proceso de docencia conforme a criterios externos como pueden ser las necesidades y requerimientos sociales.
- c) Detectar aciertos y deficiencias con el fin de consolidar los primeros y corregir las últimas.
- d) Tomar decisiones en base a la información generada por la evaluación.

De todo lo anterior, se infiere la necesidad de seleccionar y organizar actividades de aprendizaje con los procedimientos y recursos que conduzcan al profesor y a los alumnos de manera real y funcional. Así el proceso didáctico supone conciencia e intencionalidad en la enseñanza-aprendizaje. En donde la la-

bor del profesor durante un curso es un elemento que se presenta en los cuatro factores señalados, ya que el maestro es quien planea cada una de las experiencias del aprendizaje de un curso y para ello, debe ser capaz de reconocer los vínculos de la asignatura a su cargo con el plan de estudios; al tiempo que planea experiencias de aprendizaje, requiere de seleccionar medios y recursos para poder trabajar en el aula distribuyéndolos en tiempo y espacio.

El docente se vincula con sus alumnos al trabajar en clase -- ciertos contenidos que se requieren para alcanzar las metas -- (parciales y globales) del curso y es necesario que utilice diversos procedimientos para valorar no sólo el aprendizaje de los alumnos, sino también la planeación que ha efectuado, con el fin de detectar deficiencias y corregirlas, o bien para mantener o mejorar medidas adecuadas.

Resulta entonces imprescindible conocer, cuál es el comportamiento del profesor durante el proceso enseñanza-aprendizaje, así como el establecimiento de instrumentos que permitan obtener esta información de manera oportuna.

## CAPITULO III

## FUNCIONES Y CARACTERISTICAS DEL DOCENTE

Cuando el profesor se encuentra frente a un grupo escolar que - le plantea muchos problemas, es consciente de que la relación - pedagógica tiene como propósito la enseñanza y el aprendizaje - de contenidos culturales; conoce su materia y los alumnos están inquietos, desinteresados y ausentes, empieza a exigir o a fal- tar sin más a la clase. Piensa que le hacen falta instrumentos que las técnicas que utiliza no son eficaces, que requiere de - otras nuevas y que al contar con ellas sus problemas se aminora- rán o desaparecerán (Pérez, 1985). ¿Qué es lo que ocurre?, el - profesor reduce la problemática educativa a los acontecimientos del aula y olvida que la escuela es una institución, lo que im- plica que en el acontecer de la clase, en la relación pedagógi- ca misma, encontramos actos, roles, contenidos y normas, insti- tuidos y definidos previa e independientemente de los sujetos - concretos que intervienen en ella y que la determinan.

La experiencia escolar ha mostrado muy vivamente a profesores y alumnos, qué es la enseñanza y qué es el aprendizaje; cuáles - son los roles específicos de aquéllos, el manejo del poder, las normas, las jerarquías, etc. Profesores y alumnos han estado - en un largo proceso de socialización, en donde juegan un papel definitivo las instituciones educativas.

En el mayor número de los casos, los profesores son profesionis- tas que se dedican a la docencia, apoyados en la preparación y conocimientos propios de su especialidad; y el acercamiento a los grupos de alumnos está condicionado por concepciones docen- tes intuitivas apoyadas en el sentido común. Sin embargo, Pé- rez (1985) afirma que ante las exigencias institucionales, es -

tos profesionistas buscan su formación didáctica en instituciones especializadas, cuyas concepciones sobre la docencia son -- transmitidas dogmáticamente, la mayoría de las veces, y recibidas por los profesores acriticamente, situación que obedece a -- la necesidad sentida de contar con instrumentos técnicos que re suelvan sus problemas metodológicos.

En estos cursos, el profesor conoce técnicas o procedimientos -- supuestamente eficaces para el logro de aprendizajes; pero gene ralmente no profundiza ni cuestiona las concepciones sobre el -- hombre, el aprendizaje, el conocimiento, etc., implicados en di -- chas técnicas o procedimientos. La ideología, la "falsa con -- ciencia" que encierran tanto las concepciones intuitivas del -- propio maestro como las concepciones transmitidas en esos cur -- sos acerca de los procesos educativos, regulan su práctica do -- cente (Pérez, 1985).

Estas apreciaciones por parte del profesor obedecen entre otras causas al desconocimiento de su función.

Vemos entonces, como uno de los elementos claves del problema -- educativo son los agentes de enseñanza, es decir, los profesos -- res. No obstante debemos considerar que durante el período -- 1970-1980, de acuerdo al Plan Nacional de Educación Superior -- (1981), la población total de estudiantes de licenciatura en el país creció a una tasa promedio del 12.5%. El impacto total de este crecimiento se reflejó durante la década en la proporción que guarda la población escolar de este nivel respecto a la población general con edad entre los 20 y los 24 años, a saber en 1970, uno de cada veinte jóvenes entre esas edades se encontraba estudiando en el nivel superior, y, en 1980, la proporción -- llegó a ser uno de cada ocho.

La manera como se distribuyó la atención a la demanda entre los



subsistemas de la educación superior en México considera cinco grupos:

- 1) El de las instituciones de enseñanza técnica (INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL, INSTITUTOS TECNOLOGICOS REGIONALES, INSTITUTOS AGROPECUARIOS).
- 2) UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MEXICO
- 3) El conjunto de Universidades Estatales (incluye a, UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA).
- 4) El resto de las instituciones del sector público (ESCUELAS SUPERIORES DE AGRICULTURA, INSTITUCIONES DE EDUCACION MILITAR, etc.).
- 5) Las instituciones privadas de educación superior.

Debido a esta expansión, la calidad de la educación se vió afectada por la improvisación de profesores y por las limitaciones de tiempo y recursos en la elaboración de planes y programas.

Ahora bien, retomando el tema que nos ocupa en este trabajo consideremos lo concerniente a la improvisación de maestros y a las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje, que están bajo la responsabilidad del profesor, para centrar la atención en la trascendencia que tienen estos puntos en la educación superior, ya que esta improvisación ha traído como consecuencia un descuido en lo que se refiere a los criterios de selección del personal docente, la capacitación y formación y el seguimiento de los programas de formación docente. Causado tal vez porque no se toman en cuenta características específicas que debe tener un profesor, o bien porque se subestiman sus funciones.

Este problema conduce al replanteamiento de dos cuestionamientos importantes, ¿cuáles son las funciones del docente? y ¿qué características lo distinguen?.

En este capítulo presentaremos algunas clasificaciones de diversos autores, para así concluir a través de un perfil, con las funciones y características del docente.

#### A) FUNCIONES DEL DOCENTE

Oliveros (1975) afirma de manera general, que la función principal del profesor es didáctica o de enseñar y las funciones típicas son:

- Adecuar al sujeto al mundo de conocimientos, destrezas, usos y valores en que ha nacido; en términos sociológicos, su aculturación.
- Ayudar al sujeto a descubrir su yo íntimo y autorrealizarse; orientación.

Existen otras opiniones en cuanto a las funciones del profesor, Haskew (1956) enuncia que "el maestro decide lo que es importante"; planea los resultados del aprendizaje; usa la materia de enseñanza para producir cambios en la conducta; desarrolla métodos; se procura materiales; guía el aprendizaje; se relaciona activamente con sus discípulos; ayuda a éstos en su mutua aceptación y, evalúa sus adelantos.

O bien el maestro es un estudioso de la motivación, un promotor del aprendizaje, un observador del desarrollo, un administrador un experimentador y un terapeuta (Oliveros, 1975).

Nerici (1973), opina que las responsabilidades de la docencia tienden a aumentar a medida que la familia va perdiendo las oportunidades de educar a sus hijos y que la vida social se va haciendo más compleja, y agrupa las funciones básicas del profesor en tres rubros:

FUNCIÓN TÉCNICA
-----------------

FUNCIÓN DIDÁCTICA
-------------------

FUNCIÓN ORIENTADORA
---------------------

**F. Técnica:** El profesor debe poseer suficientes conocimientos - relativos al ejercicio de la docencia. La preparación se refiere específicamente a su disciplina o especialización y como complemento a todas las áreas de conocimiento afines a su especialidad.

**F. Didáctica:** El profesor debe estar preparado para orientar correctamente el aprendizaje de sus alumnos, utilizando para ello métodos y técnicas que exijan la participación activa de los mismos en la adquisición de los conocimientos, habilidades, actitudes e ideales. De tal manera que esta función consiste en orientar la enseñanza de modo tal que favorezca la reflexión, la creatividad y la disposición para la investigación.

**F. Orientadora:** Esta es una función cuya importancia en la vida profesional del docente -que es esencialmente un orientador de sus alumnos- se acrecienta cada vez más. En la acción del educador está implícita la preocupación por comprender a los alumnos y a su problemática existencial, a fin de ayudarlos a encontrar salida para sus dificultades, a realizarse lo más plenamente posible y a incorporarse a la sociedad de una manera activa y responsable. Esta función, es la que procura establecer el -nexo entre profesor y alumnos, para conocerlos mejor en sus virtudes y limitaciones, con miras a su adecuada orientación.

Como puede observarse, en las diferentes clasificaciones de los autores, las funciones del docente son complejas y determinantes, su responsabilidad educacional es grande y su participación en la acción educativa es fundamental e insustituible. No existe organización didáctica que pueda reemplazarlo.

Es importante también considerar que a pesar de la aparición de

nuevas concepciones pedagógicas, el profesor sigue siendo indispensable y fundamental en el proceso educativo.

Por otra parte, si analizamos las repercusiones que tienen en el proceso educativo las relaciones profesor-alumno, observaremos cuántos alumnos se pierden por no haber establecido estas relaciones de manera conveniente; en comparación con los alumnos que han alcanzado la plenitud de sus posibilidades intelectuales, sociales y afectivas gracias a la ayuda prestada por el profesor y por las buenas relaciones establecidas entre ambos, que se traduce en tolerancia, simpatía y orientación (Nerici, - 1973).

Ahora bien, las tentativas de buenas relaciones deben partir fundamentalmente del profesor, pues éste es quien está en condiciones de ponerlas en práctica, no sólo por su madurez, sino en virtud de su obligación profesional.

Por lo anterior, podemos inferir que para el cumplimiento de estas funciones, los que se dedican a la profesión de docencia, deben poseer particularidades bien específicas que faciliten el desarrollo de su actividad. En los siguientes párrafos se citarán algunas de las características más importantes del profesor.

## B) CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE

Diversos investigadores (Torrence y Parent, 1966; Ryans, 1960; Kounin y Gump, 1961; Symonds y Dudek, 1956; Veldman y Reck, 1963 en Klausmeier, 1983), hicieron aportaciones importantes a fin de clasificar las características y comportamientos de los profesores a través de una evaluación de la eficiencia en la enseñanza, fundamentada en la tendencia que existe en relacionar los comportamientos y rendimientos correspondientes del estudiante. De este estudio se generan dos tipos de característi -

cas: las cognoscitivas y las afectivas. Las primeras incluyen la habilidad intelectual; el promedio total de calificaciones - en la universidad; la preparación en las materias y la información sobre el desarrollo y el aprendizaje del alumno. En tanto que las características afectivas abarcan aspectos tales como - la efusividad, comprensibilidad, simpatía, emotividad, entusiasmo, flexibilidad, que se correlacionan positivamente con la eficiencia en la enseñanza.

Cabe destacar que entre los profesores, las diferencias en intereses, actitudes, valores e integración personal, son más grandes que las que existen en habilidad intelectual general y - otras variables cognoscitivas (Moreno, 1983), debido a que la mayor parte de los requisitos en la enseñanza se basan más bien en las características cognoscitivas que en las afectivas. Sin embargo, las diferencias afectivas entre los profesores son más importantes para determinar el éxito en la enseñanza que las -- cognoscitivas.

## COGNOSCITIVAS

Habilidad intelectual.  
Promedio total de calificación en la Universidad.  
Preparación en las materias.  
Información sobre el desarrollo y aprendizaje del alumno.

## AFECTIVAS

Comprensión  
Simpatía  
Entusiasmo  
Emotividad  
Flexibilidad

EFICIENCIA DE LA ENSEÑANZA

Oliveira, (en Nerici, 1973), realiza un estudio en cuanto a la manera en que se ha visto al profesor en los tres niveles de enseñanza (primario, secundario y superior), destacando características que sobresalen en estos tres niveles: inteligencia, simpatía, honestidad, puntualidad, cultura general, cultura especial, cultura pedagógica y ausencia de preferencias personales.

Además de estas características Nerici (1973) da una serie de cualidades que se han considerado necesarias para el ejercicio docente: capacidad de adaptación, equilibrio emotivo, capacidad intuitiva, sentido del deber, capacidad de conducción, interés científico, sinceridad, espíritu de justicia y disposición.

La reflexión sobre las funciones y características del docente, nos permite comprender la importancia de contar con un perfil del docente que a su vez facilite la creación de instrumentos que tengan como finalidad proporcionar información sobre el comportamiento del docente en ejercicio.

### C) PERFIL DEL PROFESOR DE NIVEL SUPERIOR

Meneses (1978) retomando el estudio realizado por Hildebrand y colaboradores (1973), realizó un perfil del maestro universitario agrupando las características de los maestros excelentes en tres factores: Transmisión de conocimientos, Comunicación de un método y Comunicación de la Personalidad.

#### Transmisión de conocimientos:

Incluye el dominio de la materia y la facilidad de comunicarse con los alumnos.

Todo acto de comunicación supone un contenido que se transmite

a alguien a quien se le comunica. Por tanto, el maestro conoce bien ante todo su asignatura, sin embargo, esto se olvida con frecuencia en la práctica. Significa que si el profesor enseña matemáticas, las conoce, no sólo en cuanto a lo esencial para cubrir el programa del curso, sino vislumbra al menos en sus contornos principales los cursos superiores y siguen el movimiento y avance de su disciplina en las revistas científicas. No será suficiente que domine los rudimentos de su propia disciplina, primero porque no pueden comprenderse bien los fundamentos de una ciencia sin conocer sus niveles más importantes, al menos para la enseñanza superior.

Por otra parte, es inútil enseñar a un estudiante los elementos de una materia, si el maestro no está preparado a contestar sus preguntas ulteriores. Tal vez nunca se despierta el ansia de saber en muchos alumnos, porque se limita su capacidad receptiva y no se les deja intrigados con una respuesta que los desafía a seguir buscando.

La tarea de comunicar sus conocimientos, suele originar en el maestro el convencimiento de que su materia es importante.

Por otra parte, la experiencia enseña que ciertos individuos - pozos repletos de ciencia- son incapaces de comunicar nada - porque ignoran quién es el estudiante, desconocen sus preocupaciones y actitudes, sus potencialidades para aprender y sus resistencias para hacerlo. Sobre los hombros del maestro, gravita entonces la delicada tarea de motivar a los estudiantes.

#### Comunicar un método:

El progreso de las ciencias universitarias impulsó al maestro de enseñanza superior a enriquecer su propia disciplina con nuevos conocimientos, y a enseñar a sus estudiantes, los descubri-

mientos realizados mediante la investigación.

En los últimos años se ha propuesto la concepción de que el -- maestro es el compañero mayor en esta empresa del aprendizaje, actividad que el estudiante debe realizar por sí mismo y en la cual el profesor lo ayuda a comprometerse creativamente; mediante la reflexión crítica, el maestro busca comprometer al estudiante en el descubrimiento y traslación de aprendizajes, es decir, en la apropiación de un método entendido (Lonergan 1973, - en Meneses, 1978).

Cada disciplina posee su propia metodología, algunos estudiantes suelen preguntarse con toda razón, cómo se ha formado el -- acervo de la ciencia y el darlo a conocer, aunque no con la profundidad de un curso especial de metodología, puede ilustrar el modo como cada disciplina ha llegado a reunir un conjunto de conocimientos.

El comunicar un método no es precisamente ayudar al alumno a registrar en su mente resultados estáticos, sino enseñarlo a participar en el proceso mismo, que hace posible obtener nuevos conocimientos. Se enseña para conseguir que el estudiante piense por sí mismo y llegue tarde o temprano a enriquecer su propia disciplina con nuevos descubrimientos.

El maestro no comunica únicamente hechos, sino mediante el método proporciona al estudiante la acción de descubrirlos y combatir en éste la resistencia a pensar.

Muchos estudiantes suelen estar imbuidos en el prejuicio de que es más fácil memorizar un libro de texto que usar su inteligencia. El estudiante puede, si le han enseñado los principios generales de la metodología de la propia disciplina, desempeñar - el papel eminentemente activo en el aula, el de colaborar con -



el maestro en busca de la verdad.

Comunicar su propia personalidad:

Mucho se ha hablado de la instrucción como distinta de la educación, sin embargo no existe instrucción ascéptica o esterilizada, es decir, aquella en la cual el educador deje de comunicarse a sí mismo. Comunica desde luego lo que pretende transmitir conscientemente, su interés o desinterés por el estudiante; su espíritu de servicio o su carencia de éste; su gusto por la ciencia o su desdén por la misma. Inconscientemente comunica también otros aspectos de su personalidad; su rigidez o apertura, su aislamiento o su entrega; su visión del mundo o de la vida. La labor del maestro se ve afectada por las actitudes y éstas emergen en los estudiantes abierta o solapadamente.

Toda relación interpersonal provoca inevitablemente un tono afectivo y moviliza muchas emociones. El marco de la clase plantea invariablemente el problema de la transferencia afectiva. La transferencia existe y es vehículo poderoso para favorecer el aprendizaje, para desvirtuarlo o para impedirlo en casos extremos.

El maestro es objeto de transferencia por parte de sus estudiantes, ocupa un lugar intermedio entre los padres y el estudiante y las relaciones adultas que éste establecerá dentro de la escuela y fuera de ella. Algunos estudiantes asocian al maestro en su rebelión contra sus propios padres, otros reaccionan respecto del profesor como si éste fuera su padre y le muestran la misma agresividad que a éste.

Algunos maestros conscientes del impacto que ejerce su personalidad sobre el alumno, atienden un poco al fenómeno de la transferencia. Otros la niegan porque no es fácil manejarla. Sin -

embargo, ésta no puede dejarse a un lado, desde el momento en que la instrucción en el aula supone la interacción de las personalidades del maestro y de los alumnos, y éste comunica su -- personalidad y ejerce influjo personal sobre sus alumnos, consciente o inconscientemente.

Donde quiera que tenga lugar la transferencia provoca variedad de reacciones, manipuladoras, dependientes, pasivas, agresivas, etc., que facilitan o dificultan el aprendizaje y colorean la -- intencionalidad del que aprende en un grado muy significativo.

Una vez que hemos analizado las principales características y funciones del docente, podemos percatarnos de que están traduci-- das en conductas, actitudes y resultados de los alumnos; son -- factibles de evaluarse, es decir, se puede conocer cuál es el -- desempeño del profesor a través de métodos evaluativos.

En el siguiente capítulo se citan algunas formas de evaluación del desempeño docente, cuya estructura incluye las principales características y funciones del mismo.

## CAPITULO IV

## EL PROCESO DE EVALUACION EN LA EDUCACION

"El propósito de la evaluación no es probar, sino mejorar".

William Gephant.

En todos los sectores de la actividad humana, la evaluación de los resultados obtenidos representa el punto final de la actividad; la verificación de resultados parciales o insatisfactorios, constituye un poderoso desafío a nuestra inteligencia para que reorganicemos esa actividad de forma más racional y productiva (Mattos, 1985).

En la enseñanza, la verificación de los resultados obtenidos y su evaluación constituyen una fase necesaria y obligatoria. Con base en lo anterior, definiremos el concepto de evaluación como:

"El proceso científico mediante el cual se formulan juicios para valorar cuanti y cualitativamente el grado en que se logran las metas propuestas, utilizando normas y criterios establecidos". (Albarrán, 1980, pág. 87).

Reviste gran importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que por medio de su aplicación se puede diagnosticar al escolar y al maestro, así como también métodos, programas y cursos. La evaluación cuantifica numéricamente y objetivamente, la actuación del maestro, del alumno y el contenido didáctico (Albarrán, - 1980).

Para comprender las dos instancias de la evaluación en la ense

ñanza analizaremos primeramente los resultados de ésta, que en su conjunto forman lo que conocemos como "rendimiento escolar". - Posteriormente hablaremos sobre la actuación del profesor, es decir, "desempeño docente".

#### A) RENDIMIENTO ESCOLAR

Consiste en la suma de transformaciones que se operan en el pensamiento, el lenguaje técnico, en la manera de obrar y en las bases actitudinales del comportamiento de los alumnos, en relación con las situaciones y problemas de la materia que enseñamos (Mattos, 1985). Es decir, el curso será útil y beneficioso en la medida en que se haya logrado que los alumnos partan de él hacia la vida con adquisiciones definitivas con respecto a:

- La manera de comprender las situaciones específicas enfocadas por la asignatura y de resolver inteligentemente los problemas reales.
- El dominio del lenguaje técnico de la especialidad, sabiendo interpretar símbolos y vocabulario técnico, y utilizarlos correctamente en su vida real y profesional.
- La manera de obrar en la forma más recomendable en las situaciones e incidentes de la especialidad.
- Las actitudes y la dinámica con que reaccionan a dichas situaciones y problemas de la especialidad, como individuos conocedores y esclarecidos.

Estas transformaciones que constituyen desde el principio, los legítimos objetivos apuntados por el profesor, deben brotar al final del proceso de aprendizaje como adquisiciones definidas, incorporados vitalmente por los alumnos a la contextura de su personalidad. No se trata de cuánta materia han memorizado los alumnos, sino de cuánto de ella han incorporado realmente a su

conducta, manifestándolo en su manera de sentir, de resolver -- los problemas y de hacer o utilizar las cosas aprendidas en el curso (Mattos, 1985).

Entendido así, el rendimiento escolar se convierte en una contribución sustancial para el desarrollo de la personalidad de los alumnos. Esta debe emerger del proceso de aprendizaje más madura, más rica y dotada de recursos superiores, para afrontar con éxito los problemas de la vida y de la profesión. Estos -- son los resultados reales que debemos averiguar y valorar en -- los exámenes pues constituyen el auténtico rendimiento escolar.

¿ Cómo verificar el rendimiento escolar ?

Si el profesor ha acompañado todo el aprendizaje de sus alumnos desde su etapa inicial a la final, estimulándolos, orientándolos, diagnosticando sus dificultades, rectificando oportunamente sus equivocaciones, ayudándolos a integrar y a fijar lo -- aprendido hasta el punto deseable, los exámenes formales de verificación servirán únicamente para confirmar sus apreciaciones bien fundadas en observaciones y hechos concretos testimoniados durante el año escolar.

En realidad, los exámenes sirven, no sólo para calcular el grado de aprovechamiento de los alumnos, sino también el de competencia y eficiencia del profesor como tal.

De alguna manera, es común estimar los resultados de los exámenes como medida únicamente de éxito o de fracaso de los alumnos, como si el profesor no fuera también un accionista y un participante directo en la empresa de la escolaridad. La verdad es que, conforme a los criterios de la moderna técnica de la enseñanza, los resultados positivos o negativos, obtenidos por los alumnos en sus exámenes evidencian la medida de éxito o de fracaso, no

sólo de los alumnos, sino también y principalmente del profesor que los ha guiado y orientado bien o mal en su aprendizaje. (Matos, 1985).

William James (1985), ve como principal utilidad de los exámenes, la crítica de la técnica empleada por el profesor que le revela sus defectos y lo desafía a superaciones progresivas para mejorar su método de enseñanza.

Efectivamente, si la técnica de enseñanza puesta en práctica por el profesor es buena y realmente eficaz, la mayoría de los alumnos, con excepción de algunos casos especiales, deberán estar en sus exámenes en condiciones de un alto grado de aprovechamiento en los resultados realizados. Teóricamente, la aprobación plena de casi la totalidad de los alumnos, en exámenes serios y bien calibrados, sería no sólo posible sino deseable como meta perfectamente asequible por una orientación docente, segura, persistente y eficaz.

Cabe señalar que existen algunos factores que afectan de manera directa el rendimiento escolar de los alumnos. Galán (1985), señala que en los últimos años se ha despertado un marcado interés en distintos ámbitos educativos por analizar e interpretar desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas y a diversos niveles de análisis, los elementos que determinan el rendimiento escolar.

Este interés está en estrecha relación con la preocupación que se refleja en los discursos oficiales sobre la calidad de la educación superior, término que enmarca y da sentido al problema del rendimiento escolar y que se ve afectado por el acelerado crecimiento de la población estudiantil y la falta de planeación académica, que conllevan lo que se ha caracterizado como "masificación de la enseñanza". Este proceso tiene como carac-

terísticas esenciales (Galán, 1985):

1. Carencia de personal docente preparado, tanto en aspectos educativos como profesionales (con dominio en su propia -- área disciplinaria).
2. La inadecuación de planes y programas de estudio que están lejos de la realidad profesional y a la que se enfrentarán los estudiantes.
3. Los inoperantes métodos que se desarrollan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, una primera línea se ha enfocado hacia el análisis de los logros académicos (London, Kegan, 1979 en Galán, -- 1985), considerando que el estudio del rendimiento escolar se centra primordialmente en la determinación de algunas de las variables que mayor influencia tienen según los distintos criterios manejados en el grado de éxito o fracaso escolar, es fijado en función del logro de las metas académicas, en términos de objetivos de aprendizaje alcanzados, de calificaciones obtenidas individualmente o en grupo y de la relación entre habilidades psicológicas y calificaciones logradas entre otras opciones.

En esta línea se han generado variantes teórico-metodológicas para abordar el objeto de estudio; una de estas variantes considera el rendimiento escolar como equivalente a los resultados diferenciales de aprendizaje que cada alumno muestra en el -- salón de clases con respecto a los del grupo escolar del que forma parte.

Este aprendizaje, deficiente o no, es medido primordialmente -- POR los resultados obtenidos (calificaciones) que se efectúan durante el período escolar, y cuyo propósito generalmente es conocer el grado de dominio que cada alumno logra con respecto a uno o varios temas.

Estos estudios se caracterizan básicamente porque al comparar - la ejecución de cada alumno con la del grupo en términos de promedios, se genera una clasificación diferencial, manteniéndose en esta forma la idea de los buenos, regulares y malos estudiantes.

Asimismo en estos trabajos se soslayan los elementos sociales - que afectan al rendimiento escolar. Se parte del supuesto básico de que en condiciones normales cualquier estudiante puede, - dado su propio ritmo de trabajo y de aprendizaje -determinado - por sus propias capacidades- aprender lo previsto en los objetivos, siempre y cuando se le den las condiciones óptimas de enseñanza y aprendizaje, (London, Kegan, 1979, en Galán, 1985).

Este tipo de investigaciones contempla como punto principal de-terminar las condiciones del desigual rendimiento escolar, así como aquellos factores que la afectan:

- Nivel socioeconómico; turno escolar; sexo; desnutrición. El nivel socioeconómico es considerado como el factor más im - portante en la determinación de las calificaciones, la fre - cuencia de reprobación, la habilidad intelectual demostrada y el deseo de alcanzar una mayor escolaridad.
- Relación entre población escolar que trabaja, nivel socioe - conómico, estado civil, calificaciones e índices de deser - ción observados.

En la Universidad de Monterrey (Sepúlveda, 1983) se realizó un estudio sobre los resultados de investigaciones en países en desarrollo que analizan la incidencia que tienen tanto los facto - res escolares, como no escolares, en el rendimiento de los estudiantes. Este estudio puso en evidencia dos puntos importantes:



1. Observar que varios factores de los cuales se esperaba que tuvieran impacto en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y que están ligados al rendimiento académico de los estudiantes (variables del maestro: capacitación, formación académica, etc.) están teniendo menos impacto del esperado. Mientras que las variables externas de la escuela (educación de los padres, nivel socioeconómico de los alumnos, nutrición, etc.) sí que tienen fuerte influencia en el aprendizaje de los alumnos.
2. Cuando son comparados los resultados entre países desarrollados y subdesarrollados, se ha observado que las variables de la escuela en éstos últimos influyen más en el rendimiento escolar, que las variables externas y lo que es más importante, las variables internas, tienen más efecto positivo en estudiantes que provienen de niveles socioeconómicos bajos.

Estos resultados son interesantes porque se podría sostener que si mejora la calidad de los maestros, la disponibilidad del material didáctico, etc., se neutralizaría en parte el efecto negativo que tienen los factores externos a la escuela en el rendimiento de los alumnos.

En este mismo estudio se hace referencia a que los objetivos educativos, tanto para los individuos como para la sociedad, va más allá del mercado laboral, independientemente de su capacidad real para cierto tipo de trabajo. Por otro lado, si a pesar de su bajo nivel de aprendizaje el individuo es promovido dentro del sistema escolar la escolarización tiene el peligro de convertirse en un efectivo proceso de socialización a la ineficiencia.

Las investigaciones anteriormente señaladas permiten establecer los siguientes resultados:

- a) Una proporción significativa de los estudios aportan evidencia en favor de una asociación positiva entre la capacitación recibida por el maestro y el rendimiento escolar de los alumnos.
- b) Otra proporción también significativa de estudios indica una asociación muy débil, nula e incluso negativa en uno de los casos.

La diversidad de estos estudios no permite ninguna conclusión definitiva que debilite la institución fundamental de que la capacitación de los maestros constituye, por lo menos potencialmente, un instrumento poderoso para elevar los niveles de eficiencia de la educación formal.

Algunos investigadores indican la necesidad de examinar la adecuación de los procedimientos de capacitación. En particular apuntan que muchas de las políticas que las rigen son el fruto de una decisión sin suficiente fundamentación en las necesidades reales de los maestros, los cuales tienen poca o ninguna ingerencia sobre el tipo y la naturaleza que se les ofrece, (Sepúlveda, 1983).

Existe también la posibilidad de mejorar los procedimientos y diseños de investigación, no sólo para establecer con más claridad la naturaleza y la fuerza del impacto escolar, sino para determinar con cierta eficiencia cuáles son los tipos y aspectos de las acciones de capacitación que incorporen elementos evaluativos capaces de medir resultados, para dejar de depender de simples estudios de correlación que se efectúan después y sin vinculación con la acción de capacitación y que aportan pocos elementos para la elaboración de programas concretos de capacitación.

Tradicionalmente en los estudios sobre el rendimiento escolar realizados en nuestro país, sobre todo en los estudios sobre --

predicción de dicho rendimiento, los criterios de medición - más corrientemente utilizados son las calificaciones que obtienen los estudiantes. Sin embargo, estas investigaciones - han recibido críticas en cuanto a utilizar exclusivamente estos criterios. Dichas críticas se basan fundamentalmente en la falta de control objetivo que pueden ser fuente de sesgos - no directamente atribuibles a los rasgos que se pretenden medir.

A pesar de esto, las calificaciones escolares, independientemente de cual sea su validez o corrección, encierran como medida de rendimiento una gran importancia sobre todo para el - sujeto que las recibe, ya que son percibidas por éste como - criterio objetivo de éxito o fracazo, con las consiguientes - repercusiones para sus futuros aprendizajes escolares, por lo que no pueden ser deshechadas como criterio perfectamente válido en los estudios sobre rendimiento escolar (Roda, Avia y Morales, 1976; Gimeno, 1976, en Gómez 1980).

Una investigación realizada sobre el rendimiento escolar y - los valores interpersonales, analiza la influencia que tienen los valores interpersonales en la conducta de ejecución de - ciertas tareas complejas del rendimiento escolar.

Siguiendo esta línea de pensamiento, se encuentran factores - extraintelectuales codeterminantes del rendimiento escolar, - como son las actitudes cognoscitivas. El fundamento teórico de esta posición estaría en la aceptación de que el aprendizaje y por ende el rendimiento, es un tipo de actividad en la - que está implicada la totalidad de la persona y no solamente las funciones cognoscitivas.

En un estudio reciente (Fos, 1971, en Gómez, S. F.) se detectaron más de cuarenta variables codeterminantes del aprendizaje escolar, lo que nos lleva a suponer la gran trascendencia

que tienen en la determinación del rendimiento los aspectos actitudinales, valorativos, motivacionales, emocionales, etc.

Por otro lado, es evidente que en el aula de clase además de la relación "instructiva" se revela una profunda relación interpersonal producto de la dinámica de interacciones que se manifiestan y que ponen en juego la percepción de dos personalidades con sus aceptaciones y rechazos, de tal manera que los valores interpersonales asumidos o interiorizados por el alumno pueden afectar al tipo de relación establecida y por tanto manifestarse en el rendimiento escolar del alumno.

No obstante el fundamento teórico utilizado en la investigación mencionada anteriormente, los valores que considera no están comprometidos abiertamente con el rendimiento del alumno.

#### 1. La evaluación del rendimiento escolar en la E.S.C.A.

En los organismos educativos pertenecientes al Instituto Politécnico Nacional, los sistemas de evaluación y control de las actividades académicas se norman por el reglamento interno del Instituto (1983); el cual establece que la valoración de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes adquiridos por los educandos en los planteles de nivel medio superior y superior, se efectuará mediante:

- a) Su participación en el rendimiento de las clases, en los ejercicios, prácticas y otros trabajos obligatorios, y
- b) Los exámenes que serán parciales departamentales, extraordinarios y a título de suficiencia.

Asimismo, este reglamento estipula que las calificaciones de los exámenes, ejercicios, prácticas y otros trabajos obligatorios se expresarán en números enteros y sin fracciones, siendo

la escala oficial del cero al diez.

Por otra parte se establece que los exámenes parciales departamentales serán elaborados según los avances programáticos - por la academia o departamento correspondiente; se realizarán sin suspensión de clases en otras asignaturas y deberán aplicarse tres por cada asignatura, como mínimo en cada semestre.

La presentación del último examen parcial departamental es obligatoria y no se considera acreditada la materia, aún cuando los alumnos tengan calificación aprobatoria, como resultado del promedio de los primeros parciales.

Ahora bien, para tener derecho a la presentación del último examen parcial departamental, los alumnos deberán tener un mínimo del ochenta por ciento de asistencias a clases y en su caso acreditar el mismo porcentaje de prácticas en talleres y laboratorios.

## B) EVALUACION DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Alguien decía con gran sentido, que el verdadero curriculum comienza en el momento en que el maestro cierra la puerta y se enfrenta a los alumnos (Harclerod, 1975, en Lastra, 1983). Esta concepción se dirige particularmente a las actividades que ocurren en el aula. Poder conocer qué hacen y qué no hacen en el salón de clase, resulta definitivamente importante si ubicamos el problema dentro de un marco conceptual de lo que se conoce como supervisión académica o supervisión de la enseñanza.

En los capítulos anteriores se ha hablado ya sobre las repercusiones que tiene en la calidad de la educación, el saber si los objetivos previamente planeados se han alcanzado o no me-

diante la evaluación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También se habló de que el maestro ha sido y continúa siendo - la pieza fundamental del sistema de educación formal. Lo es - desde el punto de vista operativo, ya que su acción mediatiza todas o casi todas las políticas que se puedan tomar referentes al currículum, los textos y auxiliares didácticos, el horario, la estructura de la escuela, etc.

Lo anterior, nos facilita comprender la importancia de evaluar el desempeño docente a fin de que una vez obtenidos y analizados los resultados, la toma de decisiones respecto al mejoramiento de la calidad en la educación, sea más acertada y optimice las acciones a seguir.

Uno de los programas maestros del proyecto académico del Instituto Politécnico Nacional 1983 - 1988, es el de la evaluación académica. El objetivo de este programa es establecer un sistema de evaluación a través del cual se obtengan información - sistemática y objetiva acerca de la actividad académica del - Instituto, desarrollada a través de sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión.

Para dar cumplimiento a tales objetivos se promovió el "FORO DE EVALUACION ACADEMICA DEL I.P.N." (1985), cuyo propósito fundamental fue definir un sistema permanente de evaluación de las tres funciones sustantivas del Instituto.

En este sentido la evaluación constituye un propósito ineludible en la planeación y programación de las diferentes acciones propias del hecho educativo, ya que es el vehículo que permite conocer la realidad concreta, que al ser interpretada abre el camino hacia la transformación y el cambio, determinando la -

utilización más efectiva de los recursos. Siendo uno de los temas relevantes en este foro la "evaluación de la función docente", en donde se presentaron diferentes propuestas de evaluación del desempeño docente.

En este capítulo se mencionarán algunas de las formas e instrumentos de evaluación más frecuentemente utilizados.

En el modelo de Gagné (1975, en Lastra, 1983) el proceso instruccional se descompone en tres fases esenciales: el diseño de la instrucción, la instrumentación de la misma y finalmente su evaluación. Según estas ideas, la supervisión de la enseñanza ha de ser entendida como un acto administrativo tendiente a determinar la racionalidad y eficiencia de los programas instruccionales en tres aspectos o fases.

Con base en los documentos de trabajo que norman las actividades de supervisión en los distintos institutos tecnológicos del país, la tarea del supervisor es concebida también como una actividad que incluye tres grandes etapas: la planeación, el control y la evaluación del trabajo docente.

En lo referente a la planeación, el supervisor se concreta a un análisis de los programas de asignatura, en cuanto a la jerarquización y continuidad de los temas, la dosificación de la enseñanza, etc., Al hablar de control, se incluyen en forma especial las demandas, avances del programa y las guías de actividades de la supervisión. Y la evaluación, se realiza sobre la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, para cumplir la función de retroalimentar el proceso, proporcionando información sobre la realización, lo que permite una mejor adecuación de los propósitos de los medios de aprendizaje.

Existe una gran variedad de formas evaluativas del trabajo do -

cente, algunas de las cuales exigen del supervisor habilidades y conocimientos que generalmente no domina.

La metodología es tan variada que va desde la observación de conductas en el aula, hasta la grabación y análisis de períodos cortos de clase a través de una categorización de conductas verbales que arrojan finalmente un perfil y estilo de enseñanza del maestro.

Otra metodología frecuentemente usada consiste en encuestar a los estudiantes acerca de la clase y conductas que ocurren en el aula. Este procedimiento permite la obtención de las percepciones de quien sufre el proceso de instrucción y no la de los intermediarios.

Este procedimiento ha sido empleado con éxito en diversas instituciones educativas a través del empleo de instrumentos que más tarde han sido estandarizados.

La opción de acudir a los estudiantes para obtener sus opiniones y actividades respecto a los docentes, también fue ensayada en el Instituto Tecnológico de Cd. Juárez en Noviembre de 1980 (Lastra, 1983). Ahí 139 profesores de nivel superior fueron calificados por aproximadamente el 40% de sus estudiantes.

Una razón importante que favorece la utilización de encuestar a los estudiantes para evaluar el desempeño de los profesores es, precisamente, que los alumnos mantienen contacto casi cotidiano con el profesor y sus métodos y que por ende poseen información que no es accesible a los demás. Si las conductas del docente están relacionadas de alguna manera con la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje, es obvio que resulta indispensable buscar esa información en los propios alumnos.



Braustein y Boston (1973, en Arias, 1984), señalaron a este respecto que seguramente nadie argumentará en contra de incrementar la calidad de la enseñanza y que dicho incremento beneficiaría a todos, no obstante insisten estos autores, comúnmente las autoridades de las instituciones de educación superior no han organizado sistemas de información respecto a la calidad del trabajo de los profesores.

Este proceso se complica porque en la mayoría de las instituciones de educación superior en México, no se cuenta con lineamientos claros y precisos respecto a sus funciones, a sus objetivos y al modo de lograrlos. Si las metas y objetivos se amplían o si aumentan su complejidad, variará el criterio de lo que se entiende por buena enseñanza. Por ejemplo, si una institución enfatiza en el desarrollo de la capacidad de análisis y de raciocinio en sus alumnos, no podrá considerar como aceptable y mucho menos, como buena una evaluación cargada de memorización, que podría ser calificada de excelente en otro contexto. Así pues, la evaluación de la enseñanza servirá para verificar si se cumplen los criterios aceptados por la comunidad académica respecto al sello o a las características que sus graduados posean al dejar las aulas universitarias. De esta manera la evaluación de la enseñanza incide en el proceso educativo, ya sea para esclarecerlo o para mejorarlo.

Cobra así mayor relieve la evaluación que hacen los estudiantes. Se sabe que en muchas instituciones educativas<sup>(4)</sup> se han instaurado ya diversas formas para recabar la opinión de los estudiantes acerca de sus profesores.

---

(4) Algunas de las instituciones que cuentan con este tipo de información son: Universidad Iberoamericana, Universidad Anáhuac, U.N.I.T.E.C., Universidad del Valle de México, entre otras.

La evaluación de los maestros por los alumnos no es nueva. Ya en la Universidad de Bologna, hace 500 años, los alumnos evaluaban a sus maestros (Gómez, 1976). En algunas universidades europeas, los alumnos pagaban directamente al profesor, al término de cada conferencia. Si no quedaban satisfechos ya no regresaban; la evaluación era directa, natural y rigurosa (Centra, - J. A., 1973, en Gómez, 1976).

Recientemente, sobre todo en los Estados Unidos, ha renacido la tendencia de evaluar a los maestros auspiciada en parte por la insatisfacción por la calidad de la enseñanza. Este fenómeno ha propiciado una gran actividad de investigación de muchos aspectos relacionados con la evaluación y se ha demostrado que las opiniones de los alumnos son útiles, confiables y válidas.

En una investigación realizada por Gagne (1961, en Gómez, 1976), se encontró que en los cursos de primeros niveles, los profesores reciben una evaluación inferior que en los de niveles superiores; las materias obligatorias, menor evaluación que las optativas. Se reporta también que el tipo de materias influyó en los resultados; los profesores de cursos de humanidades por ejemplo, obtienen mejor puntaje que los de matemáticas; a pesar de que los maestros de esta área se esfuerzan por mejorar su enseñanza. Hildebrand (1971, en Gómez, 1976), reporta en cambio, no haber encontrado correlación significativa en aspectos como los anteriores en un estudio hecho en la Universidad de California.

Costin (1971, en Gómez, 1976), dice que los alumnos tienen prejuicios respecto a la habilidad de un profesor, surgidos de los grados académicos de éste, o de la ausencia de ellos. Por ejemplo, un profesor recién graduado, por éste sólo hecho, puede encontrarse en desventaja ante un doctorado. Los alumnos juzgan que el novato es inexperto y falto de conocimiento y aunque

reciben excelente instrucción de él, se resisten a calificarlo como excelente.

También se cuestiona de alguna manera, si el conocimiento que el profesor tiene de la materia influye sobre la evaluación de los alumnos. Lo que si es evidente, es que la percepción o imagen que tienen los estudiantes de cuánto sabe el profesor, es lo que impacta más (Klausmeier-Goodwin, 1983).

En un experimento, Naftulin, Ware y Donally (1973), quisieron probar si en una situación en donde se habla de un tópico nuevo para los oyentes, el estilo y el carisma del expositor es más importante que sus conocimientos. Para ello entrenaron a un actor completamente ignorante del tema, para que dictara una conferencia. El total de los 55 participantes (psiquiatras, psicólogos, trabajadores sociales, educadores y administradores) calificaron favorablemente tanto la conferencia como al conferenciante.

La capacidad de comunicación parece tener influencia decisiva en la evaluación de los alumnos. Bending (1955, en Gómez, - - 1976), concluyó que para ser evaluados como excelentes los profesores deben poseer una alta capacidad de expresión oral.

En otras investigaciones se ha encontrado que el sexo o la carrera de los alumnos no guarda relación con los resultados de las encuestas (Spencer, 1955, en Gómez, 1976).

Por otra parte es importante mencionar algunas de las limitaciones de este tipo de instrumentos, como son la influencia que tienen los marcos de referencia ideológicos de los profesores que ejercen en ellos para la selección de las preguntas y la forma de agruparlos. Surge también una limitante más en relación al contenido de las preguntas, con frecuencia se refieren a rasgos

en vez de conductas, ampliando así la posibilidad de un mayor - subjetivismo, tanto por parte del alumno, como del maestro.

### C) INSTRUMENTOS PARA EVALUAR EL DESEMPEÑO DOCENTE.

Arias Galicia(1984) realizó una investigación en donde diseño - un instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza, siendo - aplicado directamente a los alumnos.

Para la construcción de este instrumento se dividieron las pre- guntas en diez factores:

- |                             |                               |
|-----------------------------|-------------------------------|
| 1. Dinamismo en clase       | 6. Dominio de la materia      |
| 2. Preparación del tema     | 7. Motivación al estudiante   |
| 3. Criterios para calificar | 8. Carácter                   |
| 4. Respeto a los alumnos    | 9. Enfoque a la profesión     |
| 5. Puntualidad y asistencia | 10. Cumplimiento del programa |

En la primera fase de la investigación se detectó que ninguno - de los alumnos opinaba que los buenos maestros fueran aquellos- que otorgaban calificaciones elevadas a los estudiantes. Los -- resultados ponen en tela de juicio la hipótesis de que los alum- nos otorgan mejores evaluaciones a los profesores que son dadi- vosos en cuanto a notas finales se refiere.

Investigaciones similares permitieron confirmar que no existe - un efecto sustantivo de la forma de calificar y la satisfacción de los alumnos respecto a sus profesores. Arias (1984). Es decir que los profesores mejor evaluados son en realidad mejores y -- por tanto, sus estudiantes obtienen mejores grados y no a la -- inversa.

Otras investigaciones efectuadas en diversos centros de enseñan- za superior (Harari y Zedec, 1973, en Arias, 1984), siguiendo -

un método parecido al descrito anteriormente, llegaron a nueve factores en un cuestionario para evaluar a profesores de la Universidad de California Berkury:

- |   |                               |
|---|-------------------------------|
| 1. Profundidad de sus conocimientos       | 6. Aplicación de los exámenes |
| 2. Manera de enseñar                      | 7. Tareas y cargas de trabajo |
| 3. Organización                           | 8. Calificaciones             |
| 4. Relaciones personales con estudiantes. | 9. Habilidad para motivar     |
| 5. Importancia de la materia              |                               |

En la Universidad de Lepss, Inglaterra, (Hoste, 1981, en Arias, 1984), aplicando la técnica del diferencial semántico se encontraron cuatro factores:

- |                                      |                              |
|--------------------------------------|------------------------------|
| 1. Valor del curso                   | 3. Dinamismo en la enseñanza |
| 2. Amplitud y profundidad del curso. | 4. Organización del curso    |

Haifa, Israel, Hofman y Kremer (1980, en Arias, 1984), construyeron un inventario para medir las actitudes de los estudiantes respecto de los profesores. Mediante un análisis factorial encontraron cuatro elementos:

- |   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| 1. Reto intelectual del curso             | 3. Estructura y contenido del curso |
| 2. Relaciones entre profesor y estudiante | 4. Métodos de enseñanza             |

Esta breve revisión enunciativa conduce a dos conclusiones al respecto:

- 1) Existen semejanzas notables entre el inventario de conductas docentes y otros cuestionarios válidos y confiables, provenientes de esfuerzos -

de investigación desplegados en diversas épocas y lugares.

- 2) Parece existir cierto consenso en cuanto a las características y conductas apropiadas de los profesores de educación superior pese a la diversidad de culturas.

Por otra parte, no se puede pasar por alto una interrogante que puede considerarse como limitante de los cuestionarios de evaluación, que es la siguiente: ¿los profesores que más se apegan a los comportamientos descritos, logran un mejor aprendizaje -- por parte de sus alumnos?. Pudiera ser que las conductas descritas afectaran las evaluaciones formuladas por los estudiantes y la imagen de los docentes, pero no al aprendizaje.

Marsh y Overall (1980, en Arias, 1984), aplicaron pruebas de habilidades e intereses a los estudiantes de 31 grupos de programación de computadoras. Al finalizar el semestre aplicaron un cuestionario para evaluar a los profesores y luego un examen final a todos los grupos. Los alumnos de los docentes mejor evaluados obtuvieron mejores notas en el examen final.

Como ya se mencionó Meneses (1978), concluye que los factores que conforman el perfil del docente idóneo son:

Transmisión de conocimientos  
Comunicación de una metodología  
Comunicación de su personalidad

Estos factores a su vez engloban una serie de conductas y actitudes, que pueden conocerse a través de encuestas a los alumnos.

Como se puede observar, en las diferentes investigaciones sobre qué tipo de factores son significativos para evaluar al docente,

se presenta una coincidencia en donde las diferencias en cada estudio no parecen significativas, dado que en los grupos de faceres resultantes siempre están implícitas las conductas medulares de la tarea docente. Y al parecer existe una correspondencia entre la efectividad de los docentes y las conductas logradas en sus alumnos.

Ahora bien, las instituciones que aplican sistemáticamente la evaluación de la enseñanza han canalizado tradicionalmente los resultados a tres grupos de personas que los utilizan para distintos fines. Estos grupos son: los alumnos, los maestros y los directores (Heredia, 1980).

Los alumnos utilizan los resultados de la evaluación de los maestros (cuando se publican) para seleccionar los mejores en los cursos subsecuentes.

Los profesores utilizan -o más bien deben utilizar- los resultados de la evaluación para mejorar sus cursos, para rediseñarlos; para perfeccionar su enseñanza y ser así más profesionales como maestros; para cambiar su comportamiento y poder lograr el dominio del arte de enseñar. En términos generales este proceso de mejoramiento es largo y en ocasiones hasta doloroso; se inicia cuando el profesor sabe en dónde están (cómo lo evalúan los alumnos) y puede lograrse si éste sabe a dónde quiere ir y está dispuesto a emprender el camino. No basta saber la opinión de los alumnos y desear mejorarse para lograrlo; se requiere además el conocimiento de cómo obtener lo que se persigue. El mejorar no es una meta fácil de alcanzar si no se cuenta con la ayuda de personal cuya función sea precisamente proveer apoyo al profesor para superarse en el aspecto pedagógico.

Los directores o administradores universitarios, que son el tercer grupo, utilizan los resultados de la evaluación de la ense-

ñanza como uno de los elementos a considerar en la toma de deci siones relativas a la selección de profesores, a su contrata- - ción definitiva, a la creación de programas para mejorar su ca lidad, a la definición de salarios y al establecimiento del ran go académico de los profesores. Todas estas decisiones van enca minadas a lograr el objetivo primario de la evaluación: el me- jo ramiento de la enseñanza.

Lo expuesto en párrafos anteriores, nos permite comprender pri- meramente qué es el rendimiento escolar y cuáles serían las - - principales variables que se relacionan con éste. Dentro de es tas variables, las que corresponden a la actuación del profesor cobran relevante importancia. Es preciso recordar cuáles son - las funciones del profesor en el proceso de enseñanza-aprendiza je, para entender que el cumplimiento de estas funciones deman- da en el docente una necesidad de capacitarse permanentemente, a través de programas de formación docente, con la finalidad de garantizar que su actuación, como uno de los elementos que inci- den en el rendimiento escolar, favorecen realmente a la opti- miza ción del mismo.

Una de las alternativas que proporciona a los profesores los me dios para un mejor desempeño es la formación docente, de la - cual se hablará en el siguiente capítulo.



## CAPITULO V

FORMACION DOCENTE, UNA OPCION PARA  
ELEVAR LA CALIDAD EN LA EDUCACION SUPERIOR

El magisterio es una de las profesiones en donde menos cabe la improvisación; la delicadeza del material sobre el que labora y sus fines obligan a una cuidadosa preparación integral; es decir a una formación profesional apoyada en una amplia cultura general (no enciclopédica) y una preparación específica complementada con las necesarias prácticas pedagógicas, todo ello formando una unidad coherente y lógica.

Si atendemos lo que constituye la actividad docente de la educación superior en México, fácilmente podremos advertir las carencias que existen en esta área, sobre todo en cuanto a la formación específica para el desempeño de esta labor (P.N.E.S., 1981). La realidad es que en la mayoría de los casos existe un dominio más o menos considerable sobre las materias que se imparten, pero se carece de elementos filosóficos, psicológicos y sociales, que hagan de la acción docente, una tarea educativa que vaya encaminada a la formación integral de las personas, con una proyección que busca una reflexión y acción sobre la realidad para transformarla (Piastro, 1983).

Recordemos que la tarea principal del maestro consiste en establecer con los estudiantes un tipo de relación adecuada que promueva el aprendizaje significativo. Es decir ha de ayudarles a que ellos mismos establezcan una relación significativa, dinámica y responsable con su realidad propia en la cual vayan adquiriendo los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para contribuir a la creación de una sociedad más justa.

Para la realización de la tarea docente, el elemento más importante con que cuenta un maestro es su misma persona. La actividad docente no debe entenderse solamente como una acción de enseñar y adquirir conocimientos, sino como una relación y un producto, un proceso y algo terminado que involucra a las personas en todas sus dimensiones, intelectual, afectiva, psicomotriz, - valorativa y social.

Ahora bien, la tarea educativa que lleva a cabo el docente no solamente abarca a la personalidad del profesor y su formación, sino que incide directamente en los involucrados en el proceso, los cuales a su vez se desarrollan, de ahí que la formación de profesores busque cubrir un campo amplio de acción tomando en cuenta áreas sobre las que influye, como son: Pedagógica, Filosófica, Psicológica y Social, (Piastro, 1983).

**Pedagogía:** Se le concibe como la ciencia de la educación, que es un cuerpo de conocimientos, técnicas, experiencias e investigaciones pedagógicas vivas y actualizantes; es el estudio de los problemas educativos. Su objeto es la esencia y el devenir del hombre. Analiza y vivifica los diferentes valores humanos y los factores que intervienen en la maduración del individuo. Da las bases para la apreciación crítica de los procesos y estrategias didácticas, de las técnicas escolares y justifica la necesidad de hacerlas coincidir con las características biopsicosociales del alumno y las condiciones ecológicas del medio. Contribuye a la justa apreciación de los aprendizajes y del rendimiento escolar (López, 1977).

#### **Psicología**

**Educativa:** Establece las relaciones entre los diferentes niveles de la actividad mental. La variedad de los procedimientos y técnicas de enseñanza, con los diver-

Los estadios de la evolución psicogenética. Los datos que proporcionan sus investigaciones conducen al logro de cambios conductuales y sugieren técnicas pedagógicas dinámicas, como la enseñanza programada y otras estrategias didácticas; indica auxiliares cibernéticos como la computadora, etc., para determinar el perfil del grupo y para la medida y evaluación confiables del rendimiento de la enseñanza y de la adquisición de hábitos y destrezas.

**Sociología:** Estudia el comportamiento de los hombres en grupo, o sea dentro de un conjunto de personas reunidas con un mismo fin. Permite conocer las características de los grupos; la relación de los sujetos entre sí, de grupo a grupo y de éstos con el estado. La sociología educativa permite al maestro aprovechar las características del grupo para la mejor conducción del aprendizaje. El conocimiento del papel que juega cada individuo dentro del grupo le ayuda a orientarlo y conducirlo de acuerdo con los fines educativos y a promover sus cambios de conducta en provecho de la ética y de la convivencia social (López, 1977).

**Filosofía:** Es la ciencia totalizadora cuya reflexión reposa en serias operaciones mentales y en las valiosas experiencias humanas; ofrece explicación metódica y precisa de lo real y de lo subjetivo, en la lógica; normas de conducta y paradigmas, en la ética; sensibilización y justa apreciación de la belleza; con la estética. La filosofía educativa es el medio de orientación y unificación del proceso educativo, da cohesión a la enseñanza y afinación a los objetivos; determina los aprendizajes obligatorios y la escolaridad abierta; señala el tipo de hombre que debe for-

marse (López, 1977).

El maestro óptimamente formado de esta manera, es conocedor de su profesión y de los valores culturales, y poseedor de los bienes que de éstos derivan; el maestro que ha adquirido las habilidades que ofrecen las tecnologías, reconoce y hace uso de - ellas y de sus instrumentos.

Cabe recordar que existe en los profesores -al menos potencialmente- una motivación intrínseca que los hace moverse hacia todo aquello que les ayude a satisfacer sus necesidades y desarrollar sus capacidades como seres humanos, sin embargo muchos de ellos han ido perdiendo la motivación y al no contar con elementos nuevos que los haga conscientes de su situación, se crea un "círculo vicioso" en el cual se involucra el profesor y deja de aprovechar los adelantos que en el campo de educación se han logrado.

Cuando un profesor -de cualquier nivel educativo- participa en un proceso de formación docente, de acuerdo con López (1977) deberá:

- a) Tener claro conocimiento de los ideales educativos del país (Filosofía Educativa).
- b) Tener consciencia clara de las necesidades socioeconómicas del grupo, donde está inserto y donde va a ejercer su acción educativa (Sociología Educativa).
- c) Conocer al alumno; niño, adolescente, joven o adulto desde el punto de vista biopsíquico para que pueda darle un tratamiento humano y pedagógico adecuado (Psicología Educativa).
- d) Poseer la cultura general que le permita atender y favorecer la salud física y mental del estudiante.

- e) Estar preparado para animar, orientar y guiar a los alumnos en los aprendizajes y en sus estudios, en la elección de su futura actividad y en sus investigaciones.
- f) Utilizar técnicas pedagógicas idóneas actuales y dinámicas para que la enseñanza-aprendizaje resulte fructífera en el tiempo y en el lugar donde haya de ejercer su docencia.

Una práctica docente conveniente converge en los siguientes resultados:

- a) Aplicación correcta del conocimiento de los planes de estudio; interpretación de los programas y subdivisión de los mismos en módulos apropiados.
- b) Adecuación de los métodos activos, procesos dialécticos y técnicos participativos que conduzcan directamente al logro de los objetivos y finalidades prefijados.
- c) Conocimiento y aplicación de auxiliares variados y ágiles que facilitan la comprensión y motivan la acción para aprovechar al máximo la actividad estudiantil, además de otros factores educativos que momentos y circunstancias diversas proporcionen.
- d) Lograr un perfil psicológico del alumno como individuo y como parte integrante de un grupo; conocer su capacidad de adaptación y colaboración para aplicar en el medio la habituación y las habilidades adquiridas.
- e) Saber hacer una correcta, objetiva y científica evaluación de la enseñanza-aprendizaje de las materias de la currícula en los diversos campos escolares donde se realice.

En una investigación realizada con población estudiantil y docente de la Escuela Superior de Comercio y Administración (Olea

y Castillo, 1985) se consideró la vinculación que existe en el aula de clase entre docentes y alumnos de la Licenciatura en Relaciones Comerciales. Dicha investigación se realizó utilizando dos cuestionarios, uno dirigido a docentes y otro a estudiantes de dicha carrera. El primer cuestionario contemplaba preguntas que versaban principalmente sobre qué otras actividades profesionales realizaban, si creían que aportaban aprendizaje a niveles de comprensión y aplicación, tiempo dedicado a la preparación de clases y las fuentes de información a las que acudía. Los cuestionarios de los alumnos investigaban principalmente, qué pensaban acerca de sus clases; el tipo de lenguaje que usaban los profesores; cuál era su actitud ante su formulación de preguntas; cuáles técnicas de enseñanza usaban; qué tanto dominio consideraban éstos que tenían sobre su materia; qué pensaban acerca de sus maestros; qué tanto se apegaban los profesores a los programas; si la evaluación reflejaba el aprovechamiento escolar y qué tipo de relación establecían en clase; entre otros cuestionamientos.

Los resultados de este trabajo permitieron sugerir que se debe reflexionar sobre la labor docente como tal, ya que se es maestro no sólo cuando se tiene exclusivamente conocimientos sobre una área específica (aspectos objetivos) sino cuando el docente es capaz de investigar lo educativo y conocer los factores que intervienen cuando está en grupo escolar (aspectos afectivos); tener consciencia de los vínculos que se establecen y buscar la forma de mejorarlos de acuerdo a las características de los participantes.

Lo anterior propicia la consideración de que la formación docente en todas sus dimensiones proporciona los elementos que paralelamente a los conocimientos técnicos del profesor, complementa la labor magisterial.

Por otra parte, en la Universidad Iberoamericana (Moreno, 1983), se realizó un trabajo sobre la influencia de una gran cantidad de cursos, talleres y seminarios que el personal del Centro de Didáctica impartió durante cinco años a los profesores de dicha institución, con el fin de capacitarlos y formarlos para una mejor realización de su trabajo docente.

Posteriormente se cuestionaron sobre los datos obtenidos en dichos cursos, es decir, qué tanto cambian los maestros como resultado de su participación en los cursos y qué tanto utilizan en su trabajo diario lo que han aprendido. Así se dieron cuenta de que los cambios observados eran mínimos en función del tiempo y recursos invertidos. En muchos casos empezaron a descubrir que aunque el profesor estaba capacitado -desde el punto de vista técnico- para redactar objetivos, para usar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, para elaborar diversos instrumentos de evaluación; seguían trabajando en la misma forma que lo hacían antes de asistir a los cursos.

Es decir, los maestros tenían los conocimientos y las habilidades necesarias para realizar de forma diferente su actividad docente, sin embargo, no utilizaban los elementos teóricos, metodológicos y técnicos que habían adquirido en los cursos. Por ejemplo, por una parte se establecían objetivos del curso y por otra, se hacía la evaluación con base en el temario o en lo visto en clase; se daba la impresión de la participación y de la captación de una diversidad de opiniones y por otra parte, se manejaba la situación de igual forma, que los estudiantes llegarán a la conclusión que el profesor quería, con pocas oportunidades de discrepar; se insistió en la importancia de facilitar que los alumnos fueran actores de su propio aprendizaje a partir de su motivación interna, sin embargo continuaron las preocupaciones por terminar el temario, por los exámenes, por las tareas, por las presiones externas para motivar a los estudian-

tes a aprender.

En esta misma institución, se realizó un curso en forma experimental que permitió una vez analizados los resultados, señalar la importancia de tomar en cuenta la experiencia interna de la persona, por las disociaciones, estereotipos y características negativas del autoconcepto que se encontraron y por la interferencia tan grande que existía en el aprendizaje.

Este estudio generó mayor atención a la experiencia interna de las personas, en este caso, como el factor importante en el proceso de aprendizaje. Entendiendo como experiencia interna a todos aquéllos pensamientos, fantasías, recuerdos, emociones, sentimientos, actitudes, valores, creencias, propósitos, intenciones que determinan el comportamiento de una persona.

Asimismo se encontró que los maestros con más años de dar clase se mostraban más dispuestos al cambio que los maestros novatos, los primeros tenían más seguridad, confianza en sí mismos y un autoconcepto más positivo como maestros, lo que les permitía estar más abiertos al cambio (Moreno, 1983).

Vemos entonces como no es suficiente que un individuo conozca algo o tenga determinada información, para que cambie su conducta.

Como ya se mencionó en párrafos anteriores, el mejor recurso o instrumento con que cuenta un profesor para realizar su labor educativa es su propia persona, tal y como se expresa a través de su personalidad. En particular son especialmente importantes los valores, significados, creencias, actitudes y afectos que tenga con respecto de sí mismo y de los demás, del proceso y propósitos del aprendizaje y, de la educación (Combs, 1974 en Moreno, 1983), a diferencia de otras profesiones en donde los -



conocimientos o habilidades técnicas resultan el recurso básico y fundamental para la realización de la tarea.

Por lo anterior, podemos considerar que un buen profesionalista - no es necesariamente un buen maestro, ya que el manejo de habilidades y conocimientos referente a una especialidad, cualquiera que ésta sea, no es suficiente para la adecuada transmisión de la información en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Es importante entender que debido a la crisis por la cual atraviesa la educación y la complejidad de sus problemas, de manera particular en nuestro país se hacen cuestionamientos sobre las contradicciones de la industrialización y su relación con el - proceso de formación profesional que se lleva a cabo en las es cuelas de educación superior.

Esta situación da como resultado que se generen esfuerzos que - pretendan de alguna manera atacar el problema que significa la formación de profesores a nivel superior. Es así que surgen la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, (ANUIES), en 1968, con su departamento de Recursos Hu- manos, y el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos - (CISE), en 1977, que se integra por la fusión del Centro de Di- dáctica y la Comisión de Nuevos Métodos, convirtiéndose así en los principales centros generadores de alternativas de solución en cuanto a formación de profesores.

Actualmente en México existen centros que atienden el problema de la educación superior como son, el Departamento de Recursos de Capacitación de la ANUIES; Centro de Investigaciones y Ser- vicios escolares de la UNAM, CISE; Centro Latinoamericano de -- Tecnología Educativa y para la Salud, CLATES; Centro de Investi- gaciones y Documentación en Educación Superior, ITESM, CIDES; y Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana.

La importancia de dichos centros radica esencialmente en que -- además de generar su propio material, difunden su labor al interior de la república atendiendo a modelos de formación docente con diferentes orientaciones (cuantitativa tecnológica ; tecnopedagógica y de desarrollo individual; psicológica y sociológica, etc.).

Existen también diversos proyectos y planes oficiales que contemplan la necesidad de coadyuvar a elevar la calidad académica mediante la formación y actualización profesional, entre ellos están:

- El Plan Nacional de Desarrollo Integral, 1983 - 1988, que entre sus propósitos se encuentra el de mejorar la calidad académica en todos los niveles educativos, atendiendo las cuestiones universales del saber y los problemas particulares del momento, para lograr un desarrollo integral. Para lo cual una de las estrategias planteadas es la de fortalecer la formación y superación profesional docente en general.
- El Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984 - 1988, en lo referente al sistema de educación, se encuentran como objetivos:
  - a) Instrumentar de manera progresiva criterios y normas para elevar la calidad de la docencia y la investigación de educación superior.
  - b) Elevar la capacidad académica y pedagógica de los profesores del sistema superior.
- Educación Tecnológica, dentro de este sistema se consideran dos puntos importantes:
  - a) Elevar los niveles de calidad de los servicios educativos enfatizando en los aspectos de formación integral de los

alumnos y la preparación de los docentes.

b) Vitalizar los vínculos entre la docencia e investigación.

- La Revolución Educativa, que entre sus metas para 1988, presenta como primer objetivo "elevar la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la formación integral de los docentes". En lo que se refiere específicamente a ni vel superior, el propósito es de conciliar calidad con can tidad, induciendo y fomentando métodos de enseñanza adecuados a la dimensión masiva de la matrícula.
- El Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (1986), presenta el problema de los recursos humanos co mo un elemento que ejerce influencia sobre la calidad de la educación, destacándose como problemas del personal docente los siguientes:
  1. Preparación inadecuada de profesores e incorporación de pa sajantes.
  2. Formación pedagógica poco satisfactoria.
  3. Falta de criterios para definir los programas de for ma- ción de profesores y de procedimientos de evaluación de los mismos.
  4. Ausencia de mecanismos institucionales para la incorporación de profesores de alto nivel.

La E.S.C.A. (Escuela Superior de Comercio y Administración, en donde se realizó el presente estudio) como institución educa ti va superior, preocupada por elevar el nivel académico de su co munidad magisterial a través del Departamento de Didáctica ha implantado un programa para coadyuvar a la adecuada realiza- ción de la actividad docente, proporcionando capacitación, tan

to a los profesores en ejercicio, como a los aspirantes a la docencia.

Dicho programa está estructurado en tres niveles o áreas prioritarias que son:

AREA PEDAGOGICA  
AREA PSICOLOGICA y  
AREA SOCIOLOGICA

La formación docente y la falta de conciencia de la labor social del profesor, son elementos que se han contemplado al estructurar el programa con que actualmente se trabaja en esta escuela.

Cabe indicar que cualquier programa de formación docente está sujeto a cuestionamientos respecto a las demandas de formación que la educación superior presente. Aún y cuando los contenidos pedagógicos de dichos programas sean acordes a estas necesidades, vale la pena recordar que "existe una diferencia entre conocer y hacer". Poseer un conocimiento no es garantía de que se usará. De la misma manera existe una diferencia entre el conocedor y el practicante o actor. La educación del conocedor está dirigida esencialmente al contenido. Para el practicante, la aplicación es lo esencial de la tarea. (Combs, Blume, Wass, 1974, en Quezada, 1980).

## CAPITULO VI

## M E T O D O L O G I A

**PROBLEMA**

¿ La formación docente de los profesores, repercute en el rendimiento escolar de los alumnos de una institución oficial de educación superior ?

**OBJETIVO GENERAL**

Conocer la relación que existe entre la formación docente de un profesor y el rendimiento escolar de sus alumnos.

**OBJETIVOS ESPECIFICOS**

1. Evaluar el desempeño docente de los profesores con formación docente y sin formación docente.
2. Determinar el manejo de los conocimientos adquiridos en la formación docente de los profesores dentro de la práctica docente.
3. Comparar el desempeño docente de los profesores que han participado en cursos de formación docente y los maestros que no han participado.
4. Conocer el rendimiento escolar de los alumnos que tuvieron maestros con formación docente y el rendimiento escolar de los alumnos que tuvieron maestros sin formación docente.
5. Detectar las principales deficiencias que presentan los profesores en estudio, en cuanto a docencia se refiere.

**HIPOTESIS**

$H_1$  Existe diferencia significativa entre el rendimiento escolar de los estudiantes que tuvieron maestros con formación docente y los estudiantes que tuvieron maestros sin

formación docente.

- $H_0$  No existe diferencia significativa entre el rendimiento escolar de alumnos que tuvieron maestros con formación docente y alumnos que tuvieron maestros sin formación docente.
- $H_2$  Los profesores que cuentan con formación docente logran en sus alumnos mayor rendimiento escolar.
- $H_0$  Los profesores que cuentan con formación docente no logran en sus alumnos mayor rendimiento escolar.
- $H_3$  Los profesores que no cuentan con formación docente, logran en sus alumnos mayor rendimiento escolar.
- $H_0$  Los profesores que no cuentan con formación docente, no logran en sus alumnos mayor rendimiento escolar.
- $H_4$  Existe diferencia en el desempeño docente de profesores que cuentan con experiencia y formación docente, y entre profesores que solamente tienen formación docente y carecen de experiencia.
- $H_0$  No existe diferencia en el desempeño docente de profesores que cuentan con experiencia y formación docente, entre profesores que solamente tienen formación docente y carecen de experiencia.
- $H_5$  Los profesores que cuentan con experiencia docente logran en sus alumnos mayor rendimiento escolar.
- $H_0$  Los profesores que cuentan con experiencia docente no logran en sus alumnos mayor rendimiento escolar.

## DEFINICION DE VARIABLES

### Variables Dependientes

- Desempeño docente: Se define a esta variable como la utilización de recursos, métodos y técnicas didácticas, así como conocimiento del tema (materia que imparte), actitudes positivas hacia el alumno, puntualidad y asistencia del profesor. Lo cual se conoce a través de la evaluación del desempeño.
- Rendimiento escolar: El rendimiento escolar está representado por las calificaciones finales de los alumnos, correspondientes al semestre en curso durante el estudio.

### Variables Independientes

- Formación docente: Participación de los docentes en cursos de las áreas Pedagógica, Sociológica y Psicológica.
- Experiencia docente: Número de años ejerciendo la actividad docente.

### Variables intervinientes

- Turno: El lapso en que los maestros permanecen en la institución cubriendo el tiempo requerido para cada una de las asignaturas indicadas en la curricula, (matutino o vespertino).
- Carrera: Serie de asignaturas que constituyen una profesión en la que participan maestros y alumnos de manera interdependiente para el logro de los objetivos establecidos en la misma. Las carreras intervinientes para este estudio fueron Licenciatura en Relaciones Comerciales y Licen-

ciatura en Contaduría Pública.

## SUJETOS

Participaron en el estudio profesores y alumnos de la Escuela Superior de Comercio y Administración del I.P.N., que imparte las Licenciaturas en Contaduría Pública y Relaciones Comerciales.

### Profesores

De la totalidad de los profesores (470) se seleccionaron aquellos que han participado en cursos de actualización y formación docente (ya sea en la institución o fuera de ésta) para formar el primer grupo, P. C. F. (profesores con formación). A través del método aleatorio simple, se eligieron a los profesores del segundo grupo, P. S. F. (profesores sin formación), es decir - aquellos que no han participado en cursos de formación docente.

Ambos grupos se componen de 30 profesores de diversas disciplinas; no se consideraron factores tales como: edad, sexo, grado académico, nivel socioeconómico, ni experiencia profesional, ya que en la selección de la población se contempla como requisito únicamente la presencia y/o ausencia de cursos de formación docente en que haya participado.

En las dos muestras se encuentran profesores tanto del turno matutino como del vespertino.

### Alumnos

La selección de los alumnos dependió de los profesores que participaron en la muestra, de manera que cada profesor fue evaluado por el grupo que en el momento de la aplicación estaba bajo su responsabilidad.



El promedio de alumnos encuestados por cada maestro fue de 45; dando un total de 2740 alumnos encuestados.

Dada la selección de los profesores en estudio, se eligieron a los grupos de alumnos en base a la programación de los profesores, por lo que no se podrán homogeneizar en los estudiantes características como: semestre, sexo, ni edad.

### Personal Auxiliar

Se contó con la colaboración de ocho asistentes, cinco mujeres y tres hombres, distribuidos tanto en el turno matutino como en el vespertino, que participaron en las actividades de levantamiento de encuestas y captura de datos en la computadora. Siendo la investigadora responsable de la supervisión de dichas funciones.

### **INSTRUMENTO**

Con base en la revisión bibliográfica realizada en relación a instrumentos que se han utilizado para evaluar el desempeño docente de profesores en educación superior (Lastra, 1983; Arias, 1984; Heredia, 1979; Ochoa, 1986); así como los instrumentos de evaluación que actualmente se aplican en instituciones de este nivel (Universidad Iberoamericana; UNITEC), se elaboró el cuestionario retomando algunos de los ítems y estructurando otros, basados principalmente en la clasificación de los factores que conforman el perfil del profesor del nivel superior de Meneses, (1978).

El cuestionario se compone de 42 preguntas de clasificación o rango de categoría. (ver anexo No. 1.), en donde la tarea del sujeto consistió en clasificar los reactivos en las siguientes categorías:

S = Siempre	P V = Pocas veces
C S = Casi siempre	N = Nunca
R = Regular	

En donde a cada categoría se le asignaron los siguientes valores:

S = 4 ; CS = 3 ; R = 2 ; PV = 1 ; N = 0

El objetivo del cuestionario fue evaluar el desempeño de los profesores a través de sus alumnos. Los datos obtenidos en dicha evaluación permitieron ubicar al maestro en las siguientes clasificaciones: "muy eficiente", "eficiente", "regular", "deficiente" y "muy deficiente"; tomando como base los puntajes que a continuación se detallan:

.0	=	Muy deficiente
.01 a .99	=	Deficiente
1.00 a 1.99	=	Regular
2.00 a 2.99	=	Eficiente
3.00 a 4.00	=	Muy eficiente

Los reactivos que conforman el cuestionario pertenecen a tres - - áreas, a saber:

Transmitir conocimientos	(TSC)
Comunicación de un método	(CUM)
Comunicación de la personalidad	(CSP)

En donde:

TSC, incluye el dominio de la materia y la comunicación fá- - cil con sus alumnos y se midió a través de los si- - guientes reactivos:

1. La terminología propia de la materia se define.
9. Propicia actividades educativas que permitan al alumno el

análisis y pensamiento crítico.

13. Evita consultar constantemente apuntes en clase.
17. Deja al grupo con las ideas claras respecto al tema.
19. Explica la trascendencia social y profesional de la materia.
24. Propone ejemplos y casos de aplicación.
28. Aclara los términos poco comunes en el lenguaje del estudiante o que tienen un significado especial en la materia.
29. Relaciona el tema a tratar con el resto del programa.
32. Al transmitir conocimientos manifiesta dominar su materia.
39. El maestro es claro al transmitir información.
41. Al impartir su clase el maestro deja entrever que domina su materia.

**CUM**, abarca conductas tales como, habilidad para organizar la participación del grupo; permisividad en la mutua interacción y conocimiento y manejo de técnicas, recursos y métodos didácticos, los cuales evalúa mediante los siguientes reactivos:

2. El método de enseñanza utilizado en este curso facilita tu aprendizaje.
3. La clase está orientada en función a los objetivos del programa.
4. Utiliza el pizarrón y otras ilustraciones visuales en clase.
6. Mantiene activo al grupo con ejercicios, dinámicas, preguntas, etc.
14. Al término de la clase indica los temas que se verán en la siguiente sesión.
18. Los resultados de las evaluaciones se apegan a los criterios de justicia y objetividad.
20. Utiliza materiales de apoyo para impartir su clase.
25. Trata todos los temas del programa y/o unidades.
26. Informa sobre los objetivos a lograr al inicio de clase.

31. Realiza evaluaciones periódicas además de las parciales.
33. Los instrumentos de evaluación reflejan lo que tu aprendizaje durante el curso.
36. Relaciona los temas tratados con la profesión.
37. Después de exponer el tema, hace un resumen del mismo.
38. Los trabajos extra-clase (prácticas, tareas, etc.), han sido buen complemento del curso.

**CSP,** considera actitudes como: establecimiento de relaciones cordiales con los alumnos; atención de manera personal a los estudiantes; entusiasmo contagioso que despierta el interés del estudiante; así como -- compromiso y responsabilidad con los alumnos. Estas actitudes se midieron a través de los siguientes -- reactivos:

7. Controla la disciplina del grupo.
8. Promueve el interés de los alumnos por su materia.
10. Reconoce a quienes obtienen buenas calificaciones en sus exámenes.
11. Presiona o intimida a los alumnos.
12. Entrega calificaciones dentro de un período razonable.
15. Durante la clase se presentan momentos de aburrimiento y -- monotonía.
16. Acepta aportaciones por parte de los alumnos para complementar la clase.
21. Comenta el profesor los criterios para calificar los exámenes y trabajos.
22. Se preocupa por resolver las dudas.
23. El maestro estimula la participación de los alumnos.
27. Anima y entusiasma para estudiar la materia.
30. Inicia la clase a la hora señalada.
34. El profesor falta a su clase.
35. Escucha al alumno cuando éste contesta a una pregunta que

40. Proporciona retroalimentación a sus alumnos.

42. Habla con cordialidad y afecto.

#### **PROCEDIMIENTO**

La aplicación de los cuestionarios se realizó en las aulas de - clase de la escuela en estudio ( E.S.C.A.) en los turnos matutino y vespertino.

Las instrucciones para contestar el cuestionario consistieron en informar a los alumnos que el objetivo del mismo era evaluar el desempeño de los profesores, por lo que se les solicitaba su colaboración, contestando de la manera más objetiva y sincera el - instrumento.

#### **TRATAMIENTO ESTADISTICO**

El procedimiento estadístico se realizó por computadora con el - apoyo del paquete estadístico para ciencias sociales SPSS. Asi mismo se trabajó con frecuencias, medias, regresión lineal y correlación de las variables en estudio.

## CAPITULO VII

## R E S U L T A D O S .

Al analizar los datos respecto a la evaluación del desempeño docente, se observó que los resultados de ambos grupos (profesores con formación docente y profesores sin formación docente), son similares.

CUADRO No. 1. PROMEDIO DEL DESEMPEÑO DOCENTE DE LOS PROFESORES POR AREAS DE EVALUACION

AREAS	SUJETOS	PROFESORES CON CAPACITACION	PROFESORES SIN CAPACITACION
TSC <sup>(1)</sup>		$\bar{X} = 2.494$	$\bar{X} = 2.361$
CUM <sup>(2)</sup>		$\bar{X} = 2.515$	$\bar{X} = 2.262$
CSP <sup>(3)</sup>		$\bar{X} = 2.557$	$\bar{X} = 2.322$
TOTAL:		$\bar{X} = 2.552$	$\bar{X} = 2.315$

- (1) TSC, transmitir conocimientos  
 (2) CUM, comunicar un método  
 (3) CSP, comunicar su personalidad

Como se puede observar, el puntaje más bajo obtenido por el grupo de profesores con formación docente corresponde al área de "transmisión de conocimientos". Mientras que el grupo compara-

tivo, profesores sin formación docente, obtuvo el puntaje más bajo en el área de "comunicar un método".

Respecto al rendimiento escolar obtenido por los alumnos de ambos grupos en estudio, se observaron calificaciones sin diferencia significativa, puesto que los alumnos de profesores con formación obtuvieron como media de calificación 73.8 y el grupo comparativo, profesores sin formación 72.7 .

Los datos en cuanto a la experiencia docente nos muestran que los profesores con formación y sin experiencia docente, logran en sus alumnos un rendimiento satisfactorio y similar al de los profesores sin formación y con experiencia docente. Asimismo se observó que el promedio de experiencia del segundo grupo (PSF) es de 7.5 años, mientras que el primero (PCF) es de 5.4 años promedio.

CUADRO No. 2. FRECUENCIA DE PROFESORES CON EXPERIENCIA DOCENTE (PCF Y PSF)

AÑOS DE EXPERIENCIA	CON FORMACIÓN DCTE.		SIN FORMACION DCTE..	
	FREC.	%	FREC.	%
HASTA 1.11	4	13.3	5	16
2 A 5	8	26.0	9	30
6 A 9	15	56.6	7	23.3
10 6 MAS	3	3.0	9	30.0
T O T A L :	30	100.0	30	100.0

El cuadro No. 2, nos permite apreciar la distribución de los profesores de acuerdo a la experiencia docente que poseen, destacándose diferencias en el rango de 10 o más años, en ambos

grupos de profesores (PCF = 3%, PSF = 30%) y en el rango de 6 a 9 años (PCF = 56.6%, PSF = 23.3%).

Asimismo, los datos muestran que el grupo de profesores que mayor experiencia docente tiene, es el que carece de formación.

Al interpretar las correlaciones múltiples de las variables consideradas en este estudio (rendimiento escolar, formación docente, desempeño docente, experiencia docente, turno y carrera) se observó que la experiencia docente de los profesores afecta sólo en un 28% al rendimiento escolar, es decir, de 100 profesores con experiencia y sin formación sólo 28 obtienen un rendimiento escolar aceptable en sus alumnos.

CUADRO NO. 3. MATRIZ DE CORRELACION DE LAS VARIABLES RENDIMIENTO ESCOLAR, DESEMPEÑO DOCENTE, EXPERIENCIA DOCENTE Y FORMACION DOCENTE.

(R.E.)	P S F		P C F		
	DESEMPEÑO	EXPERIENCIA	DESEMPEÑO	EXPERIENCIA	
	0.13509	-0.23014	0.18793	0.07524	(S)
	0.13509	0.28386	0.18793	0.19188	(M)

Los datos de las correlaciones entre las variables turno y carrera con rendimiento escolar, muestran que no existe una relación directa de estas variables en el rendimiento escolar de los estudiantes (Cuadros 3, 4 y 5).

De lo anterior se concluye que los profesores que logren un rendimiento en sus alumnos del 73.8% y que cuenten con cinco o más años de experiencia, son los óptimos, por supuesto del uni-



verso al cual pertenecen las muestras. Por tanto las variables restantes se compararán con estos valores, que pueden ser utilizados como marco de referencia.

CUADRO No. 4. RESULTADOS DE PROFESORES CON FORMACION DOCENTE Y LAS VARIABLES RENDIMIENTO ESCOLAR, DESEMPEÑO DOCENTE, EXPERIENCIA DOCENTE, TURNO Y CARRERA.

SUJETOS	% DE REND. ESCOLAR	EVALUACION DEL DESEMP. DCETE.	EXPERIENCIA DCETE. (AÑOS)	TURNO <sup>(1)</sup>	CARRERA <sup>(2)</sup>
1	45	2.482	5	2	1
2	26	2.123	7	1	1
3	98	3.417	6	1	1
4	96	2.828	5	1	1
5	72	2.412	6	1	1
6	95	3.166	7	2	1
7	84	3.395	6	2	2
8	98	2.139	7	1	2
9	76	2.040	3	2	2
10	66	2.645	1	2	2
11	65	2.384	8	2	2
12	63	3.105	3	1	1
13	84	2.505	8	1	1
14	83	1.430	7	2	1
15	81	2.888	7	2	2
16	64	2.979	3	2	2
17	79	2.941	6	1	2
18	45	2.173	7	2	2
19	74	2.312	4	2	2
20	60	2.589	6	1	2
21	100	2.132	7	1	2
22	93	1.504	6	1	2
23	27	2.675	6	2	2
24	89	2.415	1	2	1
25	76	2.704	5	2	1
26	82	3.051	16	1	2
27	42	1.550	1	2	2
28	76	2.415	6	1	2
29	81	2.589	3	1	2
30	96	2.743	1	1	2
	$\bar{X} = 73.8$	$\bar{X} = 2.552$	$\bar{X} = 5.4$		

(1) TURNO : 1 = Matutino , 2 = Vespertino

(2) CARRERA : 1 = Lic. en Relaciones Comerciales, 2 = Contaduría Pública

CUADRO No. 5. RESULTADOS DE PROFESORES SIN FORMACION DOCENTE Y LAS VARIABLES RENDIMIENTO ESCOLAR, DESEMPEÑO DOCENTE, EXPERIENCIA DOCENTE, TURNO Y CARRERA.

SUJETOS	% DE REND. ESCOLAR	EVALUACION DEL DESEMP. DCTE.	EXPERIENCIA DCTE. (AÑOS)	TURNO <sup>(1)</sup>	CARRERA <sup>(2)</sup>
1	73	1.739	6	1	1
2	94	2.145	19	1	2
3	89	3.871	6	1	2
4	92	1.991	7	1	2
5	77	3.181	16	1	2
6	73	2.953	4	2	2
7	90	2.352	1	1	1
8	100	2.070	4	1	2
9	64	2.208	15	2	2
10	96	3.216	2	2	1
11	83	2.184	1	2	1
12	83	1.805	5	1	2
13	63	1.918	9	1	2
14	21	2.362	9	1	2
15	10	2.684	18	1	2
16	35	1.709	3	2	2
17	74	2.058	7	2	2
18	72	1.715	3	1	1
19	90	1.662	17	2	2
20	40	2.123	12	2	2
21	94	2.284	1	2	2
22	79	2.509	2	1	2
23	78	2.788	18	2	1
24	74	2.123	5	2	2
25	77	2.666	13	2	2
26	56	2.312	1	1	2
27	89	3.123	7	2	2
28	56	2.536	12	2	2
29	92	2.658	1	1	2
30	69	1.384	4	1	2
	$\bar{X} = 72.7$	$\bar{X} = 2.315$	$\bar{X} = 7.5$		

(1) TURNO: 1 = Matutino, 2 = Vespertino

(2) CARRERA : 1 = Lic. en Relaciones Comerciales, 2 = Contaduría Pública.

A través de los cuadros No. 4 y 5, se pueden apreciar de manera individual los puntajes de cada profesor, respecto al rendimiento escolar logrado por sus alumnos; los puntajes de evaluación del desempeño; años de experiencia docente y el turno y carrera al que pertenecen.

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

## CAPITULO VIII

## DISCUSION Y CONCLUSIONES

Interpretando los datos de este estudio, se pudo observar lo siguiente:

El planteamiento de la hipótesis No. 1, "existe diferencia entre el rendimiento escolar de los estudiantes que tuvieron maestros con formación docente y los estudiantes que tuvieron maestros -- sin formación docente" se rechaza, ya que comparando los resultados de ambos grupos (Profesores con formación, PCF y Profesores sin formación, PSF), se encontraron diferencias, pero éstas no son significativas.

Contrastando con la posición teórica de algunos autores (Mattos, 1985) se podría afirmar que la formación docente no incide de manera directa en el rendimiento escolar de los alumnos, no obstante se debe considerar que el rechazo de esta hipótesis puede obedecer principalmente a la intervención de variables tales como experiencia docente y, en segundo término a la posible inadecuación de los contenidos del programa de formación docente en el que participaron los profesores de la muestra respectiva (Profesores con formación).

No debemos olvidar que autores como London, Kegan (1979, en Galán, 1985), señalan algunas variables que influyen en la determinación del rendimiento escolar, a saber: logro de metas académicas y calificaciones obtenidas. Así como elementos de carácter social que precisan que en condiciones normales, cualquier estudiante puede, dado su propio ritmo de trabajo y de aprendizaje -- determinado por sus propias capacidades -- aprender lo previsto en los objetivos, siempre y cuando, se les den las condiciones óptimas de enseñanza-aprendizaje.

De la misma manera, Galán (1985), a través de diferentes perspectivas teóricas y metodológicas reconoce dos elementos determinantes en el rendimiento escolar, que son : 1) carencia de personal docente preparado, tanto en aspectos educativos como profesionales (dominio de su propia área disciplinaria) y, 2) los inoperantes métodos que se desarrollan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al analizar los datos de las hipótesis 2 y 3, en cuyo planteamiento se relaciona a la formación docente de los profesores, con el logro de un mayor rendimiento escolar de sus estudiantes, se observó que para este estudio, no se encontraron diferencias significativas en relación a los resultados del grupo en comparación. Sin embargo se observó que aquéllos profesores que cuentan con experiencia y formación docente, si logran en sus alumnos mayor rendimiento escolar comparativamente. En tanto que los profesores que no cuentan con formación docente, logran en sus alumnos mayor rendimiento escolar, siempre y cuando, los maestros tengan un mínimo de cinco años de experiencia.

Retomando las aportaciones de Moreno (1983), dichas situaciones obedecen a que los profesores que han participado en cursos de formación docente, conocen teóricamente las estrategias pedagógicas, sin embargo sus experiencias internas, valores, actitudes y emociones les impiden aplicar dichos conocimientos y tener de manera general un cambio de conducta en su actividad docente.

Por otra parte, los profesores que desconocen las funciones específicas de su labor así como los elementos que intervienen en ésta, difícilmente lograrán un desempeño adecuado y por tanto, no propiciarán rendimientos satisfactorios en sus alumnos, (Mattos, 1985 y Merici, 1977).

El planteamiento de la hipótesis No. 4, "existe diferencia en la evaluación del desempeño docente de profesores que cuentan con experiencia y formación docente y los profesores que solamente tienen formación docente y carecen de experiencia", se acepta, ya que además de contar con experiencia, los profesores cuentan con una formación pedagógica que los instrumenta para desempeñar su labor en forma óptima. Lo que es apoyado por Oliveros (1975), quien retomando a Keskeu (1956) menciona que es el profesor, el que planea las actividades de aprendizaje y decide sobre los métodos didácticos más idóneos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, asimismo debe ser capaz de reconocer los vínculos de la asignatura a su cargo, con el plan de estudios. La realización óptima de dichas tareas se logra cuando el profesor es auxiliado por la formación docente y cuenta con experiencia, dado que ésta le permite estar más abierto al cambio para hacer las modificaciones pertinentes en su labor (Moreno, 1983).

Cabe señalar que existe en los profesores, una motivación intrínseca que los hace moverse hacia todo aquello que los ayude a satisfacer sus necesidades y desarrollar sus capacidades como seres humanos, sin embargo muchos de ellos han ido perdiendo la motivación y al no contar con elementos nuevos que los haga concientes de su situación se crea un "círculo vicioso", en el cual el profesor se ve involucrado y deja de aprovechar los adelantes que en el campo de la educación se han logrado (Combs, en Moreno, 1983). La disminución de esta motivación puede deberse a la pérdida de conciencia, por parte de los profesores, de que la actividad docente, a diferencia de otras profesiones, no solamente requiere del manejo de habilidades y conocimientos referentes a una especialidad cualquiera que ésta sea, pues con esto sólo cubriría una parte de las funciones del profesor -función técnica- (Merici, 1977); sino que necesita una formación sobre la metodología de enseñanza -fun -

ción didáctica - así como en los elementos que intervienen para que cumpla su función de orientador -función orientadora.

Analizando detalladamente los puntajes obtenidos en la evaluación del desempeño de los profesores de ambos grupos (PCF y - PSF), se observó lo siguiente:

- a) Los puntajes más bajos obtenidos por el grupo de profesores que tienen formación docente, correspondieron al área de -- transmisión de conocimientos, la cual incluye el dominio de la asignatura y la facilidad que tiene el profesor de comunicarse con sus estudiantes.

Como se mencionó en párrafos anteriores, el dominio de una - - asignatura no es condición suficiente para su adecuada transmisión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además el profesor debe conocer su materia, no sólo en cuanto a lo esencial - para cubrir el programa del curso, sino debe vislumbrar al menos en sus contornos principales, los cursos superiores y seguir el avance de su disciplina en las revistas científicas - (Meneses, 1978). Entonces se generará también la necesidad de capacitar al personal docente en el aspecto técnico y promover su actualización permanente.

- b) Los puntajes más bajos obtenidos por el grupo de profesores sin formación correspondieron al factor "comunicar un método", el cual considera la habilidad para establecer relaciones cordiales en la clase y la capacidad para organizar la participación del grupo. De estos resultados podemos inferir que los profesores, al carecer de capacitación docente, desconocen los factores esenciales de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y dejan de adquirir las habilidades que ofrecen las tecnologías, reconocerlas y hacer uso de ellas y de sus instrumentos (López, 1977).

Algunos autores enfatizan en que la percepción de los alumnos sometidos a encuesta se ve influenciada por diversos factores. Por ejemplo Gagne (1961) detectó que los profesores de materias humanísticas obtienen mejor puntaje que los de matemáticas, a pesar de que los maestros de esta área se esfuerzan por mejorar su enseñanza. Así mismo, las materias obligatorias obtienen menor puntaje que las optativas. Costin (1971) encontró que los alumnos tienen prejuicios en cuanto al grado académico de sus profesores. Es el caso de maestros novatos que a pesar de que imparten una excelente instrucción, sus alumnos se resisten a calificarlo como tal.

Lo anterior es con la finalidad de poner a consideración que los datos obtenidos en las evaluaciones de los profesores pudieron estar afectados por factores como los mencionados anteriormente.

El planteamiento de la hipótesis No. 5, "los profesores que cuentan con experiencia docente, logran en sus alumnos mayor rendimiento escolar" se acepta, ya que de acuerdo a los resultados obtenidos, aquéllos profesores que tengan cinco o más años de experiencia docente, si pueden lograr en sus alumnos mayor rendimiento escolar. Situación que se confirma cuando Moreno (1983) señala que la experiencia docente le proporciona al profesor mayor seguridad, confianza en sí mismo y un auto concepto más positivo como maestro.



## Conclusiones

Con base en los resultados correspondientes a la evaluación del desempeño docente, no se presentan diferencias significativas, no obstante se observó que profesores que no cuentan con experiencia y que han participado en programas de formación docente logran un desempeño similar al de los profesores con experiencia y sin formación docente. De tal manera que la experiencia en la labor magisterial puede ser compensada con formación docente. Asimismo se pudo apreciar que el promedio en la evaluación de los profesores es apenas aceptable (2.552, en una escala de 0 a 4), es decir, su labor como docente, desde el punto de vista de Meneses (1978), se cumple aproximadamente en un cincuenta por ciento.

En forma general, se observó que las áreas en donde se presentan mayores deficiencias en el desempeño de los profesores (tanto con formación docente como sin ésta) son: "comunicación de un método" y "transmisión de conocimientos". Tales deficiencias podrán detectarse en forma más clara y objetiva, mediante evaluaciones periódicas a la población de profesores seleccionada.

En lo que se refiere al rendimiento escolar, los resultados muestran que el promedio de los alumnos en este estudio es apenas aceptable. Analizando de manera individual los datos de cada uno de los profesores de la muestra, se detectaron promedios de calificación considerablemente bajos (tanto en la evaluación del desempeño docente, como en el rendimiento escolar, correspondiendo estos datos al postulado que James (1985, en Mattos, 1985) hace, en función a que la utilidad de los exámenes es principalmente la crítica de la técnica empleada por el profesor, ya que estos resultados revelan sus defectos y los desafían a superarse para mejorar su método de enseñanza.

Por otra parte, no debemos olvidar que en la determinación de condiciones del rendimiento escolar, así como los factores que lo afectan, destacan principalmente el nivel socioeconómico como el factor más importante en la determinación de las calificaciones; la frecuencia de reprobación; la habilidad intelectual demostrada y el deseo de alcanzar una mayor escolaridad por parte de los estudiantes (Galán, 1985). En este sentido, se podría diagnosticar que si mejora la calidad de los maestros y la disponibilidad del material, se neutralizaría en parte el efecto negativo que tienen los factores externos a la escuela, en el rendimiento de los estudiantes.

Finalmente cabe destacar la importancia que cobra la evaluación de los procedimientos en el ámbito educativo, principalmente en el desempeño docente, ya que sólo a través de la verificación de los resultados obtenidos se pueden planear estrategias más acordes a la realidad y a las demandas de la sociedad en general.

Derivado del presente trabajo, se recomienda lo siguiente:

1. Realizar un estudio de casos, con el propósito de llevar un seguimiento sobre el comportamiento de los profesores (de desempeño docente) y estudiantes (rendimiento escolar) que permitan confirmar los resultados a los que se llegó en esta primera investigación.
2. Obtener a través de análisis factorial, la validez y confiabilidad del instrumento utilizado para evaluar el desempeño docente en este trabajo, con el fin de que la institución establezca su propio cuestionario de evaluación.

3. Establecer un programa permanente de evaluación del desempeño en esta institución, a fin de contar con retroalimentación oportuna sobre las acciones que se llevan a cabo en el proceso educativo.
4. Efectuar investigaciones sobre los factores que determinan el rendimiento escolar, externos a la institución, (nivel socioeconómico, perfil del alumno, motivación al logro, -- etc.) con el propósito de conocer el grado de repercusión de éstos en la calidad de la educación.
5. Revisar en forma exhaustiva, los programas de formación docente vigentes en esta institución, para que a través de un seguimiento se contrasten sus contenidos y así se realicen las modificaciones y ajustes pertinentes.
6. Se sugiere tomar en cuenta los valores que se manejaron en el presente estudio, es decir, el promedio de rendimiento escolar obtenido por los estudiantes y, la evaluación del desempeño docente de los profesores, con el objeto de considerarlos como una referencia al perfil del profesor de esta institución, específicamente, para la realización de investigaciones posteriores.
7. Determinar las políticas pertinentes para la selección del personal docente, que permitan prever deficiencias en el comportamiento de los profesores, basando estas políticas en las condiciones propuestas en capítulos anteriores, que favorecen a lograr aprendizajes significativos en los alumnos.

#### **Limitaciones**

Para este estudio no se consideraron características específicas de los profesores como son: edad, sexo, nivel académico, -

ni experiencia profesional, las cuales pueden incidir en el desempeño de la actividad docente. Asi mismo las evaluaciones de los profesores corresponden a una sola aplicación del instrumento, situación que también puede afectar los puntajes obtenidos por los profesores.

## B I B L I O G R A F I A

- ALVARES MATTOS LUIS (1985) "Compendio de Didáctica General". México, Edit. Kapelusz.
- AMERICA LASTRA SERGIO (1983) "Una evaluación en la tarea docente a partir de las percepciones estudiantiles". Revista de la Educación Superior, No. 45. ANUIES.
- ANTONIO ALBARRAN AGUSTIN (1980) "Diccionario Pedagógico" México, Siglo Nuevo Editores.
- ARIAS GALICIA FERNANDO (1984) "El inventario de comportamientos docentes. Un instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza". Revista de Perfiles Educativos No. 4. CISE.
- ARNA JOSE ANTONIO (1981) "La Planeación Curricular". Sistematización de la enseñanza. México, la. Edición. Edit. Tri -- llas.
- ARREDONDO GALVAN M. (1983) "El concepto de calidad en la educación superior". Revista Perfiles Educativos No. 10. CISE.
- ARREDONDO GALVAN M. (1980) "La Formación de Personal Académico". Revista Perfiles Educativos No. 7 . CISE.
- E.S.C.A. - I M A G E N (1977) División de Relaciones Públicas. Escuela Superior de Comercio y Administración.
- GALAN GIRAL MA. ISABEL Y MARIN MENDEZ DORA E. (1985) "Marco Teórico para el Estudio del Rendimiento Escolar". Revista Perfiles Educativos No. 27-28. CISE.

GARCIA CORTEZ FERNANDO (1983) "Paquete de autoenseñanza de evaluación del aprovechamiento escolar". CISE.

GOMEZ CASTRO JOSE LUIS "Rendimiento escolar y valores interpersonales". Análisis de resultados en EGB con el cuestionario SIV de Leonard V. Gordon. (Copias de revista sin referencia).

GOMEZ JUNCO HORACIO (1976) "La evaluación de la enseñanza por la opinión de los alumnos". Revista de la Educación Superior Enero - Marzo. ANUIES.

HEREDIA ANCONA BERTHA (1979) "Cuestionario para la evaluación de cursos". Revista de la Educación Superior No. 30. - - Abril - Junio. ANUIES.

HEREDIA ANCONA BERTHA (1980) "La evaluación ampliada". Revista de la Educación Superior No. 34. Abril - Junio. ANUIES.

HIRSCH ADLER ANA (1983) "Panorama de la formación de profesores universitarios en México". Revista de la Educación Superior Vol. 12, No. 46 Abril - Junio. ANUIES.

INVESTIGACION SOBRE DOCENCIA (1985) Centro de Didáctica. UIA. (Copias sin referencia).

KLAUSMEIER HERBERT J. Y GOODWIN WILLIAM (1983) "Psicología educativa". Habilidades humanas y aprendizaje. México. - - Edit. Harla.

LENART VOLKERT (1981) "Proyectos y problemas de la formación y perfeccionamiento didácticos de los profesores de Educación Superior" Revista Educación. Colección semestral de aportaciones alemanas. CISE.

- LOPEZ VAZQUEZ JUVENCIO (1977) "Temas y sugerencias pedagógicas". México. UNAM.
- MARIN CHAVEZ ENRIQUETA Y URIBE ORTEGA MARTHA (1986) "Propuesta de formación para la práctica de la docencia y de la investigación educativa". Revista Perfiles Educativos No. 33. - CISE.
- MENESES MORENO ERNESTO (1978) "Un perfil del Maestro Universitario". Boletín del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana.
- NERICI IMIDEO G. (1973) "Hacia una Didáctica General Dinámica" Buenos Aires. Edit. Kapelusz.
- MORENO LOPEZ SALVADOR (1983) "La experiencia interna del maestro. Un aspecto descuidado en la formación docente de profesores universitarios. DIDAC. UIA.
- OCHOA MORENO DAVID (1986) "Modelo de encuesta de opinión del proceso de enseñanza-aprendizaje". Revista de Contaduría y administración No. 44. Sept - Oct. ANUIES.
- OLEA DESERTI ELIA Y CASTILLO MORA ALFONSO (1985) "La vinculación en las aulas de clase". Docentes inscritos a la Licenciatura en Relaciones Comerciales. Memoria, Foro de Evaluación Académica del I.P.N.
- OLIVEROS A. ANGEL (1975) "Las funciones del profesor". México Promoción Cultural, UNESCO.
- PEREZ JUAREZ ESTHER (1985) "Reflexiones críticas en torno a la docencia". Revista Perfiles Educativos No. 29 - 30 Jul-Dic. CISE.

- ANUIES - SEP (1981) "Plan Nacional de la Educación Superior".  
Lineamientos generales para el período 1981 - 1991. Coordinación General de la Educación Superior. México.
- QUEZADA CASTILLO ROCIO (1980) "Evaluación de Programas de Formación y Capacitación de Profesores" Revista Perfiles Educativos No. 10. CISE.
- REGLAMENTO INTERNO DEL I.P.N. (1983) Gaceta Politécnica No. 5  
Órgano Oficial de información. Zacatenco.
- SEPULVEDA MANUEL A. (1983) "Análisis descriptivo de la influencia que tienen los factores escolares en el rendimiento escolar y su incidencia en las políticas de financiamiento de la educación". Boletín de Investigación Educativa Vol. 2. Septiembre. (Sin referencia de Editorial).
- TYLER RALPH W. (1982) "Principios básicos del currículo". Buenos Aires, 4a. Edición, Edit. Troquel.
- WAYNE W. DANIEL (1981) "Estadística con aplicaciones a las ciencias Sociales y a la Educación". Bogotá, Colombia. Edit. Mc Graw Hill.



## INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL

## ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO Y ADMINISTRACION

## CUESTIONARIO DE EVALUACION DOCENTE

NOMBRE DE LA MATERIA: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

CARRERA: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_

ESTE CUESTIONARIO FRETENDE REUNIR INFORMACION DE LOS PROFESORES QUE TE IMPARTEN CLASES. LOS RESULTADOS DE ESTA ENCUESTA JUNTO CON OTROS DATOS CUMPLEN CON LA FUNCION DE CONOCER MAS DIRECTAMENTE LA OPINION QUE LOS ALUMNOS TIENEN SOBRE EL DESEMPEÑO DEL PROFESOR EN CLASE.

TU RESPUESTA SINCERA Y OBJETIVA AYUDARA A ELEVAR EL NIVEL ACADEMICO DE TU ESCUELA Y PODRA MEJORAR LA LABOR DOCENTE DE TUS PROFESORES.

INSTRUCCIONES

A CONTINUACION ENCONTRARAS UNA SERIE DE CUESTIONAMIENTOS QUE DEBERAS CONTESTAR ANOTANDO LA OPCION QUE CORRESPONDA A TU RESPUESTA EN EL CUADRO.

N = NUNCA      PV= POCAS VECES      R = REGULARMENTE      CS = CASI SIEMPRE  
S = SIEMPRE

## EJEMPLO:

- |  |   |    |   |    |   |                                     |
|--|---|----|---|----|---|-------------------------------------|
| 1. TENGO DIFICULTAD PARA COMPRENDER LO QUE LEO                 | N | PV | R | CS | S | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 2. INICIO Y CONCLUYO PUNTUALMENTE CADA UNA DE MIS ACTIVIDADES. | N | PV | R | CS | S | <input checked="" type="checkbox"/> |

	N U N C A	P V O E C C A E S S	R E G U L A R	S I C A M P R E	S I E M P R E	
1. La terminología propia de la materia se define.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
2. El método de enseñanza utilizado en este curso facilita tu aprendizaje.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
3. El maestro forma equipos de trabajo con sus - alumnos.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
4. La clase esta orientada en función a los objetivos del programa.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
5. Utiliza el pizarrón u otras ilustraciones visuales en la clase.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
6. Mantiene activo al grupo con ejercicios, preguntas, dinámicas, etc.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
7. Controla la disciplina del grupo.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
8. Promueve el interés de los alumnos por su materia.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
9. Propicia actividades educativas que permitan al alumno el análisis y pensamiento crítico.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
10. Reconoce a quienes obtienen buenas calificaciones en los exámenes.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
11. Presiona o intimida a los alumnos.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
12. Entrega calificaciones dentro de un período - razonable.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
13. Evita consultar constantemente apuntes en clase.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
14. Al término de la clase indica los temas que se verán en la siguiente sesión.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
15. Durante la clase se presentan momentos de aburrimiento y monotonía.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
16. Acepta aportaciones por parte de los alumnos, para complementar la clase.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
17. Deja al grupo con las ideas claras respecto al tema.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>

18.	Los resultados de las evaluaciones se apegan a criterios de justicia y objetividad.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
19.	Explica la trascendencia social y profesional de la materia.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
20.	Utiliza materiales de apoyo para impartir su clase.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
21.	Comenta el profesor los criterios para calificar los exámenes y trabajos.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
22.	Se preocupa por resolver las dudas de sus — alumnos.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
23.	El maestro estimula la participación de los alumnos.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
24.	Propone ejemplos y casos de aplicación.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
25.	Trata todos los temas del programa y/o unidades.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
26.	Informa sobre los objetivos a lograr al inicio de la clase.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
27.	Anima y entusiasma para estudiar la materia.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
28.	Aclara los términos poco comunes en el lenguaje del estudiante o que tiene un significado especial en la materia.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
29.	Relaciona el tema a tratar con el resto del programa.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
30.	Inicia la clase a la hora señalada.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
31.	Realiza evaluaciones periódicas además de las parciales.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
32.	Al transmitir conocimientos manifiesta dominar su materia.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
33.	Los instrumentos de evaluación reflejan lo que tu aprendiste durante el curso.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
34.	El profesor falta a su clase.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>
35.	Escucha al alumno cuando éste contesta a — una pregunta que le hizo.	N	PV	R	CS	S	<input type="checkbox"/>

- |     |   |   |    |   |    |   |                          |
|-----|---|---|----|---|----|---|--------------------------|
| 36. | Relaciona los temas tratados con la profesión.  | N | PV | R | CS | S | <input type="checkbox"/> |
| 37. | Después de exponer el tema hace un resumen del mismo.                                   | N | PV | R | CS | S | <input type="checkbox"/> |
| 38. | Los trabajos extra-clase (prácticas, tareas, etc.) han sido buen complemento del curso. | N | PV | R | CS | S | <input type="checkbox"/> |
| 39. | El maestro es claro al transmitir la información.                                       | N | PV | R | CS | S | <input type="checkbox"/> |
| 40. | Proporciona retroalimentación a sus alumnos.  | N | PV | R | CS | S | <input type="checkbox"/> |
| 41. | Al impartir su clase, el maestro deja entrever que domina su materia.                   | N | PV | R | CS | S | <input type="checkbox"/> |
| 42. | Habla con cordialidad y afecto.   | N | PV | R | CS | S | <input type="checkbox"/> |