

2/
2e.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ZARAGOZA

TENDENCIAS ACTUALES EN LA EVALUACION DE
LA PRACTICA DOCENTE EN EDUCACION
SUPERIOR

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

BRENDA XOCHITL BECERRIL MONTALVO

DE ESTUDIOS



SUPERIORES

DIRECTOR DE TESIS: LIC. ARMANDO RIVERA MARTINEZ

ZARAGOZA
SECRETARIA
TÉCNICA

MEXICO, D.F. 1998

UNAM
FES
ZARAGOZA

LO HUMANO EJE
DE NUESTRA REFLEXIÓN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

265231



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 esta 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.

INDICE

| | |
|--------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUCCION | 1 |
| CAPITULO I | |
| EDUCACION SUPERIOR | 5 |
| Políticas Generales para el Desarrollo de la Educación Superior | 16 |
| Resumen | 24 |
| CAPITULO II | |
| EVALUACION EN LA EDUCACION SUPERIOR | 26 |
| Políticas de Evaluación en la Educación Superior | 28 |
| Definiciones del Concepto <i>Evaluación</i> | 30 |
| Evaluación del Aprendizaje | 32 |
| Evaluación Institucional | 34 |
| Evaluación Curricular | 36 |
| Evaluación Docente | 39 |
| Categorías de Evaluación Docente | 58 |
| Resumen | 60 |
| CAPITULO III | |
| DOCENCIA | 62 |
| Figura Docente | 69 |
| Relación Docente-Alumno | 73 |
| Docencia y Planes de Estudio | 76 |
| Vinculación Docencia-Investigación | 78 |
| Resumen | 81 |
| CAPITULO IV | |
| UNA PROPUESTA DE EVALUACION DEL DESEMPEÑO DOCENTE | 83 |
| Objetivos | 83 |
| Propuesta | 90 |
| DISCUSION | 96 |
| BIBLIOGRAFIA | 107 |
| ANEXOS | |

INTRODUCCION

Las prácticas evaluativas actualmente han cobrado una importancia considerable en todos los niveles educativos. Se habla de evaluación de programas, planes de estudio, métodos de enseñanza, de cursos, instituciones, docentes, alumnos, etc.

Dentro de la educación superior los procedimientos de evaluación se consideran de gran utilidad ya que ésta hoy en día, es una herramienta ampliamente utilizada en la valoración de cualquier elemento que concierna a la educación universitaria.

La importancia de la evaluación reside en su utilidad y apoyo en el proceso de toma de decisiones que afectan a todo el sistema educativo superior. Este ha buscado, desde el inicio de su historia, tener una calidad indiscutible y mantenerse a la vanguardia de los métodos y sistemas educativos más avanzados que den mejores resultados.

Para ello requiere contar con información confiable que le brinde elementos suficientes para llevar a cabo acciones encaminadas a mejorar la calidad de la enseñanza y la educación dentro del sistema educativo superior. Más aún, es preciso llevar a cabo investigaciones en este ámbito con población mexicana para poder considerar los resultados aplicables a esta sociedad y no depender al cien por ciento de información proveniente de otros países cuyas sociedades son diferentes a la mexicana.

Al mejorar la calidad de la enseñanza, mejora la calidad de los profesionistas egresados del sistema de educación superior quienes podrán ser útiles a la sociedad y contribuir a su desarrollo.

Así, el desarrollo de procedimientos e instrumentos de evaluación de la enseñanza ha contribuido en gran medida a la especificación de conductas y estrategias de eficacia docente y su efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes (Martínez y Sánchez, 1981; Arias Galicia, 1984; Ruiz Primo, 1990; Martínez G., 1993).

En general, la evaluación de la enseñanza resulta una práctica muy compleja a causa de la gran variedad de elementos que intervienen en ella. No obstante la gran mayoría de estos elementos dependen del docente, cuestiones como la planeación y elaboración de programas de estudio, la implementación de métodos de enseñanza, la evaluación del aprendizaje de los alumnos, el uso de estrategias de comunicación efectiva de contenidos de estudio, etc.

Pero además la calidad de la enseñanza depende de las habilidades del docente para motivar a los estudiantes a interesarse en el conocimiento y a construir el propio, de la planeación y conducción de sus cursos y clases, así como de las estrategias didácticas que favorezcan el análisis y reflexión en los estudiantes acerca de los contenidos de estudio.

Por ello, resulta tan importante evaluar el desempeño de los docentes con que cuenta la Universidad, ya que a partir de la información que se obtenga de tales evaluaciones se conocerán aquellos aspectos que es necesario tomar en cuenta para el desarrollo de métodos de enseñanza y el desempeño de una labor docente de mayor calidad y eficacia, acorde con las necesidades particulares de cada contexto institucional.

Son diversos los criterios que se han empleado para valorar la eficacia de los profesores en sus cursos:

- Por medio de clasificaciones administrativas, tomando en cuenta currículum, antigüedad, grado, etc.;
- De acuerdo a las clasificaciones entre colegas o pares;

- Las evaluaciones realizadas por los estudiantes, de acuerdo a diversos rasgos que debe cubrir un docente;
- Por medio de información sistemática, mediante la cual se detecta la presencia o ausencia de conductas que tomen en cuenta algunos principios del aprendizaje, clasificándose en categorías;
- A través del aprovechamiento del estudiante, partiendo de la idea de que si el estudiante aprendió, el profesor es eficiente. Se realiza mediante evaluaciones al inicio y al final del curso para determinar el aprendizaje logrado.

De entre estos procedimientos, aquel que ha demostrado tener mayor confiabilidad es el realizado por medio de las evaluaciones que los estudiantes hacen del docente que les imparte un curso (Heredia, 1979; Martínez y Sánchez, 1981; Américo Lastra, 1983; Arias Galicia, 1984; Gómez Junco, 1986; Ruiz Primo, 1990; Martínez G., 1993; Rugarcía, 1994).

De estas investigaciones se ha obtenido realimentación para los docentes que desean mejorar la calidad de su ejercicio profesional, y también para aquellos que se han interesado en evaluar los elementos de la docencia.

Partiendo de este contexto, los objetivos de la presente investigación son: conocer la situación actual de la docencia y su importancia dentro de la Educación Superior; saber cuál es el estado actual de la evaluación y qué papel desempeña en el ámbito educativo; conocer las investigaciones acerca de la evaluación de la práctica docente y los resultados que se han obtenido; y por último, generar una propuesta para evaluar la práctica docente en la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Dicha propuesta se diseñará para ser aplicada a un grupo de alumnos con el fin de que éstos evalúen el desempeño del profesor durante un curso.

Así pues, en el primer capítulo se aborda el tema de la educación superior y su situación actual, con el fin de situar al lector en el contexto específico en el que se inserta la propuesta de evaluación del desempeño docente.

En el segundo capítulo se habla de la evaluación empleada en la Educación Superior, las modalidades de ésta, sus aplicaciones y el papel que desempeña dentro de la educación y la docencia.

El capítulo tres aborda aspectos teóricos relacionados con la docencia y la práctica docente, se habla del desarrollo de la docencia y sus transformaciones a través del tiempo, así como su situación actual. Se enfatiza su importancia dentro del sistema educativo superior y la relevancia de desempeñar una docencia de calidad para contribuir a la formación de profesionistas capaces y competentes.

Por último, se expone el procedimiento empleado en la elaboración de la propuesta de evaluación del desempeño docente, los resultados y consideraciones finales.

CAPITULO I

EDUCACION SUPERIOR

A través de su historia la Universidad Nacional Autónoma de México se ha consolidado como una institución de producción y transmisión del conocimiento, incluyendo todas las áreas del mismo. Dentro de ella se realiza gran parte de la investigación científica de México.

La Universidad puede definirse como un espacio de vida intelectual, de cultivo del conocimiento, como una instancia e institución de naturaleza académica. Es un espacio social que condensa expectativas diversas en relación al conocimiento socialmente necesario (Arredondo, 1995).

Durante varios siglos su objetivo esencial fue consolidar una comunidad académica libremente organizada, cuyo único propósito era la búsqueda desinteresada del saber y éste no necesariamente debía tener una aplicación práctica e inmediata.

Sin embargo, en las décadas de los setenta y ochenta este modelo de universidad se enfrenta a una gran crisis a causa del surgimiento del neoliberalismo, en el cual el mercado atraviesa todos los ámbitos de la actividad económica y social y los gobiernos inician la reprivatización de varios servicios, incluyendo el de la educación.

Una de las causas de esto ha sido el acelerado avance científico-tecnológico que ha generado gran cantidad de cambios en todas las áreas del conocimiento, lo cual ha obligado a la adopción de un modelo de Universidad regida bajo las ideas del neoliberalismo.

El antecedente histórico inmediato de esta corriente es el llamado Estado de Bienestar Liberal. Las características fundamentales de éste son: la lucha contra el desempleo, la provisión universal pública de determinados servicios sociales y la garantía de un nivel de vida mínimo para todos los ciudadanos.

En el aspecto económico la influencia central seguida por el, también llamado, Estado Benefactor fue la teoría Keynesiana, para la cual es el Estado quien puede lograr una regulación en la economía ya que por medio de su intervención en ese campo, se podían regenerar las fuerzas del crecimiento económico evitando la caída en crisis cada vez más profundas. La tesis central del keynesianismo es la de una mayor participación e intervención del Estado en la economía de mercado, con el fin de disminuir el desempleo y aumentar la producción.

Una de las estrategias adoptadas por el Estado fue aumentar el gasto público. Financió programas de bienestar dirigidos a la sociedad civil que consistieron en creación de empleos, fondos para la vivienda, asistencia médica, educación, subsidios a diversos sectores, entre otros.

Además de esto, el Estado empezó a participar intensamente en la actividad empresarial y en los procesos de reproducción y acumulación de capital. Fungió como socio de la iniciativa privada creando las llamadas economías mixtas y generando de este modo un sector de la economía controlado directamente por el Estado.

En México, este proceso se manifestó en la época cardenista, cuando surge un tipo de Estado promotor de desarrollo expresado particularmente por la creación de un poderoso sector paraestatal (González Gómez, 1994).

La crisis que ocurrió en los países capitalistas en la década de los setenta planteó la necesidad de una reestructuración del capitalismo a nivel mundial. Dicha crisis se manifestó con grandes déficits presupuestarios, inflación, recesión, y desempleo. Por tanto existía la necesidad de reformular la política económica que ya resultaba poco funcional.

La corriente neoliberal responsabilizó al Estado del surgimiento de la crisis por haber absorbido grandes gastos que podían haberse canalizado a la acumulación de capital. Así mismo, consideró al gasto público como la causa principal de la inflación por lo que planteó la necesidad de restringirlo y hacer lo propio con el intervencionismo estatal.

El neoliberalismo es una ideología económica que, sostiene que el mercado asegura la utilización plena y eficiente de los recursos económicos y el crecimiento más rápido de la producción. Considera que un mercado libre de interferencias asegura la estabilidad económica y una distribución del ingreso que es justa en cuanto cada factor es remunerado de acuerdo a su contribución productiva (Valenzuela, 1992).

La característica principal de sus políticas sociales es la mercantilización de los bienes sociales y de su disfrute. No admite el derecho de tener acceso a los bienes sociales sólo por ser miembros de la sociedad ni la obligación de ésta de garantizarlos a través del Estado. Se trata de que el disfrute del beneficio debe corresponder a una prestación, o sea que se tiene que pagar con trabajo o "cash".

Esto responde a la concepción de la fuerza de trabajo como mercancía, ya que el nivel de vida y la sobrevivencia dependen del salario, o sea de la venta de la fuerza de trabajo.

Existe un alto grado de mercantilización de los bienes sociales (educación, salud, pensiones, etc.), los cuales están sometidos a una lógica de lucro más que de beneficio público. Esto ocurre porque tales beneficios son controlados en mayor porcentaje por el sector privado.

De acuerdo a esta visión, el ámbito del bienestar social pertenece al sector privado y sus fuentes son la familia, la comunidad y los servicios privados. Por tanto el Estado sólo debe intervenir a fin de garantizar un mínimo para aliviar la pobreza y cubrir los servicios que los privados no pueden o no quieren producir y los que son, en rigor, de apropiación colectiva (Laurell, A. C., 1992).

Las estrategias de la implantación de la política social neoliberal son: la reducción del gasto y del déficit público, congelamiento de salarios nominales y descenso del salario real, liberación de precios, restricciones crediticias y elevación de la tasa de interés, devaluación y liberalización del comercio exterior, entre otras. Y son el tipo de acciones que el Fondo Monetario Internacional (FMI) exige a los países como condición para prestarles ayuda crediticia.

En México la operación del modelo neoliberal comienza con la administración del presidente Miguel De la Madrid (1982-1988) y se consolida con el periodo salinista (1988-1994). En su fase de génesis y transición ocurridas en el sexenio del presidente De la Madrid se dan fenómenos -como el estancamiento productivo y la reprivatización-, que dan cuenta de la existencia de este modelo.

La magnitud del gasto público es reducida de manera importante, lo cual afecta seriamente el gasto de educación y salud, así como la inversión pública y privada haciendo que el sector empresarial dependa por completo del capital extranjero. En general las importaciones crecen mucho más rápido que las exportaciones, lo cual genera un déficit comercial externo creciente.

Ante esto, el gobierno se decide por la inversión extranjera y el Tratado de Libre Comercio (TLC) con Canadá y Estados Unidos, con lo cual busca incentivar a capital extranjero y elevar las exportaciones, cosa que no ocurre porque el TLC impide regular las importaciones y éstas crecen en mayor medida, acrecentando aún más el grado de dependencia que México guarda respecto de Estados Unidos.

El hecho de que México, en su condición de país subdesarrollado, pretenda una reestructuración tal que imite al Estado liberal, tiene efectos diferentes a los que pudiera tener Inglaterra o Estados Unidos (países desarrollados), puesto que resulta a fin de cuentas un Estado liberal subdesarrollado que pertenece más bien al capitalismo salvaje por su situación de extrema pobreza, de desempleo y subempleo, de salarios raquíuticos, etc. Por tanto el bienestar de tipo privado únicamente es accesible para una minoría.

A partir de este momento se modifica la concepción del Estado y su función frente a la sociedad -pues éste deja de ser el encargado del bienestar social dejándolo casi por completo en manos de la economía privada-, así como el concepto de educación -ya no se tiene el concepto de educación en sí misma, sino de una educación para el empleo dando mayor apoyo a las áreas técnicas-, y la función de la Universidad pública -su función ahora es generar recursos humanos aptos para insertarse en el mercado de trabajo y de este modo atender a la demanda de producción-.

Se establece entonces que la finalidad de la educación es preparar para el empleo y bajo esta perspectiva se desarrollan una serie de políticas que establecen la exigencia de una vinculación entre educación y empleo. Sin embargo, como afirma Piña (1996): "pensar que la universidad debe responder sólo a las demandas de la producción es reducir su quehacer".

Así, en los años setenta se crea un proyecto nacional de desarrollo que planteaba la necesidad de vincular las universidades con las demandas de formación de recursos humanos para el aparato productivo, surgiendo así un tipo de universidad profesionalizante y tecnocrática la cual responde más a los fines de la modernización que a las necesidades nacionales de progreso.

De este modo, la aceleración del proceso "desarrollista" exigió una renovación de los métodos y contenidos educativos, la organización funcional de las estructuras institucionales, la utilización de la planeación y la sistematización de la enseñanza, así como la actividad

administrativa, a fin de atender la demanda escolar con un sistema calificado, y de formar a los "recursos humanos" de tal modo que se empalmen eficientemente con el aparato productor (Esquivel y Chehaibar, 1987).

Toda esta concepción está basada en la teoría del capital humano, la cual relaciona el progreso de un país con el nivel educativo de su población, y más específicamente, con la formación de profesionales, particularmente en las áreas técnicas. Entonces la idea es planear la educación de tal manera que se prepare a los profesionales para cubrir los requerimientos de fuerza de trabajo del sector productivo. Es así como esta demanda de formación de recursos humanos para el aparato productivo representa el modelo de Universidad Profesionalizante.

El proyecto de Universidad Profesionalizante y tecnocrática se concreta en México a partir de la década de los ochenta, convirtiéndose en una universidad condicionada por los parámetros de progreso científico, tecnológico y cultural, que marcan las grandes potencias industriales y por tanto, los cambios que se realizan en la Universidad están permeados por los intereses de mercado y no por los de orden académico, dejando de responder a las necesidades de progreso moral y material específicas de la sociedad mexicana (Mendoza, 1996; Barañano, 1997).

En cuanto a los estudios profesionales, el Estado privilegia las áreas económico-administrativa y tecnológica, además de que los docentes son desplazados de la dirección de los cambios en la estructura universitaria a causa de intereses políticos (Barañano, 1997).

A partir de 1982, las universidades públicas se vieron afectadas por una crisis de financiamiento que se manifestó con la disminución del presupuesto asignado a la educación superior y, como consecuencia de esto, se dio un deterioro significativo en los salarios del personal académico (Castro, 1996).

Los efectos que causó esta situación al interior de las universidades fue la reducción de los niveles académicos, el incremento de las deserciones y la baja en el porcentaje de titulaciones. Los mercados comenzaron a tener presencia en el perfil ideal de los egresados, hubo cambios en las expectativas de escolaridad y acreditación y disminuyó la demanda relativa de estudios superiores (Esquivel Larrondo, 1996).

En esta década tanto el Fondo Monetario Internacional como el Banco de México se convierten en "superministros de economía y educación". Formulan una serie de propuestas para la educación superior, las cuales tienen profundas diferencias con la institución universitaria promovida en un inicio. Implementan una política educativa acorde a la ideología neoliberal cuyas ideas centrales fueron reducir el gasto público, y en el caso de la Universidad, una de las más importantes fue restringir el financiamiento, además de una modificación del sistema de asignación del presupuesto por parte del gobierno federal.

Para justificar estas acciones se crean conceptos como: excelencia académica, calidad de la educación, eficiencia y desarrollo con equidad. Así mismo se establecen sistemas de evaluación del desempeño institucional con el fin de detectar aspectos que permitan calificar la calidad de cada institución universitaria.

Actualmente se tiene la idea de establecer el examen nacional de ingreso y el examen de calidad profesional. Con esto se pretende crear una cultura nacional de evaluación, situación que afecta la forma de asignar el presupuesto a la institución.

Así, el Estado modifica radicalmente su discurso, su acción política y su sistema de financiamiento hacia la Universidad pública. Esta dejó de ser una institución valorada y reconocida para ser ampliamente cuestionada y presupuestalmente abandonada. De este modo, la educación deja de concebirse como una inversión y se empieza a considerar como un gasto (Díaz, B. 1995; Castro, 1996).

Por tanto, la idea de promover la expansión de la educación superior es muy cuestionada (en términos de costos excesivos). Desde el punto

de vista del neoliberalismo, la educación no tiene que responder a un problema de justicia social, sino de eficiencia social (Díaz Barriga, 1995).

En este período se realizó una campaña de desprestigio en contra de la Universidad pública, magnificando sus problemas ante la sociedad. Esto fue empleado para justificar la restricción financiera por parte del Estado hacia la educación superior y después, en el período salinista, se emplea para justificar las nuevas estrategias de empleo de programas de evaluación institucional. Así, a principios de los noventa, la política de financiamiento hacia la educación queda estrechamente vinculada a éstos.

A partir de esta década se inicia un intento de adecuación de la Universidad a una nueva situación que busca elevar la calidad y eficiencia al tiempo que intenta vincularse en mayor grado con el desarrollo científico y tecnológico.

De este modo se empieza a fomentar la formación específica de técnicos y científicos altamente calificados, dando especial énfasis a los posgrados -considerados como un espacio de excelencia en cuanto a formación de recursos humanos- y se replantea el papel de las licenciaturas en relación a la formación de profesionales.

Actualmente los planes y programas de estudio, así como las prácticas docentes están encaminados a formar profesionistas especializados para la resolución de problemas técnicos, sin más razón que emplearse y cobrar por el contrato de la destreza adquirida en las aulas universitarias (Rodríguez, 1997).

Es necesaria la evaluación crítica de la situación que impera en la educación superior y la anticipación de su desarrollo futuro por parte de quienes conducen las Instituciones de Educación Superior (IES). La intervención de estas instituciones se debe llevar a cabo mediante la formación de personal competente que sea capaz de generar innovaciones en todas las áreas del conocimiento (Castañeda, 1995).

Es preciso saber si las políticas actuales son o no adecuadas para responder de manera efectiva a las demandas de competitividad, a nivel internacional, de los profesionistas que egresan del sistema de educación superior mexicano.

Para ello es necesario revisar planes y programas de estudio que rigen actualmente el desempeño de la educación superior, y con base en ello, hacer las modificaciones necesarias, atendiendo sobre todo a la calidad y la pertinencia de los contenidos de estudio.

Ahora bien, según datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1995), el crecimiento de la matrícula se ha estabilizado en los últimos años con bajas tasas y diferencias significativas en los sistemas de educación pública y privada, así, de 1989 a 1994 el crecimiento fue de 10.6%. En las instituciones públicas el incremento fue de 4.3% y en las privadas fue del 44%. La tasa de atención de licenciatura, en 1993, con relación a la población de 20 a 24 años, estaba por debajo del 15%.

Actualmente existe una insuficiencia en la cobertura de la educación superior para atender las necesidades del país. Se cuenta con una matrícula en licenciatura (universitaria y tecnológica) de 1,183,151 estudiantes.

Se sabe que la educación superior pública es la más representativa en el ámbito nacional tanto por su cobertura (85% de la demanda total), como por el esfuerzo financiero que implica su funcionamiento. En las universidades públicas se encuentra el 48% del personal dedicado a actividades científicas y tecnológicas que existen en el país, y se desarrolla el 56% del total de proyectos de investigación (Castro, 1996).

No obstante, existen grandes rezagos y desequilibrios en el sistema de educación superior, los cuales se reflejan en: niveles académicos; distribución de la matrícula entre las entidades federativas y cobertura de la población potencialmente demandante; relación entre matrícula de licenciatura y matrícula de posgrado; distribución en las áreas de conocimiento; relación de los inscritos en carreras tradicionales y

carreras de nueva creación; número de carreras ofrecidas; asignación de presupuestos; tratamientos fiscales a las universidades, y otros asuntos de carácter administrativo.

Se continúa con bajos índices de eficiencia terminal de los alumnos de licenciatura y de posgrado. Además se observa una crisis ética al interior de sus comunidades, lo cual afecta la participación efectiva, el compromiso institucional, la organización colegiada y el sentido de pertenencia al desarrollo de una misión educacional.

Existen tres aspectos que es necesario abordar al hablar de educación superior, los cuales se derivan de una serie de acontecimientos que han determinado su desarrollo y es importante considerarlos para entender su actual situación y futuro inmediato.

Uno de ellos es la internacionalización de la educación superior, hablando específicamente del Tratado de Libre Comercio (TLC) en el que participan Canadá, Estados Unidos y México. Dentro de él se proyectan diversas modificaciones en materia de economía, política, educación, etc., dentro de las sociedades de los países involucrados.

De este modo, existe la inquietud de crear estándares educativos similares que permitan la creación de un "sistema de educación superior norteamericano". Para lo cual se requiere facilitar la transferencia de conocimiento y tecnologías, aplicar los avances en tecnología de telecomunicaciones y establecer alianzas estratégicas con el sector empresarial.

Este proceso de globalización de la educación superior tiene como objetivo uniformar la impartición de la enseñanza superior en instituciones públicas y privadas de los tres países; así mismo implica la estandarización de la educación a partir de sistemas de acreditación internacionales.

El segundo aspecto hace referencia a los procesos de evaluación. Es imprescindible hablar del sistema de evaluación que ha empezado a aplicarse en las universidades públicas a partir de 1991.

De acuerdo a Díaz Barriga (1995), este proceso de evaluación tiene estrecha vinculación con la asignación de presupuesto a las universidades, al mismo tiempo que introduce importantes cambios tanto en la organización interna de las IES, como en el desempeño del personal docente.

Hasta el momento se han presentado dos proyectos de evaluación institucional. El de CONAEVA, que creó un sistema de evaluación único para todas las universidades; y el de ANUIES, cuyo proyecto consiste en una autoevaluación a cargo de cada institución.

Mediante estos sistemas se pretende constatar la efectividad de las IES con respecto al logro de metas preestablecidas y al funcionamiento de cada institución.

Al respecto Castro (1996), afirma que la actual política de evaluación desplaza a los procesos de planeación que predominaron durante la década de los ochenta. Esta planeación se basaba en la previsión de la cantidad de alumnos, y los recursos se asignaban de acuerdo a este criterio; la evaluación, por su parte, busca elevar la eficiencia de la educación superior por medio de la valoración de los elementos que intervienen en el proceso educativo.

El tercero y último aspecto, aborda el tema de las fuentes de financiamiento. Las universidades pretenden encontrar formas alternas de financiamiento las cuales pueden ser: la venta de servicios, donaciones, firma de convenios con otras organizaciones, aportaciones económicas de los estudiantes o el crédito educativo.

La finalidad del financiamiento es satisfacer las necesidades básicas de la educación superior, que son principalmente enfrentar las presiones del crecimiento de la matrícula, lograr igualdad de oportunidades en educación superior en cuanto al acceso, a la apropiación del conocimiento y al reestablecimiento de la calidad de la educación, que fue dañada por la crisis financiera.

Una de las fuentes de financiamiento puede ser el sector privado, estableciendo convenios con la universidad respecto a la adaptación y generación de tecnologías.

A continuación, se presentan algunas propuestas realizadas por organismos especializados en educación superior acerca de la manera de abordar esta problemática, así como algunas líneas de acción para su superación.

POLITICAS GENERALES PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACION SUPERIOR.

En el ámbito de la educación superior es preciso que se realicen procesos de reforma y mejoramiento continuo para responder a los desafíos que la sociedad mexicana planteará en el siglo XXI, de manera cualitativamente diferente a la tradicional (Gidi Villarreal, 1995).

Dichos procesos de reforma deberán considerar: la formación de profesionales bajo la concepción de la educación participativa, creativa, permanente y de aprendizajes significativos para su práctica social; la realización de investigación científica, tecnológica y humanística, enfocada al desarrollo del país; el fortalecimiento de las culturas e identidades nacional, regionales y estatales; el impulso a la vocación social de las IES, cuyo objetivo sea el bienestar y la calidad de vida de la población; y la vinculación e integración con los distintos sectores de la sociedad, tanto modernos como tradicionales.

La reformulación del concepto clásico de universidad es el resultado del impacto de las nuevas tecnologías en los procesos educativos. Por tanto, deberá pensarse en la organización universitaria como espacio centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza, así como en el equilibrio armónico de sus funciones.

Así mismo se requiere generar un nuevo sistema organizacional que favorezca la realización de cambios necesarios en las actividades de autoridades, profesores, investigadores, alumnos y trabajadores administrativos.

Deberán establecerse nuevas formas de regulación, no gubernamental, de la educación superior, especificando criterios y condiciones para la calidad institucional. A su vez, se deben fortalecer los procesos de evaluación, teniendo como referentes los objetivos establecidos por cada institución y las expectativas sociales, contando con la participación de las comunidades académicas, para que verdaderamente realimenten los procesos de cambio y mejoramiento continuo de la calidad.

Algunas de las políticas que propone la ANUIES (1995), para el mejoramiento de las IES son las siguientes:

- El Estado es quien debe responsabilizarse fundamentalmente del sostenimiento de las instituciones públicas y privadas.
- Es necesaria una mayor descentralización de la educación superior, para lo cual se pueden crear sistemas estatales de educación superior.
- Fomentar la participación de la sociedad y los sectores productivos en el establecimiento de las políticas de educación superior, y en el desarrollo de los programas de las IES.
- Valorar y rescatar las peculiaridades de las IES, producto de su historia y de las características económicas, sociales y culturales de su entorno.
- Establecer políticas integrales de Estado para el desarrollo de la educación superior con toda transparencia, continuidad y seguridad en la interrelación entre las IES y el Gobierno.

-
- Acordar leyes y políticas claras y estables en los terrenos fiscal, laboral y financiero para la regulación del desarrollo de la educación superior.
 - Crear organismos efectivos para la planeación y evaluación de la educación superior, donde participen autoridades universitarias, docentes, otros sectores y los gobiernos federal y estatal.
 - Reconocer a las IES y asociaciones académicas el rol central que desempeñan en la formulación de programas educativos en el nivel superior. Estas, por su parte, deben procurar su mejoramiento continuo y una trascendencia social.
 - Diseñar estrategias para el mejoramiento, consolidación y permanencia de la planta docente en el Sistema de Educación Superior Nacional, abordando cinco aspectos principales:
 - 1) Programas de formación y superación docente, ampliando su cobertura y los recursos a ellos designados.
 - 2) Mejoramiento de condiciones de trabajo.
 - 3) Medidas para la recuperación del poder adquisitivo del salario.
 - 4) Deshomologación salarial.
 - 5) Fortalecimiento de programa de estímulo al desempeño docente, preservando y fomentando los grupos académicos sobre lo individual.
 - Descentralización de los programas de formación para docentes y de apoyo a la investigación, creando sistemas estatales y regionales de investigación, posgrado y superación académica.
 - Incorporación a las IES de los recursos humanos formados en el nivel posgrado, para mejoría y ampliación de la planta docente nacional.

-
- Garantizar a las universidades públicas un subsidio más allá del período anual, para la continuidad y seguridad a los proyectos académicos de las instituciones.
 - Coordinar el desarrollo de la educación superior con el de los niveles previos del sistema educativo nacional, especialmente el nivel medio superior, especificando su función en el sistema educativo nacional. Creando además programas de apoyo para mejorar la calidad del bachillerato y articularlo orgánicamente con el nivel superior.
 - Tomar medidas para un mayor acceso y permanencia de los alumnos en la educación superior, por medio de un sistema nacional de becas y programas de apoyo a su desarrollo integral.
 - Mejorar la tasa de cobertura de la educación superior nacional ampliando la oferta por medio de la creación de nuevas instituciones públicas y particulares.
 - Crear un sistema nacional de educación superior en el que estén de acuerdo todas las IES, estableciendo procedimientos que faciliten la movilidad intra e inter institucional de estudiantes y profesores, favoreciendo el intercambio y la equivalencia de programas académicos.
 - Fomentar programas de innovación académica en educación superior, que incorporen nuevas tecnologías y formas de organización curricular.
 - Impulsar los estudios de posgrado como núcleos generadores de procesos de mejoramiento de la calidad académica y como una opción de formación flexible, poco escolarizada y con énfasis en las tareas de investigación.
 - Mejorar la infraestructura académica con que cuentan las instituciones para la realización de sus programas de desarrollo, actualizando los equipos y recursos materiales.

La ANUIES propone así mismo, la revisión de seis campos de acción para mejorar la calidad de las Instituciones de Educación Superior, teniendo en cuenta las particularidades de cada caso:

El primero se refiere al fortalecimiento y vigencia del Federalismo Educativo. Este implica la búsqueda de mecanismos de vinculación, colaboración y coordinación entre la federación, los estados y los municipios, tomando en cuenta los problemas y condiciones de desarrollo de la nación, de las regiones y localidades.

Para esto es necesaria la corresponsabilidad de quienes estén a cargo y una mayor interacción entre los componentes del Sistema Nacional de Educación Superior, para fomentar la diversidad y la calidad de las tareas de sus instituciones.

De tal forma que las instituciones pongan a disposición de las otras sus programas académicos consolidados y de excelencia, buscando una complementariedad más que una competencia.

El segundo campo propuesto versa sobre la vinculación con los sectores social y productivo. Con esto se pretende que la sociedad se beneficie con los productos de las instituciones de educación superior en relación con las actividades de docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura.

La finalidad es ampliar el alcance social de las actividades que realizan las universidades y los institutos tecnológicos frente al nuevo comportamiento de las variables económicas, sociales y políticas que imperan a nivel nacional. Requiere de particular atención la participación en programas que apoyen a las micro y pequeñas empresas, y que atiendan las condiciones de pobreza extrema en las que se encuentran algunos sectores del país.

El tercer factor a considerar es el mejoramiento en la preparación del personal docente. Esto constituye una estrategia central para el mejoramiento de la calidad de los servicios ofrecidos por las instituciones de educación superior.

Cada institución ha establecido programas de superación de su personal y han acordado dentro de la ANUIES el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA), que inició en 1994. Se pretende que con estos programas se cuente con un número significativo de personal académico con estudios de posgrado para finales de siglo.

Además de esto es necesario atender a dos aspectos importantes: por un lado la incorporación del personal formado en programas de posgrado del país o del extranjero, y por otro, la formación y actualización de los profesores de asignatura, en quienes recae gran parte de la responsabilidad de la formación de los futuros profesionales.

Un cuarto campo de acción es el apoyo integral a estudiantes de Educación Superior. Se trata de brindar apoyo a los estudiantes, tanto en aspectos académicos como de carácter económico. Con este fin, cada institución diseñará proyectos para apoyar el proceso académico - escolar y extraescolar- de los alumnos, desde su ingreso hasta su egreso.

Estos proyectos pueden ser cursos propedéuticos y de nivelación escolar; atención a materias con alto índice de reprobación; aprendizaje de idiomas extranjeros; talleres de computación; orientación educativa; servicios bibliotecarios; formación y desarrollo de hábitos de estudio; recursos básicos para el aprendizaje; fomento al rendimiento escolar y conformación de grupos de alto rendimientos académico; actividades culturales, deporte, recreación y servicio social integral.

Así mismo, las IES y los gobiernos deben apoyar a los estudiantes mediante becas y estímulos con el fin de lograr una mayor igualdad de oportunidades en el acceso y la permanencia en el sistema educativo a quienes demuestren capacidad y dedicación. Con ello es posible lograr la conformación de los cuadros profesionales especializados que el país necesita para alcanzar la superación deseada. Esto representa un cambio cualitativo de sus instituciones educativas.

Otro aspecto a abordar es la ampliación, diversificación, racionalización e innovación de la oferta educativa, para lo cual es necesario que las IES establezcan programas de desconcentración geográfica y mejoramiento de su oferta de programas educativos, con el fin de promover el desarrollo nacional y superar el rezago que existe en la educación superior mexicana con respecto a otros países.

El último campo de acción propuesto se refiere al fortalecimiento de las economías institucionales. Este aspecto es muy importante ya que debido a la actual crisis económica, han aumentado las necesidades institucionales de recursos para satisfacer, en calidad, cantidad y oportunidad, los requerimientos de los programas académicos.

Por tanto, las acciones que se desarrollen en torno a este problema, posibilitarán las condiciones económicas necesarias para la realización de dichos programas. Del mismo modo, debe considerarse la posibilidad de lograr un mayor acceso de las instituciones particulares a fondos públicos.

Sobre este último tópico es necesario aclarar que en los últimos años las IES han contado con apoyos específicos del Gobierno Federal para impulsar y reforzar cambios cualitativos a través del Fondo para Modernizar la Educación Superior (FOMES).

No obstante, es conveniente la realización de algunas modificaciones a las políticas bajo las cuales se rige dicha organización. Por ejemplo: la asignación de fondos deberían canalizarse con base en un programa integral de las instituciones y no en función de proyectos específicos que atienden prioridades que no lo son necesariamente para todas y cada una de ellas.

En opinión de la ANUIES, esta medida permitiría atender de manera más adecuada a cada institución, considerando su especificidad y desarrollo, y así hacer un mejor uso de sus recursos.

Actualmente, el gasto federal en educación superior con respecto al PIB es del 0.57%, y el gasto nacional en ciencia y tecnología es del 0.3%. Una meta consiste en llegar al 1.5% y al 1%, respectivamente (ANUIES, 1995).

Estos recursos permitirán ampliar la cobertura de la educación superior; mejorar y actualizar la infraestructura; llevar a cabo innovaciones en la organización académica y curricular, utilizando nuevas tecnologías de comunicación; apoyar y ampliar el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA); incrementar los sueldos del personal docente y administrativo de las IES, principalmente.

Por otra parte, los criterios en los que se basa la evaluación de los proyectos de educación deben ser claros y precisos, lo mismo que los procesos de asignación definitiva de recursos. Se tendría que perfeccionar los procedimientos y criterios del FOMES contando con la participación de la SEP y la ANUIES.

Los recursos brindados por el FOMES tienen la característica de ser apoyos extraordinarios para desarrollar proyectos específicos que puedan evaluarse en su aplicación e impacto tanto por parte de la propia institución como por el Gobierno; están dirigidos a gastos que se renuevan y no forman parte del presupuesto ordinario. Estos deben posibilitar la asignación de los recursos atendiendo a las características de cada institución.

Estos lineamientos propuestos por la ANUIES pretenden mejorar las condiciones de la educación superior, atendiendo a las demandas actuales en este ámbito, considerando que la educación atraviesa por una etapa de cambio y reajuste, debiendo adecuar su actividad a las necesidades tanto internas como externas a ella, pero que de igual modo le incumben.

Como se observa, en el discurso anterior se hace referencia constantemente a procedimientos de evaluación de diferentes elementos de la Educación Superior, como proyectos de educación,

pertinencia de propuestas, el mismo sistema educativo, etc., pero es necesario saber qué es la evaluación, a qué se hace referencia específicamente cuando se habla de evaluar algo, de dónde surge la idea de evaluar, qué se evalúa, por qué es importante, etc.

Para conocer esto, en el siguiente capítulo se aborda el tema de la Evaluación en la Educación Superior, ya que se considera importante conocer la forma en que se ha empleado dentro de este nivel de estudios y cómo ha evolucionado desde sus inicios hasta la fecha.

RESUMEN

La institución universitaria se ha transformado de manera importante a través del tiempo. Pasa de ser una institución dedicada al cultivo del saber, a ser una instancia de formación de recursos humanos para la producción. Estos cambios han sido generados paralelamente a las transformaciones de la sociedad en la que se encuentra inmersa, tanto en el ámbito económico y político, como cultural.

Así ocurre que con la adopción del modelo neoliberal por parte del gobierno, todo funciona bajo una lógica de mercado, es decir, se tiene que pagar por todos los servicios públicos. El Estado deja de encargarse de garantizar los bienes a la sociedad y pone en manos del sector privado el control de gran parte de los bienes sociales, entre ellos la educación. Es por ello que se reduce en gran medida el financiamiento hacia la educación pública, quedando ésta desprotegida.

Esta situación obliga a quienes laboran en ella a buscar otras fuentes de ingreso ya que sus salarios son cada vez menores, por tanto, se reduce el tiempo que dedican a sus labores académicas (en el caso de los docentes), y la enseñanza, así como el aprendizaje sufren un deterioro significativo.

Aunado a esto, se crean sistemas de estímulos económicos a quienes realicen investigación. Para cumplir con ello, los docentes se ven orillados a duplicar sus jornadas de trabajo en busca de estos "incentivos".

La implementación de este sistema se escuda detrás de una aparente procuración de la excelencia académica, calidad de la educación, etc.

Aquí, el empleo de programas de evaluación institucional (cada vez más difundido), sirve como prueba de las deficiencias o eficiencias de las instituciones educativas, y de acuerdo a ello se les asigna mayor o menor financiamiento.

Ante la crítica situación por la que atraviesa la educación superior, y tomando en cuenta las demandas de competencia exigidas por los avances científicos y tecnológicos a nivel mundial, se hace necesario idear posibles soluciones para el restablecimiento de este nivel de estudios.

Las propuestas que se retoman de la ANUIES parecen ser adecuadas para lograr un mejor funcionamiento de las IES del país, ya que consideran aspectos esenciales para el cambio en beneficio del nivel superior de estudios del país, como por ejemplo tomar en cuenta las particularidades de cada institución, garantizar el subsidio de acuerdo a las necesidades de cada una, etc.

CAPITULO II

EVALUACION EN LA EDUCACION SUPERIOR

La evaluación ha sido empleada básicamente para revisar el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, a partir de la década de los setenta se ha extendido este criterio y ahora se evalúan programas, proyectos, materiales, instituciones, etc. (Nevo, 1983).

Hasta antes de esta época, la planeación era la que regía la manera de proceder en cuanto a planes de estudio, programas, políticas educativas y demás aspectos involucrados con la educación, especialmente en el nivel superior.

En los setenta los programas públicos se centraban en la implantación de la planeación y se suponía que la evaluación institucional, en la educación superior sólo sería una fase del proceso de planeación, cosa que no sucedió, pues únicamente se realizaron algunos intentos aislados de autoevaluación al interior de las instituciones.

La planeación se basaba en la previsión de cantidades (sobre todo de matrícula) como guía para la demanda de insumos y otros recursos. Prevalcía un enfoque de ajuste de medios a fines que aseguraba recursos y preveía cantidades más que atender a eficiencia (Valenti y Varela, 1994).

El concepto de evaluación se transforma en la década de los ochenta. En Estados Unidos se establece la nueva evaluación educativa como instrumento de la política para la institución educativa. De este modo la planeación se ve desplazada, pues ya no es tan importante la presentación de planes, sino los logros y resultados (Rivera, 1993).

Desde fines de los ochenta se ha puesto mayor énfasis en la evaluación (originalmente concebida como parte de la planeación) y se le ha empleado como instrumento estratégico para elevar la eficiencia de la educación superior. Sin embargo el manejo que se le ha dado por parte del Estado ha sido en torno a la adopción del concepto de calidad, con lo cual pretende justificar el control de recursos asignados a los académicos, exigiendo el cumplimiento de requisitos preestablecidos, ejerciendo así también un control sobre la práctica educativa.

Actualmente la educación se concibe como un elemento más de la economía, sin hacer referencia a su connotación socio-política. Esto obedece a una serie de políticas dictadas desde el Banco Mundial (BM), quien a partir de la década de los setenta disminuyó la responsabilidad del Estado hacia la educación.

El BM concibe a ésta como una inversión rentable, con tasa de retorno y asume al individuo como inversionista que piensa y decide a qué escuela ingresar, por cuanto tiempo estudiará y qué estudios le dejarán mayor ganancia en el futuro.

El BM determina la cantidad de recursos que se asignan a la educación, además de su orientación, propósito y destinatarios. Así mismo, el BM busca el modo de ubicar sus recursos con la mayor rentabilidad para la inversión. Su modo de proceder, es decidir sus políticas y después pagar investigación para probarlas.

Las ideas del BM se retomaron en los dos últimos sexenios (1982-1988 y 1988-1994) y se han manifestado en el afán por disminuir el coeficiente costo-beneficio, y en transferir el costo de la educación post primaria a sus beneficiarios (el individuo, la familia y los empleadores).

Finalmente, esta política queda plasmada en la Ley Federal de Educación, la cual fue modificada en el periodo salinista (1988-1994), y muestra cómo ha cambiado la visión acerca de la educación, la introducción de nuevos términos y conceptos que han sido empleados para dar pauta a toda una nueva ideología basada en el neoliberalismo, la apertura comercial y las relaciones de mercadeo.

Actualmente, se aplican diferentes políticas en educación, las cuales son retomadas de los planteamientos anteriores y que definen el estado actual de la evaluación dentro del Sistema Educativo Nacional.

POLITICAS DE EVALUACION EN LA EDUCACION SUPERIOR.

El Programa de Modernización Educativa 1989-1994 (PME), propuso a la evaluación como una de las principales acciones para modernizar la educación superior y como medio para conocer la eficiencia y la calidad de este nivel educativo.

A principios de los noventa la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) diseñó una estrategia para evaluar la educación superior, proponiendo tres procesos de evaluación a realizarse en forma simultánea y paralela con el fin de valorar por niveles el sistema de educación superior.

Dichos procesos de evaluación son: 1) las autoevaluaciones de las propias IES; 2) la evaluación interinstitucional de programas y proyectos en las diversas funciones y áreas de la educación superior, mediante mecanismos de evaluación de pares; 3) la evaluación de sistemas de educación superior y de sus subsistemas, a cargo de las instancias nacionales correspondientes.

La evaluación interinstitucional está encaminada a conocer y valorar las condiciones de operación y la calidad de los servicios, programas y proyectos, además de los procesos y resultados del quehacer de las instituciones. Las funciones de este tipo de evaluación son: a) la evaluación diagnóstica en un área determinada de conocimiento o de la

institución; 2) la acreditación y reconocimiento de programas académicos; 3) la dictaminación sobre proyectos o programas específicos que requieran apoyos económicos; y 4) la asesoría a las instituciones para la formulación de programas y proyectos.

En 1991 los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), por medio de su Comité de Administración, realizaron la evaluación de los programas, las funciones y de la institución con base en revisiones documentales y valoraciones de experiencias internacionales, nacionales e institucionales.

De acuerdo con dicho Comité, la finalidad de los procesos de evaluación es el mejoramiento de la calidad de los resultados y de los procesos del quehacer académico de las instituciones.

No existe un modelo ideal único contra el cual se pueda comparar la institución a evaluar, ya que cada institución es única, tiene características particulares y por tanto, se deben manejar referentes generales como parámetros de comparación, teniendo en cuenta que el referente de evaluación de una institución es su misión, naturaleza jurídica y su modelo académico.

Dentro de las Instituciones de Educación Superior ha existido un esquema de organización que separa radicalmente las funciones académicas de las administrativas, por lo que se han constituido como estructuras paralelas, que en vez de incidir en un objetivo común, funcionan como instancias independientes que reclaman autonomía de decisiones, de operación y de evaluación.

Esta situación genera conflictos y luchas internas que obstaculizan el desarrollo de las actividades institucionales, por lo que es necesaria una reconceptualización de la administración y la gestión a fin de que reconozca la importancia y la responsabilidad que comparten con los académicos para el logro de los fines institucionales (Llarena, 1996).

DEFINICIONES DEL CONCEPTO *EVALUACION*

Existen diversas definiciones acerca de la evaluación. Por ejemplo, Weiss (1980), plantea que evaluar significa juzgar el valor o mérito de algo por medio de determinado procedimiento ya sea implícito o explícito. Por su parte Nevo (1983), define a la evaluación educativa como "una descripción sistemática de objetos o propósitos educativos y/o el establecimiento de su mérito o valor".

Hammonds (1968), afirma que evaluar es juzgar cuidadosamente el valor o cantidad de algo. No es lo mismo que medir, ni lo mismo que obtener datos u otros hechos; es considerar la evidencia, escrutar el aprendizaje para sacar los rasgos esenciales que contribuyen a su éxito o fracaso.

Autores como García, et. al. (1993) opinan que la evaluación es un análisis continuo acerca del contexto en el que se da el objeto de evaluación, los elementos involucrados en el mismo y sus resultados, así como también la asignación de calificaciones para su certificación.

Díaz Barriga (1992) afirma que la evaluación debe ser una indagación constante acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual permita explicar el proceso y sus características para llegar a una comprensión de las mismas. Plantea que en dicha indagación no debe existir parcialidad, es decir, que se deben atender la totalidad de elementos involucrados en el proceso y no sólo algunos.

Bloom (1971), atribuye dos funciones principales a la evaluación, una **FORMATIVA**, la cual corresponde a una secuencia jerarquizada de contenidos y materiales. Según el autor, esta función de la evaluación brinda información sobre el aprendizaje del alumno mientras el proceso instruccional ocurre, permitiendo identificar las fallas a tiempo y así poder proponer actividades remediales, por tanto esta evaluación debe ser frecuente y continua.

Por otra parte Bloom habla de una función **SUMATIVA**, la cual permite evaluar un nivel de integración y síntesis (suma) de los niveles

anteriores. Esta evaluación es final e informa los cambios ocurridos en los alumnos cuando determinado proceso de enseñanza-aprendizaje ya ha terminado. Aquí no hay oportunidad de corregir un mal aprendizaje (Manual de Evaluación, 1988).

El Congreso Nacional de Investigación Educativa publica en 1981 un documento titulado "Evaluación de la Cobertura y la Calidad de la Educación", donde define a las evaluaciones como momentos posteriores a una acción que se busca encauzar o dirigir, ya que sin acción previa, la evaluación carecería de objeto.

Los autores trabajaron con base en dos líneas de pensamiento acerca de la evaluación. La primera considera que la evaluación presupone poder, ya que sin poder la evaluación es sólo un ejercicio especulativo. Si se piensa quién origina las evaluaciones, quién las paga, quién las controla; y si se tiene en cuenta que la evaluación es un trabajo especializado y que quienes se dedican a ella perciben una paga que se supone suficiente para sostenerse, se concluye que tal actividad depende de quien controla los recursos.

La segunda línea de pensamiento tiene una tendencia evolutiva, señalando tres etapas en el desarrollo: 1) Calidad equivale simplemente a cobertura; 2) Calidad equivale al logro del estándar aceptado, y 3) Además del estándar, para juzgar la calidad se emplean componentes situacionales de quienes se ven involucrados en el proceso.

Las personas directamente involucradas en el proceso educativo no son quienes deciden los objetivos o las metas de la evaluación. Ellos simplemente los aceptan sin cuestionar y dirigen su labor sólo con el fin de informar si dichos objetivos se verán favorecidos u obstaculizados a lo largo del proceso de educación.

Los autores citan a Guba (1981), quien explica que la causa de que no se empleen los resultados de las evaluaciones hechas al proceso educativo, es que quienes las realizan no toman en cuenta los problemas e intereses de sus clientes y por tanto, la información que generan no es valiosa. Según este autor una buena evaluación dará a conocer los intereses,

preocupaciones, desacuerdos y demás, que se dan entre los participantes, a fin de generar la información necesaria para discutirlos y poder emitir juicios apropiados.

De las definiciones anteriores se retoma la propuesta por Díaz Barriga (1992), ya que además de hablar de entender el proceso enseñanza-aprendizaje, propone atender el conjunto de elementos que intervienen en dicho proceso y no considerarlo en aislado, lo cual resulta de vital importancia puesto que las instituciones educativas se encuentran inmersas en una sociedad que ejerce una influencia determinante sobre ellas y en general sobre todo el sistema educativo.

Por tanto, los factores políticos, económicos, sociales, etc. determinan en gran medida la definición de políticas educativas, situación que repercute al interior de cada institución de educación.

EVALUACION DEL APRENDIZAJE.

Al hablar de evaluación es preciso tener en claro que ésta representa un fenómeno social, que al mismo tiempo condiciona y está condicionada por la sociedad (Díaz, 1992).

Los resultados que se obtienen al realizar una evaluación reflejan el nivel socioeconómico de los individuos, y por lo general se observa que las calificaciones bajas, la reprobación, etc., están asociados con escasas posibilidades económicas y no sólo con cuestiones de capacidad.

Los docentes pocas veces son conscientes de las repercusiones que la evaluación provoca en los estudiantes y en la sociedad entera. Una calificación confiere status al estudiante y dependiendo de la decisión del docente de aprobar o no a determinado alumno, se le considera ya sea buen estudiante o deficiente, y esto a su vez fomenta la competencia y el individualismo en los estudiantes al tratar de sobresalir y ganar un status dentro de la sociedad.

Al hacer esto, el estudiante no reflexiona sobre su aprendizaje, no se pregunta si realmente aprendió, cómo lo logró o para qué le servirá haber aprendido y solamente se preocupa por obtener una buena nota, ya que cree que un 10 significa que sí aprendió y un 5 quiere decir que no sabe.

Por otro lado, la sociedad contribuye a mantener esta creencia, ya que para seleccionar y emplear a su personal toma en cuenta certificados y promedios. Estos tienen un alto valor social porque con ellos algunos individuos pueden demostrar cierto nivel escolar y adquirir un status, en tanto que otros no pueden hacerlo.

Por lo tanto, considerar a la evaluación como una actividad social, requiere del reconocimiento de la intervención de factores sociales y culturales, los cuales determinan las condiciones sobre las que se realizará la práctica evaluativa.

La enseñanza se evalúa a través de la valoración de la evidencia del aprendizaje que se da o no, como resultado de la labor de enseñanza. Los propósitos de la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje deben contribuir a mejorar ambos factores.

Para que el docente pueda guiar al estudiante, debe ser capaz de descubrir lo que éste ha aprendido, lo que le falta aprender y tal vez las dificultades que han impedido el aprendizaje.

La función principal de la evaluación no es determinar al final de algún proceso educativo qué aprendizaje se ha logrado; sino más bien es descubrir al principio qué aprendizaje se ha dado y después, en diversos momentos, el progreso alcanzado.

Es importante que el docente tenga claro lo que espera conseguir con la evaluación que realiza, ya que el procedimiento de evaluación que emplee influye en los estudiantes, porque tiende a establecer objetivos para ellos.

Si se desea fomentar un aprendizaje significativo, la evaluación debe estar claramente separada de la calificación. Además es preciso que el estudiante tenga la certeza de que lo que está realizando tiene sentido y que la evaluación es sólo un medio para determinar dónde está ahora respecto de sus metas (Hammonds, 1968).

EVALUACION INSTITUCIONAL.

Actualmente, la evaluación se ha convertido en el principal método para la dinamización y el conocimiento a profundidad de las instituciones. En México se ha trabajado principalmente en el ámbito de la evaluación de las instituciones de educación superior. Esta es una tendencia internacional y globalizante que contempla tanto a las instituciones públicas como a las privadas (Valenti y Varela, 1994).

La evaluación de las instituciones educativas comprende todos los aspectos involucrados en la formación de los estudiantes dentro de una institución, es decir, reglamentos, aspectos organizativos y políticos, las formas, los medios y los contenidos de dicha información, los mecanismos de gestión y asignación de recursos, la conformación de liderazgos y grupos de poder y de opinión, la satisfacción de las comunidades institucionales, entre otros.

Particularmente en el nivel superior, el objeto de las evaluaciones son los derechos autónomos, el gasto social, las fuerzas políticas, los acuerdos nacionales y demás.

Carrión et. al. (1993), clasifican los objetivos de la evaluación institucional en cuatro grupos: Las evaluaciones per se, los ensayos propositivos, las metaevaluaciones y las investigaciones que fundamentan algún elemento de las evaluaciones (análisis de reactivos, validación de indicadores, diseño de organizaciones para evaluación, etc).

Los autores mencionan que la evaluación educativa es en sí, investigación y por ello puede hacer uso de los métodos de la

investigación social, pero su propósito no es principalmente el obtener mayor conocimiento acerca de algo, sino dar un juicio acerca de lo que se supone debe esperarse de la evaluación, decir de qué se trata.

En la literatura referida a la evaluación institucional, se dejan de lado la complejidad de la evaluación de una institución educativa y las dimensiones política y económica de la evaluación.

Es necesario que las evaluaciones expliquen: la expansión y diversificación morfológica e institucional de la educación superior; la distribución social y regional de las oportunidades educativas; la naturaleza, tendencias y resultados de la formación; el reclutamiento, la inducción, el desempeño, la efectividad y superación de los agentes educativos; las características, evolución y consecuencias del financiamiento de los sistemas y organizaciones educativas y los mecanismos de asignación de recursos; los procesos de vinculación de la educación superior y la internalización y transformación de los valores sociales; la vinculación con las fuerzas productivas y el análisis, diseño e implantación del cambio educativo.

Latapí (1982), concluye que el apoyo de la autoridad máxima es fundamental así como una adecuada organización en cada una de las etapas definidas en la planeación de la evaluación, una capacidad técnica adecuada y la legitimación política a través de órganos de representación de la comunidad institucional.¹

Los autores referidos anteriormente plantean que es necesario asumir a la evaluación como un quehacer de investigación, en el que se articulen una comprensión teórica, además de una valoración axiológica y de compromiso acerca del objeto a evaluar y hacia quienes están involucrados en el proceso.

¹ Carrión, et.al. (1993). La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. En: *Evaluación de la Educación*. 2° Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, D.F.

EVALUACION CURRICULAR.

En los últimos diez años la evaluación curricular como campo cobra un espacio relevante, en el plano del discurso político de la educación, al igual que en el ámbito de la reflexión teórico-conceptual y del desarrollo metodológico. La evaluación curricular resulta ser de extrema importancia para juzgar los resultados obtenidos e ir perfeccionando el plan existente por medio de ajustes o reemplazos justificados.

Este tipo de evaluación facilita la optimización de cada elemento del proceso, brindando información necesaria para fundamentar objetivamente el hecho de modificar o mantener algunos elementos del plan de estudios vigente.

En las propuestas teórico-metodológicas de la evaluación curricular destacan como aspectos principales: la delimitación del objeto de estudio, la perspectiva teórica desde la cual se aborda y el procedimiento metodológico de acercamiento al mismo.

Actualmente existe un debate en el campo de la evaluación curricular en México, ya que por una parte hay quienes sostienen que es factible evaluar la totalidad del currículum por medio de varios estudios o investigaciones que se realicen de manera simultánea, y por la otra, algunos establecen que dada la complejidad y multiplicidad de aspectos y elementos que intervienen, no es posible evaluarlo en su totalidad y sólo se puede indagar algunas etapas o segmentos del mismo (Carrión, 1993).

En opinión de Díaz B. (1990), la forma más utilizada para evaluar un currículo es únicamente analizando la secuencia y organización de los títulos de las asignaturas y los contenidos temáticos, dando así sólo información descriptiva y dejando de lado lo referente al rendimiento de los alumnos y su desempeño al egresar de la carrera.

Durante los 70's y a principios de los 80's predominó una postura acerca de la evaluación curricular, ésta se basa en el discurso de la tecnología educativa de corte técnico y eficientista, la cual se apoya en modelos

aplicables a múltiples casos, observándose una subordinación de lo teórico a lo técnico-instrumental. Su metodología sigue el rigor de la objetividad, descartando todo lo que no sea observable. Este enfoque cuantitativo-experimental se centra en la medición y su comparación con criterios previamente establecidos.

Una segunda postura se inicia en los 80's cuando los enfoques de evaluación curricular son impactados por el discurso crítico y otros aspectos como consideraciones de carácter subjetivo, socio-histórico, ideológico, político y participativo, que implicaba el reto de pensar y poner en práctica alternativas que superen la visión tecnocrática.

Este enfoque cualitativo-subjetivo destaca la comprensión de los significados que los sujetos protagonistas le atribuyen a sus experiencias, la construcción intersubjetiva de la realidad, recuperando al sujeto como elemento central de las explicaciones (Díaz, 1988).²

Una de las tendencias actuales es buscar la complementariedad entre lo cuantitativo y lo cualitativo, ya que se requiere una comprensión más amplia del objeto a evaluar.

Así pues, se han empezado a proponer metodologías alternativas que evalúan los procesos educativos atendiendo a sus características históricas, culturales y sociales.

Dentro de la evaluación curricular se detectan tres orientaciones teórico-metodológicas fundamentales:

La primera se centra en el uso de una metodología cuantitativa predominante, que busca medir los resultados por medio de la obtención de índices específicos, tales como: deserción, aprobación y reprobación, eficiencia terminal, titulación, relación ingreso-egreso, etc.

La segunda se ubica en las formas de articulación que guardan los componentes programáticos del plan de estudios y su grado de pertinencia con respecto a los factores internos y externos existentes.

² Carrión, et.al. (op. cit.).

Bajo esta orientación sobresalen las propuestas metodológicas que buscan caracterizar el grado de congruencia interna que presenta el plan de estudios con respecto a los componentes programáticos que lo estructuran, así como determinar la congruencia externa que guarda el plan de estudios con relación con otros ámbitos del proceso educativo.

Un ejemplo lo representa Stufflebeam (1971), quien explica que se pueden encontrar en todo proyecto cuatro tipos generales de evaluación, yendo desde su creación hasta su aplicación:

1. Evaluación de Contexto. Con ella se fundamentan los objetivos, se define el medio relevante, las condiciones vigentes y las deseables, se identifican necesidades y diagnostican problemas. Se utiliza durante la etapa de fundamentación de la carrera.
2. Evaluación de Entrada o de Insumos. Es una evaluación de tipo diagnóstico que ayuda a determinar el diseño más adecuado de un proyecto; desde cómo utilizar los recursos para lograr las metas de un programa. Se realiza en las etapas de determinación del perfil profesional y de organización curricular.
3. Evaluación de Proceso. Con ella se pretende detectar o predecir defectos en el proceso de diseño o en su aplicación, proveer información para tomar decisiones programadas y mantener un registro continuo del procedimiento.
4. Evaluación de Producto. Para juzgar los logros del proyecto. Para medirlos e interpretarlos al final de cada etapa y del proyecto global.³

La tercera orientación concibe a la evaluación como un proceso integral, sistemático y participativo. Su finalidad es caracterizar el proceso curricular y educativo lo más integralmente posible, abarcando otros ámbitos que tienen que ver con la realidad educativa donde opera.

³ Díaz Barriga, A. (1990). *Investigación Educativa y Formación de Profesores. Contradicciones de una Articulación*. Cuadernos del CESU. No. 20, UNAM. págs. 57-62.

Por ello, adoptan un modelo de evaluación cualitativo y participativo, ya que interesa conocer los procesos y factores que median entre las especificaciones formuladas en el plan de estudios y los resultados obtenidos, los cuales configuran la vida cotidiana del proceso educativo.

Con este propósito la obtención de información sobre los elementos del plan de estudios, así como las características del proceso educativo, provienen de las opiniones que expresan los sujetos que participan cotidianamente en la formación educativa y/o profesional: autoridades, profesores y estudiantes.

Bajo esta última perspectiva se encuentra el planteamiento de Díaz (1990), quien opina que al evaluar un currículo deben tomarse en cuenta aspectos como: la identificación de objetivos basados en necesidades sociales, en un mercado potencial de trabajo, en las características de los educandos, el total de las actividades, recursos didácticos y formas de evaluación pertinentes. Así pues, la evaluación del currículo debe ser una actividad deliberada, sistemática y permanente desde su inicio.

Por último, se hará mención de otro ámbito en el cual se desarrolla la evaluación -y que es el que interesa en esta investigación-, se refiere a los docentes y los diversos medios por los cuales se les ha intentado evaluar.

EVALUACION DOCENTE

Son muy variadas las formas en que se ha evaluado el desempeño docente, que van desde el currículum, antigüedad, el grado y demás; las evaluaciones realizadas por otros docentes compañeros, por los estudiantes, por autoridades externas, etc.

Carrión, et. al. (1993), realizan una revisión y análisis de trabajos concluidos, relacionados con la evaluación de los docentes en la educación superior, media superior y básica. Las dimensiones de análisis fueron 1) las experiencias de evaluación de los docentes realizadas por los especialistas en las instituciones, como parte de las tareas de evaluación estructural; 2) por especialistas ajenos a las instituciones; 3)

las realizadas por los mismos docentes, individuales o colectivos, dentro de las instituciones y 4) las metaevaluaciones.

Se revisaron los siguientes niveles: a) fundamentos teóricos y soportes metodológicos seguidos en cada caso; b) las aplicaciones técnicas y c) los productos logrados de la evaluación de los docentes. El recorte temporal abarca de 1981 a 1992.

Los resultados muestran que en la dimensión correspondiente a las experiencias de evaluación de los docentes, existen dos tendencias: por una parte, valorar la función docente desde una perspectiva de proceso-producto con una metodología comparativa, a través de la aplicación de cuestionarios seriados y por otra parte, se evalúa al docente de acuerdo a políticas de formación, por medio de cursos y programas de intercambio con los centros formadores que incluyen la evaluación de la formación realizada por las propias IES.

En la dimensión referida a la evaluación externa de expertos, existe una línea de trabajo de seguimiento de docentes egresados de programas de formación vinculado a un enfoque teórico sistemático cualitativo de la relación objetos-eficiencia y aplicación práctica, que utiliza metodologías de análisis comparativo y técnicamente emplea entrevistas estructuradas para valorar la formación-producto.

Respecto a la dimensión que retoma las evaluaciones realizadas por los mismos docentes, los trabajos realizados son básicamente de dos tipos, los primeros se centran en la formación en sí misma y los últimos son estudios exploratorios con enfoques y metodologías cuantitativas centradas en los productos.

Finalmente, la metaevaluación de la evaluación de los docentes va desde la construcción de modelos, revisión conceptual, metodológica y política del campo, reflexiones sobre aspectos filosóficos e ideológicos del quehacer docente, análisis sobre el mercado de trabajo, tendencias laborales y gremiales hasta algunas teorías pedagógicas prescriptivas.

En este tipo de estudios, uno de los criterios de eficacia docente que más se ha investigado es el aprendizaje de los alumnos como productos de la enseñanza, aunque también se ha estudiado sobre cambios en las actitudes, percepciones y conductas de los estudiantes, autoevaluaciones de los profesores, evaluaciones de alumnos y de otros colegas profesores, evaluaciones de jefes de departamento o de comisiones académicas y registros de conductas docentes realizadas por observadores calificados.

Por otra parte, las investigaciones de tipo psicométrico y correlacional realizadas en las últimas décadas sobre la validez de las evaluaciones de los estudiantes constituye una muestra del avance que se ha logrado en la evaluación de la práctica docente. Sin embargo, aún se requiere el desarrollo de nuevas líneas de investigación sobre otros elementos relevantes en la evaluación de la docencia, principalmente elementos cualitativos (atendiendo a la calidad de la enseñanza y no a su cuantificación), que permitan tener una visión completa acerca de la docencia y al mismo tiempo llegar a la realización de una evaluación integral.

En México, se han realizado algunos estudios acerca de la validación de criterios e instrumentos de evaluación docente. Así por ejemplo; Martínez y Sánchez (1981), realizaron un estudio de validación cruzada de estrategias docentes entre diferentes grupos interesados en la calidad de la enseñanza. Se identificaron conductas e indicadores de eficacia docente que son promotores eficaces del aprendizaje de los alumnos a juicio de expertos, profesores y estudiantes.

Los indicadores de la enseñanza que obtuvieron los porcentajes de prioridad más altos y consistentes se agruparon principalmente en las dimensiones de preparación del curso, estrategias de exposición y conducción de la clase y dominio de conocimientos sobre la materia. Estos indicadores de eficacia docente, validados, han orientado el diseño y construcción de cuestionarios de evaluación de la enseñanza.

Por otra parte Arias Galicia (1984), realizó un inventario de comportamientos docentes que se esperan de un buen profesor. Se clasifican a los profesores en 2 grupos: buenos y regulares. Los

resultados sugieren que las diferencias obtenidas en ambos grupos a partir de las evaluaciones de los estudiantes, resultaron significativas en casi todos los factores que evalúa el cuestionario. Los reactivos sobre dinamismo en clase y criterios para calificar, obtuvieron diferencias muy pequeñas, lo cual indica que en estos aspectos no se diferenciaron los grupos de profesores buenos y regulares.

Martínez Guerrero (1993), llevó a cabo un estudio donde 2195 alumnos de bachillerato evaluaron a sus profesores por medio de un instrumento validado de evaluación de la actividad docente en el salón de clases, llamado Cuestionario de Actividades Docentes (CAD). Las edades de los sujetos participantes oscilaron entre los 15 y los 18 años. Empleó muestras estratificadas de plantel, turno y año escolar. En total participaron sujetos de catorce planteles de bachillerato de la zona metropolitana de la Ciudad de México.

El CAD se aplicó en tres momentos a lo largo del curso. La última aplicación se realizó sólo al 50% de la muestra seleccionada aleatoriamente en 7 de los 14 planteles.

Los resultados mostraron que un instrumento de evaluación del desempeño docente cuidadosamente diseñado y validado, ofrece información confiable sobre aspectos relevantes de la práctica docente que requieren atención para mejorar la calidad de la enseñanza.

Se identificaron así mismo aspectos de la enseñanza que constantemente obtuvieron valoraciones relativamente bajas de los estudiantes, tales como: dar a conocer a los alumnos el programa de la materia, proporcionar guías de estudio y criterios claros de lo que se espera de los alumnos, promover la participación y fomentar el análisis y la comprensión más que la memorización, evaluar frecuentemente a los alumnos, analizar las respuestas correctas al final de cada examen parcial y regresar los exámenes con correcciones.

Por otra parte, el análisis entre evaluaciones del desempeño docente y antigüedad de los profesores sugiere que, dentro de ciertos límites, se obtienen puntajes más favorables en las evaluaciones de la enseñanza en

la medida en que aumentan los años de experiencia docente. También se encontró que la realimentación de la enseñanza mediante la entrega de resultados de evaluación al profesor permitió observar cambios en su desempeño docente. Así, los factores que mejoraron en las evaluaciones con realimentación, mostraron ganancias que oscilaron entre 10% y 20%.

MODELOS DE EVALUACION DOCENTE EN EDUCACION SUPERIOR

Existen diversas opiniones acerca de las características que debe cubrir un buen docente. En este apartado se exponen las ideas de autores que han realizado estudios acerca de la evaluación docente a través de la perspectiva de los estudiantes y otros más que han manifestado su opinión acerca de las características deseables en un buen docente.

A partir del análisis de estas opiniones se pretende derivar categorías de evaluación de la practica docente, considerando el grado de acuerdo existente entre los autores.

A continuación se exponen las características consideradas como deseables en un buen docente de acuerdo a diversos autores.

Meneses (1977).

Para este autor los buenos docentes son aquellos que:

- Dominan su materia (se mantienen actualizados).
- Se comunican fácilmente con sus estudiantes.
- Establecen relación cordial con la clase y son hábiles para organizar la participación del grupo y permitir la mutua interacción.
- Responden en forma personal a cada estudiante.
- Manifiestan entusiasmo contagioso que despierta el interés en el estudiante y estimula la reacción de éste.
- Contesta satisfactoriamente las preguntas que surgen en los estudiantes.
- Comunican adecuadamente sus conocimientos.

Heredia Ancona, (1979).

Menciona los siguientes criterios para identificar la eficiencia de los profesores en sus cursos:

- Clasificaciones administrativas: currículum, antigüedad, grado, etc.
- Clasificación entre profesores: opinión de colegas con respecto a las habilidades y desempeño del profesor.
- Clasificaciones realizadas por los estudiantes de acuerdo a diversos rasgos.
- Observación sistemática: se detecta la presencia o ausencia de conductas que tomen en cuenta algunos principios del aprendizaje. Se clasifican en categorías.
- Aprovechamiento de estudiantes: Evaluaciones al inicio y al final de un curso para determinar el aprendizaje logrado.

Considera dos variables como intervinientes en la enseñanza efectiva:

- La percepción que los estudiantes tienen de los cursos.
- El aprovechamiento de los estudiantes.

Stone y Morris (s/a), proponen un modelo que incluye lo que éstos consideran como las variables que están presentes en una buena enseñanza. a continuación se muestra la lista de los índices y subíndices del modelo:

A. RELACIONES CON LOS ESTUDIANTES

1. Responsividad y cooperación con los estudiantes.
2. Consideraciones a los problemas individuales de los estudiantes.
3. Atmósfera de la clase.

B. PREPARACIÓN Y ORGANIZACIÓN

1. Archivo de la práctica de la enseñanza.
 - a. Evaluación del aprendizaje.
 - b. Adecuación de los esquemas de trabajo.
 - c. Adecuación a la habilidad de los estudiantes.
 - d. Atención prestada a la actividad de los estudiantes.

2. Organización de la clase.
 - a. Secuencia y dosificación de los materiales.
 - b. Uso del espacio y equipo.
 - c. Uso de los auxiliares para la enseñanza.
 - d. Organización y planeación de las actividades individuales y de grupo.

C. CONTROL DE LA CLASE

1. Habilidad para establecer condiciones favorables para el aprendizaje.
2. Habilidad para asegurar y retener la atención de los estudiantes.
3. Anticipación de los desórdenes de conducta y firmeza y consistencia cuando sea necesario.

D. COMUNICACION CON LOS ESTUDIANTES

1. Claridad y audición.
2. Propiedad del vocabulario.
3. Atención a las necesidades lingüísticas de los estudiantes.

E. EFECTIVIDAD DE LA ENSEÑANZA

1. Habilidad para provocar interés y entusiasmo.
2. Grado de actividad de los estudiantes.
3. Relación de las actividades del estudiante con los objetivos.
4. Progresión de las secuencias de aprendizaje.
5. Iniciativa y recursos.
6. Adaptación a las necesidades de los estudiantes.

F. GENERALES

1. Puntualidad.
2. Cualquier aspecto del programa de estudios en el que el estudiante muestra especial debilidad o competencia.⁴

⁴ En: Heredia Ancona (1979). Cuestionario para la evaluación de cursos. En: *Revista de la Educación Superior*. Vol. VIII, No.30, Abril-Junio. ANUIES. México. p. 49-78.

Martínez y Sánchez (1981).

Exponen una serie de enunciados que emplean en su estudio como reactivos, agrupándolos en cinco áreas. Esta selección es considerada como indicativa de estrategias e indicadores de eficacia docente:

- Preparación del curso: exposición clara de objetivos; secuencia de contenido del curso; preparación de cada clase; empleo de materiales auxiliares; empleo de textos útiles; flexibilidad para adaptarse a los recursos y necesidades del curso.
- Habilidades y estrategias de exposición en clase: habilidad para explicar; enfatizar puntos importantes; empleo de exposición clara y lógica; resumen de puntos importantes; habilidades de análisis y síntesis; mantener la atención de la audiencia; empleo de ilustraciones visuales.
- Estilo de exposición en clase: tono de voz clara y audible; ritmo o velocidad adecuada; dirigir la mirada al auditorio; empleo apropiado del lenguaje; mostrar buen sentido del humor; evitar muletillas verbales.
- Relación con los estudiantes: estimularlos a pensar y estudiar por sí mismos; propiciar la participación; reconocer y estimular la contribución de cada alumno; proporcionar atención individual; fomentar un ambiente de confianza; mostrar una actitud positiva.
- Evaluación del rendimiento de los alumnos: proporcionar realimentación inmediata y descriptiva; evaluar adecuada y justamente; mantener criterios de aprobación altos; habituar a examinación frecuente.
- Requisitos y cualidades personales: conocer a fondo la materia y áreas relacionadas; realizar actividades de investigación en su área; mostrar entusiasmo por la materia; mostrar disposición para experimentar nuevos métodos de enseñanza.

Martínez Guerrero (1993).

- Cumplimiento docente-institucional: asistencia, puntualidad, cumplimiento del programa oficial de la materia.
- Dominio de la materia: conocimientos del profesor sobre los temas del programa, profundidad y precisión en las explicaciones y respuestas claras ante dudas de los alumnos.
- Organización y preparación de la clase: presentación de los objetivos en cada clase, claridad en la secuencia temática, cargas y ritmo de trabajo.
- Estrategias de exposición y conducción de la clase: continuidad de las ideas, énfasis de puntos importantes, ejemplos claros.
- Estrategias instruccionales formativas: formular y entregar guías de estudio, promover la participación, enseñar a investigar.
- Uso de auxiliares didácticos: forma de utilizar el pizarrón, empleo de materiales administrativos y apoyos audiovisuales.
- Interacción del profesor con estudiantes: actitud del profesor hacia alumnos, formas de participación, respuestas amables y comprensivas a preguntas de alumnos.
- Procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos: congruencia entre las evaluaciones y lo visto en clase, frecuencia de examinación, realimentación descriptiva, análisis y entrega de resultados.

Rugarcía (1994), considera como rasgos de un buen profesor:

- Claridad y organización: clara explicación, identificación de objetivos y manejo de guías y resúmenes.
- Método sintético-analítico: con el énfasis en el contraste de teorías y sus implicaciones, relación entre conceptos y comprensión de conceptos.
- Buena interacción con el grupo: buen ambiente y habilidad para promover la participación.
- Buena interacción con el estudiante: respeto e interés en él o ella.
- Entusiasmo: interés en la temática y en enseñar.

De la Torre (1995), realiza una encuesta compuesta por 60 preguntas, de las cuales 48 están asociadas con el factor profesor y el resto se refieren al factor curso. En relación al profesor se mencionan los siguientes rubros:

- Competencia.
- Organización.
- Exposición.
- Evaluación.
- Comunicación.
- Trato a alumnos.
- Interés.

Respecto al curso, se consideran:

- Objetivos.
- Organización.
- Materiales.
- Tareas.
- Bibliografía.

Garriz, (1997).

Señala varios aspectos con los que tiene que cumplir un buen docente.

- Cumplimiento de sus horas frente a grupo.
- Planeación del curso.
- Preparación de las clases.
- Diseño de tareas.
- Emplear bibliografía actualizada.
- Mantenerse actualizado en cuanto a técnicas o habilidades del área.
- Empleo de estrategias de enseñanza.
- Evaluar el aprendizaje de los alumnos de acuerdo a los objetivos del curso.
- Evaluar un curso en distintos momentos.
- Asignar una calificación justa, respetando los acuerdos establecidos con los alumnos.
- Conocimiento personal y amplio de los alumnos.

-
- Adaptación a los estilos de aprendizaje de los alumnos.
 - Disponibilidad para “atender” a los alumnos fuera de clase (aclarar conceptos, asesorías en tareas o problemas personales).
 - Claridad de exposición.
 - Brindar atención al grupo para incrementar sus conocimientos y capacidades.
 - Desarrollar y emplear métodos educativos innovadores (por medio de problemas, proyectos, experimentos y estudios de caso).
 - Superación personal constante.
 - Interesarse en promover el aprendizaje significativo.
 - Emplear experiencias diversas que promuevan el aprendizaje de los alumnos.
 - Fomentar en los estudiantes la utilización de diversas fuentes de información.
 - Trato igual a todos los alumnos (sin hacer distinción).
 - Habilidad para tornar dinámica una clase.
 - Fomentar y/o permitir que el alumno participe activamente en la clase.
 - Impartir críticamente conocimientos establecidos.
 - Crear capacidades y valores en los alumnos.
 - Motivar a los estudiantes.
 - Mantener un contacto estrecho con los estudiantes

Partiendo de esta exposición se pretende realizar el análisis para determinar los acuerdos y desacuerdos existentes entre los autores referidos. Es necesario aclarar que no todos los autores mencionados serán considerados para el análisis, ya que, por ejemplo:

De la Torre (1995), hace un listado de adjetivos muy generales, lo cual dificulta su clasificación dentro de alguna categoría; otro ejemplo es el de Heredia (1979), que lo que propone son diversas formas de evaluar al docente y no se centra en aspectos que puedan ser valorados por los estudiantes y por tanto tampoco se consideró en el análisis.

Se considera que las categorías establecidas por Martínez Guerrero (1993), posibilitan precisar los rasgos específicos de los aspectos que los estudiantes pueden evaluar en un profesor y bajo esta consideración son tomadas como base para realizar el análisis de los teóricos referidos en el documento.

Así mismo, los aspectos contemplados por algunos autores, que no incluye en su descripción Martínez Guerrero (op cit.), se contrastan con cada una de las propuestas y de este modo se completa el análisis.

Así pues, en las categorías establecidas por Martínez Guerrero (op cit.), se incluye cumplimiento docente institucional, haciendo referencia a asistencia, puntualidad, cumplimiento del programa oficial de la materia.

Dentro de esta categoría Stone y Morris (s/a)⁵, considera la puntualidad pero en términos de cumplimiento a tiempo de las actividades programadas para el curso, ubicando esto en un subíndice de aspectos generales; además incluyen un ítem referente a si el profesor cubrió el contenido del curso conforme a las guías, pero se ubica en un subíndice llamado "secuencia y dosificación de los materiales".

Garriz (1997), incluye en su listado "cumplimiento de sus horas frente a grupo". Rugarcía (1994), Meneses (1977) y Martínez y Sánchez (1981), no mencionan aspecto alguno con referencia a este rubro.

Otra de las categorías consideradas por Martínez Guerrero (op. cit.), es el dominio de la materia, la cual contempla: conocimientos del profesor sobre los temas del programa, profundidad y precisión en las explicaciones y respuestas claras ante dudas de los alumnos.

Stone y Morris (op. cit.), lo incluyen en el índice de *comunicación con estudiantes* y los subíndices *propiedad del vocabulario* y *atención a las necesidades lingüísticas de los estudiantes*, refiriéndose con esto a la aclaración y definición de conceptos, secuencia de presentación de los

⁵ En: Heredia Ancona (1979). op cit.

contenidos, introducción adecuada en la comprensión de vocabulario técnico.

Por su parte Rugarcía (op. cit.), considera estos aspectos en un apartado titulado *claridad y organización*, donde incluye: clara explicación; propone otro apartado llamado *método sintético-analítico*, contemplando: énfasis en el contraste de teorías y sus implicaciones, relación entre conceptos y comprensión de éstos.

A este respecto, Meneses (op. cit.), menciona las características *domina su materia*, (refiriéndose también a estar actualizado en el área), y *contesta satisfactoriamente las preguntas que surgen en los estudiantes*.

Garritz (op. cit.), menciona : enseñanza teórica práctica, actualización en técnicas o habilidades del área, impartir críticamente conocimientos establecidos, claridad de exposición, bibliografía actualizada, como lo que debe cubrir un docente en cuanto a dominio del tema.

Este aspecto es considerado por Martínez y Sánchez (op. cit.), dentro de un área que llaman *requisitos y cualidades personales* donde incluyen: conocer a fondo la materia y áreas relacionadas.

Por otra parte, Martínez Guerrero considera la categoría *organización y preparación de la clase*, que comprende: presentación de los objetivos en clase, claridad en la secuencia de temáticas, cargas y ritmo de trabajo.

Al respecto Stone y Morris clasifican en un índice llamado *preparación y organización*, otros subíndices como: a) archivo de la práctica de la enseñanza, que abarca adecuación de los esquemas de trabajo, adecuación de las actividades de los estudiantes al curso y atención prestada a la actividad de los estudiantes (en términos de utilidad y facilidad); b) organización de la clase, que comprende: secuencia y dosificación de los materiales, organización y planeación de las actividades individuales y de grupo, control de las actividades del estudiante; c) efectividad de la enseñanza, donde menciona aspectos

como: grado de actividad de los estudiantes (refiriéndose a carga de trabajo), relación de las actividades de los estudiantes con los objetivos, progresión de las secuencias de aprendizaje, adaptación a las necesidades de los estudiantes.

Por su parte, Rugarcía habla de estos aspectos, ubicándolos como *claridad y organización*, donde incluye: identificación de objetivos, manejo de guías y resúmenes. Meneses, en su propuesta no menciona este aspecto.

Garritz, al respecto incluye en su listado: planeación del curso, preparación de las clases y diseño de tareas.

Martínez y Sánchez ubican dentro del área *preparación del curso*, elementos como: exposición clara de objetivos, secuenciación de contenidos del curso y preparación de cada clase.

Una categoría más propuesta por Martínez Guerrero es: *estrategias de exposición y conducción de la clase*, donde incluye: continuidad de las ideas, énfasis en puntos importantes, ejemplos claros.

Stone y Morris hacen referencia a esto en el subíndice *adecuación de esquemas de trabajo*, donde habla de inclusión de detalles y ejemplos en las exposiciones del profesor, en términos de frecuencia y de utilidad para la comprensión. Incluye además la presentación del contenido del curso mediante ilustraciones adecuadas.

Rugarcía menciona la claridad de la explicación, igualmente dentro del rubro *claridad y organización*, sin mencionar más acerca de estrategias de exposición; al respecto, Meneses incluye: comunicar adecuadamente sus conocimientos, mientras que Garritz hace alusión a la claridad de exposición y la habilidad para tornar una clase dinámica.

Así mismo, Martínez y Sánchez incluyen un área de *habilidades y estrategias de exposición en clase*, contemplando: habilidad para explicar, enfatizar puntos importantes, empleo de exposición lógica, resumen de puntos importantes, habilidades de análisis y síntesis,

mantener la atención de la audiencia y empleo de ilustraciones visuales. Incluyen otra área llamada *estilo de exposición en clase*, en la que hacen referencia a un tono de voz audible, ritmo y velocidad adecuada, dirigir la mirada al auditorio, empleo apropiado del lenguaje y evitar “muletillas” verbales.

Otro aspecto importante abordado por Martínez Guerrero, es el relativo a estrategias instruccionales formativas, que habla de: formular y entregar guías de estudio, promover la participación, enseñar a investigar.

Al respecto Stone y Morris incluyen dentro del índice *responsividad y cooperación con estudiantes*, la frecuencia de oportunidades que un alumno tiene para participar y dentro del índice de *adecuación a la habilidad de estudiantes*, ubica: las actividades realizadas (lecturas, ejercicios, etc.), para facilitar la asimilación del material.

Del mismo modo Rugarcía, dentro del rubro claridad y organización, incluye: manejo de guías y resúmenes, pero no especifica de qué clase o con qué propósito; además en su apartado *buena interacción con el grupo*, menciona la habilidad del profesor para promover la participación de los estudiantes.

Meneses hace referencia a la habilidad para organizar la participación del grupo, mientras que Garritz habla de: la enseñanza teórica y práctica, estrategias o técnicas de enseñanza en general; desarrollo y empleo de métodos educativos innovadores (problemas, proyectos, experimentos y estudios de caso); promover el aprendizaje significativo; experiencias diversas de aprendizaje; fomentar y/o permitir que el alumno participe activamente en clase; crear capacidades y valores.

Martínez y Sánchez, dentro del área relación con los estudiantes, incluye: estimularlos a pensar por sí mismos, propiciar la participación, reconocer y estimular la contribución de cada alumno.

Siguiendo con las categorías propuestas por Martínez Guerrero, se hace referencia ahora al uso de auxiliares didácticos, esto es, forma de utilizar el pizarrón, empleo de materiales administrativos y apoyos audiovisuales.

Stone y Morris incluyen un índice de organización de clase donde mencionan el uso de los auxiliares para la enseñanza, refiriéndose a material audiovisual como filminas, diapositivas, películas, etc., además de la presentación ilustrada del contenido del curso.

Rugarcía, Meneses y Garritz, no hacen mención del uso de estos auxiliares en su descripción. En cambio, Martínez y Sánchez, en el área propuesta de *habilidades y estrategias de exposición en clase*, incluyen empleo de ilustraciones visuales.

Siguiendo con esta exposición, Martínez propone una categoría llamada *interacción del profesor con el estudiante*, refiriéndose a la actitud del profesor hacia los alumnos, formas de participación, respuestas amables y comprensivas a preguntas de alumnos.

En este rubro Stone y Morris incluyen un índice llamado *relaciones con los estudiantes*, que contempla: responsividad y cooperación con los estudiantes, consideraciones a problemas individuales de los mismos, y atmósfera de la clase.

Rugarcía hace mención, en su apartado de *buena interacción con el grupo*: buen ambiente; y en su apartado de *buena interacción con el estudiante*: respeto e interés en él o ella.

Meneses incluye en su descripción: "responde en forma personal a cada estudiante", "establece relación cordial con la clase", "se comunica fácilmente con sus estudiantes".

Así mismo, Garritz considera en su listado: conocimiento personal y amplio de los estudiantes, adaptación a los estilos de aprendizaje del alumno, disponibilidad para 'atender' a los alumnos fuera de clase (aclarar conceptos, asesorías en tareas o problemas personales), brindar

atención al grupo para incrementar sus conocimientos y capacidades, trato igual a todos los alumnos, permitir que el alumno participe activamente en clase, contacto estrecho con los estudiantes, motivar a los alumnos.

Dentro de esta misma categoría Martínez y Sánchez contemplan un área llamada relación con los estudiantes, donde incluyen: reconocer y estimular la contribución de cada alumno, proporcionar atención individual, fomentar un ambiente de confianza, mostrar una actitud positiva.

Por último, Martínez Guerrero menciona la categoría procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos, donde considera: congruencia entre las evaluaciones y lo visto en clase, frecuencia de examinación, realimentación descriptiva, análisis y entrega de resultados.

En este aspecto Stone y Morris proponen un subíndice en su modelo llamado evaluación del aprendizaje, donde menciona la aplicación al grupo de una prueba inicial de diagnóstico, la realización de una prueba final acorde a los objetivos del curso y al material empleado durante en mismo.

Rugarcía y Meneses no mencionan este aspecto dentro de los rasgos o características de un buen profesor.

En su listado, Garritz considera este elemento con los enunciados: evaluación del aprendizaje, de acuerdo a los objetivos del curso, evaluación en distintos momentos del curso (por lo menos 2), calificación justa, respetando los acuerdos establecidos con los alumnos.

También dentro de este rubro Martínez y Sánchez incluyen un área llamada *evaluación del rendimiento de los alumnos*, donde consideran: proporcionar realimentación inmediata y descriptiva, evaluar adecuada y justamente, mantener criterios de aprobación altos, habituar a los alumnos a examinación frecuente.

Entre otros aspectos de la buena docencia, se menciona por ejemplo, en el modelo de Stone y Morris un subíndice llamado control de la clase, donde se hace alusión a la anticipación de los desórdenes de conducta y a la firmeza y consistencia en caso necesario. Este constituye un aspecto que no es abordado por los demás autores considerados en el análisis.

Por otra parte, en cuanto a la actitud entusiasta del profesor y la motivación hacia los alumnos, algunos autores la consideran importante, mientras que Martínez Guerrero, no la menciona en su categorización.

Así, Stone y Morris en un subíndice de su Modelo, llamado *efectividad de la enseñanza*, incluye: habilidad para provocar interés y entusiasmo. Rugarcía menciona así mismo, como uno de los rasgos de un buen profesor, el *entusiasmo*, definido como el interés en la temática y en enseñar.

Meneses también considera como una característica importante el manifestar entusiasmo contagioso que despierta el interés del estudiante y estimula la reacción de éste. Garritz menciona como aspecto a considerar la actitud general del profesor hacia su actividad y una superación personal constante.

Martínez y Sánchez, en su área de *requisitos y cualidades personales*, hace referencia a: mostrar entusiasmo por la materia y mostrar disposición para experimentar nuevos métodos de enseñanza; y en el área de *estilo de exposición en clase* incluye: mostrar buen sentido del humor.

Como se observa, existe en general un acuerdo entre los autores acerca de los rasgos, características, actividades y habilidades que debe cubrir un buen profesor. Sin embargo existieron aspectos que algunos no tomaron en cuenta, mientras que otros los consideraban como relevantes. Tal es el caso de la asistencia y puntualidad, que son importantes para Martínez Guerrero, Stone y Morris y Garritz, mientras que para Rugarcía, Meneses y Martínez y Sánchez, no lo es.

No obstante, cabe mencionar que aunque los autores concuerdan en considerar importante uno u otro aspecto, la forma en que clasifican determinadas conductas, difiere de un autor a otro, es decir, lo que uno puede considerar como estrategias didácticas, otro puede ubicarlo como el uso de auxiliares didácticos, por citar un ejemplo.

Los aspectos en los que los seis autores considerados en el análisis llegan a un consenso, son los relativos a: dominio de la materia, estrategias de exposición y conducción de la clase, estrategias didácticas formativas, interacción del profesor con el estudiante. Lo cual quiere decir que estos cuatro aspectos son importantes para los seis autores contemplados en el análisis previo, por tanto se dice que existen seis acuerdos de seis autores (grado de acuerdo: 6 de 6).

Ahora bien, en orden decreciente, los aspectos que le siguen a los anteriores en grado de consenso son: organización y preparación de la clase, actitud entusiasta y motivación hacia los alumnos (grado de acuerdo: 5 de 6).

La categoría inferior inmediata en cuanto a acuerdo entre los autores es: procedimientos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes (grado de acuerdo: 4 de 6).

Siguiendo con la misma lógica, las características que siguen corresponden a: Cumplimiento docente-institucional y Uso de auxiliares didácticos (grado de acuerdo: 3 de 6). Por último, se encuentra: control de la clase, ya que sólo Stone y Morris lo menciona (grado de acuerdo: 1 de 6).

Se considera que el hecho de no haber consenso total en algunos de los aspectos antes mencionados en el análisis se debe a factores que tienen que ver con: la perspectiva del autor, su experiencia, las condiciones educativas bajo las cuales se desempeña, así como el año de publicación de los artículos, ya que la idea de la educación, la didáctica y el sistema educativo en su conjunto, tienden a cambiar constantemente como consecuencia de las transformaciones sociales, culturales y económicas por las que atraviesa la sociedad.

Por tanto, no quiere decir que si no existe un total acuerdo en uno u otro aspecto de la docencia, éste no es relevante. Se considera, en cambio que el acto docente está compuesto por diversos elementos los cuales intervienen en las situaciones educativas, relacionándose entre sí (Arredondo, Uribe y Wuest, 1989). Es todo un complejo de objetos, sujetos, contextos y situaciones que cada docente debe considerar e interpretar conforme a las condiciones específicas que privan en el lugar donde ejerce su labor.

Del análisis anterior se derivan las siguientes categorías, mismas que serán empleadas en la valoración de diversos instrumentos que han sido utilizados para evaluar la práctica de los docentes.

La evaluación de estos instrumentos se realizó con el fin de saber a qué aspectos de la docencia les dan mayor importancia y cuáles no consideran, o bien, retoman de manera insuficiente. Esto permite conocer los puntos fuertes y débiles de cada instrumento y saber si existe equilibrio entre sus reactivos con respecto a los diferentes aspectos que, de acuerdo a la literatura revisada, se consideran importantes al evaluar a un docente. Esta valoración forma parte del procedimiento seguido para la elaboración de la propuesta de evaluación del desempeño docente que se expone en el capítulo IV de la presente tesis.

CATEGORIAS DE EVALUACION DOCENTE

1. **DOMINIO DE LA MATERIA:** Conocimiento profundo de la materia que se imparte, manejo de conceptos y teorías, mantenerse actualizado tanto en la teoría como en la técnica, empleo de bibliografía actualizada, conocimiento de áreas relacionadas con la materia a impartir.
2. **HABILIDAD PARA COMUNICAR:** Exposición clara y coherente, continuidad en las ideas, brindar ejemplos claros y sencillos, señalar conceptos e ideas centrales, habilidad de análisis y síntesis, tono de voz y ritmo de la exposición adecuados.

3. **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS:** Elaborar guías de estudio, enseñar al alumno a investigar, enseñanza teórica y práctica, fomentar la participación activa del alumno, empleo de actividades variadas de aprendizaje (lecturas, ejercicios, trabajo en equipo, solución de problemas, estudios de caso, discusión, análisis, etc.), tornar la clase dinámica, enseñar al alumno a pensar por sí mismo.

4. **RELACION DOCENTE-ALUMNO:** Respeto e interés en el o la estudiante, cooperación con los estudiantes, facilidad para comunicarse con los ellos, brindar atención a problemas individuales, crear un ambiente de confianza en la clase, adaptación a los estilos de aprendizaje, disponibilidad fuera de clase para aclaraciones, asesorías, etc., habilidad para motivar a los estudiantes, actitud positiva hacia éstos, permitir la participación activa.

5. **PLANEACION DEL CURSO Y PREPARACION DE CLASES:** Dedicación del tiempo necesario a la planeación del curso y de cada clase, presentación del programa al inicio del curso, progresión de la secuencia de los temas, adecuación de las actividades de los estudiantes a los contenidos del curso, dosificación de actividades, diseño de tareas, planeación de actividades individuales y en equipo.

6. **ACTITUD DEL PROFESOR:** Tener un verdadero interés en enseñar y en el tema a impartir, manifestar entusiasmo por el conocimiento, mostrar una actitud positiva hacia el ejercicio de su profesión, superación personal constante, buen sentido del humor, habilidad para provocar interés y entusiasmo en el alumno por aprender, responsabilidad y compromiso con su labor.

7. **EVALUACION DEL APRENDIZAJE:** Diseño de las formas de evaluación, correspondencia entre la evaluación y lo visto en clase, examinación frecuente, realimentación descriptiva (análisis y entrega de resultados), respeto a acuerdos establecidos con los alumnos, evaluación justa.

8. USO DE APOYOS DIDACTICOS: Empleo de material audiovisual (diapositivas, películas, acetatos, esquemas, videos, etc.), uso del pizarrón, ilustración de las temáticas del curso.

9. GENERALES: Aquí se ubican todos aquellos aspectos considerados por algunos autores que no corresponden a ninguna de las anteriores categorías. Por lo regular esto se refiere a sugerencias u observaciones que se piden al alumno al responder al instrumento. Así mismo, esta categoría recupera aspectos aislados que no caben dentro de las categorías de evaluación formuladas.

RESUMEN

Desde fines de los ochenta se ha puesto mayor énfasis en la evaluación y se le ha empleado como instrumento estratégico para elevar la eficiencia de la educación superior, pero el Estado la ha empleado para controlar los recursos asignados a los académicos bajo la etiqueta de calidad de la educación, exigiendo el cumplimiento de requisitos preestablecidos, controlando también así la práctica educativa.

La evaluación se concibe como la indagación constante acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, que permita explicar el proceso y sus características, atendiendo la totalidad de elementos involucrados en el proceso. Por tanto, es necesario reconocer la intervención de factores sociales y culturales que determinan las condiciones sobre las que se realizará la práctica evaluativa.

Entre los campos de acción de la evaluación se encuentran: la evaluación del aprendizaje, la evaluación institucional, la evaluación curricular, la evaluación docente, entre otros. En torno a este último, en México se han realizado diversos estudios sobre la validez de las evaluaciones que los estudiantes hacen de los docentes. Los resultados obtenidos se han empleado principalmente para realimentar al profesor y de este modo mejorar su desempeño.

Se cree que la opinión de los alumnos es muy valiosa en términos de señalar aquellos aspectos que el docente debe cuidar, con el fin de que su desempeño dentro del aula sea adecuado. Pero no hay que olvidar que este tipo de evaluación se centra sólo en una pequeña parte del complejo que representa la docencia y se cree que en la medida en que el docente cuente con las condiciones de trabajo suficientes, se facilitará el adecuado desempeño de su labor.

No sólo es necesario que se le evalúe al docente mediante diversas formas, sino que tales evaluaciones estén encaminadas verdaderamente a realimentar su trabajo y mejorar su calidad en todos los aspectos, mas no que se utilice como un pretexto para reducir sus ingresos.

Por ello se está de acuerdo en los planteamientos de Díaz Barriga (1992), acerca de que al evaluar se deben tomar en cuenta la totalidad de elementos involucrados con el objeto de evaluación. En este caso un ejemplo serían los aspectos laborales e institucionales dentro de los cuales se sitúa el docente.

CAPITULO III

DOCENCIA

La Universidad es una institución educativa donde se crea y recrea el conocimiento, la cultura nacional y universal. Dentro de ella hay valores y tradiciones conforme a los cuales se ejerce la docencia, a saber: la libertad de cátedra, la autonomía, la crítica, el derecho a disentir, la tolerancia a todas las formas de pensar, etc., todos ellos fundamentos esenciales de la educación universitaria.

La docencia universitaria constituye la actividad que da sustento a una de las tres funciones de la Universidad, que es la de difundir la cultura, ya que por medio de ella se realiza la transmisión del conocimiento acumulado a través de la historia de la humanidad y éste va dirigido a las nuevas generaciones de estudiantes que aspiran a ser profesionistas en determinada área del conocimiento.

De acuerdo a Carpio, et. al. (1988), a la docencia le concierne la educación escolarizada y sistemática, el proceso enseñanza-aprendizaje en un ambiente institucionalizado con un sistema educativo determinado, el cual incluye objetivos y metas muy específicos, así como los métodos y técnicas de enseñanza empleados y el establecimiento de relaciones entre estudiantes y docentes.

Se considera a la docencia universitaria como el elemento indispensable para llevar a la práctica los objetivos primordiales de toda institución de

educación superior los cuales son formar profesionales, investigadores, técnicos y profesores útiles a la sociedad, cuyos actores principales son: el profesor, el alumno, el conocimiento y la relación pedagógica.

De acuerdo a Arredondo, Uribe y Wuest (1989), el propósito fundamental de la docencia es propiciar aprendizajes significativos, es decir, promover las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se produzca.

Estos autores hacen referencia a los postulados pedagógicos propuestos por la UNESCO para explicar a qué se refieren los aprendizajes significativos. Tales postulados son: Aprender a Hacer, Aprender a Aprender y Aprender a Ser. Estos se explican a continuación.

- Aprender a Hacer... [los aprendizajes -conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes- necesarios para un quehacer profesional determinado, de forma tal que los técnicos y profesionistas efectivamente sean "útiles a la sociedad"].
- Aprender a Aprender..."los aprendizajes que capacitan a los estudiantes para la innovación y para su incorporación activa en los procesos de cambio en la ciencia, la tecnología, la práctica profesional y el saber en general".
- Aprender a Ser..."aquellos aprendizajes relativos al desarrollo pleno de las capacidades y valores humanos y relativos a la participación crítica en las transformaciones de la vida social".

Por tanto la función de la docencia es procurar la formación integral de los estudiantes, es decir, no sólo en lo académico, sino también contribuir a su desarrollo personal, transmitiéndoles valores éticos, que les sean útiles tanto en su desempeño profesional, como en todos los ámbitos de su vida.

Al ser la formación de los estudiantes el núcleo central de la tarea docente, el profesor está obligado a experimentar permanentemente sobre las formas más adecuadas para trabajar con ellos. En opinión de

Díaz (1994), reconocer los aspectos que no se logran en un acto educativo es una excelente posibilidad para modificar y mejorar la práctica de la enseñanza, puesto que “la tarea docente es promover condiciones en las que los alumnos puedan construir y modificar esquemas”.

De este modo, los docentes universitarios tienen una responsabilidad directa en la calidad de los profesionistas que egresan del sistema de educación superior, por lo que la Universidad exige de ellos la capacidad y competencia para llevar a cabo -de manera eficaz- la formación del estudiante, para lo cual éste requiere contar con: una sólida formación profesional, disposición para la enseñanza y el aprendizaje, además de habilidades para organizar e implementar los elementos de la enseñanza (Alvarez, 1986).

Hasta aquí, se ha hablado de las funciones de la docencia universitaria y de su importancia dentro del sistema de educación superior, pero ¿qué características debe reunir un docente universitario para considerarlo capaz y competente?

Para responder a esta pregunta se hace referencia al perfil del docente universitario propuesto por Alvarez (1986), quien expone de manera general los aspectos que éste debe cubrir. Para la autora, dicho perfil se compone de las características que habilitan al docente para el cumplimiento de su función y comprende el conjunto de los perfiles científico-técnico, didáctico-metodológico, ético-social; constituyendo una guía para la selección, calificación, categorización, evaluación y promoción de los docentes. Así mismo, considera que las especificidades de dicho perfil deben ser dictadas por cada institución de acuerdo al tipo de programa de estudios de los que sea responsable.

Los perfiles a los que hace referencia se explican brevemente a continuación:

- Perfil científico-técnico: el dominio de las fuentes de información de los conocimientos, métodos y técnicas propias de una profesión.
- Perfil didáctico-metodológico: la capacidad para planificar, programar, dirigir, ejecutar, y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Perfil ético-social: rasgos de su personalidad, su capacidad para contribuir a modelar la conciencia y los afectos de sus alumnos.

Se puede decir entonces que el perfil profesional del docente universitario, es aquel que dicta los conocimientos y habilidades exigidos por el momento laboral y por las características intrínsecas a su ejercicio dentro de la Universidad, lo cual le confiere un carácter formativo, por lo que dicha Institución es responsable de formar a sus profesionales y a sus docentes de acuerdo a las exigencias sociales y las que le indican las necesidades de su propio desarrollo.

Retomando el perfil antes citado, se pretende ahora explicar en qué consiste cada uno y el papel que juega en el proceso de formación de los estudiantes del nivel superior.

En primera instancia, el dominio de conocimientos pertenecientes a determinada profesión, es una característica esencial y es preciso que el docente conozca ampliamente la disciplina que pretende impartir, manteniéndose al tanto de los últimos avances dentro de la misma, ya que esto le permitirá guiar acertadamente a los estudiantes que se interesan de manera particular en la disciplina, o bien, responder satisfactoriamente a cualquier inquietud que surja en éstos durante el curso.

Ahora bien, no es suficiente dominar todo un cuerpo de conocimientos y estar al tanto de sus avances, es necesario además saber comunicarlos adecuadamente, de tal manera que la información llegue al alumno con claridad y sin distorsiones.

Este es un aspecto de gran importancia ya que si un docente no es hábil para comunicar sus conocimientos, aclarar conceptos, ejemplificar; es muy probable que el aprendizaje que logre el estudiante sea limitado o, peor aún, se desvíe y genere ideas equivocadas. Como afirma Garritz, (1997)...“la habilidad de comunicar (...) es una condición esencial para un buen docente”.

Para ello es preciso que el docente recurra a técnicas didácticas diversas que le permitan presentar a los alumnos la información de distintas maneras, es decir, no sólo empleando la exposición verbal, sino haciendo uso de medios como diapositivas, audiovisuales, estudios de caso, problemas, interacción directa con el objeto de estudio, etc. con el fin de favorecer el aprendizaje de éstos.

Siguiendo a Meneses (1977), todo conocimiento supone un aprendizaje y éste sirve para el futuro en dos formas: 1) mediante su aplicabilidad; y 2) mediante la transferencia de principios y actitudes. La importancia del aprendizaje de habilidades y principios a lo largo del proceso educativo es poder aplicar constantemente el conocimiento adquirido -en diversas situaciones- mediante las ideas generales básicas.

Por otra parte, el autor afirma que el aprendizaje de toda materia implica tres procesos simultáneos:

1. Adquirir nueva información,
2. Transformar la información (el proceso de manipular el conocimiento para acomodarlo a nuevas tareas,
3. Evaluar (comprobar si la información se manipuló en forma adecuada a la tarea).

Por tanto, la tarea del docente es formar al alumno en la adquisición y desarrollo de tales habilidades, empleando para ello estrategias y técnicas de enseñanza que favorezcan un aprendizaje efectivo, enseñándoles además a recurrir a distintas fuentes de información y a generar su propio conocimiento.

El docente ha de ser un favorecedor del aprendizaje de los alumnos y para ello es preciso que involucre al estudiante en el descubrimiento y aplicación del conocimiento a través de un método. Así el docente establece las líneas generales de la metodología de la propia disciplina. "El comunicar un método es enseñar al alumno a participar en el proceso que hace posible obtener nuevos conocimientos" (op. cit.).

Para dar cuenta de lo complejo de la tarea docente se cita a Garritz (1997), quien hace una recopilación de las actividades que un docente desempeña. El autor considera que un docente debe:

Dedicar tiempo suficiente a la planeación del curso considerando preparación, diseño de tareas, búsqueda de bibliografía actualizada, implementación de técnicas didácticas, utilización de mecanismos de evaluación del aprendizaje y otros; realizar simultáneamente la enseñanza de la teoría y la práctica; adaptarse a los estilos de aprendizaje de cada estudiante, para lo cual debe conocerlos ampliamente; tener disponibilidad para aclarar conceptos y asesorar a los alumnos fuera de clase; tener claridad de exposición, ser justo al evaluar y brindar atención al grupo para incrementar sus conocimientos y capacidades; desarrollar y emplear métodos educativos innovadores (problemas, proyectos, estudios de caso, etc.), con el fin de facilitar el aprendizaje y dar variedad a sus clases; participar en seminarios, reuniones, congresos y publicaciones especializadas; revisar con frecuencia los contenidos educativos y recomendar modificaciones al plan de estudios; fomentar en los estudiantes la utilización de diversas fuentes de información; entre otras.

En su opinión "el truco de un buen docente es encontrar la forma de presentar claramente las ideas a alguien que las está viendo por primera vez, aunque sean conocidas por millones en ese momento".

Por otra parte, haciendo referencia al perfil ético-social, es necesario que el docente propicie las capacidades intelectuales y afectivas que posibiliten el pleno desarrollo del estudiante tanto en el ámbito personal como social.

El desarrollo pleno de las capacidades humanas requiere el cambio cualitativo en las condiciones de existencia y en las relaciones sociales. Esto supone un cambio en las relaciones educativas: profesor-profesor, profesor-alumno, profesor-institución; como condición inicial del cambio de las relaciones sociales en el sistema global.

De acuerdo a Arredondo, Uribe y Wuest (1989), el docente transmite al estudiante actitudes y valores tales como la aceptación de sí mismo y de los demás; aceptación y aprecio de las manifestaciones culturales, científicas, artísticas, filosóficas; actitudes positivas en cuanto a los procesos de transformación hacia una sociedad más justa; valoración del método científico como instrumento de comprensión de los fenómenos naturales y de los problemas sociales, internalización de valores, como la participación activa, la crítica, la autonomía, comunicación, etc.; actitud crítica hacia la vida personal, el ejercicio profesional, los compromisos sociales y políticos.

Lo anterior constituye la clase de cosas que competen a la tarea de un docente, existiendo diversas formas de realizar estas actividades, dependiendo del matiz que le de cada docente por medio de su personalidad, ideología, y demás factores que intervienen en este proceso.

Por tanto, hablar de docencia y de práctica docente no es lo mismo, ya que el primer término hace referencia a la generalidad, mientras que el segundo alude a la práctica específica que un docente realiza, la cual está matizada por su personalidad, la concepción que éste tiene acerca del aprendizaje, la didáctica, la disciplina que imparte, así como su habilidad para comunicar y su capacidad para articular -de manera coherente- los diversos factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual constituye una práctica única, existiendo tantas formas de realizarla, como docentes hay en el sistema educativo.

Samperio (1988), define la práctica docente como...“la acción mediante la cual son transmitidos los conocimientos, a través del llamado proceso de enseñanza-aprendizaje y en donde tanto profesores como alumnos establecen relaciones sociales que coadyuvan al enriquecimiento cultural de unos y otros”.

A continuación se hablará de las figuras docentes que existen en el sistema educativo superior, sus características y el momento histórico en que surgen.

FIGURA DOCENTE.

Actualmente, dentro de la Universidad existen gran variedad de figuras docentes, debido a que las reformas aplicadas al sistema educativo de nivel superior han establecido modos diferentes de concebir a la educación y, por ende, a la docencia. Estas reformas se han aplicado en diferentes momentos de acuerdo a la época y las influencias que llegan al país provenientes de naciones industrializadas. Por tanto, la formación de los docentes es distinta, así como su forma de impartir clase, su concepto de educación, enseñanza, Universidad, docencia, docente; lo cual se refleja en su práctica.

Así, por ejemplo, Díaz (1994), refiere que "el modelo didáctico que existió antes de la conformación de la escuela tradicional (s. XII a XVII), es el del profesor que convoca a la relación pedagógica a partir de su saber. El alumno asiste a clases a partir del deseo de saber que provoca la intelectualidad del docente". Por tanto, el objetivo único del alumno al asistir a la cátedra del profesor era el de aprender ya que no existía institución alguna (como se conocen ahora), que certificara los conocimientos adquiridos ni mucho menos que le otorgara una calificación ni un título por medio del cual fuera reconocido ante la sociedad.

Posteriormente, en 1945, la Universidad se estructura conforme al proyecto liberal, con una tendencia profesionalizante que se manifiesta en su sistema académico-administrativo y la fragmentación de sus funciones: investigación, docencia y difusión de la cultura. El periodo comprendido entre 1945 y 1960 resultó ser una época libre de conflictos entre las demandas sociales y las del Estado, existía un financiamiento aceptable hacia la educación superior y había la posibilidad de una movilidad social para los sectores medios que tenían acceso a la Universidad.

En este periodo existía el catedrático clásico de la Universidad tradicional liberal, un profesional conocedor de su campo, con amplia cultura general y disciplinaria, que se rodea de un grupo de discípulos con los que hace escuela, formando lo que se conoce como la academia.

Este modelo de docente impartía su cátedra por medio de la lección magistral expuesta ante un auditorio. Para él la actividad académica es una labor complementaria a su práctica profesional, es algo desinteresado y gratuito cuyo cultivo tiene que ver con la superioridad del espíritu y nunca con las exigencias de una actividad remunerada.

Junto a este catedrático profesional también existía el catedrático profesor, quien vive para la docencia de su campo disciplinario y que dedica todo su tiempo al estudio y difusión de una determinada área del conocimiento.

Así pues, el concepto de educación y la función de la misma se va transformando para adecuarse a los cambios sociales que se dan constantemente. Ruggi (1980), afirma que ...“las transformaciones de la estructura socioeconómica influyen a posteriori, con diversa intensidad y cualidad, sobre el sistema escolar de la sociedad de que se trate”¹.

Considerando la anterior afirmación se pueden citar dos grandes acontecimientos ocurridos dentro de la Universidad, los cuales han ocasionado cambios radicales en el sistema educativo superior y al mismo tiempo han influido en la forma en que se concibe al docente universitario tanto en la comunidad académica, como en la sociedad en su conjunto.

El primer hecho a considerar es el fenómeno de la masificación, ocurrido en la década de los 60. Por esos años, la población estudiantil existente en el nivel superior de estudios era de 76,228 alumnos, y para 1970, esta población había crecido un 234%, situación que cambió a una universidad elitista por una de masas. En esta nueva etapa ya no cabía más la afirmación de que una mayor escolaridad significaba mayor movilidad social.

¹ En: Aguirre L. (1988). Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios. *Revista de la Educación Superior* Vol. XVII, Núm.2 (66) Abril-junio. ANUIES. México.

Este hecho repercutió directamente en los docentes cuyo número se incrementó a lo largo de la década en un 246.23% como un intento de responder al acelerado crecimiento de la población estudiantil.²

Pero esto originó, según Ruiz (1995), la disminución del promedio académico que se exigía para el ingreso al cuerpo de profesores, situación que condujo a la improvisación y la consecuente baja en la calidad del ejercicio docente y el aprendizaje, minimizando la reflexión necesaria sobre el por qué de la docencia en su relación con el conocimiento científico y con la realidad concreta en que éste se produce, así como en relación con el entorno económico, político, social y, sobre todo, el educativo.

Esto marca la pauta para la conformación de un nuevo docente el profesional de la docencia. Se trata de jóvenes recién egresados con discursos educativos autoritarios y con una posición ideológica de izquierda, que no poseen suficientes conocimientos ni experiencia profesional, realizando una enseñanza abstracta, pero mediante un vínculo democrático con los alumnos, cuyas edades son cercanas a la de él.

El otro evento a que se hace alusión es el llamado proyecto de modernización educativa, que se da a finales de los 70, el cual se caracteriza por la expansión y diversificación de la educación superior (se crearon nuevas universidades con un enfoque diferente al de la Universidad tradicional, influenciado por sociedades sajonas industrializadas), la renovación de modelos académicos (sistema de enseñanza modular), y administrativos (organización departamental), el intento de vincular la educación superior con las demandas del aparato productivo y por último, el impulso a una política de formación docente, exaltando la figura del profesor como actor central en los procesos de reforma académica.

Aquí se encuentra también el docente recién egresado que encuentra en la docencia una forma de ejercer dentro de su propio campo, pero que, al

² Hanel y Taborga (1995). *Elementos Analíticos de la Evaluación del Sistema de Educación Superior en México*. ANUIES. México.

no encontrar otras opciones de trabajo a causa de la saturación del campo laboral, se refugia en la docencia como única forma de obtener un ingreso fijo convirtiéndose en un trabajador asalariado, saturado de horas clase, con pocas posibilidades de superación personal y escasas oportunidades de movilidad profesional.

Aguirre (1988), considera que al señalar al docente como ejecutor de la propuesta modernizadora se incurre en un doble juego ya que al aceptar los programas de formación docente bajo los principios de la tecnología educativa, se nulifica, convirtiéndose en un instrumento ejecutor de preceptos, hacedor de lo ya hecho, permitiendo que otros le dicten cómo debe realizar su labor, bajo qué principios, de acuerdo a qué programas, ya no es él quien los elabora y participa activamente junto con otros docentes para la conformación del currículum y los planes de estudio.

Ahora son autoridades externas, ajenas a la experiencia docente y a la situación que priva dentro de cada institución quienes deciden los contenidos del plan de estudios, la forma de impartirlos y de evaluar el aprendizaje.

Los programas de formación docente se han ido transformando y diversificando, yendo desde la enseñanza programada, la inclusión de objetivos de enseñanza-aprendizaje, hasta la crítica de los mismos y el cuestionamiento serio de los efectos que tiene en este sistema educativo la aplicación mecánica de métodos y técnicas para la enseñanza, elaborados en otros países, así como de diversos programas de tendencia conductista para la formación de profesores.

Estas acciones pretendieron responder a la problemática educativa suscitada desde los años sesenta, a los proyectos de modernización y refuncionalización de la educación superior, etc. Sin embargo, esto sólo ha respondido a los proyectos político-ideológicos de los grupos dominantes, sin contribuir a resolver realmente la problemática educativa.

Hacia los años 80, el docente se ha convertido ya en un profesional de la docencia, al tiempo que se desprofesionaliza en su campo disciplinario,

además de que se encuentra inmerso en una Universidad "reformada" pero aún con las mismas prácticas educativas tradicionales, que ya resultan obsoletas.

Aunado a esto, la reducción de otras fuentes de empleo y el enorme aumento en la matrícula, convierten a la docencia en una actividad más, en una carga pesada carente de incentivos, de creatividad, en la que se crean y mantienen vicios que van en detrimento de una formación académica crítica y un desarrollo intelectual de los estudiantes acorde con las exigencias de la época y del medio donde van a ejercer su profesión.

Al desarticularse la Universidad del aparato productivo, los docentes agobiados por sus precarias condiciones de trabajo y sus demandas personales, se desvinculan del proyecto académico colectivo y tienden al individualismo, a un "individualismo de masas"³.

Este constituye un rasgo que caracteriza al docente de entonces. Además de esto, se originó una estratificación interna del mercado académico, en la que el docente puede desarrollarse por tres vías: como docente, como investigador de su práctica educativa y como funcionario.

RELACION DOCENTE-ALUMNO

El ser humano se caracteriza por una serie de rasgos de tipo biológico, psicológico, social y cultural. Estos rasgos conforman al sujeto como individuo único con características específicas y peculiares.

Partiendo de la idea de que toda relación interpersonal provoca reacciones afectivas y mueve las emociones de quienes se trate, se pretende hablar de la actividad concreta de un docente al impartir una clase, es decir, si se toma en cuenta la dinámica de la clase, en donde profesor y alumno están en interacción constante durante una o dos

³ Aguirre Lora, G. (1988). Una crisis dentro de la crisis: La identidad profesional de los docentes universitarios. En: *Revista de la Educación Superior*. Vol. XVII, Núm. 2 (66), Abril-Junio. ANUIES. México. págs.5-21.

horas, por lo regular, durante todo un ciclo escolar (llámese año, semestre, trimestre, etc.), se puede inferir que en esta interacción es factible que se produzcan emociones diversas tanto del profesor hacia el alumno, como de éste hacia el profesor.

“En situación de docencia, los estudiantes, al igual que los profesores, se relacionan a partir de sus propias características psicobiológicas y socioculturales, con sus intereses individuales y sus expectativas, con sus actitudes y valores así como con sus experiencias previas, elementos todos que determinan o condicionan el estado intelectual y afectivo de cada una de las personas. Estos elementos necesariamente afectan las posibilidades reales de los aprendizajes que pretende cada persona o que pretenden la escuela, la familia, el Estado, etc.”

El surgimiento de tales emociones es llamado fenómeno de transferencia. “La transferencia es un elemento poderoso para favorecer el aprendizaje, para desvirtuarlo e incluso impedirlo en casos extremos. La transferencia provoca infinidad de reacciones: manipuladoras, dependientes, pasivas, agresivas, etc. que facilitan o dificultan el aprendizaje e influyen la intelectualidad del que aprende en un grado muy significativo” (Meneses, 1977).

Por tanto, el profesor puede manifestar a sus alumnos distintos aspectos de su personalidad, de acuerdo a la forma en que conciba a la relación pedagógica y al rol del docente.

Mann (1970), realiza una clasificación de figuras docentes de acuerdo a la personalidad del profesor y su forma de concebir su papel en la relación educativa:

El experto. Establece en todo momento la disparidad de conocimientos entre él y sus alumnos. Esta situación le da el derecho de estar al frente de una clase.

La autoridad formal. El profesor cumple estrictamente con su papel de agente de control y evaluación. Define las normas de excelencia, los objetivos del curso y las fechas de vencimiento de las tareas. Este papel puede ser desempeñado de dos formas: la del que impone la autoridad formal al estudiante y la del que trata que éste se integre al sistema y se exija el cumplimiento de las normas establecidas. Se le considera un "profesor de pensamiento cuadrado".

El agente socializador. Representa los valores y características del estilo de vida intelectual propios de su disciplina y los enseña al estudiante.

El facilitador. Es quien se esfuerza por comunicar la información, preocupándose de que todos los alumnos aprendan, quitando obstáculos, motivándolos, etc. Es promotor del desarrollo humano en dos aspectos: 1) ayuda al estudiante a obtener mayor conocimiento, perspectivas más amplias y valores más sólidos; 2) estimula al estudiante a desarrollar sus talentos y objetivos, evitando crear réplicas del profesor.

El yo ideal. El estudiante se identifica con el profesor porque éste le proporciona conocimientos y además un conjunto de relaciones que le permite organizar éstos y enriquecerlos con un método propio.

La persona. Es el intercambio inmediato y personal entre profesor y alumno. Ambos se entregan a una situación de aprendizaje en la cual se relacionan como iguales.

Considera que el buen profesor comunica a sus estudiantes cualidades como: el entusiasmo, la honestidad, el compromiso con una materia, la sensibilidad ante las necesidades de los estudiantes, etc.⁴

⁴ Meneses Morales. (1977). Un perfil del maestro universitario. En: *Revista de la Educación Superior*. Vol. VI, Núm.4(24), Octubre-Diciembre. ANUIES. México. Págs.3-18.

Por su parte, Díaz Barriga (1993), opina al respecto que: “el saber del maestro es el que provoca cierta seducción en el estudiante, además de su personalidad, y esto crea un ambiente de confianza en la relación pedagógica”.

DOCENCIA Y PLANES DE ESTUDIO.

El plan de estudios es considerado como un proyecto intelectual, académico-docente, en el que se refleja y manifiesta de modo explícito o implícito, una opción sobre el quehacer intelectual en cuestión, sus propósitos, su significado y relevancia en un determinado contexto social y profesional.

Ruiz (1995), señala que “a través de la docencia se materializan las consideraciones teórico-metodológicas y el proyecto formativo que supone un plan de estudios”.

El plan de estudios expresa, a través de una diversidad de posibilidades teórico-metodológicas, organizativas y didácticas, una concepción de la ciencia y la realidad y de la relación que se establece entre ambas, así como de la carrera en particular y de los requerimientos del medio profesional respectivo.

La formulación de planes y programas de estudio constituye un elemento eficaz para que el estudiante posea una guía que le permita la aprehensión del conocimiento en forma sistemática, crítica y rigurosa, que lo conduzca a lograr las metas propuestas en el plan global de estudios, además de las propias metas que el estudiante tiene para su formación.

La base fundamental para la formulación de los contenidos de un plan de estudios es el propio desarrollo del conocimiento científico, sus avances y sus aplicaciones, situándose éstos, a su vez, dentro de una realidad socioeconómica, política, cultural, y en el momento histórico específico dentro del cual se diseña el plan de estudios.

El conocimiento profundo de los procesos de enseñanza y de las circunstancias en las que se da el aprendizaje puede facilitar la organización de los contenidos de un plan de estudios a fin de alcanzar los objetivos propuestos atendiendo a las exigencias y características propias de la docencia, dentro de un contexto social, cultural e intelectual específico.

Por tanto, objetivos y contenidos, como elementos diferentes pero interdependientes, conforman junto con los métodos de enseñanza, los tres componentes que dan congruencia a un plan de estudios, mismos que deben formar una unidad orgánica a fin de evitar fragmentaciones y rupturas en el complejo proceso docente.

De acuerdo a Díaz Barriga (1994), los elementos básicos de un Programa de Estudios son:

- La determinación de objetivos generales y/o específicos.
- La precisión del contenido y su organización en unidades temáticas.
- El señalamiento de una bibliografía.

Así mismo, el autor establece que existen tres tipos de programas, los cuales se describen a continuación:

1. Los programas del plan de estudios. Presentan una visión general del proyecto educativo. Para su elaboración se deben considerar los *referentes conceptuales* que determinan los contenidos del plan, así como su organización (p. ej., perfil del egresado, determinación de la práctica profesional, precisión de los objetivos, etc.), además de considerar a los *sujetos de la educación* (alumnos y docentes). Su contenido tiene carácter indicativo, mas requiere de la interpretación de los docentes.

2. Los programas de la academia o grupos de docentes. Estos programas pretenden una descentralización efectiva de las decisiones educativas. La precisión de contenidos en este programa, guía a las instituciones en el establecimiento de procesos de acreditación, por la forma en que logra establecer una interpretación sobre los contenidos básicos o habilidades que deben promoverse en un curso.

Al llevar a la práctica un programa se debe adaptar a diversas condiciones: contextuales, institucionales, pedagógicas y de los sujetos de la educación.

3. El programa de cada docente. Es una propuesta global ideada por el docente para la realización de su curso, lo cual supone una concepción muy concreta y relevante de su rol profesional.

Se construye a partir de los otros dos programas, pero principalmente a partir del propio docente, de su experiencia, sus expectativas de desarrollo y las condiciones particulares en las que trabaja (número de alumnos, infraestructura, manejo y actualización de la información, etc.).

Actualmente se vive un momento social que ha generado la pérdida del sentido del trabajo académico por los propios profesores de las instituciones educativas, cosa que se refleja en el descuido de los espacios académicos. La institución educativa contemporánea parece no conceder importancia al trabajo, discusión y diálogo entre su personal académico. Los seminarios o reuniones similares son prácticamente inexistentes en este momento.

En el proceso de construcción de los currícula, el consenso es un elemento vital, pero sin una discusión sistemática y sin espacios en los planes y programas de estudios que permitan que cada profesor exprese sus inquietudes intelectuales, académicas y sociales, se provoca que un plan de estudios se convierta en un escenario de la lucha por la pequeña diferencia, donde la pérdida de un horizonte colectivo impide ver las coincidencias que pueden existir entre un conjunto de profesores.

VINCULACION DOCENCIA-INVESTIGACION.

Actualmente dentro de la Universidad está en boga la figura del docente-investigador, es decir, ya no sólo se pide a los docentes que cumplan con sus labores de enseñanza, de preparación y planeación de cursos, etc., sino que además se les pide que produzcan investigación.

Esta situación les confiere a los docentes un mayor prestigio entre la comunidad universitaria, pero habría que ver en qué condiciones se realiza esta investigación.

A continuación se presenta una semblanza, realizada por Díaz Barriga (1990), de la evolución de esta idea del docente-investigador.

De acuerdo al autor, a principios de los años 70, sólo un centro privado realizaba investigación educativa, el Centro de Estudios Educativos. En 1975, el Departamento de Investigaciones Educativas del Politécnico creó una maestría en ciencias con especialidad en Educación, donde se privilegió la investigación.

Tiempo después, en 1979, el CISE incorporó en su Programa de Especialización Para la Docencia, un curso de Metodología de Investigación Educativa, que de alguna manera abrió la expectativa de formar al profesor universitario no sólo en prácticas pedagógicas, sino a la vez, en prácticas de investigación. En los 80's, la Universidad Iberoamericana creó la Maestría en Desarrollo e Investigación educativa.

Actualmente existen programas de Fomento a la Docencia, que dan estímulos económicos a los profesores de tiempo completo que realizan investigación.

En general la Universidad está impregnada de la idea de que los docentes tienen que hacer investigación, sin embargo, no es posible que una persona cubra todas las actividades propias de un docente y a la vez, las de un investigador, puesto que ambas requieren una dedicación de tiempo completo.

El perfil ideal del personal académico de carrera que se tiene en la Universidad, requiere de un individuo que lleve a cabo las funciones de docencia, investigación y extensión en los niveles de licenciatura y posgrado, por tanto, de acuerdo a este perfil debe realizar lo siguiente:

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

- Desempeñarse con calidad en la docencia de licenciatura y posgrado (transmisión de contenidos, formación de habilidades y actitudes, tanto en la teoría como en la práctica).
- Dirigir trabajos de tesis en ambos niveles de estudios.
- Elaborar material didáctico con amplia difusión.
- Planear y realizar proyectos de investigación, cuya calidad y productividad estén sujetos a la crítica de sus pares en prestigiadas revistas.
- Presentar conferencias y realizar productos escritos que contribuyan a la difusión de la cultura científica y/o tecnológica del país (Garriz, 1997).

Ante esto, es imposible que los académicos realicen con éxito todas las tareas universitarias. Pero, soslayando esto, la política universitaria y estatal exigen para poder ser profesor de carrera, que primordialmente sea investigador y que tenga experiencia en la docencia. Lo anterior está estipulado en el Estatuto del Personal Académico, en el Reglamento para otorgar estímulos al personal de cualquier institución.

Estas acciones se han justificado argumentando que la enseñanza y la investigación están estrechamente relacionadas y que la una no puede hacerse bien sin la otra. Pero no se toman en cuenta las consecuencias que esto acarrea.

Díaz Barriga (1990), opina que ...“con la vinculación docente-investigador se trata de restituir una imagen de dignidad del docente a partir de funciones que son extrañas a su propio quehacer”.

Las autoridades dejan de considerar si el docente dispone de tiempo para investigar, tratan de ignorar que éste tiene que preocuparse por los contenidos de su clase, por los métodos, por la transmisión de ellos, por los comportamientos de los estudiantes, etc. y además se le exige que realice investigación.

Es necesario tomar en cuenta las condiciones laborales adversas en las que se encuentran los docentes universitarios, las cuales son: bajos salarios que llevan al docente a saturarse de horas frente a grupo, que es

por lo que le pagan; la ausencia de condiciones para realizar un trabajo de investigación, que son mínimo: secretarías, bibliografía, ayudantes, espacios físicos, tecnología avanzada, etc.

Así mismo, el sistema de incentivos establecido, orilla a los docentes a realizar investigación al no tener otra alternativa, pero esto sólo ocasiona que la enseñanza en la licenciatura se realice por individuos con poco interés en ella o con falta de tiempo disponible para realizarla adecuadamente, por lo cual la calidad tanto de la docencia como de la investigación se ve disminuida.

Garriz (1997), plantea como posible solución establecer dos trayectorias para el avance académico, diferenciadas desde el principio; una para la investigación y otra para la docencia. Opina así mismo que ...“el hecho de que la institución busque desarrollar como funciones sustantivas, la docencia, la investigación y la extensión, no implica que cada académico deba hacerlo”.

RESUMEN

La docencia universitaria es el elemento indispensable para llevar a la práctica los objetivos primordiales de toda institución de educación superior, los cuales son: formar profesionales, investigadores y técnicos útiles a la sociedad.

El propósito fundamental de la docencia es propiciar aprendizajes significativos, es decir, promover las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se produzca.

Para cumplir con su labor adecuadamente, éste debe reunir ciertas características como el dominio de conocimientos, métodos y técnicas de una profesión, la capacidad de planificar, dirigir, ejecutar y evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje, aptitud para formar valores y actitudes necesarias en los alumnos.

Los sucesos históricos por los que ha pasado la Universidad han determinado en gran medida la conformación de diversos estilos de docencia, puesto que las condiciones en que se desarrollan los docentes permean su ideología y su forma de ejercer la docencia. Los hechos más relevantes fueron la masificación y la modernización educativa.

Actualmente, dentro de la Universidad, se ha creado una figura ideal que es la del docente-investigador, con la cual se le exige al docente que cumpla con un doble papel y dependiendo de su "productividad" se le otorgan incentivos económicos. Sin embargo las autoridades universitarias pretenden que el docente realice esta doble labor con los pocos recursos que les brinda la Institución, los cuales resultan inadecuados e insuficientes.

Esta política representa una estrategia más para controlar los recursos que debieran ser asignados a los docentes en condiciones normales. Además, esto repercute en la calidad de su labor, porque al preocuparse por "producir" investigación descuida las horas clase y esto provoca que la formación de los estudiantes sea inadecuada ya que no se les presta la debida atención ni el tiempo suficiente, decrementando la calidad de la enseñanza, lo cual, a fin de cuentas es lo contrario al discurso político de las autoridades universitarias: Elevar la calidad de la educación superior.

CAPITULO IV

PROPUESTA DE EVALUACION DEL DESEMPEÑO DOCENTE.

La elaboración de una propuesta de evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de los alumnos, surge de haber planteado los siguientes objetivos de investigación:

OBJETIVOS:

- Conocer la situación actual de la docencia y su importancia dentro de la Educación Superior.
- Revisar las tendencias actuales en materia de evaluación y saber qué papel desempeña actualmente en el ámbito educativo.
- Conocer qué se ha hecho en materia de evaluación de la práctica docente en la última década y los resultados que se han obtenido.
- Generar una propuesta para optimizar la evaluación de la práctica docente en la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Para alcanzar tales objetivos se realizó una investigación de tipo documental. La información se obtuvo en instituciones y bibliotecas especializadas en el tema: Centro de Estudios Sobre la Universidad, Centro de Investigaciones Sobre Educación, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Unión de Universidades de América Latina, UNESCO, etc.

La selección del material bibliográfico se realizó de acuerdo a los siguientes criterios:

Que aborden al menos uno de los siguientes temas: a) la docencia en educación superior; b) políticas actuales en educación superior; c) evaluación cualitativa y cuantitativa; d) investigaciones recientes acerca de la evaluación de la práctica docente.

Que el material bibliográfico sea especializado en el tema y de preferencia que trate la realidad educativa del país.

Una vez hecha la revisión se realizó un análisis de los mismos, así como una categorización que comprende:

1. Críticas y sugerencias a los diferentes enfoques,
2. Procedimientos de evaluación empleados,
3. Instrumentos con que se ha evaluado la práctica docente;
4. Conclusiones más importantes de las experiencias de evaluación.

Con la información obtenida se estructuró el marco teórico.

Posteriormente se realizó la revisión de diversas propuestas que algunos autores han elaborado para llevar a cabo la evaluación del desempeño docente a partir de la perspectiva del estudiante, y/o han manifestado su opinión acerca de las características deseables en un buen docente.

A partir del análisis de estas opiniones y considerando el grado de acuerdo existente entre los autores, se derivaron ocho categorías de evaluación de la práctica docente, las cuales son: Dominio de la Materia, Habilidad para comunicar, Estrategias Didácticas, Relación Docente-Alumno, Planeación del Curso y Preparación de Clases, Actitud del Docente, Evaluación del Aprendizaje, Uso de Apoyos Didácticos, Generales.

A partir de las categorías de evaluación, se elaboró un cuadro donde se analiza el contenido de diversos instrumentos que han sido empleados para evaluar al docente universitario dentro de la FES-Zaragoza, así como instrumentos propuestos por otros autores que tienen el mismo propósito pero que han sido aplicados en otras instituciones (anexo 1).

La técnica empleada para formular dicha propuesta de evaluación es el análisis de contenido propuesto por Festinger y Katz (1976).

Para determinar estas frecuencias se revisa el contenido de los ítems y se ubica dentro de alguna de las categorías propuestas, pudiendo observar de este modo los huecos existentes en los diferentes instrumentos, así como los aspectos que se mencionan con mayor insistencia.

A continuación se presenta el cuadro que concentra los datos acerca de la frecuencia en la que dichos instrumentos incluyen en sus ítems aspectos relacionados con las categorías de evaluación docente que se proponen (cuadro 1).

CUADRO 1. FRECUENCIAS DE OCURRENCIA DE CATEGORIAS EMPLEADAS EN LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACION DEL DOCENTE

| Categorías | Psic. Social (1997) | Psic. SB, CT (1996) | Educ: SEM; Educ: Serv | Psic. Educ: 1992 | Psic. Clin. 1992 | Metó. Gral. (1995) | FES Zaragoza (1997) | Rugarcía (1994). | Stone y Morris (s/a).* | Martínez Guerrero (1993). | Carrer (1980) | TOTA Frecue cias |
|----------------------------------------------|---------------------|---------------------|-----------------------|------------------|------------------|--------------------|---------------------|------------------|------------------------|---------------------------|---------------|------------------|
| Dominio de la Materia | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 17 | |
| Habilidad para comunicar | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 8 | 12 | 1 | 29 | |
| Estrategias Didácticas | 4 | 3 | 8 | 14 | 4 | 1 | 4 | 7 | 5 | 4 | 54 | |
| Relación Docente-Alumno | 3 | 6 | 5 | 2 | 3 | 0 | 0 | 5 | 2 | 1 | 27 | |
| Planeación del curso y preparación de clases | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 7 | 7 | 3 | 31 | |
| Actitud del Docente | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 5 | 5 | 3 | 0 | 30 | |
| Evaluación del Aprendizaje | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 | 1 | 2 | 4 | 6 | 3 | 29 | |
| Uso de Apoyos Didácticos | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 3 | 0 | 8 | |
| Generales | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 4 | 6 | 1 | 2 | 17 | |
| TOTAL Reactivos | 20 | 16 | 20 | 34 | 22 | 9 | 21 | 26 | 40 | 14 | | |

* En Heredia, (1979).

Como se observa en el cuadro 1, la categoría que se incluye con mayor frecuencia en los instrumentos evaluados es la correspondiente a Estrategias Didácticas, con un total de 54, lo cual indica que es la característica con mayor importancia dentro de los instrumentos de evaluación considerados, además de que en el instrumento que se le otorga mayor importancia es en el de Psicología Clínica, mientras que en de la FES Zaragoza, sólo se le menciona una vez.

La siguiente categoría a la cual se le da una importancia considerable es a la Planeación del Curso y Preparación de Clases, que obtuvo una frecuencia de 31, siendo Stone y Morris (s/a) y Martínez Guerrero (1993), quienes la consideran mayor número de veces, en tanto que Psicología Social, la menciona sólo una vez.

Otra de las categorías que fue contemplada con insistencia fue Actitud del Docente, con una frecuencia de 30, y quienes la incluyen mayor número de veces son Rugarcía (1994) y Stone y Morris (op. cit.). Sin embargo Carrera (1980), no la incluye en su instrumento.

Por otra parte, las categorías que siguen en orden decreciente de inclusión son Habilidad Para Comunicar y Evaluación del Aprendizaje, las cuales obtuvieron una frecuencia de 29. Con respecto a la primera, es Martínez Guerrero (1993), quien la considera en mayor medida, mientras que en los instrumentos de Psicología Educativa, no se le incluye; por lo que se refiere a la segunda, existe una mayor homogeneidad, ya que las frecuencias oscilan entre 1 y 6, la menor corresponde al instrumento de la FES Zaragoza y la mayor a Martínez Guerrero (op. cit.).

Continuando con esta descripción, el siguiente sitio corresponde a la categoría de Relación Docente-Alumno, la cual cuenta con una frecuencia de 27, y en el instrumento que se le menciona mayor número de ocasiones es en el correspondiente a Psicología Educativa, en sus modalidades de Sesión Bibliográfica (SB), Seminario (SEM) y Clase Teórica (CT), en cambio, en el instrumento de la FES Zaragoza y en el elaborado por Rugarcía (1994), no se les considera.

Corresponde ahora mencionar las categorías de Dominio de la Materia y Generales, por haber obtenido ambas una frecuencia de 17. En la primera los puntajes más altos fueron de 4, correspondientes a Psicología Clínica y Metodología General, en tanto que en el instrumento de la FES Zaragoza y en Carrera (op. cit.), no se hace mención de aspectos relacionados con esta categoría; y en la segunda, quien menciona mayor número de veces aspectos generales es Stone y Morris (op. cit.), mientras que los instrumentos de Psicología educativa y Metodología General, no incluyen ningún aspecto catalogado como general en sus reactivos. Por otra parte, los demás instrumentos cuentan con muy pocos o ningún reactivo que no se ubicó en las categorías formuladas.

Por último, el Uso de Apoyos Didácticos, fue el aspecto que se consideró con menor frecuencia en los instrumentos, obteniendo una frecuencia total de 8; quien lo considera en mayor medida es Martínez Guerrero,

con un total de 3, en tanto que ambos instrumentos de Psicología Educativa, FES-Zaragoza, Rugarcia y Carrera, no lo incluyen en sus reactivos.

Del mismo modo, se construyó un segundo cuadro que presenta los resultados del análisis de los instrumentos, en porcentajes, con el fin de darle una mayor homogeneidad a la presentación de estos resultados.

CUADRO 2. PORCENTAJES DE REACTIVOS POR CATEGORÍA DE EVALUACION

| Categorías | Psic. Social (1997) | Psic. Educ: SB, SEM; CT (1996) | Psic. Educ: Serv 1996 | Psic. Clin. 1992 | Meto. Gral. (1995) | FES Zaragoza. (1997) | Rugarcia (1994). | Stone y Morris (s/a).* | Martínez Guerrero (1993). | Carrera (1980) |
|----------------------------------------------|---------------------|--------------------------------|-----------------------|------------------|--------------------|----------------------|------------------|------------------------|---------------------------|----------------|
| Dominio de la Materia | 10% | 6.25% | 5% | 11.76 % | 18.18 % | 0% | 9.52% | 7.69% | 2.5% | 0% |
| Habilidad para comunicar | 15% | 0% | 0% | 12.94 % | 4.54% | 11.11% | 9.52% | 30.76 % | 30% | 7.14% |
| Estrategias Didácticas | 20% | 18.75% | 40% | 41.17 % | 18.18 % | 11.11% | 19.04% | 26.92 % | 12.5% | 28.57% |
| Relación Docente-Alumno | 15% | 37.5% | 25% | 5.88 % | 13.63 % | 0% | 0% | 19.23 % | 5% | 7.14% |
| Planeación del curso y preparación de clases | 5% | 12.5% | 10% | 5.88 % | 13.63 % | 22.22% | 9.52% | 26.92 % | 17.5% | 21.42% |
| Actitud del Docente | 15% | 12.5% | 10% | 11.76 % | 13.63 % | 33.33% | 23.80% | 19.23 % | 7.5% | 0% |
| Evaluación del Aprendizaje | 10% | 12.5% | 10% | 11.76 % | 13.63 % | 11.11% | 9.52% | 15.38 % | 15% | 21.42% |
| Uso de Apoyos Didácticos | 5% | 0% | 0% | 2.94 % | 4.54% | 0% | 0% | 7.69% | 7.5% | 0% |
| Generales | 5% | 0% | 0% | 5.88 % | 0% | 11.11% | 19.04% | 23.07 % | 2.5% | 14.28% |
| TOTAL Reactivos | 20 | 16 | 20 | 34 | 22 | 9 | 21 | 26 | 40 | 14 |

* En Heredia (1979).

El presente cuadro se elaboró con el fin de observar el contenido de cada instrumento, considerando el porcentaje en que incluye reactivos clasificados de acuerdo a las categorías de evaluación.

El instrumento perteneciente al área de Psicología Social, contempla en mayor medida la categoría de estrategias didácticas, considerándola en

un 20% del total de sus reactivos, mientras que las categorías a las que da menor peso son planeación del curso y preparación de clases, uso de apoyos didácticos y aspectos generales, considerándolas en un 5% cada una.

Por su parte, el instrumento elaborado por Psicología Educativa para las actividades de Sesión Bibliográfica, Seminario y Clase Teórica, consideran en un 37.5% reactivos dirigidos a evaluar la relación docente-alumno, mientras que las categorías de habilidad para comunicar y uso de apoyos didácticos, no las contempla. Aquí se observa un desequilibrio en cuanto a aspectos considerados para evaluar al docente.

Considerando su instrumento correspondiente a la actividad de Servicio, se observa que se le da un gran peso a las estrategias didácticas y a la relación docente-alumno, ya que el 40% y 25% de sus reactivos se refieren a estas categorías respectivamente; mientras que no se menciona la habilidad para comunicar ni el uso de apoyos didácticos.

Con respecto al instrumento perteneciente al área de Psicología Clínica, se observa que al aspecto que se le da mayor importancia es a las estrategias didácticas, con un 41.17% de los reactivos. En este instrumento, los aspectos que se contemplan en menor grado son habilidad para comunicar y uso de apoyos didácticos.

En cuanto al instrumento de Metodología General, las categorías que contempla en mayor medida son: dominio de la materia y estrategias didácticas, con un 18-18% en ambas. En categorías como habilidad para comunicar y uso de apoyos didácticos tiene un 4.54% de reactivos para cada una, y no incluye ningún reactivo que se clasifique en aspectos generales.

El instrumento de la FES-Zaragoza contempla en un mayor porcentaje aspectos que tienen que ver con la actitud del docente, a saber: 33.33%; en tanto que deja sin considerar aspectos como dominio de la materia, relación docente-alumno y uso de apoyos didácticos.

Por otra parte, Rugarcía (1994), en su instrumento contempla en mayor medida la categoría de actitud del docente, con un 23.80%, no considerando aspectos como la relación docente-alumno y el uso de apoyos didácticos.

En el instrumento elaborado por Stone y Morris (s/a), se observa mayor porcentaje de reactivos referidos a la habilidad para comunicar, representando éstos el 30.76% del total del instrumento. Los aspectos que retoma en menor medida son dominio de la materia y uso de apoyos didácticos, con un 7.96% para cada uno.

Por lo que se refiere a Martínez Guerrero (1993), su instrumento contempla con mayor frecuencia reactivos relacionados con la habilidad para comunicar, abarcando el 30% del total del instrumento, y aquellos aspectos que considera en menor medida pertenecen a las categorías de dominio de la materia y aspectos generales, con un 2.5% cada uno.

Por último, se hace referencia al instrumento de Carrera (1980), el cual contempla en un 28.57% la categoría de estrategias didácticas, dejando sin considerar aspectos en relativos al dominio de la materia, actitud del docente y uso de apoyos didácticos.

Ahora bien, partiendo del anterior análisis se puede observar que los instrumentos considerados presentan algunos huecos, además de cierta carga de reactivos respecto a una o dos categorías, por lo cual puede decirse que dan mayor importancia a ciertos aspectos de la docencia y otros más los ignoran, dejando sin evaluar actividades o características que en teoría son relevantes en la evaluación del desempeño docente.

PROPUESTA

Intentando salvar estas dificultades, se elaboró un instrumento a partir de las categorías determinadas como importantes dentro de la práctica docente, se formularon 10 reactivos por categoría, cinco positivos y cinco negativos con preguntas dirigidas a los alumnos a quienes se les pide la evaluación del desempeño del profesor que les imparte un

curso. Posteriormente los reactivos formulados fueron sorteados para realizar su ordenación definitiva dentro del instrumento (anexo 2).

El instrumento se compone de 80 reactivos con el fin de que se realice en posteriores estudios su validación y pueda aplicarse a la población de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza.

A continuación se presentan los reactivos formulados para cada categoría de evaluación:

DOMINIO DE LA MATERIA

13. El profesor recurre frecuentemente a citas de libro durante la clase para explicar algún tema.
14. El profesor emplea en sus clases bibliografía actualizada.
20. El profesor manifiesta desinterés por asistir a eventos (conferencias, congresos, etc.), relacionados con su disciplina.
24. El profesor muestra estar al tanto de los avances teóricos y técnicos de su disciplina.
45. El profesor sabe de qué modo se relacionan ciertas áreas del conocimiento con la que él imparte.
55. El profesor manifiesta un pobre manejo de conceptos y teorías propios de la materia.
58. Considero que el profesor conoce a fondo la materia que imparte.
66. A menudo el profesor pierde concentración durante su exposición.
68. El profesor conoce pocas fuentes bibliográficas acerca de la materia que enseña.
71. El profesor tiene un manejo adecuado de teorías y conceptos propios de la materia que imparte.

HABILIDAD PARA COMUNICAR

6. El tono de voz empleado por el profesor durante la exposición es inapropiado para las características del grupo.
16. El profesor deja sin aclarar conceptos de difícil comprensión.
25. El profesor enfatiza los conceptos centrales del tema que enseña.
29. El profesor logra mantener la atención del grupo.
40. Las clases que imparte el profesor se tornan tediosas.
43. A menudo el profesor descontextualiza las ideas centrales al tratar

de analizar el tema de estudio.

44. Las exposiciones del profesor son claras y coherentes.

52. En las exposiciones del profesor existe continuidad de ideas.

53. El profesor brinda ejemplos claros y sencillos.

60. Las exposiciones del profesor carecen de coherencia.

ESTRATEGIAS DIDACTICAS

2. Los ejemplos utilizados por el profesor se relacionan vagamente con el tema tratado.

5. El profesor fomenta en los alumnos la formación de un criterio propio.

7. El profesor brinda pocas oportunidades de que el alumno participe en clase.

11. El profesor se limita a exponer los contenidos de la clase verbalmente.

17. La impartición del curso es netamente teórica.

21. El profesor fomenta la participación de los alumnos en clase.

28. Las actividades de aprendizaje (lecturas, trabajo en equipo, ejercicios en clase, etc.), facilitan la comprensión y el análisis del tema.

51. Las actividades que propone el profesor son sumamente complicadas.

56. El profesor enseña al grupo a investigar por su propia cuenta.

72. Las clases impartidas por el profesor son dinámicas y amenas.

RELACION DOCENTE-ALUMNO.

10. El profesor manifiesta un claro interés en el aprendizaje de los alumnos.

19. Durante el curso prevalece un ambiente de confianza.

23. La relación entre alumno y profesor es impersonal.

30. El profesor hace mofa de las opiniones de los alumnos.

32. El profesor ignora la opinión de los alumnos.

37. El profesor se muestra accesible para aclarar dudas, dar asesorías o charlar con los alumnos fuera de clase.

41. El profesor muestra respeto e interés por los alumnos.

50. El profesor trata a los alumnos por igual.

63. La relación entre profesor y alumnos se limita a la impartición de clase.

78. El profesor se muestra desinteresado por los problemas individuales de los alumnos.

PLANEACION DEL CURSO Y PREPARACION DE CLASES

15. Los alumnos se encuentran confundidos respecto al programa a desarrollar a falta de una presentación del mismo por parte del profesor.

18. Las actividades realizadas en cada clase se adecuan al tiempo que dura la misma.

31. Las clases se caracterizan por la improvisación de actividades por parte del profesor.

38. El desarrollo de las actividades rebasa el tiempo estipulado para la clase.

57. Considero que las clases y el curso son planeadas y organizados con anticipación por el profesor.

61. Existe desvinculación entre las actividades realizadas y los contenidos del curso.

70. Al inicio del curso el profesor presentó el programa a desarrollar.

76. El diseño de tareas elaborado por el profesor se relaciona adecuadamente con el tema presentado.

79. Las actividades del curso únicamente se trabajan en forma individual.

80. Las actividades desempeñadas durante el curso se adecuan a los contenidos del mismo.

ACTITUD DEL PROFESOR

3. El profesor tiene buen sentido del humor.

8. El profesor llega puntualmente a clase.

26. El profesor tiene la habilidad para motivar a los alumnos hacia el conocimiento de la materia.

34. El profesor manifiesta molestia por la impartición de clases.

35. El profesor excede el tiempo de tolerancia en la hora de inicio de clases acordada con los alumnos.

47. Considero que el profesor es responsable y comprometido con su labor.

62. El profesor asiste pocas veces a clases.

64. El profesor se muestra desinteresado por el aprendizaje del alumno.

- 73. El profesor manifiesta agrado por su trabajo.
- 75. El profesor manifiesta fastidio por el tema de la clase.

EVALUACION DEL APRENDIZAJE

- 1. La evaluación corresponde a los contenidos del curso vistos en revisados en clase.
- 4. El profesor evalúa el conocimiento obtenido por los alumnos en distintos momentos del curso.
- 27. La forma de evaluación está desvinculada de los contenidos del curso.
- 39. El profesor establece acuerdos con los alumnos acerca de los criterios de evaluación.
- 49. Las evaluaciones programadas dejaron de cumplirse a causa de la falta de tiempo.
- 54. La evaluación considera la memorización más que la comprensión de contenidos temáticos.
- 59. Los alumnos son informados de los resultados de sus evaluaciones hasta el final del curso.
- 67. Las evaluaciones realizadas por el profesor son justas.
- 69. La forma de evaluar es determinada sólo por el profesor.
- 74. El profesor retroalimenta a los alumnos respecto a sus resultados en las evaluaciones analizándolos después de cada evaluación.

USO DE APOYOS DIDACTICOS

- 9. El profesor hace uso excesivo del pizarrón durante la clase.
- 12. El modo de emplear el pizarrón por parte del profesor dificulta la comprensión de sus explicaciones.
- 22. Los aparatos y materiales empleados en las clases favorece la comprensión de los contenidos temáticos de la clase.
- 33. El material audiovisual (diapositivas, audiovisuales, acetatos, etc.), que emplea el profesor para ilustrar las clases resulta inadecuado.
- 36. El profesor emplea material de apoyo (videos, diapositivas, acetatos, películas, etc.), para ilustrar los contenidos del curso.
- 42. Los audiovisuales, acetatos, diapositivas, etc. que emplea el profesor durante la clase, se adecuan completamente al tema de estudio.
- 46. El material de apoyo (videos, dispositivas, etc.), que emplea el

profesor dificulta la exposición de la clase.

48. La forma de ilustrar los contenidos del curso es adecuada.

65. La forma en que el profesor utiliza el pizarrón favorece la comprensión de la temática en cuestión.

77. Los materiales auxiliares que utiliza el profesor (videos, acetatos, diapositivas, etc.), son de mala calidad.

DISCUSION

Los objetivos de este estudio fueron: conocer la situación actual de la docencia y su importancia dentro de la Educación Superior; revisar las tendencias actuales en materia de evaluación y saber qué papel desempeña actualmente en el ámbito educativo; conocer qué se ha hecho dentro de la evaluación de la práctica docente en la última década y los resultados que se han obtenido; y por último, generar una propuesta para evaluar la práctica docente en la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Así pues, se parte de la idea de que la docencia universitaria es el elemento indispensable para la realización de los objetivos primordiales de toda institución de educación superior, los cuales son: formar profesionales, investigadores y técnicos útiles a la sociedad. Por lo que el propósito fundamental de la docencia es propiciar aprendizajes significativos a lo alumnos, es decir, promover las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se produzca.

Para cumplir con su labor adecuadamente, éste debe reunir ciertas características como el dominio de conocimientos, métodos y técnicas propias de una profesión, la capacidad de planificar, dirigir, ejecutar y evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje, aptitud para formar valores y actitudes necesarias en los alumnos.

Sin embargo, las condiciones que privan en la Universidad, hacen que esta labor sea cada vez más difícil de ejecutar. Actualmente se ha creado una figura ideal que es la del docente-investigador, con la cual se le exige

al docente que cumpla con un doble papel y dependiendo de su "productividad" se le otorgan incentivos económicos. Además de ello, las autoridades universitarias pretenden que el docente realice esta doble labor con los pocos recursos que les brinda la institución, los cuales resultan inadecuados e insuficientes.

Esta política representa una estrategia más para controlar los recursos que debieran ser asignados a los docentes en condiciones normales. Además, esto repercute en la calidad de su labor, porque al preocuparse por "producir" investigación descuida las horas clase y esto provoca que la formación de los estudiantes sea inadecuada ya que no se les presta la debida atención ni el tiempo suficiente, decrementando la calidad de la enseñanza, lo cual, a fin de cuentas es lo contrario al discurso político de las autoridades universitarias: Elevar la calidad de la educación superior.

Otra de las medidas que el Estado ha adoptado son los sistemas de evaluación institucional, curricular, docente, de programas y planes de estudio, del aprendizaje, etc. Su implementación se escuda detrás de una aparente procuración de la excelencia académica, calidad de la educación, de las instituciones educativas, etc.

El empleo de programas de evaluación institucional fundamentalmente (cada vez más difundido), sirve como prueba de las deficiencias o eficiencias de las instituciones educativas, y de acuerdo a ello se les asigna mayor o menor financiamiento.

Desde fines de los ochenta, en México se ha puesto mayor énfasis en la evaluación y se le ha empleado como instrumento estratégico para elevar la eficiencia de la educación superior, pero el Estado la ha empleado para controlar los recursos asignados a los académicos bajo la etiqueta de calidad de la educación, exigiendo el cumplimiento de requisitos preestablecidos, controlando también así la práctica educativa.

En este estudio la evaluación se concibe como la indagación constante acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, que permita explicar el proceso y sus características, atendiendo la totalidad de elementos involucrados en él. Por tanto, como afirma Díaz Barriga (1992), es

necesario reconocer la intervención de factores sociales y culturales que determinan las condiciones sobre las que se realizará la práctica evaluativa.

Entre los campos de acción de la evaluación se encuentran: la evaluación del aprendizaje, la evaluación institucional, la evaluación curricular, la evaluación docente, entre otros. En torno a este último, en México se han realizado diversos estudios sobre evaluación.. En la presente investigación interesan sobre todo las investigaciones realizadas sobre la validez de las evaluaciones que los estudiantes hacen de los docentes.

Los resultados obtenidos se han empleado principalmente para realimentar al profesor, o bien, otorgarle incentivos económicos como reconocimiento a su buen desempeño.

Se cree que la opinión de los alumnos es muy valiosa en términos de señalar aquellos aspectos que el docente debe cuidar, con el fin de que su trabajo dentro del aula sea adecuado. Pero no hay que olvidar que este tipo de evaluación se centra sólo en una pequeña parte del complejo que representa la docencia y se cree que en la medida en que el docente cuente con las condiciones de trabajo suficientes, se facilitará el adecuado desarrollo de sus actividades.

No sólo es necesario que se evalúe al docente mediante diversas formas, sino que tales evaluaciones estén encaminadas verdaderamente a realimentar su trabajo y mejorar su calidad en todos los aspectos, mas no que se utilice como un pretexto para reducir sus ingresos.

Por ello se está de acuerdo en los planteamientos de Díaz Barriga (1992, 1994, 1995), acerca de que al evaluar se deben tomar en cuenta la totalidad de elementos involucrados con el objeto a evaluar.

Si se toman en cuenta la totalidad de elementos que influyen en la docencia, sería muy complicado generar alguna forma única de evaluarlo. Es por ello que se decidió retomar solamente la evaluación del docente a través de la perspectiva de los estudiantes.

Así, a través del análisis de los puntos de vista de diversos autores acerca de las características, rasgos y habilidades que debe reunir un buen docente, se logró extraer ocho categorías que contemplaron aquellos aspectos de mayor relevancia para el desempeño de una práctica docente adecuada.

Dichas categorías fueron: Dominio de la Materia, Habilidad para Comunicar, Estrategias Didácticas, Relación Docente-Alumno, Planeación del Curso y Preparación de Clases, Actitud del Docente, Evaluación del Aprendizaje, Uso de Apoyos Didácticos y Aspectos Generales; esta última sirvió para ubicar aquellos aspectos que no se consideraron tan relevantes y que algunos autores contemplaron, ya sea en sus descripciones de lo que es un buen docente o en sus instrumentos de evaluación del mismo.

INSTRUMENTOS DE EVALUACION DOCENTE

El análisis de contenido realizado a diferentes instrumentos de evaluación del desempeño docente a través de la opinión de los estudiantes, permitió conocer la manera en que éstos consideran el ejercicio docente y a qué elementos les dan mayor importancia.

Así, se obtuvo que al aspecto que se le da mayor peso en los instrumentos es a las Estrategias Didácticas, categoría que incluye las diversas formas en que el docente guía al estudiante hacia la obtención de aprendizajes significativos, fomentando su participación activa en las clases, enseñándolo a pensar por sí mismo.

La Planeación del Curso y Preparación de Clases, fue otro elemento que se tomó en cuenta con mayor insistencia en los diferentes instrumentos, lo cual significa que se considera de suma importancia el que se cuente con un trabajo bien organizado y sistematizado que permita un ejercicio docente coherente, con una razón de ser, no de una manera improvisada, ya que la falta de planeación da cuenta de un pobre concepto de la docencia y del aprendizaje de los estudiantes y la carencia de un por qué de la labor docente.

El programa de estudios supone, como señala Díaz Barriga (1994), la determinación de objetivos, de ciertos contenidos específicos ordenados en una secuencia progresiva que favorece una mejor comprensión de la temática, además de la selección de una determinada bibliografía que apoya estos programas y que amplía el conocimiento de ciertos contenidos.

Además de esto, dentro de la Preparación de las Clases, los docentes implementan una serie de actividades que permiten a los estudiantes arribar a la comprensión, análisis y reflexión de contenidos temáticos.

Otros aspectos de la docencia considerados como relevantes en los instrumentos analizados fueron: la Actitud del Docente, su Habilidad para Comunicar y la Evaluación del Aprendizaje, así como la Relación entre el Docente y el Alumno.

Por otra parte, aquellos aspectos que se mencionaron con menor frecuencia fueron el Dominio de la Materia y otros aspectos Generales.

Es preciso aclarar que la forma en que se distribuyeron las frecuencias de acuerdo a las categorías que eran consideradas por los instrumentos en sus reactivos, fue muy heterogénea, ya que mientras unos instrumentos mencionaban con una frecuencia considerable algún aspecto, otros no lo incluían. Tal es el caso de la categoría Habilidad Para Comunicar, donde Martínez Guerrero (1993), hace referencia a este aspecto en un 30% de sus reactivos; mientras que el instrumento de Psicología Educativa (1996), no lo menciona.

Además de ello, el número de reactivos que componen a los instrumentos fue muy variable, ya que iba desde 9 hasta 40 reactivos por instrumento, lo cual indica que no existe un acuerdo del número aproximado de reactivos que debe contener un instrumento de evaluación del desempeño docente. Según Nadelsticher (1983), el número de reactivos adecuado par cualquier instrumento es de 25 a 30.

INSTRUMENTOS DE LA FES ZARAGOZA

Existen otras observaciones que hacer respecto de los instrumentos que se analizaron. Con referencia a aquellos que han sido empleados para evaluar al docente dentro de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, no se observa un equilibrio en su contenido, ya que algunos aspectos no se abordan o se hace referencia a ellos de manera insuficiente. Aspectos como habilidad para comunicar, prácticamente no se consideran, excepto por el área de Psicología Social, lo mismo ocurre con el uso de apoyos didácticos.

a) Instrumento General

En el caso particular del instrumento empleado para evaluar al docente, elaborado por la FES Zaragoza para todas las Carreras, es necesario mencionar que fue distribuido por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la FES Zaragoza y se empezó a aplicar en el semestre 97-2 a los alumnos de todas las Carreras, desde el segundo semestre. No se tienen más datos acerca de su elaboración.

Partiendo de su revisión, se consideran insuficientes los reactivos y en general el instrumento inadecuado, ya que se evalúa a varios profesores a la vez, y esto dificulta su contestación, puesto que durante los cursos impartidos existieron docentes diferentes en cuanto a desempeño se refiere. No considera aspectos como Dominio de la Materia, Relación Docente-Alumno ni uso de Apoyos Didácticos, categorías que en este estudio se consideran importantes. En este instrumento un 33% de los ítems se refieren a Actitud del Docente. Está compuesto por nueve reactivos en total, número insuficiente de acuerdo a lo que se ha mencionado. Así mismo, las preguntas resultan ambiguas.

Se considera preferible elaborar un instrumento destinado a ser aplicado en la evaluación de un sólo curso y un sólo profesor, tomando muestras pequeñas de alumnos para la evaluación de cada docente, de tal modo que no tengan que aplicarse a un mismo alumno cinco o seis instrumentos por semestre, sino sólo uno y de este modo la información que se obtenga será específica y la aplicación de instrumentos no abrumará a los estudiantes.

b) Instrumentos de la Carrera de Psicología

Los instrumentos pertenecientes a los distintos Ciclos de la Carrera de Psicología, están elaborados de forma diferente. Algunos como los del área Educativa, no se conocen las instrucciones y los reactivos son poco claros. En estos instrumentos se especifica el nombre del profesor, elemento que se considera indispensable, porque así se sabe a quién se refieren las respuestas dadas y es posible posteriormente realimentar al docente. Pero el hecho de emplear dos instrumentos, haciendo distinción entre la actividad de servicio y las demás, se considera irrelevante pues se emplean los mismos reactivos. En cambio, se sugiere emplear un sólo instrumento independientemente de la actividad de que se trate.

Estos instrumentos no consideran en sus ítems aspectos como Habilidad Para Comunicar ni Uso de Apoyos Didácticos; a diferencia de la categoría Relación Docente-Alumno, la cual predomina en el instrumento, dentro del cual constituye el 37%.

Se sabe que la elaboración del instrumento para evaluar al docente inició en 1992 con fines de otorgar el premio al mérito docente del área Educativa, desde entonces se han realizado una serie de reajustes al mismo. Se realizó la validación de reactivos en el periodo 1994-2 (García y Abaroa, 1995), pero se ha seguido revisando y creando nuevas versiones. La que aquí se presenta es la de 1996.

Profesores del área educativa realizan el reporte de resultados de las evaluaciones y las dan a conocer a los docentes que pertenecen a su misma área.

El instrumento perteneciente al área de Psicología Social incluye instrucciones claras y no se extiende demasiado en número de reactivos. Sin embargo, se considera que hacen falta reactivos con referentes a la habilidad del docente para comunicar y el uso de apoyos didácticos. Cabe mencionar que este instrumento no fue validado y se empezó a aplicar en el periodo lectivo 97-2 con fines de realimentación académica. No se conocen los resultados obtenidos.

Con respecto al instrumento de Metodología General Experimental, se considera poco claro ya que sus ítems son muy generales y por tanto tendientes a la ambigüedad, además de que la redacción de las indicaciones es poco clara. No obstante, cubre la mayoría de las categorías de evaluación aquí propuestas. Este instrumento fue elaborado en 1995. Desde entonces se han realizado procedimientos para su validación y actualmente se elabora una nueva versión del mismo. Las evaluaciones se realizan con fines de realimentación a los profesores a quienes les dan a conocer los resultados

El instrumento elaborado para el área de Psicología Clínica se considera extenso, además de que en sus ítems se mencionan en un 41% aspectos relacionados sólo con estrategias didácticas y no se considera el nombre del profesor que se evalúa. Este fue elaborado en 1992 y se ha aplicado desde entonces a alumnos de tercero, sexto y séptimo semestres de la Carrera. Sus resultados se han empleado para otorgar premio al mérito docente entre los profesores de Clínica y con fines de realimentación. Es la única versión existente, ya que no se ha actualizado ni realizado su validación.

c) Instrumentos generales

El instrumento propuesto por Rugarcía (1994), no cuenta con instrucciones ni incluye ítems con respecto a la relación docente-alumno ni a uso de apoyos didácticos, a pesar de ser aspectos considerados de gran importancia.; un 19% de los reactivos cae dentro de la categoría de aspectos generales. Ítems referidos a la actitud del docente son los que predominan (23.8%).

Por otra parte, el instrumento de Stone y Morris (s/a), es el más extenso de los instrumentos aquí revisados. La categoría que predomina es la de habilidad para comunicar (30.76%), y las que se abordan en menor medida son Dominio de la Materia y Uso de Apoyos Didácticos (7.69%), no obstante, más del 23% cae dentro de la categoría de Aspectos Generales.

El instrumento elaborado por Martínez Guerrero (1993), también se considera extenso, éste incluye en sus reactivos la categoría de habilidad

para comunicar en un 30%, en contraste con la categoría de Dominio de la Materia, la cual abarca sólo un 2.5%

Por último, se menciona el instrumento propuesto por Carrera (1980), en éste los reactivos hacen referencia sólo a cuestiones de cumplimiento de su labor dentro de la institución, no considera aspectos como dominio de la materia, actitud del profesor ni uso de apoyos didácticos. Además de ello, es muy limitado ya que se compone de catorce reactivos en total, de los cuales dos se ubican en aspectos generales, existiendo cuatro acerca de estrategias didácticas, por lo que quedan pocos ítems para cubrir los demás aspectos. Por lo tanto se considera inadecuado.

PROPUESTA

Ahora bien, con respecto a la propuesta de evaluación del desempeño docente que se deriva de este estudio, es preciso mencionar que la razón por la que se elaboró un instrumento de evaluación desde la perspectiva de los estudiantes con respecto a un curso, es porque las investigaciones consultadas (Heredia Ancona, 1979; Martínez y Sánchez, 1981; Américo Lastra, 1983); Arias Galicia, 1984; Gómez Junco, 1986; Ruiz Primo, 1990; Martínez Guerrero, 1993; Rugarcía, 1994), indican que los estudiantes son una buena fuente de información acerca de la actuación del docente dentro del aula.

El instrumento propuesto incluye ochenta reactivos, diez por cada categoría, con el fin de que en futuros estudios se realice su validación y pueda ser empleado para evaluar el desempeño de los docentes de la Carrera de Psicología de la FES-Zaragoza.

Por otra parte, la información que se deriva de este estudio, permite identificar aquellos aspectos de la práctica docente que resultan de mayor relevancia para el favorecimiento del aprendizaje en los alumnos, así como para el mismo docente, ya que al señalar aquellos aspectos considerados por expertos como deseables en un buen docente, éstos observarán su propio desempeño y cuidarán aquellos aspectos que consideren preciso modificar.

No obstante, se sabe perfectamente que el trabajo de un docente dentro del aula representa una mínima parte de lo que constituye su labor en total. Como se mencionó en el tercer capítulo, el docente tiene muchas actividades que desempeñar tales como: su constante superación profesional por medio de cursos, especialidades, posgrados, etc.; realizar investigación, que se les exige para considerarlos productivos, con todo lo que implica; la preparación de sus cursos y clases y atender su vida propia, aparte de la académica.

Además de considerar esto, es fundamental sopesar las condiciones específicas en las que trabaja, para saber la cantidad de recursos tanto materiales como humanos que se le proporcionan para que desarrolle todas las actividades que se le piden.

Tomando en cuenta lo anterior, se juzga necesario aclarar que no se pretende de ninguna forma que la evaluación del docente se quede únicamente en la aplicación de los instrumentos a estudiantes y con ello se determine si son o no aptos para la docencia. Esta forma de evaluación se pensó únicamente con fines de realimentación.

En cambio, se sugiere la realización de un estudio acerca de las condiciones laborales de los docentes y con base en ello determinar qué debe y qué no exigírsele. O bien, qué se le debe proporcionar para que realice sus actividades de manera óptima.

Así mismo, se sugiere realizar la aplicación del instrumento aquí propuesto y la consecución de estudios sobre la evaluación de la labor docente para contrubuir a su constante mejora.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Una vez concluida la presente investigación, se juzga pertinente hacer las siguientes observaciones de tipo técnico y metodológico.

Las limitaciones que se considera presenta esta investigación son:
Haber incluido un instrumento de evaluación docente que fue elaborado

para aplicarse a estudiantes de bachillerato, por tanto, los resultados expuestos en los cuadros no son debidos solamente a instrumentos de evaluación de docentes universitarios y pueden haber variaciones importantes.

Sin embargo se debe aclarar que los estudios al respecto dentro de la educación superior son escasos y la razón por la que se incluyó dicho instrumento es porque además de ser uno de los pocos existentes, revisa aspectos que se consideraron de ayuda en la investigación.

El haber planteado como única propuesta un instrumento para evaluar al docente desde la perspectiva del estudiante. Esto se considera insuficiente, ya que es necesario realizar un estudio acerca de las condiciones laborales de los docentes y su correspondencia con las exigencias de las autoridades universitarias acerca de lo que debe cumplir un docente.

Haber incluido en el análisis instrumentos anteriores a 1986, ya que uno de los objetivos planteados para la realización de esta investigación fue considerar literatura sobre evaluación de la práctica docente publicada en la última década. Pero dada la escasez de estudios e investigaciones sobre el tema en la presente década, se decidió incluir los instrumentos existentes independientemente del año de publicación.

Esto habla de la poca atención que se ha puesto en la investigación sobre docencia, a pesar de ser un tema de gran relevancia. Por ello, la presente tesis representa una preocupación por la labor docente universitaria y pretende marcar una pauta para que se siga trabajando sobre esta línea de investigación.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIRRE Lora, G. (1988). Una crisis dentro de la crisis: La identidad profesional de los docentes universitarios. En: Revista de la Educación Superior. Vol. XVII, Núm. 2(66), Abril-Junio de 1988. México. ANUIES. págs. 5-21.
- ALVAREZ de Hernández, M. (1986). El perfil del docente universitario. Ecuador. Universidad de Guayaquil. págs.197-211.
- AMERICO Lastra, S. (1983). Una evaluación de la tarea docente, a partir de las percepciones estudiantiles. En: Revista de la Educación Superior. Vol. XII, Núm. 45, Enero-Marzo de 1983. México. ANUIES. págs. 96-109.
- ANUIES (1995). Propuestas para el Desarrollo de la Educación Superior. En: Revista de la Educación Superior. Vol. XXIV (3), Núm. 95. Julio-Septiembre de 1995. México. ANUIES. págs. 61-87.
- ARIAS Galicia, F. (1984). El inventario de Comportamientos Docentes. Un instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza. En: Perfiles Educativos. (4), México. UNAM. págs. 14-22.
- ARREDONDO Galván, V. (1995). Papel y perspectivas de la Universidad. México. ANUIES.
- ARREDONDO, Uribe y Wuest. (1989). Notas para un modelo de docencia. En: Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México. Arredondo y Díaz (comps.). México. ANUIES. CESU. UNAM.
- BAÑUELOS, et al. (1988). La práctica docente en la enseñanza de la Psicología: una experiencia en la ENEP-Zaragoza. En ENSAYOS, sept. 88 No.1 Vol.2. México. ENEP-Zaragoza, UNAM. (publicación interna).
- BARAÑANO Caldentey. (1997). El papel de la Universidad Pública en el contexto del Neoliberalismo. En: Tendencias. No. 6, Enero-Marzo de 1997. México. FES-Zaragoza. UNAM. págs. 14-17.

- BELTRAN, L., Cruz, V. y Gacía, M. (1992). Cuestionario de Desempeño Docente. Documento de circulación interna. Area de Psicología Clínica. México. F.E.S. Zaragoza. UNAM.
- BLOMM, B. S. (1971). Taxonomía de los Objetivos de la Educación: La clasificación de las metas educacionales. Buenos Aires. Ed: El Ateneo. pp.364.
- BRUNNER, J. y Flisfisch, A. (1983). Los intelectuales y las instituciones de la cultura. En: ENSAYOS. No. 21. Tomo II. México. UAM-Azcapotzalco. ANUIES.
- CARPIO, et al. (1988). Programa integral de Formación Docente. (Documento Base). México. ENEP Zaragoza UNAM. (Mecanograma).
- CARRERA Santacruz. (1980). El mérito académico, un modelo de evaluación . En: Revista de la Educación Superior. Vol. IX, Núm. 35, Julio-Septiembre de 1980. México. ANUIES. págs. 49-78.
- CARRION, et al. (1993). La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectiva para los Noventa. En: Evaluación de la Educación. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, D.F.
- CASTAÑEDA, Sandra. (1995). Los problemas de la educación superior y la formación del psicólogo en la UNAM. En: Perfiles Educativos. Núm. 68, Enero-Marzo de 1995.
- CASTRO, Inés. (1996). Demanda de cambios en la Universidad pública de México. En: Pensamiento Universitario. Universidad y Sociedad. La inminencia del cambio. Tercera Epoca 84. México. CESU. UNAM.
- CUESTIONARIO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE. (1996). Elaborado por profesores del Area de Psicología Educativa de la FES Zaragoza. Documento de Circulación Interna. México. UNAM.
- DE LA TORRE Sánchez, R. (1995). Evaluación Docente: la experiencia en el Campus Querétaro. En: MEMORIAS. Del Foro Nacional de Evaluación Educativa. Colima, Col. CENEVAL. págs. 357-361.
- DIAZ Barriaga, A. (1990). Investigación Educativa y Formación de Profesores. Contradicciones de una articulación. En: Cuadernos del CESU. No. 20, México. UNAM. págs. 57-62.
- DIAZ Barriga, A. (1992). Didáctica y Currículum. 14a. ed. México. Ediciones Nuevo Mar, S.A. de C.V. págs. 99-143.

- DIAZ Barriaga, A. (1993). Tarea docente. Una perspectiva didáctica, grupal y psicosocial. México. Nueva Imagen. págs. 55-72.
- DIAZ Barriaga, A. (1994). Docentes y programas Dimensión institucional y pedagógica. Buenos Aires, Coedición REL, IDEAS, AIQUE. (prensa).
- DIAZ Barriaga, A. (1994). Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico. Argentina. Aique grupo editor.
- DIAZ Barriaga, A. (1995). Empleadores de Universitarios, un estudio de sus opiniones. Colecc. Problemas Educativos de México. México. Miguel Angel Porrúa, Editores. CESU. UNAM.
- ESQUIVEL y Chehaibar. (1987). Profesionalización de la docencia. Perfil y determinaciones de una demanda universitaria. México. CESU. UNAM.
- ESQUIVEL Larrondo. (1996). La idea del posgrado e la nueva Universidad. En: Pensamiento Universitario. Universidad y Sociedad. La inminencia del cambio. Tercera Epoca 84. México. CESU. UNAM.. págs.
- FERRUSCA, et al. (1983). Aproximaciones a la teoría de la docencia. México. CISE UNAM. Mecanograma pp. 58.
- FESTINGER y Katz. (1976). Los métodos de investigación en las ciencias sociales. Buenos Aires. Ed. Paidós. págs. 389-432.
- FLORES, H. L. y Eroza R., E. (1995). Inventario de Desarrollo Docente. Documento de circulación interna. Area de Metodología General y Experimental. México. F.E.S. Zaragoza. UNAM.
- GARCIA Calderón, J. E. y Abaroa Almanza, H. (1995). Evaluación de la Actividad Docente en la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza. Tesis de Licenciatura. México. Facultad de Psicología. UNAM.
- GARCIA, et al. (1993) Evaluación Educativa. Propuesta. México. FES-Zaragoza. UNAM.
- GARCIA Franco, J. (1997). Instrumento de Evaluación Docente. Documento de circulación interna. Area de Psicología Social. México. F.E.S. Zaragoza. UNAM.

- GARRITZ Ruiz, A. (1997). Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador. En: Revista de la Educación Superior. Vol. XXVI (2), Núm. 102, Abril-Junio de 1997. México. ANUIES. págs. 9-25.
- GIDI Villarreal. (1995). Previendo el Futuro de la Educación Superior en México. En: Revista de la Educación Superior. Vol. XXIV (4), No. 96, Octubre-Diciembre de 1995. México. ANUIES. págs. 125-134.
- GOMEZ Junco, H. (1976). La evaluación de la enseñanza por la opinión de los alumnos. En: Revista de la Educación Superior. Vol. V, Núm. 1 (17), Enero-Marzo de 1976. México. ANUIES. págs. 30-47.
- GONZÁLEZ Gómez, M. (1994). Del Estado Benefactor al Estado Neoliberal.
- HAMMONDS y Lamar. (1968). El proceso de enseñanza aprendizaje. México. Ed. Trillas.
- HEREDIA Ancona, B. (1979). Cuestionario para la evaluación de cursos. En: Revista de la Educación Superior. Vol. VIII, No. 30, Abril- Junio de 1979. México ANUIES. págs. 48-69.
- LAURELL, Asa C. (1992). Avanzar al pasado: la política social del Neoliberalismo. En: Estado y Políticas Sociales en el Neoliberalismo. México. Fundación Friederich Ebert Stiftung.
- LLARENA de Thierry. (1995). La evaluación institucional externa: la Experiencia Mexicana. En: MEMORIAS Del Foro Nacional de Evaluación Educativa. Colima, Col. CENEVAL. págs. 305-313.
- MANUAL DE EVALUACION DEL APRENDIZAJE: UNA GUIA PARA PROFESORES Y RESPONSABLES DE EVALUACION. (1988). México. ENEP-ZARAGOZA.
- MARTINEZ Guerrero, J. (1993). Evaluación del desempeño docente en la educación media superior: Un sistema validado de diagnóstico y realimentación de la enseñanza mediante evaluaciones de los estudiantes. Tesis de Maestría. México. Facultad de Psicología. UNAM.
- MARTINEZ y Sánchez. (1981). Intervalidación Social de Estrategias Docentes en la Facultad de Psicología. En: Métodos Docentes. México. Facultad de Psicología. UNAM. págs. 9-54.

- MENDOZA Rojas, J. (1996). La educación superior en los planes nacionales de desarrollo: de los propósitos a los resultados. En: Pensamiento Universitario. Universidad y Sociedad. La inminencia del cambio. Tercera Epoca 84. México. CESU. UNAM. págs. 27-31.
- MENESES Morales, E. (1977) Un perfil del maestro universitario. En: Revista de la Educación Superior. Vol. VI, Núm. 4 (24), Octubre-Diciembre de 1977. México. ANUIES. págs. 3-18.
- NADELSTICHER Mitrani, A. (1983). Técnicas para la construcción de cuestionarios de actitudes y opción múltiple. México. Instituto Nacional de Ciencias Penales.
- NAVARRO, P. y Mendoza, M. (1990). Propuesta de formación docente pra la ENEP-Zaragoza. En: Práctica educativa y formación docente en la ENEP-Zaragoza. MEMORIAS. México. ENEP-Zaragoza. UNAM.
- NEVO, David (1983). La Conceptualización de la Evaluación Educativa: Una revisión analítica de la literatura existente. En: Review of Educational Research. Vol. 53, No. 1. págs. 117-128. (Traducción: Alegría, Ma Elena).
- PIÑA, J.M. (1996). La Universidad como un campo problemático. En: Pensamiento Universitario. Universidad y Sociedad. La inminencia del cambio. Tercera Epoca 84. México. CESU. UNAM. págs. 103-121.
- RIVERA M. (1993). Evaluación de la Educación Superior y el PEPRAC (mecanograma). México. ENEP-Zaragoza. UNAM.
- RODRIGUEZ (1997). La Universidad rota. En: Tendencias. No. 6, Enero-Marzo de 1997. México. FES-Zaragoza. UNAM. págs. 18-19.
- RUGARCÍA T. (1994). La evaluación de la función docente. En: Revista de la Educación Superior. No. 91, Julio-Septiembre de 1994. México. ANUIES.
- RUIZ del Castillo, Amparo. (1995). Crisis, Educación y Poder en México. México. 5a. de. Plaza y Valdes Editores.
- RUIZ Primo, M. (1990). Evaluación del impacto del primer curso de prácticas de la coordinación de los laboratorios de la Facultad de Psicología. Tesis de Maestría. México. Facultad de Psicología. UNAM.
- SAMPERIO (1988). Algunas consideraciones para la elaboración del proyecto "Modelo de Integración Investigación-Docencia-Servicios" En: ENSAYOS, sept 88 No.1 Vol.2. México. ENEP-Zaragoza, UNAM. (publicación interna).

-
- SANTOYO S. (1988). Notas acerca de la valoración educativa y evaluación del trabajo académico. En: Revista de la Educación Superior. Vol. XVII, Núm. 2 (66), Abril-Junio de 1988. México. ANUIES. págs. 89-105.
- TABORGA y Hanel (1995). Elementos analíticos de la evaluación del Sistema de Educación Superior en México. 2a. ed. México. ANUIES.
- VALENTI y Varela (1994). Una visión comparada de la Evaluación de la Educación Superior. En: Perfiles Educativos. No. 64, Octubre- Diciembre. México. UNAM.
- VALENZUELA Feijóo (1992). El Estilo Neoliberal y el Caso Mexicano. En: Estado y políticas Sociales en el Neoliberalismo. México. Fundación Friederich Ebert Stiftung.
- WEISS, Carol. (1980). Investigación Evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción. México. Ed. Trillas.

ANEXO 1

**INSTRUMENTOS DE EVALUACION DE LA PRACTICA
DOCENTE EN EDUCACION SUPERIOR**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
CARRERA DE PSICOLOGIA
CICLO IV PSICOLOGIA SOCIAL

INSTRUMENTO DE EVALUACION DOCENTE

Este instrumento tiene como finalidad evaluar el desempeño que tuvieron tus profesores este periodo lectivo durante el desarrollo de las actividades académicas. Los resultados de esta evaluación tendrán fines de retroalimentación académica.

Tu colaboración es importante para el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo que te pedimos seas sincero en tus respuestas.

INSTRUCCIONES:

Anota en cada paréntesis el número que mejor corresponda con tu opinión, de acuerdo con la siguiente escala.

- 5= Totalmente de acuerdo
- 4= Acuerdo
- 3= Indeciso
- 2= Desacuerdo
- 1= Totalmente en desacuerdo

Gracias

1997

NOMBRE DEL PROF: _____ Grupo: _____ Semestre: _____

I. CONTENIDOS

1. Selección de los temas
2. Selección de las lecturas propuestas
3. Dominio y manejo de los contenidos propuestos
4. Favorecimiento de la participación de los alumnos

MB B R M MM
 MB B R M MM
 MB B R M MM
 MB B R M MM

II. MÉTODO

5. Favorecimiento de una atmósfera apropiada para el trabajo del grupo
6. Conducción de la dinámica de la actividad
7. Motivación (hacia) a los alumnos de los temas a tratar
8. Apoyo para la comprensión e integración de los temas

MB B R M MM
 MB B R M MM
 MB B R M MM
 MB B R M MM

III. RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO

9. Favorecimiento de la colaboración entre los alumnos
10. Respeto a la libertad del alumno para expresar sus opiniones y críticas
11. Trato de cotidianidad y respeto al alumno
12. Aceptación de las observaciones y sugerencias de los alumnos en relación a la actividad

MB B R M MM
 MB B R M MM
 MB B R M MM
 MB B R M MM

IV. EVALUACIÓN

13. Consideración del grupo, para el procedimiento de evaluación y asignación de calificaciones
14. Procedimientos de evaluación y asignación de calificaciones

MB B R M MM
 MB B R M MM

V. COMPROMISO

15. Asistencia según acuerdos grupales
16. Puntualidad según acuerdos grupales

MB B R M MM
 MB B R M MM

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS PARA EL PROFESOR

I. CONTENIDOS

1. Selección de los temas
2. Selección de las lecturas propuestas
3. Dominio y manejo de los contenidos propuestos

MB B R M MM
 MB B R M MM
 MB B R M MM

II. MÉTODO

5. Favorecimiento de una atmósfera apropiada para el trabajo del grupo
6. Conducción de la dinámica de la actividad
7. Motivación (hacia) a los alumnos de los temas a tratar
8. Apoyo para la comprensión e integración de los temas

MB B R M MM
 MB B R M MM
 MB B R M MM
 MB B R M MM

III. RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO

9. Favorecimiento de la colaboración entre los alumnos
10. Respeto a la libertad del alumno para expresar sus opiniones y críticas
11. Trato de cotidianidad y respeto al alumno
12. Aceptación de las observaciones y sugerencias de los alumnos en relación a la actividad

MB B R M MM
 MB B R M MM
 MB B R M MM
 MB B R M MM

IV. EVALUACIÓN

13. Consideración del grupo, para el procedimiento de evaluación y asignación de calificaciones
14. Procedimientos de evaluación y asignación de calificaciones

MB B R M MM
 MB B R M MM

V. COMPROMISO

15. Asistencia según acuerdos grupales
16. Puntualidad según acuerdos grupales

MB B R M MM
 MB B R M MM

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS PARA EL PROFESOR

NOMBRE DEL PROF: _____

Grupo: _____

Semestre: _____

I. CONTENIDOS

1. Selección de los temas
2. Selección de las lecturas propuestas
3. Dominio y manejo de los contenidos propuestos
4. Favorecimiento de la participación de los alumnos

MB B R M MM
 MB B R M MM
 MB B R M MM
 MB B R M MM

II. MÉTODO

5. Favorecimiento de una atmósfera apropiada para el trabajo del grupo
6. Conducción de la dinámica de la actividad
7. Motivación (hacia) a los alumnos de los temas a tratar
8. Apoyo para la comprensión e integración de los temas

MB B R M MM
 MB B R M MM
 MB B R M MM
 MB B R M MM

III. RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO

9. Favorecimiento de la colaboración entre los alumnos
10. Respeto a la libertad del alumno para expresar sus opiniones y críticas
11. Trato de cordialidad y respeto al alumno
12. Aceptación de las observaciones y sugerencias de los alumnos en relación a la actividad

MB B R M MM
 MB B R M MM
 MB B R M MM
 MB B R M MM

IV. EVALUACIÓN

13. Consideración del grupo, para el procedimiento de evaluación y asignación de calificaciones
14. Procedimientos de evaluación y asignación de calificaciones

MB B R M MM
 MB B R M MM

V. COMPROMISO

15. Asistencia según acuerdos grupales
16. Puntualidad según acuerdos grupales

MB B R M MM
 MB B R M MM

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS PARA EL PROFESOR

NOMBRE DEL PROF: _____

Grupo: _____

Semestre: _____

I. CONTENIDOS

1. Selección de la temática de intervención
2. El apoyo teórico proporcionado para la actividad
3. Dominio y manejo de los contenidos propuestos
4. Favorecimiento de la participación de los alumnos

MB B R M MM
 MB B R M MM
 MB B R M MM
 MB B R M MM

II. MÉTODO

5. Favorecimiento de una atmósfera apropiada para el trabajo de grupo
6. Conducción de la dinámica de la actividad
7. El entrenamiento que se proporcionó para el manejo de técnicas e instrumentos (pruebas, entrevistas, etc.)
8. La supervisión y asesoría para la atención de la población estudiada durante la etapa de evaluación y de los problemas derivados de esta
9. La asesoría y supervisión para la elaboración de programas (de intervención, corrección, etc.)
10. La asesoría y supervisión para el manejo de la población estudiada durante la fase de tratamiento o intervención y de los problemas derivados de esta
11. La asesoría y supervisión para la elaboración de reportes (de evaluación, de actividades, de avances, etc.)
12. La organización de la actividad: horario de atención, distribución de pacientes, organización de equipos de trabajo

MB B R M MM
 MB B R M MM

III. RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO

13. Favorecimiento de la colaboración entre los alumnos.
14. Respeto a la libertad del alumno para expresar sus opiniones y críticas
15. Trato de cordialidad y respeto al alumno
16. Aceptación de las observaciones y sugerencias de los alumnos en relación a la actividad

MB B R M MM
 MB B R M MM
 MB B R M MM
 MB B R M MM

IV. EVALUACIÓN

17. Consideración del grupo, para el procedimiento de evaluación y asignación de calificaciones
18. Procedimiento de evaluación y asignación de calificaciones

MB B R M MM
 MB B R M MM

V. COMPROMISO

19. Asistencia, según acuerdos grupales
20. Puntualidad, según acuerdos grupales

MB B R M MM
 MB B R M MM

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS PARA EL PROFESOR:

CUESTIONARIO

1. Vincula la teoría con la práctica (mediante su aplicación y/o con ejemplos)
2. Proporciona elementos teóricos para la actividad
3. Proporciona elementos prácticos para la actividad
4. Utiliza dinámicas (grupales, vivenciales, etc.) que favorezcan el aprendizaje
5. Proporciona bibliografía básica
6. Proporciona bibliografía complementaria
7. Promueve el trabajo en grupo
8. Utiliza recursos audiovisuales (pizarrón, rotafolios, vídeos, etc.)
9. Realiza la actividad en forma amena
10. Relaciona el tema con otras actividades instruccionales
11. Presenta los criterios de evaluación al principio del semestre
12. Informa los resultados de la evaluación del aprendizaje
13. Aclara los resultados de la evaluación del aprendizaje
14. Realiza la evaluación del aprendizaje de acuerdo a los criterios establecidos
15. Asiste regularmente a la actividad
16. Asiste puntualmente a la actividad
17. Manifiesta dominio del tema
18. Propicia la participación
19. Propicia la discusión
20. Propicia el análisis
21. Promueve el pensamiento creativo
22. Muestra interés por el aprendizaje de los alumnos
23. Fomenta un ambiente de respeto
24. Toma en cuenta las opiniones de los alumnos

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA CICLO III PSICOLOGIA CLINICA

Este cuestionario tiene como finalidad conocer tu opinión en cuanto al desempeño que tuvieron tus profesores de sexto y séptimo semestres durante el desarrollo de las actividades académicas.

Los datos obtenidos en este cuestionario se emplearán para otorgar el reconocimiento ala mérito académico.

INSTRUCCIONES.

Utiliza la hoja de respuestas y no hagas ninguna anotación en el cuestionario.

Tienes que evaluar a cada profesor por actividad utilizando para ello el mismo cuestionario. Anota en el espacio correspondiente (por actividad) el nombre de cada uno de tus profesores.

Anota en cada cuadro el número que mejor corresponda con tu opinión de acuerdo con la siguiente escala:

- | | |
|---|----------------|
| 0 | Nunca |
| 1 | Rara vez |
| 2 | Frecuentemente |
| 3 | Siempre |

Las preguntas 33 y 34 se contestan cuando hayas concluido la evaluación de tus profesores.

IDD. INVESTIGACION DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Este cuestionario pretende diagnosticar algunas características del profesor de la FES-Zaragoza. Su cooperación nos permitirá detectar deficiencias y aciertos y trabajar en consecuencia, por lo cual nos es de inestimable valor el tiempo que se tome en contestarlo. Sea honesto en sus respuestas permanecerán anónimas y que no tienen valor crediticio en ninguna materia. Por favor, no haga ninguna marca en este cuestionario.

GRACIAS

INSTRUCCIONES: Ponga en las casillas el número que corresponda mejor a su opinión respecto al profesor de cada actividad, de acuerdo a una escala de 1 a 10. 1 corresponde a pésimo desempeño y 10 corresponde a excelente cumplimiento en cada una de las categorías:

CATEGORIA 1. Administración de tiempos

- a) Asistencia (85% mínimo)
- b) Puntualidad
- c) Duración de actividad
- d) Revisar todo el programa

CATEGORIA 2. Estrategia para conducir la A.I.

- a) Impulsar la participación
- b) Ejemplificar
- c) Fomentar la elaboración de esquemas de trabajo o cronograma
- d) Modular el tono de voz

CATEGORIA 3. Procedimiento de valoración

- a) Calificación explícita
- b) Calificación acorde con la A.I.

CATEGORIA 4. Técnicas y Estrategias didácticas

- a) Empleo de recursos didácticos (e.g. pizarrón, materiales)
- b) Especificación de objetos del curso
- c) Delimitación de criterios de acreditación
- d) Preparación de la A.I. (aclara, centra la discusión).

CATEGORIA 5. Manejo de contenidos

- a) Información básica
- b) Información actualizada
- c) Tópicos vinculados
- d) Textos atinente al curso

CATEGORIA 6. Relación profesor-alumno

- a) Accesibilidad con los estudiantes
- b) Propiciar la integración entre los alumnos
- c) Promover un buen ambiente de trabajo
- d) Motivación al material del curso

Si usted tiene una misma actividad con un sólo profesor utilice solamente un renglón en caso de que una actividad no se aplique a su situación (e.g. Laboratorio, si es usted de primer semestre), deje su renglón en blanco. Conteste con toda honestidad.

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

EVALUACION DEL EJERCICIO DOCENTE.

CONTESTA SOBRE LAS LINEAS LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

1. CARRERA: _____

2. GRUPO: _____

3. SECCION (En su caso): _____

El presente cuestionario tiene como propósito recabar tu opinión acerca de los módulos o asignaturas que acabas de cursar y de la labor docente de tus profesores, con el objeto de mejorar el desarrollo de los programas. Esta evaluación es para todos los módulos o asignaturas que cursaste y forma parte de un proceso de análisis más amplio para lo cual cada uno de tus profesores también emitirá su opinión respecto al desempeño del grupo en el proceso de enseñanza aprendizaje correspondiente. Para ello te agradeceremos tu opinión sobre las actividades del programa cursado en el semestre que acabas de con- cluir. Por actividad se entienden tus clases, seminarios, sesiones bibliográficas, prácticas de campo, prác- tica clínica o talleres. Tu colaboración es importante, por lo que te pedimos llenar completamente el ó- valo () de la respuesta que corresponda a la opción que mejor refleje tu opinión acerca de cada activi- dad. No maltrates esta hoja. Usa lápiz del 2 ó 2.5. En caso de error borra completa y limpiamente.

| | 1.2 En las clases o sesiones el profesor llevó y moderó las discusiones o exposiciones de manera que se facilitara tu participación: Siempre Casi siempre Pocas veces Nunca | 1.3 Durante el curso la función del profes- or para la compren- sión de los conteni- dos temáticos fue: Excelente Buena Regular Deficiente | 1.4 El profesor desarrolló el programa y lo cubrió: Totalmente Parcialmente Poco Casi nada | 1.5 Los mecanismos de evaluación fueron congruentes con lo planteado en el programa: Totalmente Parcialmente Poco Casi nada | 1.6 El profesor asistió a las clases o sesiones programadas: Siempre Casi siempre Pocas veces Nunca | 1.7 El profesor puntual a las clases o sesiones programadas: Siempre Casi siempre Pocas veces Nunca | 1.8. Qué recomendarías al profesor para mejorar su clase: _____ _____ _____ _____ |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| ACTIVIDAD 1 1.1 Al inicio del curso el profesor presentó verbalmente o por escrito el programa te- mático o de actividades a desarrollar de manera: | Completa Parcial Ambigua No lo presenté | Excelente Buena Regular Deficiente | Totalmente Parcialmente Poco Casi nada | Totalmente Parcialmente Poco Casi nada | Siempre Casi siempre Pocas veces Nunca | Siempre Casi siempre Pocas veces Nunca | _____ _____ _____ _____ |
| ACTIVIDAD 2 | Siempre Casi siempre Pocas veces Nunca | Excelente Buena Regular Deficiente | Totalmente Parcialmente Poco Casi nada | Totalmente Parcialmente Poco Casi nada | Siempre Casi siempre Pocas veces Nunca | Siempre Casi siempre Pocas veces Nunca | _____ _____ _____ _____ |
| ACTIVIDAD 3 | Siempre Casi siempre Pocas veces Nunca | Excelente Buena Regular Deficiente | Totalmente Parcialmente Poco Casi nada | Totalmente Parcialmente Poco Casi nada | Siempre Casi siempre Pocas veces Nunca | Siempre Casi siempre Pocas veces Nunca | _____ _____ _____ _____ |
| ACTIVIDAD 4 | Siempre Casi siempre Pocas veces Nunca | Excelente Buena Regular Deficiente | Totalmente Parcialmente Poco Casi nada | Totalmente Parcialmente Poco Casi nada | Siempre Casi siempre Pocas veces Nunca | Siempre Casi siempre Pocas veces Nunca | _____ _____ _____ _____ |
| ACTIVIDAD 5 | Siempre Casi siempre Pocas veces Nunca | Excelente Buena Regular Deficiente | Totalmente Parcialmente Poco Casi nada | Totalmente Parcialmente Poco Casi nada | Siempre Casi siempre Pocas veces Nunca | Siempre Casi siempre Pocas veces Nunca | _____ _____ _____ _____ |

Encuesta de opinión de cursos por los alumnos
Escala de opinión: 1 a 5

RUGARCÍA, 1992.

1. Tengo claro lo que debo aprender en este curso.
2. Las explicaciones, comentarios o discusiones en clase han sido útiles para mi aprendizaje.
3. El profesor propicia la participación de los alumnos en clase.
4. El profesor aclara adecuadamente dudas de sus alumnos.
5. Las tareas o trabajos asignados por el profesor han sido útiles para mi aprendizaje.
6. El material de estudio (libros, artículos, notas impresas, etc.) que nos indicó el profesor, ha sido útil para mi aprendizaje.
7. Los comentarios del profesor a mis exámenes, tareas u otros trabajos, han sido útiles para mi aprendizaje.
8. El resultado de mis evaluaciones corresponde al grado de aprendizaje que he tenido.
9. El profesor domina su materia.
10. El profesor muestra entusiasmo e interés por su materia.
11. La forma en que el profesor imparte el curso me ha estimulado a generar ideas, soluciones o expresiones propias.
12. El curso me ha estimulado a cuestionar, razonar y fundamentar mejor mis puntos de vista.
13. El profesor se interesa por el aprendizaje de sus alumnos.
14. Por su constante asistencia a clases, el profesor ha demostrado sentido de responsabilidad.
15. El profesor me parece ejemplar por su calidad como persona, como profesionista o como intelectual.
16. Gracias a lo aprendido en este curso, me siento mejor preparado para enfrentar las situaciones de mi vida personal, social o profesional.
17. Si tuviera la oportunidad, me gustaría tomar otro curso con este profesor.
18. He realizado las tareas o lecturas asignadas por el profesor.
19. He asistido puntualmente a clases.
20. Por mi comportamiento, he contribuido a formar un clima de trabajo en el salón de clases.

CUESTIONARIO DE EVALUACION

Lea con atención las siguientes preguntas y marque con una X en las hojas de respuesta adjuntas, la opción que a su juicio describa mejor las características que prevalecieron en el curso.

El objetivo de este cuestionario es conocer información que nos permita mejorar el mismo. Las respuestas que usted elija no afectan en modo alguno su calificación.

1. Las respuestas dadas por el profesor a las preguntas formuladas e clase fueron:
a) muy amplias b) amplias c) regulares d) pobres e) malas f) otras (especificar)
2. Las oportunidades que tuve para hacer preguntas durante la clase fueron:
a) muy frecuentes b) frecuentes c) regulares d) escasas e) muy escasas f) otras (especificar)
3. El interés del profesor en los estudiantes como individuos fue:
a) muy satisfactorio b) satisfactorio c) regular d) pobre e) muy pobre f) otros (especificar)
4. La atención individual que prestó el profesor a los participantes que mostraron dificultades de aprendizaje fue:
a) muy satisfactoria b) satisfactoria c) regular d) pobre e) muy pobre f) otros (especificar)
5. La atmósfera que prevaleció en el salón de clases fue:
a) muy permisiva b) permisiva c) normal d) tensa e) muy tensa f) otras (especificar)
6. Para mí, la asistencia al curso constituyó un estímulo intelectual:
a) excelente b) bueno c) regular d) pobre e) malo f) otros (especificar)
7. El profesor responsable del curso aplicó al grupo una prueba inicial para saber qué conocimientos teníamos sobre el tema:
a) Sí b) No
8. En la prueba final las conductas evaluadas correspondían directamente a las marcadas en los objetivos:
a) Sí b) No
9. La evaluación final examinó el material dado en: (marque más de una vez si es necesario)
a) las exposiciones b) las lecturas c) las prácticas d) ninguno de los anteriores

10. El material presentado en el curso fue:
a) original, interesante, útil b) material original y material conocido c) poco material original, mediana repetición de material conocido d) repetición pobre de material conocido e) nada original, sin interés f) otros (especificar)
11. La inclusión de detalles y ejemplos en las exposiciones de los profesores fueron:
a) muy numerosas b) numerosas c) regulares d) escasas e) muy escasas f) otros (especificar)
12. Los detalles, ejemplos, razonamientos citados, influyeron en su comprensión del problema:
a) mejorándolo b) no influyeron c) empeorándolo
13. Las actividades que realicé (lecturas, ejercicios, etcétera) para asimilar el material del curso fueron:
a) muy útiles b) útiles c) regulares d) pobres e) inútiles f) otros (especificar)
14. Para mí, el material empleado en este curso fue:
a) muy fácil b) fácil c) adecuado d) difícil e) muy difícil f) otros (especificar)
15. El contenido del curso fue cubierto por los profesores tal como se indica en las guías:
a) muy bien b) razonablemente c) medianamente d) mal e) muy mal f) otros (especificar)
16. Estimo que el promedio diario de horas de estudio (adicional a las horas de clase) necesarias para asimilar el curso es de:
a) 0-1 b) 2-3 c) 4-5
17. El tamaño del grupo afectó mi aprendizaje en este curso:
a) en sentido positivo b) no lo afectó c) en sentido negativo
18. Los elementos del medio ambiente (ruido, ventilación luz, espacio) afectaron mi aprendizaje:
a) en sentido positivo b) no lo afectaron c) en sentido negativo
19. El material audiovisual utilizado (filmínas, diapositivas, películas, etcétera) me pareció:
a) muy claro y atractivo b) regular c) confuso e inadecuado
20. La presentación del contenido del curso estuvo:
a) bien ilustrada b) regular c) mal ilustrada
21. Para lograr los objetivos del curso, es preciso asistir a clase:
a) del 01 al 20% b) del 21 al 40% c) del 41 al 60% d) del 61 al 80% e) del 81 al 100%
22. Los procesos, problemas y soluciones experimentadas en el trabajo en grupo fueron:
a) bien planeadas b) regularmente planeadas c) mal planeadas
23. En relación con el contenido y los objetivos del curso, el trabajo en equipo fue:
a) excesivo b) suficiente c) insuficiente

24. Durante el curso, el profesor sugirió ideas nuevas y estimulantes acerca de la materia que se estudia:
a) muchas veces b) con frecuencia c) algunas veces d) pocas veces e) nunca f) otros (especificar)
25. Las exposiciones me parecieron:
a) muy buenas b) buenas c) regulares d) malas e) muy malas f) otros (especificar)
26. A mi juicio, la presentación que hizo el profesor acerca de la materia fue:
a) original, interesante b) ocasionalmente original c) poco interesante
27. A parte del conocimiento proveniente de los libros, el profesor dio muestras de tener experiencia en su campo:
a) muy amplias b) regulares c) pobres
28. La actuación del profesor durante el curso evidenció:
a) un elevado conocimiento de la materia b) un mediano conocimiento c) un escaso conocimiento
29. Durante el curso ocurrieron conductas perturbadoras:
a) nunca b) pocas veces c) frecuentemente
30. El profesor controló las conductas perturbadoras ocurridas durante el curso en una forma:
a) eficaz b) regular c) ineficaz
31. El volumen de la voz del profesor me pareció:
a) audible b) moderado c) difícil de oír d) otros (especificar)
32. El ritmo del discurso del profesor al exponer me pareció:
a) muy bueno b) satisfactorio c) monótono
33. Los conceptos usados por el profesor en las clases fueron definidos y aclarados:
a) siempre b) la mayoría de las veces c) medianamente d) pocas veces e) nunca f) otros (especificar)
34. El glosario de términos me aclaró los términos técnicos que desconocía:
a) siempre b) la mayoría de las veces c) algunas veces d) pocas veces e) nunca f) otros (especificar)
35. La forma en que se nos introdujo en la comprensión del vocabulario técnico fue:
a) adecuada b) regular c) inadecuada
36. La secuencia de presentación del contenido del curso me pareció:
a) lógica b) regular c) arbitraria

37. La actuación del maestro despertó interés y entusiasmo:
a) muchas veces b) algunas veces c) raramente d) pocas veces e) ninguna vez f) otros (especificar)
38. La cantidad de actividades programadas para alcanzar los objetivos del curso me pareció:
a) excesiva b) adecuada c) escasa
39. Las conductas que me solicitaron en la prueba final, tuve oportunidad de realizarlas durante los cursos en un:
a) 100% b) 80% c) 60% d) 40% e) 20% f) otros
40. Las secuencias de las actividades de aprendizaje se organizaron de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto:
a) Sí b) No c) otros (especificar)
41. El profesor aprovechó hechos contingentes acontecidos durante el curso, orientándolos al logro de los objetivos del curso:
a) óptimamente b) medianamente c) las desaprovechó
42. Las experiencias de aprendizaje se organizaron procurando conducir el aprendizaje del alumno de lo sencillo a lo complejo y de lo conocido a lo desconocido:
a) Sí b) No c) otros (especificar)
43. Las actividades del curso se realizaron:
a) puntualmente b) con relativa puntualidad c) impuntualmente
44. Mis sugerencias para mejorar el curso son:
46. Recomendaría este curso a otros estudiantes:
a) sí con entusiasmo b) sí, con algunas reticencias c) me es indiferente
d) no lo recomendaría e) recomendaría que no asistieran f) otros (especificar)

HOJA DE RESPUESTAS

Curso de _____

Fecha _____ Nombre _____

Profesores responsables _____

- 1. a () b () c () d () e () f () _____
- 2. a () b () c () d () e () f () _____
- 3. a () b () c () d () e () f () _____
- 4. a () b () c () d () e () f () _____
- 5. a () b () c () d () e () f () _____
- 6. a () b () c () d () e () f () _____
- 7. a () b () _____
- 8. a () b () _____
- 9. a () b () c () d () _____
- 10. a () b () c () d () e () f () _____
- 11. a () b () c () d () e () f () _____
- 12. a () b () c () _____
- 13. a () b () c () d () e () f () _____
- 14. a () b () c () d () e () f () _____
- 15. a () b () c () d () e () f () _____
- 16. a () b () c () _____
- 17. a () b () c () _____
- 18. a () b () c () _____
- 19. a () b () c () _____
- 20. a () b () c () _____
- 21. a () b () c () d () e () f () _____
- 22. a () b () c () _____
- 23. a () b () c () _____
- 24. a () b () c () d () e () f () _____

- 25. a () b () c () d () e () f () _____
- 26. a () b () c () _____
- 27. a () b () c () _____
- 28. a () b () c () _____
- 29. a () b () c () _____
- 30. a () b () c () _____
- 31. a () b () c () d () _____
- 32. a () b () c () _____
- 33. a () b () c () d () e () f () _____
- 34. a () b () c () d () e () f () _____
- 35. a () b () c () _____
- 36. a () b () c () _____
- 37. a () b () c () d () e () f () _____
- 38. a () b () c () _____
- 39. a () b () c () d () e () f () _____
- 40. a () b () c () _____
- 41. a () b () c () _____
- 42. a () b () c () _____
- 43. a () b () c () _____
- 44. a () b () c () d () e () f () _____
- 45. _____
- 46. _____
- 47. a () b () c () d () e () f () _____

PLANTILLA DE CALIFICACION

Curso de _____

Fecha _____ Nombre _____

Profesores responsables _____

| | |
|---|--------------------------------------------------------------------|
| 1 | a () 5 b () 4 c () 3 d () 2 e () 1 f () _____ |
| 2 | a () 5 b () 4 c () 3 d () 2 e () 1 f () _____ |
| 3 | a () 5 b () 4 c () 3 d () 2 e () 1 f () _____ |
| 4 | a () 5 b () 4 c () 3 d () 2 e () 1 f () _____ |
| 5 | a () 5 b () 4 c () 3 d () 2 e () 1 f () _____ |
| 6 | a () 5 b () 4 c () 3 d () 2 e () 1 f () _____ |

A

| | |
|---|--------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | a () 1 b () 0 c () _____ d () _____ e () _____ f () _____ |
| 2 | a () +1 b () 0 c () -1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 3 | a () 5 b () 4 c () 3 d () 2 e () 1 f () _____ |
| 4 | a () 5 b () 4 c () 3 d () 2 e () -1 f () _____ |

B

| | |
|----|------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | a () 1 b () 0 c () -1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 2 | a () 1 b () 0 c () -1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 3 | a () 3 b () 2 c () 1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 4 | a () 3 b () 2 c () 1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 5 | a () 3 b () 2 c () 1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 6 | a () 3 b () 2 c () 1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 7 | a () 3 b () 2 c () 1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 8 | a () 3 b () 2 c () 1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 9 | a () 3 b () 2 c () 1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 10 | a () 3 b () 2 c () 1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 11 | a () 3 b () 2 c () 1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 12 | a () 3 b () 2 c () 1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 13 | a () 3 b () 2 c () 1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 14 | a () 3 b () 2 c () 1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 15 | a () 1 b () 0 c () -1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 16 | a () 1 b () 0 c () -1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 17 | a () 3 b () 2 c () 1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 18 | a () 3 b () 2 c () 1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 19 | a () 3 b () 2 c () 1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 20 | a () 3 b () 2 c () 1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 21 | a () 1 b () 2 c () 3 d () 4 e () 5 f () _____ |
| 22 | a () 1 b () 0 c () -1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 23 | a () -1 b () 0 c () -1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 24 | a () 5 b () 4 c () 3 d () 2 e () 1 f () _____ |
| 25 | a () 5 b () 4 c () 3 d () 2 e () 1 f () _____ |
| 26 | a () 3 b () 2 c () 1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 27 | a () 3 b () 2 c () 1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 28 | a () 3 b () 2 c () 1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 29 | a () 3 b () 2 c () 1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 30 | a () 3 b () 2 c () 1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 31 | a () 3 b () 2 c () 1 d () _____ e () _____ f () _____ |
| 32 | a () 3 b () 2 c () 1 d () _____ e () _____ f () _____ |

2

C

D

$$2 \left| \begin{array}{ccccc} 33. & a() & b() & c() & d() & e() & f() \\ & 5 & 4 & 3 & 2 & 1 & \\ 34. & a() & b() & c() & d() & e() & f() \\ & 5 & 4 & 3 & -2 & -1 & \end{array} \right|$$

$$3 \left| \begin{array}{ccc} 35. & a() & b() & c() \\ & 3 & 2 & 1 \\ 36. & a() & b() & c() \\ & 3 & 2 & 1 \end{array} \right|$$

$$\begin{array}{l} 1\{ \\ 2\{ \\ 3\{ \\ 4\{ \\ 5\{ \\ 6\{ \end{array} \left| \begin{array}{ccccc} 37. & a() & b() & c() & d() & e() & f() \\ & 5 & 4 & 3 & 2 & 1 & \\ 38. & a() & b() & c() & & & \\ & -2 & 0 & 1 & & & \\ 39. & a() & b() & c() & d() & e() & f() \\ & 5 & 4 & 3 & 2 & 1 & \\ 40. & a() & b() & c() & & & \\ & 1 & 0 & & & & \\ 41. & a() & b() & c() & & & \\ & 1 & 0 & 1 & & & \\ 42. & a() & b() & c() & & & \\ & 1 & 2 & & & & \end{array} \right|$$

E

$$\begin{array}{l} 1\{ \\ 2\{ \end{array} \left| \begin{array}{ccc} 43. & a() & b() & c() \\ & 5 & 2 & -1 \\ 44. & a() & b() & c() \\ & 3 & 2 & -1 \end{array} \right|$$

F

45. _____

 46. _____

$$47. \left| \begin{array}{ccccc} a() & b() & c() & d() & e() & f() \\ 5 & 4 & 3 & 2 & 1 & \end{array} \right|$$

I

PROTOCOLO

| | | | | |
|------|------|----|-------|-------|
| Bajo | TMB | TM | TMA | Alto |
| 6-11 | 12-7 | 18 | 19-24 | 25-30 |
| Bajo | TMB | TM | TMA | Alto |
| 2-3 | 4-5 | 6 | 7-8 | 9-10 |
| Bajo | TMB | TM | TMA | Alto |
| 2-3 | 4-5 | 6 | 7-8 | 9-10 |
| Bajo | TMB | TM | TMA | Alto |
| 2-3 | 4-5 | 6- | 7-8 | 9-10 |

Prueba Inicial M 1
 Prueba Final O +
 Exposiciones E L 7
 lecturas practi- O

Cifra Negativa
 Esquemas inadecuados
 de Trabajo

menor a 6

Material Inadecuado

Bajo Mediano Alto
 -1 0 +1

| | | |
|------|---------|------|
| Bajo | Mediano | Alto |
| 2-3 | 4 | 5-6 |
| Bajo | Mediano | Alto |
| 2-3 | 4 | 5-6 |

Nec. Asistir M 4 0 5
 Trabajo grupo O 1
 (planeación) D E 0
 Trabajo grupo L O
 (Resultados)

II

| | | | | |
|------|-----|---------|-----|------|
| Bajo | TMB | TM | TMA | Alto |
| 2-3 | 4-5 | 6 | 7-8 | 9-10 |
| 1-4 | | 5-6 | 7-8 | 7-9 |
| 1-4 | | 5-6 | 7-8 | 7-9 |
| 1-4 | | 5-6 | 7-8 | 7-9 |
| Bajo | | Mediano | | Alto |
| 2-3 | | 4 | | 5-6 |
| Bajo | | Mediano | | Alto |
| 2-3 | | 4 | | 5-6 |
| Bajo | TMB | TM | TMA | Alto |
| 2-3 | 4-5 | 6 | 7-8 | 9-10 |
| Bajo | | Mediano | | Alto |
| 2-3 | | 4 | | 5-6 |

EFFECTI- ≤ 4
 VIDAD 0
 DE LA ≤ 4
 ENSE- 1
 ÑANZA 0
 1

| | | | |
|------|--|---------|------|
| Bajo | | Mediano | Alto |
| 2-3 | | 4 | 5-6 |

≤ 4
 Negativo: menor a 4

V. PROCEDIMIENTO DE CALIFICACIÓN

- Coloque la plantilla de calificación sobre las hojas de respuesta.
- Sobre el margen derecho de las hojas coloque los protocolos con las normas de calificación de los indicadores que aparecen en el protocolo.
- Sumo los valores que aparecen en los paréntesis de las opciones.
- Cualquier suma cuyo resultado sea inferior al que aparece en el protocolo, indica inadecuación de algunos de los elementos que constituyen este índice. Localicelo con precisión con la ayuda de la lista de los índices e indicadores del modelo y los números de las preguntas correspondientes.
- Esto le permitirá determinar los factores favorables o desfavorables presentados en el curso y que condicionaron el aprovechamiento de los estudios.
- Para realizar cotejos entre el resultado individual y el del grupo, deberá determinar la norma de comparación del grupo, multiplicando los valores máximos, mínimos y medios de los resultados individuales por el total de alumnos del grupo.

CONCLUSIONES

El propósito del cuestionario es mejorar el nivel académico de los cursos a través del acopio de datos y su interpretación acerca del funcionamiento de las variables que influyen en el éxito de la enseñanza.

La validez del cuestionario se puede determinar mediante la correlación de los datos obtenidos y el logro de los objetivos. El coeficiente de correlación señalará su eficiencia general..

BIBLIOGRAFIA

1. RUTH BEARD. *Teaching and Learning in Higer Education*, Penguin Books. Ltd. Harmondsworth, Middlesex, 1970.
 2. JOHN MC NEILL. *Toward Accountable Teachers*. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York, 1971.
 3. EDMUND T. EMMER Y GREGG B. MILLET. *Improving Teaching through Experimentation*, Prentice Hall, Inc. New Jersey, 1970.
 4. ROY H. SIMPSON. *La autoevaluación del maestro*, Editorial Paidós, Buenos aires, 1970.
 5. MAKEACHIS. *Opiniones de los estudiantes acerca de la enseñanza y censo*, Universidad Americana de Washington, D. C.
- Instrumento y Manual de calificación elaborado por: HEREDIA A. B. (1979).
Cuestionario para la evaluación de cursos. En: *Revista de la Educación Superior*. Vol. VIII, No. 30, Abril- Junio de 1979. ANUIES. México. págs. 48-69.

CUESTIONARIO DE ACTIVIDADES DOCENTES (CAD)

El propósito del presente cuestionario es dar a tu profesor(a) información útil sobre la forma en que imparte su clase. Tu opinión objetiva y honesta será muy valiosa para ayudar a enriquecer las clases para beneficio tuyo y de tus compañeros.

Lee cuidadosamente cada pregunta y escoge la opción que más se ajuste a tu opinión, rellorando completamente el paréntesis que corresponde en la hoja de respuestas.

Este cuestionario es anónimo, así que no hagas anotaciones ni marcas en él; si deseas escribir comentarios puedes hacerlo al final de la hoja de respuestas.

1. El(a) profesor(a) asistió a sus clases:

- a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
- b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

2. El(a) profesor(a) llegaba a sus clases puntualmente (no más de diez minutos de empezada la hora):

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
- b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)

3. ¿Describió el (la) profesor(a) los objetivos al principio del curso?

- a) Si
- b) No

4. Los propósitos de la clase, dados por el profesor(a) eran claros o comprensibles:

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
- b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)

5. Los conocimientos del (la) profesor(a) en su materia son:

- a) Excelentes
- b) Muy buenos
- c) Buenos
- d) Un poco deficientes
- e) Deficientes
- f) Muy deficientes

6. Las clases del (la) profesor(a) eran claras y entendibles:

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
- b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)

7. Al principio del curso el (la) profesor(a) dió a conocer el programa oficial de la materia:

- a) Si
- b) No

8. El (la) profesor(a) daba sus clases de manera que la materia se me hacía interesante o atractiva:

- a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
- b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

9. En sus clases el (la) profesor(a) fomentaba el análisis y la comprensión más que la simple memorización:

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
- b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)

10. El (la) profesor(a) facilitaba la participación de sus alumnos en clase:

- a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
- b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

11. Al abordar un tema el (la) profesor(a) repetía definiciones textuales de los libros sin explicarlas o analizarlas:

- a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
- b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

12. Durante el curso, el (la) profesor(a) tomó como base el programa oficial de la materia:

- a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
- b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

13. El curso significó para mi una carga de trabajo:

- a) Muy pequeña
- b) Pequeña
- c) Un tanto pequeña
- d) Un poco grande
- e) Grande
- f) Muy grande

14. Considero que la cantidad de conocimientos que aprendí en este curso, en comparación a otras materias fue:

- a) Muchísimo
- b) Mucho
- c) Bastante
- d) Poco
- e) Muy poco
- f) Casi nada

15. En general, el ritmo con que se llevó el curso fue:

- a) Muy lento
- b) Lento
- c) Un poco lento
- d) Un poco rápido
- e) Rápido
- f) Muy rápido

16. En cuanto a la dificultad de las lecturas, las que usamos en el curso fueron:

- a) Muy fáciles de entender
- b) Fáciles de entender
- c) Un tanto fáciles
- d) Un tanto difíciles
- e) Difíciles de entender
- f) Muy difíciles de entender

17. El (la) profesor(a) usaba guías de estudio o listas de preguntas para mejorar el aprendizaje

- a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
- b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

18. En cuanto a continuidad de ideas, en las clases del (la) profesor(a), cada idea se seguía de la anterior, esa de la anterior, y así sucesivamente:

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
- b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)

19. Al dar su clase, el (la) profesor(a) completaba o terminaba cada idea que empezaba:

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
- b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)

20. Para enfatizar los puntos o ideas importantes de cada clase, ¿hacia hincapié el (la) profesor(a) en los conceptos o ideas principales?

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
- b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)

21. Si el (la) profesor(a), definía en clase algún concepto o principio general; ¿ponía ejemplos que ilustraran claramente ese principio o concepto?

- a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
- b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

22. Si algún alumno hacía una pregunta en clase, ¿eran claras las contestaciones del (la) profesor(a)?

- a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
- b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

23. Al final de cada clase, ¿hacia el (la) profesor(a) un resumen de lo visto, o sacaba las principales conclusiones del día?

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
- b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)

24. En cuanto a velocidad con la que el profesor(a) hablaba al dar su clase, era:

- a) Muy lenta
- b) Lenta
- c) Un poco lenta
- d) Un poco rápida
- e) Rápida
- f) Muy rápida

25. Al dar su clase, ¿usaba el (la) profesor(a) un tono de voz claro y entendible?

- a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
- b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

26. Usaba el (la) profesor(a) ilustraciones u otros apoyos audiovisuales (láminas, transparencias, películas, etc.)

- a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
- b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

Si el profesor no usó ilustraciones o apoyos visuales, pase directamente a la pregunta 29

27. Las ilustraciones que usaba el (la) profesor(a) eran claramente visibles desde cualquier punto del salón:

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
- b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)

28. ¿Era clara la relación entre lo que mostraban las ilustraciones visuales y el contenido de la clase?

- a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
- b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

29. Durante el curso, los alumnos hicieron participaciones o exposiciones:

- a) Si
- b) No

Si los alumnos no hicieron exposiciones pase a la pregunta 32

30. Cuando les tocaba a los alumnos exponer algún tema en clase o tener alguna participación, ¿les había dado el profesor(a) instrucciones diciéndoles lo que se esperaba de ellos?

- a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
- b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

31. En las exposiciones de los alumnos, ¿hacia el (la) profesor(a) comentarios u observaciones constructivas sobre la exposición?

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
- b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)

32. En cuanto a actitud personal en general, con los alumnos, el profesor se mostraba:

- a) Muy atento
- b) Atento
- c) Un poco atento
- d) Un poco desatento
- e) Desatento
- f) Muy desatento

33. El (la) profesor(a) trató de manipular nuestra opinión a su favor para este cuestionario:

- a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
- b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

34. El (la) profesor(a) me ofreció mejores calificaciones o ventajas académicas a cambio de relaciones íntimas:

- a) Si
- b) No

35. ¿Cuántos exámenes parciales aplicó el profesor(a) a lo largo del curso?

- a) Cinco o más
- b) Cuatro
- c) Tres
- d) Dos
- e) Uno
- f) Ninguno

36. Las evaluaciones o exámenes del curso ¿se relacionaban claramente con lo visto en clase o en las lecturas usadas?

- a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
- b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

37. Para aprobar las evaluaciones o exámenes de la materia, se requería más memorización que análisis o comprensión:

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
- b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)

38. Al terminar una evaluación, el (la) profesor(a) analizaba los resultados con el grupo:

- a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
- b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

39. Después de evaluar (exámenes, trabajos, investigaciones, etc.) el profesor los regresaba a los alumnos con comentarios señalando lo correcto e incorrecto.

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
- b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
- e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)

40. ¿Cuánto tiempo después de hacer una evaluación el (la) profesor(a) informaba de los resultados obtenidos?

- a) El mismo día
- b) Al día siguiente
- c) En una semana
- d) De dos a tres semanas después
- e) De tres semanas a un mes
- f) Más de un mes

GRACIAS POR TU PARTICIPACION

CUESTIONARIO DE APRECIACION ESTUDIANTIL

Este cuestionario pretende reunir información acerca de los profesores que te imparten clases, taller, laboratorio, etc.

Los resultados de esta encuesta, junto con otros datos (que serán comunicados a los profesores), cumplen con dos funciones:

1. Evaluación del maestro, y
2. Retroalimentación al profesor.

Tu opinión sincera y objetiva le resultará útil en la evaluación de sus cursos, y con base en la imagen que de él tienen sus alumnos, tanto en los aspectos positivos como negativos, podrá mejorar su labor docente y de comunicación humana.

Para contestar adecuadamente este cuestionario te hacemos las siguientes recomendaciones:

- a) Con letra CLARA anota los datos de identificación (departamento, profesor, asignatura, etc.).
- b) Encontrarás, en cada pregunta, tres puntos (1, 3 y 5) que pretenden describir situaciones definidas; sin embargo es posible que tu opinión se matice haciendo uso de los puntos intermedios (2 y 4).
- c) Escribe en el cuadro situado en el margen derecho, el número que corresponda a tu respuesta.
- d) Procura contestar objetivamente a todas las preguntas.
- e) En caso de no tener elementos para contestar alguna pregunta, déjala en blanco.

Departamento: _____ Período Académico: Primavera, Otoño 198 _____
Profesor: _____
Curso: _____

OBJETIVOS:

Son los enunciados de lo que deberás saber hacer al final del curso, así como el nivel de profundidad o dificultad a que habrá de impartirse el mismo.

1. ¿Propuso el profesor los objetivos de la asignatura, taller, laboratorio, etc., al comienzo del curso?

| | | | | |
|-------------|-----------------------|---|---|-------------------------------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| No lo hizo. | Lo hizo medianamente. | | | Si lo hizo. Tengo muy claros los objetivos del curso. |

SISTEMA DE EVALUACION:

Son los procedimientos para verificar el logro de los objetivos. La evaluación sirve no sólo para obtener una nota; sino principalmente para que recapacites sobre tu aprendizaje

2. ¿Explicó el profesor el sistema de evaluación que seguiría en el curso, taller laboratorio, etc.?

| | | | | |
|------------|----------------------|---|---|-------------------------------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| No lo hizo | Lo hizo medianamente | | | Si lo hizo. Tengo muy claro el sistema de evaluación. |

3. Hasta el momento ¿corresponde la evaluación a los objetivos del curso, taller, laboratorio, etc.?

| | | | | |
|----------------|--------------------------|---|---|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| No corresponde | Corresponde medianamente | | | Corresponde plenamente. |

METODO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:

Es el conjunto de actividades organizadas y de responsabilidades compartidas por alumnos y maestros, que tienden a facilitar tu aprendizaje

4. Durante el curso, el desempeño del profesor fue tal que mi aprendizaje:

| | | | | |
|--------------------|-----------------------------|---|---|---------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| No se me facilita. | Se me facilita parcialmente | | | Se me facilita plenamente |

TEMARIO:

Es el conjunto sistematizado de los principales contenidos de la materia.

5. ¿Propuso el profesor los temas principales al iniciar el curso?

| | | | | | |
|------------|-----------------------|---|---|--------------------------------------------------------|----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | <input type="text"/> |
| No lo hizo | Lo hizo parcialmente. | | | Si lo hizo. Presentó una visión de conjunto del curso. | |

6. El enfoque que el profesor ha dado a los temas durante el curso, taller, laboratorio, etc.:

| | | | | | |
|-----------------------------------|---------------------------|---|---|---------------------------|----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | <input type="text"/> |
| No corresponde con los objetivos. | Corresponde parcialmente. | | | Corresponde completamente | |

BIBLIOGRAFIA Y OTRAS FUENTES DE INFORMACION:

Son el conjunto de apoyos informativos tales como libros, artículos, películas y otros que amplían o ilustran el contenido del temario.

7. La bibliografía y apoyos propuestos:

| | | | | | |
|------------------------|-----------------------------------|---|---|----------------------------------------|----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | <input type="text"/> |
| Han sido insuficientes | Ha sido parcialmente suficientes. | | | Han sido completamente satisfactorios. | |

8. Propuesta la bibliografía y los apoyos, durante el curso el profesor:

| | | | | | |
|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|---|---|--------------------------------------------------------|----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | <input type="text"/> |
| No ha hecho comentarios que faciliten su manejo y apreciación. | Ha hecho algunos comentarios en lo general. | | | Ha dado criterios orientados para su manejo y crítica. | |

COMUNICACION Y RELACIONES PERSONALES:

En este apartado nos referimos al ambiente de entendimiento, apertura, seriedad, respeto y confianza que hace posible el diálogo entre los alumnos y el profesor.

9. Respetto de los objetivos, el temario, el método de enseñanza y de evaluación a lo largo del curso:

| | | | | | |
|-------------------------------|------------------------------------------|---|---|----------------------------------------|----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | <input type="text"/> |
| No se me ha permitido opinar. | He tenido pocas oportunidades de opinar. | | | He tenido completa libertad de opinar. | |

10. La atención prestada a mis trabajos, mis exámenes o mis respuestas y demás formas de expresión, ha sido:

| | | | | | |
|---------------|--------------------------|---|---|------------------------------|----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | <input type="text"/> |
| Insuficiente. | Medianamente suficiente. | | | Completamente satisfactoria. | |

MIS RESULTADOS EN EL CURSO:

11. En cuanto a los resultados de mi propio esfuerzo para el aprendizaje:

| | | | | | |
|---------------------|--------------------------------|---|---|---------------------------------|----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | <input type="text"/> |
| Estoy insatisfecho. | Estoy medianamente satisfecho. | | | Estoy completamente satisfecho. | |

12. Importancia del curso para mi formación personal:

| | | | | | |
|-------------------|-----------------------------|---|---|--------------------|----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | <input type="text"/> |
| No es importante. | Es medianamente importante. | | | Es muy importante. | |

13. COMENTARIOS:

ANEXO 2

**PROPUESTA DE INSTRUMENTO DE EVALUACION DEL
DESEMPEÑO DOCENTE**

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

INSTRUMENTO DE EVALUACION DEL DESEMPEÑO DOCENTE

El presente cuestionario tiene el propósito de evaluar el desempeño que ha tenido el profesor a lo largo del curso.

La información que se obtenga de esta evaluación servirá para retroalimentar a los profesores en cuanto a su desempeño docente. De este modo se contribuirá a mejorar la calidad de la enseñanza.

Por lo tanto, se le pide su colaboración para responder a este cuestionario.

INSTRUCCIONES: Subraye en cada caso la opción que mejor se adecue a su opinión. De antemano se agradece su colaboración.

Nombre del Profesor: _____

Actividad: _____ Semestre: _____

1. La evaluación corresponde a los contenidos del curso vistos en revisados en clase.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

2. Los ejemplos utilizados por el profesor se relacionan vagamente con el tema tratado.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

3. El profesor tiene buen sentido del humor.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

4. El profesor evalúa el conocimiento obtenido por los alumnos en distintos momentos del curso.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

5. El profesor fomenta en los alumnos la formación de un criterio propio.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

6. El tono de voz empleado por el profesor durante la exposición es inapropiado para las características del grupo.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

7. El profesor brinda pocas oportunidades de que el alumno participe en clase.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

8. El profesor llega puntualmente a clase.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

9. El profesor hace uso excesivo del pizarrón durante la clase.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

10. El profesor manifiesta un claro interés en el aprendizaje de los alumnos.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

11. El profesor se limita a exponer los contenidos de la clase verbalmente.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

12. El modo de emplear el pizarrón por parte del profesor dificulta la comprensión de sus explicaciones.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

13. El profesor recurre frecuentemente a citas de libro durante la clase para explicar algún tema.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

14. El profesor emplea en sus clases bibliografía actualizada.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

15. Los alumnos se encuentran confundidos respecto al programa a desarrollar a falta de una presentación del mismo por parte del profesor.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

16. El profesor deja sin aclarar conceptos de difícil comprensión.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

17. La impartición del curso es netamente teórica.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

18. Las actividades realizadas en cada clase se adecuan al tiempo que dura la misma.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

19. Durante el curso prevalece un ambiente de confianza.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

20. El profesor manifiesta desinterés por asistir a eventos (conferencias, congresos, etc.), relacionados con su disciplina.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

21. El profesor fomenta la participación de los alumnos en clase.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

22. Los aparatos y materiales empleados en las clases favorece la comprensión de los contenidos temáticos de la clase.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

23. La relación entre alumno y profesor es impersonal.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

24. El profesor muestra estar al tanto de los avances teóricos y técnicos de su disciplina.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

25. El profesor enfatiza los conceptos centrales del tema que enseña.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

26. El profesor tiene la habilidad para motivar a los alumnos hacia el conocimiento de la materia.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

27. La forma de evaluación está desvinculada de los contenidos del curso.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

28. Las actividades de aprendizaje (lecturas, trabajo en equipo, ejercicios en clase, etc.), facilitan la comprensión y el análisis del tema.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

29. El profesor logra mantener la atención del grupo.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

30. El profesor hace mofa de las opiniones de los alumnos.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

31. Las clases se caracterizan por la improvisación de actividades por parte del profesor.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

32. El profesor ignora la opinión de los alumnos.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

33. El material audiovisual (diapositivas, audiovisuales, acetatos, etc.), que emplea el profesor para ilustrar las clases resulta inadecuado.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

34. El profesor manifiesta molestia por la impartición de clases.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

35. El profesor excede el tiempo de tolerancia en la hora de inicio de clases acordada con los alumnos.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

36. El profesor emplea material de apoyo (videos, diapositivas, acetatos, películas, etc.), para ilustrar los contenidos del curso.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

37. El profesor se muestra accesible para aclarar dudas, dar asesorías o charlar con los alumnos fuera de clase.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

38. El desarrollo de las actividades rebasa el tiempo estipulado para la clase.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

39. El profesor establece acuerdos con los alumnos acerca de los criterios de evaluación.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

40. Las clases que imparte el profesor se tornan tediosas.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

41. El profesor muestra respeto e interés por los alumnos.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

42. Los audiovisuales, acetatos, diapositivas, etc. que emplea el profesor durante la clase, se adecuan completamente al tema de estudio.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

43. A menudo el profesor descontextualiza las ideas centrales al tratar de analizar el tema de estudio.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

44. Las exposiciones del profesor son claras y coherentes.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

45. El profesor sabe de qué modo se relacionan ciertas áreas del conocimiento con la que él imparte.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

46. El material de apoyo (videos, dispositivas, etc.), que emplea el profesor dificulta la exposición de la clase.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

47. Considero que el profesor es responsable y comprometido con su labor.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

48. La forma de ilustrar los contenidos del curso es adecuada.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

49. Las evaluaciones programadas dejaron de cumplirse a causa de la falta de tiempo.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

50. El profesor trata a los alumnos por igual.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

51. Las actividades que propone el profesor son sumamente complicadas.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

52. En las exposiciones del profesor existe continuidad de ideas.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

53. El profesor brinda ejemplos claros y sencillos.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

54. La evaluación considera la memorización más que la comprensión de contenidos temáticos.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

55. El profesor manifiesta un pobre manejo de conceptos y teorías propios de la materia.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

56. El profesor enseña al grupo a investigar por su propia cuenta.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

57. Considero que las clases y el curso son planeadas y organizados con anticipación por el profesor.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

58. Considero que el profesor conoce a fondo la materia que imparte.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

59. Los alumnos son informados de los resultados de sus evaluaciones hasta el final del curso.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

60. Las exposiciones del profesor carecen de coherencia.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

61. Existe desvinculación entre las actividades realizadas y los contenidos del curso.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

62. El profesor asiste pocas veces a clases.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

63. La relación entre profesor y alumnos se limita a la impartición de clase.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

64. El profesor se muestra desinteresado por el aprendizaje del alumno.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

65. La forma en que el profesor utiliza el pizarrón favorece la comprensión de la temática en cuestión.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

66. A menudo el profesor pierde concentración durante su exposición.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

67. Las evaluaciones realizadas por el profesor son justas.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

68. El profesor conoce pocas fuentes bibliográficas acerca de la materia que enseña.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

69. La forma de evaluar es determinada sólo por el profesor.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

70. Al inicio del curso el profesor presentó el programa a desarrollar.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

71. El profesor tiene un manejo adecuado de teorías y conceptos propios de la materia que imparte.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

72. Las clases impartidas por el profesor son dinámicas y amenas.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

73. El profesor manifiesta agrado por su trabajo.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

74. El profesor retroalimenta a los alumnos respecto a sus resultados en las evaluaciones analizándolos después de cada evaluación.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

75. El profesor manifiesta fastidio por el tema de la clase.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

76. El diseño de tareas elaborado por el profesor se relaciona adecuadamente con el tema presentado.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

77. Los materiales auxiliares que utiliza el profesor (videos, acetatos, diapositivas, etc.), son de mala calidad.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

78. El profesor se muestra desinteresado por los problemas individuales de los alumnos.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

79. Las actividades del curso únicamente se trabajan en forma individual.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo

80. Las actividades desempeñadas durante el curso se adecuan a los contenidos del mismo.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Moderadamente de acuerdo
- d) Moderadamente en desacuerdo
- e) En desacuerdo
- f) Completamente en desacuerdo