

01070  
2



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

POSGRADO EN PEDAGOGIA

LA EVALUACION DE LA DOCENCIA  
UNIVERSITARIA  
EN LENGUAS EXTRANJERAS

T E S I S

Que para obtener el grado de

MAESTRIA EN PEDAGOGIA

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

PRESENTA

SONIA BUFI ZANON

DIRECTOR:

MARIO RUEDA BELTRAN

ED. DE FILOSOFIA Y LETRAS



DIVISION DE...  
METODOS... PADO

MEXICO, D. F.,

2003

A

Unidad General de Bibliotecas de la  
en formato electrónico e impreso el  
mi trabajo original.  
Sonia Bufi  
04/09/03  
Bufi



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.

## Agradecimientos

Esta investigación contó con el apoyo de varios colegas y amigos. La primera versión de este texto fue leída y comentada por el doctor Javier Loredo, profesor de la Universidad Iberoamericana y especialista en el campo de la evaluación de la práctica docente; por la doctora Carmen Curcó, invaluable compañera de trabajo y gran conocedora de la problemática de la enseñanza de idiomas en nuestro país; por el doctor Alfredo Furlán y la doctora Monique Landesmann, estimados profesores de la Facultad de Filosofía y Letras, cuyas enseñanzas han marcado muchas generaciones de pedagogos. Las observaciones críticas y atentas de todos ellos fueron de gran utilidad para la corrección del texto. El doctor Mario Rueda, reconocido investigador en el campo de la evaluación de la docencia, realizó una escrupulosa revisión y evaluación del plan de actividades y del esquema de exposición, y una lectura minuciosa de los avances, haciendo posible la concreción del trabajo. Su entusiasmo y apoyo fueron constantes y mi agradecimiento, por lo tanto, permanente. El doctor Christian Puren, de visita en nuestro centro de enseñanza, tuvo la generosidad de ofrecerme una lectura del segundo capítulo y sus comentarios detallados ayudaron a mejorarlo. A todos ellos mi reconocimiento profesional y personal por sus textos, orientaciones y actitud académica, que forman parte de esta investigación. No sobra decir que el resultado final es mi responsabilidad. A las personas que aceptaron amablemente contestar a mis preguntas, mi agradecimiento. A las y los colegas del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras que me han demostrado su afecto y solidaridad, mi gratitud. La doctora María Eugenia Herrera, directora del CELE, la maestra Noëlle Groult, secretaria general, y la licenciada Elsa López del Hierro, coordinadora del departamento de francés, me han manifestado su confianza, motivo de mi reconocimiento. Me resta agradecer a mi compañero Jorge por el apoyo incondicional que siempre me ha brindado y a mi hijo Mateo por su paciencia.

**A mi madre y a mi padre**

# LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN LENGUAS EXTRANJERAS

Agradecimientos

INTRODUCCION	1
<b>CAPITULO I. CONSIDERACIONES ANALÍTICAS</b>	<b>5</b>
1. Planteamiento del problema	5
2. Delimitación de los objetivos	8
3. Justificación	8
4. Caracterización de la investigación	9
5. Universo de estudio	11
6. Instrumentos y procedimientos	11
6.1. Estrategias de enseñanza-aprendizaje derivadas de la aproximación conductual, cognoscitiva y humanista (Luna 2000a, 2000b)	11
6.2. Paradigmas didácticos (Pérez Gómez 1996 ; Fresán y Vera 2000)	16
6.3. Dimensiones identificadas en los cuestionarios en uso (Feldman, 1984, 1997; Abrami y d'Apollonia 1990, tomado de: Luna 2000a, p.65 y García 2000, p.48)	20
<b>CAPITULO II. EL CONTEXTO. RASGOS DE UNA CULTURA DE LA DISCIPLINA</b>	<b>25</b>
1. La disciplina	26
1.1. La profesión : docencia en Lenguas-Culturas	26
1.2. Campo disciplinar: Didáctica de las Lenguas-Culturas	27
1.3. La Didáctica de las Lenguas-Culturas en las categorías de clasificación disciplinar	28
1.4. Dimensión histórica	31
1.4.1. Un caso: el desarrollo del Francés Lengua Extranjera	31
1.5. Dimensión epistemológica	33
1.5.1. La Didáctica de las Lenguas-Culturas en busca de su autonomía disciplinar	33
2. Las disciplinas de apoyo	40
2.1. Teorías psicológicas	40
2.2. La lingüística y la etnografía	44
2.3. La sociología	47
2.4. La pedagogía	49
3. Enfoques y temas de investigación	50
4. Temas para el debate en el contexto mexicano	53
4.1. Políticas en materia de Didáctica de las Lenguas-Culturas	53

4.2. Identidades profesionales	54
4.3. La formación profesional	56
4.4. Territorios propios y colindantes	57
5. Factores ambivalentes para la institucionalización de la disciplina	58
5.1. Las Lenguas Extranjeras en el mercado de los saberes	58
5.2. El auge del aprendizaje autodirigido de las Lenguas Extranjeras	59
5.3. Las relaciones de dependencia con las embajadas	60
5.4. Competencia, colaboración y controversia	61
5.5. Los campos de desarrollo profesional del profesor de Lenguas	62
6. Creencias sobre la profesión	63
6.1. La profesión docente y la necesidad de reconocimiento	63
6.2. Definiciones en torno a creencias en el ámbito académico	64
6.3. Encuesta en torno a creencias sobre profesión docente en Lenguas Extranjeras a nivel universitario	65
Reflexiones conclusivas	71
<b>CAPÍTULO III. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA: MARCO CONCEPTUAL REFERENCIAL</b>	<b>75</b>
1. Marco conceptual: definiciones y objetivos potenciales de un proceso de evaluación	75
2. Elementos para un marco referencial de la evaluación de la docencia	81
2.1. La noción de enseñanza eficaz	81
2.1.1. Dimensiones paradigmáticas	81
2.1.2. Dimensiones praxeológicas	82
2.1.2.1. Las habilidades docentes transcritas en los cuestionarios de opinión aplicados a los alumnos	85
3. Las normas de evaluación	90
3.1. Algunas normas relativas al marco contextual: qué evaluar, quién evalúa, para qué	91
3.2. Algunas normas relativas al diseño de la evaluación	92
4. Las etapas de la evaluación de la docencia	98
5. Las fuentes de información	100
6. El profesionalismo en la evaluación	102
Reflexiones conclusivas	104
<b>CAPÍTULO IV. TEMAS CRÍTICOS EN LA DISCUSIÓN SOBRE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA</b>	<b>107</b>

1. Clasificar vs evaluar: la experiencia en los Estados Unidos	108
2. Las presiones externas sobre las instituciones educativas	113
3. Investigación inadecuada sobre la evaluación del profesorado	114
4. Evaluación de la docencia y políticas educativas	116
5. Vínculos entre evaluación, contexto y proceso (proceso de producción de bienes simbólicos)	116
6. Usos de la evaluación	117
7. Técnicas, estilos y objetivos pedagógicos	118
8. El tema de la formación profesional del profesorado	119
9. La pedagogía en la universidad	119
10. Los obstáculos para la evaluación	122
11. La crisis de las universidades	123
 Reflexiones conclusivas	 124
 <b>CAPÍTULO V. ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA</b>	 129
1. La observación en el aula	130
2. La autoevaluación y autoestimación de las competencias	134
3. El portafolios del profesor	138
4. La narración de la experiencia de sí	144
5. Las simulaciones	147
6. El cuestionario de opinión aplicado a los alumnos	150
 Reflexiones conclusivas	 156
 <b>CAPÍTULO VI. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LENGUAS EXTRANJERAS EN TRES INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	 161
1. La evaluación de la docencia en lenguas extranjeras en la Universidad Autónoma Metropolitana	162
1.1. Análisis del contexto y del proceso de evaluación del desempeño docente en lenguas extranjeras	163
1.1.1. Con respecto a la disciplina, la planta docente y datos sobre la matrícula estudiantil	163
1.1.2. Antecedentes de la evaluación	163
1.1.3. Validación de los reactivos	164
1.1.4. Desarrollo operativo para la aplicación del cuestionario	164
1.1.5. Enfoque psicopedagógico	164
1.1.6. Usos dados a los resultados	165
1.1.7. La evaluación del desempeño docente por los alumnos y su relación con las políticas de compensación salarial	165
1.1.8. Otras formas o fuentes utilizadas para evaluar el desempeño docente	166
1.1.9. Relación entre las calificaciones de los alumnos y su	

evaluación del desempeño docente	166
1.1.10. Programas de remediación	167
1.1.11. Grado de aceptación de la evaluación de su desempeño por parte del personal docente	167
1.2. Análisis del producto para la evaluación de la docencia	168
1.2.1. El cuestionario de la Universidad Autónoma Metropolitana	168
1.2.2. Síntesis de la información reunida sobre el cuestionario de evaluación de la docencia de la Universidad Autónoma Metropolitana	170
1.2.3. Comentarios	172
2. La evaluación de la docencia en lenguas extranjeras en el Tecnológico de Monterrey <i>campus</i> de la Ciudad de México	174
2.1. Análisis del contexto y del proceso de evaluación de la docencia en lenguas extranjeras	175
2.1.1. Con respecto a la disciplina, la planta docente y datos sobre la matrícula estudiantil	175
2.1.2. Antecedentes de la evaluación de la docencia en el Tecnológico de Monterrey	176
2.1.3. Nivel operativo de aplicación del cuestionario	177
2.1.4. Otras modalidades de evaluación	178
2.1.5. Investigación y cultura de la profesión	178
2.1.6. Seguimiento dado al cuestionario	179
2.1.7. Enfoque psicopedagógico	180
2.1.8. Validez del instrumento	180
2.1.9. Usos de los resultados	180
2.1.10. Retroacción	181
2.2. Análisis del producto para la evaluación de la docencia	182
2.2.1. El cuestionario del Tecnológico de Monterrey	182
2.2.2. Síntesis de la información reunida sobre el cuestionario de evaluación de la docencia del Tecnológico de Monterrey	184
2.2.3. Comentarios	186
3. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México	187
De la disciplina, la planta docente y la matrícula estudiantil	188
3.1. Proceso y producto en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras	188
3.1.1. Planeación, elaboración, aplicación y evaluación de un primer proceso de evaluación de la docencia en lenguas extranjeras en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras	189
3.1.1.1. Antecedentes y planeación	189
3.1.1.2. Desarrollo de la actividad	189
3.1.1.3. Búsqueda bibliográfica e investigación o consulta con especialistas en evaluación de la docencia	190



3.1.1. 4. Enfoque de enseñanza y contenido del cuestionario	190
3.1.1. 5. Finalidades del cuestionario	192
3.1.1. 6. Aplicación del cuestionario	193
3.1.1. 7. Usos de los resultados	193
3.2. Análisis del producto para la evaluación de la docencia	194
3.2.1. El cuestionario del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras	194
3.2.2. Síntesis de la información reunida sobre el cuestionario de evaluación de la docencia del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras	196
3.2.3. Comentarios generales sobre el cuestionario del CELE	198
3.3. Proceso y producto del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) y de la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE)	199
3.3.1. Planeación, elaboración, aplicación y evaluación del segundo proceso de evaluación de la docencia en lenguas extranjeras en el CELE con el apoyo de la DGEE	199
3.3.1.1. Antecedentes y planeación	199
3.3.1.2. Desarrollo de la actividad: crear el paradigma del buen docente dedicado a la enseñanza de las lenguas extranjeras	203
3.3.1.3. Búsqueda bibliográfica e investigación	208
3.3.1.4. Finalidades del cuestionario	208
3.3.1.5. Enfoque de enseñanza y contenido del cuestionario	208
3.3.1.6. Aplicación del cuestionario	209
3.3.1.7. Usos del cuestionario	210
3.3.1.8. Retroalimentación	210
3.4. Análisis del producto para la evaluación de la docencia	211
3.4.1. El cuestionario del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras con el apoyo de la Dirección General de Evaluación educativa	211
3.4.2. Síntesis de la información reunida sobre el cuestionario de evaluación de la docencia del CELE con el apoyo de la DGEE	213
3.4.3. Comentarios generales sobre el cuestionario CELE/DGEE	219
Síntesis	222
CONCLUSIONES	229
BIBLIOGRAFÍA	233
ANEXOS	257
1. Modelos psicológicos de aprendizaje en didáctica escolar de las lenguas (Puren, marzo 2001)	258
2. Encuesta sobre asociaciones mentales sobre la profesión académica en la disciplina de lenguas extranjeras	259

3. Normas del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation	263
4. Lista de funciones docentes (Loredo, 1999)	269
5. Estadística de valoración de funciones docentes por los alumnos	270
6. Guía para la observación de clase (adaptado de documento de la AIES)	271
7. Guión para las entrevistas	277
8. Clasificación de los reactivos del cuestionario de la UAM	278
9. Clasificación de los reactivos del cuestionario del TEC	286
10. Clasificación de los reactivos del cuestionario del CELE	294
11. Características de un buen docente de Lenguas Extranjeras en el CELE (Taller de la DGEE)	301
12. Paradigma del buen docente de LE (con el apoyo de la DGEE)	307
13. Clasificación de los reactivos del cuestionario del CELE/DGEE	310

### Índice de Cuadros

Cuadro 1 : Estrategias de enseñanza-aprendizaje derivadas de la aproximación cognoscitiva, conductual y humanista (Luna 2000a)	13
Cuadro 2 : Paradigmas didácticos y evaluación docente (Fresán y Vera 2000)	20
Cuadro 3 : Creencias sobre profesión y disciplina	68
Cuadro 4 : Funciones relevantes y secundarias en la evaluación docente	87
Cuadro 4 bis : propuesta para un dispositivo de evaluación formativa de la docencia universitaria en LE	157
Cuadro 5 : CEDA/UAM	169
Cuadro 6 : Síntesis CEDA/UAM	172
Cuadro 7 : CEDA/TEC	182
Cuadro 8 : Síntesis CEDA/TEC	185
Cuadro 9 : CEDA/CELE 1998	195
Cuadro 10 : Síntesis CEDA/CELE 1998	197
Cuadro 11 : CEDA/CELE con apoyo de DGEE	210
Cuadro 12 : Síntesis CEDA/CELE con apoyo DGEE	216
Cuadro 13 : Las categorías de reagrupamiento de los reactivos	217
Cuadro 14 : Equivalencia entre las categorías de la DGEE y los paradigmas presagio-producto y proceso-producto	218
Cuadro 15 : De l'orientation au projet de l'élève (Charpentier et al. 1993)	220
Cuadro 16 : Cuadro comparativo de los tres CEDA.	222

## INTRODUCCIÓN

El Sistema Educativo Mexicano ocupa el centro de la atención de la sociedad en general. No pasa un día sin que los medios de comunicación, en particular la prensa escrita, le dediquen un espacio informativo. Las evaluaciones internacionales sobre el aprovechamiento de nuestros alumnos, con sus diferentes matices de cuestionamiento y aceptación por parte de la comunidad educativa, obligan a mirar de frente el estado actual del sistema educativo en general. La educación superior no exenta las críticas, máxime cuando conforma un nivel educativo de demanda creciente en virtud del ensanchamiento de la pirámide demográfica entre los 18 y 25 años de edad. Aunado a todo esto, la mundialización de los fenómenos económicos, sociales, políticos y culturales coloca al Sistema Educativo Mexicano en el centro del escenario nacional porque la opinión consensuada subraya que no hay desarrollo posible, desde los criterios marcados por una economía mundializada, sin educación. Se rubrica la educación como el detonador del desarrollo en las regiones pauperizadas.

Las universidades públicas nunca se han marginado de la evaluación académica institucional y de la rendición de cuentas de cara a la sociedad. Sin embargo, es desde los albores de la década pasada que la aplicación de procedimientos evaluativos a los docentes se hizo en forma sistemática. La bibliografía especializada desarrollada a lo largo de la última década y de los años que lleva la presente, además de presentar numerosas ideas alternativas y resultados de una gran cantidad de estudios, reitera críticamente dos temas: 1) que mientras la evaluación de la docencia se aplique confundiendo dos de sus ámbitos, el académico con el administrativo, los resultados serán poco valorados por los docentes, y por ende redundarán difícilmente en una mejora del desempeño educativo; 2) que la evaluación de la docencia es responsabilidad de la institución y que a ella le corresponde impulsar una evaluación basada en criterios científicos en el marco de trabajos de investigación, misión fundadora y central de la Universidad.

Ante esta situación, nos hemos propuesto indagar sobre cuál es la situación actual de la evaluación de la docencia en lenguas extranjeras en algunas instituciones de educación superior del país y con ello, poder contribuir al debate general sobre la evaluación de la docencia. Este trabajo busca dar cuenta de los planteamientos conceptuales, los procedimientos y los usos atribuidos a las evaluaciones de la docencia en lenguas extranjeras (LE) en tres instituciones de educación superior nacionales (IES), motivado

por varias interrogantes relacionadas con cuatro dimensiones de la evaluación educativa: política, conceptual, metodológica, pedagógica, cuyas referencias atraviesan todo el texto.

El texto se divide en seis capítulos.

En el primer capítulo, "**Consideraciones analíticas**", se expone el planteamiento del problema y las preguntas que motivaron la investigación en los cuatro ámbitos señalados líneas arriba, los objetivos, la justificación del estudio, la caracterización de la investigación y se describe el universo de estudio. Se explicita asimismo la estrategia de análisis que se siguió para la conceptualización en torno a los instrumentos de evaluación utilizados en tres instituciones de educación superior para evaluar a los docentes de lenguas extranjeras.

El segundo capítulo, "**El contexto. Rasgos de una cultura de la disciplina**", presenta algunos rasgos de la cultura de la disciplina académica, cuyos docentes son objeto de este estudio, partiendo de una arista de la problemática de la evaluación que nos parece esencial: la de conocer y dar a conocer las características de quienes enseñan y son evaluados así como de la disciplina que enseñan. Para ello, hemos indagado en los temas de las categorías de clasificación disciplinar con el fin de hallar elementos de definición, y en las siguientes dimensiones de la disciplina: lo que nos dice la historia (se tomó el caso del Francés como Lengua Extranjera), la búsqueda de autonomía para una disciplina que aún no tiene nombre propio en nuestro país, el influjo fundamental de las disciplinas de apoyo, los terrenos de investigación en los que indagan los profesionales de la enseñanza de las Lenguas Extranjeras y los enfoques de investigación adoptados actualmente, las políticas educativas en materia de enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro contexto y los factores que pueden llegar a perjudicar u obstaculizar la institucionalización de la disciplina.

Al momento de plantearme este estudio, debo confesar que ignoraba la vastedad de la problemática circunscrita al tema de la definición de una disciplina de enseñanza académica. En vista de la importancia del debate, esta primera incursión aguzó mi deseo de profundizar en el tema de la disciplinarización de la Didáctica de las Lenguas-Culturas en el contexto mexicano. En cualquier caso, lo que interesa no es la polémica *per se* sino el desarrollo pleno y actualizado de la didáctica de las Lenguas Extranjeras en nuestro país, porque estamos convencidos de su importancia para "crear conjuntamente una nueva cultura por y para la acción colectiva" (Puren 2003b). Plantearnos políticas

lingüísticas acordes con las necesidades sociales requiere reforzar las disciplinas que intervienen sin menoscabar la importancia de ninguna.

El segundo capítulo "**La evaluación de la docencia**" define los marcos conceptual y referencial de la evaluación de la docencia. La noción de "enseñanza eficaz" siendo en general el parámetro de la evaluación docente, la analizamos como paradigma y como conjunto de prácticas reflejadas en lo que es la forma más común de evaluar a los docentes, esto es, los cuestionarios de opinión aplicados a los alumnos. La evaluación desde su esfera normativa es abordada en este capítulo, con el fin de comparar las normas establecidas con las prácticas que observamos a lo largo de un proceso de planeación, instrumentación y aplicación de un cuestionario en una institución de educación superior. La comparación se hace en el último capítulo. Asimismo, se plantean las etapas, comúnmente reconocidas en la literatura del campo, que sigue un proceso de evaluación de la docencia y las fuentes a las que se puede o se debe recurrir para completar una evaluación. Por último, nos pareció importante tocar el tema de la capacitación profesional en la evaluación de la docencia. Cabe precisar que cuando hablamos de "evaluación de la docencia" estamos plenamente conscientes que rozamos el eufemismo, deberíamos intitular todo este trabajo como "evaluación de los docentes" ya que aparece claramente en el estudio de los cuestionarios de opinión aplicados a los alumnos que las instituciones buscan obtener datos sobre el desempeño de cada docente como sujeto antes que atribuir una valoración global a la calidad educativa (lo que comprende por definición la "relación educativa" entre los sujetos que se reúnen en las aulas) en tales y cuales materias, momentos y lugares.

El tema de la evaluación de la docencia, donde quiera que se aborde, suscita invariablemente reacciones. Es un tema crítico por naturaleza. Hemos querido, en este capítulo "**Temas críticos en la discusión sobre evaluación de la docencia**", hacer una suerte de inventario comentado de los aspectos críticos que aparecen reiteradamente en la literatura especializada, con el fin de contextualizar el tema de la evaluación docente, de tal suerte que el capítulo recoge once puntos críticos, aunque pudieron haber sido más. Conviene que los actores interesados, los profesores en primera instancia, no desconozcan los términos del debate que se lleva a cabo en el mundo educativo porque el conocimiento ayuda a que se pueda entablar la discusión y hacer de los fenómenos que nos atañen, procesos propios.

El objeto central de nuestro estudio son los cuestionarios de opinión aplicados a los alumnos. Sin embargo, pensamos que la exclusiva opinión de los alumnos para evaluar a

los docentes constituye, de entrada, un sesgo puesto que el hecho educativo no comienza ni termina en el aula. Lo que sucede en el aula es una de las manifestaciones de la acción educativa que no puede tomarse en forma aislada. Por ello, en el cuarto capítulo **“Estrategias e instrumentos de evaluación de la docencia”**, retomamos las descripciones realizadas por numerosos autores, tanto del ámbito nacional como internacional, de algunas otras formas de evaluar la docencia: la observación en la aula, a pesar de las críticas a las que siempre se le somete, la autoevaluación, el portafolios del profesor y las simulaciones. Cabe destacar que no pretendemos hacer un estado del arte de las estrategias e instrumentos de evaluación, ni damos cuenta aquí de los resultados de las experiencias realizadas. Hemos optado por abrir la perspectiva incluyendo estas formas previamente descritas, en un “contenedor” más amplio que denominamos, retomando los términos del pedagogo español J. Larrosa (1995), “la narración de la experiencia de sí”, pues hay en este planteamiento una utopía que no quisimos dejar de expresar.

El último capítulo **“La evaluación de la docencia en lenguas extranjeras en tres instituciones de educación superior”** tiene una doble función. Se retoman cuatro cuestionarios de opinión aplicados a alumnos de idiomas en tres universidades para su análisis detallado, lo que nos permite conocer cuál es la imagen del docente de lenguas extranjeras, de su profesión y de la disciplina, que se tiene en dichas instituciones. Pero también se analiza un proceso de evaluación desde la planeación, elaboración, aplicación de un cuestionario y el informe derivado del proceso. El trabajo empírico plasmado en el último capítulo permite reformular las críticas, resumidas en tres puntos, en torno a:

1. Los riesgos de homogeneización ahí donde predomina la complejidad
2. La evaluación como ejercicio crítico
3. La implicación de la institución universitaria en la consolidación de las disciplinas académicas.

Estoy consciente que este trabajo incursiona en un campo poco explorado, y mi propósito es presentar una contribución que permita a mis colegas docentes avanzar en una reflexión sistemática sobre la construcción de nuestra disciplina.

## CAPITULO I. CONSIDERACIONES ANALITICAS

*Amad las artes.  
De todas las mentiras,  
son las menos mentirosas.*  
Gustave Flaubert

### 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se puede afirmar que hoy en día la evaluación hace parte de la agenda de cambios de la mayoría de las instituciones educativas. La evaluación de los procesos educativos se caracteriza por ser<sup>1</sup>:

- un proceso complejo y multidimensional: - en sus dimensiones conceptuales (qué se entiende por aprendizaje, por objetivo de enseñanza/aprendizaje, por criterios, normas y estándares, etc.), - en sus dimensiones metodológicas (instrumentación, agentes participativos, etc.), - en sus dimensiones operativas (aplicación, procesamiento de los resultados, etc.)
- un proceso teóricamente compuesto: los referentes provienen de campos disciplinarios diversos que el evaluador debe dominar
- un proceso políticamente connotado: desde las resistencias de los agentes a la evaluación hasta la toma de decisiones académicas, laborales y de políticas educativas en los ámbitos regionales, nacionales e internacionales
- un proceso éticamente complejo: implica valores de respeto, discreción, honestidad, confidencialidad, compromiso, etc.
- un proceso marcado por su temporalidad: continuo, periódico, constante, en forma de bucle retroactiva.

Este proyecto de investigación pretende dar cuenta de los planteamientos conceptuales, los procedimientos y los usos atribuidos a las evaluaciones de la docencia en lenguas extranjeras (LE) en tres instituciones de educación superior nacionales (IES). Se aboca en particular a **analizar los cuestionarios de evaluación de la docencia aplicados a los alumnos de LE en dichas instituciones educativas con el fin de conocer el perfil de docente subyacente**. Analizamos estos instrumentos de evaluación en sus dimensiones

---

<sup>1</sup> Fuente: Seminario "Evaluación y Acreditación en Educación" de la Mtra Laura Elena Rojo Chávez, FFyL, 2001-I.

conceptuales, metodológicas, pedagógicas y políticas, en los contextos de cada institución.

En virtud del hecho que los profesores son evaluados predominantemente por medio de cuestionarios de opinión aplicados a los alumnos, muchas de las preguntas giran en torno a dichos cuestionarios.

En sus dimensiones políticas, el fenómeno de la evaluación de la docencia entraña las siguientes preguntas:

- ¿En qué contexto se dan las evaluaciones (contextos nacional, institucional y departamental)?
- ¿Qué aspectos específicos del contexto disciplinar son contemplados en las evaluaciones?
- ¿Con qué motivo o motivación se realizan?
- ¿Cuáles son los usos atribuidos a los resultados que genera la aplicación de los cuestionarios? ¿Cómo son procesados los datos?
- ¿Quién toma las decisiones que se derivan de las evaluaciones, cómo, bajo qué criterios?
- ¿Qué tipo de decisiones se pueden tomar y se toman a partir de los resultados arrojados por los cuestionarios?

En sus dimensiones conceptuales:

- ¿Se diseñan los cuestionarios bajo un enfoque de enseñanza particular? En caso afirmativo, ¿Quién o quiénes eligen el enfoque: el profesor, el evaluador? ¿Cuál enfoque? ¿Por qué se eligió? ¿Cómo se eligió? ¿Qué implicó en el proceso de redacción del cuestionario el haber elegido este enfoque? En caso negativo, ¿por qué no?
- ¿En qué medida y de qué forma la ausencia de un enfoque determinado influye en la concepción del cuestionario? ¿Tiene esto algún tipo de efecto –da lo mismo elaborar un cuestionario sobre bases epistemológicas o sin ellas?
- ¿Cuál es el perfil de “profesor eficiente” que el análisis de estos cuestionarios revela? ¿Es el mismo en cada institución? ¿En qué y por qué varían?
- ¿Qué deja de lado un cuestionario de evaluación docente dirigido a los estudiantes? ¿Qué puede evaluar y qué no puede evaluar?



En sus dimensiones metodológicas:

- ¿Cómo se aborda la evaluación de la docencia, además de los cuestionarios?
- ¿El cuestionario contiene reactivos que versan específicamente sobre la didáctica de las Lenguas Extranjeras? ¿Es un cuestionario que se aplica en otras disciplinas académicas?
- ¿Cuántos reactivos contiene? ¿Cómo y bajo qué criterios se decidió la cantidad de reactivos que debía contener?
- ¿Quiénes participan en su elaboración? ¿Cómo se conforma el equipo? ¿Quién da el seguimiento? ¿Quién procesa la información? ¿Por qué? ¿Cómo?

En sus dimensiones pedagógicas:

- ¿La evaluación busca llevar a ciertas problematizaciones sobre el sentido y las significaciones de los fenómenos educativos?
- ¿La evaluación de la docencia, tal como se practica, responde a las necesidades informativas de los evaluados?
- ¿Puede el tema de la evaluación llevar a los principales interesados a discutir el papel de la pedagogía en la universidad y el de la formación de los profesores?
- ¿En qué medida y de qué manera los cuestionarios juzgan los méritos, los valores y la significatividad del proceso educativo?
- ¿En qué medida y de qué manera este instrumento de evaluación puede contribuir al mejoramiento de las prácticas docentes?
- ¿De qué manera los cuestionarios contribuyen a entender en qué condiciones pedagógicas se desarrolla la práctica educativa en las instituciones implicadas?
- ¿Qué información útil para el buen desarrollo de la vida académica pueden ofrecer sobre los docentes: su capital cultural y didáctico y su habilidad para enseñar?

Elementos de respuestas, en particular las relativas a las dimensiones metodológicas, son abordadas y respondidas por las personas entrevistadas, cuyas reflexiones fueron transcritas en el último capítulo. Las cuestiones conceptuales, pedagógicas y políticas se retoman al final del trabajo.

Además de estas preguntas particulares, la búsqueda fue guiada por una serie de interrogantes de mayor amplitud: ¿Puede la evaluación de la docencia, si es diseñada para incorporarse cohesivamente al *habitus* docente (según la definición de Bourdieu como *matriz de percepción, de apreciación y de acción*), actuar como factor de integración simbólica de la disciplina de didáctica de las lenguas-culturas? ¿Qué condiciones debe

cumplir para que así sea? Si no contribuye a una mayor cohesión del cuerpo profesional en torno a la disciplina, ¿participa entonces en su desintegración? En otras palabras, si no tiene efectos positivos, ¿tiene efectos negativos? A lo largo de este trabajo, se plantean elementos de respuestas sobre el peso que tienen estas previas condiciones para que la evaluación de la docencia llegue a ser un elemento de cohesión profesional: conocer y tomar en cuenta el contexto específico de enseñanza, sustentar la construcción de un paradigma de la didáctica de las lenguas-culturas en búsquedas profundas y en el conocimiento detallado de la disciplina, generar procesos auténticos de participación colectiva por parte de los principales actores. Empero, porque es tema de un trabajo específico que requiere reunir información precisa y amplia, este estudio no aborda los efectos positivos o negativos de la evaluación de la docencia en la cohesión del cuerpo profesional y disciplinar.

## 2. DELIMITACIÓN DE LOS OBJETIVOS

Son tres los objetivos principales que se persiguen con este trabajo:

- Analizar la aproximación teórica psico-pedagógica (concepción del aprendizaje: cognoscitiva, conductual, humanista) <sup>2</sup> que sustenta estos cuestionarios. Lo anterior nos permite conocer cuál es la imagen del docente de lenguas extranjeras, de su profesión y de la disciplina, que se tiene en dichas instituciones.
- Detectar los factores que prevalecen en las tomas de decisión, tanto desde la concepción de los mecanismos de la evaluación multidimensional (si existe) como en el procesamiento de los resultados arrojados por los cuestionarios y los usos que de ellos se hacen.
- Comparar los mecanismos de evaluación de la docencia practicados en tres Instituciones de Educación Superior (IES).

## 3. JUSTIFICACIÓN DEL INTERÉS

Este estudio:

- Indaga algunos rasgos de una cultura disciplinar, la didáctica de las lenguas-culturas, desde la perspectiva de los teóricos que han investigado en este campo y desde el propio en México.

---

<sup>2</sup> Esquema de análisis tomado de Edna Luna (2000a): *Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia*. En Rueda y Díaz Barriga (2000) (comps): "Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales." México, Paidós Educador.

- Ofrece un marco de análisis de las prácticas institucionales en México y en el extranjero en el que el docente y el investigador en didáctica de las LE y en lingüística aplicada podrá encontrar elementos teóricos, prácticos y conceptuales para el análisis y la reflexión en torno a la evaluación de su quehacer profesional.
- Emplea un formato de análisis conceptual de los cuestionarios de evaluación de la docencia por medio de la opinión de los alumnos, aplicable a todo cuestionario del mismo tipo que persigue fines similares.
- Proporciona información que permitirá al académico establecer relaciones entre lo que sucede en su institución y en otras en materia de evaluación de la docencia.
- Aporta un marco conceptual que puede ser utilizado por quienes elaboran programas de evaluación de la docencia universitaria en lenguas extranjeras (Anexos 6 y 11).
- Resuelve una carencia pues no existen estudios, hasta donde sabemos, sobre evaluación de la docencia en lenguas extranjeras.
- Incluye la disciplina didáctica de las lenguas-culturas en el debate sobre evaluación de la docencia.

#### **4. CARACTERIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

La metodología empleada implicó tres niveles en la investigación:

1) Un recorrido bibliográfico de fuentes de información como libros, revistas especializadas del campo educativo, documentos y artículos publicados en la Internet. La información principal debía verter sobre evaluación educativa en general, evaluación de la docencia, instrumentos de evaluación y teoría de la evaluación, pero también sobre culturas académicas así como sobre enseñanza en general y didáctica de las lenguas extranjeras. Era de nuestro interés obtener el punto de vista y conocer los resultados de investigaciones provenientes tanto del ámbito nacional como de los Estados-Unidos, de Canadá y de Europa. La justificación de conocer el estado del debate en torno a la evaluación docente en el caso de México es evidente; en el caso de los Estados-Unidos, se da por ser un país de larga tradición en la materia y en el caso de Europa es por el desarrollo importante que ha tenido la investigación en didáctica de las lenguas y por la perspectiva singular que ahí se tiene de la evaluación docente. La información complementaria proviene de distintos textos de teoría social. Hemos de admitir que las fuentes consultadas son de tipo analítico y propositivo, y con un carácter crítico marcado, más que de tipo documental u oficial sobre la evaluación institucional.

2) Una investigación de campo que nos permitió conocer los puntos de vista de varios de los actores de la institución educativa, así como obtener información acerca de los procesos de evaluación. A los alumnos hemos preguntado sobre las dimensiones que les parecen relevantes en la evaluación de la docencia en lenguas extranjeras. Con los profesores hemos indagado sobre cuáles son las representaciones que tienen de su misma profesión y su disciplina académica. A la luz de lo que profesores-administrativos directamente implicados en la evaluación de la docencia de su institución nos han podido decir, hemos completado la información requerida para conocer acerca del contexto en el cual se lleva a cabo. La selección de los alumnos se hizo sobre la base de criterios prácticos, esto es, con los grupos de alumnos de francés de nivel avanzado que me han sido asignados durante este tiempo en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM. La selección de los profesores se realizó en dos momentos: en un primer tiempo se planteó una pregunta a una muestra pequeña de profesores del CELE; el criterio era que fueran personas conocidas para evitar las abstenciones dado que la muestra era reducida. Este trabajo se llevó a cabo en el marco del seminario sobre culturas académicas que la profesora Monique Landesmann imparte en la Maestría en Pedagogía de la facultad de Filosofía y letras de la UNAM. Al decidir establecer como encuadre contextual a esta tesis de grado sobre evaluación de la docencia universitaria, el tema de las culturas de la profesión y de la disciplina, fue necesario ampliar la muestra de profesores interrogados, lo cual se hizo de manera aleatoria en la misma institución. Finalmente, en las tres instituciones, donde se aplican los cuestionarios analizados en el último capítulo, buscamos académicos con cargo administrativo que tuvieran alguna ingerencia en la concepción, aplicación y/o administración de los resultados de las evaluaciones docentes, que aceptaran responder a nuestras preguntas. La información ofrecida fue útil no solamente para comprender el proceso y el contexto institucional en los cuales se lleva a cabo la evaluación, sino también para analizar e interpretar el producto, esto es el cuestionario aplicado a los alumnos. Cabe admitir que al tener una única fuente de información en la Universidad Autónoma Metropolitana y en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (en el caso del CELE/UNAM, tenemos dos informantes), no fue posible triangular y confrontar opiniones acerca de la evaluación de la docencia en cada una de estas instituciones.

3) Un análisis de los instrumentos de evaluación de la docencia que, en estos casos, como lo hemos señalado, son cuestionarios de opinión aplicados a los alumnos. Estamos hablando de un cuestionario utilizado en la Universidad Autónoma Metropolitana, uno en

el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y dos en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de esta máxima casa de estudios. Las herramientas para el estudio empírico de los cuestionarios fueron extraídas de: - los trabajos de Luna (2000a, 2000b) sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje derivadas de la aproximación conductual, cognoscitiva y humanista; - los paradigmas didácticos descritos por Pérez Gómez (1996) y aplicados a la evaluación de la docencia por Fresán y Vera (2000); - las dimensiones identificadas en los cuestionarios en uso en meta-análisis de Feldman (1984, 1997) y Abrami y d'Apollonia (1990), retomadas por Luna (2000a) y García Garduño (2000). La triple revisión de cada cuestionario y de sus reactivos ofreció varios ángulos de estudio, con el fin de comprender mejor los enfoques paradigmáticos de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas extranjeras que en cada cuestionario, y con él, en cada institución, se ven reflejados.

## **5. UNIVERSO DE ESTUDIO**

Las lenguas extranjeras son objeto de una fuerte demanda social. El universo de estudio es tan amplio como el universo de personas que aprenden o quieren aprender lenguas, que enseñan o quieren enseñar lenguas, que participan en la elaboración de materiales didácticos, que forman profesores de lenguas, que colaboran con los procesos institucionales de evaluación, que se profesionalizan como evaluadores, que administran centros donde se enseñan lenguas, que son implicadas en la construcción de las políticas lingüísticas del país.

## **6. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS**

Este apartado presenta los tres instrumentos que se utilizaron para analizar los cuestionarios de evaluación de la docencia aplicados a los alumnos, en el Capítulo VI.

### **6.1. Estrategias de enseñanza-aprendizaje derivadas de la aproximación conductual, cognoscitiva y humanista (Luna 2000a, 2000b)**

En sus estudios sobre la evaluación de la docencia a partir de la opinión de los alumnos (2000b) y sobre los aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia (2000a), Luna sostiene que un análisis detallado de los reactivos que conforman un Cuestionario de Evaluación Docente aplicado a los Alumnos (de ahora en adelante, se utilizará la sigla CEDA) permite demostrar que el supuesto según el cual todos los instrumentos de evaluación de este tipo son una réplica de sí mismos, en la medida en que parten de características genéricas de la enseñanza, no es

tan cierto. "Los resultados de los diferentes estudios donde se analiza la homogeneidad de los cuestionarios concluyen que son diferentes (Feldman 1976, 1983 y 1984; Murray 1983; Abrami y d'Apollonia 1990). Las dimensiones y los reactivos que las integran varían especialmente respecto del contenido de las preguntas específicas sobre la instrucción." (Luna 2000a:64). La autora crea una estrategia analítica para "determinar la concepción de enseñanza-aprendizaje y el enfoque de enseñanza implícito en cada cuestionario que consistió en (...) ubicar la concepción de enseñanza-aprendizaje subyacente en los reactivos de cada cuestionario, con base en el papel asignado al docente y al estudiante en las escuelas de la psicología reseñadas, así como identificar las ausencias de evaluación más importantes de acuerdo con cada aproximación psicológica" (ibid.:67). Luna complementa su estrategia de análisis con la identificación de los enfoques de enseñanza tradicional, tecnológico, de sistematización de la enseñanza y de la didáctica crítica. Hemos optado por no utilizar la segunda parte del esquema de análisis de Luna, en virtud de que estudiamos cuestionarios que se utilizan dentro del mismo campo de conocimiento. Nuestro propósito es, en primer lugar, conocer los paradigmas psico-educativos que sirven de sustrato a los cuestionarios analizados, aplicados todos en la docencia en lenguas extranjeras a nivel universitario, pero en distintas instituciones, y, en segundo lugar, analizar e interpretar las diferencias y las similitudes entre ellos, así como resaltar las ausencias en cada enfoque psicológico. El esquema de Luna sobre *Estrategias de enseñanza-aprendizaje derivadas de la aproximación cognoscitiva, conductual y humanista* (ibíd.: cuadro 2, p.68) resultó muy útil para estos fines.

Psicología conductual	Psicología cognoscitiva	Psicología humanista
-----------------------	-------------------------	----------------------

#### ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

<p><i>Profesor:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Definir operacionalmente los objetivos de aprendizaje</li> <li>2. Presentar de manera secuenciada la información (partir de lo más simple hacia lo más complejo)</li> <li>3. Diseñar situaciones de enseñanza que faciliten el aprendizaje (considerar los insumos)</li> </ol>	<p><i>Profesor:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tomar en cuenta los conocimientos previos del estudiante en el desarrollo de los contenidos educativos</li> <li>2. Estructurar con secuencia lógica los contenidos educativos</li> <li>3. Motivar al estudiante a participar activamente en su proceso de aprendizaje significativo</li> <li>4. Buscar la funcionalidad (sentido)</li> </ol>	<p><i>Profesor:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollar un programa flexible para incorporar los intereses de los alumnos</li> <li>2. Proporcionar recursos de aprendizaje de su experiencia personal, libros u otros materiales</li> <li>3. Fomentar el aprendizaje participativo</li> <li>4. Fomentar la autoevaluación</li> <li>5. Inspirar confianza</li> </ol>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>4. Programar contingencias de reforzamiento</p> <p>5. Permitir que los estudiantes avancen a su propio ritmo</p> <p>6. Elaborar instrumentos de evaluación que constaten el logro de los objetivos</p> <p>Alumno:</p> <p>1. Ser receptivo a la programación educativa</p> <p>2. Responder a las actividades de enseñanza</p> <p>Bijou (1978)</p> <p>Hernández (1998)</p> <p>Skinner (1970, 1976)</p>	<p>de los conocimientos, destrezas, valores, etc.</p> <p>5. Fomentar estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, así como de regulación y planificación</p> <p>Alumno:</p> <p>1. Participar activamente en el proceso de aprendizaje</p> <p>2. Aprender a aprender</p> <p>Ausubel (1976)</p> <p>Coll (1987)</p> <p>Hernández (1998)</p> <p>Novak y Gowin (1984)</p>	<p>Alumno:</p> <p>1. Exponer sus iniciativas y necesidades</p> <p>2. Participar activamente en el proceso de enseñanza para su realización personal</p> <p>Hernández (1998)</p> <p>Rogers (1989)</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cuadro 1 tomado de: Edna Luna (2000a): Estrategias de enseñanza-aprendizaje derivadas de la aproximación cognoscitiva, conductual y humanista.

En breves apartados, sintetizaremos la información sobre las teorías del aprendizaje que sirven de marco conceptual al esquema de Luna (información tomada de: Tardif 1997, Lobrot 1974, Araujo y Chadwick 1988, Poissant 1996, Díaz Barriga 1998, Hilgard y Bower 1982, Vigotski 1997, Raynal y Rieunier 1997).

En la **teoría conductista o conductual**, el papel del estudiante es de reaccionar frecuentemente a las preguntas o los estímulos que el profesor o instructor le envía. Debe también tomar nota y demostrar que ha registrado las correcciones hechas por el instructor o la confirmación de que la respuesta fue correcta. No debe memorizar pues aprende los datos por medio de refuerzos positivos y negativos, tampoco debe cometer errores. El papel del profesor es de controlar el comportamiento del individuo a partir de las respuestas. Cuando las respuestas correctas son dadas por el alumno con una frecuencia suficientemente alta, el profesor debe dejar un intervalo de tiempo entre refuerzo y refuerzo para aumentar la resistencia al olvido de los datos recibidos. El profesor debe evitar a toda costa que el alumno se aburra, debe mantenerlo constantemente atento. La Instrucción Programada (IP), instrumento didáctico del

conductismo, es un esquema que hace posible los refuerzos y la conservación de los modelos de conducta. Los principios de la IP consisten en dividir en pequeños pasos la materia a aprender para reforzar todas las respuestas y así minimizar el número de errores ya que el error también puede ser aprendido. Cabe recordar que el enfoque conductual (base teórica, junto con el positivismo, de la corriente llamada de los "normalizadores") ha dominado el campo de la educación desde finales del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX y que el "escolanovismo", nacido como una Internacional de Pedagogos en la misma época, tuvo mayores dificultades para implantarse en la escuela (Dussel y Caruso 1999). De hecho, el peso del conductismo en el aula es aún muy fuerte, aunque se presenta ahora bajo rasgos distintos a los descritos aquí, y menos claros pues se confunden y entremezclan con otros enfoques. Los descriptores utilizados por Luna dan cuenta del enfoque.

Los **psicólogos cognoscitivos**, contemporáneos y posteriores al conductismo, no aceptan esa visión del comportamiento humano y del aprendizaje. De alguna manera, entienden que el aprendizaje de un individuo puede variar o depender de factores como las emociones, la motivación, las necesidades, las estrategias de las que dispone, y no sólo de la gradación de estímulo-respuesta impresa en la página en blanco que sería el sujeto. La psicología de la forma (Gestalt), el constructivismo de Piaget y de Bruner son corrientes cognoscitivas -inclusive anteriores al "cognoscitivismo anglosajón que plantea que el individuo es una gran central de tratamiento de la información"- (Raynal y Rieunier 1997:74). En cuanto a la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel (1960, citado en Luna), se basa en la idea que los conceptos y los principios que conforman las disciplinas académicas tienen una estructura vertical, de lo particular a lo general. Ausubel piensa que es necesario enseñar desde arriba, esto es desde lo más general. Para ello, el profesor debe crear lo que llamó *organizadores avanzados* que consisten en ideas generales que servirán como punto de anclaje para nuevas informaciones que vendrán después. Según Ausubel, la organización de los conocimientos que el alumno posee, junto con la claridad con la que los representa mentalmente y la cantidad de los mismos, son los factores primordiales en el aprendizaje. Los organizadores avanzados sirven para reactivar estos conocimientos y plantean además al alumno la posibilidad de ser un receptor activo capaz de procesar la información. Bruner, desde el mismo enfoque cognoscitivo, insiste en el aprendizaje basado en métodos heurísticos, a diferencia de Ausubel, quien piensa que el método expositivo no es malo *per se*, y es además ineludible



puesto que los métodos heurísticos toman tiempo del que a menudo no se dispone en la escuela.

El humanismo de Rogers parte del principio que el ser humano tiene un potencial de aprendizaje elevado, que pone a funcionar constantemente en su afán por mejorar la imagen de sí. El papel del profesor, al igual que el del terapeuta, es de crear el ambiente de confianza necesario para que el alumno se sienta en libertad de ser y actuar de manera auténtica, sin fingir una personalidad que no tiene, sin reprimir sus emociones y sus sentimientos por miedo a ser inculcado por quien tiene el poder, el profesor. En suma, que es necesario buscar la primicia para un desarrollo sano, maduro y armonioso en la aceptación de sí. Según Rogers, el profesor tiene cualidades humanas como la capacidad de escucha, la disponibilidad, la paciencia y sobre todo la empatía. Esta corriente de la psicología se reflejó en el terreno educativo en la pedagogía no-directiva. Aplicada al nivel universitario, hace que los alumnos sean quienes planteen el proyecto que desean o necesitan realizar, se establece un contrato con el profesor, que toma el rol de persona-recursos, y los estudiantes se autoevalúan.

La limitante del esquema de Luna es que no todos los reactivos de los CEDA pueden ser identificados con los descriptores de los paradigmas, puesto que el marco teórico de este esquema son los enfoques de la psicología, aplicados a la educación, y no propiamente la didáctica, campo de conocimiento que está a la base de los CEDA. Aun así, ofrece un ángulo de análisis necesario ya que la psicología educativa ha dominado y domina los saberes propios de la enseñanza y el aprendizaje.

Si bien existen otras teorías del aprendizaje, como la teoría de la Gestalt, de la que Piaget (1969, citado en Hilgard y Bower) no estaba muy lejano (aunque se le ubica más en la psicología evolutiva y en la epistemología), y otros autores como Bruner (1960, citado en Hilgard y Bower) y Bandura (1962, citado en Hilgard y Bower) cuyo influjo en la evolución de las teorías del aprendizaje fue notorio, el esquema de Luna es lo suficientemente claro e incluyente para los fines de este trabajo, que no se ubican directamente en el terreno de las teorías del aprendizaje ni de la psicología educativa, sino en su aplicación a un campo específico que es el de la evaluación docente.

Cabe aclarar por último que, junto con Vigotski y Gagné, Ausubel es identificado también como teórico del constructivismo. En el constructivismo de Vigotski, cuyos trabajos no fueron conocidos mayoritariamente hasta los años 80, el científico parte de una fundamentación socio-histórica para elaborar una teoría de interaccionismo social del aprendizaje, donde el papel de mediación del adulto padre o madre o profesor es

fundamental. Introduce el concepto de Zona Potencial de Desarrollo como el margen de desarrollo disponible para el sujeto entre lo que sabe y lo que puede aprender, con la mediación de un adulto.

## 6.2. Paradigmas didácticos (Pérez Gómez 1996, Fresán y Vera 2000)

Por su parte, Pérez Gómez (1996), parte de una crítica hacia la forma en la que se ha venido realizando una cantidad considerable de investigaciones en educación a lo largo del siglo XX, para llegar a definir los paradigmas en investigación didáctica. Hace remarcar que cualquier "investigación asume un enfoque, una *perspectiva selectiva*, que determina el objeto de investigación en función del propio juicio sobre la importancia relativa de las diferentes variables, procesos que ocurren en el aula" (1996:95). Existen para el autor modelos conceptuales subyacentes a cualquier discurso sobre los fenómenos educativos, a los que los investigadores no se suscriben claramente, produciendo así un amalgama de información teórica, empírica o estadística, no identificable con un determinado modelo conceptual<sup>3</sup>. Para el autor, resulta una carencia, de la que el campo educativo no puede beneficiarse, pues estos modelos se han creado, fortaleciéndose o debilitándose, a lo largo de la historia de la educación, y viven "dentro de un paradigma [Khun, 1976, citado por Pérez Gómez] - en el que los investigadores deben ubicarse - en busca de la evidencia empírica suficiente para aceptarlos, modificarlos o rechazarlos" (ibíd.:96) . A lo largo de la evolución del campo didáctico, se ha producido una sustitución de los paradigmas: sobre un primer paradigma *presagio-producto*, se fue incrustando uno de *proceso-producto*, al que se sumó un paradigma *mediacional* y luego uno *ecológico*. Apunta el autor: "Las investigaciones apoyadas en ellos (los paradigmas) se han producido y se están produciendo de forma paralela y ni siquiera hoy podemos afirmar que alguno de estos paradigmas se haya instalado definitivamente como el paradigma triunfante." (p. 98). Sin embargo, señala líneas abajo: "Ya es posible afirmar que en la actualidad el paradigma presagio-producto no se encuentra vigente y que el paradigma proceso-producto ha recibido tantas críticas y ha tenido que producir tantas explicaciones *ad hoc* y reformularse tan frecuentemente que aparece también como un paradigma agotado o irreconocible" (p.98).

---

<sup>3</sup> Dice el autor, p. 96: "En mi opinión, una de las causas principales en la determinación del estado actual de la teoría de la enseñanza es la escasa atención que dentro de nuestro campo se ha concedido a la elaboración explícita de modelos conceptuales de explicación que guíen la recogida de los datos y que posibiliten una interpretación rigurosa de los mismos".

De alguna manera, estas afirmaciones de Pérez Gómez son las que han aguzado nuestra curiosidad y motivado el ejercicio de intentar saber si el/los modelo/s subyacente/s a los CEDA se inclina/n hacia un paradigma u otro, y en particular si, como lo dice el autor, los dos primeros tienden a ser sustituidos por los otros segundos. El ejercicio no deja de semejarse al del acróbata en el hilo de acero pues siempre ronda la duda de si la interpretación que hacemos para adjudicar un reactivo del CEDA a un paradigma y no a otro es la correcta. Sirva admitir que esta duda vale para los otros dos instrumentos de análisis que hemos elegido para realizar este ejercicio. No obstante, las entrevistas realizadas en cada una de las instituciones donde se aplica el CEDA, a personas directamente involucradas en la evaluación docente de su centro de trabajo, para conocer el contexto institucional en el que se gestó y generó el CEDA y saber asimismo acerca del proceso de elaboración del cuestionario, el conocimiento de la profesión y de la disciplina adquirido con la experiencia y el estudio, son factores que nos han permitido afinar nuestra interpretación con mayor rigor.

El aporte teórico que realiza Pérez Gómez al definir los grandes paradigmas de la investigación en educación es recuperado por varios autores, entre ellos Fresán y Vera, quienes lo aplican a la investigación en el campo de la evaluación de la docencia universitaria, creando a su vez indicadores para la evaluación docente relativos a cada paradigma. Este es el trabajo que utilizamos en esta parte de nuestro estudio con la finalidad de ponderar los paradigmas didácticos subyacentes en los cuestionarios analizados. En el siguiente cuadro, las autoras sintetizan las características y las variables consideradas en cada paradigma según Pérez Gómez, así como los indicadores que puedan derivarse de ello, para producir, analizar y evaluar la evaluación docente. En el caso que nos ocupa, hacemos el ejercicio de contrastar estos indicadores, con algunas adaptaciones necesarias, con los reactivos que aparecen en los CEDA aplicados en enseñanza de idiomas.

Fresán y Vera (2000) explican los paradigmas de Pérez Gómez (1996) en los siguientes términos.

*El paradigma presagio-producto* sustenta la idea de que la eficacia de la enseñanza es un efecto directo de las características físicas y psicológicas de la personalidad del profesor. Las investigaciones realizadas a partir de este paradigma se enfocan al estudio de las correlaciones entre las aptitudes del profesor y el rendimiento académico, evidenciadas mediante el juicio del alumno o de especialistas y expertos. Los innumerables estudios centrados en la personalidad del profesor y en las correlaciones indicadas, en general, son insuficientes porque desconocen lo que ocurre en el aula, los efectos del contexto, los efectos de la intervención educativa y carecen de un modelo conceptual que los sustente. *El paradigma proceso-producto* se basa en la idea de que el método es el elemento central en el proceso de aprendizaje. Las investigaciones desarrolladas en el marco de este paradigma se pueden agrupar en dos tipos de estudios, por una parte se encuentran las investigaciones que se orientan a la identificación de patrones estables de comportamiento a través de la observación sistemática y, por

otra, las que tratan de establecer correlaciones entre patrones estables de conducta y de rendimiento académico. En este tipo de estudios, los comportamientos observables del profesor constituyen las variables independientes (o variables de proceso) y las variables dependientes (o variables producto) están constituidas por rasgos relativos al rendimiento académico del alumno que son susceptibles de medición. Para este tipo de enfoque es requisito indispensable el conocimiento preciso del tipo de rendimiento deseable por parte del alumno.

Pérez Gómez (1996) critica los enfoques sustentados en los *paradigmas presagio-producto* y *proceso-producto* y se refiere a la evolución de este último paradigma hasta la incorporación de variables contextuales, las cuales rediseñan e integran las dimensiones consideradas en los dos paradigmas anteriores con otros tipos de variables, configurando nuevos enfoques conocidos como el *paradigma mediacional* y el *paradigma ecológico*. Estos paradigmas reconocen dimensiones adicionales en el proceso de enseñanza aprendizaje, como son la formación previa, las experiencias personales del profesor y del alumno, el contexto escolar y social y el contexto del aula, los cuales son esenciales para determinar el comportamiento de los actores del proceso educativo y sin cuya presencia no es posible su comprensión. En los *paradigmas mediacionales*, se inicia la discusión sobre variables específicas respecto del profesor o del alumno, cuya influencia en el proceso de aprendizaje se considera relevante. También, en los estudios desarrollados a partir de este paradigma se pueden identificar dos vertientes, una centrada en el profesor y otra en el alumno.

En el *paradigma mediacional* centrado en el profesor se concibe a la enseñanza como un proceso tecnológico de resolución de problemas. Constituye un complejo proceso de planificación racional de actuaciones en un medio multidimensional, flexible y cambiante que no admite comportamientos estándar ni estilos docentes prefijados. La eficacia docente, en el *paradigma mediacional* centrado en el profesor, se encuentra en el pensamiento del profesor que le permite actuar de acuerdo con las exigencias de la racionalidad tecnológica, conocer y diagnosticar una situación particular, elaborar las estrategias y contrastar su eficacia. No hay comportamientos didácticos válidos para cualquier situación, es el profesor quien define la situación y quien decide cómo enfrentarla. Las decisiones docentes son, a su vez, determinadas por cuatro tipos de influencias, a saber: las expectativas del profesor respecto de sus alumnos (conocimiento previo de los alumnos, modelos de pensamiento utilizados en las apreciaciones); las creencias, teorías y actitudes del profesor respecto a la educación; la naturaleza de las tareas de instrucción (*currículum*, objetivos y contenidos), y la disponibilidad de materiales y estrategias alternativas (posibilidades espaciales, temporales y materiales). En este paradigma aparece, por primera vez, la preocupación por la influencia de las expectativas del profesor en la generación de un proceso educativo de calidad. Se considera que si este actor central del proceso no es capaz de reconocer todas las potencialidades del estudiante y el poder de la educación para desarrollarlas, necesariamente arribará a decisiones equivocadas que afectarán negativamente el proceso formativo.

Por su parte, el *paradigma mediacional* centrado en el alumno reconoce variables referentes al comportamiento cognitivo de éste, como los factores esenciales para el aprendizaje efectivo. El comportamiento docente y los materiales de instrucción no causan el aprendizaje, sino exclusivamente influyen en él, en tanto sean capaces de activar los procesos cognitivos del alumno. De esta manera, el aprendizaje efectivo tiene que ver más con procesos psicológicos que con procesos de planificación racional.

El enfoque con mayor capacidad de integración, el *paradigma ecológico*, trata de visualizar todas las acciones recíprocas del proceso de enseñanza aprendizaje. Concibe al aula como un sistema complejo de relaciones e intercambios, en el que la información surge de múltiples fuentes y fluye en diversas direcciones. Considera la importancia del contexto para la eficacia del aprendizaje; por ello, pondera la eficacia del profesor respecto a sus alumnos, en el contexto específico (Fresán y Vera 2000:108-110).

Paradigma	Características	Variables consideradas	Indicadores para la evaluación docente derivados del paradigma
-----------	-----------------	------------------------	----------------------------------------------------------------

<b>Presagio-producto</b>	La eficacia de la enseñanza es efecto directo de las características físicas y psicológicas de la personalidad del profesor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características del profesor</li> <li>• Rendimiento del alumno</li> </ul>	Entusiasmo Compromiso Dominio de la materia Habilidad de comunicación Claridad expositiva Pensamiento lógico Capacidad pedagógica
<b>Proceso-producto</b>	El método es el elemento central en el proceso de aprendizaje. Se basa en la identificación de patrones estables de comportamiento y en el establecimiento de correlaciones entre éstos y el rendimiento académico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportamiento del docente en el proceso de enseñanza</li> <li>• Rendimiento académico</li> <li>• Complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje</li> </ul>	Seguimiento de una secuencia lógica en el orden del temario Verificación del nivel de comprensión alcanzado por los alumnos al término de las sesiones Uso de medios variados de apoyo al aprendizaje Vinculación de los nuevos conocimientos con lo visto anteriormente Elaboración de síntesis o resúmenes de lo revisado y de lo que se va a explicar Orden de la exposición de temas Trato respetuoso a todos los estudiantes
<b>Mediacional</b>	Paradigma de la enseñanza y el aprendizaje. Reconoce y utiliza dimensiones adicionales como la formación previa y las experiencias personales del profesor y del alumno, el contexto escolar y social y el contexto del aula, como esenciales para determinar el comportamiento de los actores del proceso educativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características personales del alumno y del profesor</li> <li>• Experiencia del alumno y del profesor</li> <li>• Actividades y estrategias implicadas en el procesamiento de la información</li> <li>• Contexto escolar, social y en el aula</li> </ul>	Cultura general del profesor Conciencia de la potencialidad de la educación para transformar a los individuos y a la sociedad Altas expectativas respecto de la potencialidad de aprendizaje de los estudiantes Capacidad para el diagnóstico de conocimientos y/o destrezas de los alumnos mediante tests de diagnóstico, observación directa y el análisis de los expedientes de los alumnos Capacidad para seleccionar, adaptar y/o elaborar materiales de enseñanza Capacidad para seleccionar, desarrollar y elaborar secuencias de actividades de aprendizaje apropiadas para el logro de los objetivos de enseñanza y necesidades de aprendizaje

			<p>Dominio de los conocimientos relativos a los diferentes estilos cognitivos</p> <p>Dominio de destrezas didácticas que propicien el desarrollo de valores, aptitudes, actitudes positivas así como la autonomía para el aprendizaje</p> <p>Dominio de destrezas que propicien el desarrollo del autoconcepto positivo y la interacción constructiva con otros</p>
<b>Ecológico</b>	<p>Visualiza todas las acciones recíprocas del proceso enseñanza-aprendizaje. El aula es un complejo sistema de relaciones e intercambios. Pondera la eficacia del profesor respecto a sus alumnos, en el contexto específico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso de enseñanza-aprendizaje</li> <li>• Comportamiento del alumno y del grupo</li> <li>• El aula</li> <li>• El contexto</li> <li>• Eficacia del profesor</li> </ul>	<p>Habilidad para lograr la participación de los alumnos</p> <p>Pautas de desarrollo físico, psicológico y social de los estudiantes</p> <p>Habilidad para comprender e interpretar un mensaje después de escucharlo</p> <p>Utilización de estrategias orientadas a la solución de problemas</p> <p>Capacidad para estimular el diálogo y el análisis crítico</p> <p>Apertura para tomar en cuenta la opinión de los alumnos</p> <p>Uso de evaluaciones orientadas a verificar la comprensión y no la memorización</p>

Cuadro 2: Paradigmas didácticos y evaluación docente (Fresán y Vera 2000:112-113).

### 6.3. Dimensiones identificadas en los cuestionarios en uso (Feldman, 1984, 1997; Abrami y d'Apollonia 1990, tomado de: Luna 2000a, p.65 y García Garduño 2000, p.48)

Después de analizar los CEDA desde dos ángulos distintos, el de las estrategias de enseñanza y aprendizaje derivadas de los enfoques psicológicos y los roles atribuidos al profesor y al alumno en dichos enfoques (esquema de Luna) y el de los paradigmas didácticos en evaluación de la docencia (Pérez Gómez, Fresán y Vera), un tercer abordaje nos permitirá detectar cuáles son las dimensiones de los CEDA analizados en este trabajo coincidentes o no con las dimensiones en uso, según estudios de amplia envergadura (metainvestigación de Feldman de 1977). "La lista, dice Luna (2000a:64) al referirse a la lista de 21 dimensiones identificadas por Feldman entre 1976 y 1984, a las

que Abrami y d'Apollonia (1990) sumaron tres más, se construyó con base en cuestionarios validados y proporciona una visión objetiva de la diversidad de constructos que hay en los cuestionarios de opinión". García Garduño (2000:48) refiere otra investigación del mismo autor, Feldman (1997), donde éste reagrupa las dimensiones según su grado de importancia en los cuestionarios en uso, seis de alta importancia y cinco de baja o nula importancia, relacionados con la efectividad docente. La lista que reproducimos a continuación es una síntesis de ambas, publicadas por García Garduño y por Luna, que utilizaremos para analizar los CEDA. Hemos preferido no descartar por completo las dimensiones que no son ni de alta ni de nula importancia puesto que, como veremos, una gran mayoría de los reactivos de los cuestionarios analizados aquí pertenecen más a este rango intermedio que a los extremos. Sin embargo, nos detendremos más en aquellas de mayor y de menor importancia según la última clasificación de Feldman.

Este tercer tamiz nos permite detallar más el perfil del docente subyacente en los CEDA, desde la perspectiva de cada institución, y comparar sus dimensiones con las dimensiones en uso, es decir desde un enfoque pragmático. Es necesario señalar que las dimensiones resaltadas por Feldman son las de uso más frecuente, las que se suelen relacionar con la eficacia docente, en diversos países. El interés de esta lista es que reúne una información comprobada universalmente.

Sin embargo, se observa que las dimensiones señaladas como de alta importancia corresponden en su mayoría a un paradigma presagio-producto (claridad y entendimiento, preparación y organización del curso, cumplimiento de los objetivos) y a un paradigma proceso-producto (percepción del impacto de la instrucción), más que a los paradigmas mediacional<sup>4</sup> o ecológico. Varias de las dimensiones que nos parecen importantes dejaron de serlo en los cuestionarios en uso según Feldman como: Estimulación de la reflexión; Conocimiento de la materia, de los temas o de la disciplina; Amplitud de conocimiento; Habilidades de comunicación; Manejo del grupo dentro del salón de clases; Fomento de la discusión y la diversidad de opiniones; Fomento del pensamiento independiente y el reto intelectual. De las dimensiones de poca y nula importancia, llama la atención la relativa a la valía del curso. Pérez Gómez (1996:113) lo advierte cuando dice: "La orientación predominante (del paradigma proceso-producto, que evidencia de

---

<sup>4</sup> Donde solamente se podría ubicar la dimensión: motivación para que los estudiantes rindan lo máximo, si es entendida en tanto expectativa con respecto a la potencialidad de aprendizaje de los estudiantes, porque también puede interpretarse como reacción a una acción conductual, impresa además de la noción de competitividad

nuevo su pobreza conceptual) se ocupa en la búsqueda de relaciones generales entre procesos de enseñanza (definidos comportamentalmente) y adquisiciones del alumno, con indiferencia del tipo de contenido objeto de enseñanza y aprendizaje". Esta indiferencia se ve reflejada en la ausencia de una dimensión en los cuestionarios en uso que haga referencia al tipo de contenidos y/o al valor de los mismos en la formación humana integral y profesional del estudiante universitario.

Finalmente, y con esto terminamos el capítulo metodológico, la lista de las dimensiones en uso en los CEDA analizados en meta-investigación por Feldman (1977, 1997, citado por Luna 2000a y García Garduño 2000), con las cuales confrontamos los reactivos de los CEDA analizados en este estudio y a las que hemos hecho ligeras modificaciones, son:

Dimensiones de alta importancia:

1. Claridad y entendimiento.
2. Estimulación del interés en la materia por parte del profesor.
3. Percepción del impacto de la instrucción (qué tanto aprendió el alumno).
4. Preparación y organización del curso por parte del profesor.
5. Cumplimiento de los objetivos planteados para el curso.
6. Motivación de los estudiantes para que rindan el máximo; fijación de altos estándares de rendimiento (exigencia).

Dimensiones de mediana importancia:

7. Estimulación de la reflexión.
8. Entusiasmo y compromiso<sup>5</sup>.
9. Conocimiento de la materia, de los temas o de la disciplina<sup>6</sup>.
10. Amplitud de conocimiento.
11. Habilidades de comunicación.
12. Nivel de la clase.
13. Relevancia y utilidad de los materiales complementarios.
14. Equidad en la evaluación<sup>7</sup>.
15. Manejo del grupo dentro del salón de clases.
16. Características de personalidad.
17. Fomento de la discusión y la diversidad de opiniones.
18. Fomento del pensamiento independiente y el reto intelectual.
19. Preocupación y respeto por los estudiantes.
20. Disponibilidad y ayuda.

---

<sup>5</sup> Hemos agregado: "compromiso"

<sup>6</sup> Agregado nuestro: "de los temas o de la disciplina"

<sup>7</sup> Hemos sustituido "justicia" por "equidad"



21. Evaluación general del curso.
22. Evaluación general del instructor.
23. Miscelánea / otros<sup>8</sup>.

Dimensiones de baja o nula importancia<sup>9</sup> :

24. Naturaleza o valía del curso (incluyendo su utilidad y relevancia).
25. Naturaleza, calidad y frecuencia de la retroalimentación profesor-alumno.
26. Naturaleza y utilidad de los materiales de apoyo didáctico.
27. Dificultad del curso y carga de trabajo y contenido.
28. Dificultad del curso (exigencia, cobertura).

---

<sup>8</sup> Agregado: "otros".

<sup>9</sup> Estas dimensiones no son mencionadas en el texto de García Garduño, sí en el de Luna. Las conservamos para los fines de nuestro estudio. Suman las 28 dimensiones aludidas por García Garduño.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## CAPITULO II. EL CONTEXTO: RASGOS DE UNA CULTURA DE LA DISCIPLINA

*La naturaleza del conocimiento está relacionada  
con las culturas de quienes lo exploran.*

Tony Becher

Es de nuestro interés, en este capítulo, aportar elementos conceptuales que permitan conocer la disciplina de enseñanza universitaria que son las lenguas extranjeras (LE) y plantear rasgos de identidad profesional de quienes profesan la enseñanza de esta disciplina.

Existen sin duda muchas formas de plantear, describir o explicar un contexto educativo como son la descripción de su composición socio-profesional, las estadísticas sobre aprovechamiento cognoscitivo, el estudio diacrónico de la institución, de la disciplina y de la profesión docente, por citar tan sólo algunos. El método elegido en este caso es el análisis interpretativo de algunos aspectos que conforman la cultura de la disciplina, tomando como primicia que la cultura es un texto ambiguo, inacabado, metafórico que requiere constante interpretación, más que explicación causal (Pérez Gómez 1996). Asimismo, estamos conscientes que el estudio de la evolución de los métodos y enfoques de enseñanza de idiomas es tarea ya realizada por numerosos autores, que, sin duda, se seguirá haciendo. No es nuestra intención, en este capítulo, dar a conocer todo lo ya plasmado en amplios volúmenes (Galisson, 1980; Puren, 1988; Germain, 1993), pretendemos tan sólo aportar cierta textura al contexto de la evaluación docente, motivo central de nuestra preocupación.

Al identificar a los sujetos evaluados en diferentes dimensiones de su actividad docente, se busca obtener las bases de información necesarias para comprender qué interrelación guardan éstos con las evaluaciones que se llevan a cabo en las instituciones donde ejercen su profesión. Dicho de otro modo, se trata de comenzar con el abordaje de la pregunta: ¿quiénes son los actores evaluados?, antes de plantearnos: qué es evaluar, para qué evaluar, quién evalúa y cómo evaluar. Además, dado que nuestro último capítulo versa concretamente sobre el perfil del profesor de lenguas que se puede entrever a partir del análisis de los cuestionarios de opinión aplicados a los alumnos, nos pareció pertinente comenzar con una suerte de radiografía del actor involucrado en esta profesión y esta disciplina.

Este estudio intenta, en la medida de lo posible –pues resulta evidentemente complicado escindir al ser humano –, cernir al académico en su función docente, y no en la gran variedad de sus otros roles en la academia, como lo son la investigación, las asesorías y asesorías a distancia, la capacitación, la formación de profesores y de formadores, la difusión de la cultura, la gestión académico-administrativa, entre otros. Nos interesó comenzar con el estudio de la función docente en particular - el análisis de las otras funciones del universitario del área de LE desde la perspectiva de las culturas académicas restaría por hacerse- para de tal suerte poder delimitar el estudio correspondiente a la evaluación, pues cada una de las funciones académicas requiere una evaluación específica, ciertamente integradas a la postre, pero con sus especificidades. Sin embargo, en virtud de que el tema central de este trabajo es la evaluación de la docencia más que el de las culturas académicas, tenemos el sentimiento de quedarnos en deuda con este último tema, que merece, sin duda alguna, investigaciones *a profundis*. Adoptamos algunos criterios para comprender la profesión de docente en lenguas extranjeras, desde un ángulo de análisis que debemos esencialmente a Clark (1997, 1991).

Para el norteamericano especialista en culturas académicas, Clark (1991:113-157), son cuatro los ámbitos en los que se desarrolla la vida académica, y cada ámbito, aunque entrecruzado el uno con el otro, puede entenderse desde su cultura propia: la cultura de la disciplina, la cultura del establecimiento, la cultura de la profesión y la cultura del sistema educativo. Para comprender cuáles son los factores que pueden jugar a favor de una mayor integración simbólica de los académicos y cuáles no favorecen la cohesión profesional, disciplinar e institucional, se hace necesario indagar en estos cuatro planos. Sin embargo, en este caso, hemos limitado el estudio al ámbito de la cultura de la disciplina, no sin dejar de abordar algunos aspectos de la cuestión de la política en materia de enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo al nivel universitario en México. En un segundo tiempo, presentamos los resultados de una encuesta que busca conocer las representaciones sociales en torno a la profesión docente en lenguas extranjeras en un contexto institucional determinado.

## **1. La disciplina**

### **1.1. La profesión**

Antes de abordar de lleno el tema de la disciplina, definiremos brevemente la profesión desde el campo de la sociología de las profesiones, donde se entiende por profesión “una

actividad laboral altamente calificada, de reconocida utilidad pública, desarrollada por individuos que han adquirido una competencia especializada siguiendo un curso de estudios largo y orientado principalmente hacia ese fin" (Diccionario de sociología 1995). Con base en esta definición, se puede pensar que la docencia ha adquirido el estatus de profesión, sobrepasando el nivel de semiprofesión que el sociólogo Etzioni (1969, citado en Bourdoncle 1991) le atribuye. Las normas que definen la conducta científica de acuerdo con el sociólogo norteamericano Merton (1973) son: el **universalismo** ("los títulos a la verdad, cualquiera que sea su fuente, tienen que ser sometidos a criterios impersonales preestablecidos", p. 639), el **carácter comunitario del saber** ("los resultados sustantivos de la ciencia son producto de la colaboración social y están destinados a la comunidad", p. 642), el **desinterés** ("la ciencia, como ocurre con las profesiones en general, incluye desinterés como elemento institucional básico", p. 644) y el **escepticismo organizado** ("el escepticismo organizado implica la discusión latente de ciertas bases de la rutina consagrada, de la autoridad, de los procedimientos establecidos y de la esfera de lo "sagrado" en general", p. 633). Un estudio detallado de la profesión que nos ocupa requeriría no desconocer estas normas.

Otro ángulo de definición lo ofrece Bourdoncle (1991). El autor afirma que el trabajo del docente puede compararse con el del médico. El docente aprende, como el médico, a tener un acercamiento clínico hacia los problemas de aprendizaje. Entre otras cosas, analiza los contenidos del programa bajo lineamientos teórico-prácticos; identifica los aspectos motivacionales del aprendizaje y tiene las herramientas didácticas necesarias para crear una dinámica de aprendizaje en el grupo; establece un diagnóstico e identifica los conocimientos previos de los alumnos; cuando los alumnos se encuentran ante dificultades de aprendizaje, utiliza estrategias de remediación, individuales y diferenciadas; observa su propio trabajo y evalúa el proceso, los grados de adquisición, los niveles de competencia y se autoevalúa. Estas acciones conforman, en lo cotidiano, el quehacer profesional del docente de LE y la pericia adquirida es resultado de su profesionalización.

## **1.2. Campo disciplinar: la Didáctica de las Lenguas-Culturas**

El sentimiento de pertenecer a campos de conocimientos universales es un rasgo distintivo de la profesión académica. Si bien "el proceso de construcción de la disciplina puede ser localista, el cuerpo de conocimiento es percibido como universal" (Clark 1991:121). Sin embargo, y como paradoja, en la formación de las subculturas, los

académicos actúan en un ambiente de hermetismo frente a los especialistas de otros campos y a la sociedad. Se produce un "patrón de especulación especializada" (Clark op.cit.:122) que determina los modelos de conocimiento y que se ve reflejado en el lenguaje esotérico que emplean. Esto provoca, en los campos muy unificados, como el de las ciencias duras, un alto grado de identificación que aleja un campo de otro, que los separa culturalmente. Es probable que los campos profesionales basados en las ciencias sociales aplicadas, como la educación, el trabajo social, la enfermería, y unificados en torno a paradigmas diversos, construyan estructuras simbólicas menos rígidas y sean más influenciables en su sistema simbólico, dado que toman raíz en la "incertidumbre cognitiva" (Bourdoncle 1991) de disciplinas de por sí muy amplias como la psicología, la sociología, la antropología. En el caso de los docentes de LE, el hermetismo es percibido inclusive con respecto a disciplinas consideradas sin embargo como pertenecientes a campos afines, como la lingüística.

### 1.3. Las LE en las categorías de clasificación disciplinar

Uno de los ángulos por el cual es posible hallar rasgos de definición de una disciplina y de una profesión es aquel que la sociología de las profesiones, con autores anglosajones en particular, ha generado en una profusión de trabajos, aunque la búsqueda por clasificar los saberes y encontrar los rasgos específicos de cada disciplina remonta a la antigüedad. La delimitación de las fronteras de los campos de conocimiento constituye, de hecho, un tema central de la epistemología que no deja de ser controversial.

Biglan, en 1973, y Kolb, en 1981, (citados en Becher, 2001:28-30) clasifican las distintas disciplinas del conocimiento en ciencias duras y puras, disciplinas aplicadas, ciencias sociales duras, y ciencias blandas y aplicadas.

El cuadrante que podemos dibujar someramente a la lectura de Becher (2001:30) de las disciplinas clasificadas según la categorización de Biglan y de Kolb es:

Duro puro: Ciencias naturales Matemática	Duro aplicado: Ingenierías
Blando puro: Humanidades Ciencias sociales	Blando aplicado: Profesiones sociales (derecho, educación, trabajo social)

Es sabido que cualquier tipo de ejercicio clasificatorio, si bien tiene utilidad para el estudio de las disciplinas, también contiene sus propias limitaciones, pues no todas "encajan" de manera mecánica en el marco de definición de una categoría de clasificación. Sin embargo, retuvimos la siguiente definición de Becher del conocimiento blando aplicado:

El conocimiento blando-aplicado depende del conocimiento blando-puro para lograr las mejoras en la práctica profesional. Sin embargo, emplea el conocimiento blando-puro más bien como medio para entender y manejar las condiciones de complejidad de las situaciones humanas, que como forma para explicar y dominar el entorno material (Becher 1992:62).

Los conocimientos blandos-puros de los que la didáctica de las lenguas extranjeras ha extraído sus fuentes teóricas durante gran parte de su historia moderna (siglo XX) son la literatura, la lingüística y la psicología. La historia de la enseñanza de las lenguas remonta a hace 3000 años, cuando los Acadios conquistaron Sumeria (al sur de la actual Bagdad) aprenden el sumerio, lengua cuneiforme, porque "es el instrumento por excelencia de promoción social, dando acceso a la religión y la cultura de la época" (Germain 1993:23). En aquella época, la gente aprendía esa lengua en todas sus habilidades: la escritura, la lectura, a comunicar verbalmente, esto es hablar y comprender lo que otros decían. Dando un salto gigantesco en la historia<sup>1</sup>, cuando aprender una lengua se circunscribía a la lectura-traducción de los textos de la literatura clásica de la lengua meta (la lengua que se quiere aprender), los conocimientos vehiculados se amoldaban a la definición de las disciplinas blandas-puras donde

Los estudios en este campo se preocupan característicamente de las instancias particulares, en comparación con los hallazgos generales, lo cualitativo en comparación con lo cuantitativo. La preocupación es abarcar las complejidades y no simplificarlas. El producto final típico es la comprensión o, cuando menos, la interpretación de lo que era conocido (Becher 1992:61).

En efecto, en las universidades de finales del siglo XIX, aprender alemán con Goethe, inglés con Shakespeare, español con Cervantes e italiano con Dante consistía en "comprender" (esto es trasladar un código lingüístico, el del la lengua-meta<sup>2</sup>, a otro código, el de la lengua materna) y, a partir de esta traslación, intentar interpretar las ideas del

---

<sup>1</sup> Leer el libro de Germain (1993) para conocer más sobre la enseñanza de las lenguas muertas entre los Egipcios y los Griegos, el griego a los Romanos y luego el latín como lengua muerta, lo que prescribió Comenius sobre el aprendizaje de las lenguas y el advenimiento de los métodos: método gramática-traducción, método directo, método audio-oral, método SGAV –se explica más adelante en este trabajo-, enfoque comunicativo, ...

<sup>2</sup> Lengua-meta: la lengua que se busca aprender, diferente de la lengua materna.

"comprender" (esto es trasladar un código lingüístico, el de la lengua-meta<sup>2</sup>, a otro código, el de la lengua materna) y, a partir de esta traslación, intentar interpretar las ideas del autor, con la ayuda de un profesor experto en literatura. Fue después, cuando se entendió que una lengua extranjera no era solamente un campo de saber sino que era indispensable que fuera también un instrumento de acción, un saber-hacer, en particular para la comunicación con el otro, que se complicaron las cosas.

La discusión sobre si leer a Goethe y a Schiller en la escuela y en la universidad se enmarcaba o no en una disciplina de enseñanza simplemente no existía. Era evidente que las Letras tenían sus cartas de nobleza entre las aún nacientes disciplinas académicas. La historia de lo que sucedió después, digamos a partir de la segunda Guerra Mundial (ya veremos por qué esta fecha), se vuelve muy compleja y ahora, en el siglo XXI, definir las lenguas como una disciplina académica, o no, está todavía en la mesa de la discusión. Intentaremos exponer brevemente esta historia con el fin de demostrar que las Lenguas Extranjeras son un campo de conocimientos que configuran un currículo académico desde la disciplina de Didáctica de las Lenguas-Culturas y que esto no se contrapone con el hecho que la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras es, a la vez, un lugar de confluencia de las teorías emanadas de varias disciplinas a las que le debe una parte esencial en la construcción histórica de su campo epistemológico: la lingüística, la pedagogía y la psicología siendo las más importantes. Estas disciplinas, que aquí hemos denominado "disciplinas de apoyo" ( apartado 1.2), corresponden a diferentes conceptos utilizados en relación con la Didáctica de las Lenguas-Culturas: teorías de referencia, disciplinas anexas, disciplinas conexas, disciplinas implicadas, disciplinas de apuntalamiento (Puren 2003b).

Cabe anotar desde ahora que en nuestro país en particular, en el contexto peculiar que representan nuestras universidades, el hecho de ubicar las LE en una disciplina de enseñanza como la Didáctica de las Lenguas-Culturas, ni es una evidencia ni es consensual. Diremos que es una disciplina que lucha por constituirse como tal. En general, de acuerdo con Becher (1992, 2001), Brunner y Flisfisch (1983), Gil Antón (1997), Clark (1991), Kent (1989), Ibarra Colado (1999), podemos afirmar que la jerarquización de las disciplinas es el resultado de las luchas históricas y simbólicas entre las tribus disciplinares por sus respectivos espacios territoriales. Por su parte, el pedagogo Perrenoud define las disciplinas de enseñanza como:

---

<sup>2</sup> Lengua-meta: la lengua que se busca aprender, diferente de la lengua materna.



Las disciplinas son conjuntos imprecisos y movedizos, que abarcan ciertas zonas y dejan otras en situación de "no man's land". Los cortes de la realidad que sustentan las fronteras de una disciplina son constructos sociales, epistémicos y pragmáticos (...) La partición del mundo, que ha arrojado como resultado las disciplinas, configura una dimensión de la cultura; es lo que está en juego, como en toda construcción social, en las luchas por los territorios y la clasificación -de las disciplinas académicas- (Perrenoud 2000).

Intentaremos orientar al lector en los meandros de la construcción "movediza e imprecisa" de este campo de conocimientos que son las LE y de su lucha por existir como disciplina, misma que, por supuesto, varía en función de diferentes criterios: políticos, geopolíticos, origen disciplinar de quienes enseñan LE, contexto institucional, y otros factores. En España, se denomina Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Guillén y Castro 1998); en Estados-Unidos se llama Second Language Teaching; en Francia, es claramente disciplina de *Didáctica de las Lenguas-Culturas* (con o sin mayúsculas); en Argentina se llama "Letras" e incluye estudios literarios, lingüísticos y enseñanza de idiomas; en México, hablamos de Lingüística Aplicada y áreas afines (Costa *et al.* 2000). En este texto, hemos optado por utilizar de manera indistinta una terminología variada en virtud del hecho que es, como sea, un campo disciplinario en vías de construcción que Germain califica como el "estado embrionario en el que se halla actualmente la didáctica de las lenguas" (Germain 1993:14). No sabemos a ciencia cierta si estas diferentes denominaciones corresponden a mayores o menores espacios de autonomía para la disciplina de enseñanza de las lenguas extranjeras.

#### **1.4. Dimensión histórica**

##### **1.4.1. Un caso: el desarrollo del Francés Lengua Extranjera**

Tomaremos el caso del francés como lengua extranjera y la visión de su desarrollo histórico desde la perspectiva de Galisson ( Galisson y Puren 1999), como un ejemplo (explicado en forma por demás resumida) lo suficientemente ilustrativo de lo que ha sucedido con la enseñanza de las LE en el transcurso del siglo XX.

En 1920, según nos cuenta Galisson (*op.cit.*), se crea la Escuela Superior de Preparación de los Profesores de Francés en el Extranjero (ESPPFE), que 25 años más tarde adquiere un término más, para ser ahora de Preparación y Perfeccionamiento (ESPPPF). Para 1947, esta preparación tenía una duración extensa puesto que se obtenía el título de Profesor de Francés en el Extranjero al cabo de tres años de estudios superiores. Cabe notar que una formación que buscaba formar el mismo tipo de profesionales se creó en la misma época (1948) en la Alianza Francesa de París, pero

duraba tan sólo seis meses. Esta misma escuela, la ESPPFFE, se convertirá en 1985 en el Departamento de Didáctica de Francés Lengua Extranjera de la Universidad de la Sorbonne. El autor, en aquel entonces alumno de esta escuela, no deja de señalar (*op.cit.*: 63): "La reflexión del campo versaba sobre la necesidad de dar prioridad al sujeto más que al objeto, de priorizar la preparación del docente antes que la elaboración de herramientas para enseñar". Inversamente, con el nacimiento del Francés Lengua Extranjera (FLE), que surge en 1959 con la creación de una escuela albergada por la Escuela Normal Superior (cuya misión primera era la formación de maestros) -y poco después nace otra institución más-, los especialistas se vuelcan hacia la concepción y elaboración de métodos, metodologías, libros de texto y manuales para la clase. El momento es propicio para el auge de la didáctica del FLE por razones geopolíticas de la posguerra. Se perfecciona "un cuerpo de doctrina metodológica, el método estructuro-global audio-visual (SGAV), prototipo de los famosos métodos audio-visuales (MAV)" (p.64) que habrá de imponerse rápidamente en el mundo entero, desplazando los métodos audio-orales (MAO) que los Norteamericanos habían creado para que las tropas de desembarque durante la Segunda Guerra mundial pudieran aprender algunas lenguas, y que las nacientes escuelas de FLE retomaron como modelo metodológico (aunque era similar al modelo en uso en la época que se denominaba "método directo"). Así las cosas, la formación de los docentes se comienza a confundir con la formación en las metodologías y en el uso de los métodos plasmados en los manuales y en las imágenes. Aquí podemos introducir dos temas interesantes para nuestro propósito de reflexionar sobre la institucionalización de la disciplina, expuestos por Galisson (p.65):

a) Con el advenimiento de los métodos, libros de texto, manuales, filmas, imágenes fijas, grabadora y cintas con diálogos pregrabados, etcétera, el ejercicio crítico de los docentes se redujo a su mínima porción, porque todo este material era sumamente estructurado, no dejaba lugar ni a la interpretación ni a la creación, el éxito dependía de su uso precisamente predeterminado, "lo esencial de la progresión lingüística siendo programado por los lingüistas pedagogos, responsables de tomar la iniciativa en cuanto a selección y jerarquía de los contenidos" (Bouton 1978:99).

b) Con el FLE, se opta por atender a un público adulto no francófono en contextos no-institucionales, en Francia, y más tarde, en el extranjero.

En otras palabras, el FLE nace y crece fuera de las instituciones educativas, bajo la tutela del Ministerio de Asuntos Exteriores y no del Ministerio de la Educación Nacional, donde, en principio, se atienden todas las cuestiones educativas, el francés lengua extranjera no

debía ser una excepción. Al salirse de la escuela, se frena la institucionalización de este campo de saber. Pero paradójicamente, las metodologías de enseñanza del FLE se apoderan del campo con mucha seguridad en sí mismas, seguridad que las bases científicas de la lingüística aplicada, "disciplina naciente y ya triunfante" (Galisson, *op.cit.*:64), les brinda. En efecto, los Métodos Audio Orales norteamericanos eran la aplicación, en el campo de la enseñanza, de las teorías estructuralistas (más exactamente distribucionalistas) de la lingüística dominante en este entonces en Estados Unidos, y de la psicología *behaviorista*. En su estrategia de volver a dar brillo al francés como "lengua de la cultura", los políticos galos quieren que la enseñanza de la lengua se ubique en la perspectiva cientificista de "una descripción lingüística rigurosa" (Galisson *op.cit.*:65), con el registro detallado de las prácticas orales léxico-gramaticales, por un lado (trabajos sobre el *Francés Fundamental* llevados a cabo entre 1951 y 1954 bajo la dirección de Gougenheim, a partir del criterio de frecuencia de uso de las palabras), y con la configuración minuciosa de sus estructuras sintácticas fundamentales, por el otro. La hegemonía de estos modelos teórico-metodológicos duró aproximadamente 30 años (desde el inicio de los años 60 hasta finales de los 80). En los últimos años de la década de los 70, surge una corriente que adoptará el nombre de "enfoque comunicativo", menos asentada en supuestas verdades científicas, y en cuyos intersticios los "actores de terreno" (los docentes) optaron por ir colocando su "eclecticismo metodológico" (Puren, citado por Galisson, *op.cit.*).

Hasta aquí el recorrido por la historia de la didáctica del francés, la cual, evidentemente, se siguió desarrollando hasta la actualidad. Nos incumbe esta porción de la historia descrita brevemente aquí porque es la de los docentes, sujetos de nuestro estudio. Aunque la de los profesores de inglés sea distinta, tiene muchos puntos en común puesto que la influencia anglosajona fue notable a través del estructuralismo, y, a cambio, la de los enseñantes de otras lenguas es muy similar, aunque con menos protagonismo en la escena mundial durante aquellos años.

## **1.5. Dimensión epistemológica**

### **1.5.1. La Didáctica de las Lenguas-Culturas en busca de su autonomía disciplinar**

Según Galisson (1994), la Didáctica de las Lenguas-Culturas es objeto de una doble tensión: por un lado, está sujeta a una fuerte demanda social, y, por el otro, "es debilitada por disensos internos". Esta disciplina se encuentra en proceso de búsqueda de autonomía que la demarquen de las disciplinas tutelares (la lingüística, la pedagogía y la

psicología, principalmente), las cuales luchan por el control de este campo disciplinar por lo que representa como objeto de presión social, según el autor. Esta autonomía, dice Clark, que se traduce a la postre por una mejor relación entre teoría y práctica, sólo puede ser "producto del trabajo con conocimientos sistemáticamente organizados" (Clark 1994:124), por lo que, conscientes de ello, los actores de terreno que reivindican "un principio de **teorización interna**" (Galisson 1994:29, Puren 1997:115), buscan crear modelos concebidos específicamente para responder a las interrogantes de los sujetos que aprenden y de los que enseñan las lenguas (Galisson *op.cit.*). Los actores, profesores e investigadores, desde hace aproximadamente dos décadas, emprendieron la búsqueda de un "cuadro de referencia común", dice Galisson (1994:26), que abarca dos vertientes: la **culturalización** y la **contextualización**<sup>3</sup>. Ambas son destinadas a reforzar la necesaria disciplinarización de la enseñanza-aprendizaje de las LE. La primera pone el acento en los aspectos interculturales, es decir en las relaciones que guardan las culturas implicadas (las de los países hablantes y la del aprendiz) entre sí y toma en cuenta las maneras en las que el sujeto aprendiz se sitúa ante ellas. La segunda atañe a los especialistas y pretende enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE desde la perspectiva del sujeto en su contexto epistemológico, desde la cultura de aprendizaje del sujeto que aprende (necesariamente enmarcada en un contexto socio-cultural determinado) y no del que enseña. Este enfoque representa un desafío importante en cuanto a la formación de los profesores para dar un peso mayor, preponderante, a la interculturalidad, y en cuanto a los materiales didácticos (libros de texto) utilizados en clase, publicados en Europa o en Estados Unidos, donde, a pesar del esfuerzo, se observa la visión eurocentrista u occidentalista de los autores y de los editores<sup>4</sup>, inevitable quizá, pero remendable con la participación de los docentes desde sus contextos locales.

Una redefinición de la disciplina nos obliga a plantear nuevos conceptos en didáctica de las lenguas. Galisson desarrolló un modelo disciplinar que intituló didáctica/didactología de las lenguas-culturas (D/DLC) que define de la siguiente manera:

una disciplina de observación (consecuentemente, de producción de conocimientos) y de intervención (esto es, remedial e innovadora), puesta en obra por agentes que trabajan, estatutaria o personalmente, sobre categorías educativas idénticas y sobre modos operatorios diferentes (Galisson 1994:28).

---

<sup>3</sup> Se puede suponer que este cuadro referencial vio luz como Cuadro Europeo Común de Referencia (cfr. bibliografía).

<sup>4</sup> Para que los libros de texto para LE puedan venderse en Occidente, en Oriente, en América Latina, en los países africanos, etcétera, las casas editoriales requieren que los contenidos sean lo más neutro posible, lo más generalizable posible y adaptarse así a todas las formas de cultura.

Las categorías educativas, según el autor, son:

- el sujeto (el aprendiente, su perfil cognitivo, concepción del aprendizaje, roles del aprendiente, evaluación, ...)
- el objeto (la lengua-cultura, las finalidades educativas, concepción de la lengua, objetivos de enseñanza y aprendizaje, selección, organización, presentación de los contenidos, ...)
- el agente ( el profesor, perfil docente, su formación, métodos de enseñanza, dimensiones ideológicas, políticas, económicas, ...)
- el grupo (la clase: perfil del grupo-clase, concepción del grupo-clase, roles, impacto del grupo-clase, ...)
- el medio instituido (la escuela: espacios destinados a las lenguas, administración, apertura sobre el exterior, código deontológico del medio escolar, ...)
- el medio instituyente (la sociedad: política lingüística del país, estatuto de la lengua, capacidad educativa del país, historia y documentación sobre el medio social, ...) (Galisson 1990:13)

Estas categorías se cruzan con modos operatorios que son: el **modo didactológico** (o teórico), estructurado para la observación/interpretación, que produce discursos ("modelos" entre otros) y conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas-culturas y sobre las categorías educativas en general; el **modo didactográfico** (o **praxeológico**, definido como el estudio de la práctica y su mejoramiento), estructurado para la intervención diferida, que produce discursos y materiales para la clase de lengua-cultura en un contexto institucional particular; el **modo didáctico** (o práctico), estructurado para la intervención en directo, que produce discursos y acciones educativos en tal clase de lengua-cultura singular (Galisson 1990: 13).

La propuesta del autor es que el docente de LE se profesionalice en los tres ámbitos: teórico, praxeológico y práctico. No se espera del docente en LE que produzca teoría, no es lingüista, ni sociólogo, ni psicólogo. Sin embargo, el trabajo del docente que así lo desee puede no limitarse al ámbito de la didáctica, incurrir en campos cercanos (jamás completamente cerrados y delimitados puesto que, como lo hemos visto anteriormente, las ciencias humanas no son un campo fijo y limitado), para alimentar el campo de la Didáctica de las Lenguas-Culturas. A este propósito, Grediaga (2000) apunta:

Parece que, según el peso del segmento de la disciplina que participa en las tareas de investigación, mayor será la probabilidad de que sus integrantes se concentren profesionalmente en la vida académica, se inclinen por trayectorias escolarizadas de

posgrado que los preparen para la investigación y participen en grupos de trabajo con altos grados de cohesión (Grediaga 2000:22).

Las tareas de investigación no implican producir teoría, pero permiten producir conocimientos nuevos. En el modo didactográfico, la investigación en el aula aporta elementos comprensivos sobre los sujetos, los objetos, los agentes, la institución, el impacto en la sociedad. El proceso de institucionalización de la disciplina depende en gran medida del grado de cohesión que resulta de este conjunto de información comprensible.

Galisson y Puren (1999:119) definen la Didáctica de las Lenguas-Culturas como una disciplina praxeológica, esto es cuya "vocación es de intervenir en el terreno, de concebir acciones susceptibles de favorecer la transmisión de conocimientos necesarios para el dominio progresivo de las lenguas-culturas por parte de los aprendices". Se insiste en la noción de "actuar sobre lo real" porque la disociación entre lengua y cultura, que aún perdura como veremos más adelante, es una ficción creada por los teóricos (o teoristas) para justificar su campo de acción, puesto que tal disociación no existe en la realidad: los diferentes acentos regionales, los cambios lexicales, sintácticos, fonéticos, y muchos ejemplos más del uso de la lengua, tienen anclajes socio-culturales.

Para Galisson y Puren, el aplicacionismo en didáctica, en particular el que se generó a partir de la relación estrecha entre el campo y la lingüística, se basa en

una epistemología reduccionista: la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas podrían definirse científicamente a partir de la descripción del funcionamiento de la lengua tal como la lingüística y la sociolingüística lo indicaría, y de los mecanismos mentales de aprendizaje de la lengua tales como la psicolingüística lo haría. (...) Sin embargo, un proyecto de didáctica autónoma sólo puede fundarse en 1) una *epistemología pragmática* donde interesen más los procesos de teorización que los productos teóricos, donde se considere que una teorización interna a la didáctica es posible directamente a partir de los datos empíricos aportados por la observación de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, 2) una *epistemología compleja* adaptada a la complejidad fundamental de su objeto, esto es, el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua-cultura (Galisson y Puren 1999:120).

Aquí, el "paradigma de complejidad" definido por Morin (citado en Galisson y Puren 1999<sup>5</sup>), como el opuesto de una visión reduccionista, se adecua a la Didáctica de las Lenguas-Culturas en tanto que

Se busca tener en cuenta una cantidad máxima de datos sabiendo que la realidad en sí nos escapa, se busca unir la distinción (necesaria para la percepción) con la conjunción (que

---

<sup>5</sup> cf. También Morin E. (2000): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

restablece las interrelaciones, las articulaciones y la multidimensionalidad); se tiene conciencia de los límites de la lógica, de los efectos perversos de la cerrazón teórica y de la inexistencia de un principio único de coherencia; se acepta trabajar con la imprecisión, la incertidumbre y la contradicción (Galisson y Puren 1999:117).

Más de un docente de alguna disciplina humanista se podrá identificar con esta manera de percibir su quehacer educativo. Un **modelo de complejidad** de la problematización de la Didáctica de las Lenguas-Culturas lo ofrece Puren (Galisson y Puren 1999:26-29) con el siguiente esquema que teje la relación entre el objeto (la lengua-cultura) y el sujeto (el aprendiente o aprendiz) en siete ámbitos.

OBJETO	SUJETO
--------	--------

### 1. Selección lingüística

Análisis estadístico			Análisis previo de las necesidades de habla	La toma en cuenta de las necesidades de habla en el transcurso del aprendizaje
frecuencia	distribución	disponibilidad		

### 2. Descripción lingüística

La lingüística estructural (la lengua como sistema)	El análisis contrastivo (sistema de lengua materna vs sistema lengua 2)	La lingüística de la enunciación (el locutor nativo o el aprendiz en la lengua)	El "interlenguaje" (la lengua del aprendiz)
-----------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------

### 3. Ejercitación lingüística

Ejercicios estructurales	ejercicios de reutilización
Ejercicios guiados	ejercicios creativos
Ejercicios cerrados	ejercicios abiertos

### 4. Psicología del aprendizaje lingüístico

Teorías de la recepción ("pedagogía tradicional")	Teorías de la reacción ("behaviorismo")	Teorías de la construcción ("constructivismo")
---------------------------------------------------	-----------------------------------------	------------------------------------------------

### 5. Didáctica de la cultura

La Cultura 2 como sistema	El análisis contrastivo (sistema de la cultura del aprendiente vs sistema de la cultura 2)	La C2 presentada a través de sus representaciones (de los nativos / de los elaboradores de materiales didácticos, libros de texto)	Lo "intercultural"		
			1ª. versión	2ª. versión	3ª. versión
			La realidad de C2 es deformada por la subjetividad del sujeto aprendiente	El descubrimiento de C2 atañe a la subjetividad individual del sujeto aprendiente	La cultura es instrumentalizada por los sujetos para su comunicación individual

## 6. Metodología

Hacer aprender	Enseñar a aprender	Enseñar a aprender a aprender	Favorecer el aprender a aprender	Dejar aprender
El docente <i>pone en marcha</i> sus métodos de enseñanza (metodología hecha de referencias, tipo y hábitos de enseñanza)	El docente <i>gestiona</i> con los aprendientes el contacto entre los métodos de aprendizaje y sus métodos de enseñanza	El docente <i>propone</i> métodos de aprendizaje diferenciados	El docente <i>ayuda</i> a la adquisición por cada aprendiente de métodos individuales de aprendizaje	El docente <i>deja</i> que los aprendientes pongan en obra los métodos de aprendizaje correspondientes a su tipo individual y a sus hábitos individuales de aprendizaje

## 7. Formación

formar	Lo "interformativo"	El autoformarse	Tipos de docentes y tradiciones didácticas
El capacitador <i>forma</i> los <i>stagiaires</i> <sup>6</sup> a enseñar según una nueva metodología o un enfoque preestablecido	El capacitador <i>gestiona</i> con los <i>stagiaires</i> el contacto entre las innovaciones didácticas que presenta y las tradiciones y tipos didácticos de los <i>stagiaires</i>	El capacitador <i>ayuda</i> a los <i>stagiaires</i> en su propio proyecto individual de formación	El capacitador <i>deja</i> que los <i>stagiaires</i> se formen ellos mismos a partir de sus tradiciones y tipos didácticos

Puren (Galisson y Puren 1999:26-27)

<sup>6</sup> Utilizamos la palabra en francés que se refiere a la persona en formación.



Este cuadro da muestra de un procedimiento de problematización, según el autor, de la Didáctica de las Lenguas-Culturas a partir de "una idea de *continuum* entre dos extremos marcados por una serie de posiciones intermedias, que coinciden además con la evolución de la didáctica de las lenguas en Francia desde finales de los años 50" (p.25). En su análisis del hecho educativo en didáctica de las lenguas, el estudioso (esto es, el mismo docente en su afán por conceptualizar su práctica) "cruza" esta información con seis modos de relación y este tejido da sentido al paradigma de complejidad reflejado en este ejemplo de problematización (Puren, pp.28-29):

- el **continuum**: el docente debe dominar cada uno de estos posicionamientos porque lo puede requerir
- la **oposición**: aceptar que pueda haber oposición si la enseñanza colectiva representa un obstáculo a los métodos personales de aprendizaje
- la **evolución**: evolución histórica de la didáctica pero también de la relación con los alumnos que se inscribe en una cronología
- el contacto entre métodos de enseñanza y de aprendizaje produce una "intermetodología", de las múltiples combinaciones nacen nuevas metodologías
- la **instrumentalización**: el aprendiente adapta las metodologías, la suya y la del docente, a sus necesidades y sus momentos o fases de aprendizaje
- la **dialógica**: es el bucle retroactivo donde el proceso de enseñanza tiene un efecto sobre el proceso de aprendizaje que, a su vez, modifica el proceso de enseñanza y así sucesivamente
- el **encuadramiento**: el profesor deja un margen de autonomía a sus alumnos dentro de unos límites fijados por él mismo.

Como corolario a este debate sobre la institucionalización de la disciplina, señalaremos solamente que en Francia, con la fundación de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM), en 1991, "la relación de fuerza" ha cambiado a favor de quienes reivindicaban espacios de autonomía para su disciplina, la Didáctica de las Lenguas-Culturas, por medio de la creación de una nueva figura profesional que es la del **didactólogo universitario**, especialista en didáctica de las lenguas y en investigación sobre enseñanza y aprendizaje de las lenguas-culturas (Puren 1998). Asimismo, la revista

*Etudes de Linguistique Appliquée* aumentó su denominación con el título: *Revue de Didactologie des langues-cultures* (Revista de Didactología de las lenguas-culturas) desde hace más de un lustro. En Canadá, en la Universidad de Québec en Montreal, el Departamento de lingüística se llama ahora también de Didáctica de las lenguas.

## 2. Las disciplinas de apoyo

### 2.1. Teorías psicológicas

El **conductismo** sirve como fundamento para los métodos situacional y audio-oral donde se concibe que aprender es crear automatismos que puedan ser reproducidos por el aprendiz en su debido momento, a través de comportamientos esperados que surgen de la memoria. Las LE fueron terreno propicio para las experimentaciones *behavioristas*, notablemente con los reclutas norteamericanos para la Segunda Guerra Mundial. Uno de los teóricos de esta corriente, "Skinner (1957), aplica en su obra *Verbal Behaviour* la teoría del condicionamiento operante al aprendizaje de las lenguas. Considera la lengua como una forma de comportamiento y aplica para su aprendizaje el mismo modelo de estímulo-respuesta-refuerzo " (citado en Guillén y Castro 1998:45). Algunos principios de esta teoría aplicada a la enseñanza y al aprendizaje de las LE perduran, en algunos casos (profesor y/o institución), por ejemplo: - se presta más atención a las cuestiones formales que al significado; - los locutores nativos y el maestro dan la pauta de cuál es el modelo fonológico a imitar; - el programa indica una progresión que va de lo más simple lingüísticamente a lo más complicado; - se pone el acento sobre la competencia lingüística en detrimento de la cultural; - la lengua materna es vetada en el salón de clase; - las habilidades orales vienen antes que las escritas, las de comprensión antes que las de producción. Especial lugar guarda el error en esta teoría: en su primera fase de aplicación (los métodos audio-orales norteamericanos), el error debía ser corregido en el instante, mientras que en su versión "francesa" (el método estructuro-global-audio-visual), el profesor no debe corregir el error en el momento en que se produce, sino llevar un registro de todos los errores cometidos y analizarlos por separado en un momento diferido.

El **mentalismo**, también llamado **innatismo**, desarrollado por "Chomsky (1965, 1980 y 1981) postula la existencia de un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (*Language Acquisition Device, LAD*)" (Da Silva 1996:134): Es una hipótesis sobre los mecanismos de adquisición del lenguaje que plantea que los seres humanos tenemos "una capacidad innata para adquirir el lenguaje que nos permite deducir las reglas a partir de los modelos

recibidos" (Cassany 2000:305). En 1959, Chomsky refuta las teorías conductistas en un artículo publicado en la revista *Language*, oponiendo otro modelo, el de "competence" y "performance": el lenguaje no es una cuestión comportamental sino mental, argumenta Chomsky (citado en Guillén y Castro, op.cit). La actualización (*performance*) es lo que el hablante realiza, lo que puede hacer, con el sistema lingüístico que conoce, aunque éste es fijo y reguado por las normas de aceptabilidad y gramaticalidad (*competence*)<sup>7</sup>. Entre ambas esferas está la mente del hablante que recuerda, reformula, recrea, imagina, auto corrige y realiza otras operaciones más, a menudo imperceptibles por el docente. Lejos estamos de la reproducción automatizada de comportamientos verbales. A pesar de la negación del propio lingüista a que sus teorías fuesen directamente aplicadas a la enseñanza de las lenguas<sup>8</sup>, Guillén y Castro señalan algunas modificaciones sustanciales en las prácticas aúlicas a raíz de las teorías chomskianas. Se resumen tres de ellas: 1) las explicaciones gramaticales, prohibidas en el modelo conductista, pueden darse, junto con ejercicios, para que la comprensión sea consciente; 2) por la misma razón, la lengua materna se reintroduce, con el fin de comparar los dos sistemas (lengua materna con lengua-meta) y de asegurar la comprensión de los aspectos gramaticales; 3) el estatus del error en la expresión del alumno cambia: ahora no sólo no se le castiga (corrigiéndolo *ipso facto*) sino que el error es indicativo de los procesos mentales, proporciona al maestro datos sobre cómo el alumno procesa la información.

En forma menos directa, la teoría de la Gestalt, que se origina en los primeros años del siglo XX en Alemania (con Wertheimer, 1880-1943; Kohler, 1887-1967; Koffka, 1886-1941 y Lewin, 1890-1947, citados en Gil Rivera 2000), también en reacción al conductismo, tuvo alguna influencia en la didáctica de las lenguas extranjeras. Para esta corriente de la psicología, "el aprendizaje consiste en modificar una *gestalt* (una forma) por otra " (Gil Rivera *op.cit.*). Una nueva experiencia, la reflexión misma, pero también los procesos biológicos de maduración (el tiempo físico) pueden provocar estos desplazamientos de una *gestalt* por otra. En el campo de las lenguas, la introducción de esta noción fue esencial puesto que, frente a la complejidad de los fenómenos mentales, lingüísticos, sociales, afectivos, y otros - reunidos simultáneamente en el acto de habla-, permiti6 comprender, tanto para el alumno como el profesor, la importancia que ocupa la globalidad de los fenómenos percibidos en los procesos mentales. La tendencia que

---

<sup>7</sup> Es una definición personal de los conceptos de Chomsky, producto de la práctica, probablemente discutible.

<sup>8</sup> "...It is difficult to believe that either linguistics or psychology has achieved a level of theoretical understanding that might enable it to support a "technology" of language teaching" Chomsky, in Reports of the Working Committees (1966) citado por Bouton (1978: 104).

existía en desmenuzar el lenguaje en partes para supuestamente favorecer su comprensión (propuesta derivada del conductismo) pudo ser desplazada a partir de la Gestalt Teoría. El concepto de *insight*, "que debe entenderse como intuición, representación mental elemental, pero también como proyecto o idea" (Jervis 1985:272) o, dicho de otro modo, como "comprensión repentina y espontánea" (Gil Rivera *op.cit*), se introdujo también en la clase de lenguas-culturas, en parte como coadyuvante de las teorías innatistas chomskianas (la intuición de la aceptabilidad lingüística a partir del *Language Acquisition Device*), en parte desde la perspectiva de la relación pedagógica donde el profesor opta por aliviar el peso de lo cognitivo para facilitar el aprendizaje otorgando a la intuición lingüística el lugar que ocupa en el proceso de aprendizaje de una lengua.

Con la **Psicología cognitiva**, con autores como Thorndike, Ausubel, Piaget, Bruner, Vygostky, ... (citados en Tardif 1997), aplicada a la enseñanza y al aprendizaje, el papel del docente consiste no solamente en aportar datos sino también en enseñar estrategias de aprendizaje *cognitivas y metacognitivas*, así como en las esferas emocional y social (se hablará por ejemplo de *estrategias de compensación*, como utilizar la mímica, en el aspecto gestual, y la paráfrasis, las sinonimias, etcétera, en lo lingüístico), y en identificar las que el alumno utiliza. La construcción de un conjunto de estrategias, en el aprendizaje de una segunda lengua, se vuelve una tarea necesaria para adquirir un buen nivel de autonomía, factor fundamental en el dominio de una lengua. Los enfoques comunicativos de los años 80 a la fecha y el enfoque centrado en la comprensión adoptan los grandes principios teóricos cognitivos. Al aprehender las estrategias cognitivas del alumno, el docente tiene la posibilidad de acercarse a la estructura cognitiva, entendida como "un sistema unificado de creencias, conceptos, actitudes, habilidades y expectativas que cada ser humano va construyendo en sí mismo como resultado de los aprendizajes vividos" (Guillén y Castro 1998:54). Con la introducción del concepto de estructura cognitiva, hace también irrupción en el aula la noción de conocimientos previos. La teoría de los esquemas (Rumehart, 1977, 1980, Carrell, 1987; Garner, 1987, etc., citados por las autoras), desarrollada más tarde, "intenta explicar cómo se integra el conocimiento nuevo al ya existente y qué papel desempeña el conocimiento previo en el proceso de comprensión" (Codina y Usó 2000:300).

### **Estudios sobre adquisición de una segunda lengua (SLA).**

La teoría de la adquisición-aprendizaje fue formulada desde 1976 por el norteamericano Krashen, específicamente para el aprendizaje de una segunda lengua, en la que el investigador hace una distinción novedosa entre "aprendizaje" y "adquisición", como dos procesos diferenciados en el desarrollo de la competencia individual. El aprendizaje de una LE es, según el autor, un proceso consciente, explícito, centrado en la forma lingüística. La adquisición, a cambio, sucede de manera implícita, subconsciente y corresponde a la búsqueda de significado más que a las formas; es propia del niño que aprende su lengua materna. "Los dos procesos pueden coexistir en el adulto en momentos diferentes pero son fundamentalmente distintos" (Guillén y Castro op.cit:55). En estos estudios, el investigador formula asimismo una serie de hipótesis. 1) La **hipótesis del Monitor**. El Monitor "es un mecanismo que ayuda al aprendiz a controlar su producción verbal o escrita en cuanto a forma y significado, en situaciones de aprendizaje y de adquisición" (Germain 1993:303-310), es "la competencia aprendida, es decir, el conocimiento consciente que tenemos de la lengua" (Guillén y Castro op.cit:55). Este mecanismo de control es, desde el punto de vista del aprendiz, lo que le permite autocorregir su producción en función de la competencia aprendida, y, desde el punto de vista pedagógico del profesor, dar al error un carácter positivo que favorece la regulación del aprendizaje. "Las investigaciones sugieren que gran parte de la variación individual en la adquisición de Lengua Segunda/Lengua Materna se debe al modo como usamos el Monitor; en este sentido los autores han identificado tres tipos de aprendientes con respecto al uso del Monitor (Krashen 1978a; Stafford y Covitt 1978, citados por da Silva): Los individuos que abusan del Monitor son las personas que en todo momento intentan cerciorarse de que están hablando correctamente (...); Los individuos que no usan el Monitor prefieren no usar el conocimiento consciente inclusive en situaciones que favorecen su empleo (...); Los Individuos que usan adecuadamente el Monitor son las personas que buscan usarlo en situaciones en las cuales este recurso no interfiere en la producción deseable (...)" (Da Silva y Signoret 1996:149). 2) La **hipótesis del input comprensible** postula que adquirimos una lengua (proceso inconsciente, implícito) entendiendo los mensajes (el input), esto es, que "usamos el significado de los mensajes para ayudarnos a adquirir la lengua" (Terrel y Krashen, 1983, citados en Da Silva y Signoret op.cit:150). En los últimos años, esta hipótesis fue complementada con la del **output comprensible** que "subraya la importancia de dar a los alumnos la oportunidad de practicar la lengua (...) y de negociar el nuevo *input* y darse cuenta que el lenguaje se puede modificar ajustándose a los parámetros de la comunicación" (Guillén y Castro

*op.cit:58*). El aprendizaje de la lengua-cultura en el ambiente formal escolar depende en gran medida de la posibilidad de negociar con los demás aprendientes y con el profesor lo que se hace y se quiere hacer con la lengua. Esta perspectiva refuerza la creación de "ambientes informales (*Intake type*) donde el "*Intake*" es la información lingüística que el individuo deja pasar a su procesador para que éste pueda crear la gramática de la lengua que se está aprendiendo" (Da Silva y Signoret *op.cit:151*). 3) La **hipótesis del filtro afectivo** tiene asimismo su importancia en el aprendizaje de una lengua. En el sujeto aprendiente, determina su grado de ansiedad o de desinhibición, y en el profesor su capacidad para motivar y crear un ambiente favorable de aprendizaje, evitando sancionar o juzgar negativamente el aprendizaje en sus producciones o en su expresión. 4) La noción de **interlengua** (Selinker, 1972, citado en Guillén y Castro *op.cit.*) juega también un papel importante en la construcción del campo teórico de la disciplina. Postula la existencia de sistemas intermedios de lenguaje en el desarrollo de la competencia, en los que, de nuevo, el tratamiento adecuado ante el error permitirá al alumno adecuar, reestructurar y situarse en la interlengua creada.

Para finalizar, en un esquema detallado, Puren (2001) (ver Anexo 1), mediante las siguientes definiciones breves, precisas y consensuales, expresa en términos comunes cómo los postulados originados en los diferentes modelos psicológicos se aplicaron y aplican. "Aprender una lengua extranjera, dice el autor, es:

- Entrenarse a traducir lo más rápido posible hasta que la traducción se vuelva instantánea e inconsciente (pedagogía tradicional; primer paradigma en la historia de la enseñanza de las LE).
- Entrenarse desde el inicio a pensar y a hablar en la lengua extranjera (método del baño lingüístico, métodos directos y activos, metodología audio-oral y audio-visual, enfoque comunicativo; segundo paradigma).
- Conducir un proceso permanente de construcción / deconstrucción / reconstrucción personales de su interlengua (enfoque cognoscitivo; tercer paradigma)." (ver en anexo el documento completo de Puren).

## 2.2. La lingüística y la etnografía

Además de los aportes específicos de la lingüística a la Didáctica de las Lenguas-Culturas, de manera general, la concepción que el mismo docente tiene de la lengua (esto es, de una parte esencial de su objeto de estudio) puede variar, implicando definiciones diferenciadas. Germain (1993) menciona una **concepción formal** donde

predomina la idea de la lengua como un todo estructurado y normativizado, que el aprendiz debe poder aprender como tal; una **concepción pragmática** donde lo que prevalece son más bien las condiciones comunicativas en las que se emplea la lengua; una **concepción semántica** que privilegia el contenido de los mensajes basándose en la idea según la cual hay aprendizaje cuando "el aprendiz está expuesto a mensajes o significados ubicados a un nivel ligeramente más arriba de su nivel actual de comprensión" (*op.cit.* 1993:301), definición del *input* comprensivo según Krashen; una **concepción expresiva** donde la lengua funge como medio de expresión de las emociones y los sentimientos para el aprendiz y donde el profesor no es un modelo a imitar sino alguien que propicia la reflexión del alumno a través de su propio silencio (es el método de Gattegno, citado por Germain 1993, también conocido como método por el silencio); y una **concepción interaccionista** basada en el concepto de grupo-comunidad donde el alumno aprende la lengua utilizando como motor motivacional su deseo de comunicar con los miembros del grupo-clase. En este espectro de las interpretaciones posibles de la enseñanza de la lengua, el profesor adopta una concepción única o busca, consciente o inconscientemente, desplazarse de un marco conceptual a otro con el fin de hallar la heterogeneidad necesaria para suscitar un mejor aprendizaje.

Las tres primeras concepciones enunciadas por Germain se corresponden con conceptos, teorías y nociones provenientes de la lingüística. Es indudable que el profesor de LE, formado en algún momento a lo largo de las últimas dos décadas, tiene en su bagaje los conocimientos teóricos lingüísticos que sintetizaremos a continuación<sup>9</sup>. Guillén y Castro (*op.cit* 1998: pp 31-44 ) presentan el temario siguiente<sup>10</sup> :

- la lingüística: una visión formal, una visión funcional
- la pragmática
- la etnografía de la comunicación

La lingüística de la "primera generación", como algunos autores la han denominado, ha sido un abrevadero importante para la enseñanza de las LE. Hemos mencionado en la

---

<sup>9</sup> Basta revisar las publicaciones de los años 80 en Didáctica de las Lenguas Extranjeras para recordar el peso que ha tenido la lingüística en la conformación epistemológica del campo. En el caso de la enseñanza del francés, autores cuya lectura era imprescindible como Porquier, Boyer, Rivera, Besse, Coste, Vigner, Moirand, Porcher, Roulet, Hébrard, Lehmann, Puren, etc., y el mismo Galisson, que fungió como director de la muy prolífica colección *Didactique des Langues Etrangères* de la editorial CLE International, sustentaban una parte considerable de sus escritos en las teorías lingüísticas.

<sup>10</sup> Por razones de economía, nos limitaremos, salvo en el caso de la pragmática, a la presentación realizada por Guillén y Castro. El tema es vasto, la literatura abunda, y, como lo hemos dicho anteriormente, estamos conscientes que un estudio detallado de la institucionalización de las disciplinas, la Didáctica de las Lenguas-Culturas y la Lingüística Aplicada, en México, resta por hacerse.

primera sección el auge de los Métodos de enseñanza norteamericanos y franceses, nacidos a partir de la aplicación de la lingüística moderna, representada por el suizo Saussure (1915), por el estructuralista Bloomfield (1933, citado por Guillén y Castro). Las repercusiones en el campo de las LE fueron que "Los profesores se forman como lingüistas y se preparan los materiales de enseñanza según una progresión lineal de las dificultades gramaticales (...). Se debe acceder primero a la lengua oral y luego a la lengua escrita (...). La lengua es presentada en situaciones dialogadas, con "diálogos fabricados" en función de una dificultad creciente; diálogos que por otra parte deben ser repetidos hasta su memorización. La práctica de la lengua se realiza a través de ejercicios gramaticales, modelos de base o "*pattern drills*", para fijar el funcionamiento interno focalizando la atención sobre los aspectos formales (...) El trabajo se orienta a la corrección de la forma lingüística que constituye el objeto prioritario" (Guillén y Castro *op.cit.*:33).

Entre este estadio inicial de la enseñanza y aprendizaje de las LE (nos referimos a la historia de la DLC del siglo XX) y el de la "competencia de comunicación" de los actuales programas de estudio de las LE, hay sin duda una evolución. Un primer paso lo dio Chomsky (1965, citado en Guillén y Castro), mencionado en la sección anterior, con sus teorías innatistas y las nociones de "competencia lingüística" y "*performance*". El funcionalismo derivado de otra lectura de Saussure, realizada ésta por los lingüistas de la Escuela de Praga (Jakobson, Troubetskoy, Polianov, etc., citados en Bouton, 1978, Galisson y Coste, 1976, Guillén y Castro, 1998), representó un paso más en la evolución del campo al enfatizar el papel que juegan los elementos de los sistemas lingüísticos en un sistema *supra* que es el del contexto de enunciación, como "realidad extralingüística de la comunicación" (Guillén y Castro *op.cit.*:35). Las autoras afirman:

(...) junto con la emergencia de la corriente psicológica cognitivista, lo que ha dado lugar a significativas consecuencias metodológicas que integran los denominados enfoques funcionales o enfoques comunicativos, dominar una lengua ya no significa poder analizar, comprender y memorizar su funcionamiento, sino ser capaz de utilizar de forma efectiva y eficaz los recursos para las cuatro destrezas: comprensión oral y escrita; expresión oral y escrita. A este respecto y en el marco de la enseñanza de lenguas, Widdowson (1981) incide en que todo locutor competente no sólo debe estar en condiciones de producir frases correctas, sino también adecuadas al contexto de comunicación. Los contenidos gramaticales (se vuelven) instrumentos al servicio de la comunicación. (Guillén y Castro *op.cit.*:36)



Posteriormente, la Pragmática abre nuevas perspectivas: "La pragmática es el estudio del uso de la lengua desde el punto de vista de los hablantes, especialmente de las restricciones que encuentran cuando usan la lengua en sus interacciones sociales, las elecciones que hacen (...) y los efectos de sus elecciones en los otros participantes en el acto de comunicación (Crystal, 1997, p.301, citado por Kasper y DuFon 2000:321). Austin (1962) con su obra *How to Do Things with Words* y Searle (1969) con su "teoría de los actos de habla" (citados en Guillén y Castro) son el primer hito en esta línea de desarrollo de la lingüística. Es una disciplina que ha suscitado numerosos trabajos de investigación en relación con la Didáctica de las Lenguas-Culturas.

Canale y Swain (1980), haciendo eco a Hymes (1972) (citados en Guillén y Castro), proponen complementar la noción de "competencia lingüística" chomskiana con la de "competencia comunicativa". Las implicaciones en el campo de la enseñanza de lenguas son considerables puesto que se trata de "atender los aspectos sociales y pragmáticos de la comunicación", ya no lingüísticos.

Como hemos visto hasta el momento, las características de los interlocutores, de los canales de comunicación, de los códigos empleados en la comunicación, pero también las características del aprendiente, su competencia gramatical, su competencia estratégica, su competencia sociolingüística y su competencia pragmática (Conseil de l'Europe 20001) son algunos de los elementos con los que el profesor de LE construye su práctica docente.

### 2.3. La sociología

De la sociología proviene el debate sobre la noción de Cultura en el binomio Lenguas-Culturas<sup>11</sup>. En cuanto a la concepción que se tiene de la cultura, Germain (1993) precisa que los enfoques y métodos usuales parten de una definición de la cultura que contempla todo "lo que se realiza en el comportamiento cotidiano de los nativos de la lengua meta" (*op.cit.*: 302-303). En los años 70 y 80, en la didáctica del francés lengua extranjera, se hablaba de enseñar la "civilización". Más tarde, adoptando la definición de Paul Ricoeur (citado por Galisson y Coste 1976:137), quien prefiere oponer la noción de "civilización planetaria única" a la de "culturas nacionales", quedó claro que en LE son las culturas nacionales y lingüísticas<sup>12</sup> las que se venían estudiando, así que la terminología "enseñanza de la civilización" fue sustituida por la noción de "intercultural" en los años 80

---

<sup>11</sup> No abundaremos en los conceptos sociológicos que intervienen en la discusión por falta de espacio.

<sup>12</sup> Tenemos el caso de la francofonía como conjunto de países que comparten una misma lengua, el francés.

(Porcher: 1986). Con el cambio terminológico, advenían modificaciones tanto curriculares como didácticas. Los contenidos curriculares debían poner el acento tanto sobre lo cultural como sobre lo lingüístico. Pero ¿qué es la cultura? ¿cómo se enseña la cultura? El enfoque intercultural (Abdallah-Pretceille: 1986) propone, en primera instancia, abordar el objeto "cultura" desde el contexto del aprendiente, esto es, desde la mirada que el sujeto destina al Otro extranjero. Las implicaciones no son menores puesto que obligan al profesor a una reflexión constante sobre su propia relación con el objeto "cultura" (sus representaciones sociales), la cual desemboca a una cantidad de elecciones necesarias, desde la selección del corpus hasta las estrategias didácticas. "Partir de las representaciones, afirma Abdallah -Pretceille (op.cit:78), es devolver a las culturas su fundamento humano y, por ende, desplazar las perspectivas de análisis y de apropiación. Esto requiere abandonar los enfoques normativos y descriptivos para considerar las culturas no como modelos estáticos e inmutables sino como el producto de interacciones diversas entre los individuos y los grupos". Pero la introducción de la Cultura en la clase de lengua no se da sin escollos. "Ideología, proselitismo, adoctrinamiento, afectividad, imperialismo cultural", ... son algunos de los términos que aún rodean la enseñanza de lo cultural en clase de idioma, en México. Un tema que sin embargo podría figurar en la mesa del debate, en nuestro contexto mexicano, sería el de si el profesor de LE debe o no perseguir el mismo objetivo que la Educación en general: "Fomentar la comprensión de la vida económica, social y cultural de los pueblos así como el respeto, la solidaridad y cooperación internacionales" (Guillén y Castro *op.cit*:42). La respuesta puede parecer obvia para algunos, sin embargo, no estoy segura que reuniría el consenso: ¿existen profesores de LE que opinan que no es tarea del docente en LE la de fomentar el pensamiento crítico!

Galisson (1999) ha introducido recientemente la definición de la pragmática lexicultural como una "disciplina de intervención que tiene por objeto de estudio la cultura (implícita), en suspenso *en* o *dentro* de las palabras, que es necesario actualizar, explicitar e interpretar. Las palabras con carga cultural compartida, las expresiones con imagen, los palimpsestos, los nombres de marcas, conforman los yacimientos lexicoculturales más analizados hasta la actualidad" (Galisson 1999:122). A falta de conocer mejor la propuesta del autor, podemos aventurar una opinión basada en la práctica que confirmaría la pertinencia del abordaje de la cultura implícita a través de este tipo de léxico, usual en los medios masivos de comunicación franceses, -pensamos en particular

en el palimpsesto (juego de palabras que consiste en modificar alguna palabra de una frase de dominio público, adaptando el sentido al contexto)-.

#### 2.4. La pedagogía

Aplicando el Modelo S.O.M.A<sup>13</sup>, de la situación pedagógica de Legendre (1988 citado en Germain: 1993) al estudio de las grandes corrientes en didáctica de las lenguas, Germain plantea que la relación pedagógica abarca la relación didáctica: la selección del contenido, la organización o secuenciación del contenido y su presentación; la relación de aprendizaje: el papel que juega la lengua materna, las actividades pedagógicas; y la relación de enseñanza: la interacción entre docente y aprendices así como el tratamiento que se da al error (Germain 1993). En cada una de las corrientes por las que la enseñanza de las lenguas ha evolucionado, las concepciones de cada una de estas relaciones que conforman la relación pedagógica ha sido diferente.

Analizar los aportes, sin duda importantes, de la pedagogía a la enseñanza de las lenguas es tema de otro trabajo. Por ahora nos limitaremos a dar un ejemplo de pedagogización en la clase de idioma. Delia Lerner (2001:32-33) describe así un aspecto del quehacer docente:

(el maestro aborda) los quehaceres del lector y del escritor: hacer anticipaciones sobre el sentido del texto que se está leyendo e intentar verificarlas recurriendo a la información visual, discutir diversas interpretaciones acerca de un mismo material, comentar lo que se ha leído y compararlo con otras obras del mismo o de otros autores, recomendar libros, contrastar información proveniente de diversas fuentes sobre un tema de interés, seguir a un autor predilecto, compartir la lectura con otros, atreverse a leer textos difíciles, tomar notas para registrar informaciones a las que más tarde se recurrirá, escribir para cumplir diversos propósitos (convencer, reclamar, conocer...), planificar lo que se va a escribir y modificar el plan mientras se está escribiendo, tener en cuenta los conocimientos del destinatario para decidir qué informaciones se incluyen y cuáles pueden omitirse en el texto que se está produciendo, seleccionar un registro lingüístico adecuado a la situación comunicativa, revisar lo que se está escribiendo y hacer las modificaciones pertinentes...

Esta descripción de la acción didáctica ofrece una idea del nivel de profesionalización que debe tener el profesor de lenguas-culturas.

---

<sup>13</sup> El sujeto (S): el ser humano colocado en situación de aprendizaje; el objeto (O): los objetivos a alcanzar; el medio (M): el entorno educativo humano (docentes, consejeros...) , las operaciones (evaluación, inscripción...y los medios (los locales, el equipamiento, los tiempos...); el agente (A): los profesores, los demás alumnos, los medios impresos, electrónicos y los procesos individuales, colectivos y el tipo de clase.

El conjunto de los datos expuestos a lo largo de este apartado sobre las disciplinas de apoyo indican asimismo la complejidad de la tarea del docente de LE. Pero, como lo señala Puren (1997:116), "es al conjunto de los problemas de enseñanza/aprendizaje que son confrontados los docentes y los aprendientes en su práctica, y deben necesariamente organizar el conjunto de estos problemas en *tiempo real*, contrariamente a los lingüistas, psicolingüistas y sociolingüistas, quienes pueden perfectamente especializarse en problemas que corresponden a un campo restringido (e incluso a su especialidad al interior de este campo), y tratarlos en forma separada y sucesivamente". El factor *tiempo real* pertenece a la dimensión *complejidad*, una de las dimensiones que el autor ubica como necesaria para poder hablar de *teorización interna* en las producciones del campo de la didáctica de las Lenguas-Culturas (Puren 1997:115-116).

### 3. Enfoques y temas de investigación

Los enfoques paradigmáticos que el especialista en Didáctica de las Lenguas-Culturas, Puren (2003a), señala como propios del campo, aunque no del todo estabilizadas (fenómeno por lo demás común a otros campos de investigación) y que hemos abordado en parte a lo largo de este capítulo son:

- **El enfoque comprensivo** centrado en los actores "valorizando su conciencia, su experiencia y su intencionalidad, esto es, su grado de "comprensión" real (de ahí el nombre del enfoque) de los juegos a los que son sometidos, de lo que está en juego en su actuar, de las acciones que realizan y de los proyectos que construyen. El **paradigma comprensivo** que nace de este enfoque invoca una rehabilitación de la parte explícita y reflexiva de la acción, así como la capacidad de los actores a analizar por sí mismos su entorno y las acciones que en él realizan".
- **El enfoque de contextualización** que pone el acento en "las relaciones complejas entre el objeto de estudio y su contexto". "En la historia de las ideas se pasó de un paradigma estructuralista, donde se insistía en el funcionamiento del objeto de estudio, a un **paradigma de contextualización**, donde por el contrario se pone el acento en las relaciones complejas entre el objeto de estudio y su entorno". En la Didáctica de las Lenguas-Culturas, se pasó de un paradigma de la "optimización, en el que se trata de buscar los mejores modelos de decisión en todos los contextos, de ahí el recurso a la lingüística para darle las reglas permanentes basadas en la descripción racional de la lengua como sistema

dotado de reglas internas, a un **paradigma de adecuación**, en el cual se trata de buscar los mejores modos de adaptación de cada decisión en su contexto particular”.

- **El enfoque cualitativo de conceptualización interna** puesto que lo que requieren los enseñantes es poder “construir las herramientas de base indispensables para una modelización permanente, por sí mismos y desde sus prácticas”. Es desde esta perspectiva que se afirma que “la investigación en Didáctica de las Lenguas-Culturas es del orden de las preguntas particulares que se hacen el investigador, el capacitador y el docente en sus propios espacios de prácticas, más que del orden de las « hipótesis generales » en el sentido de las ciencias llamadas «duras» o «exactas»; más del orden del análisis cualitativo que cuantitativo, siendo los datos con los que trabajan los investigadores en DLC palabras y no cifras, palabras que ellos mismos recogen en el terreno por observación directa o diferida (clases grabadas o filmadas), por estudio de documentos escritos (programas, textos oficiales, materiales didácticos, ...), cuestionarios o entrevistas con los actores del campo, análisis de experiencias en enseñanza y aprendizaje o en capacitación, etcétera.”
- **El enfoque pragmatista de confrontación con la realidad** donde “la noción de « verdadero » no es la correspondencia con la realidad, sino que cubre más modestamente las nociones de pertinencia y de eficacia para la realización de los proyectos humanos en el entorno en el que se sitúan, y que por ello el investigador renuncia al conocimiento de la verdad en sí misma en aras de la búsqueda de un acuerdo común”.
- **El enfoque complejo que pone el acento en la variación de las perspectivas.** “En un campo en el que la subjetividad y la intencionalidad de los actores son parámetros decisivos”, es imposible pensar llegar a un objeto de estudio pulido, con contornos perfectamente delimitados. Por el contrario, se trata de dar “la perspectiva más compleja posible enlazando varias perspectivas”. La Didáctica de las Lenguas-Culturas se inscribe en un **paradigma de la complejidad**.
- **El enfoque constructivista.** “Es sabido que en las investigaciones en Didáctica de las Lenguas-Culturas predomina actualmente el **paradigma cognitivo**, en el cual se considera al aprendizaje de una lengua como un proceso de construcción, deconstrucción, reconstrucción permanentes por parte de cada aprendiente, de sus representaciones concientes e inconscientes en cuanto al funcionamiento de

la lengua y de la cultura extranjeras, representaciones producidas en particular por el contacto de éstas con la lengua y la cultura maternas".

**El enfoque comparatista.** Puren plantea que a estos seis enfoques, la investigación en Didáctica de las Lenguas-Culturas debe sumar un enfoque comparatista, no sólo en un sentido diacrónico, como se ha venido haciendo hasta la fecha, sino en un sentido sincrónico. Además, "la didáctica comparada interdisciplinaria que se hace actualmente se centra en la noción de « transposición didáctica», cuando esta noción es epistemológicamente no pertinente en Didáctica de las Lenguas-Culturas puesto que el objetivo no es el aprendizaje de un saber escolar, sino de un saber-hacer social en lengua-cultura".

La conformación epistémica de la disciplina Didáctica de las Lenguas-Culturas se encuentra debidamente bosquejada en la breve descripción de estos enfoques sobre los que ha basado su producción de conocimientos a lo largo de los años.

En España, donde observamos una abundante producción sobre enseñanza de las lenguas en los últimos años<sup>14</sup>, se ha publicado una obra reciente (Muñoz 2000) que puede brindar al lector una visión particular de los tópicos que la investigación en espacios específicos de teorización aborda en aquel país. En la primera parte, "El aprendiz, sujeto del aprendizaje", el primer artículo versa sobre *las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas*, un segundo sobre *la teoría chomskiana y la adquisición de la gramática no nativa*, un tercero sobre *la motivación y su relación con la edad*. En la segunda parte, "El aula, lugar de aprendizaje", tenemos un trabajo sobre *las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas*, otro sobre *los métodos actuales de investigación en el aula* y uno más sobre *la negociación del entorno lingüístico de la L2*. Finalmente, en la tercera parte titulada "Las competencias, objeto de aprendizaje", se publicaron, entre otros, un artículo sobre *la pragmática de la interlengua desde una perspectiva evolutiva* y otro sobre *la influencia del conocimiento previo y del nivel de una segunda lengua en la comprensión escrita de textos académicos*.

En México se publicó en fechas recientes una compilación de los trabajos de "áreas tradicionalmente reconocidas como pertenecientes al ámbito de la lingüística aplicada" (Curcó et al. 2002) y, aunque los editores lamentan las carencias, se aprecia la diversidad en las líneas de investigación seguidas en América Latina: *adquisición de lengua materna, adquisición de lenguas segundas y extranjeras, enseñanza de la gramática, interacción*

---

<sup>14</sup> Hemos citado algunos ejemplos: Muñoz 2000, Cassany et al. 2000, Guillén y Castro.

*en el salón de clase, lengua y cultura en la enseñanza de idiomas, formación de profesores de lengua, bilingüismo, lenguas minoritarias y políticas de lenguaje, análisis contrastivo, estudios sobre el discurso, pragmática, lingüística computacional, reflexiones y panoramas regionales sobre la lingüística aplicada.*

La primera obra mencionada (Muñoz 2000) contiene artículos centrados en el tema de la adquisición de segundas lenguas, la segunda (Curcó *et al* 2002) se propone indagar en dos áreas más amplias: a) geográfica, al reunir a autores continentales (sin pretensión a la exhaustividad) y b), disciplinar al abordar la lingüística aplicada en sus diversas manifestaciones de intento de "reformulación relevante de los problemas del "mundo real" (Curcó 2003). Ambas son un ejemplo del estado actual de teorización en torno a segundas lenguas, realizada en idioma español.

#### **4. Temas para el debate en el contexto mexicano**

##### **4.1. Políticas en materia de Didáctica de las Lenguas-Culturas**

Comenzaremos recordando que desde hace más de 25 años, en un estudio realizado entre 1973 y 1974 por la ANUIES, se llegó a determinar que las tres Destrezas Culturales Básicas para el mexicano son: "leer y expresarse por escrito en la propia lengua como se expresa uno de palabra; en la capacidad de manejar las matemáticas para tomar decisiones en el trabajo o en la actividad diaria; y en la capacidad de leer en alguna lengua extranjera para ampliar el horizonte cultural y para conocer mejor el propio idioma" (Bargellini *et al.* 1975). Es decir que las autoridades educativas del país contemplaban ya hace más de un cuarto de siglo la demanda social en LE, sin que se haya hecho mucho para el desarrollo multilingüe de las jóvenes generaciones.

Actualmente, en las universidades públicas mexicanas, las LE no son una materia curricular obligatoria; en la mayoría de los casos, hacen parte de las materias optativas y otorgan menos créditos que las materias obligatorias. Pero se llega a una situación más desfavorable aún para los docentes de esta materia en algunas universidades<sup>15</sup> donde ni siquiera son una materia optativa sino que el estudiante sólo debe acreditar una lengua, sin importar dónde y cómo la aprendió. Ciertamente es que esta forma de acreditación beneficia al alumnado pues puede optar por cualquier tipo de aprendizaje, no forzosamente escolarizado, para llegar a obtener una certificación en lengua extranjera. Pero esto que puede ser un beneficio para los estudiantes, ha resultado en un enorme obstáculo para la disciplina y el campo disciplinar, lo cual afecta también la profesionalización de los

---

<sup>15</sup> Concretamente, en la UNAM.

docentes. Las LE deben entrar en los currícula profesionales como materia optativa en ciertas carreras y obligatoria en otras para permitir a los profesores de LE abrirse los espacios académicos necesarios para su desarrollo profesional y a los estudiantes dar a los idiomas la importancia debida en su formación profesional integral de cara al mundo.

#### 4.2. Identidades profesionales

Los académicos que enseñan LE tienen por lo general una doble identidad. Proviene en su mayoría del campo de las letras, pero también confluyen ahí otros campos como la antropología, la economía, las artes plásticas y escénicas, el derecho, la música, las ingenierías, la filosofía, la contabilidad, las matemáticas, etcétera. Esta diversidad, lejos de desagregar la profesión, puede contribuir a su integración pues en su búsqueda por crear un lenguaje común, los docentes provenientes de diversos horizontes profesionales establecen lazos particulares, nuevos, menos marcados por un estilo o una ideología propia a cada gremio o a cada disciplina, enriquecidos por la pluralidad de enfoques y de perspectivas que otorga cada campo profesional. Hemos utilizado el modificador "puede" contribuir porque falta que los académicos deseen realmente una mayor integración de su disciplina. Hemos observado que muchas personas utilizan la enseñanza de las LE como medio de movilidad social o por razones económicas (falta de empleo en el área de su dominio). Algunas, *a posteriori*, deciden finalmente hacer de la docencia en LE su profesión. Otras, *a priori*, encuentran tan pocas dificultades o tan pocos requisitos para insertarse en la academia, bastando con hablar (o incluso "medio hablar") la lengua que se va a impartir, que optan por esta profesión. Una gran parte de la población profesoral de inglés, es una población flotante por estas razones, lo que, evidentemente, representa también un obstáculo mayor en lo que se refiere a integración disciplinar.

Para ilustrar lo anterior, hemos preguntado a los miembros de un grupo de 36 estudiantes del Curso de Formación de Profesores del CELE (generación 2003), en su mayoría jóvenes, provenientes de carreras muy diversas (topografía, gastronomía, contabilidad, letras, arquitectura, ingeniería, artes escénicas, escuela normal, secretariado, física, biología, economía, estudios técnicos, enfermería) o sin carrera profesional, por qué habían decidido tomar este curso, de orientación profesional diferente a su formación inicial. Lo hablaron en grupos pequeños y un relator expuso una síntesis. Las razones esgrimidas fueron: "La mundialización hace que la demanda de lenguas sea alta; se llega a enseñar lenguas por cuestión circunstancial, hay más empleo en esto que en las profesiones de origen; se conoce el idioma pero no se sabe enseñar, razón por la cual se



toma el curso; inclinaciones personales como viajar; enseñar en la disciplina de origen (física, ingenierías, etc.) es difícil, no hay plazas de profesor en las universidades<sup>16</sup>; enseñar lenguas demanda una apertura de criterios; se descubre que es una manera de abrirse a otras cosas; es un campo nuevo; está inscrito en la realidad actual; no sabemos si enseñar lenguas es una profesión, de no ser sería una desgracia<sup>17</sup>; no hay que taparse los ojos, nos deja más dinero que nuestra profesión; -los ingresos por docencia- nos permiten seguir estudiando; conocer lenguas enriquece la profesión; pero enseñar lenguas es como no tener profesión, es minimizado porque no hay una formación previa". La gran mayoría ya tiene experiencia de enseñar una lengua, en escuelas privadas, a adultos, a niños, lengua de especialidad, la lengua en sus cuatro habilidades, comprensión de lectura, en la UNAM, en el CUC, etcétera. Proviene de formaciones muy diversas y enseñan lenguas en contextos muy diferentes también.

Por otra parte, las diferentes nacionalidades que convergen en un centro de LE favorecen la integración a través de la riqueza que procura el multiculturalismo. Siendo el multiculturalismo inclusive un elemento básico en la enseñanza de las LE, es benéfico que la comunidad docente experimente esta diversidad cultural. Para muchos, lo que está en juego en la enseñanza de las LE es la integración de la noción de multiculturalismo en oposición a una visión cultural y lingüística hegemónica del *espéranglais*<sup>18</sup> (que contiene el peligro del fortalecimiento de lo que algunos intelectuales han llamado el *pensamiento único*). Al difundir las lenguas, se difunden culturas diferentes, todas necesarias para la preservación de la especie humana. Así que esta conciencia multicultural juega como factor de integración en las comunidades de docentes de LE.

En general, observamos que el promedio de edad de la planta docente en LE es superior al promedio de la institución<sup>19</sup>. Asimismo, la repartición por género también se inclina hacia una gran mayoría de mujeres, rebasando ampliamente el promedio institucional<sup>20</sup>.

En la mayoría de las IES, el grado de licenciatura es requisito mínimo aunque en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM el requisito es la

---

<sup>16</sup> Estas observaciones hacen ver que la docencia es uno de los campos profesionales a los que "apuestan" los egresados de las carreras y no la práctica liberal de su profesión. A falta de esta docencia, se "repliegan" hacia la enseñanza de las LE.

<sup>17</sup> Esta reflexión causó mucha polémica en el grupo. Muchos se rebelaron contra esa idea.

<sup>18</sup> *Esperinglés*, la expresión es de Galisson, op.cit.

<sup>19</sup> En el caso de la UNAM, el promedio de edad es de 40-44. En el CELE, el promedio es de 46 años (fuente: Estadísticas del Personal Académico de la UNAM, 1999).

<sup>20</sup> En el caso de la UNAM, el promedio de mujeres académicas es de 39% y en el CELE es de 76% (misma fuente).

aprobación a un examen de lengua por parte de una Comisión Técnica o el diploma que otorga el mismo CELE en su curso de formación de profesores.

#### 4.3. La formación profesional del docente de LE

Los espacios de formación profesional para el docente en LE han aumentado de manera exponencial en los últimos años en nuestro país. Son programas de licenciatura en áreas relacionadas con la lingüística aplicada. En 1999, según consta en el Catálogo de Carreras de la ANUIES, analizado por Costa y un grupo de investigadores (Costa *et al.* 2000), existían 24 programas en enseñanza de Lenguas, 29 en Idiomas, 7 en traducción, 7 en lingüística y 31 en letras. El impulso a nivel nacional que las autoridades educativas pretenden dar a la formación de profesionales en enseñanza de las LE se ve reflejado claramente en estas cifras. Uno de los cursos de formación de profesores (CFP) que, hasta ahora, tiene un buen nivel de reconocimiento y es sujeto de un número considerable de candidaturas cada año es el que se imparte en el CELE de la UNAM.

En cuanto a los contenidos curriculares, los candidatos a ser profesores universitarios cursan materias que deben prepararlos a una enseñanza reflexiva, con un plan de estudios que contempla asignaturas relacionadas con la lingüística, la pragmática, la psicopedagogía, la psicolingüística y la sociolingüística, en las áreas más "teorizantes". Del lado de la "práctica"<sup>21</sup>, se aborda en asignaturas específicas la enseñanza de las cuatro habilidades que conforman un idioma (comprensión auditiva y de lectura, producción escrita y oral), las técnicas metodológicas y la historia de la disciplina. Aprenden también los fundamentos y las prácticas de la dinámica de los grupos. Los candidatos a profesores de LE llevan a cabo prácticas de clase con un grupo piloto, con lo que esto implica de planeación de las clases, observación y evaluación. La formación del profesor de LE, en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM, que otorga un diploma para un curso de una duración de 400 horas, no es una formación más práctica que teórica, se busca encontrar un equilibrio entre ambas caras de la profesión docente, aunque persisten las dificultades para llegar a ello. El nivel de teorización, quizá aporte de los lingüistas del centro, es muy elevado. El programa de estudio del CFP muestra una grave carencia en los temas interculturales. Finalmente, tenemos la impresión que funciona a veces sobre un modo ecológico, lo cual no es perjudicial en sí, pero sí requiere de previsión desde el modelo curricular elegido.

---

<sup>21</sup> Entrecorillado porque el programa mismo del CFP se divide en práctica y teoría.

Cruz, Crispín y Caudillo (2001) enlistan y detallan un decálogo de "recomendaciones para la formación de profesores", convencidas que desde esta etapa de la profesionalización entran en juego las características que habrán de evaluarse a lo largo de la carrera docente:

- los programas de formación deben basarse en las características de desarrollo del adulto
- los programas deben ser planeados considerando la forma en la que aprenden los adultos
- los programas de formación deben ser comprensivos
- los programas deben considerar la resistencia al cambio del adulto y propiciar el deseo de cambio
- es necesario tomar en cuenta las actitudes del profesor hacia el mejoramiento de la docencia
- el desarrollo de los docentes es un asunto de interés de toda la comunidad y no sólo individual
- tomar en cuenta el contexto institucional
- hacer un seguimiento a los profesores que han participado en los programas
- es necesario integrar la teoría y la práctica
- es fundamental que la formación permanente mantenga un equilibrio entre la transmisión de contenidos curriculares de las materias y la formación didáctica que les corresponde.

Temas que son todos de gran interés, que el CFP del CELE, por ser el que más conocemos, debería contemplar en su etapa de restructuración. Existe actualmente una división por idiomas (inglés, francés, portugués, alemán, italiano) que quizá convendría repensar para adecuar los programas, más que en función de la lengua meta, en función del criterio, por cierto muy común en todo tipo de formación profesional, de si es una formación inicial o si es una formación permanente.

#### **4.4. Territorios propios y colindantes**

En el plan de proyectos de investigación de un centro de lenguas de la universidad nacional, se observa que el peso relativo de los proyectos de investigación orientados hacia la didáctica, y en particular hacia la elaboración de materiales, es notorio pues corresponde a un 50% de los trabajos hechos o por hacerse. La otra mitad se reparte en

una multiplicidad de áreas de interés pertenecientes a territorios propios y colindantes: lexicografía, fonética, sintaxis, teorías lingüísticas, tecnología educativa, lingüística aplicada, estudios interculturales, análisis del discurso, semiótica, bilingüismo, psicolingüística, pragmática, sociolingüística.

Se observa una muy escasa participación multidisciplinaria en los proyectos de investigación. En la mayoría de los casos, los equipos se constituyen de profesores egresados de la misma institución en las áreas de formación de profesores o en la maestría en lingüística aplicada.

## 5. Factores ambivalentes para la institucionalización de la disciplina

A continuación, se abordan algunos de los temas críticos en cuanto a políticas educativas en enseñanza de las lenguas, los cuales no representan un obstáculo *per se* sino que pueden llegar a convertirse en tales si no se integran coherentemente al desarrollo de la profesión en nuestro país.

### 5.1. Las lenguas extranjeras en el mercado de los saberes

Las lenguas extranjeras, a diferencia de otros saberes, han adquirido un valor mercantil. Al ser sujeto de una demanda social sin precedentes, el comercio de las lenguas ha proliferado, en particular del inglés <sup>22</sup>: 1) el avance en las ciencias, la tecnología, el comercio mundial y el intercambio de conocimientos a escala planetaria presionan hacia el plurilingüismo, aunque también se asienta cada vez más la idea de una *lingua franca* como lo sería -o lo es- el inglés<sup>23</sup>. 2) Por el lado social amplio, es sabido que todos-los-padres-de-familia-quieren-que-sus-hijos-sepan-inglés. El nuevo escenario mundial que convierte un saber (las lenguas) y un saber-hacer (el uso de las lenguas), cuya transmisión didáctica es tan antigua como el mundo, en un producto de consumo, está permeando el imaginario colectivo. Como cita ilustrativa, lo dicho por una alumna a una asesora de inglés: "Puedo pagar con dos comprensiones o una posesión"<sup>24</sup>. Es dable pensar que detrás de la cuantificación, esta estudiante, representativa de muchos alumnos, asigne a las LE la connotación no de un saber, por cierto inmensamente rico,

---

<sup>22</sup> Alfredo Furlan, investigador educativo con gran reconocimiento en el campo, dice que el inglés, la computación y cualquier otro aprendizaje que requiera de una inversión limitada de tiempo constituyen "el *trivium* posmoderno". El *trivium* en la universidad de la Edad Media eran tres de las siete artes liberales, relacionadas con la elocuencia: la gramática, la retórica y la lógica.

<sup>23</sup> Es la postura de muchos autores, en particular de Alain Touraine (1999).

<sup>24</sup> La alumna se refiere a comprensión de lectura o posesión completa de la lengua en sus cuatro habilidades. Sabemos que en México se utiliza el verbo "pagar" en el sentido de "acreditar" pero nos pareció que en esta frase, las palabras "puedo pagar" cobraban su significado original justamente por la presencia de las dos expresiones cuantificadas.

enriquecedor y complejo, sino de una mercancía que debe pagar con una moneda o dos (¿con base en qué criterios la alumna tomará la decisión? Es la cuestión...). Pero el problema no está vinculado sólo con la forma en la que alumnos, docentes e investigadores especialistas en LE se apropian de la disciplina, sino que es el resultado de una política institucional con respecto a las LE que ha hecho que se colocara en la misma canasta que un producto consumible, reproduciendo un modelo de mercado y no un modelo académico: 1) la ausencia de valor curricular (punto anterior); 2) proliferan las escuelas con fines lucrativos (autofinanciables) bajo la égida y el presupuesto inicial de las universidades públicas, en particular la UNAM, con el pretexto que no pueden satisfacer la demanda; 3) la demanda se suple con centros de aprendizaje autodirigido que funcionan como centros de recursos y no de aprendizaje autodirigido y donde el papel del docente está aun por revisarse, por lo menos en nuestras universidades públicas. Son tan sólo tres ejemplos de la situación crítica en la que se encuentra la disciplina.

## **5.2. El auge del aprendizaje autodirigido de las LE y del aprendizaje en línea**

Las disciplinas tienden a segmentarse en subculturas disciplinarias. En el caso de las profesiones de la educación, se segmentan principalmente en docencia e investigación. La enseñanza de alto nivel, la formación profesional, la actividad profesional externa, los espacios destinados al aprendizaje autodirigido, la educación a distancia, son otras subculturas disciplinarias (Clark 1991).

El advenimiento de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) hace surgir un nuevo tipo de profesor: el asesor. Sobre este nuevo rol queremos apuntar dos cosas: 1) Desde el punto de vista profesional, esta nueva figura, o este nuevo rol entre los de por sí numerosos quehaceres del docente, implica la puesta en marcha de todo un proceso de formación, sin que hasta la fecha el papel de asesor sea tomado en cuenta en el currículum profesional del profesor de LE, a pesar de que existe esta figura desde hace por lo menos cinco años<sup>25</sup>. 2) Desde el punto de vista institucional, hemos observado que la introducción de salas equipadas con tecnología destinada al aprendizaje autodirigido de las LE ha sido un hecho propicio para quienes buscan ascender de manera rápida en el escalafón laboral. Al respecto Becher (Ibid.:100) señala: "La moda es un aspecto dominante de la vida académica, que toma varias formas y tamaños. En la educación superior no prevalece tanto por frivolidad sino por la preocupación de muchos académicos por encontrar una manera rápida y eficaz de alcanzar gran reputación". No se requiere ser

---

<sup>25</sup> Las horas de asesoría no son reconocidas oficialmente como horas/clase.

buen docente ni buen investigador, ni siquiera experto en computación o en comunicación, basta con administrar un recinto repleto de computadoras, el contacto con los alumnos siendo prácticamente nulo. Por otra parte, no se conocen aun los resultados en cuanto al aprendizaje efectivo de estrategias que conduzcan hacia una mayor autonomía de los estudiantes, siendo la finalidad primera de estos centros suplir a los docentes en el formato tradicional del aula para hacer frente a la demanda creciente de educación superior. Por lo menos, esta afirmación encuentra sustento en una declaración del Secretario de Educación publicada en la prensa: "A nivel internacional, Reyes Tamez señaló que sólo 0.9 por ciento de los jóvenes llegan a la educación superior. Para mantener este porcentaje en los próximos años, el responsable de la SEP sostuvo que se tendría que crear universidades que atendieran a 35 mil estudiantes por semana, lo cual es imposible. Por eso, no se ve otra solución que el uso de las nuevas tecnologías". (*La Jornada*, 19 de marzo de 2002, p. 10). Por ahora, en cuanto a enseñanza y aprendizaje de las LE, todo parece indicar que se busca suplir cuantitativa mas no cualitativamente las carencias institucionales. Por todo lo anterior, en el estado actual de las cosas, la introducción de las TIC no se ve como un factor que pueda contribuir a la cohesión disciplinar.

### **5.3. Las relaciones de dependencia con las embajadas**

Otra característica peculiar de las LE es que, a diferencia de la gran mayoría de las disciplinas, ésta se ha desarrollado históricamente a la sombra de las políticas lingüísticas nacionales, representadas por las embajadas de los países industrializados y económicamente pudientes, las cuales, con el apoyo de las casas editoriales, financian congresos y encuentros entre docentes e investigadores de las lenguas nacionales. No está a juicio la importancia y la necesidad de estos canales informales de comunicación que son los congresos (Becher 2001). Lo que debe ser revisado detalladamente por los académicos universitarios es el grado de dependencia que se ha establecido con las embajadas. Esta relación parece "autorizar" sus agregados culturales a adoptar actitudes de amos facultados para decidir en todas las dimensiones, incluyendo la vida académica, pues no solamente determinan los temas de los congresos sino que en muchos casos, los órganos de difusión (revistas, boletines, etcétera), con un nivel de por sí bastante bajo de producción por parte de los docentes, también dependen del financiamiento de las secciones culturales de las embajadas. Asimismo, han convertido los espacios de encuentro (Coloquios, Congresos asociativos, Encuentros) entre docentes e

investigadores en grandes mercados de venta de materiales, libros, casetes, videocintas, C.D. Rom y demás material pedagógico, lo que deja ganancias multimillonarias para las casas editoriales, en menoscabo de la formación de los docentes, pues los libros de texto publicados por los grandes *lobbys* de la edición, al reflejar escasamente el contexto social de nuestros alumnos, no contribuyen a un mejor desempeño docente.<sup>26</sup> Hemos señalado en un apartado anterior (1.5.1) que la autonomía de la disciplina Didáctica de las Lenguas Culturas se inscribe en el marco de una necesaria contextualización (Galisson, 1994; Puren 1997). El apoyo de las secciones culturales, educativas y lingüísticas de las embajadas debería orientarse esencialmente hacia el reforzamiento de la contextualización. De no hacerlo, no contribuye a la autonomía de la disciplina.

#### **5.4. Competencia, colaboración y controversia.**

"Existe gran cantidad de evidencias – nos dice Becher (2001:135) – que sugiere que, en la literatura académica contemporánea, el comentario crítico se evita deliberadamente o se mitiga. Hagstrom (1965) se refiere a 'la tendencia de los científicos a evitar situaciones conflictivas' y cita a uno de sus entrevistados, un físico teórico, que dice: 'el trabajo rara vez es cuestionado: a menudo es superado o pasado por alto, pero no se lo cuestiona' (...) Un comentario característico de las humanidades fue el de un especialista en lenguas modernas: 'la crítica mutua es, usualmente, cortés, quizás por autoprotección'".

En nuestro contexto, podemos constatar que la crítica es muy escasa. Esto significa que no hay espacios para la controversia y la discusión y que uno de los principios mismos de la actividad universitaria, la contribución al avance del conocimiento mediante la crítica libre, se encuentra debilitado.

El espíritu crítico, parte esencial del *ethos* académico, ha sido trocado por el de la competencia como triste resultado de los programas de compensación salarial otorgada con base en la evaluación de la productividad académica. Díaz Barriga dice al respecto:

Los programas de estímulos a profesores universitarios han derivado en "mercadotecnia académica" porque los profesores están más preocupados por alcanzar los puntajes que repercuten significativamente (más del 70%) en sus salarios que por mejorar su práctica académica (Díaz Barriga Angel 2001)<sup>27</sup>.

Así, las disputas internas en los equipos de trabajo, en vez de plasmarse en crítica propositiva, se convierten a menudo en conflictos por la titularidad del proyecto en este

---

<sup>26</sup> Cf. Sonia Buñi (2001): De norte a sur. Las XXI SEDIFRALE en Río. CELE/UNAM, Boletín nº 32.

<sup>27</sup> *La Jornada*, 22 de abril de 2001.

afán mercadotécnico de puntaje al que se refiere Díaz Barriga. Con el paso del tiempo<sup>28</sup>, los grupos de trabajo se constituyen ya no con base en las capacidades de cada cual sino en su lealtad e incondicionalidad para con el grupo político al que pertenece.

### 5.5. Los campos de desarrollo profesional del profesor de LE

El sujeto tema de nuestro estudio es el profesor de LE. Como tal, los campos de su desarrollo profesional son relativamente limitados a la enseñanza, y a veces (esto requiere de una formación complementaria) a la traducción.

En *Origen no es destino*, Gil Antón (1997) da las siguientes cifras obtenidas de una muestra de 1732 académicos

- el 26.3% de los académicos se identifica más con la investigación
- el 26.7% se identifica más con la docencia
- el 47% se identifica más con la vida profesional

Para la gran mayoría de los docentes de tiempo parcial, la vida profesional es algo concreto que representa a menudo una parte esencial de su actividad profesional y se lleva a cabo en un despacho, una empresa, una oficina de Estado, un gabinete, un consultorio, una consultoría, un hospital, etcétera. En este caso se identifican más a sí mismos como profesionistas que como docentes. A cambio, en el campo de las LE, el desarrollo en un dominio profesional otro que la docencia es escaso. La traducción y la interpretación, si bien son campos afines, requieren de una profesionalización distinta a la del docente en LE. Por lo tanto, la posibilidad de un desarrollo profesional extensivo fuera del aula es prácticamente inexistente<sup>29</sup>. La mayoría de los profesores contratados para impartir horas/clases en una universidad se dedican a dar clases en otras empresas (en muchos casos, más remunerativas) no universitarias, semi dependientes de las embajadas o privadas, institutos o escuelas comerciales. Ahí, la posibilidad de profesionalizarse es prácticamente inexistente. La misma institución universitaria pública se encarga actualmente de abrir centros de extensión de enseñanza de LE (autofinanciables a través de las cuotas pagadas por el alumnado) aprovechando el auge del mercado para inglés, francés y alemán, y donde remite a sus propios profesores universitarios, pagados ahí por honorarios, lo que repercute desfavorablemente en su desarrollo profesional académico, porque en lugar de dedicar otras veinte horas de su

<sup>28</sup> Me refiero a la última década, periodo en el que se han puesto en marcha los programas de estímulos, aunque la politización de los intereses en el ámbito universitario es indudablemente anterior a este fenómeno.

<sup>29</sup> Y por esta razón nos parece importante insistir en la necesidad que los docentes universitarios de LE interesados en un desarrollo profesional académico sean contratados de tiempo completo por la IES.



semana laboral a tareas de investigación, las dedican a dar más clases de lengua. Este factor contribuye a la desintegración del campo profesional pues la docencia sin investigación empobrece el espectro disciplinar en vez de ampliarlo. En el caso de las LE, las políticas educativas que impulsan que las IES busquen sus propias fuentes alternativas de financiamiento (López, citado en Luna 1997) están siendo una realidad ineludible, para bien de las instituciones educativas públicas que no pueden costear todos los gastos, pero en detrimento de los profesores que, si bien son académicos universitarios, pierden toda posibilidad de profesionalizarse en el seno de la institución y cuyos contratos laborales se vuelven incluso precarios.

## **6. Creencias sobre la profesión**

### **6.1. La profesión docente y la necesidad de reconocimiento**

El hecho que, como lo señala Clark (1991:118), "cada disciplina opera según una determinada tradición cognitiva y códigos de comportamiento correspondientes" hace que los miembros que se van integrando a esta colectividad adopten las creencias que hay en ella y que le son específicas, en cuanto a la teoría misma, la metodología, las técnicas, los problemas. "Parecería, dice Becher (2001:38), que las actitudes, actividades y estilos cognitivos de las comunidades científicas que representan una determinada disciplina están estrechamente ligados a las características y estructuras de los campos de conocimiento con los que esas comunidades están profesionalmente comprometidas."

En cada campo disciplinario se van adoptando comportamientos específicos y formas distintas de abordar el trabajo. El matemático y el sociólogo, por citar dos campos diferentes, actúan en forma distinta porque tienen de sí mismos una imagen distinta. ¿Qué imagen de sí mismo tiene el profesor de LE de nivel universitario? Entre el profesor de LE dedicado únicamente a la docencia y el profesor-investigador cuyos intereses intelectuales pueden ir desde la lingüística hasta la semiótica pasando por la pedagogía, la sociolingüística, las neuro ciencias, la literatura, y muchas disciplinas más, se crea una brecha que aumenta conforme el tiempo de práctica en un dominio o en otro crece. La imagen de sí mismo varía en función de este grado de implicación en las diversas ramas del quehacer universitario (y del tipo de contrato que tenga el docente con la institución educativa, de tiempo parcial o de tiempo completo) que implica docencia, pero también un intenso trabajo de reflexión, de análisis y de producción en el campo de conocimiento elegido por el docente-investigador. Lo que parece hacer funcionar el mundo de los académicos no es sólo, como se afirma a menudo, la búsqueda desinteresada de la

verdad, sino también "la necesidad de obtener reconocimiento profesional", nos dice Becher (op.cit.:77) y agrega: "Lo más importante que busca el académico no es el poder, tras el cual va el político, ni la riqueza, tras la que va el hombre de negocios, sino la buena reputación". Y la comunidad académica se encarga incluso de mermar la reputación de aquel académico que "traicionó" la parte del *ethos* académico de compromiso desinteresado hacia el saber en aras de obtener dinero y/o poder. Una auto-imagen positiva se construye entonces desde la legitimidad que la sociedad otorga al profesor universitario por sus aportes al conocimiento y desde el reconocimiento explícito por parte de los pares en un determinado campo de saber. No se construye sólo con base en el reconocimiento del trabajo docente por parte de los alumnos, por excelente que éste sea. El profesor de LE, conciente que pesan sobre él "fuertes exigencias sociales, (...) siente también que trabaja en condiciones difíciles y para un reconocimiento social que estima no estar a la altura de las dificultades y de sus esfuerzos" (Puren 1998).

Por otra parte, el fuerte carácter endogámico que suele existir en las IES y que se corrobora en este caso, conlleva un peligro relacionado con la necesidad de reconocimiento: el profesor que no vive mañanas y tardes, todos los días laborables del año, en y para su institución, siente que no obtendrá nunca todo el reconocimiento institucional al que se considera acreedor. Desde la endogamia, la profesionalización se vuelve sinónimo de institucionalización. La dificultad reside en el hecho de que se crean muy pocas plazas de tiempo completo para permitir a los profesores, si lo desean, profesionalizarse.

## **6.2. Definiciones en torno a creencias en el ámbito académico**

La identidad académica tiene raigambre en el trabajo, en el conocimiento pero también en torno a creencias compartidas. No sólo la identidad, sino que la organización misma de la academia se funda en creencias.

Las organizaciones sociales producen culturas y subculturas propias en las que las creencias compartidas contribuyen a la creación de una identidad.

En algunos casos, de creencias pasan a ser verdaderas ideologías y doctrinas, o han sido estudiadas como tales. Pero en general, han sido poco estudiadas. A finales de los años 70, en EU, se desarrolló un campo de interés hacia las creencias, los relatos, las ideologías, las leyendas y las sagas organizacionales.

Según algunos autores (Etzioni, citado en Clark, 1991; Coulon 1997) las universidades corresponden a la categoría de reagrupamiento normativo (no coercitivo como las

prisiones, ni instrumental como la empresa) donde la afiliación en común a ciertas ideas y símbolos es voluntaria, desde el estudiantado hasta el profesorado. Kaufman (citado en Clark, 1991.) piensa que se puede desagregar aún más la categorización en: vínculos físicos, habituales, oportunos, morales y emocionales. Hay organizaciones pequeñas y grandes que incluso se han definido sustancialmente en torno a los aspectos emocionales, a los vínculos afectivos (Clark, op.cit.:116), y no sólo en torno a objetivos operativos. Para Clark, "las creencias son definiciones normativas que caracterizan a todo el sistema y se expresan a menudo inconscientemente, por diversas facciones en múltiples sitios del mismo sistema" (Clark Ibíd.:148). Las creencias permiten establecer valores en común y promover la integración del sistema. Son un contrapeso natural y espontáneo a la fragmentación de la profesión.

Los académicos encuentran en las creencias compartidas algo más que lo conceptual. Las creencias compartidas permiten reforzar lazos vivenciales en el marco de la institución, según Clark:

- Generan lealtad hacia la institución, producto de un sentimiento de pertenencia donde los puntos de identificación son más numerosos y fuertes que los disentimientos
- Son puentes hacia el mundo exterior para obtener recursos
- Las creencias en torno a una institución forjan su reputación y su imagen de sí misma

También conllevan peligros:

- adoptar un enfoque pedagógico preciso, rígido, delimitado plantea el problema de la adaptación a los cambios constantes inherentes a todo proceso vital.
- "el narcisismo -como resultado de creencias compartidas monolíticas- tiende a producir respuestas rígidas" (Clark Ibíd.:129). Esta rigidez impide la adaptación a situaciones diversas donde imperan otras creencias.

## **6.2. Encuesta en torno a creencias sobre profesión docente en LE a nivel universitario**

Es común decir o escuchar que la profesión docente se caracteriza por el sentimiento altruista de quienes la ejercen, pero, aunque parezca paradójico, es igualmente usual escuchar hablar de esta profesión en términos de individualismo.

En una indagación realizada al margen de este trabajo sobre evaluación de la docencia en LE a nivel universitario y con anterioridad al mismo, nos dirigimos a algunos

profesores de LE del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM para conocer su opinión acerca de su profesión. La mirada que los profesores tienen sobre su propio quehacer y cómo la expresan es siempre, nos parece, un ejercicio revelador, que, en este caso, ilustra bien nuestro propósito sobre identidades profesionales.

La pregunta planteada por escrito fue:

*Cuáles son las 5 primeras palabras (o grupos de palabras) que te vienen en mente cuando te preguntan: ¿Qué significa para mí la profesión académica?*

En una primera fase, se comunicó verbal e informalmente a algunos profesores la intención de realizar un breve sondeo de opinión sobre la profesión docente. El único criterio de selección es que fueran profesores de lengua en activo (no dedicados únicamente a la investigación, a la docencia en formación de profesores, a los cursos de maestría o a la administración). Se remitieron a treinta profesores (en propia mano o mediante un jefe de departamento de una de las lenguas, y también a través del cárdex de firmas) hojas media carta con una breve explicación del trabajo que se lleva a cabo, la pregunta y cinco renglones trazados. Veintidós profesores contestaron. En una segunda fase, un año después, ante la necesidad de extender la muestra, se aplicó el mismo cuestionario. Esta vez, se repartieron las hojas a los jefes de cinco departamentos de lenguas (cubriendo de esta suerte todos los departamentos de lenguas de la institución), los cuales se encargaron de entregar el cuestionario a los profesores. Contestaron 24 profesores. El total de la muestra es de 46 profesores pertenecientes a los seis departamentos de lenguas del CELE, el 36.8% de la planta docente.

El total de palabras o grupos de palabras referentes a un concepto específico fue de 217. Descartamos 6 respuestas por su escasa precisión conceptual (p.e.: "profesor, técnico académico, estudiante"). Los 211 conceptos expresados por las personas encuestadas para dar significado a su profesión académica fueron reagrupados en cinco grandes categorías de definición interpretativa. Al interior de estas macro categorías es posible observar un segundo nivel de conglomerados nocionales. Los conceptos expresados se reagruparon en una misma categoría cuando:

- se relaciona la profesión académica con el conocimiento, con las competencias cognitivas y metacognoscitivas, con las competencias intelectuales, con el bagaje cultural, con el estudio y las lecturas.
- se asocia la profesión académica con ciertas habilidades para enseñar, con un saber-hacer, con competencias de tipo procedimental, con el dominio de

técnicas pedagógicas, con la creatividad, con la elaboración de materiales didácticos, con la formación y la actualización profesional.

- se identifica la profesión académica con ciertas competencias actitudinales, con las relaciones humanas e interpersonales, con los afectos y las emociones, con el ámbito volitivo de la personalidad humana.
- se relaciona la profesión académica con los valores transculturales y universales, con valores asociados tradicionalmente a la docencia.
- se juzga la profesión académica desde la perspectiva socio-económica, laboral, política, administrativa y desde lo que conforma su *ethos*.

En algunos casos, existen obvias dificultades para clasificar las respuestas. Por ejemplo, "prepararse", como término aislado puede significar "prepararse intelectualmente" o "prepararse técnica o didácticamente": hemos optado por ubicar esta idea en la segunda categoría de la didáctica. A cambio, hemos intuido que en "desarrollo personal", el profesor hace más referencia a su preparación intelectual que pedagógica. El conocimiento del contexto permite interpretar ciertas respuestas que podrían revestir otro significado en otro contexto. Por ejemplo, la palabra "adquisición" cuando pertenece al campo de la lingüística aplicada se refiere a la noción de aprendizaje natural de la lengua, es decir no formal, no escolarizado. Sin embargo, en regla general, estas cinco categorías permitieron cubrir las ideas vertidas por los encuestados, adecuándose correctamente a su pertenencia conceptual (ver Anexo 2).

En la primera categoría tenemos 55 conceptos, esto equivale a 26%<sup>30</sup> de las respuestas. En la segunda, 39 ideas que representan el 18.5% del total. En la tercera hay 55 conceptos, esto es 26% de las respuestas. En la cuarta categoría se expresaron 33 ideas, el 15.7%. En la última y quinta categoría encontramos también 29 respuestas, o sea el 13.8% del total.

Categoría conceptual	Porcentaje de respuestas
Los saberes	26
La didáctica	18.5
La actitud	26
Los valores universales	15.7

<sup>30</sup> Porcentajes redondeados.

Cuadro 3: Creencias sobre profesión y disciplina.

Para los 46 profesores de lenguas extranjeras que colaboraron en esta encuesta, la profesión académica se define tanto por su carácter relacional, entre seres humanos, y las actitudes que dimanan de estas relaciones, como por su carácter cognoscitivo. Un poco atrás aparece el campo de la praxis, seguido por los valores transculturales y los tradicionalmente asociados con esta profesión como el respeto. Finalmente, se vertieron una cantidad considerable de opiniones relativas al ámbito laboral, donde el tono tiende hacia la inconformidad.

En la definición de la profesión académica en lenguas extranjeras como fuente de conocimientos, hallamos el factor predominante de la actualización del profesor a través del estudio, las lecturas, la reflexión, el análisis, el raciocinio, el descubrimiento, lo que produce el desarrollo personal. Hay aprendizaje y conocimientos nuevos, en el alumno y en el profesor. En doce ocasiones, los profesores relacionan su oficio con la investigación. Las menciones al componente cultural de la disciplina son raras, pero lo son también las referencias a los componentes de la lengua<sup>31</sup>. En general, las apreciaciones que clasificamos en esta primera categoría dan a entender que la profesión académica es un constante proceso de formación donde la racionalidad cognitiva y una actitud heurística juegan un papel importante.

En la segunda categoría de clasificación relacionada con la didáctica, ciertos aspectos de la lengua surgen esporádicamente como "elaboración de materiales didácticos" (en enseñanza de las LE, la elaboración de materiales cubre una porción importante de la actividad del docente), "estímulos visuales y auditivos". También se hace alusión a los "juegos" y la "música". Cabe resaltar la mención de estas dos actividades en el marco de las pocas referencias explícitas a la disciplina puesto que, paradójicamente, esto que tan comúnmente es asociado con las actividades y soportes didácticos para la enseñanza de las lenguas, viene siendo lo que los alumnos menos quieren hacer, según los datos que arroja un sondeo reciente sobre necesidades y motivación de los alumnos de francés (Bufi y López del Hierro 2003). En la categoría de clasificación de los rasgos relacionados con la didáctica emergen ciertas habilidades docentes, como: ser creativo, tener imaginación,

<sup>31</sup> Es factible que la ausencia de referencia a la disciplina se deba a la formulación de la pregunta. Sin embargo, ésta fue formulada intencionalmente de manera abierta, porque es un método menos inductivo que permite dejar aflorar los vacíos, las ausencias, como en este caso, las referencias concretas a la lengua y la cultura.

manejar dinámicas grupales, tener experiencia. Está muy presente el rol transmisor del profesor, mientras que el de *facilitador* aparece tan sólo en dos ocasiones.

Con una mayor cantidad de descriptivos, la categoría relativa a los aspectos relacionales permite también perfilar el profesor de LE. Es aparentemente, para los profesores interrogados, el aspecto al que más peso le dan en su profesión. Es profusamente descrito. La profesión docente permite compartir el conocimiento y mantenerse en contacto con los jóvenes estudiantes, "gente inteligente", que ofrecen su cariño en un juego de intercambio afectivo. En este universo de las relaciones humanas, se generan sentimientos y actitudes favorables como: la cooperación, se operan cambios en los sujetos, hay esfuerzo, disciplina, curiosidad por aprender, desafío, crecimiento. Se requiere de una mente abierta, comprender al otro y aceptar las cosas o la gente como son. Todo esto produce satisfacción. Se vincula la profesión con sentimientos fuertes: emoción, pasión, plenitud, placer, gusto. También se suscitan "intrigas". Para algunos, enseñar es divertido y entretenido, no es un trabajo rutinario. Y sólo en un caso se define la docencia como una forma de "involucrarse en un proyecto de aprendizaje". Es de lamentar que la noción de proyecto esté todavía prácticamente ausente de las definiciones del quehacer docente en LE. No todo es ideal en este universo relacional, también existe "competencia entre profesores para obtener los puntitos", en voz de un profesor únicamente. Y la contraparte más negativa la da la caracterización del empleo: sueldo bajo, profesión desvalorizada en nuestro país, mucho trabajo, cansancio, agotamiento, presión nerviosa, *multichambismo*. Una sola mención al prestigio y dos a la universidad.

Tampoco se habló explícitamente de la institución, salvo en una ocasión en términos de relación endogámica y en todas las referencias al salario. Los temas de género, nacionalidades y edad están también ausentes de las respuestas ofrecidas.

Se mencionó una sola vez las palabras *libertad* y *autonomía*, lo cual no deja de sorprender pues si hay un sentimiento compartido en general por todos los académicos es éste de tener plena libertad para pensar, actuar, hablar, escribir, investigar en los temas que más les interesa, sin tener que sujetarse a ningún tipo de imposición.

A este propósito, vale la pena remarcar el concepto de libertad en la profesión académica. Metzger distingue la libertad académica de la libertad científica:

- la libertad académica es la ideología de una profesión que permea todas las disciplinas

- la libertad científica es la ideología de las diversas profesiones dentro de la disciplina, las profesiones basadas en el desarrollo sistemático del conocimiento en campos específicos (Metzger, citado por Clark, op.cit.:139)

La libertad académica es propia de todos los docentes. Busca frenar el control ejercido por los patronatos y los administradores mientras que la libertad científica está vinculada a la disciplina, independientemente de donde se ejerce (Metzger).

Sin embargo, señala el autor, hay puntos de convergencia entre los campos de la ciencia y de la academia, que conforman el esquema de definición de la profesión académica según Merton, mencionado anteriormente:

- el universalismo del conocimiento
- el escepticismo organizado (revisión crítica por los pares)
- el desinterés
- la divulgación o puesta en común

Estos cuatro puntos, junto con las nociones de libertad, de autonomía y de espíritu crítico, constituyen la médula del *ethos* de la profesión académica, sin embargo no se hace mención explícita a ellos en esta encuesta. "Libertad" y "autonomía" son términos citados una vez, y no aparecen en forma implícita. La noción de universalidad puede leerse transversalmente en la categoría relativa al conocimiento, aunque es importante señalar que no fue mencionada de manera explícita. Lo que los autores llaman "el escepticismo organizado", la crítica por los pares, fue objeto de tres menciones en los 211 reactivos de la encuesta; "el otro", los pares, los colegas, como criterio de definición del yo académico, no fue objeto de ninguna referencia en la primera fase de aplicación de la encuesta; en la segunda fase, cobra existencia a través de tres referencias. Como si todo se jugara entre lo que sé (y lo que debo saber) y lo que hago, siendo el alumno el único destinatario de estos saberes y de estas acciones. Puren (1998) apunta cuando habla de la evaluación de los docentes de LE:

Cualquier juicio vertido sobre su enseñanza puede ser percibido como un juicio sobre ellos mismos, y perjudicar la imagen que tienen de sí mismos: las cuatro paredes del salón de clases siempre son vividas como un espacio de intimidación personal, y no hace falta ir más lejos para comprender las razones del "individualismo" tan frecuente y fácilmente denunciado en los docentes por los que ya no lo son o nunca lo fueron.

Bird (1997:337) abunda en la misma dirección:

Los profesores tienden a no impresionarse con los programas de formación de profesorado, a trabajar aislados unos de otros, y a trabajar en unas condiciones que no fomentan la reflexión, la ayuda mutua, o un apoyo sustancial (Fieman-Nemser y Floden, 1986; Lanier y Little, 1986;



Lortie, 1975; Rosenholz, 1985). Bajo estas circunstancias de difícil trabajo, apenas cultivadas, no sorprende que las prácticas centrales de la enseñanza hayan sido similares a lo largo del último siglo (Cuban, 1984) o que los observadores reflexivos se sientan decepcionados por la práctica común (Boyer, 1983; Goodlad, 1984; Sizer, 1984).

Lo que revela claramente esta encuesta, misma que no alcanza las pretensiones de un informe técnico sino que nos brinda la posibilidad de ilustrar lo dicho a lo largo de este capítulo sobre la cultura de la disciplina y de la profesión docente universitaria en lenguas extranjeras, es el valor atribuido a las relaciones humanas: Una forma de hacer hincapié en el hecho que esta profesión no es mecánica, no es mercantilista, no es reificable; una razón existencial de su permanencia. Con dos actores protagonistas: el profesor y el alumno. El primero domina ciertos saberes y se forma permanentemente para compartirlos. El segundo, a cambio, da afecto, cariño, inteligencia. Es decir, si bien es necesario leer entre líneas para ver aflorar la noción de universalismo y el escepticismo organizado de entre todo lo expresado por los profesores, el carácter desinteresado de la profesión, a cambio, es muy evidente: los profesores dan, reciben mala paga pero ganan el cariño de sus alumnos. De tal suerte que, si bien la palabra "altruismo" que Burton Clark señala como una creencia generalizada entre las características de la profesión académica no fue explícita en las respuestas a esta encuesta, podemos considerarla como implícita en la interpretación de los datos.

Esto es en el nivel formal, escrito (lo que no se puede borrar) porque las palabras orales (que el viento se lleva) no denotan este aparentemente perfecto equilibrio contractual. Son palabras más fuertes las utilizadas para caracterizar la profesión, menos complacientes, donde el profesor acusa (¿auto crítica?) y dice: "Los profesores son ególatras, les gusta el poder, compiten entre ellos, su trabajo es desvalorizado en México".

### **Reflexiones conclusivas**

Siendo uno de los sistemas más diversificado, más heterogéneo, más amplio, donde el pluralismo, la especialización, los campos específicos de conocimientos múltiples son rasgos dominantes, el académico no deja de ser un sistema que busca constantemente las fuerzas "centrífugas" (Clark, op.cit.:157) que le proporcionen los elementos integradores necesarios para su identidad como grupo social. Para Pérez Gómez (1996), las siguientes características del concepto de cultura: "configuración sistémica, carácter indeterminado y ambiguo, abierto a la interpretación, naturaleza implícita de contenidos, relevancia vital de sus determinaciones, ambivalencia de sus influjos" son de enorme

trascendencia para comprender los fenómenos de socialización y educación que tienen lugar en la escuela. La escuela sirve de mediación reflexiva de los influjos plurales y es el cruce de varias culturas:

- la cultura crítica de las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas
- la cultura académica que se concretiza en el currículum
- la cultura social: los valores hegemónicos del escenario social
- la cultura institucional presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica
- la cultura experiencial de cada alumno a través de los intercambios espontáneos con su entorno (Pérez Gómez 1996).

En este capítulo, se intentó dibujar los diferentes caminos que se cruzan en los centros de enseñanza de LE. Por ahora, nos hemos limitado a los centros que más conocemos, aunque la intención es describir la profesión y la disciplina en general ampliando la búsqueda a otros centros, en particular en las IES de los estados de la república mexicana, lo cual aportaría sin duda variantes a la visión inicial.

Falta mencionar uno de estos caminos que es el de las culturas estudiantiles. Los estudiantes, aun siendo un grupo homogéneo en cuanto a edad, nacionalidad y nivel socio-cultural, conforman un factor importante pues un centro de lenguas reúne en su seno las diversas culturas estudiantiles disciplinares que el conjunto de la universidad genera, lo que contribuye no sólo a la riqueza cultural sino que es también un elemento de integración simbólica. Las escuelas de lenguas son, en el seno de las IES, polos de reunión, núcleo de convergencia, centros neurálgicos por donde la gran mayoría de los estudiantes pasan en algún momento de su carrera. De hecho, algunos hacen mucho más que "pasar", permanecen en el centro y lo hacen por mucho tiempo: recorren todo el árbol de las lenguas, del inglés hasta el japonés, pasando por el francés, el catalán, el hebreo, el griego, el ruso, el mandarín, etcétera. Hacen de la escuela de lenguas su "cuartel" cultural general y se aprovechan ingeniosamente para abrir todas las ventanas que la universidad les brinda. La comunidad estudiantil de los centros de LE juega de esta suerte un papel cohesivo esencial para la profesión y la disciplina.

Este es el contexto profesional e institucional -o mejor dicho, esta es la visión que tenemos de este contexto-, complejo, plural, inestable, en el que se da la evaluación de la docencia de los profesores de lenguas extranjeras, tema de este estudio: Una disciplina que busca perfilarse desde un marco teórico propio, que busca mayor autonomía en relación con algunas ciencias de referencia que la han respaldado históricamente, que

busca reivindicarse como tal, pero a la que las autoridades educativas otorgan un crédito bajo; una profesión donde los riesgos de desintegración tienden a dominar por encima de los que pueden coadyuvar a una mayor y mejor integración simbólica, donde el peso de la docencia es fuerte y le resta importancia a la investigación, donde una zanja separa la docencia de la investigación; un cuerpo académico que, por estas razones, no se reconoce como tal, que no lucha lo suficiente por sus espacios académicos, que está desagregado en varias disciplinas de origen y de destino, sin poder dar a la didáctica de las lenguas y culturas su valor y su lugar, pero que se dedica con entusiasmo a su profesión y a la lengua que enseña para contribuir a la formación de los jóvenes universitarios. Un primer paso que se ha de dar, para sentar las bases institucionales que permitirían reforzar la cohesión y la institucionalización disciplinares y profesionales, es sin duda, en las instituciones donde se carece de ello, otorgar a la materia un valor curricular. El otro apremio es el de reforzar las líneas de investigación en torno a adquisición y aprendizaje de una lengua, y todos los temas relacionados con la didáctica de las lenguas, desde las aulas de un contexto muy específico que son nuestras universidades públicas en México, aulas que a su vez reúnen una inmensa variedad de culturas de enseñanza dada la diversidad de los orígenes geopolíticos y culturales de los profesores. En general, las políticas lingüísticas de las instituciones educativas de México deben adquirir una dimensión mayor, para la enseñanza de la lengua materna, para la enseñanza de las 62 lenguas indígenas, en su mayoría en vía de perderse irremediablemente en el pozo más hondo de la historia, como lenguas maternas o lenguas segundas, y para la enseñanza de las lenguas extranjeras, que son más que el inglés.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

### CAPÍTULO III. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA: MARCO CONCEPTUAL REFERENCIAL

*La función más importante de la evaluación del profesorado  
es proveer unos procesos por medio de los cuales  
se pueda cultivar la enseñanza,  
del mismo modo colectivo  
que el arte o las ciencias.*

Tom Bird

Después de haber señalado, en el primer capítulo, algunos de los rasgos relevantes del campo disciplinar y de quienes ejercen la profesión de docente universitario de lenguas extranjeras, así como las necesidades institucionales apremiantes, en éste señalaremos los conceptos que definen la evaluación educativa en general (qué es evaluar, para qué evaluar) y la evaluación de la docencia en particular. Se plantean también algunos elementos que conforman un marco referencial, considerados como parte integrante de cualquier proceso de evaluación de la docencia como la noción de enseñanza eficaz, las normas de evaluación, las etapas de un proceso de evaluación, las fuentes a los que los evaluadores pueden recurrir y los espacios disponibles para formarse profesionalmente en evaluación. Asimismo, se abordan los aspectos críticos de la evaluación de la docencia a través de un recorrido bibliográfico.

#### **1. Marco conceptual: definiciones y objetivos potenciales de un proceso de evaluación**

Una primera definición amplia que reúne el consenso de los especialistas en evaluación señala que "la evaluación educativa es un proceso sistemático mediante el cual se juzga el valor de un programa, un sujeto, una institución, un proceso, una situación, una organización, etc., con base en criterios establecidos científicamente"<sup>1</sup>. Implica llevar a cabo una labor constante y comprometida de recolección sistemática de datos y su análisis científico. La delimitación de los fines y los usos que se atribuirán a esta información permitirá la toma de decisión. Es un medio, no un fin en sí mismo que debe permitir la determinación de necesidades y el establecimiento de nuevos objetivos. Asimismo, debe contribuir al desarrollo o a la selección de enfoques programáticos o

<sup>1</sup> Laura Elena Rojo, seminario Acreditación y Evaluación en Educación, posgrado en Pedagogía, FFyL.

metodológicos alternativos. Sirve también para dar seguimiento a una acción educativa o a un programa y, con base en los resultados, probar nuevas posibilidades. Es en suma un proceso vivo que entraña una búsqueda genuina de comunicación entre los diversos y plurales actores de la acción educativa.

Para que la evaluación cumpla con su fin formativo, difícilmente negable en la actualidad, el proceso debe contemplar la implicación directa de todos los actores involucrados: quienes son evaluados, quienes solicitan una evaluación, quienes la llevan a cabo, quienes toman decisiones con base en los resultados que ofrece. La evaluación del desempeño docente no puede ser una acción secreta donde los sujetos evaluados desconozcan los mecanismos, los fines, los resultados mismos de la evaluación. La evaluación sin transparencia se presta a ser interpretada como mecanismo de control más que como procedimiento que busca la atribución de valores. Lo señala Mateo (2000:95) haciendo hincapié en la dimensión de culturalización inherente a la evaluación:

Todo modelo de evaluación del profesorado deberá plantearse, como primer paso, el contar con la participación activa del mismo en su diseño. Sólo desde la participación es posible contemplar exhaustivamente las necesidades del profesor y tratar de compatibilizarlas con las del centro; de lo contrario, el proceso culturalizador que toda acción evaluativa debe contener estará ausente, y la evaluación se convertirá en un proceso de incultura evaluativa.

La evaluación, en vez de contribuir a una mayor cohesión profesional, corre el riesgo de volverse, en caso de no tomar en cuenta a los evaluados a lo largo del proceso, un artefacto de atomización del cuerpo docente.

Es común que, entre académicos, la noción de control suscite reacciones encontradas, por no decir francamente de rechazo. Empero, las connotaciones atribuidas a la palabra "control" varían según quien la utiliza.

Para cierto funcionario universitario, tener "control" sobre sus profesores (puntualidad, asistencia, manejo estricto y oportuno del programa) aparece como prioritario. El fin perseguido en este caso será de obtener más detalles sobre el comportamiento de ciertos profesores, en particular de aquellos que puedan aparecer en la lista de los "rebeldes" o de los "indeseados" por su presunta falta de adhesión al proyecto instaurado por las cúpulas administrativas. El uso discrecional de los datos le permitirá aplicar sutiles sanciones sin que el profesor conozca las causas explícitas del castigo repentino. El ejemplo parece caricaturesco aunque no lo es. En las experiencias personales de cada quien, los casos de este tipo abundan. De hecho, esta "evaluación" no requeriría de mayor proceso que las opiniones subjetivas que el personal más cercano a las esferas de poder de la institución opte por externar o hacer circular, hasta llegar a los oídos de la

dirección. La evaluación formal que moviliza recursos humanos y materiales, que puede ser teñida hábilmente de matices democráticos, es, en el marco de relaciones autoritarias como la descrita, cuando se lleva a cabo, una estrategia que busca legitimar la institución. Para los docentes, la sola idea de control sobre sus actividades causa rechazo, porque se opone a los dos principios rectores de su *ethos* académico, libertad y autonomía, un *ethos* que constituye en muchos casos el fundamento mismo de su decisión por laborar en el mundo académico. El control es asociado asimismo a las acciones de corte administrativo, y, en el campo jurídico-político, a autoritarismo y represión. La palabra control contiene etimológicamente la idea de conformidad a la norma<sup>2</sup>. "Desde el origen – del uso de la palabra, en 1310-, nos dice Ardoino (2001:24), el carácter contable y administrativo (jurídico e institucional) es patente".

El control, en su acepción de "verificación de conformidad con lo verdadero" (Ardoino op.cit), provoca también fricciones ideológicas entre los partidarios de un enfoque que podría llamarse "positivista" y quienes lo rechazan, esto es una evaluación de los docentes que establece normas comparativas entre lo que son y lo que debieran ser, el ideal del buen maestro. Esta misión atribuida a la evaluación es controversial en virtud de que, siendo la educación un campo que produce "fundamentalmente un bien simbólico" (Díaz Barriga A. 1999:89), un patrón absoluto portador de un único modelo de docencia es algo alejado de la realidad. Es la noción de unicidad la que provoca rechazo en muchos profesores, convencidos de que no existe un modelo único, todopoderoso, absoluto. Sólo existen, dirán con justa razón, búsquedas personales y colectivas para llegar a ejercer lo mejor posible la profesión docente en el marco de las condiciones dadas.

En México, la palabra "control" ha desaparecido de la lexicología propia de la acreditación, certificación y evaluación en educación. Entre profesores universitarios, se habla de "examen" para referirse al control de la adquisición de los conocimientos y de "evaluación" para hablar de los cuestionarios (formales o informales, escritos o verbales) aplicados a los alumnos al final del curso, para conocer su opinión acerca del curso o bien para referirse a todo el proceso de verificación de los aprendizajes. Asimismo, se habla de "evaluación de la docencia" y no de "examen" o "control" de la docencia. Para los anglosajones, "evaluation" son los exámenes y "assessment" la recolección de datos para mejorar la educación. A cambio, en Francia, el uso de la palabra "contrôle" para referirse

---

<sup>2</sup> El "control" era un registro llevado en doble para verificar que la mercancía llegada al puerto de destino en los buques mercantes correspondía efectivamente a la que había salido del puerto de origen.

al examen de fin de curso universitario y "contrôle continu", para hablar de las pruebas aplicadas a lo largo del curso, es totalmente usual en la actualidad.

Más allá de las consideraciones anteriores, el propósito de una evaluación y en particular el uso, o los usos, que se dará a la información obtenida son los factores que permitirán determinar el carácter de control, en el sentido de conformidad con lo normativo, o de evaluación, en el sentido de "fundación de valores" (según la definición "fuerte" de Roland Barthes, citado por Ardoino, op.cit:24).

En función de sus objetivos, la evaluación será formativa o sumativa. En el ámbito de la evaluación del profesorado, diremos que si se busca obtener información que permita mejorar el desempeño académico, la evaluación será formativa. Por el contrario, si la información que se reúne sobre los docentes es utilizada con fines administrativos (promoción, despido, "congelamiento", estímulos económicos), es sumativa (Gervais 2001; Monteil 2002; Díaz Barriga 1999). Pero, en la práctica, la frontera entre evaluación sumativa y evaluación formativa es difusa. Estos dos tipos de evaluación se empalman en los propósitos institucionales pues un mismo proceso evaluativo sirve a menudo tanto para llevar a cabo políticas de "pago al mérito" (traducción de *merit pay* de Díaz Barriga op.cit:97) como para aportar información al docente para la eventual reorientación de sus prácticas pedagógicas o de los contenidos de su curso. Sin embargo, como lo señala Rueda (1999:205), la necesidad apremia de "reconocer al perfeccionamiento de la actividad como la función principal de la evaluación de la docencia, por sobre otros propósitos como el control administrativo o el otorgamiento de premios o compensaciones salariales".

Gary Natriello (1997:50-52) señala tres propósitos de la evaluación sumativa y formativa de la docencia:

1. Para controlar o influir en el rendimiento individual:
  - a) con base en criterios que provienen de investigaciones sobre enseñanza eficaz
  - b) con la ayuda de modelos de supervisión clínica
  - c) otorgando incrementos salariales o bonificaciones

Este propósito de la evaluación, donde confluyen aspectos formativos (a y b) y sumativos (c) debe, en teoría, propiciar mejoras en el desempeño de los profesores. Ninguna institución educativa que emprenda un proceso de evaluación deja de colocar en primer lugar su importancia relativa a la mejora del desempeño docente.

2. Para controlar el movimiento en los puestos docentes: promoción, retención o despido, aumento salarial o compensación salarial, etc.



El propósito de este aspecto sumativo es de crear **movimiento** en el seno de la institución. Como cualquier entidad viva, es de suponer que la institución educativa se renueva, se modifica, evoluciona y se revoluciona constantemente. Los resultados que aportan los procesos de evaluación de los docentes son utilizados para modificar la composición interna del cuerpo docente, a través de medidas administrativas que afectan directamente a los sujetos evaluados.

3. Para legitimar el sistema de control organizativo en sí mismo: transmitir un sentimiento de justicia y equidad tanto acerca de la organización como de su ejercicio de control.

Esta última dimensión de las señaladas por Gary Natriello, a menudo olvidada en el recuento de los objetivos de la evaluación, como lo afirma el autor, es sin embargo la que más interesa a la institución educativa porque busca generar legitimidad y credibilidad para con la institución misma, a los ojos de la sociedad y de otras instituciones. Para cumplir con este propósito, la escuela se auxilia tanto de los aspectos formativos como de los sumativos de la evaluación con el fin de, por una parte, demostrar a la sociedad cuán cualitativa es la educación que imparte, y por la otra, que existe un equilibrio sano en su organización política.

El tema del control en la organización académica me lleva a una reflexión intuitiva, producto del encuentro reciente con profesores-investigadores provenientes de diferentes universidades del mundo (Francia, Alemania, Finlandia, España, Italia, Líbano, entre otros países), que llevaré a estas páginas en forma de breve paréntesis. Después de conversar con varios de ellos, no queda duda sobre dos aspectos de su vida académica que me permito relacionar entre sí. Lo primero es enunciado con énfasis y en tono de molestia y se refiere al hecho que su trabajo consiste actualmente (el adverbio sugiere bien un cambio a través del tiempo) en elaborar proyectos, pedir subsidios, redactar los informes correspondientes, autoevaluar la producción y el rendimiento y otras tantas actividades que son, en su opinión, actividades más administrativas que académicas. Más de uno dijo, en tono serio, que sólo cuando se jubile podrá dedicarse de tiempo completo al libro pendiente de escribirse desde hace varios lustros. En este sentido, los profesores mexicanos pueden identificarse plenamente con sus colegas europeos<sup>3</sup>. El segundo tema abordado en esta reunión internacional fue el de la democracia en la universidad. Ellos decían poder afirmar que en las universidades europeas existe una relación democrática

---

<sup>3</sup> No busco comparar los profesores europeos con los mexicanos, toda vez que las condiciones de contratación y el desarrollo mismo de sus carreras universitarias no son equiparables, me limito a este punto.

entre los profesores y las autoridades universitarias. La figura del funcionario autoritario o de la mesa directiva plenipotenciaria, decía una de ellos, no existe: "La comunidad universitaria, agregó ante el ojo circunspecto del profesor libanés, ya no permitiría imposiciones burocráticas, ha ganado espacios y no es tan fácil que algunos sujetos pretendan decidir el destino de toda una comunidad". Es dable establecer, como simple conjetura que ameritaría confirmación *in situ*, una cierta relación entre ambos tópicos, en el contexto de estas universidades europeas. Los profesores-investigadores están inmersos en un sistema de rendición de cuentas estricto y riguroso, es un ejercicio de democratización de los vínculos de la universidad con la sociedad, que a su vez, y ahí es donde se finca la diferencia entre control autoritario y evaluación como fundación de valores, repercute en mayor poder de decisión para ellos y se fortalece su *ethos* académico. El que se pueda establecer una correlación entre ambos niveles sería, en todo caso, resultado de una lucha por parte de los académicos. Aquí se cierra el paréntesis, que podría ser tema de otro trabajo y amplias polémicas.

Para terminar este apartado, sirva la definición que ofrece De Peretti (1999): "Evaluar, es formar". La fórmula es contundente y nos remite a la revisión de lo que está a la raíz, esto es la formación y el reclutamiento de los docentes. La educación es un engranaje y la evaluación su aceite. Es importante engrasar la maquinaria desde el inicio de su funcionamiento, por tanto, la evaluación de las habilidades docentes desde la fase de reclutamiento de los profesores es crucial. Para evitar muchos tropiezos posteriores, el sistema educativo debiera instrumentar mecanismos precisos que permitiesen discriminar los candidatos adecuados para desempeñar la función social de enseñar, de quienes no los son<sup>4</sup>. Los criterios que se suelen utilizar para esta tarea son de orden cognoscitivo y, de manera tangencial, atañen a la capacidad del candidato a "dar una clase" ante los ojos más o menos avezados de un jurado conformado de manera incierta. Además de aleatoria, esta valoración resulta insuficiente. Lo imprescindible ya, explica De Peretti, es el establecimiento de criterios que permitan valorar las capacidades relacionales del candidato, su comportamiento en las situaciones de trabajo en grupo siendo el primer rasgo a conocer detalladamente. El profesor debe ser una persona "apta para el diálogo y para compartir las decisiones". Esta habilidad propia de las profesiones eminentemente relacionales, como la docencia, se verá expresada en el salón de clase con los alumnos, en la escuela con los colegas profesores, y entre la comunidad que rodea a la escuela,

---

<sup>4</sup> Alguna estadística en Estados Unidos contabiliza que un 10% de los docentes de este país se ha equivocado de profesión.

para beneficio de todos. Y, con mayor razón, la administración escolar debe también componerse de miembros comprometidos con esta visión cooperativa y dialogal. Al fin y al cabo, la impronta que deja el cuerpo directivo de una institución determina en gran medida el ambiente escolar.

En la mayor parte de la literatura que versa sobre evaluación educativa y evaluación de la docencia, encontramos criterios referenciales necesarios para un diseño eficaz de un programa de evaluación, mismos que expondremos a continuación.

## **2. Elementos para un marco referencial de la evaluación de la docencia**

### **2.1. La noción de enseñanza eficaz**

El principal referente de la evaluación de la docencia es "el modelo de calidad" (Mateo 2000:96) que cada centro de enseñanza define en función de sus objetivos educativos. De este modelo de calidad se desprenden los criterios de enseñanza eficaz. ¿Existe un modelo de enseñanza eficaz? En realidad, como decíamos en apartado anterior, no existe un modelo único, lo que existe son búsquedas personales, e institucionales cuando se basan en investigaciones sobre prácticas docentes en contextos particulares. La noción de "buen maestro" no es un concepto absoluto, sino relativo. En condiciones institucionales ideales, las habilidades genéricas de la docencia eficaz deberían provenir de las sugerencias hechas por los investigadores del centro educativo para servir de marco conceptual adaptado a cada contexto. En ausencia de, y previo a todo proceso de evaluación de la docencia, el trabajo de delimitación de los parámetros de la calidad docente, apegados lo más posible al contexto, es insoslayable.

#### **2.1.1. Dimensiones paradigmáticas**

En sus dimensiones paradigmáticas, el hecho educativo puede desglosarse en cinco categorías (Pérez Gómez: 1996), en las que operan modelos teóricos diversos, desarrollados en medio de una amplia producción teórica a lo largo del siglo XX:

- el paradigma presagio-producto
- el paradigma proceso-producto
- el paradigma mediacional centrado en el alumno
- el paradigma mediacional centrado en el profesor
- el paradigma ecológico

Al interior de cada uno de estos paradigmas, se construyó un modelo de enseñanza ideal, no siempre llamada "eficaz", que permea en las prácticas cotidianas. Volveremos en el

capítulo V sobre las dimensiones paradigmáticas en investigación didáctica para utilizarlas como marco de interpretación de los cuestionarios de evaluación de la docencia y tendremos por ende la oportunidad de explicar en detalle la categorización de Pérez Gómez. Los márgenes de cada categoría, advierte el autor, son blandos, y además, no existe la certeza del predominio absoluto de una categoría sobre otra en un momento dado de la historia de la educación: "Ni siquiera hoy podemos afirmar que alguno de estos paradigmas se haya instalado definitivamente como el paradigma triunfante" (op.cit 1996:98). Es una tautología agregar que las variaciones de paradigmas dan cuenta de una evolución de las ciencias de la educación puesto que "el trabajo de quien enseña, maestro o profesor, y su misión social especial, están lejos de ser cosas estables. De hecho, la profesión evoluciona, como tantas otras cosas, en el seno de la sociedad, móvil y sometida ésta, a su vez, aún en los más calmos periodos, a forcejeos de grupos antagónicos" (Gilbert 2000:11).

### **2.1.2. Dimensiones praxeológicas**

En cuanto a las dimensiones praxeológicas de la enseñanza eficaz, la literatura abunda. Retendremos sólo algunas aportaciones, desde una perspectiva más cualitativa que cuantitativa y en función de nuestra propia perspectiva conceptual.

Lo que distingue al buen maestro, según apunta Ibarra (1999) en un estudio de cuatro profesores de una universidad de Querétaro señalados por el conjunto de la comunidad como "buenos maestros", es su capacidad para lograr la conjunción de cuatro dominios: la disciplina, esto es, el dominio de los saberes requeridos que le permita, además de instruir, mantener viva la atención y constante el interés de los alumnos por la materia y por el conocimiento; la didáctica, esto es, el dominio de un saber-hacer que le permita proponer actividades que favorezcan el aprendizaje pero es también la capacidad de sentir y armonizar el ritmo de las clases con el aprendizaje de sus alumnos; los afectos, esto es, un saber-ser que consiste en conocer y aceptar el campo de juego pedagógico tomando en cuenta un factor esencial que es el de las culturas de los jóvenes; y las normas institucionales cuyo respeto favorece la creación de relaciones sanas y maduras entre todos y cada uno de los actores. Sin embargo, por encima de estas competencias y de la habilidad para juntarlas armoniosamente, el autor hace notar en la introducción (p.18) que:

Ante las diferencias y similitudes (en la forma de valorar al Buen Maestro), fue necesario recuperar la lección de Durkheim, quien postula que el Buen Maestro lo

es sólo en la medida en que el campo donde trabaja lo distingue; no lo es por una cualidad innata en él; en otras palabras, es bueno porque lo caracterizan como tal. El maestro es caracterizado como "bueno" por los sucesos que es capaz de generar en el aula, mismos sucesos que están impregnados de dominio del conocimiento, dominio de un saber-hacer didáctico, manejo de emociones y afectos y manejo de las reglas institucionales. Cada uno de estos sucesos tiene un porqué y un significado, y acarrea ciertas consecuencias. La relación entre estos factores constituye el terreno de la investigación educativa en el aula (Pérez Gómez 1996:98).

De Landsheere (1980:124-127) describe "en abstracto, el mejor enseñante (como) aquel que suscita en sus alumnos la mayor cantidad de aprendizaje de la mejor calidad". Además de señalar la necesidad de definir qué son los aprendizajes, el autor describe una tipología de los docentes, como "dominantes más o menos acentuadas" (op.cit.:126) que se resume así: "Tipo X: se dedica al desarrollo de la personalidad del estudiante, concediendo una gran importancia a lo afectivo, a lo social (...). Tipo Y: únicamente se preocupa por la inteligencia de sus alumnos. Se ciñe al tema tratado. Sigue un programa detallado, lógico. Fija unas normas elevadas. Ejerce controles rigurosos de los conocimientos (...). Tipo Z: estimulante, imaginativo. Intenta provocar la chispa que originará en un número reducido de alumnos la energía, la libertad y el arte para expresar su genio creador (...)." (op.cit.:125). Cada tipo tiene su antagónico que serían: del tipo X', el profesor distante, egocéntrico y reservado; del tipo Y', el maestro desorganizado y negligente; del tipo Z', el docente gris, rutinario. En los hechos, ningún tipo se realiza de manera "pura", es probable que los docentes tengan actitudes eclécticas y variables en función de factores más emocionales que racionales. En cualquiera de estos tipos puede anidar un buen profesor y su antagonista también. Dado que la definición del "buen profesor" depende más de quien lo mira que de una abstracción conceptual, como lo señala Cohen (citado en de Landsheere, op.cit.:126), "para predecir cómo juzgará un observador a un profesor determinado hay que descubrir previamente cuál es el papel que este observador espera del enseñante". Es en el seno de la relación educativa, donde intervienen actores específicos, dotados de características particulares, así como factores circunstanciales como el tiempo y espacio, que se va definiendo al buen maestro, en función, en gran parte, de las representaciones que cada cual tiene del otro y del papel que espera que desempeñe en el juego educativo, más que en función de normas absolutas. El autor cita a Popham (1967) para un agregado más: "La calidad del aprendizaje que se adivina en una situación pedagógica determinada depende de un

método *concreto*, empleado por un profesor *concreto*, para unos alumnos *concretos* y con un objetivo *concreto*" (de Landsheere, op.cit.:127). Si la noción de concreto debe ser la base de toda enseñanza, el punto de anclaje a partir del cual elaborar ideas abstractas, en el campo de la evaluación, su pertinencia se hace más palpable aun.

Mialaret (Debessè y Mialaret 1980:126) recalca a su vez la relatividad del concepto de "buen maestro" en función del contexto en el que se da la acción educativa y agrega: "Por otra parte, la forma en que los estudiantes reciben a un profesor depende más de sus sistemas de valores que de características pedagógicas concretas", afirmación que redundante en lo dicho hasta ahora.

Conviene citar de manera extensiva un párrafo de Gilbert (2000:12) que resume la evolución de la noción de "buen maestro" al filo de las corrientes ideológicas que se disputaron la hegemonía en la escuela en Francia - lo mismo podría hacerse en el caso de México, recorriendo los tipos de influencias dejados por Joseph Lancaster (1778-1888), Pestalozzi (1746-1827), Norman A. Calkins (1822-1895), seguidor de Comenio, Auguste Comte a través de Gabino Barreda (1820-1881) y otros/as más, incluido el ineludible José Vasconcelos (1881-1959) (tomado de Meneses Morales en "El saber educativo", capítulo XII, *Un siglo de educación en México*, coordinado por Pablo Latapí):-

En el siglo XVII había cierta forma de ser un buen maestro, al menos a juicio de la mayoría. Más adelante hubo otras: una patriótica, muy decididamente anticlerical, democrática; otras, piadosa y sumisa, aunque religiosamente agresiva. La República, a través del Ministerio de Instrucción Pública, erigió el prototipo del maestro instruido, autoritario, investido de funciones casi sacerdotales, tan infalible como la institución de la que salió; luego, la escuela nueva impuso la imagen del gran liberal, afectuoso e inspirando confianza. En la actualidad, la pedagogía, reclamada por ideologías diversas y contradictorias, sujeta asimismo a los avatares de un mundo conformado por las tecnologías, propone a los maestros modelos que van del más frío estilo didáctico al animador de grupos, pasando por todas las modulaciones posibles sobre el tema de la libertad creadora. (Gilbert 1980:12)

Sin embargo, el supuesto de la existencia de habilidades docentes genéricas ha sido la justificación para el uso de medidas multidimensionales, aptas para evaluar cualquier tipo de enseñanza, en cualquier contexto. Esto implica un grado de invariabilidad que, como hemos visto, se corresponde poco con la realidad educativa. Si, como lo sugiere Luna (2000b:65), especialista en educación, "la estructura lógica de la disciplina y las estrategias de razonamiento difieren", es posible pensar que la manera de medir la eficacia docente debe tomar en consideración estas variaciones. Por ello es un elemento a favor de los cuestionarios de evaluación de la docencia aplicados a los alumnos el

hecho que, en regla general, actualmente, cada centro educativo formule un cuestionario propio, original o inspirado de un modelo, intentando apearse a las características de la disciplina y del centro mismo.

### **2.1.2.1. Las habilidades docentes transcritas en los cuestionarios de opinión aplicados a los alumnos**

La experiencia nos demuestra que, ante la necesidad de formular oraciones concretas que el alumno pueda comprender de manera unívoca, los diseñadores de un cuestionario de evaluación utilizan forzosamente criterios que permitan definir claramente las habilidades docentes de una disciplina particular, dando más peso a unas que a otras, o eliminando las que les parezcan poco adecuadas al contexto político-educativo, o las que los alumnos no pueden observar, por tanto no pueden evaluar. Es probable que muchas de ellas se repitan en la mayoría de los cuestionarios elaborados en instituciones educativas a lo largo y ancho del planeta. Tres parecen ser características básicas, constantes y necesarias de identificar en el maestro evaluado : 1) la aptitud a hacer que los contenidos sean asimilables por los estudiantes; 2) la competencia para suscitar pensamiento divergente <sup>5</sup>(búsqueda de alternativas lógicas) y pensamiento convergente; 3) la habilidad para organizar y hacer operativa su enseñanza (Dawoud:1983). El hecho que ciertos cuestionarios omitan una o varias de estas habilidades (en particular, la segunda) no significa que éstas no existen en el perfil de la profesión docente sino que los diseñadores de dichos cuestionarios las desconocen o no encuentran interés en su evaluación.

A lo que este tema conduce necesariamente es al establecimiento de las funciones y responsabilidades del docente, en un contexto específico. La documentación es abundante sobre este tema, nos limitaremos a mencionar las propuestas de Scriven (1988) que contempla: el dominio de la disciplina: en las áreas de su competencia y en las materias transversales del vitae; las competencias instruccionales: destrezas comunicativas, de gestión y de programación y desarrollo; las competencias evaluativas: los conocimientos sobre la evaluación de los estudiantes, las destrezas de construcción de pruebas, la clasificación, puntuación y calificación, el regisro e informe del rendimiento

---

<sup>5</sup> “El pensamiento divergente es aquel que, frente a un problema, busca todas las soluciones posibles, menos apegado al conformismo de la respuesta que a su originalidad, a sus anchas ante cuestiones amplias y poco definidas, capaz de percibir relaciones hasta ese momento jamás establecidas, de producir formas nuevas por ensayo y error y por tanteo experimental” (Gloton y Clero, citado en Diccionario de Pedagogía, Reynal y Rieunier).

de los estudiantes; y la profesionalidad: ética, de actitud, de mejora, de servicio (citado en Mateo 2000:102), y de Luna (op.cit.: 47), quien enumera ejes *critierados* para el análisis o para la elaboración de instrumentos de evaluación (autoreporte, autodiagnóstico, cuestionario, observación, entre otros), a partir de un recorrido bibliográfico efectuado por Cohen y Mckeachie en 1980:

- 1) dominio del contenido del curso
- 2) selección del contenido
- 3) organización del curso
- 4) pertinencia de los objetivos del curso
- 5) pertinencia de los materiales de instrucción
- 6) pertinencia de los medios de evaluación como exámenes, ensayos, reportes, etc.
- 7) pertinencia de la metodología utilizada para enseñar el contenido de un área específica
- 8) compromiso con la enseñanza y aprendizaje del estudiante
- 9) ejecución de los estudiantes, con base en exámenes y proyectos
- 10) apoyo a las actividades académicas de su institución.

Al respecto, una indagación previa que se llevó a cabo con el afán de conocer la opinión de los estudiantes de lenguas extranjeras (en este caso particular, estudiantes de francés), en la que se aplicó el cuestionario de Loredó (Loredó 1999:162) sobre los aspectos que les parecen más significativos, en este caso, para evaluar la docencia en lenguas (ver Anexo 4), arrojó los siguientes resultados.

Se aplicó a 54 estudiantes universitarios de nivel licenciatura en su gran mayoría, en una universidad pública, durante el segundo semestre de 2001, de los niveles más avanzados en el estudio de la lengua. Los 54 estudiantes pertenecen a dos grupos, tienen entre 19 y 23 años, 67% son mujeres y 33% son hombres. Estudian carreras distintas: leyes, medicina, diseño gráfico, arquitectura, ciencias de la naturaleza, letras, y otras carreras más. Los estudiantes contestaron el cuestionario en clase en presencia del profesor, aunque ninguno de ellos requirió alguna explicación suplementaria a la que se les dio verbalmente al entregarles el formulario y a las instrucciones escritas en el cuestionario. En promedio, la duración del ejercicio fue de 15 minutos. El cuestionario consta de 36 reactivos. Nuestra intención es de conocer cuáles son los reactivos que aparecen como poco pertinentes en el caso de la docencia de las lenguas extranjeras, de tal suerte que



nos atuvimos al listado de Loredo probado en otras disciplinas. No se analizan aquí los resultados del autor, nos limitaremos al objetivo principal que es de saber cuáles son los atributos del docente cuya evaluación los estudiantes consideran irrelevante y a cuáles atribuyen una importancia preponderante. La escala fue: 1 igual a muy importante, 2 igual a importante, 3 igual a poco importante y 4 igual a sin importancia. Se consideran "aspectos secundarios" aquellos que los alumnos calificaron de poco importante y sin importancia cuando superan la frecuencia en términos absolutos de 10 (equivalente a 18,5%) , y se colocan en la columna de "aspectos relevantes" los que los alumnos calificaron unánimemente (frecuencia 54, 100%) de muy importante e importante. Se hace mención aparte de aquellos atributos o funciones que no reúnen la unanimidad en cuanto a su importancia, pero que se colocan en el rango de frecuencia de 3 a 9. Se eligió esta categorización de los resultados considerando que, *a priori*, cada uno de los atributos censados por Loredo hace parte integrante de la función docente; por ende, el hecho que una quinta parte o más de los estudiantes los consideren como poco y nada importantes sirve como indicador emergente y fueron titulados "aspectos secundarios". Son clasificados por orden de importancia y, entre paréntesis, se menciona la categoría de análisis, atribuida por Loredo. Los resultados para esta muestra en particular fueron los siguientes (para los resultados completos, ver anexo 5):

Aspectos secundarios			Aspectos relevantes	
Función docente	Frecuencia	%	Función docente	categoría
1. Presenta diversas posturas teóricas (competencia profesional)	39	72.2	9. Preparación práctica de la materia	Planeación
2. Especifica la bibliografía del curso (planeación)	27	50	10. Domina la materia	Competencia profesional
3. Presentación del programa de la asignatura (planeación)	27	50	11. Claridad en la exposición	Estrategia metodológica
4. Relaciona los conocimientos con otras disciplinas (competencia profesional)	24	44.4	12. Organización y preparación de la clase	Planeación
5. Obtiene información acerca de las necesidades de los alumnos (evaluación)	15	27.7	13. Propicia un ambiente favorable de trabajo	Comunicación
6. Preparación teórica de la materia (planeación)	12	22.2	14. Muestra disponibilidad para que los alumnos lo consulten	Conducta propositiva
			15. Retroalimenta a los alumnos en las áreas fuertes y débiles en sus	Evaluación

7. Profundiza en la cobertura de los temas (competencia profesional)	12	22.2	<b>avances del curso</b> <b>16. Asiste a todas las sesiones</b>	Conducta propositiva
8. Presentación de los criterios de evaluación (evaluación)	12	22.2	<b>17. Es accesible con los alumnos</b> <b>18. Realización de trabajos prácticos</b> <b>19. Manifiesta interés en los contenidos expuestos</b>	Conducta propositiva Estrategia metodológica Conducta propositiva

Cuadro 4: Funciones relevantes y secundarias en la evaluación docente.

En la enseñanza de las lenguas extranjeras, los estudiantes atribuyen poca importancia a la enseñanza de saberes teóricos (reactivos 1, 2 y 6 del cuadro). La presentación del programa y del plan de evaluación (reactivos 3 y 8 respectivamente), así como la profundización en los temas abordados a lo largo del programa (reactivo 7) y el hecho de relacionar el aprendizaje de la lengua y la cultura con otras disciplinas (reactivo 4), tampoco les parece prioritario. Todo esto es muy entendible. En efecto, los alumnos perciben correctamente que el aprendizaje de una lengua/cultura no pertenece a un cuerpo de conocimientos teóricos. Quizá por esta razón, la presentación del programa y la relación con otras disciplinas (se puede pensar que cada alumno encuestado relaciona la palabra "disciplina" con la suya propia o la dominante en sus estudios universitarios), donde sí deben adquirir conocimientos teóricos, les resulta poco relevante. El que "la necesidad de profundizar en los temas" aparezca como poco importante también se comprende puesto que en LE se pueden abordar muchos y variados temas relacionados con la lengua y con la cultura a lo largo de un periodo escolar, sin necesidad de "profundizar".

22.2% dicen que es poco relevante conocer los criterios de evaluación, esto por varias razones, que podrían ser: 1) la lengua no tiene valor curricular en esta institución. Por ende, aunque el profesor otorgue una calificación para determinar si el alumno puede pasar al nivel siguiente, ésta no resulta importante, porque: 2) los alumnos se autoevalúan, o bien porque 3) se interesan más por una evaluación formativa que por la formalidad de la enunciación de los criterios de evaluación.

Por otra parte, resulta sorprendente que los estudiantes encuestados estimen poco importante que el profesor indague acerca de sus necesidades en lengua y cultura (reactivo 5). Sin embargo, estos dos últimos temas, el de la evaluación y el de la

obtención de información acerca de las necesidades de los alumnos (temas que Loredó clasifica como de Evaluación), tienen eco en otros reactivos que analizaremos enseguida, en la parte de las funciones relevantes.

Las funciones docentes que reunieron el consenso de los 54 alumnos entran en la lógica de una visión pragmática sobre el aprendizaje de una lengua/cultura (reactivos 9 y 18). Domina una expectativa fuerte en cuanto al saber-hacer pedagógico del docente (reactivos 10, 11, 12, 13 y 19). Lo que Loredó llama una conducta propositiva, la de asistir a todas las sesiones (reactivo 16) ocupa también una preocupación mayor entre los alumnos, quizá porque, vale la conjetura, no es siempre el caso de todos los maestros. Ahora bien, 15 estudiantes atribuyeron poco valor al reactivo que versa sobre la obtención de información acerca de las necesidades de los alumnos, sin embargo el mismo reactivo repercute en otro reactivo (el 14) donde se habla de la disponibilidad necesaria para que los alumnos puedan consultar al profesor, expectativa que redundante a su vez en el reactivo 17 que habla de "ser accesible con los alumnos". Esto es, es posible que el hecho que el profesor no haga un examen general de las necesidades de los alumnos no parezca tan importante a los ojos de ciertos alumnos como el que sea disponible y accesible, lo que garantiza, de alguna manera, un nivel adecuado de sensibilidad hacia las necesidades específicas de cada alumno. Por otra parte, el hecho que 12 alumnos consideraron poco importante que el profesor presente los criterios de evaluación tiene un contrapeso en el reactivo 15, pues ahí se señala la necesidad de retroalimentación a los alumnos en las áreas fuertes y débiles en sus avances del curso, esto es se confirma la hipótesis formulada líneas arriba según la cual los alumnos (por lo menos 12 alumnos) optan por querer evaluar en el docente su habilidad para instrumentar una evaluación formativa a lo largo del curso más que por escuchar la lista de criterios de evaluación, enunciados, quizá de manera formal al inicio del curso.

Las funciones del docente formuladas en esta lista que, sin rebasar el 20% de las opiniones negativas, tampoco provocó la unanimidad en cuanto a su importancia total, sino que entre 3 y 9 alumnos las consideraron poco y nada importantes, pertenecen a las categorías de análisis Comunicación, Conducta propositiva, Evaluación, Estrategia metodológica, Competencia profesional y Planeación, y son las siguientes:

Aspectos medianamente relevantes
----------------------------------

20. estimula la participación del alumno (frecuencia: 3)
----------------------------------------------------------

21. amabilidad en las explicaciones (f/7)
-------------------------------------------

22. propicia la interacción del grupo (f/6)
23. manejo del grupo (f/8)
24. considera la opinión externada por el alumno (f/4)
25. manifiesta atención por los alumnos (f/5)
26. llega puntualmente a sus clases (f/3)
27. cumplimiento del programa (f/)
28. obtiene información acerca de los avances del alumno (f/3)
29. congruencia evaluación-objetivos (f/)
30. implementa la enseñanza reflexiva (f/6)
31. ritmo de presentación de los temas (f/9)
32. orienta el desarrollo de actividades y tareas (f/6)
33. recursos y materiales utilizados en clase (f/3)
34. actualización de la información (f/3)
35. uso del tiempo en clase (f/)
36. manifiesta que prepara la clase (f/8)

Resulta un tanto delicada la interpretación de estos datos en virtud de la muy baja frecuencia de respuestas negativas (clasificados como "poco importante o nada importante" en el cuestionario), sin embargo, llama la atención que algunos estudiantes consideren poco importante aspectos como favorecer la participación, la interacción, el manejo del grupo, la opinión del alumno, la atención prestada a los alumnos. Lo que revela este trabajo es que, aunque no podemos ampliar la muestra en esta fase de nuestra investigación por razones de tiempo, como lo veremos en el capítulo V al relatar una experiencia de elaboración de cuestionario de opinión para la evaluación de la docencia en lenguas extranjeras, resulta necesario conocer a detalle la opinión de los alumnos sobre los aspectos a evaluar, y no solamente cuáles son, sino poder justificar su opinión.

### **3. Las normas de evaluación**

El Joint Committee (JC) on Standards for Educational Evaluation (1998) ha publicado las Normas de Evaluación para Programas, Proyectos y Material Educativo que cumple con la función necesaria en este campo de registrar las diversas normas de evaluación en educación. Ciertamente no es el único organismo en investigar y publicar este tipo de trabajos. En el compendio, Stufflebeam y su equipo de especialistas realizan un

reagrupamiento de las normas en cuatro rubros: normas de utilidad, normas de factibilidad, normas de legitimidad y normas de precisión. El respeto de estas normas, apegadas a los requerimientos del contexto en el que se opera, otorga sin duda un mayor grado de confiabilidad a los resultados de la evaluación. Las normas que aparecen en los capítulos del libro dedicados a los temas de "Cómo decidir qué evaluar", "Definición del problema por evaluar" y "Diseño de la evaluación", son a nuestro juicio las más importantes. La observancia de estas normas permite fijar un marco de referencia para la planeación del trabajo del equipo encargado de la evaluación de programas, proyectos o materiales en una institución (ver Anexo 3).

### **3.1. Algunas normas relativas al marco contextual: qué evaluar, quién evalúa, para qué**

Después de haber identificado la audiencia principal y las audiencias secundarias y de definir las necesidades generales y específicas, se busca verificar la confiabilidad del equipo evaluador, que se compromete a mantener informadas las audiencias, por medio de carteles, correo, informes, juntas, y otros canales de comunicación acordados. En el caso que nos ocupa la audiencia principal son los profesores y las audiencias secundarias son los alumnos y los directivos.

Una trascendencia positiva de un proceso de evaluación es aquella que ayuda a los educadores a cumplir con sus responsabilidades y, en general, a satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes. El propósito de la norma de utilidad es que los evaluadores ayuden a sus audiencias a utilizar los resultados de manera positiva, mediante el mejoramiento de los programas, proyectos o materiales, la selección de los productos o aproximaciones cuyos costos aporten el mayor beneficio o la eliminación de los esfuerzos improductivos. Los evaluadores son agentes del cambio, el cual no sucede de manera inmediata. Hay que saber convencer a las diversas audiencias. Para ello, el JC recomienda exponer ante los representantes de cada audiencia los procedimientos ideados (formas de recopilar, organizar y analizar la información) y los instrumentos con los que se va a evaluar para que contribuyan al proceso aportando su opinión. Los propósitos se definen en una primera etapa en términos no extensivos ni exhaustivos con el fin de permitir cierta flexibilidad a lo largo del proceso.

El equipo de evaluación (EE) verifica asimismo la viabilidad política del proyecto; por ejemplo, si las resistencias por parte de la comunidad de profesores no permiten que se lleve a cabo o si existen intereses velados o riesgos de manipulación. Se trata de

asegurarse plenamente que nadie se sienta amenazado por la evaluación. Para eso, el JC recomienda que el EE se reúna con los grupos de interés para que expresen su posición y preocupaciones, lleve una bitácora de este proceso; identifique, mida e informe acerca de las oposiciones de los diversos grupos de interés. Asimismo, que evite relacionarse más con una audiencia que con otra o con un grupo de interés que con otro. Los conflictos de intereses suelen ser inevitables y deben manejarse con apertura y honestidad. Este problema predomina en las evaluaciones internas en las que las relaciones personales pueden influir en los resultados de las evaluaciones. Sin embargo, sería un error suponer que seguir una serie de procedimientos objetivos bien establecidos elimina cualquier conflicto de intereses; otro error sería excluir la participación de personas calificadas por miedo a exponer la evaluación a alegatos de conflictos de intereses.

Por otra parte, para identificar el objeto de evaluación, el JC apunta hacia la descripción clara y precisa del objeto de evaluación, corroborando, lo más que se pueda y en la medida de lo posible, si lo que aparece en el currículo formal se corresponde con el currículo real. De no ser posible, se partirá del currículo formal para llevar a cabo la evaluación, pero el aspecto del currículo real deberá contemplarse en el informe de evaluación. El EE habrá de registrar en el informe técnico las descripciones que se obtengan, y destinar atención especial a cualquier discrepancia entre las características deseadas del objeto y las características ocurridas en el momento de ponerlo en marcha. Si bien se aconseja no dedicar un tiempo excesivo a la descripción del objeto, de manera que luego resulte insuficiente el tiempo que se pueda destinar a estimar sus aciertos y deficiencias, sería una equivocación hacer el *impasse* sobre la descripción del objeto. En el caso de la enseñanza de las LE, es necesario tomar conocimiento primero de los programas, la conformación de los grupos, las condiciones en las que se dan las clases, las horas trabajadas por cada profesor, y otros datos más como la cantidad de alumnos, las carreras que estudian, etcétera, y tomar en cuenta estos factores al momento de conocer los diversos tipos de evaluación de la docencia para elegir entre ellos el o los más adecuados.

### **3.2. Algunas normas relativas al diseño de la evaluación**

Es de suponer que cada audiencia quiera plantear diversos puntos de vista con respecto al objeto por evaluar. De éstos, los evaluadores deben seleccionar aquellos que tengan mayor relevancia para la audiencia principal y responder con información clara y útil. Es

necesario ponderar qué es más significativo. Es probable que para conocer la opinión de las audiencias se tenga que aplicar cuestionarios o realizar entrevistas. El EE debe confirmar que las preguntas formuladas a los entrevistados se relacionan con los propósitos. Es indispensable distribuir el esfuerzo total para la evaluación en sus etapas de elaboración de instrumentos, acopio de datos, análisis de datos, interpretación e información, y asignar el mayor esfuerzo a los temas jerárquicamente mayores.

El valor es el término esencial de la evaluación y la valoración es la escala de utilidad de un objeto, de su importancia o de su valor global. Atribuir un valor a determinados aspectos de un programa es el tema de la evaluación. En este caso, se trata de atribuir un valor a determinados aspectos de una enseñanza. La tarea es compleja y controvertida pues toca interpretar el significado de la información. Dicha información (cuantitativa o cualitativa, formativa o sumativa, de proceso o de producto) será de poco interés o tendrá un uso limitado si no se interpreta de acuerdo con la idea pertinente y adecuada de lo que es válido en el contexto estudiado. Se debe considerar las bases alternativas para interpretar los resultados; por ejemplo: los objetivos del proyecto, la especificación de los procedimientos, las leyes y reglamentos, las metas institucionales, los ideales democráticos, el desempeño de los grupos por comparación, la medición de las necesidades de un grupo receptor, las expectativas de desempeño en un grupo muestra y el informe de juicios por medio de los diversos grupos referenciales. Es un error, advierten en el JC, suponer que las evaluaciones deben ser objetivas en el sentido de estar exentas de juicios de valor; no determinar las perspectivas de valor (educativo, económico, social y científico) que las audiencias consideran importantes al interpretar los resultados de la evaluación.

Algunas recomendaciones en cuanto a los procedimientos prácticos son: evitar interrupciones, que la evaluación sea factible y realista con respecto a las restricciones de tiempo, presupuesto, personal y disponibilidad de datos y participantes; elegir los procedimientos que se puedan realizar con un esfuerzo razonable; verificar la factibilidad del calendario para la recopilación de datos y sus diversas técnicas, antes que determinar el método de recopilación de datos; asegurar que el suficiente personal capacitado esté disponible para terminar la evaluación como se propuso.

Las que abordamos enseguida son normas de precisión. Para el JC, es preferible otorgarle más importancia a estas normas que a las anteriores (las de factibilidad, p.e. suficiente personal capacitado). Esto significa que puede darse el caso, en un momento y en un lugar dados, de tener medios restringidos, de dudar de qué instrumentos serían los

idóneos, etcétera, y a esto se puede remediar con un poco de imaginación, pero no puede haber titubeo en cuanto a la confiabilidad de las fuentes de información, la validez y la confiabilidad de la medición, el análisis de los datos y la objetividad del informe. En las normas de precisión se finca el rigor del trabajo de evaluación. Si no se puede garantizar un proceso confiable y válido, es menester considerar la posibilidad de abandonar la evaluación, recomienda el JC.

La confiabilidad en evaluación educativa, como se sabe, reside en la posibilidad de determinar que un instrumento de evaluación aportará las mismas apreciaciones hoy como mañana. La metáfora frecuentemente utilizada que equipara la confiabilidad en evaluación con la fidelidad de la balanza que debe indicar el peso de los objetos en un momento dado como lo hará un año después ilustra bien este criterio esencial en evaluación educativa. La validez de un instrumento de evaluación educativa es una cualidad que se le atribuye si logra medir realmente lo que pretende medir. Por ejemplo, si, para evaluar la enseñanza en LE, tenemos un cuestionario aplicado a los alumnos que en realidad versa más sobre las características personales del profesor ("es impulsivo, es agradable, es paciente", etc.), no se está evaluando a la docencia sino al docente. El instrumento no es válido.

En evaluación de la docencia, un factor de confiabilidad lo ofrece la diversidad de fuentes de información (alumnos, pares, administrativos, autoestudio, padres de familia, consejos externos) para obtener datos desde diversos medios: entrevistas, cuestionarios, observación, análisis de documentos, como: planes de estudio, programas, bibliografía, materiales para la clase, videos y grabaciones audio, calificaciones, bitácoras descriptivas, diarios de clase, pruebas. El EE debe describir las fuentes, documentar el proceso así como los procedimientos de muestreo utilizados para cada fuente e incluir esta información en el apéndice técnico. El JC advierte sobre clasificar las fuentes sin describirlas o clasificar las fuentes de información como "adecuadas o inadecuadas" pues todas las fuentes son parcialmente adecuadas, dar más tiempo del necesario en el análisis de la documentación pues explicaciones y estimaciones generales suelen ser suficientes.

La validez de la medición requiere de una descripción detallada de los contenidos por medir, del análisis de los instrumentos, la justificación de los procedimientos. De igual modo, administración, calificación, interpretación, presentación de evidencias cualitativas y cuantitativas son requerimientos para la validez. La validez de la medición se refiere a la solidez de las inferencias que se hagan a partir de los resultados del proceso de acopio



de datos. La validez del instrumento depende de cómo se utilizó, de qué preguntas responde, de las condiciones de recopilación de datos, de las características de las personas que proporcionan los datos y de la interpretación de los resultados. El EE debe verificar la adecuación de los instrumentos con los objetivos y exponer la evidencia que fundamenta el uso de los instrumentos elegidos. Es un error aceptar un instrumento de medición por sus características generales (reputación, formato, entre otros) en vez de por su aplicabilidad al proyecto que se mide. Si por falta de tiempo o de recursos, no se pudo comprobar la validez de un instrumento es necesario señalar claramente en el informe que el instrumento es experimental, que los resultados se interpretan con precaución y dentro de los límites del contexto.

Una medición confiable es aquella que proporciona indicaciones consistentes de las características que investiga: coherencia interna, estabilidad temporal, concordancia entre los observadores.

Si la evaluación busca recopilar información cuantitativa, la cual consiste en hechos y datos que se representan numéricamente, es necesario tomar en cuenta en el análisis cuantitativo, el proceso de acopio, de organización, el manejo y la validación de la información para resolver ciertas preguntas acerca del objeto. La edad, las características socio-económicas de los estudiantes, el aprovechamiento, las actitudes y los comportamientos, las características del programa de enseñanza son algunas de las informaciones que se pueden medir. La tarea del análisis cuantitativo es organizar, resumir, interpretar e informar estas cantidades y mediciones para que su significado resulte claro. También consiste en medir los efectos de un programa al nivel de los subgrupos y no sólo como comparación global del desempeño promedio de los grupos que reciben el programa, porque lo que puede parecer beneficioso globalmente puede no serlo para un sub-grupo. El JC advierte sobre los riesgos de simplificación o de falsificación.

Las entrevistas estructuradas y no estructuradas, las observaciones participativas o no participativas, las audiencias, el estudio documental, los registros y procedimientos de recopilación de datos de diversos tipos son instrumentos que permiten un análisis de la información cualitativa. Se pueden recopilar datos intencionalmente o aparecer a nuestra consideración inesperadamente; además, se pueden enfocar a decisiones, objetivos, planes, procesos, resultados, etc., y registrarse como descripciones, argumentos lógicos, interpretaciones e impresiones. El resultado es la presentación narrativa, la cual dota el análisis de una profundidad que lo cuantitativo no puede dar. El EE debe asegurar la

precisión de los resultados al buscar, en una fuente, evidencia que los fundamente y al someter las inferencias a una verificación independiente. Se debe asimismo elegir un procedimiento de análisis y un método de sintetización apropiado para la interrogante a la cual el estudio responde e informar sobre las deficiencias potenciales de la recopilación de datos. Son errores referirse a lo cualitativo como algo poco riguroso y sólo intuitivo; no diferenciar las diversas fuentes de información cualitativa con base en la confiabilidad, el nivel de experiencia y el grado de participación; pensar que lo cuantitativo se aplica para muestras grandes y lo cualitativo para muestras pequeñas.

Finalmente, un informe objetivo es aquel que incluye perspectivas independientes de los miembros del proyecto cuyo trabajo se evalúa (y la inversa), informa los puntos conflictivos respecto de las conclusiones y recomendaciones, investiga, examina e informa las desviaciones y prejuicios que puedan influir en los resultados. Un buen equilibrio del informe se da al informar de los aspectos negativos así como de los positivos del objeto, al clasificar ventajas y desventajas, defectos y virtudes o rasgos neutrales, al solicitar los comentarios críticos de las partes enteradas antes de emitir el informe final, al advertir qué no se ha podido evaluar. Un grave error consiste en manipular los resultados para complacer un grupo de interés o los evaluadores mismos.

Sirva este apartado como resumen de una obra profusa en información, manual de consulta para toda aquella persona o institución involucrada en trabajos de evaluación educativa. En nuestra experiencia de la profesión docente en lenguas extranjeras y en el marco de las instituciones públicas de educación superior, podemos afirmar que las normas de Joint Committee, si bien conforman una base rigurosa para la evaluación de cualquier nivel en la institución, no son utilizada de manera rigurosa, por desconocimiento, en la mayoría de las veces, y por la falta de interés por insertar un proyecto de evaluación en un marco normativo. En particular, hemos observado que las normas de legitimidad y las normas de precisión son las normas sobre las que se hace un *impasse*, quizá porque obligan a un mayor compromiso, a un mayor trabajo en profundidad, a una reflexión para la cual no se está capacitado, entre otras razones que pudieran explicar la carencia. La norma de legitimidad aborda la esfera de lo político y de los conflictos de intereses, tema que, si bien rige gran parte de la vida académica, es visto como tabú, o cuando menos no es considerado como un tema que se pueda comentar, discutir de manera abierta, en foros plurales y democráticos y las de precisión son las últimas comentadas, referentes a la validez y la confiabilidad. Por el contrario, las normas de factibilidad son las primeras

que los profesores y administrativos buscan identificar y cumplir, quizá porque involucra en primera instancia el tiempo de trabajo, que los académicos reclaman a menudo como un bien preciado y escaso.

Rosales (2000) aborda la problemática de la normatividad en educación y evaluación desde un ángulo menos pragmático pero que sugiere cambios en las formas de asumir la acción educativa, cambios que en algunas instituciones se han dado y que en otras no se contemplan según los enfoques psicopedagógicos elegidos. Para llegar a una evaluación más formativa que de control, Rosales comienza con la noción de planificación donde es necesario transitar de la enseñanza de hechos separados a la enseñanza de procesos integrales. Luego, el autor habla de la ampliación del concepto de contenidos, de saberes a saber-hacer y saber-ser. Después, los cambios deben operarse en el ámbito de la comunicación didáctica, donde se debe pasar de la transmisión de saberes a la capacidad de relacionarse, a la colaboración interindividual y grupal y al uso de diversos lenguajes. El concepto de metodología pasa de ser una programación rígida a la organización general de las actividades didácticas. Modificadas estas maneras de ver y de ser, el objeto de evaluación se desplaza del control y la verificación hacia la actuación docente en su diversidad y complejidad como forma de autoevaluación.

En forma más resumida, Mateo (2000:98) recomienda realizar acciones básicas que favorezcan un proceso asociativo y comunicativo entre todos los actores involucrados para realizar el mismo desplazamiento señalado por Rosales de una evaluación-control, como modelo vigente en la actualidad en la mayoría de los centros educativos, hacia una evaluación-comunicación:

- establecimiento de objetivos mutuamente beneficiosos
- énfasis en la comunicación sistemática
- creación de un clima favorecedor de la evaluación
- garantía en la aplicación técnica del sistema evaluativo
- uso de múltiples fuentes de datos.

El tema de la comunicación es de subrayar pues perduran serias dificultades en este sentido entre los miembros de la academia, desde nuestra experiencia. La comunicación contiene mensajes; estos mensajes transmiten información y tal parece que la información es objeto de poder si observamos cómo algunos miembros de la comunidad académica se guardan de hacerla circular. Cabe recordar que los vocablos "comunicar" y "comunidad" provienen de la misma raíz latina *communis*, común, poner en común,

compartir. La evaluación como medio de comunicación requiere cambios en las actitudes, transparencia, afán de democratizar las relaciones.

Díaz Barriga (Díaz Barriga 2003a:114) apunta por su parte algunos principios rectores de cualquier proceso de evaluación de la docencia:

- "atender la complejidad y multidimensionalidad de la tarea docente
- abrir la posibilidad de explorar al menos con cierta profundidad el contexto y las incidencias en que ocurre la enseñanza en una institución determinada
- recurrir a una diversidad de fuentes de información y evidencia, e intentar la triangulación de la información
- tomar en cuenta la perspectiva, el significado y la interpretación de los principales involucrados, los profesores y sus alumnos".

A diferencia de los autores antes citados, Díaz Barriga investiga y escribe desde la realidad mexicana. Los principios que enuncia tienen la virtud de señalar las carencias existentes en nuestro contexto.

#### **4. Las etapas de la evaluación de la docencia**

Expondremos los planteamientos de tres autores en torno a las etapas de la evaluación de la docencia. Son complementarios y nos serán útiles posteriormente, cuando analicemos el desarrollo de un caso de construcción de un cuestionario de evaluación en el capítulo V.

Mateo (2000:99) elabora "un diseño de sistema de evaluación del profesorado" que consta de cuatro fases, que desarrollamos enseguida, reproduciendo a la letra el planteamiento del autor:

- la fase de ideación
- la fase de desarrollo
- la fase de implementación
- la fase metaevaluativa

Durante la primera fase, afirma el autor, los tres aspectos siguientes deben ser analizados (Mateo op.cit.:100):

- a) identificar las necesidades de manera clara y minuciosa, en el contexto social y cultural de la institución
- b) derivar los objetivos institucionales como "grado de consecución que debemos pretender"

- c) definir el modelo de calidad para la docencia como "vínculo entre la evaluación del profesor y la mejora de la calidad del centro".

En la segunda fase, se abordarán las acciones siguientes (op.cit.:101):

- a) determinar las funciones del profesorado y responsabilidades del profesorado (Mateo asegura que es imprescindible "partir de modelos de docencia bien establecidos y definidos")
- b) desarrollar los criterios de evaluación y sus indicadores
- c) fijar los "estándares" para la valoración de la actividad docente, esto es determinar los niveles de actuación del profesor considerados como aceptables.

En la fase de implementación, se consideran tres momentos:

- a) documentar la actividad profesional del profesor, recoger suficientes evidencias acerca de la actividad profesional del profesor por medio de: la observación en el aula, la opinión de los padres, la opinión de los alumnos, el juicio de los pares, el rendimiento en el aprendizaje de los alumnos, el autoinforme, el portafolio.
- b) Emitir juicios de valor respecto de la docencia, no basta con recoger la información señala el autor, es necesario interpretarla.
- c) Uso intensivo y extensivo de la información evaluativa: la derivación de las propuestas de mejora. La información recabada se inscribe en el marco del plan estratégico de la institución; fuera de éste, cualquier proyecto de evaluación de la docencia resultaría innecesario puesto que mantiene una relación de interdependencia con el resto de los componentes del complejo entramado institucional.

Finalmente, se aborda la fase metaevaluativa, como evaluación de la evaluación, con el análisis de criterios de propiedad, haciendo énfasis en: la orientación hacia el servicio que implica toda acción educativa, el carácter formal y legal, los conflictos de intereses, el acceso controlado a los informes personales, la interacción con los evaluados profesional, cortés y considerada; criterios de utilidad, de factibilidad y de precisión, tales como lo desarrollan también los miembros del Joint Committee (Mateo Ibíd.: 116-118).

Otros autores como Gervais (2001) señalan las etapas siguientes como las más importantes en el desarrollo de un proceso de evaluación:

- identificación de los propósitos y de las metas de la evaluación
- identificación de las fuentes de información
- identificación de los criterios de evaluación que describan las competencias mínimas aceptables en la persona evaluada

- selección o elaboración de los instrumentos de evaluación, previa capacitación para los realizadores
- una evaluación previa que permita identificar el nivel de competencia actual del docente
- recolección y análisis de los datos obtenidos
- retroacción
- preparación de un plan de crecimiento profesional con objetivos de mejoramiento profesional

Aunado a lo anterior, los factores relativos al contexto, para lograr una mayor objetividad en los resultados de un proceso evaluativo, son indispensables de tomar en cuenta, como se señaló anteriormente (Tejedor y Montero, citado en Fresán *et al.* 2000:92):

- las condiciones académicas personales e institucionales en las que ejerce sus actividades el profesor evaluado
- las características del área del conocimiento en las que se inscribe la actividad del profesor
- su estatuto profesional, en función de la normatividad de la institución de pertenencia
- la organización académica de la dependencia de adscripción
- la disponibilidad de recursos en función de los objetivos a cumplir
- los programas de formación docente y en investigación a los que realmente tiene acceso el profesor
- las características de los alumnos y de los grupos que atiende

Esta información queda registrada individualmente y se toma en cuenta durante el proceso de evaluación y en la toma de decisiones.

Una vez acordados los criterios generales del programa de evaluación, es necesario diseñar los instrumentos que servirán para la recolección de la información. Estos se ajustan a las fuentes informantes.

## **5. Las fuentes de información**

Otro elemento constitutivo de la valoración de la calidad docente sobre el cual existe cierto consenso en la literatura especializada es el de las fuentes de información. Los trabajos censados por Gervais (2001) señalan de manera homogénea que los docentes confían más en una evaluación que contiene información proveniente de múltiples fuentes

porque "cada fuente tomada individualmente comporta ventajas pero también desventajas como la objetividad y la validez de los datos sobre los cuales se funda la evaluación" (Gervais 2001:3). Reúne el consenso de los autores, en la literatura sobre la evaluación moderna, el tema de la inadecuación, por su evidente parcialidad, de fundar un proceso de evaluación sobre una única fuente de información (Poissant 1996, Loredo 1999, Rueda 1999, Crispín y Marvan 1999, Mateo 2000, Díaz-Barriga y Rueda 2002). Por otra parte, el tema de las fuentes de información nos remite necesariamente al de los tipos de evaluación, tópico que abordaremos en el capítulo siguiente.

Las fuentes de información son las siguientes:

- el profesor mismo (autoevaluación)
- los pares
- los alumnos

En algunos sistemas, existe una fuente más que es el supervisor o inspector, pero si su función es común en los niveles básicos y secundarios de la educación, en el nivel pre universitario y universitario lo es mucho menos. Cabe remarcar que es probablemente la fuente de información en evaluación más controvertida, calificada de anquilosada y retrógrada, tanto en Francia como en México.

A los alumnos como fuente de información dedicaremos buena parte de este trabajo, de modo que volveremos sobre este punto en los capítulos subsecuentes.

La autoevaluación es una fuente necesaria, esencial, insoslayable en un programa de evaluación de la docencia pues la información que deriva de la opinión del otro (pares y alumnos) adquiere significatividad cuando el profesor puede contrastarla con lo que su autoexamen le aporta. Esto es en el campo de la evaluación lo que la reflexión sobre conocimientos previos por parte de los alumnos es en psicopedagogía: al igual que los alumnos no son cajas vacías, tienen conocimientos adquiridos, el profesor no es irreflexivo sobre sus propias prácticas, de alguna manera se evalúa en permanencia, y es la confrontación de la imagen que tiene de sí mismo con la que tienen los otros de él lo que puede transformarse en una acción formativa. Los engranes del motor de la toma de conciencia acerca de su quehacer docente los forman él mismo, los pares y los alumnos e incluso las personas cercanas aunque no se dediquen a la educación y la sociedad en sus diversas manifestaciones. La mirada del otro es una forma de objetivación de sus propias reflexiones. Lo que hace falta a menudo son instrumentos debidamente

planificados, información científica, espacios-tiempos disponibles para sistematizar y profundizar esta evaluación cotidiana y un clima institucional propicio.

Si no es utilizada con fines administrativos (promoción, despido, "congelamiento" incentivos económicos), la información aportada por los pares es generalmente bien recibida por los profesores porque el colega es considerado como un especialista cuya opinión tiene gran relevancia (Pennington y Young, 1989, citados en Gervais, 2001). La opinión de tres profesores es preferida a una sola, este esfuerzo suplirá la eventual carencia de objetividad que pudiera llegar a tener la opinión de un profesor. Pero la evaluación por los pares es quizá la más difícil de llevar a cabo pues demanda disponibilidad de tiempo y es precisamente de lo que los profesores adolecen, en general, aunque no por eso pueda prescindirse de ella. Para Bireaud (1988:177) la opinión de los pares es la mejor fuente de evaluación de los trabajos de investigación, en cambio, opina que no es suficiente para evaluar la docencia.

Los pares pueden llevar a cabo las observaciones en el aula, pueden emitir juicios valorativos con base en ellas y también con base en reflexiones colectivas e instrumentos diversos como escalas criteriadas, a partir de los programas de estudio y durante los seminarios de formación continua en los que participan.

Los alumnos pueden llenar cuestionarios, pero también emitir sus opiniones en sesiones previstas para este efecto en periodos determinados a lo largo del curso. Un seguimiento estadístico con base en correlaciones establecidas entre el rendimiento en el aprendizaje de los alumnos y sus opiniones vertidas en el cuestionario son métodos que aportarán información valiosa sobre el desempeño docente.

## **6. El profesionalismo en la evaluación**

La evaluación de la docencia, toda vez que la enseñanza es una de las misiones esenciales de las instituciones educativas en todos sus niveles, debe ser contemplada por las autoridades educativas como un aspecto importante de la vida académica, en ningún caso puede ser considerada como un trámite con el cual hay que cumplir para responder a los lineamientos marcados por una nueva administración o por los nuevos tiempos.

Las autoridades deben por lo tanto crear las condiciones para que estos procesos de evaluación puedan desarrollarse de la manera más eficaz posible, buscando siempre la mejoría de todas las tareas que conforman la agenda de la vida académica. Dada la importancia que ha cobrado la evaluación educativa, la formación de recursos humanos en un campo que constituye actualmente una disciplina formal es indispensable. Es



natural que los profesores sientan resistencia si los evaluadores tienen menos experiencia que ellos, menos formación en la disciplina y en pedagogía, menos compromiso con lo educativo y con la institución. La situación ideal sería que los evaluadores sean académicos del mismo campo de conocimiento, formados rigurosamente en la teoría y la metodología de la evaluación educativa y que, para estos profesores, la evaluación de la docencia se inscribiera en un proyecto de investigación a largo plazo. Como todo proyecto de investigación, deberá contar con las bases teórico-metodológicas que lo sustentan y beneficiarse del acuerdo de la comisión académica encargada de revisar los proyectos de investigación en dicha institución. Es probable que si se plantea así, el proceso de evaluación de la docencia tenga una mayor aceptación en el seno de la comunidad, porque estará regido por normas profesionales, con objetivos explícitamente académicos más que políticos o administrativos.

En nuestro país, se creó un programa de residencia en evaluación educativa, coordinado por la Facultad de Psicología y la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) de la UNAM, en el marco de la Maestría en Psicología de la Facultad, que consta de "cuatro áreas de aplicación profesional en el campo de la evaluación educativa, a saber: 1) La evaluación del aprendizaje, 2) La evaluación de la docencia, 3) La evaluación de programas educativos y 4) La evaluación de instituciones educativas" (DGEE 2002:8). En cuanto a la evaluación de la docencia, el programa señala:

A partir de la década de los años setenta se comienzan a emplear (en México) los paradigmas de la evaluación docente fundamentados en la opinión de los estudiantes y, de los noventa a la fecha, se registra el desarrollo de programas nacionales de evaluación de docentes, primero en la educación superior (Carrera docente), después en el profesorado de educación básica (Carrera magisterial). Esta segunda área reviste gran complejidad, tanto por los elementos conceptuales vinculados con la definición de los atributos de los profesores, como por los elementos metodológicos y operativos que demandan estos procesos en cualquier institución educativa. Serán objeto de revisión en el área tanto los paradigmas conceptuales, como las herramientas metodológicas y técnicas, los fundamentos operativos de la evaluación de docentes, así como la revisión, análisis y discusión de experiencias concretas (DGEE op.cit.:9).

Se inauguró el programa con una primera generación llamada "piloto" en 2002, con aproximadamente 10 estudiantes. Es una iniciativa que sólo puede celebrarse puesto que llena una carencia en la formación de los profesionales de la educación. A ésta deben ahora sumarse otras que no demanden una inversión de tiempo tan considerable como lo es un posgrado, el formato de diplomado de 400 horas podría ser una buena alternativa,

en particular para aquellos profesores que, o bien no tienen el título de licenciatura o bien ya tienen el grado de maestría, pero que sin embargo quieren perfeccionarse en este campo. Esto permitiría a su vez especializarse tanto en una de las áreas señaladas en el programa de la DGEE como en un nivel del sistema educativo nacional. También podría contemplar la formación a la autoevaluación de la docencia, de materiales didácticos, incluyendo pruebas y exámenes, de programas y planes de estudio.

### **Reflexiones conclusivas**

Este recorrido bibliográfico refuerza nuestra opinión en un aspecto esencial de la evaluación, que toca el de los objetivos de un proceso de evaluación de la docencia. Si se obtiene que después de detectar fallas y aciertos en la práctica docente, de instrumentar acciones a corto y a largo plazo que permitan remediar los desaciertos, de dar un seguimiento a los profesores y alumnos –sin duda los objetivos principales de todo proceso evaluativo–, el proceso de evaluación operado por la institución y por un equipo formado *ex profeso* logra también cambios intrínsecos en todo el complejo institucional y transforma el medio académico en un espacio plural de comunicación, se podrá decir que la evaluación de la docencia está produciendo sus verdaderos frutos. Para ello, nos interesa que la evaluación se acerque a un ejercicio de búsqueda, sustentado en trabajos de investigación, acotados por el o los paradigmas elegidos, y respetando las normas que trabajos anteriores han permitido establecer científicamente.

Un tema central en la definición de qué evaluar es el de los criterios de calidad de la enseñanza, el perfil de la docencia eficaz. ¿Quién establece, quién define este perfil, cómo? Los docentes en función son los primeros en poder ir delimitando este perfil; los expertos en evaluación educativa, desde las dimensiones paradigmáticas y los alumnos, desde su vivencia, pueden contribuir a la construcción del perfil docente en LE. Para crear este paradigma de la enseñanza de las LE resulta indispensable conocer detalladamente cuáles son los criterios de la docencia que los diversos actores, alumnos, profesores y directivos, consideran necesarios de someter a evaluación. Por ejemplo, hemos descubierto a través de la encuesta cuyos resultados ocupan parte de este capítulo, que en enseñanza de las lenguas, los alumnos interrogados se preocupan poco por la forma en la que serán evaluados. Curiosamente, los cuestionarios que analizamos en este trabajo contienen no uno sino varios reactivos relativos a las formas de evaluación de los conocimientos.

En cuanto a las normas de evaluación, retendremos las más importantes: conocer las audiencias, conformar un equipo evaluador confiable, conocer cuál será la trascendencia de la evaluación (su uso), ser sensible a la viabilidad política (conflicto de intereses) e identificar el objeto en su contexto. Asimismo, los evaluadores o elaboradores de evaluaciones pueden encontrar en los principios enunciados por Díaz Barriga una plataforma para su trabajo:

Atender la complejidad y la multidimensionalidad de la tarea docente; explorar el contexto y las incidencias en que ocurre la enseñanza en una institución determinada; recurrir a una diversidad de fuentes de información y evidencia; intentar la triangulación de la información; tomar en cuenta la perspectiva, el significado y la interpretación de los principales involucrados, los profesores y sus alumnos; -tomar en cuenta que- cada método tiene sus propias fortalezas y puntos débiles, ninguno por sí sólo responde a la complejidad del estudio de la docencia (...); ningún método es neutral porque vehicula una noción de lo que es la "buena enseñanza"; es importante que el profesor en lo individual y los claustros docentes en lo colectivo dejen de ser objeto pasivo de las evaluaciones (Díaz Barriga 2003: 114-115).

Finalmente, recalcamos la importancia de la capacitación de los profesores en evaluación educativa. Las instituciones de educación superior deben ofrecer formatos variables y flexibles de programas de formación en evaluación educativa, tanto posgrados como diplomados, que consideren las diversas realidades de profesionalización existentes, en particular en LE donde no todos los profesores poseen un grado de licenciatura y pueden en consecuencia ser demandantes de formaciones universitarias cortas como los diplomados.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

#### CAPÍTULO IV.

### TEMAS CRÍTICOS EN LA DISCUSIÓN SOBRE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

*Para dialogar, preguntad primero,  
después, escuchad.*

Antonio Machado

Corresponde ahora, después de haber abordado brevemente los elementos que pueden constituir un marco referencial de la evaluación de la docencia universitaria, abrirnos al debate que suscita este campo de la práctica educativa, en el nivel amplio de la evaluación de la docencia, e incluso con algunas menciones a la evaluación del trabajo de los profesores-investigadores, al margen de la disciplina de lenguas extranjeras, por un lado, y de la evaluación de la docencia a través de la opinión de los alumnos, por el otro.

En efecto, la evaluación de la docencia no es un tema "neutro" que provoque indiferencia; lejos de eso, resulta ser un tópico sumamente polémico, precisamente porque toca esferas múltiples y diversas de la vida académica, desde las cuestiones laborales hasta la ética profesional. Empezaremos con uno de estos puntos delicados que es el del uso de la evaluación para clasificar a los profesores. Es quizá entre los autores norteamericanos donde encontramos la mayor referencia a este tema. Seguimos, en breve apartado, con el tema de la presión social que pesa, ahora más que en décadas pasadas, sobre las instituciones de educación, en el sentido de demandarles una oportuna y exacta rendición de cuenta. Ciertos autores, tanto en el extranjero como en México, hablan de la inadecuada investigación realizada en torno a la evaluación del profesorado. Nos pareció necesario abordar este aspecto de la polémica. Otro tema es el de las políticas educativas y la relación que guardan con la evaluación docente. Enseguida, esbozamos los elementos de un punto nodal y recurrente que reúne los vínculos entre la evaluación de la docencia, el contexto en el que se da y la noción de proceso de producción de bienes simbólicos en educación. Otro tema que aparece frecuentemente, imposible de soslayar, es el de la relación entre la evaluación de la docencia y las técnicas, los estilos personales de enseñar y los objetivos pedagógicos. Acotamos para terminar este capítulo, algunos aspectos de las cuestiones relativas a la

formación profesional del profesorado, a la presencia de la pedagogía en la enseñanza universitaria, a los obstáculos para la evaluación y finalmente, como corolario a este debate y en forma resumida, el tema controversial de la crisis en las universidades y su nexa con la evaluación de la docencia.

### **1. Clasificar vs evaluar: la experiencia en los Estados Unidos**

El país que indudablemente tiene la más larga experiencia en materia de evaluación de la docencia es Estados Unidos. Desde finales del siglo XIX, el sistema educativo norteamericano estaba en el centro de la atención social porque esta joven república enfrentaba una necesidad imperiosa de fortalecer las instituciones del Estado-nación. La institución por excelencia que, por su naturaleza formativa, debía cumplir ese papel cohesivo era la escuela, otorgándole de esta forma una responsabilidad preponderante. La evaluación del profesorado ha evolucionado junto con la institución escolar pero se le ha dado tradicionalmente un carácter más normativo que formativo. Este enfoque es actualmente motivo de análisis crítico por parte de los numerosos especialistas con los que cuenta el sistema educativo norteamericano. Hemos elegido iniciar este capítulo con este tema por dos razones: porque Estados-Unidos es el país donde la experiencia en materia de evaluación docente es la más larga, y, por ende, nos permite remontar al "origen" de las prácticas evaluativas en educación<sup>1</sup>, y porque las prácticas adoptadas han generado serias críticas desde dentro, críticas que conviene conocer en nuestro país por lo que puedan significarles a los encargados de los procesos de evaluación institucional. Durante los primeros 30 años del siglo XX, se observa un interés creciente por conocer los factores que determinan la eficacia docente. Se crea una gran cantidad de instrumentos de evaluación de la docencia. En un principio, se utilizan "observaciones hechas por los alumnos para identificar aquellos rasgos que se suponía mostraban la eficacia de un profesor". Ya en 1896, el estudio de Kratz, "Características de los mejores profesores según los niños", fue pionero en esta área (Good y Mulryan 1997). Pero la opinión de los alumnos fue desplazada como fuente de información durante la primera mitad del siglo XX. Aparecen las escalas de puntuación, la primera en 1915 es de Elliott y para 1930 ya existían cientos de ellas (Good y Mulryan op.cit.) La escala llamada Tarjeta Boyce, en 1915, ganó cierta popularidad entre los profesores, con una característica propia y única en los instrumentos de este tipo, que consistía en brindar a

---

<sup>1</sup> "Origen" entrecomillado pues es factible que haya habido otras experiencias simultáneas o incluso anteriores en otras partes del mundo, aunque no hayan sido tan bien documentadas como las estadounidenses.

los docentes una explicación de los términos empleados en el informe, el cual versa sobre las habilidades, las capacidades y las competencias docentes, detalladas en 44 rubros (op.cit.:270).

Las críticas que se derivan de estudios hechos desde 1930, y en particular del estudio de Morsh y Wilder que data de 1954, señalan que los problemas de categorización en estas listas de clasificación son tales que "los resultados carecen de significado", aunque se admite que dichos estudios tuvieron la virtud de permitir la detección de variables interesantes para la evaluación de los profesores. Queda claro, pues, que en sus albores, la evaluación consistía en clasificar a los docentes en escalas cuantitativas y eso es precisamente lo que algunos estudiosos perfilaban como factor negativo para la profesionalización docente, como veremos a continuación.

Acerca del uso dado a las escalas de clasificación, los autores señalan que "eran utilizadas como base para tomar decisiones en cuanto a la promoción, el traslado o el despido de profesorado, así como para determinar los méritos de éste y la responsabilidad pública" (Good y Mulryan *Ibíd.*:275). También servían para "obtener información sobre el grado de profesionalidad de los profesores con objeto de justificar ante el público el gasto en educación" (*Ibíd.*:275). El rol de los directores de escuelas en el uso atribuido a las escalas de clasificación era fundamental. Lo anterior es revelado por un estudio de Barr y Burton en 1926, quienes también toman una posición definida sobre lo que llaman "la clasificación administrativa y la clasificación realizada con propósitos de supervisión" (*Ibíd.*:276). Lo que Barr y Burton denominaron "propósitos de supervisión" son algunos de los propósitos que ahora se identifican con la evaluación formativa: "a) mejorar la formación del profesor; b) estimular la capacidad de autoanálisis y autocrítica del profesor así como su potencial de autodesarrollo; c) aumentar el nivel de profesionalidad del profesor; y d) proporcionar a los supervisores y directores unos estándares uniformes para juzgar al profesorado, analizar su trabajo y estimular la mejora" (Barr y Burton: *The supervisión of instruction*, Nueva York, D. Appleton, 1926, p.450, citado por Good y Mulryan, *Ibíd.*:276). Barr y Burton pugnan claramente por reforzar el uso formativo de la evaluación y minimizar el uso excesivamente administrativo de los resultados de la evaluación. Formulan una serie de recomendaciones, las cuales fueron tomadas en cuenta a partir de la década de los 30, basadas en la cooperación de los alumnos y en un sistema de autclasificación de los profesores. Las críticas formuladas por los autores en contra de la clasificación administrativa son:

1. La clasificación es poco profesional; impide que la enseñanza se convierta en una profesión;
2. La clasificación varía con los individuos e incluso con el mismo individuo durante el transcurso del tiempo, y es, por tanto, manifiestamente injusta;
3. La clasificación está abierta a demasiados abusos, permite que se den discriminaciones fáciles y, por tanto, es poco segura;
4. Los programas de clasificación obligan al profesor a estar a la altura del programa y a no enseñar según unos buenos principios pedagógicos. La clasificación fuerza al profesor a satisfacer al sujeto que lo clasifica y no al alumno y sus intereses (Ibíd.:276).

A juicio de los autores, tanto Barr y Burton, en 1926, como Good y Mulryan, en 1997, si la clasificación de los profesores no tiene propósitos formativos, sino que persigue sólo fines normativos y es fundada en criterios administrativos y no académicos, no puede contribuir a la consolidación de la profesión docente; esto es, más que una crítica a las escalas de clasificación y sus contenidos, los autores externan una crítica a los usos dados a estas escalas. La crítica a los usos de la evaluación hasta la primera mitad del siglo XX en Estados Unidos repercute en la definición y en la consolidación de la profesión docente, asumiendo de esta suerte que la evaluación debe ser un instrumento que permita la asimilación de la docencia como profesión y no como semi-profesión o como oficio. Barr y Burton en 1926 estaban conscientes de ello al afirmar que este control realizado mediante la clasificación "impide que la enseñanza se convierta en profesión". En efecto, el sujeto docente puede difícilmente crecer en plenitud intelectual y emocionalmente si se le considera un mero reproductor o repetidor de los conocimientos y se le resta la posibilidad de tomar decisiones o de juzgar siquiera su propio desempeño. Social y profesionalmente, un sujeto dependiente es considerado como súbdito más que como ente autónomo. El estatus de la profesión docente no puede edificarse sobre una base endeble, la de actores considerados como súbditos. La dependencia impacta en la profesionalización del individuo al obstaculizar la necesaria toma de decisiones y el libre albedrío con respecto a lo que se requiere para asegurarse un mejor nivel profesional. Evidentemente, es indispensable comprender lo anterior a la luz de la historia de la pedagogía en Estados-Unidos en el siglo XIX y principio del siglo XX. Las ideas positivistas y conductistas habían atravesado ampliamente las esferas educativas que mostraban los hechos del pasado como una cadena sucesiva de progresos continuos, los cuales conducirían al estado positivista final, el del reino de la ciencia que traería la ilustración colectiva y el dominio sobre la naturaleza (Dussel y Caruso 1999). En esta cadena de progreso, el maestro era un peón encargado de reproducir lo que los ideólogos determinaban como imprescindible para la consagración del estado de perfección del hombre.



Lo que es de sorprender es que varias décadas después de los primeros señalamientos, en Estados Unidos, con una larga experiencia mediante, las críticas a una evaluación del profesorado fundada en el control externo siguen en el mismo tenor. Ya en 1953, el Comité de Criterios de Eficacia del Profesor de la Asociación de Investigación Educativa Americana hacía unos señalamientos contundentes:

El problema se reduce a que después de 40 años de investigación sobre eficacia del profesorado, durante la cual se han realizado innumerables estudios, se puede decir que pocos resultados son susceptibles de ser utilizados de un modo seguro para certificar el profesorado, o que pueda utilizar un profesor de educación para mejorar los programas educativos de los estudiantes. (Second Report of the Journal of Educational Research, 46, 641-658, citado por Good y Mulryan, *Ibíd.*:277).

En 1963, Medley y Mitzel afirmaban que

se debería ignorar mucho del trabajo realizado sobre eficacia del profesor porque al mismo le faltaban criterio y unas medidas objetivas. De ahí que, desde el principio, la clasificación de profesorado haya producido pocos conocimientos sólidos acerca de lo que se debería clasificar y sobre cómo se puede llevar a cabo una clasificación relevante" (*Ibíd.*:277).

Algunos prestigiados investigadores de la evaluación de la docencia llegan a afirmar que resulta curioso que a pesar de los años de preocupación e interés acerca de las cuestiones relativas a la evaluación del profesorado, continúen teniendo vigencia los problemas recién descritos. No hay datos concluyentes que demuestren que los profesores o administradores aprendan de la experiencia evaluativa. El estudio de las prácticas de evaluación ha llevado a algunos investigadores a la conclusión de que existen pocos sistemas de evaluación de profesorado que sean eficaces en los Estados Unidos. Tanto es así que algunas críticas sostienen que la totalidad de la empresa se puede considerar un fracaso. Las prácticas son de ínfima calidad y los principios poco claros. ("Teacher evaluation: A study of effective practices" *Elementary School Journal*, 86, 61-121, Wise, Darling-Hammond, McLaughlin y Bernstein, 1985, citado en Good y Mulryan, *Ibíd.*:279).

El acta es lapidaria, en particular si se toma en cuenta que el sistema educativo de Estados Unidos lleva más de un siglo desarrollando diversas formas de evaluación de la docencia. La pregunta que cabe formular ahora es ¿por qué? Good y Mulryan (*Ibíd.*:279) encuentran seis razones que pudieran explicar la "falta de consenso (...) acerca de los propósitos y procedimientos de la evaluación del profesorado". Estas son:

- 1) la ambivalencia en el público con respecto al papel profesional de los profesores;
- 2) no se hace una inversión seria en términos económicos para tratar de comprender el proceso de evaluación;

- 3) los distritos escolares a menudo tienen una serie de objetivos y procedimientos de evaluación y tienden a utilizar los mismos procedimientos en la búsqueda de objetivos muy dispares (falta de coherencia);
- 4) se sabe muy poco acerca de la relación existente entre las acciones del profesor, los comportamientos del estudiante en el aula, y las diversas oportunidades de aprendizaje y resultados específicos del alumno;
- 5) como el conocimiento que se tiene de la enseñanza es limitado, los distritos escolares tienden o bien a ignorar la investigación o bien a fiarse excesivamente de los resultados de la investigación;
- 6) el proceso de evaluación a menudo se convierte en un ritual en el que se implican directores y profesores porque suponen que es lo que se espera de ellos, no porque lo valoren.

Ninguna de estas seis causales es ajena a la realidad educativa que vivimos en nuestro país. A cambio, no deja de extrañar que, habiendo alcanzado niveles altos de notoriedad y de prestigio internacional<sup>2</sup>, el sistema educativo estadounidense sea objeto de tales críticas. Aunque es sabido que en Estados Unidos las diferencias entre los niveles básicos y universitarios son gigantes, nos pareció necesario reproducir aquí los señalamientos hechos por estos autores pues tienen una validez genérica al interior de nuestra argumentación en contra de la evaluación vista como una forma de clasificar a los docentes. Díaz Barriga A. hace alusión a este tema, refiriéndose también a autores norteamericanos (Barber y Klein, citado en Díaz Barriga A. 1999:87), para recalcar los efectos negativos de una evaluación con propósito de clasificación, que, lejos de contribuir a una mejora del trabajo docente, instaura un clima de competitividad entre los docentes que en nada beneficia la labor docente. Aparece como un reclamo constante en los escritos publicados en el ámbito nacional (Rueda y Díaz-Barriga 1999, 2000, 2002; Figueroa 2000; Monroy 2000; Crispin, Romay y Moyo 2000) el que los informes anuales de docencia e investigación dejen de estar vinculados con bonificaciones al salario, colocando a algunos en situación de exclusión, porque acrecienta la relación de

---

<sup>2</sup> ¿Quién puede poner en tela de juicio esta creencia? Veamos lo que dice al respecto quien fuera secretario de Estado en la década de los 80 en Estados Unidos: "Los Estados Unidos se han convertido en una meca para quienes buscan una educación avanzada. Aproximadamente medio millón de estudiantes extranjeros entran cada año en los EU y muchos de los mejor preparados nunca vuelven a casa. Es posible encontrar graduados de las universidades estadounidenses en casi todos los gabinetes ministeriales del mundo". Zbigniew Brzezinski *El gran tablero mundial. La supremacía estadounidense y sus imperativos geoestratégicos* p. 35. Barcelona, Paidós, 1998. Suponemos que ahora las autoridades norteamericanas no se fijan tanto en quienes puedan llegar a ser secretarios de Estado habiendo egresado de sus universidades, sino en quienes puedan ser terroristas potenciales.

competitividad, la cual resulta sumamente nefasta en el trabajo educativo y de investigación, pues, por el contrario, el profesor-investigador requiere, al igual que todos los oficios y profesiones, de un ambiente propicio de compañerismo y solidaridad para su buen desempeño.

Los seis puntos señalados por los autores, que podemos hacer nuestros en este contexto específico, demuestran que los cambios sociales de las últimas décadas obligan a una redefinición o un redimensionamiento de la profesión docente. Nos indican asimismo la relación estrecha que mantiene la evaluación con la definición de la profesión docente.

## **2. Las presiones externas sobre las instituciones educativas**

La institución educativa es probablemente la institución sobre la que las sociedades y los gobiernos federales y locales ejercen más presión. Esta presión, como lo ilustra el ejemplo que daremos a continuación – a nuestro juicio, bastante extremo-, retomado del caso norteamericano, puede actuar en sentido negativo si la institución escolar no logra colocarla en el lugar exacto que le corresponde en sus políticas de gestión. Cuando el interés por la evaluación del profesorado se orienta únicamente en querer dar a los padres de familia la tranquilidad y la satisfacción de saber que sus hijos están en buenas manos, esto es, credibilidad en su misión, la institución escolar corre el riesgo de no cumplir con el propósito formativo de la evaluación para con los profesores.

En Estados Unidos, en 1983, la Comisión Nacional sobre Excelencia Educativa publicó un informe de gran impacto social que llevaba por título *A Nation at Risk*. "Pocos meses después de su publicación, sólo el New York Times había publicado aproximadamente 50 artículos sobre el mismo" (Good y Mulryan, *Ibíd.*:280). La educación se colocó en el centro del debate público y creció enormemente el interés público por la cuestión educativa. En sí, esto no es un obstáculo para el desarrollo del sistema educativo, en vista de lograr mejorías en todos sus ámbitos. Lo que sí puede significar un riesgo es que la institución educativa pierda el rumbo fijado en torno a sus propios objetivos y se ciñe a la crítica pública. Partiendo de la idea, muy extendida por cierto, que el problema del sistema escolar es sus profesores, según el informe *A Nation at Risk*, las reformas escolares de 1988 favorecieron, por ejemplo, "que gran parte de la calificación y clasificación de profesorado y escuelas se (hiciera) a través de la publicación en periódicos de las notas de los exámenes de los alumnos" (*Ibíd.*:280). Las calificaciones se volvieron públicas, dando pie a una inquietud creciente por comparar los resultados

en lo cuantitativo, mas no en lo cualitativo. La clasificación de los profesores depende, hasta la fecha, de los resultados obtenidos por los alumnos en los exámenes, a pesar de las severas críticas, pues se teme que los exámenes se vuelvan el único referente del proceso de enseñanza y aprendizaje, dejando al margen otras de las misiones principales de la escuela, como, por ejemplo, el desarrollo del pensamiento crítico, el cual a menudo no se ve reflejado en la calificación obtenida en un examen.

Por otra parte, cabe preguntarse si se están contemplando estudios que permitan conocer:

- el impacto que la publicación de las calificaciones provoca en los docentes y en la institución educativa;
- si el grado de confiabilidad y de fidelidad de los resultados en los exámenes es absoluto, tanto como para que se puedan hacer públicos;
- si no se corre el riesgo de crear injusticias con este procedimiento, como sería una estigma negativa hacia un profesor cuyos alumnos obtuvieran malas calificaciones, si en realidad se debe adjudicar la responsabilidad del fracaso escolar al programa, al ambiente educativo poco favorable en la institución o a las carencias en recursos humanos y materiales, y no exclusivamente al profesor mismo.

### **3. Investigación inadecuada sobre la evaluación del profesorado**

A pesar de ejercerse desde hace mucho tiempo en Estados Unidos, la evaluación de la docencia no aporta la información esperada a los interesados ni a la sociedad. Un estudio de Wise, Darling-Hammond, McLaughlin y Bernstein, en 1985, (citado en Good y Mulryan, *Ibid.*) demuestra que existe una correlación entre calidad de los resultados de la evaluación (en este caso, el objetivo de la evaluación era detectar quienes eran los profesores inadecuados y no sólo determinar cuáles eran los más sobresalientes) y el tiempo, los recursos y la profesionalización de los evaluadores. Son tres aspectos a los que la institución educativa, y el sistema en general, debe portar especial atención si pretende dar a los procesos de evaluación del profesorado plena validez y provecho en beneficio de todos los actores. En palabras más coloquiales, la evaluación de la docencia no puede improvisarse, salir cual conejo blanco del sombrero del mago. Requiere tiempo, lo que se traduce en procesos –más o menos largos, según los objetivos perseguidos y otras variables propias de cada institución, como el número de profesores y alumnos, la experiencia previa en evaluación, y otros factores- de identificación de las

problemáticas, planificación de las acciones, elaboración de instrumentos, aplicación, análisis de los resultados, retroacción entre actores interesados, acciones remediales. Requiere adjudicación de recursos, por lo tanto de un estudio previo de costos/beneficios. Necesita de la profesionalización de los evaluadores, esto es que las autoridades educativas acepten que la evaluación de la docencia es un aspecto de la vida académica que requiere que ciertos académicos de la institución se formen profesionalmente a ella.

Refiriéndose a los programas de Merit pay ("condicionamiento del incremento salarial a la productividad, mediante el establecimiento de procedimientos y mecanismos propios de los cuales están excluidos los sindicatos, actores fundamentales de la negociación salarial", Landesmann y Rueda 1999:10) practicados inicialmente en Estados-Unidos y aplicados en nuestro país desde el inicio de la década de los 90 en las universidades públicas, Aboites (1999:53) lamenta que "no (existan) indicios de que se hayan manejado antecedentes y datos, frutos de investigaciones sobre este tipo de programas, ni la experiencia que en otros países se ha tenido con los incentivos monetarios al trabajo en la educación". Su crítica ha tenido eco en otras voces y no hace más que inscribirse en una más frecuente aún, que es la que delata la incompetencia profesional de la burocracia nacional, incapaz de sustentar sus acciones en el marco de los resultados combinados de investigaciones nacionales e internacionales, "recupera" programas, ideas o materiales, para reproducirlos en el ámbito nacional - como si fuera siempre posible calcar al pie de la letra un modelo- en función de intereses políticos propios. Pero por otro lado, Rueda y Landesmann nos advierten sobre otro peligro que atañe a los investigadores del país, quienes, a pesar de formular "ideas sugerentes (... , éstas) no siempre han emanado de investigaciones cuya preocupación principal haya sido el tema (de la evaluación de los académicos). Y agregan "Esto nos confirma que el debate sobre la evaluación tiene mucho que ganar si hacemos acopio de investigaciones y saberes producidos fuera de su sombra y pasiones" (Rueda y Landesmann 1999:12).

Ahora bien, si es cierto que en la década pasada, el tono de los trabajos que se multiplicaron (quizá sin llegar a ser suficientes) en torno al tema de la evaluación de los académicos, en particular aquel aspecto muy polémico que involucra el salario, era necesariamente de reivindicación, de protesta o de crítica hacia las políticas institucionales, podemos vislumbrar en los albores de la nueva década un cambio en la perspectiva de la investigación en torno a este tema que denota una necesidad de, sin

abandonar el plano laboral, buscar reforzar el marco teórico de la evaluación de la docencia.

#### **4. Evaluación de la docencia y políticas educativas**

La evaluación llegó para quedarse, no es una moda pasajera. Sin embargo, genera desconfianza entre las comunidades académicas por los procedimientos utilizados, por los usos que se le ha dado en nuestro país y porque los contextos nacional e internacional son contextos de crisis, lo cual dificulta la claridad sobre los objetivos y los usos de la evaluación de la docencia. Existen fuertes riesgos de simplificación de los procedimientos evaluativos en aras de una mayor objetividad, y también en razón de la austeridad económica. La suspicacia debe convertirse en investigaciones que den luz sobre lo que está pasando en los sistemas educativos mundiales, como lo señalamos en el apartado anterior. Beneficiará a todos, a los académicos pero también a los gestores educativos quienes, al fin y al cabo, tampoco saben ni tienen garantías acerca de si los nuevos procedimientos instaurados para controlar el personal docente son o no los más idóneos (García Salord 1999, Díaz Barriga A. 1999, Furlán 1999).

#### **5. Vínculos entre evaluación, contexto y proceso (proceso de producción de bienes simbólicos)**

Otra de las aristas críticas de cierta evaluación de la docencia es su afán unificador, partiendo de un modelo positivista que persigue establecer verdades absolutas, aplicables a todos los contextos, porque resulta más económico, más rápido y más fácil, y que tiende asimismo a perder de vista el aspecto procesual. Esta manera de enfocar los fenómenos permite además a la burocracia justificar programas de evaluación (y por ende, el gasto de los dineros), aunque sea notoria la simulación con la que llevan a cabo sus acciones. En este caso, las nociones de contexto específico y de proceso son sacrificadas porque implican matices que la maquinaria burocrática no puede percibir.

En su estudio histórico de la evaluación del profesorado en Estados Unidos a lo largo del siglo XX, Good y Mulryan (1997:278) constatan que "los evaluadores y administradores no diferenciaban ni los contextos ni los tipos de enseñanza. Tampoco se buscaba un marco teórico para ordenar los factores implicados en la enseñanza". Actualmente, "a pesar de que el problema se conoce desde hace mucho tiempo, se siguen utilizando sistemas de evaluación que no toman en cuenta el contexto" (op.cit.:284).

Por su parte, Weil-Barais (1998:47), en Europa, critica que "las escalas de evaluación presuponen que la enseñanza superior es un proceso estable, no perturbador para los estudiantes, idéntico para todas las disciplinas e independiente de los objetivos singulares que puedan fijarse". El énfasis sobre la importancia de tomar en cuenta los contextos es aún necesario. El didactólogo francés, especialista en enseñanza de las lenguas extranjeras, Puren (2000) propone que el referente de la evaluación de una enseñanza no sea la norma (implícita, confusa, poco científica), sino la construcción coherente de un dispositivo de aprendizaje basado en la contextualización de las categorías educativas enunciadas por Galisson (1994) que son: sujeto (en este caso, el profesor), objeto (el proceso de enseñanza y aprendizaje), agente (el equipo de investigación en evaluación), grupo (la comunidad educativa), medio instituido (la institución educativa), medio instituyente (la sociedad), espacio y tiempo, y la relación que estas categorías mantienen entre sí.

Weil-Barais (1998:48) agrega: "Es el trabajo como proceso lo que debe ser evaluado y no el resultado del trabajo. La objetivación de las prácticas es una forma de dar cuenta del proceso". Se entiende por objetivación de las prácticas precisamente la evaluación de la docencia a través de la palabra del docente. Díaz Barriga A., en nuestro país, lamenta que "la llamada evaluación de profesores disminuye la función docente a resultados tangibles que son tangenciales (...) El problema fundamental es que la actividad docente no tiene resultados tangibles, porque sus efectos son *procesuales, dinámicos, cualitativos y de complejas integraciones*" (Díaz Barriga A. 1999:93) afirma el autor quien se refiere al resultado del trabajo docente como "un bien simbólico" (op.cit.:89).

## 6. Usos de la evaluación

Es frecuente que un mismo instrumento de evaluación sea utilizado para fines distintos. Así, contrariamente a toda lógica, valorar las prácticas de enseñanza y el desarrollo profesional y tomar decisiones administrativas (promoción, permanencia, despido) relativas al personal docente es evaluado con el mismo tipo de instrumento. Rueda (1999:210) apunta: "El contexto generalizado de evaluación en el sector educativo asociado a la obtención de dinero está afectando los climas institucionales (Didou 1995; Díaz Barriga A. 1997), y esta situación, de no tomarse en cuenta, corre el riesgo de agotar las bondades de un procedimiento ideado originalmente para lograr el perfeccionamiento de la docencia". Díaz Barriga a su vez (1999:96) lamenta que los resultados que arroja la evaluación de la docencia sean interpretados como la

manifestación de las carencias de los profesores y "omiten hacer un balance de las dinámicas y situaciones institucionales como determinantes de los mismos".

En el caso de los cuestionarios de opinión aplicados a los alumnos, veremos en los capítulos siguientes cuáles son los usos que se les atribuye, que varían en función de la institución. Existe una certeza apriorística sobre el uso de los resultados de estos cuestionarios y es que debe ser transparente. Sin embargo, la realidad contradice esta norma establecida.

Se relacionan asimismo los usos de los resultados de las evaluaciones docentes con las políticas salariales. Desde 1989, al igual que en las universidades públicas en México a principios de los años 90, se instauró en Francia un sistema de "estímulos" económicos para las actividades administrativas, pedagógicas y tutorías doctorales. Los estímulos pedagógicos para dar clases frente a grupo representan una cantidad económica menor que los de tutorías doctorales, sin embargo "permiten revalorizar el trabajo de docencia frente al de investigación" (Asociación Internacional de Pedagogía Universitaria, AIPU: 1998). Los expertos admiten que, en general, en Francia más que en otros países europeos, la docencia es menos prestigiada que la investigación y que los docentes-investigadores franceses no aceptan que se cuestione la preeminencia de la investigación en el estatus académico (Savet: 1998). De esto último, nos interesa remarcar la relación diferencial que establecen los mismos académicos franceses citados entre estímulos a la docencia y estímulos a la investigación, en función de estatus jerarquizados.

## **7. Técnicas, estilos y objetivos pedagógicos**

La evaluación debería permitir analizar el amplio abanico de posibilidades pedagógicas a través de la diversidad de comportamientos del profesional de la educación, en vez de buscar encajonar y reducir las acciones educativas a ciertos comportamientos tipos. Los sistemas de evaluación deben ser lo suficientemente flexibles para dar cabida a los diferentes estilos pedagógicos. Las formas de evaluación deben adaptarse a las nuevas pedagogías, por ejemplo, los profesores que practican la pedagogía de proyecto o bien utilizan de manera sistemática y planificada las tecnologías de la información y la comunicación necesitan instrumentos que tomen en cuenta estas modalidades pedagógicas. El reto para los evaluadores es conocer los diferentes formatos pedagógicos que coexisten en la institución para crear un programa de evaluación integral que tome en cuenta lo general y lo particular.



Por su parte, Weil-Barais (1998:46) es categórica al afirmar que "se sabe poco acerca de las prácticas pedagógicas que favorecen los aprendizajes de los estudiantes. En consecuencia, las normas (implícitas las más de las veces), que sirven como referente para juzgar la enseñanza, no tienen fundamentos científicos". La misma autora argumenta que la riqueza de objetivos con los que se trabaja en la universidad, incluso en una misma unidad de enseñanza, es un valor inapreciable que mal haría la evaluación en querer uniformizar o reducir para fines prácticos. Agrega:

Los criterios utilizados para construir escalas de evaluación (ítems representativos, criterios de validez interna y externa) llevan a conservar sólo las conductas estándares. Esto castiga a los docentes "fuera de normas", innovadores, difícilmente clasificables, que perturban el orden establecido. Sin embargo, ellos son los que a menudo permiten hacer evolucionar las prácticas (Weil Barais: 54).

La evaluación es pues, como se puede apreciar a partir de estas reflexiones, una empresa delicada, sutil, que debe permitir conservar los matices, las especificidades, las particularidades de los campos de saberes así como de los procesos individuales y colectivos.

## **8. El tema de la formación profesional del profesorado**

El tema de la evaluación de la docencia pone en evidencia la problemática de la formación pedagógica de los profesores universitarios. Para algunos, éste debe ser el debate preeminente, colocando de esta suerte el de la evaluación de la docencia universitaria en la categoría de los falsos debates. "La cuestión, en mi opinión secundaria, de la evaluación puede servir para ocultar la cuestión mucho más importante de la formación. ¿Y si formáramos a los docentes?" pregunta con ironía Lécuyer (1998). El punto de partida argumentativo del autor se centra en la idea según la cual el investigador, si es buen investigador, tiene todas las probabilidades de ser un buen profesor: "Lo que bien se concibe, bien se enuncia (Boileau)" es la máxima que podría reflejar mejor esta situación, según el autor. Por ende, la institución educativa debe centrar sus esfuerzos en la fijación de normas de alta calidad para el reclutamiento de los nuevos profesores, los cuales, a decir de Lécuyer, deben ser antes que nada excelentes investigadores en su campo .

## **9. La pedagogía en la universidad**

El tema de la formación profesional del docente universitario se relaciona con el de la pedagogía en la universidad, y ambos con el de la evaluación. Expondremos a

continuación algunos argumentos vertidos en dos artículos, referenciados frecuentemente en medio del debate por su carácter altamente polémico, que representan una postura que podríamos llamar de "radical" en torno a este trinomio formación-pedagogía-evaluación, pero que nos interesan en particular por el giro argumentativo que presentan.

El primero fue publicado en 1988 por Trognon en la revista *Pour* (muy difundida en el medio académico francés), se titula *¿Existe un lugar para la pedagogía en la universidad?* Su autor es profesor-investigador de psicología en la universidad de Nancy II, con cargos importantes dentro de la administración universitaria francesa.

El segundo apareció en un número especial publicado por la Asociación Internacional por la Pedagogía Universitaria (AIPU) en 1998, bajo el título *¿Buena evaluación o buena conciencia? Acerca de algunas perversiones e impasses posibles en evaluación.* Escrito por Roger Lécuyer, profesor-investigador de la universidad París V, mencionado en el apartado anterior.

Cabe destacar que, de entrada, Trognon finca su postura desde la perspectiva del predominio de la disciplina por encima de la pedagogía, en todos los niveles escolares y *a fortiori*, en los niveles universitarios. Sin embargo, es una evidencia, para el autor, que toda disciplina se trasmite a través de una metodología, la cual denomina "pedagogía": los trabajos prácticos en ciertas disciplinas, el análisis de textos seguido de disertaciones en otras, conforman bien una pedagogía. Admite que quizá no son las mejores "pedagogías" pero nadie puede negar que lo sean. Tras los párrafos introductorios donde plantea lo anterior, el profesor enuncia su postura en los siguientes términos:

Un docente de nivel superior es, en cierto modo, totalmente dueño de su pedagogía; en otras palabras, sólo rinde cuentas a sí mismo. Supongamos que el curso de tal profesor llegue a ser una hecatombe en el examen final aplicado a los alumnos. Sus colegas le harán seguramente algunas observaciones, y seguramente diversas presiones se ejercerán sobre de él para que modifique su enseñanza.

Además, el docente enseña ciertos conocimientos, ¿quién más que él es capacitado para determinar si estos saberes fueron asimilados por sus alumnos? Pregunta el autor. Lo expresa así: "¿Quién puede pensar idóneamente esta actividad (transmitir saberes altamente especializados) si no es aquel que detenta este tipo de saberes?" (Trognon op.cit.:84). El autor, si bien recalca la necesaria autoevaluación, pone también énfasis en la evaluación por los pares, la cual se mantiene en la informalidad generalmente, pero

deviene más formal<sup>3</sup> en el caso de ser juzgado muy negativamente por sus páres, sobre la base de los resultados obtenidos por los alumnos en los exámenes finales. En su artículo, Trognon busca demostrar el lugar estratégico que tiene la pedagogía en la universidad. Los aportes de la pedagogía son indispensables, dice el autor, pero no sólo en función de criterios estrechos que confinan la pedagogía al espacio aúlico, sino en el ámbito de las políticas educativas a nivel nacional, donde, desde los grupos de trabajo que se forman en torno a los temas centrales de las constantes modificaciones hechas al sistema educativo nacional, hasta en la creación de una nueva carrera o diploma, se requiere de los saberes que dispensa la pedagogía. De tal suerte que, según el autor, la evaluación que pretende juzgar o valorar una parte del todo, esto es lo que el docente hace o deja de hacer en el aula, releva de un falso planteamiento pues la maquinaria es mucho más compleja (la argumentación que despliega en su artículo ejemplifica los muchos niveles de la institución educativa nacional y la compleja imbricación de las acciones en política educativa) y los efectos surtidos en el alumno no son causados únicamente por el profesor. El centro de su argumentación es que el sistema educativo francés contiene en sí mismo, en forma inherente, un sistema complejo de evaluación de los docentes, sean empleados "a destajo", como dice el autor (p.84), por horas/clase, o sean profesores encumbrados (el rango de profesor, es en Francia el más alto). Por lo tanto, no es necesario reclamarse a gritos de la pedagogía en el aula universitaria, cuando ésta existe en la organización misma del sistema, y tampoco hacer la apología de la evaluación de la docencia cuando ésta forma parte *sine qua non* del sistema. Sobre decir que la postura de Trognon, en su visión peculiar del lugar que ocupa la pedagogía en la universidad, no es compartida por muchos autores, profesores e investigadores en Francia. De hecho, se crearon asociaciones (Association Internationale pour la Pédagogie Universitaire, AIPU, Association pour le développement des méthodes de formation dans l'enseignement supérieur, ADMES, en 1985) que buscan reforzar el lugar de la pedagogía, como disciplina, en la universidad, pues, a pesar de lo que esgrime Trognon, los estudiantes lamentan que en este nivel educativo se den prácticas pedagógicas carentes de innovación. Bireaud, en su calidad de presidente de la ADMES, revira ante la argumentación como la de Trognon: "El conjunto del proceso enseñar/aprender, que pone en interacción unos contenidos, un público y unas mediaciones, sigue siendo, salvo raras excepciones, ignorado" (1988:178). Cabe

---

<sup>3</sup> En el caso del profesor de asignatura, una evaluación negativa por los pares puede entrañar un despido y en el caso del profesor de tiempo completo, que se le retire la asignatura.

destacar sin embargo que estas asociaciones, y otros autores franceses, ponen el acento de manera muy enfática en la formación profesional del docente universitario más que sobre su evaluación.

Diez años más tarde, Lécuyer (1998) se hace eco del planteamiento de Trognon en otro artículo, que la misma AIPU publica y del cual retendremos un argumento. Lécuyer piensa que la evaluación de la docencia no puede separarse de lo que se enseña. De hecho, afirma, los conocimientos apropiados por el alumno es lo que se debe evaluar. Y en este punto se detiene el profesor y dice: "A veces, "eso" (lo que se enseña) son francamente errores, pero puede también ser un curso tranquilizador para el estudiante por tranquilo y dogmático. Pero si se piensa, como yo, que la docencia debe, antes que nada, perturbar, entonces es dable pensar que lo que molesta es tan importante como lo que supuestamente se aprende" (Lécuyer Op.cit.:40). Regresamos con este señalamiento a varias de las aristas esbozadas aquí en torno a la evaluación de la docencia: el profesor comparte y crea bienes simbólicos, que son los saberes, estos bienes no se pueden medir como se mide una mercancía tangible, y lo que sucede en el aula puede no "gustar", no confortar al alumnado en sus ideas preconcebidas, sin que por ello se pueda decir que no se dio un proceso de enseñanza y de aprendizaje. El argumento parece tentador y tiene seguramente algo de cierto. Sin embargo, es necesario cuidarse también de este tipo de planteamientos por lo que pueden encerrar de dogmático, aunque ideológicamente pretenda mostrarse como anti-dogmático.

En el caso de la enseñanza de las lenguas extranjeras, el problema se presenta en sentido opuesto. La docencia universitaria de las lenguas tiende a no diferenciarse de la que se imparte en niveles escolares básicos o en institutos privados. Es una enseñanza esencialmente basada en técnicas didácticas que pierde de vista que el estudiante universitario es adulto, que tiene una formación académica y que no le teme al desafío intelectual, de modo que, llegados a un nivel intermedio de conocimiento de la lengua, el curso puede perfectamente tomar las formas pedagógicas del seminario, esto es basarse en lecturas sobre temas del interés colectivo para suscitar el debate de ideas, por escrito y verbalmente.

#### **10. Los obstáculos para la evaluación**

La evaluación de la docencia es considerada un tema "delicado", "candente", "espinoso", que suscita reacciones diversas, desde la aparente indiferencia hasta una oposición virulenta, porque, como lo decíamos en un inicio, toca las esferas de lo político, de lo

personal y de lo científico. Se suele mencionar a los propios profesores como uno de los principales obstáculos. Los artículos a los que nos hemos referido en apartados anteriores pueden servir efectivamente como muestra argumentativa de las reticencias. Sin embargo, como lo señala Rueda (1999:207), "el personal docente expresa su reconocimiento en torno a la importancia de evaluar el trabajo docente y su disposición a participar en un proceso de esta naturaleza". Ciertamente, la experiencia nos indica que, contrariamente a las creencias, los docentes no constituyen el mayor freno a la evaluación, por el contrario, en general, muestran una buena disposición. En todo caso, son las prácticas de la evaluación de la docencia las que generan desconfianza entre los profesores, no el fenómeno en sí. Cuando éste no es partícipe del proceso de evaluación en su centro educativo, cuando los usos de los resultados no son transparentes, cuando hay conflictos de intereses que cruzan el proceso de evaluación, en suma, cuando no se ha sabido crear un ambiente propicio en el centro educativo (mismo que tampoco será propicio, es de suponer, para un proceso de enseñanza y aprendizaje sano y constructivo), es cuando la evaluación de la docencia puede provocar reticencias. Por otra parte, cabe insistir en un aspecto más de la evaluación en una institución educativa, el de la evaluación de la administración. Kemerer (1979, citado por Gervais, 2002:9) encontró en un estudio que 82% de los profesores interrogados estarían dispuestos a participar en la evaluación de su propio supervisor: "De esta suerte, dice el autor, sentirían que la evaluación ya no es una vía en sentido único y que podría contribuir a desarrollar la confianza y el respeto mutuo". En nuestro país, en las universidades públicas, la evaluación del desempeño del personal académico-administrativo (jefes de departamento, dirección, sub-dirección, etcétera) no se plantea en ninguna esfera. Cuando se habla de crear una cultura de la evaluación, se piensa en primera instancia en la evaluación de los cuerpos docentes (considerados falazmente como únicos responsables del aprendizaje) y en segundo plano, en la evaluación de las instituciones, de los programas y planes de estudio. No se piensa en extender los esfuerzos hacia el desempeño de las autoridades, lo cual sería sin embargo necesario para que se pueda realmente hablar de la construcción de una cultura de la evaluación.

## **11. La crisis de las universidades**

Para finalizar con estos temas, que son sólo algunos de los que configuran la problemática crítica de la evaluación educativa, hablaremos de otro tema recurrente en la literatura sobre evaluación de la docencia. El momento actual en que se plantea la

necesidad de evaluar la docencia universitaria coincide con que la universidad está en crisis. "La universidad se encuentra hoy en día confrontada con la necesidad de repensar y de re-afirmar el sentido de sus misiones. Es una cuestión que, durante mucho tiempo, no tuvo que plantearse. De hecho, era la institución simbólicamente depositaria del saber. Ahora, el saber está en todos lados..." explica Berger (1988)<sup>4</sup>. "Crisis de medios pero también crisis de objetivos. ¿Cuáles son las misiones de la universidad? ¿Transmitir la cultura? ¿Formar profesionales? ¿Seleccionar una elite?" se preguntan Kop, Schneider y Tournois (1998). Crisis de rumbo, crisis de identidad, la universidad se cuestiona y es cuestionada (Courtois 1988). Entonces, si se asume la regla según la cual los propósitos de una evaluación deben fijarse en función de los objetivos, es indispensable que las instituciones de educación superior tengan en claro cuál es la misión que deberán cubrir en el nuevo tablero social y cultural mundial, para poder luego definir los ejes de una política de evaluación de la docencia (Savet: 1998).

Como corolario a este apartado, nos gustaría citar de nuevo al profesor Berger (1988), quien ofrece un punto de mira original. La evaluación de los sistemas universitarios, nos dice el investigador, omite un factor esencial y es que la universidad es un lugar de paso voluntario. Como tal, tanto alumnos como profesores desarrollan estrategias particulares y extremadamente diferenciadas, lo que vuelve difícil una evaluación homogénea y uniforme. El egreso de los estudiantes antes de término (la deserción, el abandono), cuyas causas pueden ser una fuente rica de información sobre cuanto suceda en la universidad, no puede ser controlado. Se puede saber bajo qué circunstancias ingresan los estudiantes, pero difícilmente se conocen las causas del abandono (si no es por una explicación dada personalmente al profesor -aunque para esto hace falta que la relación entre ambos sea muy buena y de cualquier forma, los "datos" son aislados). Es en los motivos de la deserción donde se puede hallar información valiosa sobre la enseñanza en la universidad, quizá más que en las razones de quienes permanecen. Los movimientos naturales que se dan en este espacio voluntario que es la universidad dificultan, una dificultad más, la evaluación de la docencia.

### **Reflexiones conclusivas**

Retomaremos argumentos esgrimidos en la literatura norteamericana, francesa y mexicana para cerrar este capítulo.

---

<sup>4</sup> ¡Y esto fue escrito un lustro antes del advenimiento del Internet;

En la agenda de la reforma que vive el sistema educativo norteamericano, los temas de la profesionalidad del profesorado y de la reestructuración de la escuela son ejes rectores. Desde la década de los 70, se ha tratado de captar, preparar y retener en el seno de las IES a los profesores más competentes. Esta iniciativa se ha apoyado en la evaluación del profesorado. En el pasado, no se consideraba que la evaluación de los profesores pudiera tener un impacto en su desempeño. Actualmente, ninguno de los actores que intervienen en el sistema educativo duda de la importancia de la evaluación del profesorado, aunque siguen pendientes las labores de investigación que permitan saber de qué manera y en qué grado influye en el desempeño docente (Darling-Hammond 1997:24; Rueda y Díaz Barriga 2003).

Las encuestas de opinión en Estados Unidos reportan la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza, muy por encima de otros indicadores como la mejora de la dirección escolar, la reducción del tamaño de los grupos, la reforma curricular, entre otros temas. Se han adoptado medidas para propiciar la mejoría esperada por la sociedad, una de ellas fueron los Exámenes Nacionales de Profesorado como requisito para la certificación de profesores, quitándole inclusive el carácter vitalicio a la certificación, lo que obliga al docente a inscribirse a programas de formación permanente y actualizar su certificación (Darling-Hammond op.cit.:25).

Como en cualquier fenómeno social, la evaluación docente suscita discrepancias, dudas, críticas, sin embargo, existe consenso en Estados Unidos acerca de la necesidad de llevar a cabo la evaluación del profesorado. De tal suerte que el éxito de las negociaciones para que los propósitos de la evaluación se cumplan, y que tengan que verificarse en los niveles local y regional, dependerá de factores críticos como "el clima institucional, las estructuras organizativas, los procesos políticos locales, el grado de experiencia y el estilo de liderazgo" (Ibíd:27). Por lo demás, los especialistas hacen su trabajo proponiendo modelos, programas, métodos acordes con los propósitos específicos que cada institución define como suyos. Analizaremos algunos de estos modelos en el capítulo siguiente.

En Francia, como hemos visto, el tema de la evaluación del docente universitario no ha dejado de ser tema controvertido. Sin embargo, un balance general del recorrido bibliográfico efectuado, nos permite pensar que, en general, el tema de la evaluación de la docencia -y no sólo la investigación, como se viene haciendo desde tiempo atrás en las universidades-, no crea sólo animosidad sino que también tiene defensores serios. A cambio, el tema específico de la evaluación de la docencia por los estudiantes es visto

de manera muy crítica y ciertos autores han expresado contundentemente que este modelo norteamericano de evaluación de la docencia (cuyos autores teóricos son un referente por demás utilizado en la literatura francófona) que involucra directamente a los estudiantes no es aplicable en Francia en gran parte porque no está inscrito en la cultura profesional del académico que sus alumnos tengan la capacidad –en particular el dominio de los conocimientos- suficiente para emitir un juicio fundado sobre su desempeño (Fontaine 1998 ; Kop, Schneider y Tournois 1998).

En México, en el subsistema de la educación superior, desde la última década del siglo XX, se crearon varias instituciones con misión de evaluación educativa: el Centro Nacional de Evaluación, los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior, los Comités de Pares (CIEES) (Observatorio Ciudadano de la Educación, La Jornada, 23 de marzo de 2002). A pesar de ello, en un estudio realizado por examinadores de la OCDE entre 1994 y 1995 se señala que "estaba en proceso la conformación de una cultura de la evaluación (en México), pero que faltaba un verdadero sistema de acreditación que garantizara la calidad de los estudios, por lo que recomendó "establecer un sistema nacional de acreditación de las instituciones y sus programas" (Canales y Rueda 2001). Atendiendo esta recomendación, en noviembre de 2000, fue creado el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Posteriormente, a mediados de 2002, quedó constituida la Junta de Gobierno de un nuevo organismo, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, nacido por decreto presidencial y no por la vía legislativa del Congreso de la Unión –hecho que provocó fuertes críticas por parte de especialistas y legisladores (periódico Reforma, 8 de agosto de 2002)- y que tiene como misión central la de certificar el funcionamiento de las escuelas. La educación superior no es objeto de sus funciones, de tal suerte que la evaluación de las IES sigue siendo tarea del COPAES. Una de las críticas vertidas por los especialistas sobre la función de este organismo apunta hacia la necesidad de no obviar los trabajos realizados anteriormente, en este caso las experiencias de los CIEES: "qué aprendizajes se han obtenido, cuáles han sido sus repercusiones y por qué no han sido altamente visibles para la sociedad en general" (Canales y Rueda *Ibíd.*). La principal función de la COPAES es de otorgar la certificación a los organismos evaluadores de los programas y planes de estudio de las universidades nacionales.

Tal parece que en torno a la evaluación de la docencia siguen planteándose las preguntas esenciales: cómo hacerlo, quién lo hace, con qué propósito y cuál es la metodología adecuada (Aguilar 1991). En cuanto a las políticas que sitúan a los alumnos



como fuente principal y suficiente de la evaluación de la docencia, es de señalar que no son aceptadas sin restricciones por el conjunto de las comunidades académicas. Persiste una búsqueda científica por diversificar los tipos de evaluación así como las fuentes de la misma. El tema de los paradigmas disponibles en la investigación científica en educación debe ocupar la mayor atención de los especialistas en evaluación y de quienes se dediquen a ello, según especialistas en evaluación educativa de nuestro país (Rueda y Díaz Barriga 2003). Los autores hacen hincapié en la idea que el campo de la evaluación de la docencia es abierto y debe tener como eje rector la investigación, acotada por el paradigma elegido, o los paradigmas plurales, pero sin apartarse de su necesaria definición.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

## CAPÍTULO V. ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

*El corazón de la complejidad  
es la imposibilidad de homogeneizar y de reducir.*

Edgar Morin

En el primer capítulo, nos hemos propuesto definir algunos rasgos propios de la cultura de la profesión enseñante en lenguas extranjeras, desde el contexto institucional, profesional y disciplinar del docente. En el segundo capítulo, abordamos el tema concreto de la evaluación de la docencia desde el marco de sus posibles definiciones conceptuales, con la ayuda de la documentación especializada cubierta. En una tercera sección, nos pareció necesario señalar algunos temas, recurrentes en la literatura experta, que en varios casos conforman el sustrato del debate internacional en torno a la evaluación de la docencia. Nos corresponde ahora analizar las muy variadas formas de evaluación de la docencia que los estudiosos y los *practicantes*<sup>1</sup> de la educación han desarrollado, experimentado, evaluado, o sobre las cuales están realizando estudios y experiencias. Cabe señalar que nos aportamos resultados sobre la validez o pertinencia de estas estrategias de evaluación, nos limitamos a describirlas como formas alternativas a la tan frecuente evaluación por medio de la opinión de los alumnos. Sin embargo, terminamos este capítulo con una sección sobre la evaluación de la docencia a través de los cuestionarios aplicados a los alumnos, para luego, en el subsiguiente y último capítulo, dar cuenta de nuestra propia experiencia en evaluación de la docencia mediante la opinión de los alumnos y analizar cuatro cuestionarios utilizados para evaluar la docencia en lenguas extranjeras. Las conclusiones del capítulo cuarto son orientadas hacia una propuesta esquemática y apenas esbozada de diseño de un dispositivo de evaluación de la docencia en lenguas extranjeras, incorporando algunos de los métodos e instrumentos aquí estudiados.

Como instrumentos, los que describimos a continuación no pueden conformar en su unicidad una estrategia global de evaluación de la docencia pues ésta requiere de una planificación sustentada en la definición del paradigma y de los objetivos de la evaluación.

---

<sup>1</sup> *Practicante*: término propio de la medicina que se aplica actualmente también al campo de la educación para referirse a los profesionales en su práctica.

Por otra parte, es sólo una vez aclarado el por qué de la evaluación que la instrumentación adecuada puede ser planificada (Canales 2003). Díaz Barriga reporta una variedad extensa de métodos "empleados en la formación y evaluación docente" (Rueda y Díaz Barriga 2003:116) y por nuestra parte, la propuesta se encamina hacia la creación de un dispositivo de evaluación, desde cada institución y disciplina, que abarque lo complejo y lo completivo<sup>2</sup> de la acción educativa, por medio de varios instrumentos o métodos, en vez de un método único, receta práctica y económica, pero reductora y simplificadora.

El primer método expuesto tiene la peculiaridad de ser precisamente, en el campo de las lenguas extranjeras, una práctica establecida y arraigada en la formación de los docentes, la observación de clase. Éste y los siguientes métodos analizados, la autoevaluación, el portafolios, la mentoría, las simulaciones, contribuirían ciertamente a una mayor cohesión de la profesión docente en lenguas extranjeras, por su carácter equitativo (entre pares), - siendo la equidad una norma básica de la evaluación-, y por su potencial para estrechar los lazos (la calidad profesional se impregna también de lo afectivo y emocional) entre los docentes. Nuestra intención, en este capítulo, es reflexionar sobre prácticas distintas a la recurrente evaluación de la docencia por medio de cuestionarios aplicados a los alumnos. Trabajos de investigación que revelarían las posibles aplicaciones de estos instrumentos en la evaluación de la docencia universitaria en lenguas extranjeras restan por hacerse.

### **1. La observación en el aula**

Es probablemente el camino más largo, quizá el más complejo, el que requiere de una inversión considerable de energía; es posiblemente el método que provoque reacciones en contra por lo que significa en cuanto a ruptura de la privacidad, a la que los profesores están habituados. Sin embargo, estos obstáculos se salvan cumpliendo una única condición: que el profesor observado quiera serlo.

Por medio de la observación de clase, se trata de reconstruir la lógica propia del proceso educativo a través del registro y el análisis cualitativo porque " la vida cotidiana de la escuela nos da la pauta para entender el carácter y el sentido de lo que es posible aprender en la escuela" (Rockwell 1995:15). Diferente de lo que se pueda hacer desde un enfoque cuantitativo, la observación de clase es un trabajo en profundidad que "busca permitir a los docentes objetivar su práctica profesional, tomar conciencia de sus fuerzas y

---

<sup>2</sup> *Completivo*: en didáctica, carácter de lo que es completo, acabado. *Ergo* una evaluación que tome en cuenta todas las aristas del hecho educativo (los actores, el contexto, las características disciplinares, las finalidades, etc.).

debilidades, determinar las modificaciones eventuales a aportar a sus prácticas de modo tal que éstas sean más eficaces y mejorar, en forma general, su competencia en clase" (Association des Institutions d'Enseignement Secondaire, Québec [AIES], 2002:13). La observación de clase permite analizar un contenido programático, analizar las normas lingüísticas que rigen las relaciones, analizar las relaciones de poder (Rockwell op.cit.) Esta sola herramienta no podría ofrecer un marco para juzgar la competencia global del docente pues, como lo enfatizan los colegas canadienses, sólo abre las vías de comprensión de lo que sucede durante la "fase interactiva" del proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo que evaluar las fases "preactiva" y "postactiva" con otros medios (AIES, op.cit.:1; Nieto Gil 1996:11). Un proceso de evaluación de la docencia debe abarcar estas tres fases, pues si bien el trabajo en el aula es una etapa importante, los docentes saben de sobra que su labor no termina ni comienza en el salón de clase.

La Asociación Canadiense propone una herramienta para llevar a cabo las observaciones en el aula, que se define como una observación "dirigida, estructurada, intencional, en relación con un esquema referencial, fundada en manifestaciones más no en percepciones" (AIES op.cit.). En anexo, se encuentra un documento que hemos elaborado a partir de esta guía para la observación, adaptándola a un contexto de enseñanza universitaria de lenguas extranjeras (ver Anexo 6).

La observación en el aula, como lo señala Stodolsky (1997:261), y en general la literatura que analiza los enfoques etnográficos en educación, requiere de una formación previa por parte del observador. Lo mismo se ha dicho con respecto al evaluador. Las críticas negativas hacia este método hacen hincapié en su carácter subjetivo y en los errores de interpretación posibles, así como en los sesgos que representan la personalidad y las expectativas, creencias y representaciones del observador. Bajtín (2000:152) dice que "El objeto de las ciencias humanas, es el ser expresivo y hablante. Este ser jamás coincide consigo mismo y por eso su sentido y significación son inagotables" y más tarde dice: "La verdad no es el atributo del propio ser, sino del ser conocido y dicho" (p.161). En efecto, del mismo modo que en el aula los actores (profesor y alumnos) se recrean mutuamente, -desde los roles que la sociedad espera de ellos-, durante las sesiones de observación en el aula, observado y observador crean juntos un nuevo objeto que pueden conocer porque lo dicen y lo explican, es el objeto de su estudio. Su afán no es destilar el mundo para hallar el método perfecto de enseñanza. Sólo pueden estudiar lo que sucede en el aula desde su ser, éste que, de cualquier forma, "jamás coincide consigo mismo".

Con Stodolsky, agregamos que ningún procedimiento evaluativo es neutro: "Es preferible reconocer los límites del o de los procedimientos utilizados que pensar que se está siendo totalmente "objetivo, científico o neutro o exhaustivo" (Stodolsky op.cit.: 244). Más importante es, como lo hiciesen los canadienses citados, y probablemente un sin fin de experiencias a nivel mundial podrían atestiguarlo, decidir un enfoque psicopedagógico determinado que se corresponda con las prácticas del centro, y, sobre la base fundamentada de los criterios a observar, elaborar guía, guión, escalas, lista de criterios, temas del registro, o cualquier otro instrumento adecuado al contexto.

En el caso de la didáctica de las lenguas extranjeras, se pondrá especial interés en la duplicidad de la lengua como medio de comunicación en el aula y como disciplina de enseñanza a la vez. Se trata de hacer que el alumno se comunique y se exprese, utilizando un lenguaje que es un medio y un fin a la vez, con la ayuda del profesor que comunica ideas y expresa opiniones en esa lengua, la cual es al mismo tiempo su medio de enseñanza<sup>3</sup>. Ante la complejidad, como ésta, y heterogeneidad de los fenómenos educativos, Puren pone por delante la necesaria multiplicidad de enfoques y métodos en la estrategia de evaluación y formación docente (Puren 1994:18). La observación en el aula se presta para analizar el discurso del profesor, campo de la disciplina en el que los mismos docentes están formados. Lamentablemente, la poca cantidad de trabajos de análisis del discurso en el aula de lenguas extranjeras prueba que no es una área que suscite el interés de los profesores. Sin embargo, la observación en el aula, lo hemos constatado en los cursos de formación de profesores, es una práctica esencial que los sujetos en formación realizan con entusiasmo. ¿Por qué no mantenerla como uno de los métodos para la evaluación formativa en la enseñanza de las LE? Una tríada de profesores se turnarían las sesiones de observación a lo largo de los periodos escolares, seguidas de sus sesiones de descripción, análisis e interpretación, triangulando las mismas. Los resultados de dicho trabajo se plasmarían en un informe, no forzosamente anual, cada equipo tendría la posibilidad de plantearse un estudio a largo plazo (por ejemplo tres años), dependiendo de lo que busca analizar. Este planteamiento hace del profesor el principal actor de la observación de sus colegas. Lejos está la práctica de inspección, donde un personaje, a quien se le ha atribuido el rango de "inspector", visita al profesor en su salón de clase, ve, escucha y toma notas y al final de la clase se levanta muy dignamente, agradece y se retira. Su "inspección" dará lugar a calificaciones que

---

<sup>3</sup> El guión para la observación que proponemos en anexo (cfr. anexo 6), adaptado de la guía canadiense, da una idea cabal de esta complejidad en enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.

serán incorporadas al expediente del maestro. La inspección, como hemos dicho en el capítulo anterior, es una forma de evaluación del maestro en muchos sistemas educativos del mundo, México no es la excepción. Se presta a situaciones cómicas, como la firme labor del maestro con sus alumnos para que éstos sean su aliado a la hora de la inspección. Y logran efectivamente que los niños adquieran especial aversión hacia cualquier inspector y cualquier inspección. No estamos hablando de este tipo de observación, sino de la observación entre pares, en un ambiente fraterno y amistoso, que busca mejoras en la enseñanza.

Otro instrumento, que apunta hacia otros objetivos, utilizable durante las sesiones de observación en el aula, son las escalas descriptivas (Good y Mulryan 1997:291). Ofrecen la ventaja de ser menos exhaustivas que la guía de observación propuesta en el apartado anterior, de no pretender evaluar el desempeño docente en su globalidad sino de acotar un aspecto de la enseñanza. Cada escala puede versar sobre un tema metodológico y el conjunto de las escalas fungirán como ejes temáticos transversales del análisis del hecho educativo aplicables a varios docentes, ya no sólo para conocer las formas particulares de cada profesor sino para dibujar un mapa general de la docencia en una institución, a partir de aspectos específicos, los más relevantes para una disciplina en particular. Por ejemplo, en el caso de las LE, se podría elaborar escalas que permitan observar en clase los materiales utilizados, el uso que se les da y recabar al mismo tiempo información sobre la proxemia; pueden ser escalas que señalen la proporción de enseñanza lingüística y de enseñanza de la cultura en clase; escalas sobre el uso del tiempo en función de las cuatro habilidades (habilidades de recepción oral y escrita y habilidades de producción oral y escrita); escalas sobre los métodos y las estrategias para fomentar la motivación en los alumnos. Un equipo se encargaría de conocer cuáles son los temas transversales que los docentes y los alumnos quisieran analizar y asumiría la tarea de elaborar las escalas para luego planificar un dispositivo de observación en un tiempo extensivo determinado (tres años puede ser un buen ciclo), intra o interdepartamental. La planificación podría abarcar los puntos siguientes, tal como lo expone Barber (1997):

1. identificación de propósitos, objetivos o intenciones
2. preparación de un plan de enseñanza
3. reunión previa a la observación
4. dar la clase, registrar comportamientos (video)
5. autoevaluación del comportamiento pedagógico
6. provisión de datos al colega que realiza la revisión

7. reunión posterior a la observación
8. resolución de discrepancias
9. toma de decisión (agregado personal)

La ventaja que ofrecen las escalas descriptivas, inscritas en un proyecto conceptualmente definido, es que estimulan y permiten "desarrollar a la vez capacidades para la investigación", como lo señalan Good y Mulryan. Los autores concluyen: "El objetivo de reunir dicha información (con las escalas) es estimular la reflexión y la discusión acerca de la enseñanza entre los profesores." (op.cit.:1997:294).

## **2. La autoevaluación y autoestimación de las competencias**

En este apartado, pretendemos reforzar un enfoque en la evaluación de la docencia que, desde el apartado anterior, aparece como esencial. En efecto, es una tautología afirmar que la evaluación del profesor por sí mismo, la autoevaluación, es una condición *sine qua non* de cualquier proceso reflexivo. De acuerdo con Nieto Gil (Nieto Gil 1996:26), "La autoevaluación del profesor es el único medio de fundamentar un desarrollo profesional y llevarlo a cabo dentro de la autonomía personal". Barber agrega a su vez que: "La autoevaluación es un mecanismo poderoso para el desarrollo personal porque el profesor que participa en ella normalmente está muy motivado en lo que a su crecimiento y mejora se refiere" (Barber 1997:302). Más que "único medio" diríamos que es un medio indispensable e insoslayable, y que es ciertamente el primer paso a dar si el profesor busca mejorar su calidad educativa.

En un primer nivel de definición, dígase que no hay un momento particular para llevarla a cabo, pues la autoevaluación es, en una de sus dimensiones, una actitud de reflexión constante más que un procedimiento. Por definición, el académico reflexiona sobre la materia de su quehacer (su disciplina) pero también sobre cómo hacer para que los alumnos la aprecien, adopten una actitud heurística a partir de ella, incorporen saberes nuevos y agudicen su curiosidad para adquirirlos, se cuestionen sobre lo que creían saber sobre ella y aprendan a formular las preguntas exactas y pertinentes. Ésa es su preocupación constante. Son dos ámbitos de su quehacer, el qué y el cómo, que se funden en una misma acción: enseñar. Esa reflexión cotidiana es una forma de autoevaluación y es, probablemente la fundamental, la imprescindible, sin ella no hay labor docente posible. Es una reflexión dinámica, ágil, que lleva a tomar decisiones, a rectificar acciones, a corregir, a reforzar, a modificar, en fin, a buscar la mejora de su



práctica profesional. Esta reflexión abarca por supuesto su relación con sus alumnos. No cabe duda que las instituciones educativas, de cualquier nivel y cualquier país, son frecuentadas por profesores que no reflexionan en nada y a quienes no parece importarles mucho que la relación personal y afectiva con sus alumnos se vuelva tensa y nefasta. Un estudio norteamericano, relatado por dos autores mencionados a menudo en este trabajo, Good y Mulryan, indica que 10% de los profesores han errado en la elección de su profesión: no tienen las habilidades requeridas para enseñar, una de sus carencias es la capacidad de reflexionar sobre sus propias prácticas y su relación con los alumnos, por ende, mucho menos pueden remediar las deficiencias. No señala el estudio del país vecino si este 10% de los profesores es considerado "malo" por su incompetencia profesional o por patologías psíquicas. En efecto, éste es un defecto atribuido en algunos casos al docente: aquel que encuentra placer en el sufrimiento ajeno, en ver a un alumno temblar bajo su "poder". Tampoco especifica el estudio si ese porcentaje es más elevado que en otras profesiones. Resulta evidente que estos profesores, casos clínicos, este 10% o 20%, o la proporción que sea según los contextos nacionales o regionales, no están facultados para la autoevaluación, porque la base de la autoevaluación es la honestidad, como valor ético, entendido como "arte de dirigir la conducta" humana (diccionario Petit Robert), y es probable que carezcan de criterios para dirigir su propia conducta. Pero sin duda, es importante que el dispositivo de la evaluación de la docencia que la institución educativa decide llevar a cabo tenga como motor la autoevaluación. El equipo encargado de la planeación y concretización del dispositivo sistematiza los instrumentos para la autoevaluación, con base en la recolección de las opiniones de los docentes en un contexto y en una disciplina precisos.

En una segunda acepción, la autoevaluación debe y puede ser - ya existen muchos instrumentos en el "mercado" para ello - sistematizada o formalizada, con el fin de otorgarle mayor validez y confiabilidad.

Barber reúne y describe las diferentes técnicas o los auxiliares para la autoevaluación (Barber 1997:304-310). Sólo desarrollaremos algunas de ellas, por ser las de mayor factibilidad para su aplicación en el campo profesional de la docencia en lenguas extranjeras.

- *La filmación en videocinta* que posibilita la retroalimentación (los francófonos llaman este método *videoscopia*) que todo docente conoce bien. Implica tiempo para el análisis, pero sobre todo buena voluntad, buena disposición por parte de los docentes y aprender a "ver" las imágenes, esto es, ver lo que es visible pero

también "ver" lo que no es visible a primera vista, interpretar juiciosamente lo que se ve. Eso implica un aprendizaje por parte del que "ve". La videoscopia es útil porque la cámara puede captar cosas que el profesor no ve. La cámara capta expresiones en las caras de los alumnos que pueden haber escapado al ojo del profesor. La cámara es un ojo adicional. Los miedos, la falta de confianza (sentimiento de los seres vivos) se soslayan con la sistematización de la actividad, constancia y análisis estructurado. La videoscopia, como parte del trabajo de evaluación, a pesar del tiempo de dedicación que implica, es una buena forma de iniciar un proceso de autoevaluación.

- *Las hojas de autclasificación* (lo que los autores anteriormente citados, Good y Mulryan, llaman escalas descriptivas, aplicadas a la autoevaluación). Autores franceses como Tagliante (1991), en su calidad de coautora del portafolios europeo de las lenguas (Consejo de Europa), afirma que las escalas descriptivas para la autoevaluación deben, en realidad, para ser más precisos en el uso de la terminología, tener por nombre: escalas de *autoestimación* de las competencias. La explicación de la distinción entre ambos términos es la siguiente: La persona que está juzgando una competencia específica personal, con el apoyo de algún instrumento, no se está propiamente "evaluando", está "estimando" que su competencia reviste tales o cuales características. La autora atribuye a la evaluación un carácter forzosamente heteropersonal o heteroinstrumental, mientras que la estimación indica implícitamente el carácter reflexivo del juicio portado sobre (las acciones de) uno mismo. El sujeto alcanza a observar su comportamiento, su competencia y su prestación y, con base en esta observación, puede estimar el valor de su comportamiento, su competencia y su prestación, adjudicando una escala de valoración a cada criterio de la competencia. Es la primera etapa de este proceso reflexivo. Para pasar a la etapa de "evaluación", es necesario que el "otro", el otro "profesor", el otro "alumno", el otro "experto" o el otro "administrativo", también tengan acceso a la información, directa o indirecta, y puedan valorar, desde su perspectiva y su propio marco teórico-práctico, la competencia de la persona evaluada. En una tercera etapa, se requiere la aplicación de algunas pruebas que puedan corroborar la calidad y el grado de competencia. En México, el término "autoestimación" no es aceptado, cuando menos en el medio de la enseñanza de idiomas, con el argumento de la posible confusión con el concepto de "autoestima", propio del campo de la psicología.

Personalmente, creo que hay aquí un matiz semántico que vale la pena tomar en cuenta para su posterior discusión.

- *Los informes elaborados por el propio profesor* son una técnica socorrida. Carroll (citado por Barber, 1981) ha estudiado esta forma de evaluación, lo que Barber describe así: "Los informes preparados por el propio profesor habitualmente proporcionan información más extensiva que una escala de clasificación. Estos informes, por lo tanto, sirven a los profesores como un mecanismo para revisar periódicamente sus objetivos, sus logros, sus deficiencias, y así facilitarle la labor de establecer unas prioridades y unos objetivos a largo plazo" (Barber 1997:306). El uso que se le suele dar en las instituciones universitarias que conocemos en nuestro país, es de evaluación periódica (semestral o trimestral, según la duración de los ciclos de cada institución): un informe que se archiva y que deja un testimonio de lo que se ha hecho, en caso de alguna auditoría interna o externa, tiene un fin más administrativo que académico. Por ahora, no tiene fines ni evaluativos, ni formativos, ni sirven como instrumentos parciales insertados en un dispositivo global de evaluación.
- En el censo de las técnicas existentes para la autoevaluación que realiza Barber, aparecen *los materiales de autoestudio*. Después de manifestar que existen muy pocos trabajos de investigación sobre esta práctica, el autor la explica de manera sucinta. Se trata de un *texto programado* (las cursivas son del autor), "en otras palabras, de comentario sobre un tema seguido de módulos que requieren de una respuesta de la persona objeto de la evaluación. Así, el profesor lee sobre una determinada capacidad o un aspecto de la enseñanza y luego explora sus propios enfoques en dicha área con objeto de tratar de ampliar sus percepciones con respecto a su estilo personal" (Barber op.cit.:307). Entendemos así el ejercicio: la presencia de un *input* (un texto escrito) seguido por las reacciones del profesor y la discusión. Para ello, el profesor debe tener plena confianza en que la persona con quien dialogará sabe tanto o más que él en enseñanza de las lenguas y en que los estímulos propuestos son los adecuados y no contienen ninguna trampa. El libro donde se habla de este procedimiento es de Silver y Hanson (1980, citado por Barber), cuyo propósito es "ayudar a los profesores a diagnosticar estilos de aprendizaje y a asimilar conocimientos, capacidades y actitudes necesarios para responder de un modo más eficaz a las necesidades de los alumnos".

La autoevaluación o autoestimación de las competencias tiene, como cualquier instrumento para la evaluación, sus propias limitaciones: falta de objetividad, falta de fiabilidad, puede resultar una forma de autojustificación, entre otras (Nieto 1996:85).

Por otra parte, la autoevaluación puede adoptar un tono menos solemne de lo acostumbrado en la academia y presentarse bajo la forma de un cuestionario de opción múltiple, al estilo de los que se publican en las revistas populares (tomado de: Porcher y Sapin-Lignères 1987) :

Un profesor de LE debería tener derecho a:

- a- un año sabático cada diez años
- b- dos semanas de actualización por año
- c- un viaje a (Francia, Estados Unidos, Brasil, Alemania, etcétera) cada cinco años
- d- un material pedagógico nuevo cada tres años
- e- entrada gratuita a todos los espectáculos (francófonos, anglófonos, lusófonos, germanófonos, , etc.)

Los profesores:

- a- están aferrados a sus privilegios
- b- son ignorantes de lo que sucede fuera de su escuela
- c- carecen de curiosidad intelectual
- d- son pasivos
- e- están llenos de resentimientos

Un profesor no sabe contestar a un alumno:

- a- le dice que es un tema controversial
- b- le dice que no sabe
- c- se hace el sordo
- d- le dice que no es el momento
- e- le contesta lo que sea pero con seguridad

### **3. El portafolios del profesor**

De acuerdo con Weiss (2000), el portafolios como documento de apoyo al tradicional Currículo Vitae, ve su aparición después de la segunda guerra mundial, en particular con mujeres que ocuparon los empleos dejados vacantes por los hombres reclutados para los frentes de guerra, como una muestra de los trabajos desempeñados. Su uso es común en las profesiones con un alto componente gráfico (arquitectura, diseño industrial, *design*, publicidad, alta costura, fotografía, entre otras). De acuerdo con el mismo autor, las

primeras propuestas de portafolios en educación remontan a los inicios de la década de los años 90, en Estados Unidos. Hasta finales de la misma década, también se aplican experiencias en Europa y Canadá, en los niveles básicos de educación. Algunos matices se observan en las finalidades del portafolios. En Estados Unidos, según Weiss, los educadores vieron en el portafolios una alternativa que permitiría

renovar las prácticas de evaluación para hacerlas concordar con las nuevas metas de una enseñanza orientada hacia el desarrollo de competencias complejas, que los habituales cuestionarios de opción múltiple, comunes en Estados Unidos y Canadá, no permiten captar. (Mientras que) En Europa, el portafolios fue percibido como un soporte bien adaptado a una enseñanza centrada en los alumnos y propicio para el desarrollo de la evaluación formativa (Weiss 2000:12).

El portafolios se caracteriza por ser un objeto material, una caja, una carpeta o cualquier otro tipo de contenedor (el *portfolio* europeo de las lenguas para niños, por ejemplo, es un tablero de cartón lustrado que se dobla en cuatro partes, con un juego de oca de colores dibujado en una cara y una ficha informativa personal del alumno en la otra) donde la persona inserta los documentos que serán las huellas materiales o físicas de su proceso de formación profesional o de aprendizaje. El portafolios se divide en secciones, las cuales responden a una rigurosa planificación adaptada a los fines atribuidos al instrumento, y en cada sección el autor coloca el material seleccionado.

La práctica que consiste en conservar las huellas de las actividades es esencial en esta evaluación formativa. De hecho, es recurrente en la enseñanza escrita de las lenguas extranjeras. Los alumnos conservan los borradores de las etapas de corrección, regulación y remediación (en el sentido de soluciones encontradas a las dificultades y a los errores) de su escritura como muestras de su proceso de aprendizaje. Al final del ciclo escolar, el alumno puede recapitular la historia de cuáles son los componentes lingüísticos precisos que conforman sus aciertos y sus errores y cómo éstos fueron evolucionando. Se insiste en la idea que toda escritura es un proceso de relecturas y de constantes correcciones, de tal suerte que el monitoreo de la habilidad de expresión escrita se facilita con el uso del portafolios.

En sus secciones, el portafolios puede incluir una bitácora que servirá como elemento mediador entre la escuela y los padres de familia. El maestro y el alumno recurren también al portafolios durante las entrevistas tripartitas con los padres de familia.

El portafolios ofrece múltiples ventajas en el terreno cognitivo para el estudiante: 1) la gestión de este instrumento, que es como el "maletín" de los saberes adquiridos y de los saber-hacer ejercitados en clase, implica un aprendizaje de la autonomía; 2) implica que

el alumno "ponga en perspectiva sus aspiraciones" personales con lo que realmente hace en la escuela, y más tarde, con el empleo (Weiss *Ibíd.*:20); 3) en esta "puesta en perspectiva", el estudiante aprende a observar los cambios que vive a lo largo de su proceso de escolarización y posibilita la reflexión sobre sí mismo; 4) el escolar aprende a discriminar, a explicar, a valorizar ante terceros los materiales que contiene su portafolios, tal como tendrá que hacerlo en su búsqueda de empleo en su vida adulta. Es decir, el portafolios cumple con funciones formativas que derivarán en funciones certificativas. El portafolios en la escuela es adoptado como un instrumento de evaluación formativa para la vida profesional.

Por otra parte, su implantación en la escuela responde asimismo en gran medida a una necesidad urgente e imperativa de formalizar el seguimiento académico del alumno itinerante (no sedentario), debido a los crecientes desplazamientos de poblaciones enteras en Europa y en el mundo en general (Weiss 2000, Derycke 2000). Sabemos que entre la población de escasos recursos económicos en México, también existe un problema de inestabilidad domiciliaria, no sólo en los movimientos migratorios del campo hacia las ciudades, sino inclusive adentro de los grandes conglomerados urbanos como la Ciudad de México, que obliga a los infantes a cambiar frecuentemente de escuela, en el transcurso mismo de un ciclo escolar, lo que dificulta el seguimiento de su aprendizaje.

Esta doble función formativa y certificativa del portafolios fue bien comprendida en el seno del Consejo de Europa pues ha sido objeto de un amplio trabajo de investigación, experimentación y planificación desde 1991, para concluir en 2002 en una propuesta de portafolios para las lenguas, bajo la forma de un libro-cuaderno. Sus finalidades son, entre otras, ayudar a las personas a evaluar, valorizar y clasificar sus conocimientos en lenguas, planificar los aprendizajes, identificar necesidades y motivaciones en los aprendices, pero también permite que la persona interesada conforme su propio expediente en lenguas extranjeras como parte de su currículo, para facilitar su movilidad académica y profesional en la Europa multilingüe (47 lenguas censadas). Consta de tres partes: a) *Passport* de lenguas con instrumentos para la autoevaluación de los conocimientos; b) Biografía lingüística para hacer el balance del recorrido de aprendizaje de las lenguas; c) *Dossier* donde la persona incluye los documentos que juzgue necesarios como muestra de su competencia lingüística -artículos, ensayos, traducciones, diplomas, constancias y otros documentos -

([www.ifa.gr/francais/cours/fichestech/portfolio.htm](http://www.ifa.gr/francais/cours/fichestech/portfolio.htm) página consultada el 15/12/2002).

La investigación que busca determinar el grado de validez y confiabilidad del portafolios como instrumento de evaluación de los aprendizajes conduce a resultados interesantes. Derycke (2000) reporta un estudio empírico que busca valorar la confiabilidad y la validez del portafolios en comparación con las escalas descriptivas, ambos instrumentos diseñados para dar seguimiento al alumno en evaluación formativa. Explicaremos brevemente en qué consistió el estudio con el fin de dar claridad a sus conclusiones. Tomó dos casos de alumnos, uno en situación escolar exitosa y otro en situación de fracaso escolar; tres documentos (un *videotape* que muestra la competencia lectora de uno de los dos niños, junto con escritos realizados por el niño y una copia extensiva del texto leído) fueron mostrados a la mitad de un grupo de 156 profesores de Francia, Bélgica y Suiza. Este medio grupo fue dividido en dos: a un grupo se le entregó solamente una escala descriptiva y al otro un portafolios del niño a completar con observaciones, los extractos del texto leído y los escritos del niño. Para ambos medios-grupos, un cuestionario breve completaba la información solicitando al profesor adjudicar un nivel escolar al niño. Estos documentos (las escalas descriptivas y los expedientes, sin *videotape* y sin el nivel adjudicado) son repartidos al otro medio grupo, a quien también se le solicita adjudicar un nivel al niño y a las tareas que realizó. En la fase de control, el grupo receptor visualiza el video, se cotejan las clasificaciones y cada profesor es entrevistado para aportar su opinión sobre la experiencia. En resumen, los resultados cualitativos y cuantitativos dicen que en el caso del niño en situación de éxito escolar, ambos instrumentos son válidos y confiables, pues las características que atribuyen el grupo de control y el grupo receptor coinciden con ambos documentos (la escala descriptiva y el portafolios). En cambio, en el caso del niño en situación de fracaso escolar, la escala descriptiva lo ubica muy por encima de sus competencias reales y de su nivel escolar mientras que sobre la base del portafolios, la valoración en "imagen" y "concordancia" (parámetros fijados por el investigador) es precisa y se corresponde con el nivel real del niño. Este resumen de experiencia nos da una idea de las investigaciones que se llevan a cabo para poder sustentar el grado de validez del portafolios.

Ahora bien, la idea de portafolios como método que permita una evaluación formativa y cualitativa del profesor es tema de investigación también en nuestro país. Las propuestas del uso del portafolios como herramienta para la evaluación formativa de los docentes se multiplican, según Díaz Barriga F. (2003b), a juzgar por "la literatura que crece cada día". ¿Pero cómo y de qué elementos se puede conformar un portafolios del docente? Una propuesta es la que aporta Díaz Barriga, que nos permitimos citar *in extenso*:

- un relato biográfico corto que indique al lector quién es el autor y qué ha hecho
- una descripción del tipo de cursos que imparte, de su estilo de enseñanza, de su filosofía educativa, del cómo enseña y por qué
- documentos que avalen experiencias de educación continua y creatividad en la docencia
- copias de programas, unidades didácticas o materiales de enseñanza elaborados por el docente, que demuestren su originalidad y la calidad de sus aportaciones a la docencia
- trabajos y pruebas de sus alumnos, con comentarios y retroalimentación del profesor
- material gráfico y audiovisual que dé testimonio de su labor docente (fotografías, *videotapes* de sesiones de clase, audiocintas, entre otros)
- observaciones y evaluaciones que ha recibido respecto a su labor como profesor, cartas de recomendación, reconocimientos o premios. (Díaz Barriga 2003b:142-143)

Este listado nos sugiere que sin duda la necesidad de multiplicar los trabajos sobre métodos alternativos en evaluación de la docencia es de primer orden. Aquí, cabe preguntarse por ejemplo si lo que hace el profesor para concursar por una plaza, para su promoción interna, en su informe de docencia y para concursar por premios y bonificaciones salariales, no es precisamente un portafolios, si nos atenemos a los componentes enumerados aquí. Como tal, este expediente armado por el profesor forma parte actualmente de los mecanismos instaurados por el aparato que controla el grado de rendimiento de la comunidad académica, docente e investigadores. No existen evidencias que estos expedientes tengan finalidades formativas, son de uso administrativo y tienen fines estrictamente certificativos. Por ahora, se tiene de este formato un uso "tecnocrático o instrumentalista" (Díaz Barriga 2003:115), desvirtuando su esencia conceptual que es de ser una herramienta para "la experiencia de sí" (Larrosa 1995). Volveremos a la interpretación de Larrosa acerca de la experiencia de sí en el siguiente apartado.

La aplicación del portafolios como instrumento de evaluación formativa de los aprendizajes no deja de plantear problemas, aún sin resolver. Algunas de las observaciones y críticas formuladas por maestros familiarizados con el portafolios para la evaluación formativa de sus alumnos dan muestra de ello:

- el portafolios representa una carga adicional de trabajo para los maestros;



- la redundancia del portafolios con otros instrumentos de evaluación formativa funcionales como la bitácora, la cartera de competencias, el diario de formación o el *dossier* de aprendizaje;
- critican el carácter plurifuncional del portafolios, prefieren instrumentos que cumplan separadamente las funciones formativas, informativas y certificativas o sumativas (Weiss 2000; Derycke 2000).

Acerca de este último punto, Weiss (2000:14) señala en efecto la gran disparidad en las prácticas de selección de los materiales a incluir en él. Algunos maestros ponen más el acento en la dimensión autoevaluativa, otros en la comunicación con los padres, otros sobre el balance final. Esta disparidad es el resultado de la falta de normas estandarizadas, factor indispensable para la conformación del portafolios tal como Díaz Barriga lo recalca, pero que los maestros consideran un problema insoluble puesto que es inherente al formato demasiado ambicioso del portafolios. Me parece pues que si el portafolios para los aprendizajes aún plantea problemas sin resolver, su adaptación a la evaluación de la docencia es seguramente un tema complicado, mas no insalvable si se inscribe en la continuidad de otros trabajos autoevaluativo, puesto que, por otra parte, si analizamos la experiencia llevada a cabo por Díaz Barriga con profesores de nivel medio-superior en nuestro país, en el marco de un programa de formación psicopedagógica, todo indica que una amplia formación a la confección de un portafolios resulta indispensable. Los elementos del portafolios del profesor, enlistados en el trabajo citado (Díaz Barriga op.cit.:150), requieren en primera instancia de un encuadre teórico que permita la homologación, entre los miembros del equipo que participan del proyecto piloto, de los conceptos. El portafolios para la evaluación de la docencia se inscribe de esta suerte en un proceso continuo de capacitación.

La noción de portafolios, como proceso y como producto, tal como la hemos definido en la primera parte de este apartado, con su potencial de *flash back* reflexivo, es seguramente un valioso aporte para la formación inicial del profesor, por los criterios o elementos que incluye, sobre los que las discusiones en los grupos de formación serían o son ciertamente de gran provecho para las personas en etapa de formación.

Por último, quizá uno de los aspectos más valioso del portafolios es que es un instrumento que asume, desde su concepto mismo, una función de motor de los cambios que habrán de registrarse en la institución escolar, como lo subraya este párrafo de Bird -nótese el uso del modo condicional-:

En los portafolios, no consideraríamos al profesor como un montón de características o competencias ni veríamos la enseñanza como una lista de reglas basadas en la investigación.(...) En lugar de ello, nos interesaríamos por la enseñanza como una forma de expresión, un proyecto humano, un estado de cosas en evolución y unos resultados producidos a lo largo del tiempo. El portafolio sería el lugar para que los profesores definiesen sus situaciones, interpretasen lo que consideran importante, y documentasen las prácticas que creen son buenas para dichas situaciones.(...) Aprender a estudiar y a revelar la propia enseñanza puede ser uno de los retos más formidables de la idea del portafolio.

Concluye con estas palabras:

el portafolio del profesor pertenece a una profesión que de momento no tenemos, pero que debería organizarse para el futuro. En dicha profesión, el portafolio sería más un medio en el que profesores y otros cooperasen en la consecución de un estándar alto, en lo que a prácticas se refiere, que un procedimiento para evaluar a los mismos. El portafolio derivaría sus medios y posición más de la tradición de los profesores que de la de sus evaluadores, la productividad de los portafolios sería más una cuestión de política, de organización escolar, de relaciones profesionales y de discurso profesional que una mera técnica de medida (Bird1997:349-350).

Si bien el portafolio del profesor "pertenece a una profesión que de momento no tenemos", es un instrumento que puede contribuir ampliamente a la conformación de la profesión docente que queremos construir para el futuro.

#### 4. La narración de la experiencia de sí

Una de las dimensiones del portafolio, citada por Díaz Barriga (2003b), la que solicita al sujeto actualizar un relato autobiográfico, nos condujo hacia otros linderos, cercanos a la autonarración, pero quizá alejados de la evaluación de la docencia tal como se practica actualmente. Nos mantenemos pues en el terreno de lo deseado, de lo que está por construirse en educación. Con la convicción que la educación es un proyecto humanista, se perfilan como una necesidad las opciones que abran cauces hacia la reflexión, en los sentidos transitivo de "reflexionar en una dirección diferente" (Petit Robert) e intransitivo de "pensar, meditar, cavilar" (Dicc. Océano de sinónimos) de *reflectere* (v.1300; lat.). Uno de los efectos de la enseñanza es proyectar, espejar, enviar una imagen del mundo (que cada sujeto receptor transforma según varios factores derivados de las ciencias humanas, social, cultural, histórico, psicológico, emocional) que se construye en la experiencia de la persona a través de la reflexión sobre el otro y sobre sí mismo.

El modelo teórico que Larrosa<sup>4</sup> desarrolla en la práctica (1995) precisa de una única condición: que las prácticas pedagógicas donde se desarrolla el trabajo no otorguen tanta importancia a lo que se aprende sino que sean concebidas como un espacio de reflexión del sujeto sobre sí mismo. El autor tiene en mente una doble baraja metafórica: la de la estrategia analítica, en este caso las teorías de Foucault, y la de las convenciones, los intereses y las posibilidades que ofrece un campo de estudio, en este caso, la educación. Desde la perspectiva *foucaultiana*, la educación es una proyección de la idea de hombre y en ella, la pedagogía no es reconocida como una operación constitutiva de las personas sino como espacio mediador donde se colocan los recursos para el desarrollo de los individuos. "Foucault, afirma Larrosa, ha trabajado sobre una ontología de nosotros mismos a través del estudio de los mecanismos que transforman a los seres humanos en sujetos" (Ibid.:262). Entonces, es entendible que una y otra vez los trabajos del filósofo sirvan de marco teórico para comprender la escuela y nosotros en ella.

Desproveyéndolo de su marco teórico, es decir de una manera en sumo simplificada y sin mayores pretensiones teóricas - porque nos llevaría hacia terrenos ajenos a este texto- me limitaré a describir sucintamente los cuatro momentos de un dispositivo pedagógico de transformación de la experiencia de sí. En la metáfora que Larrosa utiliza para definir lo que es para él la "teoría", "algo así como reorganizar una biblioteca, colocar unos textos juntos a otros, con los que aparentemente no tienen nada que ver, y producir así un nuevo efecto de sentido" (Ibid.:259), dice elegir a Foucault para este trabajo sobre la experiencia de sí porque permite "explorar nuevos sentidos, ensayar nuevas metáforas" (p.260). Tomemos licencia para acompañar a Larrosa en esta exploración sobre las posibilidades de la expresión de sí.

La correlación entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetivación es el principio de la experiencia de sí. Lo que hizo Larrosa, a nivel experimental, es propiciar la transformación de la experiencia de sí de los individuos (en tres grupos experimentales) a través de lo que él llamó un "dispositivo pedagógico". Las cuatro caras del dispositivo son: verse, narrarse, juzgarse y dominarse.

**Ver-se** es la estructura básica de la reflexión (*reflectere*). El yo que se mira y se ve, primer desdoblamiento entre uno mismo y una imagen exterior de uno mismo. Ver su propia imagen después de trascender varios eventuales impedimentos: la deformación o

---

<sup>4</sup> Larrosa, en *Tecnologías del yo y educación, notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí* (en *Escuela, poder y subjetivación*. Ed. La Piqueta, Madrid, 1995) analiza los dispositivos pedagógicos, productos de su propia conceptualización, en experiencias llevadas a cabo en tres grupos distintos de personas, adultos e infantes.

imperfección del espejo (imagen no fiel, imágenes falsas), la falta de precisión del ojo (no ve lo que hay, sino algo borroso), la falta de potencia del ojo (algunas cosas permanecen en la sombra), los obstáculos opacos (algunas cosas quedan en la invisibilidad) y los filtros intermedios (lo que hace que sólo vea las cosas que quiere ver). En la escuela, el sujeto ve y es visto, son pocas las ocasiones en las que se ve a sí mismo. Por ejemplo, cuando los profesores reunidos abordan el tema de la evaluación de la docencia por medio de la opinión de sus alumnos, es frecuente escucharlos decir: "Yo no sé cómo me ven". Raras veces se detienen a saber cómo se ven a sí mismos. No dicen: "Antes de querer saber cómo me ven mis alumnos, quiero mirarme en el espejo".

En el segundo lado del dispositivo de Larrosa, *narrar-se*, el lenguaje sirve para presentar a los otros lo que ya se ha hecho presente para uno mismo. La dupla verse-narrarse requiere reflexión, interiorización antes de la exteriorización. "Conócete a ti mismo" es reflexivo, exprésate es reflexivo y recíproco a la vez porque hay comunicación con el otro. Pero, al igual que existen normas del ver, hay reglas del narrarse. Chabrol (2000) menciona cuatro postulados básicos de la comunicación, a partir del Principio de Cooperación de Grice (citado por Chabrol) que se halla al origen de la pragmática: la regulación de la cantidad, la regulación de la calidad (por ejemplo, la sinceridad), la pertinencia y la claridad. Además del aspecto comunicativo, el narrarse es estructurar la memoria, es el yo que se conserva del pasado, como una huella de lo que ha visto de sí mismo y el yo que recoge esa huella y la dice. Pero para Foucault, y otros autores, el poder atraviesa el discurso, "las prácticas discursivas son también prácticas sociales organizadas y constituidas en relaciones de desigualdad, de poder y de control" (Larrosa 1995:310). Arguye:

Hay que preguntarse también, (...), por la gestión social y política de las narrativas personales, o los poderes que gravitan sobre ellas, por los lugares en los que el sujeto es inducido a interpretarse a sí mismo, a reconocerse a sí mismo como el personaje de una narración actual o posible, a contarse a sí mismo de acuerdo con ciertos registros narrativos (Larrosa:311).

Las normas, los códigos, las creencias, el ensamble simbólico hacen que el sujeto se piense, se vea, se narre a sí mismo a partir de una cierta construcción de la moral. Es el lado del *juzgar-se*. El juicio tiene como antecedente, nos dice Larrosa, la noción de crisis. *Krinein* es discernir la marca propia de cada cosa, es decir, el *kriterion* que la distingue de las demás y en función del cual se la determina. "Crítica" designa una suerte de arte de la interpretación, la apreciación y la evaluación de la realidad con arreglo a ciertos criterios que pueden ser tan objetivos y racionales como relativamente subjetivos y personales. La

necesidad de juzgarse a uno mismo en función de la propia transformación deseada, es lo que desencadena y regula todas las actividades de autoobservación y los mecanismos discursivos de autoanálisis, incluidos en la "reflexión sobre la práctica", apunta Larrosa. Entonces, el juzgarse para transformarse es una acción sobre acciones posibles. Eso es el poder, según Foucault. Pero los individuos no sólo producen las relaciones de poder, sino que son el producto de éstas. El ver, el narrar, el juzgar son parte de las operaciones de reconstitución de lo que es afectado. Por eso, los dispositivos anteriores deben analizarse a la luz de las relaciones de poder. En la experiencia de sí, el sujeto entra en la dimensión del dominio de sí por medio de las acciones cuya finalidad es lograr su transformación. Estas acciones transformadoras dependen a su vez de todo un **campo de visibilidad, de enunciabilidad y de juicio**. Al igual que juzgar-se, como se entiende a través de la definición de Larrosa, no es una acción de castigo, **dominar-se**, la cuarta faceta del dispositivo, es más que confesar como en la confesión cristiana, es más que admitir lo que se sabe y lo que no se sabe como en el examen escolar, es el producto, siempre reconstruido, de la elaboración del sujeto visto, narrado y juzgado por sí mismo. Este planteamiento complejo, excesivamente resumido en esta presentación, nos lleva a considerar que, además de los criterios, normas, referentes y atributos característicos para crear un paradigma de la docencia eficiente, es necesario también pensar en la capacidad del actor docente para hacer este trabajo sobre sí mismo, en el marco de su profesión y desde la institución educativa.

## 5. Las simulaciones

Los llamados "tests de rendimiento" o simulaciones o técnicas de microenseñanza (Díaz Barriga 2003a, Haertel 1997), son a menudo utilizados durante el proceso de selección de los candidatos para los cursos de formación de profesores de lenguas extranjeras y como pruebas prácticas en los concursos de oposición. Su uso en el marco de un dispositivo global de evaluación de la docencia en LE puede ser tomado en consideración por el equipo encargado de la elaboración de este plan.

"Evaluar un abanico de capacidades y conocimientos pedagógicos más amplio de lo que es posible hacer con los *tests* de respuestas múltiples y con una mayor fiabilidad y eficacia de lo que se ha podido a través de la observación en el aula" (Haertel 1997: 380) es el propósito de los *tests* de rendimiento y de la simulación. Estamos hablando en realidad de actividades que "simulan las tareas que el profesor se ve obligado a realizar en su trabajo", como: corregir las tareas de sus alumnos, preparar la clase, analizar

materiales pedagógicos y definir su uso, conocer las virtudes y los defectos de un libro de texto y evaluar su idoneidad didáctica con respecto a distintos tipos de alumnos, y una cantidad considerable de actividades más.

El alumno no interviene casi nunca en esta suerte de pruebas, la mayoría de las pruebas aplicadas al profesor se realizan fuera del aula en situación de simulación. Este tipo de tests puede ser valioso como complemento de pruebas más tradicionales e inclusive de las observaciones en las aulas. Se busca obtener evidencia acerca de cómo el profesor presenta su manera de resolver problemas.

La Universidad de Standford, en su Proyecto de Evaluación de Profesorado, ha desarrollado aproximadamente 20 ejercicios prototipo de evaluación (Shulman, Haertel y Bird, 1988). Retendremos dos por el interés didáctico que podrían aportar en la evaluación formativa de un profesor de lenguas.

**Secuenciación de temas.** Reynolds (1988a, citado por Haertel) diseñó una actividad que consiste en disponer un conjunto de 17 tarjetas con diferentes temas. El candidato debe explicar las interrelaciones existentes entre los temas. En un segundo tiempo, debe elegir ocho de los temas para un curso y debe explicar la secuenciación por la cual optó. Enseguida, "el candidato discute los problemas y éxitos que podrían tener los alumnos con los diferentes temas. Finalmente, el examinador cambia el orden de dos de los ocho temas y pide al candidato que explique si los mismos siguen un orden pedagógicamente correcto".

En nuestro caso, se podría pensar en un ejercicio de secuenciación de temas lingüísticos y culturales, ofreciendo al profesor soportes documentales (artículo de prensa, documental en *videotape*, grabación radiofónica, extracto de novela, tiras cómicas, aspectos gramaticales de fonética, morfosintaxis, ortografía y léxico) que, después de un análisis de los mismos, presenta en un posible orden secuencial. Se trata de encontrar una interrelación (no ficticia, probada por los evaluadores) entre los documentos y justificarla didácticamente. Aquí, lo que interesa en un enfoque formativo es que el profesor entable una discusión con las personas que participan en la evaluación donde haga prueba de cierta lógica, la cual puede diferir de las de los evaluadores pero tener sustento didáctico.

**Historia documental.** Haertel (1997) describe también la propuesta de Hyink (1988). En este caso, el candidato recibe varios documentos que abordan un tema específico de la historia, un mapa, narraciones escritas, reproducciones pictóricas de la época tratada. En media hora, el candidato estudia los materiales y es entrevistado luego por el examinador

sobre "los documentos en sí, sobre cómo se podrían utilizar en clase y qué objetivos de aprendizaje se podrían prever". Este ejercicio permite sondear la aptitud del candidato a prever "los obstáculos que los alumnos podrían encontrar con el lenguaje y el formato de los documentos propuestos", nos dice el autor.

Siguiendo con la anterior situación de simulación, nuestro profesor podría, en esta fase, realizar esta actividad que consistiría en explicar, una vez determinada una posible secuenciación, qué actividades propondría él para cada uno de los documentos sometidos a su análisis. Este ejercicio nos permitiría valorar los procedimientos didácticos empleados o conocidos del profesor. Estos deberán ser analizados a través de un esquema conceptual previamente elaborado por los evaluadores. "Un desafío importante al desarrollar y calificar estos ejercicios consiste en permitir una diversidad de respuestas aceptables al tiempo que se mantienen los estándares de calidad", señala Haertel. En el marco de una evaluación cualitativa y formativa, los efectos producidos por este tipo de actividades son importantes, a través del debate.

Los ejercicios de calificación del rendimiento deben ser creados y pensados desde y para contextos, disciplinas y niveles de enseñanza específicos. En un primer tiempo, es importante llevar a cabo un trabajo profundo de observación y de registro de los comportamientos que cohabitan en la institución educativa, tanto por parte de los profesores como de los alumnos, porque se trata de concebir ejercicios que "reflejen los conocimientos y la experiencia de un profesor". El profesor no es una entidad abstracta, por ende es necesario conocer la planta docente para ofrecerle *tests* adecuados al tipo de prácticas que se llevan a cabo en dicha institución. El segundo paso, y segundo reto, consiste en "desarrollar procedimientos para derivar calificaciones confiables y válidas a partir de los rendimientos observados".

Haertel concluye: "El uso de estas fuentes múltiples de información pone de manifiesto la dificultad de determinar qué es exactamente lo que comprende la base de conocimientos de la enseñanza. No existen libros de texto que deban evaluar estos ejercicios, y la sabiduría convencional de los profesores con mayor experiencia pueden incluir tantas verdades como falsas creencias". De ahí la importancia de plantear un dispositivo global de evaluación de la docencia donde cada una de las actividades corresponda a fines precisos y se inscriba dentro de un marco conceptual de la didáctica de las lenguas extranjeras.

Sin embargo, de acuerdo con Haertel, pensamos que estas actividades, aunque imperfectas, "pueden ayudar a centrar la atención en áreas de experiencia ignoradas

hasta ahora, así como a estimular la investigación, fomentar el debate, acelerar la aparición de libros de texto y materiales de estudio de casos, y también una mejora del currículo educativo de los profesores" (Haertel 1997:399). En la universidad de Stanford, dos evaluadores independientes calificaban el mismo procedimiento. Generalmente obtenían resultados muy similares pero fueron entrenados sobre los criterios de calificación y tuvieron la oportunidad de discutir mucho con los profesores.

Antes de abordar el último punto de este capítulo, cabe precisar que otros métodos como: la entrevista, el diario de clase, los seminarios temáticos, el análisis de caso, la tutoría o mentoría (García Garduño 2003), la investigación-acción, el informe o autorreporte, y otros más, no descritos aquí, forman parte del conjunto de instrumentos que el equipo encargado de instrumentar el dispositivo de evaluación de la docencia en el centro educativo tendrá a bien conocer y analizar, y en su caso, instrumentar y proponer a la comunidad. Como hemos señalado anteriormente, todos los métodos ofrecen ventajas y desventajas, sin embargo las decisiones deben ser documentadas y tomarse en función de las necesidades y de los intereses académicos de la comunidad educativa. A continuación, revisaremos algunos señalamientos recogidos en la literatura dedicada al tema específico de la evaluación de la docencia por medio de la opinión de los alumnos.

## **6. El cuestionario de opinión aplicado a los alumnos**

Gagné (1985) describe la acción educativa de la siguiente forma: Para enseñar, un docente concibe y pone en obra una serie de estrategias. Esto es, selecciona métodos, técnicas y medios, los organiza y los lleva a cabo para intentar alcanzar objetivos particulares. Como lo explica Gagné, el entramado formado por los aspectos cognitivos, metacognoscitivos, procedimentales y actitudinales es complejo. Estas son las mínimas operaciones que realiza cualquier profesor o maestro, desde el docente más tradicional hasta el más innovador:

En función del tipo de aprendizaje al que apunta (hechos, conjunto de hechos; explicaciones; conceptos; métodos; estrategias cognitivas; actitudes; habilidades psicomotoras), el docente elige un método general (expositivo, interrogativo o activo) y elige un procedimiento (inductivo, deductivo, dialéctico, analógico). Para hacer operante su objetivo, escoge técnicas (reformulación, ejemplos, reenvíos, exposición, demostración gestual, simulación, estudio de caso, ejercicio de aplicación, resolución de problemas, entre otros). Se apoya en soportes didácticos distintos como: maqueta, pizarrón, datos



numéricos, objeto real, dibujo, esquema, fotografías, documentos, cuaderno y lápiz, acetatos, material experimental, video, disco compacto, computadora, y lo que su institución pone a su disposición. Desde los primeros niveles escolares, el maestro refuerza lo estudiado en clase permitiendo o propiciando que los alumnos vivan experiencias reales fuera del aula. Esta actividad, al igual que las otras, forma parte de una planificación global. El maestro suele hacer variar el tamaño del grupo y busca romper con una disposición frontal en el aula, para permitir que se establezcan vínculos diferenciados entre los miembros del grupo (en parejas, en grupos pequeños, en plenaria, en grupos de cuatro alumnos), en función del tipo de actividad. Busca un cierto nivel de competencia entre sus alumnos (no forzosamente el mismo con cada grupo, fija un umbral en función de las competencias iniciales de sus alumnos concretos), las cuales verifica con cierta frecuencia y temporalización.

La organización en el tiempo y en el espacio de estos aspectos del proceso educativo (más los que no mencionamos) es lo que constituye la estrategia didáctica del docente. Como se puede apreciar, la estrategia didáctica del docente es compleja. Las funciones del profesor, enumeradas como sigue por Raths (1971), complementan el retrato de la estrategia didáctica: 1) explicar, informar, enseñar cómo; 2) iniciar, dirigir, administrar; 3) unificar al grupo; 4) dar seguridad; 5) clarificar actitudes, creencias, problemas; 6) identificar problemas de aprendizaje; 7) preparar materiales del currículo; 8) evaluar, registrar, informar; 9) enriquecer las actividades de la comunidad; 10) organizar el aula; 11) participar en las actividades escolares; 12) participar en la vida profesional y cívica. La enumeración de Raths ofrece otro ángulo de lectura de la acción educativa pero se complementa bien con la descripción de Gagné. En esta descripción del hecho educativo, se aprecia claramente que la complejidad es su carácter fuerte.

La evaluación de la docencia a través de la opinión de los alumnos es, por definición - si partimos de una definición compleja de la acción educativa- parcial. Como lo señala Díaz Barriga (2003a), es necesario investirla del carácter que tiene, no de uno idealizado que hace que, actualmente en nuestras universidades, se le considere como la óptima manera de evaluar a los docentes (en particular a los profesores contratados por asignatura) y se practique como único método. Del mismo modo que la historia clínica de un paciente no se construye con datos únicos, las habilidades didácticas de un docente no se determinan solamente tomando como fuente única a los alumnos, pues sus actividades académicas, aunque se concretizan en el aula, desbordan el ámbito de un salón de clase. De acuerdo con Rueda (1999:211) : "El uso de cuestionarios de opinión quizás también esté

determinado en gran medida por el relativo bajo costo que implica su puesta en operación, sin embargo, es necesaria la advertencia de sus limitaciones y riesgos al ser empleados como única fuente de información del desempeño docente".

La evaluación de la docencia por medio de cuestionarios aplicados a los alumnos es el procedimiento -y por ende, los alumnos, la fuente de información- más utilizado en las instituciones de educación superior, en nuestro país y a nivel internacional (Luna, 2000a; Martínez Rizo, 2000; García Garduño, 2000; García Venero, 2001; Rueda y Díaz Barriga 2003). Es admitido que es probablemente el instrumento de más práctica aplicación, lo que es sin duda una cualidad apreciable, y de menor costo. Existen también numerosos trabajos que se han propuesto comprobar la confiabilidad y la validez del instrumento, tal como lo demuestra la síntesis internacional de García Garduño (2000), mismo trabajo en el que documenta ampliamente la historia de esta forma de evaluación.

Sin embargo, en los últimos años, tanto en Estados Unidos como en México, la línea de investigación experimental en evaluación dedicada a comprobar la validez de la apreciación de los alumnos, (Marsch, 1987; Marsch et al., 1997; Centra, 1993; Seldin, 1984; Ory, 1990; García Garduño, 2000; Rueda y Rodríguez, 1996, citados por García Garduño, 2000; Luna, 2000a; Martínez Rizo, 2000; García Venero, 2001) señala que el cuestionario de evaluación de la docencia aplicado a los alumnos (CEDA, sigla que tomamos prestada de García Garduño), para reflejar la complejidad de la realidad educativa, debe ser un instrumento multidimensional. Para asegurar su multidimensionalidad, Marsch (1987, citado por García Garduño 2000; Luna 2000a; Díaz Barriga 2002a) propone verificar tres estrategias: 1) deducir los reactivos de un análisis lógico de los contenidos de la efectividad docente con base en la retroalimentación de profesores y alumnos; 2) decidir los factores o reactivos a partir de determinada teoría de la enseñanza o del aprendizaje; 3) realizar un análisis factorial con el propósito de validar los factores del instrumento. La primera atiende los aspectos empíricos, la segunda sustenta la estrategia teórica y la tercera es una estrategia estadística (Díaz Barriga 2002a:107).

En general, el CEDA es elaborado por la institución misma (Marsch, 1982; Arias, 1984; Tejedor, 1990; Etxegaray y Sanz, 1991; Sánchez y Martínez, 1993, citados por Luna, 2000b). En otros casos, se hacen adaptaciones, pero, apunta Luna (op.cit.), "no obstante la amplia variedad de formatos utilizados de una institución a otra, en general comparten algunos indicadores o dimensiones de evaluación":

La opinión de los alumnos, como un componente importante y confiable de la evaluación de la enseñanza, se ha utilizado ampliamente a partir de la década de los sesenta (de Landsheere, 1980; Marsh y Roche, 1993). El análisis de los reactivos aplicados durante los últimos veinte años ha llevado a la definición natural de las dimensiones importantes que deben ser evaluadas, entre las que se encuentran: dominio de la asignatura, organización del curso, interacción estudiante-maestro, claridad expositiva, evaluación del aprendizaje [de Landsheere, 1980; Tejedor, 1990; Centra, 1993; Marsh y Bailey, 1993] (Luna 2000b).

Una serie de estudios realizados en Estados Unidos por Marsh (1984), Marsh y Roche (1997), Abrami, Leventhal y Perry (1982), d'Appollonia y Abrami (1996-1997), Abott, Wulff y Nyquist (1990), son recurrentemente citados en la literatura especializada para fundamentar la validez del CEDA (Kop, Schneider y Tournois 1998; Poissant 1996; García Garduño 2000; Luna 2000a). La cultura anglosajona, y en particular la norteamericana, afirman Kop, Schneider y Tournois, ha sido productora de abundantes trabajos de investigación y artículos sobre la evaluación de la docencia por los estudiantes, mucho más que la francesa, debiéndose en gran medida a las reticencias de los profesores galos hacia la evaluación de su desempeño por medio de la opinión de sus alumnos. Los raros trabajos francófonos son canadienses o franceses, aunque éstos son más teóricos y de poca envergadura, según Kop, Schneider y Tournois.

Para estos autores, el balance sicométrico realizado por los diversos investigadores anglosajones permite afirmar que "la evaluación de la docencia por los estudiantes es suficientemente válida como para no ser descartada *a priori*". Sin embargo, afirman, si aceptamos que las evaluaciones de la docencia son *multidimensionales*, la información que arroja la evaluación de la docencia por los estudiantes debe ser "cruzada" con otros datos, con el fin de evitar el riesgo de la "generalización abusiva": a) con la evaluación de un mismo profesor en contextos de enseñanza diferentes y en diferentes niveles de enseñanza (ej.: primer semestre de licenciatura, último semestre, posgrado); b) con la evaluación de una misma materia impartida por profesores diferentes.

Los mismos autores recalcan que la fidelidad de la evaluación por los estudiantes descansa en el número de estudiantes que evalúan. Si el grupo es inferior a 25 alumnos, el margen de "fidelidad inter-jueces" es muy bajo. Por lo tanto, se debería descartar esta forma de evaluación. Otro criterio de definición de la fidelidad es el de la estabilidad temporal. Los estudios realizados por Overall y Marsh (1980, citados por Luna 2000a y b) dan fe de un buen nivel de estabilidad entre la evaluación llevada a cabo al término de un

curso y la evaluación repetida por los mismos alumnos a título experimental después de transcurridos algunos meses.

Al margen de los aspectos técnicos que los autores abordan con detalle y que expusimos brevemente en el apartado anterior, Kop, Schneider y Tournois llaman la atención sobre las "paradojas o ambigüedades" que revelan los estudios sobre el tema de la evaluación de la docencia por los estudiantes. La primera es el *status* del estudiante evaluador, el cual varía según el tipo de establecimiento y según los objetivos trazados. La evaluación de la docencia por los estudiantes es reducida al papel de "recolección de opiniones y observaciones", el estudiante es solicitado para poner "palomas" en una serie de reactivos sobre los que nunca fue consultado en cuanto a su validez, pertinencia y eficacia. La segunda es el *status* de la evaluación. Paradójicamente, a pesar de que el *status* del estudiante es poco valorado, es el tipo de evaluación más utilizado. Y, doble paradoja, es también el más cuestionado (y sobre el que se ha escrito en Estados Unidos, según Marsh, varios miles de artículos) en cuanto a su uso para la contratación y la promoción de los docentes. Tercera paradoja: ¿se evalúa la docencia o el docente? Es reiterativa la consigna explícita, a los elaboradores de CEDA, de evitar a toda costa juzgar al docente como persona: "Juzgar a un individuo sobre la base de sus características es tan contrario a la ética como juzgarlo sobre la base de su sexo o del género", llegó a expresar Scriven (citado por Weil-Barais 1998). Sin embargo, un estudio realizado por Marsh (1984, citado por Kop *et al.*) con 1361 cursos ha permitido establecer que "el principal determinante de las evaluaciones" es el docente como sujeto y no la docencia como proceso y como producto. Para Kop, Schneider y Tournois hay, en el doble discurso de la evaluación institucional, "una cierta hipocresía".

En un estudio realizado con 391 estudiantes de la Universidad de Montreal, Thivierge y Bernard (1996) descubren que el universo total de estos estudiantes entrevistados acerca de la validez de los CEDA opina que la evaluación es importante pero que es "más o menos útil" (no "muy útil" o "inútil", otros rangos de apreciación) "porque tienen la impresión que los profesores y las instancias de decisión no la toman en cuenta" (op.cit.:81). Los investigadores emiten varias hipótesis sobre esta percepción: 1) no se informa a los estudiantes de los usos que se dará a la opinión vertida; 2) los estudiantes no saben quiénes tendrán acceso a la información; 3) no saben si la evaluación tendrá efectos sobre los profesores. Por el contrario, constatan que los profesores que han sido evaluados negativamente siguen en su cargo sin cambiar nada en su actuar docente. Los autores externan propuestas para mejorar el estado de cosas, orientadas a tomar en

cuenta de manera más honesta a los estudiantes en todas las etapas de la evaluación, desde la formulación de las dimensiones que debe contemplar el CEDA hasta las decisiones a tomar a partir de los resultados. Instan a "cesar toda evaluación que no incita a ningún cambio individual y colectivo" (Ibíd.:82). Si en la tan usual evaluación de la docencia mediante la opinión de los estudiantes, los trabajos de investigación demuestran que ni la opinión de unos (los estudiantes) ni la de otros (los docentes) conforman el sustento conceptual del proceso, cabe tomar precauciones cuando se aplican.

Lécuyer (1998) opta por una postura crítica ante la aplicación de CEDA en las universidades puesto que: "Es, a veces, años después (de haber recibido la enseñanza) que el estudiante tiene los medios para juzgar lo que un curso le ha dado" y que "hace falta que los estudiantes estén lo suficientemente adelantados en sus estudios para tener una idea clara de los objetivos de formación", y poder, de esta forma, juzgar el nivel de la enseñanza impartida, y no al profesor como persona. A cambio, el autor da mayor peso a la evaluación del impacto de la enseñanza, es decir al seguimiento de los egresados de las carreras universitarias, pero esta evaluación es costosa y diferida.

Los estudios para medir la validez y la confiabilidad de los puntajes de opinión de los alumnos abundan. Luna (2000b) reporta algunos de los resultados, entre otros, en cuanto a los efectos de sesgo registrados en un trabajo amplio de Braskamp y Ory (1994, citado por Luna 2000b:72) que cubre estos estudios hasta 1992. Daremos cuenta de algunos de los factores que influyen sobre la manera en la que los alumnos evalúan a los docentes:

- Los puntajes son más altos si el maestro permanece en el salón de clases.
- Los puntajes son más altos en cursos optativos.
- Se encuentran puntajes más bajos en los cursos de artes y humanidades.
- No existe una relación significativa entre los puntajes y el género del profesor, sin embargo se presentan puntajes ligeramente más altos en mujeres.
- La productividad en investigación se correlaciona mínimamente con los puntajes.
- Los estudiantes que esperan calificaciones altas otorgan puntajes altos
- Los estudiantes que tienen un interés previo en el contenido otorgan puntajes más altos.
- No existe relación significativa entre las características de personalidad de los estudiantes y los puntajes.

- Utilizar una escala de seis niveles diversifica ligeramente las respuestas respecto a una de cinco.
- No existe relación significativa entre la calificación general del cuestionario y el número de palabras o frases negativas utilizadas en los reactivos.

Un estudio basado en una metodología similar y aplicado en nuestro país sería interesante para conocer los resultados y poderlos comparar con los que Braskamp y Ory aportan. Algunos sorprenden y, sin duda, suscitan nuestro interés para saber cómo contestarían los estudiantes de nuestras universidades. Por ejemplo: ¿Los alumnos mexicanos califican mejor a los profesores de cursos optativos? ¿Califican más bajo los cursos de artes y humanidades? ¿Existe una relación entre interés previo en la materia y la calificación otorgada? A todas estas preguntas, claro está, se tendría que añadir algunas que permitan entender y saber las causas de las afirmaciones de los alumnos.

Sin embargo, García Garduño (2000:49), por su parte, afirma que

Las investigaciones han demostrado que los CEDA son válidos y altamente confiables. Actualmente el estudio de la validez y confiabilidad de dichos cuestionarios es un tema de investigación prácticamente ausente en este tipo de bibliografía debido a que las investigaciones ya realizadas han resuelto los problemas anteriormente planteados (Greenwald, 1997).

Como resultado de todo lo anterior, diremos que la opinión de los alumnos tiene validez y confiabilidad pero presenta también sesgos que habrá que tomar en cuenta a la hora de interpretar los resultados de los cuestionarios y que le corresponde a la institución educativa llevar a cabo las investigaciones pertinentes que permitan detectar cuáles son los sesgos particulares en relación con la disciplina que se imparte. Asimismo, conviene no perder de vista los usos políticos que pueden darse a este tipo de evaluación, en particular si se instrumenta con fines sumativos, para la promoción, sobresueldo, permanencia o despido del profesor.

### **Reflexiones conclusivas**

Si nos atenemos a la evaluación de la docencia en LE, y no nos situamos desde la formación inicial del docente- como convendría hacerlo en su momento-, sino en el terreno de la formación continua, podemos idear un dispositivo de evaluación por periodos de tres años, como lo indica el cuadro 3, con información recabada desde tres fuentes, que permitiera al profesor vivenciar, observar y analizar en perspectiva diferentes tipos de evaluación a partir de su práctica docente, y a la institución obtener una "radiografía" de la enseñanza que se imparte globalmente.

	Autoevaluación	Evaluación por los pares	Evaluación por los alumnos
Primer año	Videoscopía y diario.	Observaciones en el aula sin escalas.	Definición de las características del buen docente en LE. Aplicación del cuestionario y análisis de los datos.
Segundo año	Fichas de autoestimación de las competencias.	Observaciones en el aula con escalas (aplicables a otros profesores).	Nueva definición de las características del buen docente en LE. Aplicación y análisis.
Tercer año	Portafolios	Simulaciones	Nueva definición de las características del buen docente en LE. Aplicación y análisis.
Cuarto año	Dispositivo para la narración de la experiencia de sí.		

Cuadro 4 bis: Propuesta para un dispositivo de evaluación formativa de la docencia universitaria en LE.

En este cuadro, se propone el ejemplo de un dispositivo de evaluación formativa de la docencia en LE. La planeación, la metodología y la concepción de los instrumentos debe correr a cargo de un equipo de profesores formados como evaluadores. En nuestra concepción, como hemos señalado anteriormente, es idóneo que el dispositivo y su aplicación se inscriban en el marco de un proyecto de investigación del cual participarían los profesores-evaluadores. Es posible que éstos sean nombrados por la comunidad a partir de propuestas sujetas al escrutinio colectivo. Conviene asimismo que se vean implicados en el dispositivo varios profesores, que imparten la misma lengua, en el mismo nivel y en los mismos horarios matutinos o vespertinos (los alumnos de los turnos matutinos y vespertinos no tienen las mismas características socio-económicas), en universidades del mismo sistema público o privado, aunque pueden ser instituciones diferentes, para poder confrontar la información que se recabe durante el proceso con el nivel de aprovechamiento de los alumnos, por periodos escolares y por el periodo de los tres años. La homogeneidad de las características formales permitirá confrontar eventualmente los resultados para obtener tendencias globales, si es lo deseado. De lo contrario, el proceso puede ser estrictamente cualitativo y proporcionar resultados

individuales que cada profesor analizará en lo personal, lo cual también se hará si el estudio pretende ser más amplio.

A lo largo de los tres primeros años, se evalúa la enseñanza del profesor de recién ingreso desde tres fuentes: sí mismo, sus colegas o pares, sus alumnos. Durante el primer año, el profesor se autoevalúa por medio de sesiones de videoscopía y de la redacción de un diario, donde señala las reflexiones a las que su auto-observación lo conduce así como las que nazcan a partir de su práctica. Es observado por un colega (un profesor con más años de experiencia o no, en ambos casos se toma en cuenta este factor al momento de interpretar la información) en un número determinado de sesiones, que pueden ser posteriores o simultáneas a las de videoscopías. El mismo colega lo observará durante el segundo año, ahora con escalas criteriadas que versen sobre competencias específicas, p.e. la enseñanza de las habilidades receptivas. En el tercer año, participan ambos en simulaciones del tipo "secuenciación de temas" e "historia documental", descritos en apartado anterior. El seguimiento por parte de un profesor-observador a lo largo de los tres años expuesto aquí es una forma de tutoría.

Desde el primer año comienza con sus alumnos un trabajo de definición de los atributos del buen docente en LE. Una vez establecidos, el equipo profesor-evaluador reformula esta caracterización, obtenida de la suma de todos los grupos, para darle la forma de cuestionario con una cantidad determinada de reactivos. Al término del ciclo escolar, se aplica este cuestionario a los alumnos de este grupo específico. Conviene que el cuestionario no sea distribuido en forma mecánica. Pensamos que es preferible que se establezca un diálogo entre el profesor y los alumnos con base en las dimensiones señaladas en el "cuestionario", en el que tanto alumnos como profesor toman apuntes de lo que se dice durante esta sesión evaluativa. Los resultados son discutidos con el profesor-observador y con los alumnos. A lo largo de los tres años se realiza el mismo tipo de evaluación por parte de los alumnos. El análisis de los datos permitirá determinar el grado de validez y de confiabilidad de este tipo de cuestionarios. En cuanto a la autoevaluación del profesor, utiliza en el segundo año fichas que le permitirán estimar su nivel de competencia en temas definidos, p.e.: la enseñanza de las habilidades receptivas. Los criterios son establecidos por los profesores-evaluadores. Puede discutir, con el profesor que lo observa, a partir de las reflexiones que le susciten las fichas criteriadas, pero también puede no hacerlo e incorporarlas a un portafolio personal, donde también habrá incluido los demás materiales producidos a lo largo de las diversas evaluaciones. En el tercer año, se dedica a dar forma al portafolio, esto es organizar el



material y la información en función de un esquema de clasificación establecido por él mismo, que puede, si así lo desea comentar con el profesor-observador.

Finalmente, en un ambiente institucional idóneo, se habrá elaborado un dispositivo para la narración de la experiencia de sí<sup>5</sup>, que en este momento (cuarto año) se concretará, teniendo el profesor una trayectoria acotada en cuanto a evaluación y autoevaluación de su desempeño, donde la riqueza generada a través de las miradas múltiples y diversas se verá reflejada en un aprendizaje significativo y más satisfactorio.

---

<sup>5</sup> "Narración de la experiencia de sí" que se puede llevar a cabo, evidentemente, sólo si todo este proceso de evaluación fue conducido por profesores-investigadores interesados y capacitados para desarrollar un proyecto de este tipo.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## CAPÍTULO VI

### LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LENGUAS EXTRANJERAS EN TRES INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

*Quizá tendríamos que dejar de ser profesores  
para poder aprender a formular un pensamiento  
en cuyo interior resuene, cascabelera, la risa.*

Jorge Larrosa

Los procedimientos para evaluar la docencia en lenguas extranjeras, en las instituciones de educación superior (IES), siguen el patrón que la mayoría de los autores citados en este trabajo señalan: elaborar un cuestionario, aplicarlo periódicamente al alumnado y dar a conocer los resultados a cada profesor. Las IES que hemos seleccionado para este trabajo son la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (TEC) y la Universidad Nacional Autónoma de México, el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE). En la UAM, el cuestionario de evaluación de la docencia aplicado a los alumnos (CEDA) es el único instrumento de evaluación de la docencia, aunque existen otras formas de evaluar el desempeño del académico en sus funciones de investigación, así como un *check list* para que el profesor se autoevalúe. En el CELE, además de un informe semestral de actividades, es el único instrumento existente en la actualidad y es, a diferencia de la UAM, de uso muy reciente. En el TEC, en cambio, si bien el CEDA es un instrumento esencial, el "paquete" documental para la evaluación es más amplio e incluye fichas de autoevaluación del profesor y tiene su "reciprocidad", en un cuestionario largo de evaluación del responsable del departamento por parte del profesor en todo lo relacionado con los aspectos académicos. La selección de las tres instituciones consideró su importancia e influencia: la UNAM como fundadora y fuente de inspiración para muchas universidades de los estados de la República; la UAM como una versión "moderna" de las universidades del sector público, con una planta de profesores-investigadores y sistemas de enseñanza modulares; el TEC como una institución privada con un alto grado de reconocimiento social.

La estrategia seguida para analizar el contenido de los CEDA contempla:

- A. la aplicación de un marco teórico sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje derivadas de la aproximación cognoscitiva, conductual y humanista subyacentes, basándonos en los trabajos de Luna (2000a, 2000b);

- B. el análisis de los reactivos según los paradigmas didácticos establecidos por Fresán y Vera (2000) a partir de la conceptualización de Pérez Gómez (1996);
- C. un estudio comparativo de los reactivos con las dimensiones utilizadas en la mayoría de los cuestionarios en uso, según varios estudios y un meta-análisis realizados por Feldman (1984, 1986, 1997), Abrami y d'Apollonia (1990), publicados en García (2000) y Luna (2000a).

Para una explicación detallada de los tres instrumentos de análisis, remitimos al lector al primer capítulo donde se analiza la estrategia metodológica del presente trabajo. Antes de abordar el estudio de los CEDA, en el marco de la estrategia empírica de inspiración etnográfica que hemos seguido a lo largo de este trabajo (cfr. encuesta con profesores, encuesta con alumnos, Capítulos II y V), se reproduce de manera casi textual la información vertida por cuatro informantes: un funcionario de la UAM, una profesora-administrativa del TEC, un profesor-administrativo del CELE y un profesor de la misma institución. Para fines expositivos, fue necesario reagrupar la información en categorías de análisis. Para seleccionar a los informantes se buscó que reunieran las características siguientes: implicación en alguna/s de las etapas del proceso de evaluación de la docencia, 1) en la elaboración, 2) en la aplicación, 3) en el procesamiento, interpretación y usos administrativos de los datos resultantes de la aplicación de los cuestionarios.

## **1. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA (UAM)**

El informante de la UAM es Coordinador del Departamento de Planeación de la UAM, sito en el edificio de la Rectoría central de la UAM. Fui canalizada hacia él por ser la "persona más indicada"<sup>1</sup> para informar sobre el tema de la evaluación de los docentes. Cabe señalar que el funcionario, un joven ejecutivo, confiesa no conocer físicamente los departamentos de lenguas de las tres unidades de la UAM, ni conocer personalmente al personal docente de estos departamentos, por lo que la información que proporciona es general, aunque valiosa para fines de contextualización institucional. Según lo señalado en la introducción del capítulo, el académico participa en la fase 3 de procesamiento, interpretación y usos de los datos resultantes de la aplicación del cuestionario único (no específico para el área de idiomas, mismo cuestionario en toda la UAM). La entrevista tuvo lugar en su oficina, una hora después de la hora acordada y duró 45 minutos (ver Anexo 7, guía de entrevista).

---

<sup>1</sup> Una profesora-investigadora de la UAM, especialista en el campo de la evaluación en educación, me recomendó dirigirme al Departamento de Planeación, cuya secretaria concertó la cita con el coordinador.

## **1.1. Análisis del contexto y del proceso de evaluación del desempeño docente en lenguas extranjeras**

### **1.1.1. Con respecto a la disciplina, la planta docente y datos sobre la matrícula estudiantil**

Los estudiantes de la UAM deben acreditar la comprensión de lectura del inglés o del francés en el nivel de licenciatura de todas las carreras que ahí se imparten, en ciencias sociales, ciencias biológicas y artes para el diseño. Los estudiantes de posgrado deben acreditar además la posesión de un idioma en el Taller de Lenguas Extranjeras de cada Unidad. En la Unidad Xochimilco laboran tres profesores de inglés de tiempo completo, dos de francés, uno de alemán y aproximadamente seis profesores de asignatura<sup>2</sup>. Se atienden a 275 alumnos de francés y 450 de inglés por trimestre. Las LE no tienen valor curricular, ni son materia optativa.

### **1.1.2. Antecedentes de la evaluación**

Acerca de los orígenes de la evaluación de la docencia, nos comenta el informante: “En 1992, el Colegio Académico de la UAM, órgano que coordina las labores académicas en la universidad, compuesto en un tercio por profesores, un tercio de alumnos y un tercio de trabajadores, propone a las instancias de apoyo (jefes de división, jefes de departamento, jefes de área) la elaboración de un instrumento de evaluación de la función docente. Esa iniciativa progresa muy bien, en el seno del colegio se discuten posibles fórmulas para su construcción y se decide formar una comisión que en principio va a proponer la formación de un grupo de trabajo para la elaboración de un instrumento. De ahí surge la elaboración de un primer conjunto de cuestionarios. Anterior a 1992, no existía un instrumento general para la evaluación de la docencia. Lo había en cada área, en cada departamento, en cada unidad de estudio, pero no uno general y único que permitiera posibles comparaciones. De modo que el cuestionario único tiene su origen formal en esta comisión del Colegio Académico y el conjunto de reactivos es elaborado por un grupo de especialistas invitados para este propósito, en general profesores de la propia universidad con formación en disciplinas cercanas a evaluación docente. Es un instrumento que surge de forma natural, porque el proceso de planeación en la universidad contempla la evaluación y en virtud de que la función docente es primordial, nace como un instrumento general, aunque, repito,

---

<sup>2</sup> No tenemos estos datos para los otros dos planteles de la UAM.

la función evaluativa se desarrollaba desde el inicio de la operación de la universidad, en la década de los años 70".

### **1.1.3. Validación de los reactivos**

Sobre la forma en que se validaron los reactivos, se afirma que: "En una primera etapa, cuando se construyó el instrumento se aplicaron pruebas piloto para validar la eficacia de los reactivos, su pertinencia y su consistencia y observar si medían lo que se pretendía medir. Después, se llevaron a cabo tres evaluaciones, que ya no se podían considerar como piloto porque se aplicaron al conjunto de la población, pero de estas evaluaciones resultó un conjunto de modificaciones a los reactivos originales. Se buscaba que jugaran el papel de validación. A partir de ahí, el cuestionario no ha sido modificado. Es tiempo de volver a hacer una reflexión sobre esto mismo".

### **1.1.4. Desarrollo operativo para la aplicación del cuestionario**

Se inquirió al informante acerca del desarrollo operativo par la aplicación del cuestionario y la respuesta fue la siguiente: "En algunas universidades se establece una correlación entre la evaluación del profesor y la calificación de los alumnos: un profesor que pone calificaciones muy bajas o que reprueba a muchos alumnos no es bien evaluado. Y también se da la correlación inversa. En la UAM, se detectó que influye el momento en el que se aplica el cuestionario, no es lo mismo al inicio del curso que a la mitad o que al final porque cuando el alumno ya conoce su calificación, quizá evalúe de forma más severa de lo que hubiera hecho si hubiera obtenido una buena calificación. Por el ciclo trimestral de los cursos en la UAM, la semana idónea para aplicar el cuestionario es la octava. En ese momento, el alumno ya conoce a su profesor. La frecuencia trimestral es en la totalidad de los 5000 cursos que se imparten en la UAM. Se pensó que la mejor forma de aplicar el cuestionario era acudiendo a los salones. Se formó un equipo de edecanes en cada plantel y encuestadores que acuden a los salones de las unidades de enseñanza/aprendizaje. El profesor se ausenta del salón durante la aplicación".

### **1.1.5. Enfoque psicopedagógico**

La respuesta sobre si existía un enfoque previamente seleccionado para elaborar los reactivos del cuestionario es titubeante: "Entiendo que el enfoque en el que está basado... en estos enfoques, una evaluación puede no ser totalmente de uno o de otro... entiendo que es una combinación... más cargada del lado de la conducta y complementada con el

enfoque del conocimiento, cognitivo como le llaman ustedes, ese sería básicamente el fundamento".

#### **1.1.6. Usos dados a los resultados**

Este tema controvertido en materia de evaluación de la docencia sugirió la siguiente respuesta: "El resultado de la evaluación se proporciona al director de la división, quien lo conoce y lo comparte con los coordinadores de estudio y esos coordinadores lo comparten con los profesores y con el Consejo Académico que analiza la función docente y eso permite que de forma personal el individuo conozca su desempeño y se le hagan recomendaciones o indicaciones para mejorar el desempeño en la función docente. Este es el beneficio más directo. La evaluación final tiene tres componentes, una colegiada, pero otra es de su coordinador de estudio, que no es colegiada, y otra es del jefe de departamento, entonces llega por tres caminos, uno de ellos sí es colegiado. Se ha determinado que la sola existencia del cuestionario, aun si no se le diera ningún uso, la sola existencia influye positivamente, porque el cuestionario contiene preguntas como si asistió a clases o no, si utilizó la bibliografía o no, entonces tiene una influencia sobre el profesor, aun sin este uso, pero en principio sí se le da el uso de compartir"

#### **1.1.7. La evaluación del desempeño docente por los alumnos y su relación con las políticas de compensación salarial**

Otro tema por demás espinoso es la relación que guarda la evaluación de la docencia con las políticas de compensación salarial y se nos dijo al respecto que: "No se le pone dinero a los resultados del cuestionario. El profesor no gana más o menos por ser bien o mal evaluado por sus alumnos. Hay otros mecanismos de estimulación para los profesores, becas, apoyos, etcétera. Porque no hay una correlación estrecha entre la evaluación de los alumnos y la calidad del profesor. Por ejemplo, sabemos que a veces el profesor se ve obligado a hacer una especie de *show* de su clase para ser ameno, divertido y poner altas calificaciones a sus alumnos y entonces sale con una evaluación alta, lo que no significa que la calidad sea real, son cosas diferentes. Por lo tanto, el salario no puede depender de esta evaluación". Esto es lo que afirma el funcionario en un momento de la entrevista; en otro momento, su apreciación es distinta, como vemos a continuación: "No hay relación entre ambas cosas, sin embargo, dejamos abierta una puerta para que sí tengan que ver. Si un Consejo Académico estima que un profesor sistemáticamente sale mal evaluado, concluye que está desarrollando mal su función, tiene la facultad de intervenir y castigar

aun económicamente a esta persona. La política de compensación no está basada en esta evaluación pero no se cancela el recurso".

#### **1.1.8. Otras formas o fuentes utilizadas para evaluar el desempeño docente**

Acerca de si existían otras formas de evaluar el desempeño docente, el funcionario afirmó que: "Son tres las formas de evaluación. La primera es una auto evaluación bajo la forma de un reporte donde los profesores, algunos de manera más extensa o más explícita y otros más parcos, describen su desempeño tal como lo ven. No se castiga a quien hace una auto apología de su desempeño, no se trata de eso, pero se presenta anualmente vía un informe de evaluación y se complementa con una evaluación por pares, en comisiones dictaminadoras, compuestas por compañeros profesores que conocen el desempeño, la labor del docente evaluado, y que, en función de esta evaluación, otorgan ahora sí un beneficio económico. Esta evaluación *tri-partita* no es la única referencia, ni por mucho, ni la principal fuente de información para el otorgamiento de las becas y de los apoyos. Se toma en cuenta las cargas académicas, el número de cursos, las horas frente a grupo y otros datos más. De las comisiones dictaminadoras surge un dictamen que puede repercutir en el cheque, para bien o para mal".

#### **1.1.9. Relación entre las calificaciones de los alumnos y su evaluación del desempeño docente**

Se quiso conocer la opinión del informante acerca de los posibles sesgos en la evaluación de la docencia mediante la opinión de los alumnos: "Se ha logrado establecer una correlación muy fuerte entre las calificaciones que obtienen los alumnos y la evaluación que hacen del profesor, en pruebas especiales que se usan para contrastar esta hipótesis. Se ha hecho por dos vías, una es hacer un laboratorio para probar esta hipótesis. Ahí se ve que el profesor más "barco", que pone MB a todos sus alumnos, puede obtener una muy buena evaluación. La otra es muy sencilla porque tenemos un banco de datos tan rico de 5000 cursos al año que implica simplemente correr la estadística que calcula el coeficiente de *Name and Pearsons* para establecer la influencia de una variable sobre la otra.

Sin embargo, a pesar de los sesgos, la evaluación por los alumnos es un instrumento valioso, pero no es único, tiene que ser complementada con la evaluación de pares colegiada, y la individual. En cuanto al peso que debe tener cada una de ella, no se puede erigir en regla. Conviene dejar grados de libertad para que en cada disciplina, en



cada división, se puedan dar los balances correctos, no forzar una regla porque podría inducir distorsiones indeseables, en el balance debe haber flexibilidad, pero sí se debe hacer una combinación entre las tres fuentes de información para obtener un instrumento idóneo".

#### **1.1.10. Programas de remediación**

Sobre el seguimiento dado a la evaluación, se nos dijo que: "Existe un programa orientado hacia la formación permanente de los profesores. Aquí, no se contrata al profesor para dar clases, es contratado principalmente como investigador, entonces a veces ocurre que el investigador no sabe transmitir el conocimiento, para eso tenemos un programa institucional de pedagogía y didáctica que permite remediar casos donde el profesor tiene un dominio pleno de la disciplina pero no tiene la técnica para difundir el conocimiento. Es un programa permanente anual, el profesor se inscribe de manera voluntaria y a los que no quieren se les invita, sólo en uno o dos casos se les ha impuesto". Se observa pues que no se establece una relación directa entre los resultados de la evaluación con la programas de remediación, siendo que la actualización docente es un programa permanente general.

#### **1.1.11. Grado de aceptación de la evaluación de su desempeño por parte del personal docente**

Finalmente, quisimos obtener una opinión global sobre el grado de aceptación de este tipo de evaluación por parte del personal docente: "Al principio hubo resistencias porque la situación no era igual a la actual. Entonces sí había una cierta reacción porque estaba ligada al dinero, pero en la práctica se le fue dando menos peso", dice el entrevistado y agrega finalmente: "Pero definitivamente ninguna decisión importante de tipo administrativo con respecto a un profesor se toma sobre la base de la evaluación por parte de los alumnos. Mientras no se vean afectados los intereses del profesor, el nivel de aceptación de la evaluación de su desempeño por medio de la opinión de sus alumnos ha ido aumentando".

En resumen, en la UAM, se formó un grupo de trabajo *ex profeso*, integrado por profesores y especialistas en evaluación, para elaborar el CEDA. El CEDA que analizamos aquí es el mismo que se creó en 1992 sin modificaciones. Se buscaba aplicar un instrumento que fuese único en el sentido de aplicabilidad a todas las disciplinas y

universal en el sentido de aplicabilidad a toda la población estudiantil, pero, por otro lado, se reconoce que para ponderar la evaluación que proviene de ésta y de las otras fuentes (pares, administración y el profesor mismo) es necesario tomar en cuenta el contexto inmediato. El cuestionario se aplica, en los salones de clase por parte de edecanes, en un periodo anterior a la atribución de las calificaciones trimestrales para evitar incrementar los sesgos ya existentes. Estos mismos sesgos hacen imposible utilizar los resultados del CEDA para el otorgamiento de primas económicas, aunque si los resultados son reiteradamente negativos, esto puede repercutir en un castigo económico. Es decir, la toma de decisiones a partir de los resultados del CEDA puede representar una sanción. Se reconoce sin embargo que los sesgos propios del CEDA no permiten establecer una correlación estrecha entre los resultados que arroja y la eficacia docente. El enfoque de este CEDA, de acuerdo a las respuestas del entrevistado, es probablemente conductual y cognoscitivo. Tiene un papel disuasivo: basta aplicarlo para que el profesor no falte a clase, sea puntual, utilice la bibliografía. Se trata de infundir cierto temor en el profesor para que actúe "correctamente". La evaluación debe ser multifactorial para la promoción y la permanencia, y multifuentes para tener mayor confiabilidad en el proceso. La aceptación aumenta siempre y cuando no afecte los intereses económicos del profesor. Finalmente, con base en la experiencia personal, podemos afirmar que, por lo menos en uno de los planteles de la UAM, las lenguas extranjeras no ocupan un lugar preponderante en las políticas educativas de la institución. Se han hecho inversiones para financiar la creación de centros de autoacceso pero no se han abierto plazas de tiempo completo desde hace varios años. En uno de los planteles, durante una década aproximadamente, los profesores no disponían de salones para impartir sus clases, razón por la que los alumnos de las generaciones correspondientes no pudieron estudiar idiomas en su centro de estudio. Este hecho, indudablemente, ha contribuido a la pérdida de cohesión del cuerpo disciplinar en esta institución.

## **1.2. Análisis del producto para la evaluación de la docencia**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis del cuestionario único aplicado en la UAM para evaluar el desempeño de los docentes de las diversas áreas académicas.

### **1.2.1. El cuestionario de la UAM**

El cuestionario de la UAM es presentado a los alumnos en una hoja tamaño carta. Contiene el nombre del profesor, la Unidad de adscripción (de las tres que conforman la UAM), el nivel de enseñanza (licenciatura, posgrado), la asignatura y el periodo escolar. La escala de respuesta es: *Siempre, Casi siempre, Frecuentemente, En ocasiones, Nunca y No contestó*. El procesamiento de la información se hace con lector óptico.

#### NIVEL DE AUTOEVALUACION

1. Usted ha asistido, hasta la fecha, a las sesiones programadas para el curso
2. Usted se ha presentado puntualmente a clases
3. Usted ha permanecido en clase la duración total de las sesiones
4. Usted ha participado en clase, entre otras maneras, expresando dudas, aportando ejemplos, respondiendo a preguntas
5. A este curso usted le ha dedicado, fuera del aula, el siguiente número de horas semanales
6. De acuerdo con lo anterior, usted juzgaría que su esfuerzo y dedicación hacia el curso fue la adecuada

#### NIVEL ORGANIZATIVO

1. El profesor presentó con oportunidad los objetivos, la bibliografía y el programa del curso
2. El profesor empleó la bibliografía propuesta para el curso
3. El profesor presentó, argumentó y comentó con los alumnos los criterios y mecanismos de evaluación del curso
4. De ser posible me agradaría volver a tomar otro curso con este profesor
5. Es necesario que el profesor tome cursos de didáctica, pedagogía y manejo de grupos

#### DESEMPEÑO

6. El profesor se ha basado en el programa proporcionado originalmente a los alumnos
7. El profesor ha asistido, hasta la fecha, a las sesiones programadas para el curso
8. El profesor ha logrado establecer un ambiente de respeto y ha propiciado un clima de confianza entre los participantes del curso
9. El profesor muestra entusiasmo en la clase que imparte
10. El profesor ha estimulado la participación de los alumnos en la clase
11. El profesor emplea suficientes recursos (ejemplos, problemas, medios, audiovisuales, etc.) para ilustrar los diversos conceptos del curso
12. El profesor ha respetado la duración programada para las sesiones
13. El profesor ha explicado con claridad y ha hecho comprensibles los temas del curso
14. El profesor ha respondido adecuadamente y con claridad las preguntas y dudas exteriorizadas
15. El profesor dominó con profundidad los temas que ha cubierto del programa
16. El profesor ha promovido que los alumnos realicen fuera del aula ejercicios, prácticas, problemas, etc. que contribuyan al aprendizaje del alumno
17. El profesor ha evaluado objetivamente, de acuerdo con los criterios y mecanismos establecidos al inicio del curso
18. Solicitó usted al profesor que lo atendiese fuera de las horas de clase.
19. Indique usted las horas que el profesor ha destinado a su grupo para impartir su materia a la semana (teóricas y prácticas)
20. El profesor ha entregado los resultados de las evaluaciones practicadas

21. De acuerdo con sus respuestas anteriores, usted evalúa el desempeño del profesor como...

Cuadro 5 : Cuestionario de evaluación de la docencia aplicado a los alumnos en la UAM

### 1.2.2. Síntesis de la información reunida sobre el CEDA de la UAM

El cuadro (cuadro 6, a continuación) permite observar que el acento está puesto en la definición y el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje que conforman el plan o el programa de estudios, por un lado, y en el cumplimiento de la responsabilidad laboral del profesor, por el otro. De acuerdo con los instrumentos de análisis descritos anteriormente, una clasificación de los reactivos nos indica que un enfoque conductual de enseñanza predomina en el espíritu del cuestionario, con 62.5% de los reactivos, dando más peso a ciertos aspectos de este enfoque y dejando otros en la sombra, como: la presentación secuenciada de la información (ir de lo simple a lo complejo); la programación de contingencias de reforzamiento; la elaboración de instrumentos de evaluación que constaten el logro de los objetivos. De los otros dos enfoques contemplados en nuestro esquema de análisis, este cuestionario sólo incluye la estimulación de la participación del estudiante y la generación de un ambiente de respeto y confianza. De un total de 16 aspectos que definen la enseñanza y el aprendizaje en los tres enfoques (conductual, cognoscitivo y humanista) retenidos para este estudio, el cuestionario de la UAM abarca cinco. Esto significa que del enfoque predominante, se recupera, para evaluar el desempeño docente, tan sólo la mitad de las dimensiones que lo definen y de los otros dos enfoques, una de cinco.

El producto importa más que el proceso y éste más que la interacción entre alumnos y profesor.

La noción de control es omnipresente: control sobre el profesor, control sobre el aprendizaje mediante exámenes (tres reactivos dedicados a verificar si el profesor evalúa a sus alumnos y cómo los evalúa), control sobre el alumno que también debe cumplir con sus obligaciones. De hecho, el papel controlador del cuestionario que el análisis revela coincide con lo dicho por el entrevistado.

Las características personales del profesor prevalecen veladamente a lo largo del cuestionario: debe ser fiel, debe inspirar confianza, ser entusiasta, debe ser responsable. Es el profesor quien es evaluado (controlado), más que la docencia (de hecho cada reactivo comienza con : "El profesor...").

Denota una concepción muy delimitada del hecho educativo: cumplir con lo encomendado.

Domina una visión transmisiva del saber. No interesa el nivel cognoscitivo: si la noción de conocimientos previos existe o no, si los conocimientos vehiculados tienen sentido y funcionalidad para el alumno, si se fomentó la aplicación de estrategias de exploración y descubrimiento, si el alumno se ha sentido ante desafíos cognitivos, si el profesor toma en cuenta los diferentes estilos cognitivos.

Tampoco busca conocer si se creó un ambiente propicio para el aprendizaje colaborativo y para una interacción constructiva con los otros, si se estimuló las capacidades de autonomización del alumno, en autodiagnóstico, autoevaluación y autoregulación.

No se menciona nada acerca de la capacidad de flexibilizar los contenidos de tal suerte que exista un espacio para que los alumnos expresen sus necesidades y tomarlas en cuenta en la programación.

La descripción del paradigma mediacional, tan acertada para quienes se interesan paralelamente a las interacciones en el grupo y a los contenidos, donde se habla de "la conciencia de la potencialidad de la educación para transformar a los individuos y a la sociedad", de "las altas expectativas respecto de la potencialidad de aprendizaje de los estudiantes" - que la maduración de este potencial depende estrechamente del ambiente pedagógico -, de "destrezas didácticas que propicien el desarrollo de valores, aptitudes y actitudes positivas", está completamente ausente de este cuestionario.

Tampoco se pueden apreciar las nociones de desarrollo del espíritu crítico y de estimulación del interés y de la reflexión.

Se ha olvidado incluso formular preguntas sobre si el profesor prepara y organiza sus cursos, lo que puede sorprender porque esta dimensión se corresponde más con el perfil del docente de la UAM que podemos apreciar en este cuestionario.

En los paradigmas mediacional y ecológico, la importancia del aspecto relacional sirve de base a su fundamentación conceptual. Estos paradigmas, como lo indica el cuadro siguiente, están ausentes en la definición de las funciones del profesor, dejando a los paradigmas presagio-producto y proceso-producto el peso principal para evaluar el desempeño docente.

En cuanto a las dimensiones en uso en los cuestionarios aplicados universalmente, es notorio que este cuestionario deja al margen cuatro de estas seis dimensiones de uso frecuente: la estimulación del interés del alumno por saber, aprender y conocer a través de la interacción con los otros; la percepción del impacto de la instrucción, esto es si el alumno tiene el sentimiento de haber aprendido y en qué medida; la preparación y organización del curso; la motivación de los estudiantes para que rindan el máximo, la

fijación de altos estándares de rendimiento. Es decir que este cuestionario tampoco resiste el análisis pragmático de las dimensiones en uso.

En la documentación anexa (ver Anexo 8), se reproducen las tablas de clasificación de los reactivos, según los tres instrumentos de análisis utilizados para este estudio.

Enfoque de enseñanza	Paradigma didáctico	Dimensiones en uso
<p><b>Del enfoque conductual:</b>            1. Definir operacionalmente los objetivos de aprendizaje            2. Diseñar situaciones de enseñanza que faciliten el aprendizaje            3. Elaborar instrumentos de evaluación que constaten el logro de los objetivos            Un total de 5 reactivos = 62.5%</p> <p><b>Del enfoque cognoscitivo:</b>            1. Motivar al estudiante a participar activamente en su proceso de aprendizaje significativo            Un total de 2 reactivos = 25%</p> <p><b>Del enfoque humanista:</b>            1. Inspirar confianza            Un total de 1 reactivo = 12.5 %</p>	<p><b>Presagio-producto:</b>            1. Entusiasmo            2. Compromiso            3. Dominio de la materia            4. Habilidad de comunicación            5. Claridad expositiva            = 5 de 7 parámetros            Un total de 12 reactivos = 60 %</p> <p><b>Proceso-producto:</b>            1. Verificación del nivel de comprensión alcanzado por los alumnos            2. Uso de medios variados de apoyo al aprendizaje            3. Trato respetuoso            = 3 de 7 parámetros            Un total de 6 reactivos = 30 %</p> <p><b>Mediacional:</b>            = 0 de 9 parámetros            Un total de 0 reactivos</p> <p><b>Ecológico:</b>            Habilidad para lograr la participación de los alumnos            = 1 de 7 parámetros            Un total de 2 reactivos = 10 %</p>	<p><b>De alta importancia:</b>            1. Claridad y entendimiento            2. Cumplimiento de los objetivos            Un total de 5 reactivos</p> <p><b>De baja o nula importancia:</b>            1. Materiales didácticos            2. Carga de trabajo            Un total de 2 reactivos</p> <p><b>De mediana importancia:</b>            Un total de 14 reactivos</p> <p><b>Dimensiones de alta importancia ausentes:</b>            1. Percepción del impacto de la instrucción (qué tanto aprendió el alumno)            2. Preparación y organización del curso            3. Motivación de los estudiantes para que rindan el máximo; fijación de altos estándares de rendimiento (exigencia).</p>

Cuadro 6 : Síntesis CEDA-UAM

### 1.2.3. Comentarios

Este cuestionario es, como lo subrayó nuestro informante, único. En los diferentes planteles de la UAM y en la diversidad de las carreras profesionales que ahí se pueden cursar, se aplica el mismo cuestionario. Ninguna pregunta versa específicamente sobre la disciplina, esto significa que se cree absolutamente en las habilidades genéricas de la docencia. Las especificidades de la disciplina de enseñanza de las lenguas extranjeras se desvanecen bajo la mirada positivista de quienes elaboraron este cuestionario. Se aplica desde 1992 el mismo instrumento, no ha sido actualizado desde entonces. Contiene 21 reactivos sobre el profesor, con dos secciones: nivel organizativo y desempeño. Nuestro informante afirma que los resultados que se obtienen de su aplicación no intervienen

(salvo casos en los que fuesen muy malos) en la toma de decisión con respecto a la promoción, la permanencia y las políticas salariales de la institución que afectan directamente a los profesores. La opinión de algunos profesores de lenguas extranjeras interrogados al respecto es distinta. Ellos afirman que la opinión de los alumnos sí influye en las compensaciones económicas. La información se obtuvo mediante pregunta directa a tres profesores del Taller de Lenguas de la UAM-Xochimilco.

Ahora bien, este cuestionario tiene diez años de aplicación sistemática (cada trimestre en cada salón de cada plantel de la UAM). Nuestro informante nos comentaba que "es hora de revisarlo". Nosotros pensamos que es urgente que la revisión incluya una nueva visión de la enseñanza. "Su conceptualización, expresa o latente, de los procesos de enseñanza es pobre, simplista y reduccionista" (Pérez Gómez 1996:114, hablando de los estudios de investigación de tipo presagio-producto y proceso-producto).

Si, como lo sabemos ahora, los procesos de enseñanza y de aprendizaje no se manifiestan solamente en los comportamientos observables, sino también en la intencionalidad del profesor, la cual determina sus estrategias docentes, se puede pensar que la información que emane de este cuestionario no es útil para conocer la intencionalidad y la toma de decisiones porque su ángulo de enfoque sólo busca acopiar información sobre el cómo se actúa en el salón de clase, no el por qué ni el cómo, ni siquiera cómo vivencian los actores el hecho educativo. Por lo anterior, se puede pensar que este cuestionario refleja en realidad una perspectiva más administrativa que académica de la enseñanza.

Este estudio nos permite también vislumbrar la imagen que se tiene del estudiante. Sería interesante iridagar esto a profundidad, ya que es dable pensar que se tiene del alumno una imagen empobrecida, como si fuese incapacitado para dar su opinión sobre algo más que el grado de cumplimiento y de compromiso del profesor. Al fin y al cabo, el alumno, como actor fundamental de los procesos de enseñanza y de aprendizaje parece no importar, interesa más como sujeto que coadyuva al control del desempeño del docente. Se observa pues que la imagen que se tiene del docente en su desempeño y su quehacer, así como de la relación educativa, es notablemente pobre. Acerca de la relación educativa, Postic (2000) apunta que:

"Por las condiciones en las que se ejerce el acto de enseñanza, las relaciones sociales entre el enseñante y sus alumnos difieren. Puede tratarse de condiciones institucionales que varían según las naciones, según los órdenes de enseñanza, de condiciones sociológicas apropiadas al tipo de establecimiento escolar o al tipo de población escolar que lo frecuenta. Las estructuras de la institución educativa, las relaciones jerárquicas y funcionales

introducidas en el establecimiento influyen sobre la naturaleza de las relaciones entre educadores y educados" (Postic 2000: 15-16).

De acuerdo con lo señalado en los capítulos anteriores, el CEDA es un instrumento esencial adentro de la estructura de la institución, porque moviliza los diferentes actores en sus "relaciones jerárquicas y funcionales" y en sus acciones cotidianas. Por tanto, la negación de la relación educativa en el cuestionario, dejando todo el lugar a los objetivos de enseñanza como un fin en sí mismos, resalta la visión reductora que se tiene de la educación.

## **2. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LENGUAS EXTRANJERAS EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MONTERREY CAMPUS DE LA CIUDAD DE MEXICO (TEC)**

En este caso, la informante es la Coordinadora del Departamento de Lenguas Extranjeras del TEC, campus Cd. de México. Es especialista en didáctica de las lenguas y en lingüística aplicada, por lo que conoce bien el campo disciplinar; se le plantearon preguntas relacionadas con ello, a diferencia del caso anterior, y en su calidad de profesora (imparte ocho horas de inglés a la semana) y coordinadora, conoce a cada miembro del cuerpo docente, la organización global de la institución y específicamente el departamento de lenguas. La entrevista tuvo lugar en su oficina, a la hora acordada y duró más de tres horas. En cuanto al cuestionario mismo, su injerencia es muy limitada, se refiere cuando más a la última pregunta que dice "el cursar esta materia me ayuda a comprender, hablar, leer y escribir la lengua de mi elección". A cambio, su participación en la segunda fase (de aplicación) es considerable, pues se reúne con los profesores para recordarles que tienen que invitar (y llevar) a sus alumnos a las salas de computación para llenar el cuestionario en línea. En la tercera fase se materializa su función administrativa de control sobre la información recabada. Ella tiene la encomienda y la responsabilidad de tomar las decisiones personales, adentro de un marco normativo fijado por la institución, sobre los usos que se puedan dar a los resultados.



## **2.1. Análisis del contexto y del proceso de evaluación de la docencia en lenguas extranjeras**

### **2.1.1. Con respecto a la disciplina, la planta docente y datos sobre la matrícula estudiantil**

Empezamos la entrevista con cuestiones generales sobre las políticas en materia de enseñanza de las LE en el TEC y sobre la planta docente. Nuestra informante nos dijo que: "El inglés es materia curricular obligatoria. En el nivel de las licenciaturas, si el alumno obtiene una puntuación superior a los 590 puntos del TOEFL en inglés, puede cursar otra lengua (alemán o francés). El TOEFL es una certificación que muchas instituciones educativas han adoptado como examen de colocación por niveles. La Academia de inglés del TEC, integrada por los profesores de inglés del TEC, ha discutido acerca de la pertinencia para la institución de seguir esta nivelación muy marcada por el examen inglés, para finalmente concluir que si bien el TOEFL no diferencia de manera muy precisa en los niveles bajos, no les afecta mucho, puesto que en el TEC campus Cd. de México, los alumnos ingresan con un nivel alto de inglés, de tal suerte que el TOEFL les resulta ser un buen indicador para la colocación de los alumnos en los diferentes niveles".

"Por ahora, la enseñanza en el TEC no es bilingüe español-inglés, pronto lo será en tres carreras (relaciones internacionales, comercio internacional e ingeniería industrial). Se aconseja al estudiante que tome algunas materias en inglés, aunque actualmente no es obligatorio. El TEC ofrece cursos en inglés impartidos por los profesores de habla hispana que consideran tener los conocimientos suficientes del idioma inglés para dar su curso en esta lengua. Antes de 1995, el estudiante regular podía cursar inglés u otras LE. Actualmente, la política lingüística está claramente enfocada hacia el inglés. Existen propuestas provenientes de algunas carreras para que el inglés sea requerimiento desde el ingreso a esta universidad, de tal suerte que la institución se dedique a enseñar otras LE a lo largo de la carrera, porque el inglés ya no basta".

"En cuanto al perfil profesional de los docentes que imparten los cursos de lengua inglesa, es requisito tener un título de maestría en lingüística aplicada, en letras inglesas o en educación con una especialización en didáctica de las LE. Cuando se llevaron a cabo los cambios a los planes de estudio en 1995, las LE otras que inglés, dejaron de ser materias curriculares. A cambio, se abrió un centro de Lenguas en 1997, donde se imparte francés, alemán, portugués, holandés e inglés, que funciona como escuela independiente y

autofinanciable. El centro de lenguas se afilió a una asociación norteamericana que es la que define los programas e incluso los requisitos para la contratación de los profesores. Las normas son flexibles y se adaptan al contexto. En este caso, los profesores que no sean de inglés pueden ingresar a trabajar en el TEC poseyendo un diplomado (del CELE/UNAM<sup>3</sup>), un título relacionado con el campo de la enseñanza, una licenciatura en lingüística aplicada o en letras, y en ciertos casos el centro evalúa la experiencia docente como equivalencia de un diploma. De los 73 profesores con los que cuenta la planta docente, tanto en el centro de LE como para la materia de inglés curricular, 17 son profesores de planta (23%) y 56 son remunerados por el TEC por horas de clase dadas (77%). Actualmente, el centro de LE tiene una matrícula de más de 1200 estudiantes, incluyendo las personas ajenas a la universidad que vienen generalmente a los cursos sabatinos de inglés. 600 estudian francés, 214 alemán, 240 inglés, 213 portugués y algunos estudian holandés".

Sobre el perfil sociológico de los docentes, se nos informó que: "En promedio, la planta docente se conforma de la misma cantidad de mujeres que de hombres". Comenta la entrevistada: "Cuando hay muchas mujeres, es malo, se produce un desequilibrio hormonal. El promedio de edad de la planta docente en el TEC *campus* Cd. de México es de 36 años, en el centro de lenguas es un poco inferior".

### **2.1.2. Antecedentes de la evaluación de la docencia en el TEC**

Intentamos recrear los antecedentes de la evaluación de la docencia en esta institución mediante algunas preguntas a las que se nos contestó lo siguiente: "La evaluación de la docencia varía sensiblemente según la categoría profesional a la que se pertenece. Todos los profesores son básicamente evaluados a partir de la opinión de los alumnos por medio de una encuesta (encuesta de opinión de los alumnos ECOAS)". Los profesores de tiempo completo son evaluados además por la coordinadora del área de LE. Para su evaluación, la coordinadora toma en cuenta el grado de implicación o de compromiso con la institución (organización de eventos académicos, de grupos especiales para el aprendizaje de alguna habilidad determinada en LE, de actividades culturales dentro y fuera del campus, etc.), así como la producción de artículos, los grados académicos

---

<sup>3</sup> En ocasiones, el CELE no ofrece la formación de profesores en algunas de las lenguas que tradicionalmente forman parte de su programa (italiano, portugués o francés) por falta de personal docente que las puedan cubrir: "Esto nos afecta mucho, nos dice nuestra informante, porque de alguna manera la permanencia de ciertos profesores de recién ingreso al TEC depende de su obtención del diploma otorgado por el CELE, y como es el único con validez oficial en el país, pues estamos sujetos a lo que ahí se decide".

(doctorado y posdoctorado) adquiridos, la asistencia a seminarios o diplomados, la participación en encuentros académicos, trabajos concluidos, entre otros factores. "En el caso de los profesores de asignatura, no se tienen muchas más opciones formales que la evaluación a través de la opinión de los alumnos, afirma la coordinadora. Los profesores de asignatura imparten otros cursos en otras instituciones, por lo que no se les puede exigir un rendimiento académico extra clases similar al demandado a los profesores de tiempo completo. No se practica otro tipo de evaluación mediante observación de clase, videoscopía, autoevaluación, inspección, examen, etcétera. En cambio, está en proceso una propuesta de evaluación con base en un portafolio del docente, que incluya un plan de desarrollo para el semestre". La evaluación de la productividad y eficacia del profesor de planta implica un control formal y riguroso por parte de la coordinadora; en el caso de los profesores de asignatura, se utilizan de manera informal y no explícita los mismos criterios para conocer el nivel del compromiso institucional del profesor.

### **2.1.3. Nivel operativo de aplicación del cuestionario**

Se inquirió sobre la aplicación del cuestionario: "Los ECOAS se aplican un poco antes de que finalice el semestre, no está disponible sobre papel, solamente en línea por computadora, no es formalmente obligatorio. Sin embargo, se solicita expresamente al profesor que lleve a sus alumnos a alguna de las cinco salas donde se encuentran varias computadoras para que cumplan con la encuesta de opinión, pues generalmente, los primeros alumnos que van a llenar el cuestionario son los que tienen alguna inconformidad con el profesor. Hemos observado que no le conviene al profesor que vayan pocos alumnos, sale desfavorecido". Casualmente, el día de la entrevista era "día de ECOAS". Pude constatar que las salas de cómputo estaban llenas y todos los estudiantes estaban abocados a llenar su cuestionario. Durante la entrevista misma, la coordinadora fue convocada a una reunión (no prevista) con un superior (me dijo que duraría 15 minutos y en efecto, no duró arriba de este tiempo) cuyo propósito era de informar a los coordinadores de áreas que los profesores podían disponer de la última media hora de alguna de sus clases de la semana en curso para llevar a sus alumnos a llenar la encuesta. Es frecuente que los alumnos contesten el ECOAS después de haber recibido sus calificaciones, lo cual, a decir de una profesora con quien pude platicar mientras mi informante se encontraba en reunión, "en algunos casos, (esto) es malo para los profesores porque hay algunos alumnos sangrones que toman venganza por una mala calificación recibida".

#### **2.1.4. Otras modalidades de evaluación**

Acerca de si existen otras formas de evaluar el desempeño docente, supimos que: "Además de la encuesta, menciono aparte merece el hecho que cuenta también para la evaluación del profesor el uso que le dé a las nuevas plataformas informáticas que el TEC puso a disposición de los profesores y alumnos para favorecer el aprendizaje de las lenguas. Son software adquiridos en el mercado que cumplen con los requerimientos marcados por la propia institución. El profesor debe utilizarlos de manera regular y constante pues el uso de las tecnologías es parte del modelo educativo del Tecnológico de Monterrey. Si bien en un inicio existió resistencia para el uso de las tecnologías, después de cierta práctica, el profesor se convence de las bondades de este sistema. Sin embargo, se hace énfasis en el hecho de que las tecnologías no sustituyen las clases presenciales. Tan es así que el TEC no cuenta todavía con centros de autoacceso para lenguas<sup>4</sup>. Los profesores disponen de laboratorios, a los que los alumnos pueden acudir también fuera de sus horas de clases y ser atendidos ahí por personal calificado". Nuestra informante afirma que no se está contemplando en lo absoluto resolver la cuestión de la elevada demanda en idiomas por la vía del aprendizaje autodirigido: "El TEC es una universidad privada, los alumnos pagan para tener profesores. La UNAM es una universidad pública, y en virtud de que los alumnos no pagan, se considera que pueden aprender solos, con una mínima infraestructura informática".

#### **2.1.5. Investigación y cultura de la profesión**

Con respecto a la profesionalización de los docentes en cuanto a labores de investigación, nuestra informante nos dijo: "En general, los profesores realizan pocos trabajos de investigación. Se ofrecen, como estímulo a los profesores de asignatura, el pago de los viáticos para que asistan a encuentros nacionales e internacionales donde presentan resultados de sus trabajos de investigación, pero hay poca receptividad". La coordinadora afirma que ella quisiera que los profesores se dieran cuenta que pueden hacer muchos trabajos de investigación desde su mismo salón de clases, como plantearse un tema sobre la base de una observación empírica y analizar las formas de abordarlo para poder estudiarlo y sacar algunas conclusiones que pueden ser de interés para todos y, de esta forma, hacer avanzar el estado de conocimiento sobre enseñanza de LE. "Es probablemente por falta de tiempo, dice la entrevistada, que se produce poca

---

<sup>4</sup> Los cuales se multiplican en la UAM y en la UNAM. Nota personal.

investigación...o falta de interés". Reconoce que hace falta concienciar a los profesores. Explica el fenómeno por la vía de la cultura profesional: "El origen (profesional) del profesor es diversificado. Vienen de carreras y de profesiones distintas. Enseñan lenguas *en vía de mientras*. Otros son viajeros. Toman unas horas por un tiempo corto y se van. Es el compromiso medio". La entrevistada se refirió también al hecho que, a menudo, cuando un profesional no puede trabajar en su campo, se voltea hacia la educación. Se enseña una lengua en espera de tener mejor suerte en el mercado laboral, porque la demanda en LE es alta, el trabajo es medianamente remunerado pero la persona puede multiplicar las horas de clase en diversas instituciones.

#### **2.1.6. Seguimiento dado al cuestionario**

Le preguntamos si se le daba algún seguimiento al cuestionario y nos dijo que: "El cuestionario es motivo de constantes modificaciones, en las que intervienen los comentarios o las críticas de los profesores del plantel así como las directrices marcadas desde las oficinas centrales ubicadas en la ciudad de Monterrey. El cuestionario "a nivel sistema" es el mismo aplicado a todos los grupos para todos los profesores y todas las asignaturas. En el plantel de Cd. de México se creó un comité encargado de dar seguimiento al cuestionario (actualización de los ítems, pertinencia, modificaciones). En el caso particular del centro de LE, la encuesta central es adaptada de manera colegiada, los profesores hacen aportes y discuten de la pertinencia de ciertos reactivos en LE".

Por su lado, refiere la profesora, los estudiantes se preguntan "¿porqué contestar si todo está bien?" y lo hacen con un dejo de fastidio (en fin de semestre, tienen que llenar el mismo cuestionario tantas veces como tuvieron de profesores). Además, preguntan o se preguntan "si realmente se toma en cuenta su opinión". Se puede suponer que si preguntan lo anterior es porque tienen dudas sobre la utilidad de los cuestionarios y si tienen dudas es quizá porque no observan cambios a pesar de la opinión que hayan vertido.

"A mediados de semestre, se aplica un preECOAS cuya finalidad es advertir los focos rojos a fin de poder remediarlos antes de llegar a una situación final negativa, cuando ya no resta tiempo para enmendar errores".

Las oficinas centrales en Monterrey son encargadas de procesar la información y enviar a cada plantel todas las observaciones hechas por los alumnos y las puntuaciones obtenidas por cada profesor. "No ofrecen ninguna modificación ni observación, ni intervienen en las posteriores tomas de decisión". La coordinadora trata caso por caso los

resultados de la evaluación por ECOAS, aunque en la práctica, atiende de manera más especial los casos donde la opinión de los alumnos es poco favorable.

#### **2.1.7. Enfoque psicopedagógico**

Se inquirió a la coordinadora si piensa que existe un enfoque psicopedagógico de enseñanza particular en el cuestionario. Manifiesta sorpresa ante la pregunta. Opina que "si es que lo hay, sería más bien cognoscitivo".

#### **2.1.8. Validez del instrumento**

Acerca de los posibles sesgos y, en consecuencia de la validez de los resultados, nos dijo que: "Se han observado casos en los que el profesor califica severamente y es evaluado positivamente y casos de profesores que califican muy alto pero no por eso la evaluación de los alumnos es mejor". Con esta argumentación, se entiende que la validez de la evaluación por los alumnos no está puesta en duda en el TEC, a pesar de la opinión de algunos profesores como la vertida en un apartado anterior. Aunque nos dice que se pondrá próximamente en marcha una investigación que permita establecer una correlación entre los resultados arrojados por los ECOAS y las calificaciones obtenidas por los alumnos, como medio para medir la validez del cuestionario.

#### **2.1.9. Usos de los resultados**

El punto más espinoso es el de los usos dados a los resultados que ofrecen estos cuestionarios de opinión en voz de los alumnos. "Con el anterior director en el *campus* México, señala la entrevistada, el profesor evaluado negativamente por sus alumnos era simple y llanamente despedido. Actualmente, no es así, no se despide (salvo casos extremos y sólo después de varias evaluaciones desfavorables al profesor), sólo se reduce el aumento salarial". En el TEC, se nos explica, cada semestre se otorga un aumento de 5% en promedio a todo el personal académico. Ahí es donde el uso de los resultados de la evaluación entra en juego: este 5% de aumento salarial fluctúa en función de la evaluación, puede convertirse en un 7 o en un 3, en un 4 o en un 6%. El semestre anterior, a guisa de autoevaluación y en forma excepcional, la coordinadora tomó la iniciativa de preguntar a cada profesor de tiempo completo cuál era el porcentaje que estimaba merecer "para saber cómo se juzgan a sí mismos los profesores". Algunos admitieron no merecer más que un 4%, otros querían 7% de aumento salarial. Finalmente, la coordinadora es quien toma las decisiones, con base en su propia

evaluación, que consiste en observar el grado de implicación de cada profesor, y en los resultados aportados por las opiniones de los alumnos. "Son sólo sugerencias, nos dice, pues el departamento de Control Presupuestal puede modificar lo que yo digo", lo cual ha llegado a suceder escasamente, sin precisar con base en qué criterios. También admite que es una tarea sumamente difícil la de atribuir el aumento salarial. Cabe señalar que dos profesores de asignatura que ahí trabajan, a quienes hemos preguntado personalmente su opinión sobre este procedimiento, han respondido que lo ignoraban totalmente. Percatan un ligero aumento salarial ocasional sin saber si corresponde a un 4, un 5, un 6 o un 7 % de su salario y mucho menos que en este porcentaje interviene un juicio personal de la Coordinadora, supervisado por la oficina de Control Presupuestal, basado en parte en la opinión de sus alumnos.

Ahora bien, la escala con la que los alumnos califican a su profesor en los catorce reactivos que contiene el cuestionario, va del "uno" al "siete". El "uno" indica la excelencia académica, el "siete" lo opuesto. Se espera del profesor que obtenga un promedio de "uno". La calificación cercana al "dos" ya es motivo de atención especial por parte de la coordinadora, ni qué decir de un "tres". Esto nos fue confirmado por los dos profesores con quienes hemos conversado.

#### **2.1.10. Retroacción**

Con respecto a la retroacción, la funcionaria dice que no existe nada prescrito pero se da en los hechos una plática con el o los profesores sobre la base de los señalamientos apuntados por los alumnos, de las puntuaciones obtenidas y de las propias observaciones del desempeño hechas por ella misma. Durante esta plática, se fijan metas a alcanzar. No siempre se respetan estas metas, razón por la que quiere fomentar el uso del portafolio.

En resumen, en el TEC, la evaluación de los docentes que enseñan idiomas se da en el contexto de una institución de educación superior que da prioridad al impulso de las LE. Aunque el inglés sea una lengua dominante, se promueve el aprendizaje de otras lenguas que el alumno puede elegir. El inglés es materia curricular. Los requerimientos en cuanto a grado académico para ser profesor de inglés son altos. En el caso de las otras lenguas, es menos alto. El CEDA se perfila como un instrumento esencial en la evaluación de la docencia, en particular para los profesores de asignatura, pues, a decir de la entrevistada, no existen muchos otros medios accesibles para recoger información sobre su desempeño. Está en estudio la utilización del portafolio del profesor. El CEDA debe

aplicarse antes de la atribución de las calificaciones, pero no siempre es el caso. Es voluntario y los alumnos deben dirigirse a las salas informatizadas para llenar el cuestionario. Se confirmó empíricamente un dato conocido de los especialistas en evaluación que señala que puede no ser favorable al profesor el hecho que pocos alumnos contesten el cuestionario. El CEDA del TEC es un producto en constante cambio, y los cambios que resiente son propuestos por los especialistas en evaluación ubicados en la casa matriz del TEC con sede en Monterrey. El enfoque es probablemente cognoscitivo. Es un cuestionario único que contiene preguntas específicas relativas a la disciplina. Se aplica un preECOAS (sigla que se atribuye en el TEC al cuestionario) con el fin de remediar los eventuales problemas antes de que finalice el periodo escolar. Se está preparando una investigación para establecer correlaciones entre los resultados del CEDA y los resultados académicos. Los alumnos han externado dudas sobre la validez del cuestionario. Finalmente, se tocó el tema, por demás polémico, de la relación de causa-efecto entre los resultados obtenidos por cada profesor en la aplicación del CEDA a sus alumnos y su aumento salarial semestral. Aunque cabe suponer que no existe tal polémica por la sencilla razón que los profesores (por lo menos los de asignatura) ignoran este dato.

## **2.2. Análisis del producto para la evaluación de la docencia**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis del cuestionario único aplicado en el TEC para evaluar el desempeño de los docentes de las diversas áreas académicas, entre ellos, quienes imparten enseñanza de lenguas extranjeras.

### **2.2.1. El cuestionario del TEC**

Antes de finalizar el semestre, los alumnos deben contestar a las 14 preguntas formuladas en el cuestionario sobre cada uno de sus profesores. El formato es electrónico y el procesamiento es informático. Ofrece una escala de respuestas que va del uno (totalmente de acuerdo) al siete (totalmente en desacuerdo).

Este encuesta tiene como objetivo obtener información útil para tus profesores y profesoras de acuerdo con la percepción que tienes sobre su desempeño docente. Tu participación en esta encuesta es muy importante dentro del proceso de mejora continua del Instituto.

Lee cuidadosamente cada afirmación y señala en la escala la opción que mejor exprese tu opinión.



Recuerda que 1= Totalmente de acuerdo y 7= Totalmente en desacuerdo

Nombre del profesor:

Nombre de la materia:

El profesor o la profesora:

1. Manifiesta dominio de la disciplina académica correspondiente al curso que imparte.

*Total Acuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total Desacuerdo*

2. Asiste a las sesiones establecidas, es puntual y cumple con el servicio de asesoría acordado.

*Total Acuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total Desacuerdo*

3. Ha cumplido hasta ahora con el programa del curso o con la programación del proyecto, así como con las políticas generales que se establecieron al inicio.

*Total Acuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total Desacuerdo*

4. Fomenta una comunicación efectiva, se mantiene abierto(a) al diálogo y crea un ambiente de confianza y respeto.

*Total Acuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total Desacuerdo*

5. Evalúa de manera justa y objetiva mi trabajo y cumple con los criterios de evaluación establecidos al inicio de; curso.

*Total Acuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total Desacuerdo*

6. Promueve que los alumnos y las alumnas participen activamente con sus ideas y opiniones en el desarrollo del curso.

*Total Acuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total Desacuerdo*

7. Fomenta el aprendizaje individual y colaborativo, de conocimientos relevantes, conectados con situaciones reales y sustentado en información actualizada y contable.

*Total Acuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total Desacuerdo*

8.	Promueve la reflexión, el cuestionamiento, el análisis crítico y la creatividad a través de las actividades del curso.								
	<i>Total Acuerdo</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Total Desacuerdo</i>
9.	Practica y fomenta el ejercicio de aquellos valores, habilidades y actitudes de la Misión ITESM-2005 que estableció como relevantes para el curso.								
	<i>Total Acuerdo</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Total Desacuerdo</i>
10.	Utiliza y fomenta el empleo de recursos tecnológicos, metodología y materiales didácticos adecuados para enriquecer y facilitar el proceso de aprendizaje del curso.								
	<i>Total Acuerdo</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Total Desacuerdo</i>
11.	Muestra una actitud comprometida y motivadora en la impartición del curso.								
	<i>Total Acuerdo</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Total Desacuerdo</i>
12.	Organiza e imparte el curso de manera que favorece el aprendizaje.								
	<i>Total Acuerdo</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Total Desacuerdo</i>
13.	Tomando en cuenta todos los aspectos anteriores, el profesor o la profesora se desempeña de manera excelente en este curso.								
	<i>Total Acuerdo</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Total Desacuerdo</i>
14.	Globalmente, el cursar esta materia me da un valor agregado significativo y me ayuda a comprender, hablar, leer y escribir la lengua de mi elección.								
	<i>Total Acuerdo</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Total Desacuerdo</i>

Cuadro 7 : Cuestionario de evaluación de la docencia aplicado a los alumnos en el TEC

### 2.2.2. Síntesis de la información reunida sobre el CEDA del TEC

Según los resultados sintetizados en el cuadro (cuadro 8, a continuación), el enfoque conductual, aún representado en un porcentaje elevado (40%), se mezcla con los otros enfoques del esquema de análisis, el cognoscitivo y el humanista (30% respectivamente). De los 16 aspectos que totalizan la caracterización de los tres enfoques utilizados para el análisis, este cuestionario abarca la mitad. Se observa pues una voluntad, consciente o inconsciente, de otorgar al cuestionario cierto equilibrio entre los diversos enfoques, lo que nos permite suponer que se tiene de la educación una visión más compleja y precisa. La pregunta aquí es saber si es factible esta pretensión de reunir en un mismo

instrumento enfoques diferentes, y contradictorios en parte, como lo son los tres que nos sirvieron para este estudio. Sin embargo, vemos que el aprendizaje colaborativo, por un lado, y significativo, por el otro, hacen parte de la acción educativa en esta institución, a juzgar por el cuestionario. Que el alumno manifieste sus opiniones y desarrolle un espíritu crítico son también dimensiones señaladas en el cuestionario.

En cambio, los conocimientos previos del estudiante, el desarrollo de actitudes heurísticas, de regulación y planificación para aprender y la autoevaluación como práctica cotidiana para la evaluación del aprendizaje no aparecen en este perfil.

La tendencia hacia los paradigmas presagio-producto y proceso-producto es claramente marcada en más de la mitad de los reactivos. Sin embargo, los paradigmas mediacional y ecológico no están ausentes del cuestionario. De nuevo, tenemos una combinación de paradigmas diferentes.

Se encuentra mayor coincidencia cuantitativa con las dimensiones en uso (cuatro de las seis señaladas por Feldman), aunque sorprende que este cuestionario del TEC adolezca de dos de las dimensiones en uso: organización y preparación del curso; motivación de los estudiantes para que rindan el máximo. Sin embargo, si se observa que ambas son dimensiones que corresponden a un enfoque conductual, la explicación es más fácil de hallar. En efecto, como hemos apuntado anteriormente, este cuestionario parece buscar desprenderse de una visión demasiado conductual de la educación, lo que pudiera explicar la omisión de estos dos puntos.

Enfoque de enseñanza	Paradigma didáctico	Dimensiones en uso
<b>Del enfoque conductual:</b> 1. Definir operacionalmente los objetivos de aprendizaje 2. Diseñar situaciones de enseñanza que faciliten el aprendizaje 3. Elaborar instrumentos de evaluación que constaten el logro de los objetivos Un total de 4 reactivos = 40 %	<b>Presagio-producto:</b> 1. Compromiso 2. Dominio de la materia 3. Habilidad de comunicación 4. Capacidad pedagógica = 4 de 7 parámetros Un total de 7 reactivos = 46.7 %	<b>De alta importancia:</b> 1. Claridad y entendimiento 2. Estimulación del interés 3. Percepción impacto de la instrucción 4. Cumplimiento de los objetivos Un total de 4 reactivos
<b>Del enfoque cognoscitivo:</b> 1. Motivar al estudiante a participar activamente en su proceso de aprendizaje significativo 2. Buscar la funcionalidad (sentido) de los conocimientos Un total de 3 reactivos = 30 %	<b>Proceso-producto:</b> 1. Verificación del nivel de comprensión 2. Uso de medios variados = 2 de 7 parámetros Un total de 2 reactivos = 13.3%	<b>De baja o nula importancia:</b> 1. Naturaleza del curso 2. Materiales didácticos Un total de 2 reactivos
<b>Del enfoque humanista:</b> 1. Desarrollar un programa para incorporar los intereses de los	<b>Mediacional:</b> 1. Dominio de destrezas que propicien autoconcepto positivo e interacción constructiva 2. Desarrollo de valores, aptitudes, actitudes positivas y autonomía = 2 de 9 parámetros	<b>De mediana importancia:</b> Un total de 15 reactivos  <b>Dimensiones de alta importancia ausentes:</b> 1. Preparación y organización del curso por parte del profesor 2. Motivación de los estudiantes para que rindan el máximo; fijación

alumnos 2. Fomentar el aprendizaje participativo 3. Inspirar confianza Un total de 3 reactivos = 30 %	Un total de 2 reactivos = 13.3 %  <b>Ecológico:</b> 1.Capacidad para estimular diálogo y análisis crítico 2.Lograr participación de los alumnos = 2 de 7 parámetros Un total de 4 reactivos = 26.7 %	de altos estándares de rendimiento (exigencia)
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------

Cuadro 8 : Síntesis del CEDA-TEC

En la documentación anexa (Anexo 9), el lector puede consultar las tablas de clasificación de los reactivos, obtenidas al aplicar los tres instrumentos de análisis descritos en apartado anterior.

### 2.2.3. Comentarios

En los múltiples planteles del TEC, en la ciudad de México y en provincia, se aplica el mismo cuestionario. La última pregunta del cuestionario, general, menciona la disciplina específica. Es elaborado por personal especializado en evaluación en la Casa matriz de la universidad, con sede en la ciudad de Monterrey, Nuevo León. La evaluación de la docencia contempla, entre otros instrumentos, un cuestionario de opinión destinado a los alumnos. Cuenta con tan sólo 14 preguntas, las cuales son revisadas continuamente y sujetas a cambios de menor y mayor importancia. El alumno expresa su opinión utilizando una escala del uno al siete. Se presenta en un continuo sin secciones particulares. Los resultados que se obtienen impactan en el salario del profesor e incluso, eventualmente, en su permanencia en la institución.

El cuestionario tiene una característica que lo diferencia de los otros analizados aquí, y de los que hemos visto en general, pues está formulado con oraciones largas, complejas que abarcan varios conceptos definidos, que a la vez forman un todo coherente. Por ejemplo: "Fomenta el aprendizaje individual y colaborativo, de conocimientos relevantes, conectados con situaciones reales y sustentado en información actualizada y confiable", atañe a la dimensión relativa al conocimiento del tema o de la disciplina, donde ese conocimiento es calificado de "relevante, conectado con situaciones reales y sustentado en información actualizada y confiable", y aborda al mismo tiempo un enfoque epistemológico piagetiano donde la cooperación juega un papel liberador y constructivo en el desarrollo de la inteligencia. Sin embargo, el hecho de formular oraciones largas y complejas vuelve más difícil, mas no imposible, el ejercicio de ubicar los reactivos en las dimensiones preestablecidas en los tres instrumentos que hemos empleado.

Lo que se observa en este cuestionario, es que si bien expresa una clara tendencia hacia la relación establecida entre la eficacia docente y el cumplimiento de los objetivos trazados por, en este caso, no sólo un programa de estudio sino toda la institución TEC en su "Misión ITESM-2005", así como el comportamiento observable de compromiso por parte del profesor, no se limita a este enfoque. Ofrece algunas pautas que demuestran cierto interés, de un lado, por los aspectos cognitivos (desde la significatividad de los contenidos hasta el espíritu crítico, pasando por la capacidad de autonomización del alumno), y de otro, por que se desarrollen habilidades humanísticas de colaboración, cooperativismo, participación en el alumno. La visión de que el alumno es motor de su propio aprendizaje no es ajena a este cuestionario. Para lograr lo anterior, parece necesario, para quienes elaboran este CEDA, que el alumno tenga una imagen positiva de sí mismo, la cual depende de las aptitudes didácticas del profesor para crear un ambiente propicio. El perfil que se esboza de esta suerte del rol del profesor es más complejo que en el anterior cuestionario. Por ser un instrumento que, de toda evidencia, es voluntariamente corto (apenas 14 reactivos), es interesante observar que contiene un espectro amplio de dimensiones, habilidades, comportamientos, características docentes, dentro del marco interaccionista que es obligadamente el aula, aunque ganaría complejidad incluyendo las dimensiones de los enfoques cognoscitivo y humanista mencionados en el apartado anterior (conocimientos previos, actitud heurística, autoevaluación). Un problema mayor de este cuestionario es la formulación de las preguntas. Al incluir varios conceptos en una misma oración, el alumno ha de resentir dificultades para contestar puesto que no tiene la oportunidad de discriminar una idea de otra en una misma pregunta. Es probable que, ante esta situación, los alumnos contesten de manera global a las ideas, con un puntaje más o menos favorable en función de otros criterios, no explícitos en el cuestionario, de afinidad electiva con el profesor, lo cual aumenta el nivel de sesgos, invalidando la confiabilidad de los resultados. Otro problema mayor en el caso de esta IES es el uso dado a los resultados que los relaciona con el tabulador de aumento salarial, según nuestra informante.

### **3. CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO (CELE)**

En el caso de esta institución, damos cuenta de dos procesos y de los cuestionarios derivados. A finales de 1998, el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras aplicó por única ocasión un cuestionario específico de evaluación de la docencia a los alumnos de

los diferentes grados con que cuentan los departamentos de lenguas. Posteriormente, con el apoyo de la Dirección General de Evaluación Educativa de la UNAM, un nuevo cuestionario fue ideado y puesto en aplicación en 2002. En el primer caso, las fuentes de información para conocer el proceso fueron dos profesores de la institución entrevistados; en el segundo, en virtud de que hemos podido participar en alguna parte del proceso, lo relatamos y documentamos desde nuestra propia perspectiva, como docente de la institución y como especialista en didáctica de las lenguas.

### **De la disciplina, la planta docente y de la matrícula estudiantil**

Desde su creación, en 1966, el CELE se ha hecho cargo de la evaluación y certificación de los conocimientos en lenguas extranjeras que son requisito en los diversos programas de las carreras profesionales que existen en la UNAM, sin que la materia Lenguas Extranjeras tenga valor curricular. Sin embargo, la gran mayoría de los alumnos de la UNAM solicitan su ingreso al CELE para aprender un idioma. Desde hace varios años, el cupo de alumnos que el CELE puede atender es netamente inferior a la demanda de cursos, a pesar de atender entre 6000 y 7000 alumnos por semestre. El inglés es la lengua más solicitada (50%), no cabe duda, seguido del francés (15%) y de varios idiomas más (italiano, alemán, portugués, griego, árabe, japonés, chino, sueco y hebreo), no en las mismas proporciones<sup>5</sup>.

Para ingresar como profesor, es requisito una certificación en didáctica de la lengua que otorga el mismo CELE mediante un Curso de Formación de Profesores, o bien aprobar un examen de lengua ante una Comisión Técnica de la UNAM. En el año 2000, el CELE cuenta con una planta docente de 180 profesores, de los cuales 76% son mujeres, 72% son profesores de asignatura y 53% tienen título universitario, de licenciatura (32.24%), maestría (16.94%) o doctorado (3.83%)<sup>6</sup>.

## **3.1. PROCESO y PRODUCTO EN EL CELE**

### **3.1.1. Planeación, elaboración, aplicación y evaluación de un primer proceso de evaluación de la docencia en lenguas extranjeras en el CELE/UNAM**

En esta institución, nos dirigimos a dos profesores. El primer profesor entrevistado tenía un cargo administrativo en el momento de la entrevista, mismo que ocupaba cuando se

---

<sup>5</sup> Datos obtenidos de una publicación especial por los 30 años del CELE.

<sup>6</sup> Agradecemos a la Mtra. Alma Ortiz habernos proporcionado esta información.

elaboró el cuestionario y en el cual participó, precisamente en su calidad de coordinador de área. Es profesor de tiempo completo con mucha antigüedad en la institución y con un posgrado en lingüística aplicada. La entrevista tuvo lugar a la hora acordada en su oficina y duró más de dos horas. El segundo profesor tenía un cargo administrativo en el momento de la elaboración del cuestionario. Su caso es particular puesto que, en su calidad de coordinador de área, fue invitado a participar en la elaboración del cuestionario pero, por diferencias manifiestas con los planteamientos generales y particulares de la evaluación de la docencia, se retiró del proyecto. La entrevista tuvo lugar en su cubículo a la hora acordada y duró una hora y media.

Ninguno de los dos profesores entrevistados participó en otra fase que la de elaboración del cuestionario.

#### **3.1.1.1. Antecedentes y planeación**

La Secretaría General convocó a los responsables de los departamentos de lenguas, de lingüística aplicada y de la secretaría académica a que elaboraran un cuestionario para la evaluación de los profesores. El profesor entrevistado afirma que no medió ningún tipo de explicación acerca de los objetivos de dicho cuestionario. La única explicación fue que era necesario hacer un instrumento piloto de evaluación de la docencia por parte de los alumnos. Según nos informan, ninguna de las personas convocadas buscó obtener más información ni sobre la evaluación de la docencia en sí misma ni sobre el instrumento propuesto.

Los cuestionarios para la evaluación de la docencia por los alumnos empezaron a aplicarse desde hace varios años en la UNAM. Según García Garduño (en Rueda y Díaz Barriga, 2000), la primera dependencia en utilizarlos fue la Facultad de Administración y Contaduría desde principios de los años 70. Tomando en cuenta este dato, se puede considerar que la evaluación de la docencia por los alumnos en el CELE es relativamente tardía. La aplicación de este cuestionario responde, aparentemente, a directrices que provinieron de instancias administrativas superiores, acordándose de esta forma nuevas políticas evaluativas generales en la institución.

#### **3.1.1.2. Desarrollo de la actividad**

En cuanto a la metodología de trabajo para la elaboración del cuestionario, se distinguen dos etapas. Una primera etapa de discusión en reuniones plenarias (dos reuniones)

donde se decidió "rápidamente" cuáles serían los cuatro grandes rubros que contendría el cuestionario: respecto al curso, al profesor, al alumno y a la dependencia.

En una segunda etapa, se formaron grupos encargados de cada uno de los rubros. Las dos reuniones de esta segunda etapa se llevaron a cabo en el mismo espacio físico y al mismo tiempo aunque cada grupo trabajaba por separado. La organización fue "espontánea", según nos refiere el profesor entrevistado.

### **3.1.1.3. Búsqueda bibliográfica e investigación o consulta con especialistas en evaluación de la docencia**

A este respecto, nuestro informante señala: "Yo no recuerdo que nos hayamos puesto la experta tarea de investigar sobre metodología de la evaluación o teoría de la evaluación. Sin embargo, yo siento que por las discusiones que hubo, que fueron bastante apasionadas, muchos de nosotros tenemos una idea de lo que es la evaluación y de lo que queríamos hacer con el instrumento".

El profesor hace particular hincapié en las discusiones que se suscitaron en los grupos de trabajo sobre cada uno de los reactivos. Piensa que el producto final puede mejorar pero que de cualquier forma el debate de ideas rebasó lo que se podía plasmar en el cuestionario. Se siente satisfecho del resultado a pesar de la falta de tiempo con la que se trabajó.

En opinión de otro informante, para elaborar el cuestionario, no se solicitó ningún trabajo de investigación previo a los investigadores del mismo centro, que son especialistas en lingüística aplicada. El profesor se pregunta cómo puede realizarse un trabajo, en una institución universitaria, de esta envergadura y con las posibles repercusiones en la vida académica que debiera tener, tiene o tendrá, sin plantearse la necesidad de investigar el fenómeno. Sigue: "¿No debe la universidad ser el espacio por excelencia de la reflexión para la acción? ¿No debe la universidad ser un ejemplo vivo de aprendizaje, es decir, de capacidad de cambio?"

### **3.1.1.4. Enfoque de enseñanza y contenido del cuestionario**

Ningún enfoque de enseñanza en particular sirvió de base teórica para la elaboración del CEDA. De los enfoques citados durante la entrevista (cognoscitivo, humanista y conductual), el profesor afirma que le gustaría que el cuestionario del CELE tuviese un enfoque humanista, aunque no sabe si de manera intuitiva se logró darle este viso.



El profesor plantea que no se optó por ciertas definiciones conceptuales sobre enseñanza y aprendizaje, sobre los tipos de evaluación, sobre normas, criterios y usos de la evaluación docente y que las discusiones generaron ideas sin que éstas hayan sido consideradas como marco de definiciones conceptuales que pudieran expresar un cierto enfoque deliberadamente elegido y construido.

Se formularon dos preguntas precisas sobre los contenidos del cuestionario. La primera versó sobre la ausencia de referencia al dominio de la disciplina (en este caso, la lengua) por parte del profesor (pregunta por demás recurrente en la evaluación de la docencia). La respuesta fue:

"Yo creo que lo damos por hecho porque un profesor del CELE tiene que pasar por muchos requisitos. El examen de la Comisión Técnica que no es nada fácil o la formación (de profesores) del CELE que implica un examen del idioma para ingresar, o traer una licenciatura de letras<sup>7</sup>. A lo mejor, cuando elaboramos esto, sentimos que no era tan necesario. Lo estamos dando por un hecho, lo que a lo mejor está mal, pero creo que lo dimos por hecho".

La segunda pregunta versó sobre la validez de los reactivos del primer bloque. La pregunta 1 dice: "Se dieron a conocer los objetivos del curso", respuestas posibles: Sí o No. La pregunta 2 dice: "El desarrollo del curso ha sido congruente con los objetivos planteados al inicio" y la pregunta 5 dice: "Las formas de evaluación han sido congruentes con los objetivos...". Las tres preguntas mantienen una relación de co-dependencia que las invalida. Si la respuesta a la pregunta 1 es negativa, las preguntas 2 y 5 no deberían ser contestadas. El profesor entrevistado opinó que en este caso "la respuesta es negativa en los tres casos", pero no es así pues en muchos casos los alumnos contestaron afirmativamente a las preguntas 2 y 5 aunque la respuesta a la primera haya sido negativa.

El primer bloque sobre la evaluación del curso consta sólo de cinco preguntas, de las cuales tres se invalidan por la dependencia semántica que entretienen.

Finalmente, aunque no se abundó sobre este tema, el profesor opina que "los departamentos de lenguas no son homogéneos", y que en consecuencia los cuestionarios deberían ser creados por cada departamento de tal suerte que reflejaran las diferencias.

El segundo informante analiza el contenido del cuestionario desde el punto de vista socio-lingüístico: "Los alumnos no conocen este lenguaje. En la cultura mexicana, los rituales de

---

<sup>7</sup> Como hemos señalado en el primer capítulo, los profesores de LE, no egresan siempre, cuando es el caso, de carreras afines como letras, como lo afirma nuestro informante.

la crítica no son públicos. Este tipo de cuestionario no corresponde a la cultura nacional. Los alumnos mexicanos no se atreven a criticar de esta manera a sus profesores. Lo que convendría hacer (en este campo de la evaluación de la docencia por los alumnos) es analizar los discursos de alumnos y profesores para producir cuestionarios que correspondan a lo que sucede en la realidad y, lo más importante, apegados al discurso tal y como los actores lo utilizan... los alumnos, esencialmente, porque ellos son los que los contestan, y eso se tiende a olvidar." Agrega: "Aquí el alumno no es tomado en cuenta o, mejor dicho, lo ubican en el deber-ser: debe asistir a clase, debe cumplir con el horario, debe hacer las tareas, etc." El profesor critica: "Es increíble que la producción del discurso siendo para nosotros, (profesores de lenguas) uno de nuestros campos de trabajo más importante no podamos reflexionar sobre el discurso a la hora de producir cosas como ésta."

### 3.1.1.5. Finalidades del cuestionario

Los profesores-administrativos que participaron en la elaboración del CEDA buscan "mejorar el desempeño de los profesores a través de la retroalimentación, establecer un diálogo entre alumnos, profesores y autoridades, entre todos los participantes del centro, y usarse como fuente de información para llevar a cabo propuestas innovadoras o renovadas", nos dice el primer informante.

Se le preguntó si consideraba pertinente que, además de fines formativos, la evaluación de la docencia por parte de los alumnos pudiera tener como objetivos:

- utilizar la información para la promoción o para el otorgamiento de la definitividad contractual a los profesores
- difundir la información entre los alumnos para que se formaran una opinión a la hora de elegir a sus profesores
- utilizar la información para fines de investigación

De los tres propósitos enunciados, sólo retuvo el primero. Su reacción fue de sorpresa. Dijo con voz más fuerte y ritmo más pausado, acentuando ciertas palabras (marcadas en cursivas):

"Yo creo que se tiene que tomar en cuenta la *opinión de los alumnos para muchas cosas*. Siempre me ha extrañado cómo dan premios a la docencia a equis persona sin preguntar a los alumnos. ¡Se me hace una incongruencia!... (silencio) Pero usarlo tanto así para la *promoción*, yo no sé. (sin pausa, sigue diciendo) Sé que en el TEC y en otras universidades privadas, se utiliza la evaluación de los alumnos no para la promoción de

los profesores sino para sancionarlos, para despedirlos, ¡siempre para *negativo!* ¡Nunca para la promoción! Yo estoy de acuerdo con la evaluación...pero no para sancionar". Por el contrario, el segundo informante afirma que: "Las finalidades de esta evaluación no son explícitas, ni hacia los profesores, ni hacia los alumnos. El único argumento esgrimido por las autoridades fue: "Más vale que lo hagamos nosotros antes de que se nos imponga uno".

#### **3.1.1.6. Aplicación del cuestionario**

Se aplicó el CEDA a un grupo piloto y de esta aplicación surgió la necesidad de hacer algunas modificaciones. Luego, se aplicó una sola vez a la casi totalidad de los grupos. Se reunieron los cuestionarios, la Secretaría General procesó la información y entregó los resultados a los jefes de departamentos.

El cuestionario no fue analizado por los profesores; tampoco se ofrecieron los resultados a los profesores para la retroalimentación, se archivaron los resultados dejando en la nebulosa información que pudo haber sido útil para, por lo menos, mejorar el cuestionario. Se elaboró una segunda versión del cuestionario que ofrece una escala de respuestas (*siempre, por lo general, a veces, pocas veces*) en el bloque sobre el profesor (en lugar de *sí o no*), la supresión de una pregunta en el bloque sobre la dependencia (en efecto, ¡los alumnos no pueden juzgar la eficiencia del servicio de biblioteca dado que no tienen acceso a él!) y la modificación del bloque sobre el curso en varios de sus indicadores, aunque en esencia, las preguntas son las mismas, sólo señalemos que la pregunta sobre las actividades ("trabajo individual, en parejas, en grupo, juego de roles") fue canjeada por una sobre aspectos culturales de la lengua.

#### **4.1.1. 7. Usos de los resultados**

La mediación de los jefes de departamento y de las autoridades administrativas ha sido omnipresente. Los cuestionarios llenados por los alumnos fueron entregados a la Secretaría General donde se procesó la información y se dio la recomendación a los jefes de departamento que comentaran con sus profesores los resultados del cuestionario, lo que jamás sucedió.

En resumen, en este centro de enseñanza de LE, la evaluación de la docencia aparece tardíamente y da la impresión que fue bajo la presión de alguna instancia administrativa superior. No medió ninguna consulta a los profesores ni a los alumnos. Nadie se planteó

si el CEDA era el único medio y los alumnos la única fuente posible de información sobre el desempeño docente<sup>8</sup>. Se asumió claramente como una tarea de la burocracia del centro. La organización fue "espontánea", esto equivale a decir que no se siguió un método o un enfoque particular ni se consultó obras bibliográficas o documentales ni expertos en evaluación de la docencia. Esto se debe al hecho que los profesores-administrativos del equipo que se formó consideraban que tenían los conocimientos suficientes para elaborar el cuestionario. Vimos algunas fallas evidentes de cohesión en el CEDA que no habían sido detectadas por quienes lo elaboraron. Sin embargo, ante la noción de "evaluación para el cambio", hay quienes piensan que los cambios se pueden dar si se tiene la capacidad de interrogarse y de cuestionar los propios procesos, recurriendo a los trabajos existentes en la producción interna y externa. Por otra parte, se vislumbra la idea de diferenciación pero ésta se ubica solamente al nivel de los diversos departamentos de lenguas y no en las metodologías también muy diversificadas que se puede utilizar en la enseñanza de las lenguas, inclusive en una misma lengua. Esta observación nace de la inquietud por parte de la persona entrevistada de haber creado un mismo instrumento ahí donde percibe sin embargo una gran heterogeneidad (diferentes lenguas enseñadas, diferentes culturas de enseñanza, diferentes orígenes disciplinares). También surgió una crítica sobre el tipo de discurso empleado en el CEDA en el sentido de no ser representativo de la forma en la que los alumnos mexicanos formulan o formularían su crítica<sup>9</sup>. La finalidad del CEDA no se relaciona con estímulos de índole económicos pero tampoco con sanciones de ningún tipo. Se aplicó una vez, se modificó ligeramente, se sacaron muchos datos y todo se archivó. Cuando la UNAM reanudó actividades después de un prolongado conflicto estudiantil, se pensó que la información ya era obsoleta y ningún profesor la conoció.

### **3.2. Análisis del producto para la evaluación de la docencia**

A continuación, presentamos los resultados obtenidos del análisis del cuestionario específico para evaluar profesores de lenguas extranjeras.

#### **3.2.1. El cuestionario del CELE**

---

<sup>8</sup> Se me ha hecho una aclaración que conviene incluir: "El asunto fue tratado entonces por el Consejo Académico del Departamento de Lingüística Aplicada, *motu proprio*, con bastante disgusto de las autoridades. El Consejo Académico fue escéptico en cuanto al procedimiento, incluso envió una carta al Consejo asesor haciendo un llamado a reflexionar sobre los usos del cuestionario de opinión aplicado a los alumnos y su concepción general".

<sup>9</sup> Con la conciencia que éste debería ser el tema de una investigación.

El cuestionario se presenta en hoja tamaño carta, utilizando las dos caras. Se omitió marcar un renglón para que el alumno escribiera el nombre del profesor. Está formado por cuatro secciones (de las cuales reproducimos las dos primeras) destinadas a la evaluación del curso, del profesor, del alumno y de la dependencia. Los profesores no fueron advertidos de su aplicación. Contiene dos tipos de escalas. Para el curso, la respuesta es sí o no; para el profesor la escala es de frecuencia "siempre, por lo general, a veces, pocas veces".

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

**El objetivo de este cuestionario es el de proporcionar información útil a tu profesor y al Centro para su mejoramiento.**

Grupo: \_\_\_\_\_ Idioma: \_\_\_\_\_

**Respecto al curso**

**MARCA CON UNA X**

- |                                                                                                                                                      |       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 1. Se dieron a conocer                                                                                                                               |       |
| A) Los objetivos generales del curso.                                                                                                                | SI NO |
| B) la forma en que se desarrollará el curso.                                                                                                         | SI NO |
| C) la forma en que se evaluará el curso.                                                                                                             | SI NO |
| 2. El desarrollo del curso ha sido congruente con los objetivos planteados al inicio.                                                                | SI NO |
| 3. Se abordaron aspectos culturales de la lengua que has estudiado en el curso.                                                                      | SI NO |
| 4. Las formas de evaluación han sido congruentes con los objetivos,                                                                                  | SI NO |
| Justas,                                                                                                                                              | SI NO |
| Objetivas,                                                                                                                                           | SI NO |
| Sistemáticas.                                                                                                                                        | SI NO |
| 5. El libro de texto ha resultado: Marca los que consideres pertinentes satisfactorio adecuado al nivel bonito barato interesante actual Otro: _____ |       |
| 6. El material audiovisual ha resultado: Marca los que consideres pertinentes: De calidad suficiente interesante adecuado al nivel Otro: _____       |       |

Otro comentario:

7. Asiste a clase	Siempre	Por lo general	A veces	Pocas veces
8. Cumple con el horario de clase	Siempre	Por lo general	A veces	Pocas veces
9. Muestra disposición para aclarar dudas, dar explicaciones, orientar, corregir errores.	Siempre	Por lo general	A veces	Pocas veces
10. Promueve la participación.	Siempre	Por lo general	A veces	Pocas veces
11. Toma en cuenta las sugerencias por parte del grupo.	Siempre	Por lo general	A veces	Pocas veces
12. Da retroalimentación a partir de tareas encomendadas y de los resultados de las evaluaciones.	Siempre	Por lo general	A veces	Pocas veces
Otro comentario:				

Cuadro 9 : El cuestionario de evaluación de la docencia aplicado a los alumnos en el CELE en 1998.

### 3.2.2. Síntesis de la información reunida sobre el CEDA del CELE

Con 62.5% de los reactivos derivados de un enfoque conductual, este cuestionario deja de lado varias de sus características, las mismas que el cuestionario de la UAM, aunque aquél es generalista mientras que éste es específico a la enseñanza de lenguas extranjeras. De los 16 descriptores de los enfoques de enseñanza, seis fueron retenidos para este instrumento. De nueva cuenta, los conocimientos previos del alumno en el desarrollo de los contenidos educativos, la búsqueda de significatividad y funcionalidad de los conocimientos, de los saberes y saber-hacer con la lengua, el fomento de estrategias cognoscitivas de descubrimiento, no componen el perfil de la docencia. De hecho, de los tres cuestionarios estudiados hasta ahora, éste es el más generalista debiendo ser el más específico puesto que fue elaborado por profesores de idiomas.

Corresponde claramente a los paradigmas presagio-producto y proceso-producto. Cabe aclarar que el espacio abierto en el paradigma ecológico con el reactivo "Toma en cuenta las sugerencias por parte del grupo", que ubicamos como un actitud de apertura para tomar en cuenta la opinión de los alumnos, es un tanto forzado puesto que la diferencia semántica entre ambas expresiones es evidente y pensamos que la elección de la palabra "sugerencias" no es casual. Del paradigma mediacional, de nueva cuenta, no se menciona ni la cultura general del profesor, ni la conciencia de la potencialidad de la educación para transformar a los individuos y a la sociedad, ni las altas expectativas que se puedan tener respecto de la potencialidad de aprendizaje de los estudiantes, ni la habilidad del profesor para hacer un diagnóstico inicial de los conocimientos de los

alumnos, ni el conocimiento que pueda tener el profesor de los diferentes estilos cognitivos, ni el desarrollo de valores, aptitudes y actitudes positivas, ni el desarrollo de un autoconcepto positivo tienen cabida en la imagen que se tiene aquí del rol del profesor y de la educación.

Por el lado del análisis pragmático de las dimensiones en uso, se observa la misma incapacidad por incluir cuando menos la mayoría de las dimensiones de alta importancia en la evaluación de la docencia por medio de la opinión de los alumnos en los cuestionarios utilizados en varias partes del mundo. De tal suerte que la claridad y el entendimiento, la percepción del impacto de la enseñanza de una lengua, la preparación y organización del curso por parte del profesor, la motivación de los estudiantes para que rindan el máximo tampoco aparecen en este perfil docente.

Enfoque de enseñanza	Paradigma didáctico	Dimensiones en uso
<p><b>Del enfoque conductual:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Definir operacionalmente los objetivos de aprendizaje</li> <li>2. Diseñar situaciones de enseñanza que faciliten el aprendizaje</li> <li>3. Elaborar instrumentos de evaluación que constaten el logro de los objetivos</li> </ol> <p>Un total de 5 reactivos = 62.5%</p>	<p><b>Presagio-producto</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compromiso</li> <li>2. Dominio de la materia</li> <li>3. Habilidad de comunicación</li> </ol> <p>= 3 de 7 parámetros Un total de 7 reactivos = 38.9%</p>	<p><b>De alta importancia:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estimulación del interés</li> <li>2. Cumplimiento de los objetivos</li> </ol> <p>Un total de 4 reactivos</p>
<p><b>Del enfoque cognoscitivo:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estructurar con secuencia lógica los contenidos</li> <li>3. Motivar al estudiante a participar activamente en su proceso de aprendizaje significativo</li> </ol> <p>Un total de 2 reactivos = 25%</p>	<p><b>Proceso-producto</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Seguimiento de una secuencia lógica en el orden del temario</li> <li>2. Verificación del nivel de comprensión alcanzado por los alumnos al término de las sesiones</li> <li>3. Uso de medios variados de apoyo al aprendizaje</li> </ol> <p>= 3 parámetros de 7 Un total de 8 reactivos = 44.5%</p>	<p><b>De baja o nula importancia:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Materiales didácticos</li> <li>2. Retroalimentación</li> </ol> <p>Un total de 3 reactivos</p> <p><b>De mediana importancia:</b></p> <p>Un total de 10 reactivos</p>
<p><b>Del enfoque humanista:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollar un programa flexible para incorporar los intereses de los alumnos</li> </ol> <p>Un total de 1 reactivo = 12.5%</p>	<p><b>Mediacional</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacidad para seleccionar, adaptar y/o elaborar materiales de enseñanza</li> </ol> <p>= 1 parámetro de 9 Un total de 1 reactivo = 5.5%</p>	<p><b>Dimensiones de alta importancia ausentes:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Claridad y entendimiento</li> <li>2. Percepción del impacto de la instrucción (qué tanto aprendió el alumno)</li> <li>3. Preparación y organización del curso por parte del profesor</li> <li>4. Motivación de los estudiantes para que rindan el máximo; fijación de altos estándares de rendimiento (exigencia)</li> </ol>
	<p><b>Ecológico</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Habilidad para lograr la participación de los alumnos</li> <li>2. Apertura para tomar en cuenta la opinión de los alumnos</li> </ol> <p>= 2 parámetros de 7 Un total de 2 reactivos = 11.1%</p>	

#### Cuadro 10: Síntesis del CEDA del CELE

En la documentación anexa (Anexo10), el lector puede consultar las tablas de clasificación de los reactivos, obtenidas al aplicar los tres instrumentos de análisis descritos en apartado anterior.

#### 3.2.3. Comentarios

A diferencia del cuestionario del TEC, éste contiene oraciones muy breves. Como se señaló, subyace un enfoque claramente conductual. Si las preguntas expresadas en él fueran ejes de una investigación sobre enseñanza y aprendizaje de las lenguas, respondería netamente a los paradigmas presagio-producto y proceso-producto, que se podrían calificar, como lo hace Pérez Gómez en la cita que hemos mencionado anteriormente, de "pobres, simplistas y reduccionistas". En efecto, el afán simplificador es asombroso, más aun cuando se toma en cuenta que, a diferencia de los dos cuestionarios anteriores (de la UAM y del TEC), fue realizado *ex profeso* para evaluar el desempeño docente en LE y proviene de una institución dedicada expresamente a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

El afán de control no se oculta, esto se observa claramente en las dos primeras preguntas (del bloque sobre el profesor) dedicadas a ello. Tampoco se habla de los alumnos sino del grupo como una entidad abstracta. Además, la ponderación de las dimensiones manifiesta un desequilibrio evidente: tres grupos de reactivos, que totalizan en realidad cinco preguntas, versan sobre el cumplimiento de los objetivos (sin mencionar el error evidente en que incurre al formular preguntas interdependientes), y dos, que también se desagregan en cinco, versan sobre la evaluación del aprendizaje. En este sentido, el cuestionario responde a un enfoque conductista, como también lo hacen los otros dos, pero en este caso, no hay más espacio para otras visiones de la enseñanza y del aprendizaje, o sólo de manera muy relativa y tangencial.

No se describe el tipo de participación del que se habla. No menciona nada relativo a autonomización ni a procesos cognitivos. Interesa, a cambio, saber lo que opina el estudiante respecto al libro de texto y al material audiovisual. Es decir que dentro del perfil de la eficacia docente en LE, el libro de texto juega un papel más importante que otros factores. ¿Y qué sucede con los profesores que no utilizan libros de texto sino documentos auténticos? Como lo han dicho varios investigadores especialistas en evaluación de la docencia, lo que el cuestionario contiene no es neutral, corresponde a una imagen que se tiene de la docencia y aquí es sorprendente que siendo una institución



dedicada en particular a la enseñanza de LE, se establezca en el perfil docente el uso de libro de texto comercial, elaborado en la gran mayoría de los casos por autores no mexicanos, publicados en el extranjero, que reflejan nula o escasamente la realidad social, cultural, política, histórica y económica de los países como el nuestro, donde, sin embargo, se induce su uso a través de cuestionarios como éste. Los cartabones ideológicos que tenemos en mente harían decir a más de uno que esta actitud es propia de una institución como el TEC, mas no de una como la UNAM. Aquí se ve que los esquemas ideológicos no funcionan.

La información que derivó de la única aplicación de este cuestionario fue procesada por un funcionario del CELE, y los responsables de los departamentos de lenguas tomaron conocimiento de la misma, pero los profesores no tuvieron acceso a ella.

En el paso siguiente, que consistirá en realizar un análisis comparativo de los cuestionarios, haremos el *impasse* sobre éste, para pasar directamente al cuestionario que nace en la misma institución pero siguiendo un proceso distinto, por personas distintas y en otro momento. Esto se justifica también pensando que este primer cuestionario tuvo una vida muy breve.

### **3.3. PROCESO Y PRODUCTO EN EL CELE CON APOYO DE DGEE**

#### **3.3.1. Planeación, elaboración, aplicación y evaluación del segundo proceso de evaluación de la docencia en lenguas extranjeras en el CELE con el apoyo de la DGEE**

##### **3.3.1.1. Antecedentes y planeación**

La dirección del CELE inscribió en su Plan de Desarrollo del CELE (junio 2002) la necesidad de fortalecer el área de evaluación mediante la capacitación del personal académico a través de talleres de nuevas metodologías de evaluación, en el marco de un convenio con la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE), con sede en el campus de Ciudad Universitaria. Se convocó, por medio de las jefaturas de departamentos, a una reunión en las instalaciones de la DGEE donde se abordaría el tema de la evaluación de la docencia. En una primera etapa, un grupo considerable de profesores y administrativos del CELE (aproximadamente 30 personas) se reunió en la DGEE, a quienes el equipo directivo de la dependencia presentó los aspectos básicos de la evaluación de la docencia<sup>10</sup>; se definió como *un proceso institucional que busca valorar*

---

<sup>10</sup> Se transcribe en cursivas la idea general de la primera parte de la información mostrada en seis diapositivas durante esta sesión informativa general.

*el desempeño del profesor en el aula y tiene como propósito mejorar el desempeño de los profesores. Se evalúan del desempeño docente los atributos que caracterizan el comportamiento del profesor en el aula. La institución y el paradigma docente son quienes definen los atributos a evaluar. En caso de no existir el paradigma, se debe construir. Los atributos se identifican y se definen 1) mediante la participación de la comunidad académica, 2) en función de la noción que en una disciplina o campo de conocimiento se tenga de la "buena enseñanza"; 3) el conjunto de atributos constituye el perfil ideal de enseñanza que representa un paradigma definido empíricamente. El paradigma sirve como marco de referencia para determinar los parámetros que se emplean para evaluar la docencia. A partir de éstos, se evalúa el desempeño del profesor. Permite conocer qué tan lejos o cerca está el desempeño real de los docentes del ideal.*

El paso siguiente fue explicar a la audiencia cómo se realiza la evaluación de la docencia. Para ello, se nos expuso que "existen múltiples **enfoques** (subrayado nuestro) para evaluar el desempeño de los docentes: a) la opinión de los alumnos; b) el juicio de pares; c) el autoinforme; d) el portafolio". Con respecto a este punto, cabe introducir una rectificación al discurso de la DGEE. Según la literatura especializada, los pares, los alumnos, la familia, el entorno escolar (el psicólogo, el director, y otro personal de la institución educativa) o el mismo profesor no constituyen propiamente "un enfoque" sino fuentes de información. Por ejemplo, podemos formular: desde un enfoque reflexivo sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la evaluación de la docencia, siguiendo una metodología participativa, considera al profesor y al alumno como primeras fuentes de información. Un enfoque es una manera de ver y de percibir el mundo, no son las personas que actúan y que vemos en este mundo. Puede parecer nimia la diferenciación entre los términos, sin embargo, tratándose de profesionales de la evaluación educativa, llama la atención este traslape entre los vocablos. Veremos a continuación que el uso de la palabra "enfoque" para hablar de las fuentes de información no es casual.

En la presentación de la DGEE, si bien el marco conceptual y metodológico demuestra el profesionalismo obligado de la institución, la postura ideológica cubre de una sombra todo el proceso. En efecto, se nos dice por un lado que existen "enfoques" diversos para llevar a cabo la evaluación de la docencia, pero, por el otro, que la evaluación de la docencia que se hará en el CELE es mediante cuestionarios aplicados a los alumnos. Tres veces se levantaron en esta ocasión en contra de lo que se percibió como una imposición. Las respuestas claves, en voz de un directivo de la DGEE, fueron las dos siguientes (las transcribimos literalmente por la fuerza y el impacto que tuvieron en la asamblea): 1.

"Ustedes pueden hacer la evaluación como quieren... si prefieren el portafolio, está bien, pero a lo que nosotros (DGEE) nos podemos comprometer ahora es a la evaluación por medio de cuestionarios aplicados a los alumnos". 2. "Tengo en mi escritorio una pila así de alta (hace un gesto) de textos con argumentos a favor de la evaluación por los alumnos y otra igual de grande con argumentos en contra". Con esto, dadas las circunstancias, se pretendía darnos a entender que la discusión y el debate de ideas sobre este tema son innecesarios. En otro momento, había quedado claro el rechazo por parte del personal de la DGEE hacia la autoevaluación del profesor, bajo el argumento que no hay objetividad en este tipo de evaluación. La última intervención por parte de los profesores del CELE, tras una discusión acalorada con los directivos de la DGEE, fue: "No podemos negar la existencia de un debate sobre la pertinencia de las diferentes fuentes de evaluación de la docencia y, nosotros, profesores del CELE, tenemos derecho a conocer los términos del debate<sup>11</sup>". A lo que se nos contestó afirmativamente. En los hechos, unos meses más tarde, la invitación a asistir a un "Taller de Evaluación de la Docencia" incluía, sin ninguna discusión intermedia (por lo menos con quienes asistimos a la primera reunión), de manera implícita, una metodología preestablecida de elaboración de un cuestionario de opinión para aplicarlo a los alumnos.

Estamos convencidos que las implicaciones y los efectos de tales políticas en materia de evaluación de la docencia van más allá de una simple cuestión procedimental. Es una acción autoritaria la de imponer una metodología sin dejar abierto un espacio para que los actores involucrados discutan sobre lo que creen ser más conveniente para ellos y afecta hondamente la construcción del cuerpo profesional implicado, puesto que impide el ejercicio de la crítica y del libre pensamiento, por un lado, y de la posibilidad de actuar profesionalmente, por el otro, esto es, informándose desde la teoría y la práctica sobre el campo a debatir, como le corresponde a todo académico. El carácter impositivo lo es más aún cuando proviene de una institución que reúne a profesionales del campo de la evaluación, porque su investidura les otorga de entrada, a los ojos de muchos profesores (que se posicionan como neófitos aunque no lo sean), el crédito de "verdad absoluta". En este caso, de acuerdo con nuestra percepción de lo ocurrido, podemos hablar de manipulación.

Parece evidente que lo que se pretende con este procedimiento es evitar las polémicas que puedan resultar estériles e instaurar uno que se considera suficiente, por lo menos en un primer tiempo. La evaluación a través de la opinión de los alumnos, como lo hemos

---

<sup>11</sup> Mismo debate del que dimos cuenta, en parte, en este trabajo.

señalado en este texto, es necesaria mas no suficiente. Además, no parece estar inserta en un plan global de evaluación de la docencia que contemple a los demás actores. De ser así, la DGEE debería comenzar, sin menoscabo de la urgencia con la que se quiere operar, por instrumentar la autoevaluación de los docentes, de tal suerte que la información arrojada por la evaluación por los alumnos y por los pares pueda ser confrontada con la autoimagen que el profesor tiene de sí mismo. Hay en un planteamiento de esta índole una mayor coherencia si lo que se pretende es la mejora de la docencia. Parece por lo menos extraño que, siendo la máxima institución en materia de evaluación educativa en la UNAM, no ofrezcan un planteamiento más amplio, completo y complejo, a imagen y semejanza de todo proceso educativo. Como lo veremos más adelante, una explicación posible a la presentación tan simplificada de la evaluación docente reside en el hecho que la DGEE asume (quizá se pueda decir "controla") una parte muy importante del trabajo. Convendría replantear toda la estructura de un proceso de evaluación docente, no pretender centralizar las tareas y dejar que las instituciones de la UNAM tomen la responsabilidad de las diversas fases, bajo la asesoría experta de la DGEE. Este planteamiento requiere comenzar por formar docentes e investigadores quienes, desde su institución, deseen abocarse a la evaluación de la docencia y se comprometan a planificar e instrumentar un dispositivo amplio, incluyente (de las diversas formas de enseñar) y participativo en cuanto todos los actores intervengan. Los especialistas de la DGEE deben poder formar a los docentes e investigadores. También obliga abandonar trincheras ideológicas y posturas autoritarias, porque si como premisa tenemos a un académico (con el poder que su cargo directivo le infiere) que declara francamente haber optado por negar una "pila de textos" que tiene sobre su escritorio, por razones no explícitas pero que podemos imaginar, entonces cabe ponernos a reflexionar (o seguir haciéndolo) sobre el destino de nuestra universidad. Entendemos, vale repetirlo, que el afán es pragmático. Sin embargo, el umbral entre este pragmatismo y la negación de los principios básicos que conforman el estudio de los fenómenos en el medio académico es muy deleznable, en un caso como el descrito.

Se escucha en la DGEE, ante la manifestación de ciertas reticencias de algunos profesores, que "la aceptación de los cuestionarios aplicados a los alumnos se da poco a poco". Nosotros consideramos que la evaluación de la docencia (y por ende su aceptación

o rechazo) no es primero una cuestión afectiva o emocional sino cognitiva<sup>12</sup>: El profesor integra la evaluación de su quehacer a partir de información derivada de los diferentes actores: si se le presenta el fenómeno como un todo conceptual y metodológico científicamente construido. Lo científico engloba ciertamente, en este caso y así lo queremos ver, el concepto de democracia.

Tal parece que se trata de responder a la lógica de mercado, satisfaciendo las demandas de algunos agentes: las máximas autoridades universitarias (ellas mismas convencidas desde el final de la década anterior por los organismos financieros internacionales, por un lado, y bajo la presión de la sociedad por el otro), la administración local del centro de enseñanza, los responsables de los departamentos de lenguas. Esto es, el propósito esencial de la evaluación de la docencia expresado por la DGEE en términos de "mejorar el desempeño docente", en realidad no lo es; el objetivo principal es de cumplir con un mandato proveniente de la dirección general de la institución. Es también la expresión de una institución autoritaria que se basa en modelos burocráticos.

### **3.3.1.2. Desarrollo de la actividad: crear el paradigma del buen docente dedicado a la enseñanza de las lenguas extranjeras**

El objetivo del Taller de Evaluación de la Docencia (TED) es de "definir el paradigma básico de la docencia del CELE/UNAM", según consta en la hoja enviada por la DGEE unas semanas antes del comienzo del Taller, y en el que se solicita a los participantes realizar una actividad preparatoria para la primera sesión del TED. La actividad consiste en "identificar las características que debe reunir un buen docente dedicado a la enseñanza de idiomas en el contexto del CELE. Las características se identificarán para cada uno de los puntos que a continuación se anotan, fijados por la DGEE: 1) contexto de la enseñanza en el CELE; 2) dominio del contenido; 3) programa de enseñanza; 4) métodos y técnicas de enseñanza; 5) recursos y materiales educativos; 6) actividades de enseñanza; 7) comunicación verbal; 8) evaluación del aprendizaje; 9) interacción con los estudiantes; 10) apoyo a los estudiantes".

Entendemos que la creación del paradigma del buen docente universitario en LE responde al principio de que "las evaluaciones no deben ser homogéneas y deben atender a la especificidad de las disciplinas" (Gilio 2001:93), con lo que el planteamiento

---

<sup>12</sup> Los resultados tienen un impacto afectivo y emocional, sin duda alguna (muy fuertes y pueden ser devastadores), pero no es el criterio formal que interesa al profesor en primera instancia, en particular si apunta a la mejora de su desempeño docente.

inicial de la DGEE nos parece adecuado a nuestras propias expectativas frente al proceso institucional emprendido.

Las personas seleccionadas trabajaron separadamente y enviaron su lista de las características del buen docente a la DGEE, por medios electrónicos (cfr. Anexo 11 para nuestra propuesta de características del buen docente en el CELE). Llegada la fecha, nos encontramos en las instalaciones de la DGEE. El grupo era reducido, conformado en su mayoría por los jefes de los departamentos de lenguas y dos profesores, incluyéndome entre ellos dos. Da comienzo el TED de la DGEE con una exposición de la temática apoyada en diapositivas: qué es la evaluación educativa, definición de la evaluación educativa, razones por las que es un campo complejo, definición de la docencia universitaria, aspectos de su perfil, condicionantes y variables que intervienen en ella, sus funciones. Después de esta introducción general, los especialistas en evaluación educativa de la DGEE abordan de manera más específica la función docente y su evaluación. Sigue la forma expositiva con el soporte de las diapositivas. Para explicar la función de enseñanza de la docencia universitaria se toma el modelo, mencionado en este trabajo (Nieto Gil 1996; AIES 2002) de las fases proactiva, interactiva y postactiva. A partir de este momento, el personal de la DGEE reiterará que "ustedes" (esto es, nosotros, profesores del CELE) "están interesados en la evaluación por los alumnos". Se dice entonces que en la fase postactiva de la enseñanza, es necesario "identificar aciertos y errores con los alumnos y sobre la base del programa", se nos dice en la parte sobre requisitos para evaluar la docencia que es necesario "seleccionar un método o enfoque apropiado" y que el que hemos elegido es el de la evaluación por los alumnos, y más tarde, cuando se expone la dimensión metodológica, se plantea que la selección del método se hace con base en los objetivos, y en este momento, se nos reitera que nosotros hemos "seleccionado la evaluación por los alumnos" y que es "el más práctico, el que menos gente involucra, mientras que los demás dependen de los recursos que se tengan".

Así es cómo pasamos de la discusión anterior sobre qué evaluación queremos en el CELE, a vernos involucrados en una evaluación de la docencia que consistiría en aplicar un cuestionario a nuestros alumnos. A pesar de esta evidente anomalía en el proceso, al final del TED, la DGEE comunicó a los miembros del equipo un documento de síntesis donde indica en el primer punto:

**"¿Por qué se decidió evaluar el desempeño de los profesores?"**

"La inquietud surgió de un grupo de profesores que consideraron necesario identificar aquellos elementos del ejercicio docente que requerían mejorarse y decidieron considerar la opinión de los alumnos para evaluar el desempeño de cada uno de los profesores".

**Debió decir:**

A petición de la dirección general del CELE, se conformó un grupo de profesores que tuviera la tarea de planificar, instrumentar y aplicar un proceso de evaluación de la docencia con el fin de mejorar el desempeño académico. La DGEE, como organismo de apoyo, propuso que este proceso se llevara a cabo mediante la opinión de los alumnos del CELE.

Volvamos al inicio del TED, que se desarrolló en tres sesiones presenciales de tres horas, con trabajos de logística a realizar entre sesiones, a lo largo de dos meses, para aplicar el CEDA en el tercer mes. El tema de la evaluación de la docencia fue abordado durante la primera sesión del Taller en los rubros de: dimensión ética, dimensión política, dimensión operativa, dimensión metodológica, dimensión conceptual de la evaluación de la docencia y la definición de un paradigma docente. Finalmente se nos proporcionó un ejemplo de paradigma docente que contiene seis categorías: experiencia profesional, manejo de contenidos, métodos y recursos, evaluación del aprendizaje, relación con los estudiantes, compromiso. El equipo de cuatro profesores-administrativos y dos profesores del CELE tuvo la oportunidad de hacer algunos breves comentarios sobre lo anterior y nos enfilamos hacia los resultados de la actividad preparatoria.

Sobre ésta, cabe detenernos nuevamente pues la actividad suscitó desconcierto en más de una ocasión entre los profesores del CELE. En efecto, varias de las características enunciadas por los docentes en cada una de las categorías de reflexión marcadas por la DGEE habían sido motivo de "ajustes metodológicos" en la presentación sintetizada por la DGEE, que consistieron en "redactar los enunciados en forma afirmativa"<sup>13</sup>, hacer que el enunciado fuera comprensible para toda la comunidad", y algunos ajustes más. El problema aquí no era que se hicieran modificaciones a las características que los profesores habían formulado (se puede suponer que todos los profesores involucrados habían redactado estas características como mero ejercicio, sabiendo que iban a confrontarse con la opinión de los otros), sino que los profesores del CELE y el personal de la DGEE no entendíamos la actividad de la misma manera. En efecto, al momento de redactar las características del buen docente, los profesores tenían en mente la instrucción de la DGEE que dictaba: "Identificar las características que debe reunir un

---

<sup>13</sup> Hemos visto que según el estudio de Braskamp y Ory (citado por Luna 2000<sup>4</sup>) este factor no influye en la evaluación.

buen docente dedicado a la enseñanza de idiomas en el contexto del CELE" y no otra, que hubiesen tenido que inventar, que dijera: "Identificar las características del buen docente, etc., que puedan servir como base para la formulación de preguntas destinadas a los alumnos, por lo tanto, estas características deben ser observables y evaluables por el alumno". El resultado vivencial de tal confusión fue expresado, en medio del desconcierto, en un tono de reproche por parte de la DGEE por haber incurrido nosotros en dos errores: 1) haber señalado aspectos que no son "evaluables" por el alumno, por no ser observables o por no depender de su competencia, y 2) no haber redactado los enunciados en forma afirmativa, haberlos escrito en lenguaje cifrado, no comprensible por toda la comunidad. A lo que respondimos que, en buena lid, no pensábamos exclusivamente en el alumno al momento de reflexionar en cuáles son las características del buen docente en el contexto del CELE, pues éstas cubren un espectro mucho más amplio que lo que los alumnos pueden apreciar. ¿No se habla, ahí mismo, de una docencia proactiva, interactiva y postactiva? De nuevo, tenemos una muestra de un fenómeno de reducción, cuando nosotros intentamos abarcar la complejidad del hecho educativo en lenguas extranjeras.

Las dos críticas enunciadas hasta ahora sobre el proceso llevado a cabo con el apoyo de la DGEE no son simples anécdotas, son partes esenciales de un discurso, y de las acciones derivadas de ello, que sustenta y emana de las políticas en materia de evaluación de la docencia en la UNAM. Finalmente, llegaremos a la conclusión que de los cuatro cuestionarios analizados, éste es ciertamente el mejor elaborado, bajo los criterios que hemos empleado en este estudio. Sin embargo, es menester recalcar que un producto no puede despegarse del proceso por el cual transita a lo largo de su construcción, y en este sentido, podemos afirmar que este proceso no dignifica la profesión académica.

Por otra parte, lejos estamos de los planteamientos de Rosales (2000), de Mateo (2000), de Díaz Barriga (2003) sobre las normas básicas que un proceso de evaluación de la docencia debe contemplar (cfr. Capítulo III). Pero tampoco encontramos en los procedimientos empleados por la DGEE varias de las normas propuestas por el Joint Committee (JC), expuestas en el Capítulo III. Una relación entre ambos documentos permite señalar que en la DGEE:

- 1) No se tomó en cuenta la opinión de los alumnos en la construcción del paradigma, lo cual resulta efectivamente una paradoja;



- 2) Los grupos de interés, en este caso los profesores que desde un inicio se opusieron a la imposición de un formato de evaluación de la docencia que tomara como fuente exclusiva de información la opinión de los alumnos, fueron excluidos del proceso, lo cual es considerado en el JC como un error ;
- 3) Se creó un cuestionario generalista que no toma en cuenta las especificidades del currículo real, lo cual contraviene la instrucción misma de la DGEE cuando habla de las características del buen docente "en el contexto del CELE", puesto que ahí existe una gran variedad de metodologías de enseñanza que el paradigma así creado no traduce;
- 4) No se aplicaron cuestionarios para conocer la opinión de ninguna de las audiencias (alumnos, profesores, directivos). La recopilación de datos a la que se refiere el JC no se llevó a cabo. Se trató únicamente para el equipo del CELE de fabricar un paradigma (con todas la limitaciones expuestas aquí), discutir los reactivos derivados del paradigma, que la DGEE se encargó de redactar para el cuestionario aplicado a los alumnos. En cuanto a los profesores, tuvieron la oportunidad de discutir el borrador del CEDA en reuniones departamentales. En el caso de lenguas asiáticas, supimos que hubo reticencias con respecto al uso de los resultados derivados de la aplicación del cuestionario y a la validez de la opinión de los alumnos; en los demás departamentos de lenguas, los profesores hicieron ligeras observaciones y lo aprobaron en lo general sin mayor debate;
- 5) El uso de varias fuentes de información y de variados medios de recopilación de la misma es lo que garantiza en gran medida la confiabilidad de una evaluación, sostiene el JC y muchos investigadores del campo. Con esto llegamos a las mismas conclusiones que en capítulo anterior (Capítulo III) sobre las normas de evaluación. En efecto son las normas de legitimidad y de precisión las que sufren mayor menoscabo en el proceso con la DGEE: los conflictos de interés fueron negados y las fuentes de información se limitan a una sola.

Finalmente, el paradigma del buen docente dedicado a la enseñanza de las lenguas extranjeras quedó conformado por seis dimensiones: Atención a los alumnos; Metodología de la enseñanza; Formación del docente; Planeación y desarrollo de la clase; Evaluación; Materiales didácticos y recursos tecnológicos, con un promedio de ocho características por dimensión, que la misma DGEE llamó "dimensiones teóricas" (ver Anexo 12). Si recordamos el paradigma docente que la DGEE nos proporcionó a guisa de ejemplo al inicio del Taller, observamos que la dimensión "Manejo de contenidos"

desaparece en el caso de nuestro paradigma. ¿Cómo, cuándo, por qué, quién lo decidió? Nada se dijo, nada se preguntó, nada se supo.

### **3.3.1.3. Búsqueda bibliográfica e investigación**

En la presentación general ante la asamblea de los profesores del CELE, la postura de negación de la búsqueda de un marco teórico fue planteada desde un inicio. Se nos señaló que la búsqueda bibliográfica implica ocupar mucho tiempo y que, por esta razón, en la DGEE se trabaja "de manera práctica", esto es, se opta por una estrategia empírica (Díaz Barriga 2003:107). En efecto, el Taller de Evaluación de la Docencia no contempla ninguna lectura especializada, es un taller eminentemente práctico, pues se sobre entiende que los especialistas de la DGEE han hecho el trabajo previo de análisis y lecturas para ofrecer a los "clientes" (término utilizado en el ámbito de la evaluación) una capacitación rápida y eficaz de cómo hacer una evaluación de la docencia estilo *fast food*, donde todo está perfectamente planeado, articulado y aplicado. Nos corresponde confiar en su pericia y profesionalismo, en la cientificidad del método elegido y en los valores relacionados con la profesión académica que guían sus acciones (pongamos como ejemplo: el libre albedrío, el espíritu crítico, la autonomía, por sólo citar algunos).

### **3.3.1.4. Finalidades del cuestionario**

En el texto de presentación del Taller de la DGEE, la finalidad de la evaluación de la docencia (*ergo*, los cuestionarios aplicados a los alumnos) es una: Mejorar el Desempeño de los Profesores. En la reunión general, se nos dijo que la DGEE no participa en evaluaciones de la docencia relacionadas con la atribución de "estímulos" salariales, lo cual es de celebrarse. En apartado anterior, hemos señalado que las características del proceso sugieren otra finalidad oculta: cumplir con un requisito. Legitimar la existencia de una institución creada para fines académicos precisos podría ser otro de los propósitos, a juzgar por esta experiencia.

### **3.3.1.5. Enfoque de enseñanza y contenido del cuestionario**

En el TED, la « categorización de los atributos » fue tema de una segunda sesión de trabajo. El personal de la DGEE se encargó de ordenar en seis rúbricas las características del buen docente enunciadas en la sesión anterior: 1) atención a los alumnos; 2) metodología de la enseñanza; 3) formación del docente; 4) planeación y desarrollo de la clase; 5) evaluación del aprendizaje; 6) materiales didácticos y recursos tecnológicos.

Fueron en total 41 atributos obtenidos de las 131 características iniciales, aceptados en su gran mayoría por los miembros del equipo. En este momento, quedaba claro para todos que este listado de atributos sería la base para la elaboración de los reactivos, cuya redacción también correría a cargo de la DGEE. Con esto queremos decir que en realidad el debate de ideas se dio casi únicamente durante la primera sesión, sobre los 131 características formuladas por cinco profesores y en medio de la confusión por la falta de claridad sobre lo que se estaba haciendo. Así que el contenido final del cuestionario refleja, como veremos, la forma y las circunstancias en las que se elaboró.

En ningún momento se habló de enfoque de enseñanza. La única concesión que el personal de la DGEE tuvo a bien hacer ante algunos esbozos de crítica fue de admitir la no validez del CEDA cuando el profesor opta por una metodología y un enfoque de enseñanza no tradicionales, como, por ejemplo, la enseñanza del idioma a través del juego de "simulación global", metodología creada por dos especialistas en didáctica de las lenguas<sup>14</sup>, que encontró "adeptos" en el mundo entero. Otros profesores dijeron también que este CEDA, tal como se estaba perfilando, no era aplicable a los cursos de comprensión de lectura y la DGEE asumió esta limitación.

#### **3.3.1.6. Aplicación del cuestionario**

La DGEE se hizo cargo de la impresión del cuestionario y de su primera aplicación a los alumnos de los profesores voluntarios para la evaluación. La logística fue cuidadosamente organizada, implicando un esfuerzo prácticamente nulo por parte del CELE, salvo informar a los profesores de la próxima evaluación. Se les recomendó avisar a los alumnos, aunque sin decirles la fecha exacta de aplicación por temor a que "no asistieran a clase pensando que no iba a haber actividades". Se parte del supuesto, que falta comprobar, que la evaluación de la docencia no interesa a los alumnos. Esta primera aplicación serviría como prueba piloto. A partir de ahí, los responsables de los departamentos y la administración central del CELE se apropiaron del proceso, siempre en aras de la confidencialidad de la información. Este proceso comprueba plenamente lo que varios investigadores señalan en el sentido de los riesgos de deriva que implica una burocratización o "un abordaje tecnocrático" (Díaz Barriga 2003:115) de la evaluación de la docencia: el conjunto de la planta docente no tiene oportunidad de apropiarse ni del proceso ni del producto, lo cual contribuye ampliamente a generar la desconfianza, ingrediente desfavorable a un ambiente adecuado de enseñanza y aprendizaje.

---

<sup>14</sup> J.M. Caré y F. Debyser, cfr. Yaiche en la bibliografía.

### 3.3.1.7. Usos de los resultados

Si la evaluación de la docencia mediante la opinión de los alumnos es antes que cualquier otra cosa un medio para recopilar información, se sabe que el paso siguiente es el análisis de la misma para finalmente llegar a la toma de decisiones. Entendemos que siendo ésta la primera ocasión en que se aplica dicho cuestionario, es posible que las autoridades consideren prudente esperar el acopio de una cantidad mayor de información, para entonces pensar en los procedimientos de análisis de los datos y en las decisiones a tomar. Por ahora, se entregan los informes personales a cada profesor, sin que se conozcan otros usos posibles, salvo que los resultados son entregados a la dirección del CELE que los devuelve a las coordinaciones departamentales, después de comentarlos con cada jefe a lo largo de una reunión colectiva.

### 3.3.1.8. Retroalimentación

Por medio del coordinador de departamento, la DGEE entrega al profesor tres hojas. La primera informa de los factores medidos en el cuestionario y la calificación obtenida. Los factores son. 1) interacción con los alumnos; 2) dirección pedagógica; 3) estrategias de enseñanza; 4) estímulo al aprendizaje; 5) responsabilidad. Cada factor es explicado detalladamente en la misma página. Cabe señalar que, durante el proceso de elaboración del cuestionario, estos factores no fueron propuestos por el grupo de profesores del CELE. Aparecen en el paquete de resultados sin que se haya discutido, en el equipo del CELE formado *ex profeso* para elaborar el cuestionario, acerca de su pertinencia. Cuando la DGEE entregó la primera versión de los reactivos, se le preguntó sobre el motivo por el cual los 35 reactivos se presentaban en desorden, sin que apareciera precisamente ningún tipo de categoría como las que ahora nos enuncian. La respuesta fue imprecisa, nunca se nos dijo explícitamente cuáles eran las categorías de reagrupamiento de los reactivos. Por ende tampoco sabemos cómo se hizo esta clasificación, ni cuáles ni cuántos reactivos corresponden a cada categoría. Tampoco recibimos información, como miembros del equipo de evaluación, acerca de las mediciones de confiabilidad que se hayan aplicado a los reactivos y al cuestionario en general.

En la segunda hoja del informe al profesor, se publican los resultados detallados de cada reactivo con el número absoluto de respuestas, y el porcentaje correspondiente, en cada nivel de la escala de clasificación. Finalmente, en una tercera hoja, en cuatro renglones y medio, se da cuenta de los comentarios que los alumnos hicieron en la hoja de opinión

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

libre, indicando cuántos alumnos del total acudieron a ello. Empieza así: "En general, los comentarios manifiestan que la profesora tiene..., es + adjetivo calificativo atributo". Llama la atención los verbos empleados dado que durante la presentación formal de todo este proceso, en aquella primera reunión plenaria, se nos dijo con cierto énfasis que "no se trata de juzgar la personalidad del profesor sino la enseñanza" y que por esta razón se formulan los reactivos de tal modo que puedan contestarse en términos de frecuencia. Esto sugiere dos observaciones: 1) el alumno juzga al profesor puesto que lee 35 oraciones cuyo sujeto verbal (aún sin ser enunciado) es: "el profesor"; 2) la escala de juicio basada en la noción de frecuencia no deja de suscitar dudas, en particular los extremos "siempre" y "nunca"; en efecto, esto puede parecer demasiado categórico para ciertos estilos cognitivos y personalidades que se inclinarían por frecuencias menos absolutistas.

Volviendo a los comentarios de la DGEE al profesor, llama la atención una oración que comienza con "No obstante, algunos alumnos opinaron que...". Vale la pena detenerse en el articulador que marca la oposición "no obstante". Conocemos el valor de los conectores en el discurso, por estudiarlos con nuestros alumnos, y sabemos que su uso no es producto de la casualidad. ¿Quién lo formuló? ¿Los alumnos? ¿La DGEE? Es evidente, en el formato mismo del documento, que la DGEE hace la interpretación de lo que los alumnos escribieron. ¿Por qué no tener acceso directo a ello? ¿Por qué el profesor tiene que saber lo que opinan sus alumnos a través de lo que la DGEE quiere decirle y cómo se lo quiere decir?. La prudencia exige que, en su informe, la DGEE evite todo tipo de juicio calificativo, puesto que ésta no es su función. En todo caso, corresponde a los profesionales del campo analizar la información y aprender a formular los juicios necesarios, para luego tomar las decisiones sobre su desempeño que de todo el proceso deriven de manera natural.

### **3.4. Análisis del producto para la evaluación de la docencia**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis del cuestionario aplicado en el CELE, con el apoyo de la DGEE, para evaluar el desempeño de los docentes de lenguas extranjeras del centro.

#### **3.4.1. El cuestionario del CELE/DGEE**

El cuestionario se presenta en una hoja tamaño carta en el sentido horizontal doblada en dos. La portada contiene datos generales y el título: "Cuestionario de evaluación de la

enseñanza". Inserta, el alumno encuentra media hoja prevista para que pueda aportar su libre opinión. Responde en una hoja para lectura óptica a las 35 preguntas. Se le solicita responder a todas las preguntas. La escala de respuestas va de "nunca" a "siempre" y se indican los porcentajes que esto puede significar.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

*Cuestionario de evaluación de la enseñanza*

**Para mejorar el nivel académico del Centro, se llevan a cabo diversas actividades, entre las que se incluye la opinión de los estudiantes sobre la enseñanza. La información que proporcionas contribuirá al logro de este propósito.**

**Este cuestionario es anónimo, por lo que te solicitamos seas sincero al contestarlo. Es muy importante que todas las preguntas sean contestadas y que lo hagas con lápiz número 2 ó 2 1/2. Cada pregunta tiene cinco opciones.**

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
1	2	3	4	5
1-19%	20-39%	40-59%	60-79%	80-100%

**Selecciona la respuesta que refleje mejor tu experiencia con el profesor o la profesora y llena el círculo correspondiente en la hoja de respuestas.**

1. Adecua los temas del programa a las características de los alumnos.
2. En el desarrollo del curso incluye temas de actualidad.
3. Relaciona la enseñanza de la lengua con la cultura de ésta.
4. Utiliza distintas formas de evaluación en el curso.
5. Emplea recursos tecnológicos para impartir las clases.
6. Apoya la exposición de los temas en la comunicación no verbal (gestos, movimientos, señales).
7. Planea sus clases.
8. Retroalimenta a los alumnos durante las sesiones de clase.
9. Discute los temas del programa con los alumnos.
10. Promueve distintas formas de trabajo con el grupo.
11. Estimula a los alumnos a participar en la clase.
12. Apoya al alumno en su aprendizaje.
13. Utiliza un tono de voz que se escucha bien.
14. Estimula la reflexión de los alumnos sobre la lengua que aprenden.
15. Evalúa a los alumnos a lo largo del curso.
16. Las actividades que propone permiten lograr los objetivos de la clase.
17. Se expresa con claridad.
18. Aprovecha los errores de los alumnos para aclarar dudas.
19. Emplea distintos procedimientos didácticos en las clases.

20. Maneja diferentes materiales didácticos a lo largo del curso.
21. Proporciona a los alumnos materiales adicionales sobre la cultura y la lengua.
22. Estimula a los alumnos para que expresen su opinión.
23. Tiene disposición para ayudar a los alumnos fuera del salón de clase.
24. Sugiere a los alumnos actividades complementarias a lo realizado en el aula.
25. Su desempeño es ético.
26. Aborda los aspectos gramaticales de la lengua en forma clara.
27. Propicia que los alumnos autoevalúen su aprendizaje.
28. Utiliza material didáctico adecuado a las características de los alumnos.
29. Propicia que los alumnos busquen información adicional sobre el curso.
30. Favorece un ambiente adecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
31. Asiste puntualmente a clase
32. Cumple con los criterios de evaluación establecidos al principio del curso.
33. Habla con un ritmo adecuado.
34. Promueve la integración del grupo.
35. Trata con respeto a los alumnos.

Cuadro 11: El cuestionario de evaluación de la docencia aplicado a los alumnos en el CELE, con el apoyo de la DGEE.

### 3.4.2. Síntesis de la información reunida sobre el CEDA del CELE/DGEE

Del enfoque conductual, de manera subyacente, este cuestionario retiene dos dimensiones (cfr. cuadro 12), con 11 reactivos en una y cuatro en la otra. El acento está puesto en crear situaciones de enseñanza que faciliten el aprendizaje: uso de recursos tecnológicos, planificación, apoyo al alumno en su aprendizaje, actividades que permitan lograr los objetivos, procedimientos didácticos, materiales didácticos, materiales adicionales, ayuda fuera del salón de clase, actividades complementarias, claridad en la explicación de los aspectos gramaticales, búsqueda de información adicional. Elaborar instrumentos de evaluación que constaten el logro de los objetivos fue motivo de cinco reactivos: utiliza distintas formas de evaluación, retroalimenta, evalúa a lo largo del curso, cumple con los criterios de evaluación establecidos al inicio del curso. De tal suerte que en el enfoque conductual se ubica la mitad de los 30 reactivos clasificados en este instrumento de análisis<sup>15</sup>. Del enfoque humanista, el espectro de las dimensiones se abre para tomar cuatro de ellas -aunque una de ellas, fomentar el aprendizaje participativo, no está claramente expresado- plasmados en nueve reactivos: adecua los temas del

<sup>15</sup> Al igual que en los cuestionarios anteriores, los reactivos relacionados con puntualidad y asistencia no pueden ser clasificados en los enfoques psicopedagógicos conductual, cognoscitivo y humanista. En el caso de este cuestionario, hay cuatro reactivos relacionados con la voz, el ritmo, la claridad de la expresión verbal del profesor, relacionados con la proxemia, ergo la didáctica, que tampoco pueden clasificarse en estos enfoques.

programa a las características de los alumnos<sup>16</sup>, discute los temas del programa con los alumnos, utiliza material didáctico adecuado a las características de los alumnos, promueve distintas formas de trabajo con el grupo<sup>17</sup>, estimula la participación en clase, promueve la integración del grupo<sup>18</sup>, propicia la autoevaluación, desempeño ético, favorece un ambiente adecuado, trata con respeto a los alumnos. El enfoque subyacente menos contemplado es el cognoscitivo con tan sólo cinco reactivos del total de 35, repartidos en dos dimensiones: estimular la reflexión sobre la lengua, estimular a los alumnos para que expresen su opinión, incluye temas de actualidad, relaciona la lengua con la cultura, aprovecha los errores de los alumnos para aclarar dudas. La primera lectura, la de los enfoques psicopedagógicos subyacentes, indica un notorio desequilibrio en la ponderación de los reactivos, incluso en el mismo enfoque conductual. Y, de nuevo, del enfoque cognoscitivo, poco o nada importan los conocimientos previos de los alumnos, la secuencia lógica de los contenidos, fomentar estrategias heurísticas y de regulación. Del enfoque humanista, como hemos señalado, la noción de aprendizaje participativo está muy tangencialmente representada.

En cuanto a los paradigmas didácticos, se observa que los paradigmas presagio-producto y proceso-producto dominan en el escenario del cuestionario, con 65.6% de los reactivos y nueve de los 14 parámetros que los conforman. Cabe mencionar que la claridad expositiva y la capacidad pedagógica hacen alusión a la lengua mas no a la cultura, segunda parte del binomio "lengua-cultura" que sin embargo es ignorado a lo largo del cuestionario. El uso de medios variados de apoyo al aprendizaje parece ser el eje del paradigma docente, lo cual coincide con la dimensión sobresaliente del enfoque conductual. El paradigma mediacional, con nueve reactivos, se presenta en cuatro de sus nueve parámetros. El de más peso es el referido a la capacidad para seleccionar secuencias de actividades de aprendizaje apropiadas para el logro de los objetivos, con cuatro reactivos.

Ahora bien, retomando un señalamiento anterior, es menester detenernos a reflexionar sobre la pertinencia de centrar nuestra interpretación de los cuestionarios sumando las dimensiones de los enfoques psicopedagógicos y de los paradigmas didácticos, como lo

---

<sup>16</sup> No se sabe si se habla de características cognitivas, socio-culturales, emocionales y de personalidad, profesionales, intereses específicos hacia la lengua. Puede que esto no sea importante para el alumno a la hora de contestar el cuestionario, pero sí lo es para el profesor a la hora de interpretar las respuestas.

<sup>17</sup> Hemos interpretado este reactivo como "fomentar el aprendizaje participativo", aunque se pudo haber agregado a la larga lista de los reactivos que definen el diseño de situaciones de enseñanza que faciliten el aprendizaje, porque no explicita la noción de aprendizaje participativo.

<sup>18</sup> Misma reflexión: este reactivo no habla expresamente de aprendizaje participativo.



hemos hecho hasta este momento, por las características mismas de los cuestionarios. En efecto, la noción de sustitución de paradigma, aún lenta y progresiva pero sustitución de paradigma al fin, y no acumulación, es esencial en la conceptualización de Pérez Gómez (1996), quien plantea que estos paradigmas son una manera de representar la evolución de la pedagogía: "Aunque es evidente que la aparición de estos paradigmas supone un movimiento evolutivo, no es fácil siempre reconocer la sucesión estricta de los mismos ni identificar sus límites temporales y espaciales" (Pérez Gómez 1996:97-98). Los parámetros descriptivos de los paradigmas en investigación educativa se sustituyen unos a otros, desplazando ciertas figuras para incorporar otras nuevas, más complejas, más completas e inclusivas de los aportes científicos de la psicología, la sociología, las neurociencias, la lingüística, la didáctica misma y otras ciencias más. Aunque sea complejo o imposible determinar las fronteras temporales, pues invocaremos mejor la imagen de empalme de conceptos, se habla claramente de una evolución. De tal suerte que, según nosotros, lo que en los paradigmas anteriores se expresaba en términos de "capacidad pedagógica, orden de la exposición de temas, uso de medios variados de apoyo al aprendizaje" fue evolucionando y se expresa ahora en términos de "capacidad para seleccionar, desarrollar y elaborar secuencias de actividades de aprendizaje apropiadas para el logro de los objetivos". Por ende, este cuestionario reproduce en el paradigma mediacional lo que ya tiene expresado en los paradigmas presagio-producto y proceso-producto, cual si fueran espejos. No incurre, desde los paradigmas mediacional y ecológico, en dimensiones realmente diferentes e innovadoras (en el sentido de la corriente de *escuela nueva*) como: *conciencia de la potencialidad de la educación para transformar a los individuos y a la sociedad, altas expectativas respecto de la potencialidad de aprendizaje de los estudiantes, dominio de los conocimientos relativos a los diferentes estilos cognitivos, pautas de desarrollo físico, psicológico y social de los estudiantes, habilidad para comprender e interpretar un mensaje después de escucharlo, utilización de estrategias orientadas a la solución de problemas, capacidad para estimular el diálogo y el análisis crítico*<sup>19</sup>. Se menciona la integración del grupo, un ambiente adecuado y autoevaluación, pero, aunque hemos situado estos reactivos en dos de los parámetros del paradigma mediacional, estamos conscientes que no se corresponden cabalmente con la idea de *propiciar el desarrollo del autoconcepto positivo y la interacción constructiva con otros*, ni el favorecimiento de *valores, aptitudes y actitudes positivas*. Es decir que tenemos aquí algunos escuetos elementos del paradigma mediacional sin que

---

<sup>19</sup> En cursivas, los descriptores de Fresán y Vera (2000).

éste se exprese a plenitud. En cuanto al paradigma ecológico, este cuestionario se interesa solamente por la participación de los alumnos y tomar en cuenta su opinión (aunque, de nuevo, no es precisamente lo que señala el reactivo que dice: *Discute los temas del programa con los alumnos*).

Por último, las dimensiones en uso ausentes, desde un análisis pragmático, son las que tienen relación con el impacto de la instrucción y la motivación de los estudiantes para rendir lo máximo. Como hemos apuntado para con los cuestionarios anteriores, el hecho que no interese el impacto que pueda crear en los alumnos el curso es sorprendente, precisamente si se recuerda que se tiene comúnmente de los idiomas la idea que implican una enseñanza eminentemente práctica, que debe desembocar en saberes útiles en lo inmediato. Cabe mencionar por último que este cuestionario no contempla ninguna pregunta sobre el curso en general como Abrami y d'Apollonia sugieren que sea.

Enfoque de enseñanza	Paradigma didáctico	Dimensiones en uso
<p><b>Del enfoque conductual :</b>            1. Diseñar situaciones de enseñanza que faciliten el aprendizaje (considerar los insumos)            2. Elaborar instrumentos de evaluación que constaten el logro de los objetivos            Un total de 15 reactivos = 50%</p> <p><b>Del enfoque cognoscitivo:</b>            1. Motivar al estudiante a participar activamente en su proceso de aprendizaje significativo            2. Buscar la funcionalidad (sentido) de los conocimientos, destrezas, valores, etc.            Un total de 5 reactivos = 17%</p> <p><b>Del enfoque humanista :</b>            1. Desarrollar un programa flexible para incorporar los intereses de los alumnos            2. Fomentar el aprendizaje participativo            3. Fomentar la autoevaluación            4. Inspirar confianza            Un total de 10 reactivos=33%</p>	<p><b>Presagio-producto</b>            1. Compromiso            2. Dominio de la materia            3. Habilidad de comunicación            4. Claridad expositiva            5. Capacidad pedagógica            =5 de 7 parámetros            Un total de 13 reactivos = 37%</p> <p><b>Proceso-producto</b>            1. Orden de la exposición de temas            2. Verificación del nivel de comprensión alcanzado por los alumnos al término de las sesiones            3. Uso de medios variados de apoyo al aprendizaje            4. Trato respetuoso a todos los estudiantes            =4 de 7 parámetros            Un total de 10 reactivos = 28.6%</p> <p><b>Mediacional</b>            1. Capacidad para el diagnóstico de conocimientos y/o destrezas de los alumnos            2. Actividades de aprendizaje apropiadas para el logro de los objetivos de enseñanza            3. Desarrollo de valores, aptitudes, actitudes positivas y autonomía            4. Autoconcepto positivo e interacción constructiva con otros</p>	<p><b>De alta importancia</b>            1. Claridad y entendimiento            2. Estimulación del interés            3. Preparación y organización del curso            4. Cumplimiento de los objetivos            Un total de 6 reactivos</p> <p><b>De baja o nula importancia</b>            1. Retroalimentación            2. Materiales didácticos            3. Carga de trabajo            Un total de 5 reactivos</p> <p><b>De mediana importancia</b>            Un total de 24 reactivos</p> <p><b>Dimensiones de alta importancia ausentes:</b>            1. Percepción del impacto de la instrucción            2. Motivación de los estudiantes para rendir lo máximo</p>

	= 4 de 9 parámetros Un total de 9 reactivos = 25.7%	
	Ecológico 1.Habilidad para lograr la participación de los alumnos 2.Apertura para tomar en cuenta la opinión de los alumnos =2 de 7 parámetros Un total de 3 reactivos = 8.7%	

Cuadro 12: síntesis CEDA CELE/DGEE

En la documentación anexa (ver Anexo 13) se puede consultar las tablas de clasificación de los reactivos, según los tres instrumentos de análisis utilizados para este estudio.

Por su parte, como se señaló, la DGEE creó cinco categorías de clasificación de los 35 reactivos del cuestionario:

Interacción con los alumnos	Dirección pedagógica	Estrategias de enseñanza	Estímulo al aprendizaje	Responsabilidad
1. Trato con respeto 2. Estimulación a la participación en clase 3. Permite la expresión de la opinión de los alumnos 4. Apoya el aprendizaje 5. Ambiente favorable 6. Disposición para ayudar fuera salón de clase 7. Promueve integración del grupo 8. Desempeño ético	9. Claridad 10. Ritmo 11. Tono de voz 12. Claridad en aspectos gramaticales 13. Resolución de dudas a partir de los errores 14. Retroalimentación 15. Temas adecuados a características de los alumnos 16. Logro de objetivos mediante diferentes actividades	17. Materiales y procedimientos didácticos 18. Materiales adecuados a las características de los alumnos 19. Distintos formas de trabajar 20. Uso de recursos tecnológicos 21. Materiales adicionales	22. Estimula la reflexión 23. Relación lengua cultura 24. Temas de actualidad 25. Estimulación de la búsqueda de información 26. Actividades complementarias	27. Puntualidad 28. Criterios de evaluación 29. Evaluación continua 30. Planeación de clase 31. Diversas formas de evaluación

Cuadro 13: Las categorías de reagrupamiento de los reactivos de la DGEE

De los 35 reactivos, en esta categorización (cfr. cuadro 13), la DGEE deja a un lado: *Apoya la exposición de los temas en la comunicación no verbal (gestos, movimientos, señales)* (reactivo 6); *Discute los temas del programa con los alumnos* (reactivo 9). *Aglutina: Emplea distintos procedimientos didácticos a lo largo del curso* (reactivo 19) y *Proporciona a los alumnos materiales adicionales sobre la cultura y la lengua* (reactivo 20).

En efecto, durante la fase de elaboración del paradigma, el personal de la DGEE manifestó dudas con respecto a la comunicación no verbal. El profesor que solicitó que esta característica no fuera excluida del paradigma tuvo que argumentar sus razones ante el personal de la DGEE. También fue necesario explicar la relación entre lengua y cultura. A cambio, no se observó nada particular, durante la discusión para elaborar el paradigma, sobre si *el profesor discute los temas del programa con sus alumnos*, pero la DGEE lo dejó también de lado en los descriptores de sus categorías finales, sin que se conozca la razón.

Por último, las categorías utilizadas por la DGEE son para nosotros un medio de verificación de nuestro propio sistema de análisis. En efecto, cuatro de las cinco categorías de la DGEE se corresponden con las que definen los paradigmas presagio-producto y proceso-producto:

Categorías de la DGEE	Paradigmas presagio-producto y proceso-producto
Interacción con los alumnos	Habilidades de comunicación
Dirección pedagógica	Capacidad pedagógica y claridad expositiva
Estrategias de enseñanza	Uso de medios variados de apoyo al aprendizaje
Responsabilidad	Compromiso

Cuadro 14: Equivalencia entre las categorías de la DGEE y los paradigmas presagio-producto y proceso-producto.

La categoría *Estímulo al aprendizaje* es confusa. "Estimular la reflexión, propiciar la búsqueda de información y sugerir actividades complementarias" me parecen ser descriptores de las estrategias de enseñanza. "Relacionar la lengua con la cultura, incluir temas de actualidad" no se relacionan con ninguna de las categorías creadas por la DGEE. De hecho, llama la atención que se haya cancelado un espacio para el tema de los contenidos, los saberes o la disciplina, como se quiera denominar a esta dimensión presente en todos los cuestionarios de evaluación de la docencia. Si recordamos el paradigma que se creó del buen docente dedicado a la enseñanza de idiomas (ver Anexo 12), podemos observar que desde ahí la DGEE eliminó este rubro, sin que mediara ningún debate con los profesores del equipo.

### 3.4.3. Comentarios generales sobre el cuestionario CELE/DGEE

El caso de este cuestionario es diferente de los anteriores. Su peculiaridad estriba en el hecho que, a diferencia de los CEDA de la UAM y del TEC, fue realizado por expertos en LE, y a diferencia del cuestionario anterior del CELE, con el apoyo de expertos en evaluación. En principio, según lo refiere la literatura, la combinación debe propiciar un buen producto. En efecto, este cuestionario contiene 35 preguntas (que son muchas más que los cuestionarios anteriores), que pese a su brevedad, permiten cubrir un amplio espectro de características propias de la docencia en LE. Sin embargo, ateniendónos al estudio anterior, se observa que el peso preponderante de un enfoque conductual y de los paradigmas presagio-producto y proceso-producto sigue siendo similar a los casos anteriores. Sin embargo, aquí, los enfoques cognoscitivo y humanista ocupan un espacio considerable en la suma de las preguntas, aunque no cubren la totalidad de los parámetros de estos enfoques y paradigmas. Este cuestionario ganaría mucho en diversificar las preguntas en vez de reiterar la misma temática en varios reactivos, por ejemplo, el diseño de situaciones que faciliten el aprendizaje, el uso de los recursos, la forma de expresarse del profesor, la evaluación, por citar algunos. Empero, es interesante observar que ciertos reactivos reflejan un conocimiento de la disciplina, como por ejemplo el que se relaciona con el aprovechamiento de los errores para aclarar dudas, que indica a la vez un enfoque cognoscitivo.

Pese a lo anterior, el cuestionario tiene lagunas importantes. Las menciones del aspecto cultura en el binomio lengua-cultura, que caracteriza nuestra disciplina, no está lo suficientemente presente a lo largo del cuestionario, lo cual denota un perfil de docencia más orientado hacia la lengua que hacia la lengua-cultura, como lo hemos referido también en el primer capítulo de este trabajo. Entre las características del buen docente en LE en el CELE (cfr. Anexo 11), hay varias relacionadas con 1) asumir una postura multiculturalista y multilingüista, 2) dar peso a la interculturalidad en las clases, 3) culturas juveniles urbanas, que desaparecieron del paradigma del docente en LE y del cuestionario con el pretexto que los alumnos no pueden opinar al respecto. Surgen las siguientes reflexiones: 1). ¿Cómo saberlo si no se ha consultado a los alumnos?; 2). Dado que es un rasgo constitutivo de la disciplina, no puede no aparecer en el paradigma; 3). Es evidente que la actitud multiculturalista del profesor se refleja en comportamientos observables.

Un segundo tema relevante que este cuestionario sugiere, por su ausencia, es el de la enseñanza basada en procesos más que en productos. Good y Mulryan (1996 :285)

afirman que hay aún poca investigación realizada sobre "la enseñanza que implica procesos en vez de productos (debate, discusión, dramatizaciones, simulación, etc.) o tareas que requieren que los estudiantes descubran o creen procesos (interpretación literaria, escritura creativa, etc.) en vez de seguir otros prescritos". En la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, los procesos son tan importantes que se instrumentó a lo largo de las últimas décadas un sinnúmero de técnicas de simulación que propician el desarrollo de habilidades cognoscitivas, lingüísticas, interaccionales, teniendo la lengua-meta como medio de comunicación y de juego y como fin. Este cuestionario, al igual que los anteriores, no abre ninguna puerta al paradigma ecológico y al enfoque humanista que se plasman en la pedagogía del proyecto o pedagogía por centro de interés, en la pedagogía del contrato o en la pedagogía diferenciada. A continuación, reproducimos un cuadro que contrasta la pedagogía tradicional y la pedagogía del proyecto.

Una <b>PEDAGOGÍA TRADICIONAL</b> sólo contempla:	<b>Prácticas pedagógicas</b>	Una pedagogía que incluye el enfoque de <b>PROYECTO</b> también, y en particular, quiere:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asimilación</li> <li>• Integración (personalización del modelo)</li> </ul>	<b>INTENCIONES PEDAGÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomía</li> <li>• Responsabilidad</li> <li>• Iniciativa</li> <li>• Actividad</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suma de conocimientos</li> <li>• Referencia a los diplomas</li> </ul>	<b>CONTENIDOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidad y estructuración de los saberes</li> <li>• Razonamiento, espíritu crítico</li> <li>• Capacidad y competencias</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursos magistrales</li> <li>• Ejercicios de aplicación</li> </ul>	<b>MÉTODOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogía diferenciada</li> <li>• Foco en el alumno, se toma en cuenta su potencial</li> <li>• Ejercicios motivadores que suscitan el interés, la actividad y la creatividad</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convenciones, reglamentos</li> <li>• Disciplina, sanciones</li> </ul>	<b>INSTITUCIONES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrato</li> <li>• Autonomía, participación</li> <li>• Evaluación formativa</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesor dogmático</li> <li>• Sumisión del alumno</li> </ul>	<b>ACTITUDES RELACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperación</li> <li>• Participación en los contenidos y en los métodos</li> </ul>

Cuadro 15: *De l'orientation au projet de l'élève*. Charpentier J., Collin B., Scheurer E. (1993), Hachette Education, p.98-99.

El debate de ideas entre los miembros profesores del CELE que conformaron el equipo de elaboración del paradigma de la docencia en LE, en torno a estos y más temas, no se propició. Esta discusión puede llevar tiempo y energías, pero son temas necesarios de

debatir porque en torno a ellos se construye históricamente nuestro oficio y nuestros saberes. El planteamiento de la DGEE es correcto: la definición del paradigma docente en LE a nivel universitario es el primer paso a dar. Es un paso esencial y se tiene que hacer de manera profesional. Para ello, hace falta el debate de ideas entre profesionales de la enseñanza de las LE a nivel universitario en México. Por ejemplo, corresponde a los académicos del área decir si la materia que imparten incluye en su definición paradigmática manejo de contenidos o no; del mismo modo que les corresponde decidir cuál sería la mejor estrategia de evaluación de su desempeño. La DGEE puede ignorar los términos de este debate, pero no puede impedirlo.

Afortunadamente, los trabajos realizados a nivel nacional que dan muestra de una perspectiva diferente, más incluyente, se multiplican en los últimos años. En la Universidad Anáhuac, se creó un Comité de Evaluación de la Práctica Docente que, tras definir ciertas directrices, que muy bien podrían conformar una suerte de Carta Magna de la evaluación docente- la cual asume un planteamiento teórico y un enfoque didáctico -, se abocó a generar "un amplio listado de 80 conductas, habilidades y actitudes que puede presentar el docente en su práctica cotidiana" (Loredo y Rigo 2001:62). El interés de este listado es que no se visualizó como un fin en sí mismo sino como un instrumento básico que los diversos actores tuvieron la oportunidad de transformar en función de su propia reflexión y acción académica. Así, 211 maestros y 292 estudiantes de todas las escuelas y facultades participaron en una consulta sobre el listado. El proceso siguió su curso para generar un cuestionario de evaluación, en la misma dinámica de consultar y pilotear constantemente los productos, y aún así los miembros del Comité estiman que queda mucho por hacer. Gilio (2001:101) cita a Ardoino cuando dice que la evaluación es "esencialmente temporal, inscrita en una duración, y por este hecho, inacabada e interminable". Disponemos de otras fuentes que demuestran lo alinado de la reflexión de Ardoino y contrastan a la vez con el proceso descrito en este apartado, donde parece que lo que se pretende precisamente es escamotear el tiempo, acortarlo, ganarle. Pero esto es solo una cara de la luna, la otra implica asomarse a lo que el mismo autor, Ardoino (2001:32), llama, para definir la evaluación docente, "una inteligencia de la cuestión de juzgar". Esta inteligencia de la cuestión de juzgar es, para Ardoino, ni más ni menos que la "función crítica".

Otra muestra de investigación que permite poner en obra la función crítica es la que se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Baja California que se propuso determinar: "a) la jerarquía de las dimensiones de evaluación del trabajo académico para cada uno de

las poblaciones docentes y estudiantes de posgrado; b) las tendencias de opinión entre los programas; c) el nivel de discrepancia y similitud en la opinión de docentes y alumnos de las poblaciones en general y por programa" (Luna y Valle 2001:114). 127 docentes, 86% de la población total y 125 estudiantes (66%) fueron encuestados sobre la base de un cuestionario que abarcaba "las dimensiones que la literatura internacional reporta como relevantes". Los resultados del estudio, según reportan las autoras, "son útiles para hacer una ponderación diferencial para efectos de calificar los cuestionarios" (p.122) dado que, en efecto, se observa una jerarquización diferente entre las poblaciones docente y estudiantil y entre los conglomerados de los docentes por materia de enseñanza. Sin embargo, el estudio revela que ambas poblaciones, docente y estudiantil, ubican el dominio del contenido como la dimensión más importante. Esto no deja de llamar nuestra atención puesto que es precisamente la categoría que la DGEE hizo desaparecer del cuestionario que generó con los profesores del CELE. La misma autora (Luna 2000b) realizó una investigación anterior en la misma universidad planteando en la metodología "el propósito fundamental de elaborar cuestionarios de evaluación de la docencia con base en la opinión de los alumnos mediante un procedimiento que tome en cuenta la opinión de los involucrados, docentes y estudiantes, tomando como base los hallazgos de la literatura y el contexto de enseñanza" (op.cit. 2000b:154). Podríamos enunciar una lista larga de trabajos enfocados hacia el aspecto formativo de la evaluación, el cual demanda la implicación de los agentes en todas las fases del proceso. El interés es de contrastar procesos y demostrar que los profesores pueden incorporar la evaluación de su desempeño si la perspectiva está gobernada por intereses estrictamente académicos.

### Síntesis

El siguiente cuadro permite visualizar las diferencias y similitudes entre los cuestionarios, en cuanto a los enfoques de enseñanza y los paradigmas didácticos subyacentes, así como las dimensiones más importantes que en ellos aparecen y las que fueron omitidas. Como lo hemos señalado anteriormente, de los dos productos del CELE, sólo incluimos el segundo. Las observaciones que de este cuadro se derivan son a la vez el marco de las reflexiones conclusivas del último capítulo de este trabajo.

	UAM	TEC	CELE/DGEE
Enfoque de enseñanza	62.5% conductual (5 reactivos)	40% conductual (4 reactivos) 30% cognoscitivo (3)	55.2% conductual (15 reactivos)



	25% cognoscitivo (2 reactivos) 12.5% humanista (1 reactivos)	reactivos) 30% humanista (3 reactivos)	17.2% cognoscitivo (6 reactivos) 27.6 humanista (8 reactivos)
<b>Paradigma didáctico</b>	90% presagio-producto y proceso-producto	60% presagio-producto y proceso-producto 40% mediacional y ecológico	68.6 %presagio-producto y proceso-producto 31.4% mediacional y ecológico
<b>Dimensiones de alta importancia relacionadas con la efectividad docente</b>	1.Cumplimiento de los objetivos 2.Claridad y entendimiento	1.Cumplimiento de los objetivos 2.Claridad y entendimiento 3.Estimulación del interés 4.Percepción del impacto de la instrucción	1.Cumplimiento de los objetivos 2.Claridad y entendimiento 3.Estimulación del interés 4.Preparación y organización del curso
<b>Dimensiones de alta importancia ausentes</b>	Motivación de los estudiantes para rendir el máximo _____ Percepción del impacto de la instrucción _____ Preparación y organización del curso	Motivación de los estudiantes para rendir el máximo _____ _____ Preparación y organización del curso	Motivación de los estudiantes para rendir el máximo _____ _____ Percepción del impacto de la instrucción

Cuadro 16: Cuadro comparativo de los tres cuestionarios.

En los tres CEDA, el análisis de los reactivos indica que el enfoque o la visión que se tiene de la enseñanza es predominantemente conductual. Es posible que esto se deba a la conjunción de dos elementos: por un lado, la psicología *behaviorista* se basa en la condición de la *observabilidad* de los comportamientos (para que puedan ser controlados, la tarea de la escuela siendo precisamente, según este modelo psicológico, de modelar estos comportamientos); por el otro, se asocia a menudo los reactivos de un CEDA con los comportamientos del profesor que sean observables por el alumno. En la DGEE, mientras se estaba pensando en la redacción de las características del paradigma docente, se nos recordó en ocasiones que "El alumno no puede juzgar lo que no puede observar". En general, y estos cuestionarios no son la excepción, quienes elaboran este tipo de instrumento no acuden a la teoría psico-pedagógica. Si los cuestionarios tienen un enfoque conductual es probable que sea producto de una concepción latente que se tiene de la educación, resultado de una formación escolarizada consciente o inconscientemente impregnada de tintes conductistas. Tardif (1997) nos recuerda que "Esta orientación<sup>1</sup> de la psicología behaviorista ha marcado profundamente, según Andre y Phye (1986), Glover et

<sup>1</sup> El autor hace alusión a la tendencia que busca hacer de la psicología una ciencia de las leyes del comportamiento humano.

al. (1990) y Shuell (1986)<sup>2</sup>, durante 50 años (1920 a 1970), la psicología norteamericana. Incluso actualmente, la psicología conductista sigue siendo un sector muy vivo de la psicología" (Tardif 1997:63). En el terreno de la evaluación docente mediante la opinión de los alumnos, el problema suscitado por este enfoque es la creencia que "los comportamientos observables" no implican operaciones mentales. Los trabajos de Hilda Taba (1972) demuestran lo contrario: las operaciones mentales pueden formularse en preguntas claras y precisas (ejemplos: el comportamiento observable es « hacer categorías », la operación mental es « determinar el orden jerárquico de los ítems » y la pregunta puede ser « ¿Cómo formar grupos, cómo llamar a estos grupos, por qué se pueden reagrupar los elementos ? ). Se canceló la posibilidad de incluir en el cuestionario reactivos como: "El profesor da muestras de leer libros, artículos y/o participar en eventos académicos sobre cómo enseñar" (Rueda 2001:133), con el argumento que el alumno no puede darse cuenta de ello.

En suma, los reactivos de estos CEDA son descripciones de las actitudes y de las acciones principales que, se supone, lleva a cabo el profesor, en particular

- definir operacionalmente los objetivos de aprendizaje
- diseñar situaciones de enseñanza que faciliten el aprendizaje
- elaborar instrumentos de evaluación que constaten el logro de los objetivos.

Ausentes de estos CEDA, las dimensiones de un enfoque cognoscitivo como:

- tomar en cuenta los conocimientos previos del estudiante en el desarrollo de los contenidos educativos
- buscar la funcionalidad y la significatividad de los conocimientos, destrezas y valores
- fomentar estrategias cognoscitivas de exploración y descubrimiento, así como de regulación y planificación

Globalmente, del enfoque humanista se observan menos ausencias, en particular lo relativo a inspirar confianza y tomar en cuenta los intereses de los alumnos. De tal suerte que si bien la ponderación de los enfoques psico-pedagógicos varía de un CEDA a otro, descubrimos que también tienen carencias en común, y éstas pertenecen en mayor medida a un enfoque cognoscitivo. Recordemos que nuestra encuesta (Capítulo II, 3.2.) con profesores de LE indica que lo más importante para ellos en la profesión docente universitaria es el aspecto cognitivo, junto con el relacional que tampoco aparece en forma relevante en los cuestionarios analizados. Las personas de la UAM y del TEC

---

<sup>2</sup> Autores citados por Tardif (1997).

entrevistadas creen que sus cuestionarios corresponden a un enfoque cognoscitivo. En el caso del CELE, una de las dos personas entrevistadas dijo que le gustaría que el cuestionario fuese de tipo humanista. El cuestionario elaborado con el apoyo de la DGEE es considerado por tres miembros del equipo que lo realizó como "eclectico", "bastante equilibrado", reuniendo "un poco" de cada enfoque.

En cuanto a los paradigmas didácticos, siguen predominando los de presagio-producto y de proceso-producto. Esto redundo en una doble paradoja. La primera es relativa al planteamiento teórico de Pérez Gómez (1996), quien considera que los paradigmas mediacional y ecológico han desplazado en gran medida los anteriores. Hasta donde este trabajo nos permite apreciarlo, no es el caso en nuestro contexto. La segunda se relaciona con las características de la disciplina. Como lo hemos señalado en el apartado anterior, existe en la enseñanza de idiomas una gran producción de métodos para la clase, acompañados de trabajos de investigación, basados en el desarrollo de proyectos o en torno a los centros de interés de los alumnos. Sorprende el hecho que los paradigmas subyacentes en los cuestionarios elaborados por profesores de idiomas no sean el mediacional y el ecológico, que son los que abarcan formas pedagógicas no tradicionales como los citados. Varios autores especialistas en evaluación confirman el postulado de Saussure según el cual "el punto de vista crea el objeto", al aplicarlo a la práctica de la evaluación de la docencia, esto es que los contenidos de los cuestionarios influyen en las prácticas pedagógicas. Imaginemos el caso del profesor de LE aun inexperto pero con entusiasmo y espíritu innovador que, al cabo de dos o tres aplicaciones de cuestionarios con las características descritas, viendo que sus alumnos lo califican "mal" porque no cumple con la descripción plasmada en los reactivos, se vuelve, consciente o inconscientemente, más tradicional porque éste es el perfil donde lo califican "bien". Por esta razón decimos que el CEDA no es un instrumento neutral. Además, el impacto que puede tener, con el perfil docente que vehicula, será tanto más negativo si la cultura de la profesión y la cultura de la disciplina no se conforman como objetos bien cohesionados, planteamiento con él que abrimos este trabajo (cfr. Capítulo II).

Las dimensiones del paradigma mediacional como:

- tener conciencia de la potencialidad de la educación para transformar a los individuos y a la sociedad
- tener altas expectativas respecto de la potencialidad de aprendizaje de los estudiantes

están ausentes de los cuestionarios, a pesar de ser algo más que objetivos, puesto que se enmarcan en las finalidades misma de la institución educativa. ¿Por qué? No faltará quien diga que no puede expresarse en un reactivo que se corresponda con un comportamiento observable. Sin embargo, la idea que contiene la oración siguiente se antoja factible de plantear a cualquier estudiante universitario, en el marco de cualquier enseñanza: "¿Te sientes estimulado en tu curso de LE para dar lo mejor de ti y para contribuir, en la medida de tus posibilidades, a cambiar las cosas que haya que cambiar en tu entorno mediato e inmediato?".

Hay tres dimensiones más, ausentes de los CEDA<sup>3</sup>, que sin embargo son esenciales:

- dominio de los conocimientos relativos a los diferentes estilos cognitivos
- dominio de destrezas didácticas que propicien el desarrollo de valores, aptitudes, actitudes positivas así como la autonomía para el aprendizaje
- dominio de destrezas que propicien el desarrollo del autoconcepto positivo y la interacción constructiva con otros.

Abordar estos temas requiere tener del alumno una imagen positiva y valorizada. Se puede formular aproximadamente así<sup>4</sup> :

- Sientes que las formas de aprender la LE de cada uno de los alumnos son respetadas, que incluso hay espacios en el curso para hablar de eso.
- Sientes que se les enseña a desarrollar sus aptitudes personales para aprender y modificar las actitudes que les impiden aprender (en redundancia con la anterior).
- Este curso te deja herramientas útiles para seguir aprendiendo la LE de manera autónoma.
- A través de este curso, se ha reforzado una imagen positiva de ti mismo, por diferentes medios, entre ellos, a través de la interacción constructiva con tus compañeros.

Reactivos de este tipo requieren también dar el cuestionario a los alumnos en forma no mecánica, explicar, sobre todo a los de recién ingreso, en qué consiste el cuestionario y elucidar dudas antes de empezar a contestarlo. La aplicación de un eventual cuestionario con reactivos de este tipo no puede quedar en manos de "edecanes", es preferible que el profesor mismo lo aplique después de comentarlo con sus alumnos. El hecho mismo de tener que aplicar un cuestionario de este tipo, donde se otorga un lugar importante a la

---

<sup>3</sup> Salvo dos de ellas, la segunda y la tercera, en el CEDA del TEC.

<sup>4</sup> No propongo formulaciones para preguntas o reactivos en un cuestionario, son temas sobre los que se puede hablar con los alumnos. Una formulación para incluirla en un cuestionario debe pensarse en colectividad.

relación pedagógica y al potencial de los alumnos, puede ser un factor de reflexión por parte del profesor sobre sus propias prácticas. Además, conviene revisar con los mismos alumnos la redacción de los reactivos con el fin de adecuarse lo más posible a su lenguaje y a su conceptualización del hecho y de la relación educativa. Pero requiere por encima de todo que los profesores hayan reflexionado colectivamente sobre los docentes que son y que quieren ser, de tal suerte que el paradigma del docente de LE coincida lo más posible con sus propias expectativas en cuanto a la información que se desprenderá de las opiniones de sus alumnos por medio de un cuestionario elaborado a partir de este paradigma.

Finalmente, la ausencia generalizada de la dimensión relativa a la percepción del impacto de la instrucción recibida, según las dimensiones en uso establecidas por Feldman (1997), contradice los discursos oficiales que han dado a las lenguas extranjeras un gran peso en las políticas educativas, por lo que representan de acceso a la movilidad social. Ninguno de los cuestionarios indaga claramente si el alumno siente que lo que ha aprendido de la lengua tiene o tendrá un impacto en su desarrollo profesional y personal. En materia de evaluación de la enseñanza universitaria de las lenguas extranjeras mediante cuestionarios aplicados a los alumnos, parece, según este estudio, que queda mucho por hacer: con los profesores, con los alumnos, con la autonomía de la disciplina, con la administración, con los especialistas en evaluación educativa. El último cuestionario analizado, con sus lagunas, sus repeticiones, su falta de ponderación, pero también sus aciertos, sus frases exactas, es el espejo de lo que somos, de lo que hacemos, cómo lo hacemos. La pregunta es saber si los cambios son necesarios para que se genere un nuevo fruto o si un nuevo cuestionario tiene el potencial de generar los cambios. En cualquier caso, una mayor implicación por parte de los docentes y una mejor profesionalización en evaluación de la docencia resultan indispensables para beneficio de los principales actores, los alumnos, los profesores y la administración académica.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## CONCLUSIONES

El eje central de estas conclusiones parte del tema de la disciplina académica para relacionarse con la evaluación de la docencia. Queremos insistir en la necesaria reflexión sobre la disciplina y sus aplicaciones didácticas para poder pensar en su evaluación. De ser correctamente planteada, la evaluación puede ser una herramienta de cohesión disciplinar porque su sustento conceptual principal es el paradigma docente. Como se ha visto, la creación del paradigma docente del profesor que enseña lenguas-culturas extranjeras requiere de una reflexión colectiva generada en el seno de los claustros de docentes. La validez de una evaluación docente depende, en gran parte, de la previa construcción de este paradigma que sostiene el edificio disciplinar y de la implicación de los profesores en el proceso. Los instrumentos que permitirán llevar a cabo las evaluaciones de la docencia, de los programas de estudio, de los establecimientos educativos, son la respuesta al *cómo* evaluar. Sin embargo, es menester tomar en cuenta que, como lo afirma Canales: "Si bien una decisión correcta sobre el método permitirá aproximarse realmente a lo que se quiere evaluar y, lo más importante, obtener resultados conforme a lo planeado, la selección del método no se puede anteponer como principio; no se debe perder de vista que tiene sentido siempre y cuando se tenga claridad sobre el *qué* y *para qué* evaluar. No se decide primero cómo evaluar y después qué evaluar" (Canales: 2003) y señala: "Es el interés analítico o la finalidad que se persigue la que indica cuál o cuáles métodos podrían ser útiles y en dado caso desarrollar otras variantes u otras opciones". En efecto, lo que los profesores de lenguas-culturas deben encontrar hoy en día, diríamos que por razones de construcción histórica de su campo epistemológico, son las estrategias que hagan de su disciplina y de su profesión un cuerpo cohesionado y autónomo. Si la evaluación del desempeño docente puede contribuir a este proceso, habrá logrado una finalidad esencial. Asimismo, la universidad, en su misión fundamental de conformar un espacio de consolidación disciplinar, y desde sus diferentes acciones como lo es la evaluación docente, debe contribuir a los procesos de institucionalización de las disciplinas, incluyendo las más recientes pero también las más "instrumentales", como se considera a las lenguas-culturas.

Por otra parte, el desarrollo de la disciplina Didáctica de las Lenguas-Culturas (DLC) debe emparejarse con el desarrollo de un dominio propio y autónomo de investigación, en busca de campos de teorización interna. Existe una estrecha relación entre ambas

esferas en las que se desenvuelve la vida del profesional de la docencia universitaria. La investigación sostiene la docencia y permite dar a la disciplina una mayor cohesión. Una de las funciones principales de la investigación es plantear preguntas e indagar las diversas respuestas posibles. En el caso de la DLC, la ampliación de la panoplia de trabajos de investigación es urgente pues permitiría reunir más información sobre el cuerpo docente y sus prácticas didácticas en cada contexto educativo. La carencia de información sobre el estado actual de la disciplina en nuestro contexto imposibilita o dificulta el establecimiento del paradigma de la docencia en lenguas extranjeras, y por ende, hace que los docentes sean más vulnerables ante una evaluación mal planteada.

Este estudio nos permitió vislumbrar ciertos aspectos de la evaluación docente en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Las particularidades disciplinares, por ejemplo los diversos modos o estilos didácticos para enseñar lenguas-culturas, no se toman en cuenta en los cuestionarios de evaluación aplicados a los alumnos. Aún el más relacionado con la disciplina y el contexto de los cuestionarios analizados, como es el caso del CEDA del CELE/DGEE, no contempla las especificidades didácticas. Adentro de lo específico, sigue siendo un cuestionario generalista (para todas las lenguas, para todos los cursos y niveles, para todas las estrategias didácticas).

Los motivos que originan su aplicación son más administrativos que académicos. Esto lo demuestra 1) el análisis de los cuestionarios así como el hecho que son prácticamente la única herramienta utilizada para evaluar el desempeño docente - no se adopta una metodología multifuentes, la cual permitiría mayor rigor en los resultados y permitiría mayor implicación por parte de los profesores; 2) salvo en el caso del CELE/DGEE, sobre el que no podemos opinar porque el proceso está siendo aún poco abierto a la comunidad, los usos atribuidos a los resultados están relacionados con el control sobre el salario (en el caso del TEC, esto es muy claro).

Para su elaboración, los cuestionarios no se sustentan en un marco conceptual ni en experiencias previas provenientes de otras instituciones. El análisis crítico realizado en este trabajo se enmarca en una visión específica de la evaluación docente (formativa, centrada en los sujetos, basada en un paradigma educativo mediacional más que conductual) que, entendemos, no es forzosamente compartido por quienes se involucran en estos procesos de evaluación. Sin embargo, esta visión propia del investigador, creada, construida, elaborada a lo largo del proceso, es al mismo tiempo, y pensamos que éste es el interés mayor de una investigación, la que le permite ejercer la crítica.



Hemos visto asimismo que el perfil del docente que aparece en filigrana en los cuestionarios varía en función de si el cuestionario fue elaborado *ex profeso* o si se emplea uno generalista. No volveremos sobre la cuestión del perfil docente puesto que se expusieron las precisiones al final del capítulo anterior, sólo queremos recalcar un dato esencial. En los cuestionarios, surgen dos grandes y muy reveladoras ausencias, la dimensión multilingüista y la dimensión intercultural de la profesión docente en lenguas-culturas extranjeras. Los profesores de lenguas encontrarán en esto un amplio tema de debate y de reflexión puesto que estas dos dimensiones son aceptadas universalmente como parte absolutamente inherente a la disciplina nuestra. El hecho que en nuestro país, los docentes no lo pueden contemplar aún en su perfil disciplinar merece detenernos y cuestionarnos. Esto nos remite a otra pregunta planteada en este estudio: ¿antes de cuestionar a los alumnos, no convendría cuestionarnos a nosotros mismos sobre nuestra identidad disciplinar? De nuevo, surge el tema de la necesaria configuración del campo epistemológico y la definición paradigmática de la profesión.

Finalmente, el estudio revela que los procesos y los productos analizados en las tres IES no fueron planteados con base en una problematización sobre el sentido y las implicaciones del hecho educativo. Los cuestionarios se quedan muy "pegados" al guión de lo que conforma el desempeño cotidiano del profesor, no existe un segundo nivel de cuestionamiento que permita vislumbrar cómo los alumnos conciben los efectos de la enseñanza recibida y de la educación en lo personal y en lo social, en el presente y para el futuro, ni tampoco conocer la apreciación de los alumnos acerca del capital cultural y pedagógico del profesor. Tampoco ofrecen la posibilidad de discutir entre académicos sobre cuál es el papel de la pedagogía en la universidad y el de la formación de los profesores. Los resultados de los cuestionarios aplicados a los alumnos pueden, eventualmente, tener una utilidad para saber cómo perciben los estudiantes a sus maestros, pero no llevan a una reflexión más amplia sobre la profesión docente y su rol en la sociedad actual. Pensamos que sí puede la evaluación docente llevar a serias reflexiones sobre el mérito, el valor y la significatividad del hecho educativo, mediante la opinión de los alumnos y otras fuentes más.

Por todo lo anterior, es dable pensar que los instrumentos y los procesos analizados pueden contribuir sólo eventualmente al mejoramiento de la práctica docente, dependiendo en gran medida de cómo cada profesor en lo personal interpreta y procesa los resultados (toda vez que tenga acceso a la información directa que proporcionan los

alumnos, sin la mediación interpretativa de un organismo ajeno como hemos visto que sucede con la DGEE).

Antes de formular tres conclusiones globales para este estudio, falta señalar que las perspectivas para un tema como éste son amplias y pueden desarrollarse en torno a la misma problemática de la evaluación docente en lenguas extranjeras. A pesar de que se puede considerar que los resultados plasmados aquí tienen utilidad para todas las experiencias de evaluación de la docencia de todos los centros donde se enseñan las lenguas extranjeras en el país, estamos consciente haber abierto una caja en la que, para que no se convierta en caja de Pandora, simplemente habrá que seguir hurgando.

Conclusiones finales para este estudio:

1. Hemos visto que la evaluación de la docencia se plantea de manera homogénea, cuando la realidad de los contextos y de las prácticas nos habla de una gran heterogeneidad. En educación, pensamos que debe prevalecer un modelo de complejidad que impida las simplificaciones, reducciones y homogeneizaciones.
2. Los instrumentos y las experiencias analizados nos llevan a constatar que tanto procesos como productos no son orientados hacia el ejercicio crítico, siendo éste la finalidad principal de la evaluación, sino hacia otra de justificación por parte de la institución educativa para con la sociedad y las autoridades políticas.
3. La evaluación de la docencia, en el ámbito académico, no puede representar un obstáculo a la institucionalización de las disciplinas, pues es misión fundamental de la universidad la consolidación de cada una de ellas, sin distinción alguna de categoría.

## BIBLIOGRAFÍA

ABOITES-H. (1999): **La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos.** En Rueda y Landesmann (coords) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, CESU.

AGUILAR G. (1991): **Evaluación de docentes. Un problema abierto.** En *Perfiles Educativos*, n° 53-54. México, CISE-UNAM.

AIES (Association des institutions d'enseignement secondaire): **L'évaluation des enseignants. Formulaire d'observation en classe.** Concepción y redacción : Jacques Henry y Jocelyne Cormier (DISCAS).Montreal, Québec. Consultado en Internet en la página de la AIES.

AIES (2002): **L'évaluation des enseignants. Cadre de référence et éléments d'un programme institutionnel.** DISCAS, Montréal, Québec.

ALLAL L., BAIN y PERRENOUD (1993): **Evaluation formative et didactique du français.** Lausanne, Delachaux et Niestlé.

ALVAREZ J.M. (1997): **La autoevaluación institucional en los centros educativos : una propuesta para la acción.** Universidad Complutense, Facultad de la CC. de la Educación (documento fotocopiado).

ALVAREZ V. *et al.* (1999): **La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos.** *Revista de Educación*, n° 319.

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (2002): **Standards for educational and psychological testing.**

AMIGUES Y ZERBATO-PODOU (1999): **Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación.** México, FCE:

AMY G. (1998): **Trois outils d'évaluation des activités pédagogiques, propositions de la commission pédagogique,** 50-54, in *Valorisation et évaluation des activités*

*pédagogiques des enseignants-chercheurs*. N° spécial. 5<sup>ème</sup> journées pédagogiques de l'AEPU, Université de Provence, 28-29 mars 1998.

AMSTUTZ-PEDUTO S. (s/f): **Evaluation : carcan répressif?** <http://vadp53tout.fr>  
Consultado el 13 de diciembre de 2001.

ANUIES (2000): **Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica.** México, ANUIES, Col. Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones.

ARAUJO Y CHADWICK (1988): **Tecnología educacional. Teorías de instrucción.** Barcelona, Paidós.

ARBESU I. (1999): **Evaluación docente a través de la etnografía.** En Rueda y Landesmann (coords) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, CESU.

ARBESÚ I. (2000): **Evaluación de la práctica docente en un sistema de enseñanza modular.** En: Rueda y Díaz Barriga (comps): *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales.* México, Piados Educador.

ARBESÚ I. et al. (2003): **Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: planteamientos y perspectivas.** En: Rueda M. y Díaz Barriga F., coords. (2003): *La evaluación de la docencia en el ámbito universitario. Perspectiva desde la investigación y la intervención profesional.* (en prensa).

ARDOINO J. (2000): **Les avatars de l'éducation.** Paris, PUF. Col. Education et Formation.

ARDOINO J. (2000): **Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación.** En: Rueda y Díaz Barriga (comps): *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales.* México, Piados Educador.

ARDOINO J. (2001): **La evaluación desgarrada: entre un balance contable y el pleno ejercicio de una función crítica plural.** En: Rueda M., Díaz Barriga F. Y Díaz Pontones M.: *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior.* UAM, UNAM, UABJO.

ARDOINO J. y BERGER G. (s/f): **La evaluación como interpretación.** (material fotocopiado)

ASTIN A. y PANOS R. (1983): **La evaluación de programas educativos.** UNAM. (material fotocopiado).

BAGOT J.-D. (1998): **Le cadre statutaire de nos fonctions d'enseignants-chercheurs,** en *Valorisation et évaluation des activités pédagogiques des enseignants-chercheurs.* N° spécial. 5<sup>ème</sup> journées pédagogiques de l'AEPU, Université de Provence, 28-29 mars 1998.

BAGOT J.-D. (1998): **Une contribution à l'évaluation : le Rapport Lancelot** en *Valorisation et évaluation des activités pédagogiques des enseignants-chercheurs.* N° spécial. 5<sup>ème</sup> journées pédagogiques de l'AEPU, Université de Provence, 28-29 mars 1998.

BAJTÍN M. (2000) : **Yo también soy (Fragmentos sobre el otro).** México, Taurus, Col. La huella del otro.

BARBER L. (1997) : **Autoevaluación.** En : Millman y Darling-Hammond (1990, en inglés, 1997, en español): *Manual para la evaluación del profesorado.* Madrid, edición La Muralla.

BARGELLINI C., CAMARA G. y SALOMÓN J. (1975): **Las destrezas culturales básicas para una educación media general y generalizable: planteo del problema y primera presentación de material bibliográfico.** <http://web.anuies.mx/perl/busquedas/anuies>

BECHER T. (2001): **Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas.** Barcelona, Gedisa editorial.

- BECHER T. (1992): **Las disciplinas y el académico**. México, UAM-A, Universidad Futura Vol.4, N° 10.
- BELAIR L. (1999): **L'évaluation dans l'école**. Paris, ESF éditeurs.
- BERGER G. (1988). **Comment sortir du double langage ?** *Pour n° 113*, 21-29.
- BERNARD H. (1991) : **Elaborer un processus d'évaluation des enseignements : six étapes à respecter**. *Mesure et évaluation en éducation, Vol. 13 n° 2*, 47-67 .
- BESSE H. (1985) : **Méthodes et pratiques des manuels de langue**. Paris, Crédif, Didier.
- BESSE H. (1980) : **Polémique en didactique. Du renouveau en question**. Paris, CLE international.
- BIRD T. (1997) : **El portafolios del profesor : un ensayo sobre las posibilidades**. En : Millman y Darling-Hammond (1990, en inglés, 1997, en español): *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid, edición La Muralla.
- BIREAUD A. (1988). **L'ADMES... et la pédagogie dans l'enseignement supérieur**. *Education Permanente*, n° 96, 175-181.
- BORIES C., DETTMER M. y PALACIOS B. (2002) : **Estrategias cognitivas para el aprendizaje de lenguas**. México, Universidad Autónoma de Chiapas.
- BOURDIEU P. (1984) : **Homo academicus**. Paris, Les Editions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1998, tercera edición en español) : **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. México, Fontamara.
- BOURDONCLE R. (1991): **La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines**. *Revue Française de Pédagogie*, n° 94.

BOURDONCLE R. (1993) : **La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe.** Revue Française de Pédagogie, nº 105.

BOUTON Ch. (1978) : **La linguistique appliquée.** París, PUF.

BRUNNER J.J. y FLISFISCH A. (1983) : **La profesionalización académica tardía. Los intelectuales y las instituciones de la cultura.** Santiago de Chile, FLACSO.

BRZEZINSKI Z. (1998) : **El gran tablero mundial. La supremacía estadounidense y sus imperativos geoestratégicos.** Barcelona, Paidós, col. Estado y Sociedad.

BUFI S. (2001): **Reflexiones en torno al currículum oculto.** México, UPN, Revista Momento Pedagógico, nº 98, diciembre.

BUFI S. y LOPEZ DEL HIERRO E. (2003, en dictamen): **Necesidades y motivaciones de los estudiantes del Departamento de Francés.** CELE/UNAM.

CAMILLONI A. *et al.* (2000): **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.** México, Paidós Educador.

CANALES A. y RUEDA M. (2 de julio de 2001): **Evaluar a los evaluadores.** Periódico *La Jornada*.

CANALES A. (2001): **Docencia: tensiones estructurales en la valoración de la actividad.** En: Rueda M., Díaz Barriga F. Y Díaz Pontones M.: *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior.* UAM, UNAM, UABJO.

CANALES A. (2003): **Aspectos básicos de un enfoque metodológico de la evaluación.** En: Rueda y Díaz Barriga (coords): *La evaluación de la docencia en el ámbito universitario. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional.* (en prensa)

CASSANY D., LUNA M. y SANZ G. (2000, 6ª edición): **Enseñar lenguas.** Barcelona, Graó.

CHABROL C (2000): **Discurso y psicología social**. Conferencia, México, Facultad de Ciencias Políticas, 13 de abril de 2000.

CHAUDRON C (2000): **Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas**. En: MUÑOZ C. (ed.) (2000): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona, Ariel Lingüística.

CLARK B. (1991): **El sistema de educación superior. Una vista comparativa de organización académica**. México, UAM, Nueva Imagen, *Universidad Futura*.

CLARK B. (1997): **Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia**. México, Porrúa, UNAM. Col. Problemas educativos de México.

CODINA V. y USO E. (2000): **Influencia del conocimiento previo y del nivel de una segunda lengua en la comprensión escrita de textos académicos**. En: MUÑOZ C. (ed.) (2000): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona, Ariel Lingüística.

COMETS (julio 2001): **Ethique et évaluation**.

<http://www.cnrs.fr/cw/fr/band/cnars/organi/ethique/evaluation.htm>

CONSEIL DE L'EUROPE (2001): **Cadre Commun Européen de Référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer**. Paris, Didier.

COOK V. (2001): **Book Reviews. An Introduction to Applied Linguistics** de Alan Davies. [www.elsevier.com/locate/system](http://www.elsevier.com/locate/system)

COSTA J. L. *et al.* (1999): **La formación profesional en áreas relacionadas con la lingüística aplicada en México**. Revista Estudios de Lingüística Aplicada, edición especial, núm. 30/31, dic. 1999- jul.2000.

COULON A. (1997): **Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire**. Paris, PUF.



COURTOIS G. (1998) : **Université, la déprime.** *Pour n° 113*, 15-20.

CRISPÍN M.L. y MARYAN L. (1999): **El portafolio como herramienta para mejorar la docencia.** En Rueda y Landesmann (coords) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, CESU.

CRUZ I., CRISPIN M.L. y CAUDILLO L. (2001): **Formación de profesores: factor básico para el mejoramiento de la docencia.** En: Rueda M., Díaz Barriga F. Y Díaz Pontones M.: *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior.* México, UAM, UNAM, UABJO.

CUMMINS J. (2000): **Lenguaje, poder y pedagogía.** Madrid, Ediciones Morata.

CURCO C. (2003): **Lingüística aplicada: ¿disciplina, metodología, espacio o actitud?** Conferencia, VIII Simposio Internacional de Comunicación Social, Santiago de Cuba, 20-24 de enero 2003.

CURCO C. et al. (2002): **Contribuciones a la lingüística aplicada en América Latina.** México, CELE/UNAM

DA SILVA H.M. y SIGNORET A. ( 1996): **Temas sobre la adquisición de una segunda lengua.** México, UNAM/CELE.

DAWOUD M. (1983) : **Une grille d'évaluation de la compétence du professeur d'université.** *Revue de psychologie appliquée, Vol.33, n° 1*, 17-31.

DE ALBA A., coord. (2000): **El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación.** México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo y Plaza y Valdés

DEBESSE M. y MIALARET G., coords. (1980) : **La función docente.** Barcelona, oikos-tau, s.a.- ediciones.

DE KETELE J.M. (1993) **L'évaluation conjuguee en paradigmes.** *Revue Française de Pédagogie* n° 103, 59-80.

DE LANDSHEERE G. (2003, 3° reimpresión): **La investigación educativa en el mundo. Con un capítulo especial sobre México.** México, FCE:

DE LANDSHEERE G. (1980): **La evaluación de los enseñantes.** En: *La función docente.* Debesse y Malaret. Barcelona, oikos-tau, s.a.- ediciones.

DELORS J. (1996): **La educación encierra un tesoro.** México, Correo de la UNESCO.

DE MIGUEL DÍAZ M. (1995a) : **Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior.** *Revista de Educación*, n° 306, p. 427-453.

DE MIGUEL DÍAZ M. (1995b): **Autorregulación y toma de decisiones en las Instituciones universitarias.** *Revista de Educación*, n° 308, p. 63-80.

DE PERETTI A. (1998) : **Evaluer, c'est former.** (entrevista). *Le Monde de l'éducation*, *septiembre 1998.*

DERYCKE M. (2000) : **La grille critériée et le portfolio à l'épreuve du suivi pédagogique.** *Revue Française de Pédagogie*, n° 132, p. 23-32.

DÍAZ BARRIGA A. (1999) : **Carrera magisterial y evaluación de profesores. Entre lo administrativo y lo pedagógico.** En Rueda y Landesmann (coords) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, CESU.

DÍAZ BARRIGA F. y RIGO M.A. (2000): **El análisis de la práctica educativa como instrumento de reflexión en un proceso de formación docente en el bachillerato.** En: Rueda y Díaz Barriga (comps): *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales.* México, Paidós Educador.

DIAZ BARRIGA F. (2001): **Aspectos éticos de la evaluación de la docencia.** En: Rueda M., Díaz Barriga F. Y Díaz Pontones M.: *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior.* UAM, UNAM, UABJO.

DIAZ BARRIGA F. (2003a): **Algunas críticas en torno a los métodos de evaluación de profesores y abordajes alternativos.** En: Rueda M. y Díaz Barriga F., coords. (2003): *La evaluación de la docencia en el ámbito universitario. Perspectiva desde la investigación y la intervención profesional.* (en prensa).

DIAZ BARRIGA F. (2003b): **El portafolios docente como recurso innovador en la evaluación de los profesores.** En: Rueda M. y Díaz Barriga F., coords. (2003): *La evaluación de la docencia en el ámbito universitario. Perspectiva desde la investigación y la intervención profesional.* (en prensa).

DIAZ PONTONES M. (2001): **La evaluación de la docencia vista desde un proceso amplio de reflexión institucional.** En: Rueda M., Díaz Barriga F. Y Díaz Pontones M.: *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior.* UAM, UNAM, UABJO.

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2002): [www.posgraco.unam.mx](http://www.posgraco.unam.mx) (programa de residencia)

DUSSEL I., CARUSO M. (1999): **La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.** Ed . Santillana

FAVE-BONNET M.F. (1990): **Comment évaluer les activités pédagogiques des enseignants de l'université.** *Les cahiers de l'ADMES, n° 4, 40-44.*

FAVE-BONNET M.F , MOSCATI R, ESTRELA M.T y VEIGA A. (1999) **Evaluation : contenus et objectifs. Chap. 2 Evaluation des ressources. Evaluation des enseignants-chercheurs.** *EVALUE, rapport final, 18 juin 1999, 100-110.*

FAVRE D. y REYNAUD Ch. (2000) : **Des représentations-obstacles à prendre en compte dans la formation aux métiers de l'enseignement.** Education et Francophonie, Revue scientifique virtuelle (<http://acelf.ca/revue/XXVIII-2/articles/09-Favre-Reynaud.html>)

FERMIN M. (1992) : **La evaluación, los exámenes y las calificaciones.** Bs As, Editorial Kapelusz.

FIGARI G. y ACHOUCHE M. (1998): **Dix années de travaux de recherche en évaluation (1986-1996).** En *Mesure et évaluation en éducation*, Vol.19 n° 3, 5-39.

FIGUEROA A.E. (2000) : **Una alternativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior desde la perspectiva de los profesores.** En : Rueda y Díaz Barriga (comps): *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales.* México, Piados Educador.

FONTAINE A.-M. (1998): **Structures et pratiques de l'évaluation des activités pédagogiques des enseignants-chercheurs en Europe, 18-25,** in *Valorisation et évaluation des activités pédagogiques des enseignants-chercheurs.* N° spécial. 5<sup>ème</sup> journées pédagogiques de l'AEPU, Université de Provence, 28-29 mars 1998.

FRESÁN M. y VERA Y. (2000): **La calidad en la educación superior.** En: ANUIES: *Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica.* México, ANUIES, Col. Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones.

FURLÁN A. (1999): **La evaluación de los académicos.** En Rueda y Landesmann (coords) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, CESU.

FURLAN A. (1998): **Currículo e Institución.** Morelia, Cuadernos del IMCED, n° 16.

GAGNE R.M. (1985): **Principles of instructional design.** New York, Holt, Rinehart y Winston edition.

GALISSON R. (1997): **Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de qué légitimes?** Paris, ELA, n° 105.

GALISSON R. (1990): **Où va la didactique du français langue étrangère?** Paris, ELA, n° 79.

GALISSON R. (1994) : **Un espace disciplinaire pour l'enseignement / apprentissage des langues-cultures en France.** Revue Française de Pédagogie, n° 108.

GALISSON R. (1980) : **D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme.** Paris, CLE international.

GALISSON R. y COSTE D. (1976) : **Dictionnaire de didactique des langues.** Paris, Hachette.

GALISSON R. Y PUREN Ch. (1999): **La formation en questions.** Paris, CLE International, Col. Didactique des Langues Etrangères.

GARCIA B. *et al.* (2003): **Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia.** En: Rueda y Díaz Barriga (coords): *La evaluación de la docencia en el ámbito universitario. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (en prensa).

GARCÍA GARDUÑO J.M. (2000): **Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios en evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional.** En: Rueda y Díaz Barriga: *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales.* México, Paidós Educador.

GARCIA GARDUÑO J.M. (2001): **Diez consejos para hacer fracasar la implantación de un sistema de evaluación de la docencia.** En: Rueda M., Díaz Barriga F. Y Díaz Pontones M.: *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior.* UAM, UNAM, UABJO.

GARCIA GARDUÑO J.M. (2003): **La mentoría: una alternativa para el desarrollo profesional en la educación superior.** En: Rueda M. y Díaz Barriga F., coords. (2003):

*La evaluación de la docencia en el ámbito universitario. Perspectiva desde la investigación y la intervención profesional. (en prensa).*

**GARCÍA SALORD S. (1999): Evaluación académica: recuento curricular y balance histórico.** En Rueda y Landesmann (coords) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, CESU.

**GARCÍA VENERO M. S. (2001): Estructura y generalizabilidad del constructo de competencia docente en el ámbito universitario.** Revista Psicología Iberoamericana, Vol. 9, nº2.

**GERMAIN C. (1993): Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire.** Paris, CLE international.

**GERVAIS R. (consultado en mayo 2001): Evaluation des enseignants.**  
([http://cma.cuslm.ca/RGervais/ed6132/plan/module\\_1/evaluati.htm](http://cma.cuslm.ca/RGervais/ed6132/plan/module_1/evaluati.htm))

**GIL M. (1997): Origen no es destino. Otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México.** México, Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol II, n.º4, julio-diciembre 1997.

**GIL M. (1999): Los académicos en los noventa : ¿Actores, sujetos, espectadores o rehenes ?** V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Octubre 30 y 31, noviembre 1y 2.

**GIL RIVERA M.C. (2000): La enseñanza y el aprendizaje en sistemas abiertos.** UNAM/CUAED, Curso a distancia.

**GIDDENS A. (1999): Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas.** Madrid, Taurus.

**GILBERT R. (1980, 1º impresión, 2000, 3ª impresión): ¿Quién es bueno para enseñar? Problemas de la formación de los docentes.** Barcelona, Gedisa editorial.

GILIO M.C. (2000): **La evaluación docente desde una perspectiva participativa: el caso de la licenciatura en Química de la Universidad Autónoma de Querétaro.** En: Rueda y Díaz Barriga: *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales.* México, Paidós Educador.

GOOD Th. y MULRYAN C. (1997): **Clasificación del profesorado: llamada de atención sobre el control y la autoevaluación de profesores.** En: Millman y Darling-Hammond (1990, en inglés; 1997, en español): *Manual para la evaluación del profesorado.* Madrid, edición La Muralla.

GREDIAGA R. (2000): **La profesión académica.** En: ANUIES, *Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica.* México, ANUIES, Col. Biblioteca de la Educación Superior.

GREDIAGA R. (2001): **Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década.** Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol.6, nº 11.

GUILLÉN C. y CASTRO P. (1998): **Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera.** Madrid, editorial La Muralla.

HAERTEL E. (1997): **Exámenes de rendimiento, simulaciones y otros métodos.** En: Millman y Darling-Hammond (1990, en inglés; 1997, en español): *Manual para la evaluación del profesorado.* Madrid, edición La Muralla.

HAUT CONSEIL DE L'EVALUATION DE L'ECOLE (octubre 2001) : **Les forces et les faiblesses de l'évaluation du système éducatif français.** Avis du HCée, nº 3.

HILGARD E. y BOWER G. (1982, 7ª impresión): **Teorías del aprendizaje.** México, Trillas.

HOLGUIN F. (1996): **Evaluación de grupos en actividad e inactivos en la FCPyS.** Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, nº 164.

IBARRA L. (1999): **La educación universitaria y el buen maestro.** México, ed. Gernika

IBARRA COLADO E. (1999): **Evaluación, productividad y conocimiento : barreras institucionales al desarrollo académico.** Ponencia al Primer Congreso Nacional de Ciencias Sociales, A.C. 19-23 de abril 1999.

JERVIS G. (1985) : **La cultura del 900.** México, Siglo XXI editores.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1999, 2ª reimpresión): **Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo.** México, Trillas.

KASPER G. y DUFON M. (2000): **La pragmática de la interlengua desde una perspectiva evolutiva.** En: MUÑOZ C. (ed.) (2000): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula.* Barcelona, Ariel Lingüística.

KENT R. (1989): **Culturas académicas. Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM.** México, Nueva Imagen.

KENT R. (1996): **Los temas críticos de la educación superior en América Latina.** México, FCE.

KOLB, D.A. (1981) **Learning styles and disciplinary differences.** En Chickering, A. (comp.) *The Modern American College.* San Francisco, Jossey Bass.

KOP J.-L., SCHNEIDER B. y TOURNOIS J. (1998) : **Les questionnaires d'évaluation des enseignements par les étudiants : quelle validité ?**, pp. 26-38 in *Valorisation et évaluation des activités pédagogiques des enseignants-chercheurs.* N° spécial. 5<sup>ème</sup> journées pédagogiques de l'AEPU, Université de Provence, 28-29 mars 1998.

LANDESMANN M y DUCOING P. (1996) (coords): **Sujetos de la educación y formación docente.** México, COMIE.

LANDESMANN M (1993) : **Del poder al saber, del saber al poder. Una lectura de Homo academicus de Pierre Bourdieu.** Boletín de Investigación, educación y sus nexos, Vol.I, n° 0, octubre.



LARROSA J. (1995): **Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)** En "Escuela, poder y subjetivación". Madrid, ed. La Piqueta.

LATAPI P. (coord.) (1999) : **Un siglo de educación en México.** México, FCE.

LECUYER R. (1998): **Bonne évaluation ou bonne conscience ? Sur quelques perversions et impasses possibles de l'évaluation**, 39-41, in *Valorisation et évaluation des activités pédagogiques des enseignants-chercheurs*. N° spécial. 5<sup>ème</sup> journées pédagogiques de l'AEPU, Université de Provence, 28-29 mars 1998.

LE GOFF J. (1987) : **Los intelectuales en la Edad Media.** México, Gedisa editorial.

LERNER D. (2001) : **Leer y escribir en la escuela : lo real, lo posible y lo necesario.** México, FCE, col. Espacios para la lectura.

LOBROT M. (1974) : **L'animation non-directive des groupes.** Paris, Petite Bibliothèque Payot.

LOREDO J. (2000) : **Evaluación de la práctica docente en Educación Superior.** México, Porrúa.

LOREDO J. (1999) : **Evaluación docente en la Universidad Anáhuac.** En Rueda y Landesmann (coords) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, CESU.

LOREDO J. y GRIJALVA O. (2000): **Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado.** En: Rueda y Díaz Barriga: *Evaluación de la docencia.* Perspectivas actuales. México, Paidós Educador.

LOREDO J. Y RIGO M.A. (2001): **La evaluación docente en un contexto universitario: una propuesta formativa y humanista.** En: Rueda M., Díaz Barriga F. Y Díaz Pontones

M.: *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. UAM, UNAM, UABJO.

LUNA E. (1999): **Opinión de maestros y estudiantes respecto a las dimensiones de evaluación docente en posgrado**. En Rueda y Landesmann (coords) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, CESU.

LUNA E. (2000a): **Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia**. En: Rueda Y Díaz Barriga (comps.) *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México, Piados Educador.

LUNA E. (2000b): **La evaluación de la docencia a partir de la opinión de los alumnos en posgrado: el caso de la Universidad Autónoma de Baja California**. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Sinaloa.

LUNA E. Y VALLE C. (2001): **Diferencias y similitudes en las opiniones de docentes y estudiantes sobre las dimensiones de la enseñanza efectiva**. En: Rueda M., Díaz Barriga F. Y Díaz Pontones M.: *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. UAM, UNAM, UABJO.

LUNA E. (2003): **Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: recomendaciones para su utilización**. En: Rueda M. y Díaz Barriga F., coords. (2003): *La evaluación de la docencia en el ámbito universitario. Perspectiva desde la investigación y la intervención profesional*. (en prensa).

MARC N. (s/f): **L'évaluation dans un pays démocratique**. (<http://vadp53tout.fr>) Consultado el 02/06/2002.

MARTÍNEZ C. (1996): **Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas**. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

MATEO J. (2000): **La evaluación educativa. Su práctica y otras metáforas**. Barcelona, ICE-Horsori.

MENESES E. (1999): **El saber educativo**. En: Latapi Pablo (coord.): *Un siglo de educación in México*. México, FCE.

MERTON R. (1949, primera edición en inglés, 1984, reimpresión en español): **Teoría y estructura sociales**. México, FCE.

MILLMAN J. y DARLING-HAMMOND L. (1990, primera edición en inglés, 1997, primera impresión en español): **Manual para la evaluación del profesorado**. Madrid, edición La Muralla.

MOIRAND S. (1979): **Situations d'écrit**. Paris, CLE International, coll. DLE.

MOIRAND S. (1982): **Enseigner á communiquer en langue étrangère**. Paris, Hachette, Coll. F.

MONROY M. (2000): **Evaluación de la práctica educativa a través de la reflexión del pensamiento didáctico del docente**. En: Rueda y Díaz Barriga (comps): *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México, Piados Educador.

MONROY M. Y DIAZ PONTONES M. (2001): **La evaluación de la docencia a través de la reflexión de las teorías y creencias de los docentes**. En: Rueda M., Díaz Barriga F. y Díaz Pontones M.: *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. UAM, UNAM, UABJO.

MONROY M. Y DIAZ PONTONES M. (2003): **Las teorías y creencias docentes, una alternativa para la evaluación docente**. En: Rueda M. y Díaz Barriga F., coords. (2003): *La evaluación de la docencia en el ámbito universitario. Perspectiva desde la investigación y la intervención profesional*. (en prensa).

MONTEIL J. (2002): **Rapport Monteil. Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants**. Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie. Bajado el 14/05/2002 de la dirección: [www.education.gouv.fr/rapport/monteil/rapport.htm](http://www.education.gouv.fr/rapport/monteil/rapport.htm)

MORIN E. (2000): **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.** UNESCO.

MUÑOZ C. (ed.) (2000): **Segundas lenguas. Adquisición en el aula.** Barcelona, Ariel Lingüística.

NATRIELLO G. (1997): **Consecuencias deseadas e imprevistas: propósitos de la evaluación del profesorado.** En : Millman, Jasón y Linda Darling-Hammond: *Manual para la evaluación del profesorado.* Madrid, edición La Muralla.

NIETO GIL J. (1996): **La autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente.** Madrid, Editorial Escuela Española.

PACHECO T. y DIAZ BARRIGA A. (2000): **Evaluación académica.** México, CESU.

PEREZ GOMEZ A. (1996, 3ª edición 1989): **Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica.** En Sacristán G. y Pérez Gómez A.: *La enseñanza. Su teoría y su práctica.* Madrid, Editorial Akal.

PEREZ GOMEZ A.I. (2000, 3ª impresión): **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Madrid, Ediciones Morata.

PERRENOUD Ph. (2000) : **Le rôle de la formation à l'enseignement dans la construction des disciplines scolaires.** Education et francophonie, Revue scientifique virtuelle (<http://acelf.ca/revue/XXVIII-2/articles/09-Favre-Reynaud.html>)

PLOURDE M. (1988). **L'évolution de la pédagogie universitaire au Québec.** *Education permanente*, n° 96, p. 169-173.

POISSANT H. (1996) **L'évaluation de l'enseignement universitaire.** Montréal, Les Éditions Logiques, p. 207.

**POISSANT H. (s/f) : L'évaluation de l'enseignement universitaire par les étudiants : quelques pistes à suivre pour un meilleur usage.** (documento fotocopiado).

**PORCHER y SAPIN-LIGNIERES (1987) : Quel professeur êtes-vous ? Profils de l'enseignant de FLE.** Paris, Hatier Didier AF.

**PORCHER L (1986) : La civilisation.** Paris, CLE International, Coll. DLE.

**PORCHER L. (1994) : L'enseignement de la civilisation.** Revue Française de Pédagogie, n° 108, p.5-12.

**POSTIC M. (1996) : La relation éducative.** Paris, Presses Universitaires de France.

**PRADO E. y AMAYA J. (1996) : Hacia una evaluación docente fundamentada en el proceso de aprendizaje.** Revista Didac, Universidad Iberoamericana, n° 27.

**PRZESMYCKI H. (1991) : Pédagogie différenciée.** Paris, Hachette.

**PUREN Ch. (2003a) : Pour une didactique comparée des langues-cultures.** Paris, Etudes de Linguistique Appliquée, n° 129.

**PUREN Ch. (2003b) : Una nueva evolución en la didáctica de las lenguas-culturas : la perspectiva accional del Consejo de Europa.** México, Conferencia 20/08/2003, CELE/UNAM.

**PUREN Ch. (2001) : La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues.** Revue Langues Modernes, n° 2/2001.

**PUREN Ch. (1998) : L'inspection en question : pour un débat sur l'évaluation des enseignants de langues.** Langues Modernes, n° 3/1998.

**PUREN Ch. (1997) : Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire.** Paris, ELA, n° 105.

PUREN Ch. (1994): **Psycho-pédagogie et didactique des langues. A propos de l'observation formative des pratiques de classe.** Paris, INRP, Revue Française de Pédagogie, n° 108, p. 13-24.

PUREN Ch. (1988): **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.** Paris, CLE International.

PUREN Ch., BERTOCCHINI P, COSTANZO E. (1998): **Se former en didactique des langues.** Paris, Editions Ellipses.

RAMOS G. *et al.* (1999): **Concepciones y experiencias en evaluación de las instituciones de educación superiores: los casos de Cuba y Chile.** Revista Cubana de Educación Superior, n° 3/1999, p.49-64.

RATHS L.E. (1971): **Cómo enseñar a pensar, teoría y aplicación.** Bs As, Paidós.

RAYNAL F. y RIEUNIER A. (1997): **Pédagogie: dictionnaire des concepts clés.** Paris, ESF éditeurs

ROCKWELL E. (1995): **De huellas, bardas y veredas.** En Rockwell "La escuela cotidiana". México, FCE.

RODRÍGUEZ Espinar S. (1997): **La evaluación institucional universitaria.** Revista de Investigación Educativa, Vol. 15, n° 2, p. 179-214.

RODRÍGUEZ R. *et al.* (2000): **Una nueva estrategia para evaluar la calidad del desempeño docente en las IES. Resultados de su aplicación en la facultad de medicina de la UNAM.** Revista de Educación Superior. N° 115.

ROSALES C. (2000): **Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.** Madrid, Narcea ediciones.

**RUEDA M. (1999): Evaluación académica vía los programas de compensación salarial.** En Rueda y Landesmann (coords) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, CESU.

**RUEDA M. (1999): Notas para una agenda de discusión sobre la evaluación de la docencia en las universidades.** En: Rueda y Landesmann (coords) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, UNAM, CESU.

**RUEDA M., CANALES A. y HERNÁNDEZ M. R. (1996): Las prácticas pedagógicas en la universidad. Un testimonio.** México, UNAM, CISE.

**RUEDA M. y NIETO GUTIERREZ J., comps (1996): La evaluación de la docencia universitaria.** México, UNAM, CISE.

**RUEDA M. (1999): Notas para una agenda de discusión sobre la evaluación de la docencia en las universidades.** En: Rueda y Landesmann (coords) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, UNAM, CESU.

**RUEDA M. y DÍAZ BARRIGA F., comps (2000): Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales.** México, Paidós Educador.

**RUEDA M., DIAZ BARRIGA F. y DIAZ PONTONES M., coords. (2001): Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior.** UAM, UNAM, UABJO, Cultura Universitaria, Serie Ensayo n° 71.

**RUEDA M. (2001): Una propuesta de cuestionario dirigido a los estudiantes para evaluar la función docente en la universidad.** En: Rueda M., Díaz Barriga F. Y Díaz Pontones M.: *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior.* UAM, UNAM, UABJO.

**RUEDA M. y DIAZ BARRIGA F., coords. (2003): La evaluación de la docencia en el ámbito universitario. Perspectiva desde la investigación y la intervención profesional.** (en prensa).

SACHOT M. (1997): **La didactique au milieu du gué**. Paris, ELA, n° 105.

SACRISTÁN J. y PEREZ GOMEZ A. (comps.-) (1996): **La enseñanza: su teoria y su práctica**. Madrid, Akal.

SAUSSURE F. (1915, edición de 1985): **Curso de lingüística general**. Ediorial Planeta de Agostini.

SAVET A. (1998): **L'évaluation des enseignants-chercheurs en France : CNE et CNU**, 11-17 in *Valorisation et évaluation des activités pédagogiques des enseignants-chercheurs. N° spécial. 5<sup>ème</sup> journées pédagogiques de l'AEPU*, Université de Provence, 28-29 mars 1998.

SCRIVEN M. (1988): **Evaluating teachers as professionals: the duties-based approach**. En Stanley y Popham (editores) *Teacher evaluation : six prescriptions for success*. Alexandria Association for Supervision and Curriculum Development.

SHOHAMY E. (2001): **The power of Tests. A critical Perspective on the Uses of Language Tests**. Pearson Education.

SIMON M. et al. (1995): **Opérationnalisation d'un modèle d'évaluation « sur mesure » du personnel enseignant**. *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 17 n° 1, 45-62.

STODOLSKY S. (1997): **Observación en el aula**. En: MILLMAN J. y DARLING-HAMMOND L. (1990, primera edición en inglés, 1997, primera impresión en español): *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid, edición La Muralla.

TABA H. (1972): **Aprender a pensar** . In : Joyce B., Weil M. : *Models of teaching*. New Jersey, Prentice- Hall.

TAGLIANTE Ch. (1991): **L'évaluation**. Paris, CLE International, Coll. Techniques de classe.



TARDIF J. (1997) : **Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive.** Montréal, Les Editions Logiques.

THELOT C. (1994) : **L'évaluation du système éducatif français.** Revue Française de Pédagogie, n° 107.

THIVIERGE A. y BERNARD H. (1996): **Les croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement.** *Mesure et évaluation en éducation*, vol.18, n°3, 59-84.

TOURAINÉ A. (1999) : **Pour une meilleure communication interculturelle en sociologie.** Revue Terminogramme, n° 89-90. Les publications du Québec.

TROGNON A. (1988). **Y-a-t'il place pour la pédagogie à l'université ?** *Pour n° 113*, 83-88.

TYLER R. (1998): **Principios básicos del currículo.** Bs.As. Troquel educación.

VALLE V. M. (1986): **Algunos criterios para evaluar programas de educación superior a nivel de posgrado.** Anuario 1986, Unión de Universidades de América Latina.

VÁSQUEZ H. E. (2000): **El papel del pedagogo en la evaluación del docente universitario como medio de formación.** Revista Panamericana de Pedagogía, n° 1.

VIDAL J. *et al.* (1998) : **La evaluación de la investigación: la experiencia de la universidad de Salamanca.** Revista de Educación, n° 316.

VYGOTSKI L. (1997): **Pensée et langage.** Paris, Editions La Dispute.

WEIL-BARAIS A. (1998): **Evaluation de l'enseignement et des enseignants, 42-49,** in *Valorisation et évaluation des activités pédagogiques des enseignants-chercheurs.* N° spécial. 5<sup>ème</sup> journées pédagogiques de l'AEPU, Université de Provence, 28-29 mars 1998.

**WEISS J. (2000) : Le portfolio, instrument de légitimation et de formation. Revue Française de Pédagogie, n° 132, p.11-22.**

**YAICHE F. (1996) : Les simulations globales. Mode d'emploi. Paris, Hachette, Coll. FLE.**

## ANEXOS

1. Modelos psicológicos de aprendizaje en didáctica escolar de las lenguas (Christian Puren, marzo 2001)
2. Encuesta sobre asociaciones mentales sobre la profesión académica en la disciplina de lenguas extranjeras
3. Normas del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation
4. Lista de funciones docentes (Javier Loredo y Olga Grijalba, 2000)
5. Estadística de valoración de funciones docentes por los alumnos
6. Guía para la observación de clase (adaptado de documento de la AIES)
7. Guión para las entrevistas
8. Clasificación de los reactivos del cuestionario de la UAM
9. Clasificación de los reactivos del cuestionario del TEC
10. Clasificación de los reactivos del cuestionario del CELE
11. Características de un buen docente de LE en el CELE (Taller de la DGEE)
12. Paradigma del buen docente de LE (con el apoyo de la DGEE)
13. Clasificación de los reactivos del cuestionario del CELE/DGEE

## MODELES PSYCHOLOGIQUES D'APPRENTISSAGE EN DIDACTIQUE SCOLAIRE DES LANGUES

	1	2	3	4	5	6
Modèle	RECEPTION	IMPREGNATION	ACTION	REACTION	INTERACTION	CONSTRUCTION
Modèle didactique de référence	"pédagogie traditionnelle"	"bain linguistique"	"méthodes directes", "méthodes actives"	"méthodologie audio-orale", "méthodologie audiovisuelle"	"approche communicative"	"approche cognitive"
Postulat psychologique : apprendre une langue étrangère, c'est...	... s'entraîner à traduire de plus en plus vite, jusqu'à ce que la traduction devienne instantanée et inconsciente ( <i>paradigme indirect</i> )	... s'entraîner dès le départ à penser et à parler en langue étrangère ( <i>paradigme direct</i> )				... conduire un processus permanent de construction/déconstruction/reconstruction personnelles de son interlangue ( <i>paradigme du contact</i> )
L'enseignant doit donc privilégier...	... l'entraînement à la traduction orale intensive.	... tous les "exercices directs" en langue étrangère				la réflexion sur la langue ("conceptualisation") des apprenants à partir de leurs propres productions.
Exercice de référence	thème d'application		-activités langagières variées à partir de documents -conceptualisation à partir de phrases modèles -exercices de transformation et substitution	exercice structural	simulations et jeux de rôles	conceptualisation à partir des productions des élèves
Postulat pédagogique	L'élève apprend par assimilation directe du savoir préparé et transmis par l'enseignant ou par le matériel.	L'élève apprend par exposition intensive à la langue étrangère.	L'élève apprend en réalisant des tâches en langue étrangère.	L'élève apprend en réagissant aux sollicitations verbales du maître ou du matériel : questions, amorces, stimuli d'exercices mécaniques, activités étroitement guidées.	L'élève apprend au moyen d'échanges réalisés en langue étrangère.	L'élève apprend par construction personnelle de son propre savoir.
Exigence première de l'enseignant vis-à-vis des élèves	être attentifs en classe	multiplier en classe et hors classe les occasions de contact avec la langue	participer en classe	réagir en classe	communiquer en classe de manière authentique ou simulée	produire des énoncés pour vérifier des hypothèses (essais-erreurs), réfléchir sur la langue

© Christian Puren mars 2001

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 2

ENCUESTA SOBRE ASOCIACIONES MENTALES SOBRE LA PROFESIÓN  
ACADÉMICA EN LA DISCIPLINA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Pregunta formulada por escrito a los profesores:

Estimado/a compañero/a :

Estoy haciendo un trabajo sobre culturas académicas y me gustaría que me ayudaras con un sencillo juego de asociación.

Cuáles son las primeras 5 palabras (o grupos de palabras) que te vienen en mente cuando te preguntas : « ¿Qué significa para mí la profesión académica ? » .

Respuestas clasificadas en 5 grandes categorías conceptuales. Las líneas intermedias corresponden a los reagrupamientos analizados en el texto.

El conocimiento. Las competencias cognitivas y metacognoscitivas. Las competencias intelectuales.	El saber-hacer. Competencias procedimentales. Dominio de técnicas pedagógicas.	Competencias actitudinales. Relaciones humanas interpersonales. Afectos y emociones.	Valores transculturales y universales asociados a la profesión docente.	Situación socio-económica. Situación política, laboral. Administración universitaria.
Actualización.(2 veces) Actualización (nuevos conocimientos continuamente). Formación y actualización constantes. Formación.(4 veces) Estudio constante. Lecturas.(2 veces) Pensar sin fin. Reflexión (2 veces) Descubrimiento. Desarrollo personal. Desarrollo.	<i>Formación de profesionistas.</i> Formación integral de los seres humanos (contribuir a). Preparación.(4 veces) Prepararse.  Buscar nuevas formas y métodos que faciliten el trabajo y lo hagan agradable.  Crear. Creatividad.(5 veces) Imaginación. Dinámicas.(2 veces)	Compartir el conocimiento y la investigación con los demás. Aprender de la experiencia de otros profesores. Información sobre los logros de otros profesores. Dar. Recibir (2 veces)  Contacto con los alumnos. Relación con jóvenes. Contacto permanente con gente inteligente y agradable (estudiantes y profesores). <i>Convivencia agradable.</i> Confianza y aprecio de mis colegas.	<i>Compromiso</i> (estar comprometido con algo).(8 veces) Responsabilidad.(7 veces) Respeto absoluto hacia los estudiantes. Respeto absoluto. Respeto. (4 veces) Sentimiento de ser útil. Utilidad de los conocimientos transmitidos. Dedicación. (2 veces) Entrega. (3 veces) Vocación.(2 veces) Cumplimiento.  Ética.(2 veces)	Estabilidad económica (cuando la hay, p.e. Tiempo completo definitivo). Pobreza económica. Subsistir. Sueldo bajo. Mala paga vs entrega total. Multichambismo <i>Trabajo desvalorizado en México.</i>  Mucho trabajo.(4 veces) No descansar. Agotamiento. Cansancio. <i>Presión nerviosa para dar clases.</i>

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

<p><i>Análisis.</i> Raciocinio.</p> <hr/> <p>Aprender de los alumnos. Aprender.(2 veces) Aprendizaje.(6 veces)</p> <p>Conocer cosas nuevas. Conocimientos.(4 veces) Dominio del tema.</p> <hr/> <p>Cuestionamiento. Debate de ideas.</p> <hr/> <p>Cultura. Hacer descubrir una cultura. Información.</p> <hr/> <p>Investigación. (3 veces). Investigaciones. <i>Investigador.</i> (3 veces) Investigar. (2 veces) Docencia e investigación. Publicar. Tesis.</p> <hr/> <p>55 conceptos</p>	<p>Desempeño. Experiencia. Experto.</p> <p>Elaborar materiales didácticos. Estímulos visuales, auditivos. Juegos. Música.</p> <hr/> <p>Reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje (hacer). Facilitador del aprendizaje.</p> <hr/> <p>Transmisión de conocimientos. Transmitir mis conocimientos a quien lo necesita y aprecia. Dar clases (2 veces). Enseñar (3 veces); Enseñanza (2 veces)</p> <hr/> <p>Responder a las expectativas de los estudiantes.</p> <hr/> <p>Educar.</p> <hr/> <p>39 conceptos</p>	<p>Cariño de los alumnos. Cariño.(2 veces) Competencia entre los profesores para obtener los "puntitos".</p> <hr/> <p><i>Intercambio.</i>(4 veces) Grupos de personas. Relaciones humanas. Cooperación. Cambio.(2 veces) Esfuerzo. Disciplina.(2 veces) Curiosidad por buscar. Desafío constante. Mente abierta. Comprensión del otro. Aceptación. Satisfacción.(2 veces) Satisfacción cuando aprenden. Satisfacción de compartir mis conocimientos con otros. Crecimiento. Emoción. Pasión. Plenitud. Placer. Gusto.(2 veces) Intrigas.</p> <hr/> <p>Diversión.(2 veces) Divertirme.(2 veces) Entretenimiento (2 veces) No siempre lo mismo.</p> <hr/> <p>Motivación interna. Motivar y motivarse a través de una experiencia común.</p> <hr/> <p>Involucrarse en un proyecto de aprendizaje.</p> <hr/> <p>55 conceptos</p>	<p>33 conceptos</p>	<p>Actitud crítica. Libertad académica.</p> <hr/> <p>Motivación externa. Prestigio. Universidad.(2 veces) Autovaloración.</p> <hr/> <p>Cierto poder.</p> <hr/> <p><i>Retribución con la institución que me formó.</i></p> <hr/> <p>Trabajo todo el tiempo (no sólo en horarios específicos). <i>Trabajo no administrativo.</i></p> <hr/> <p>Burocracia.</p> <hr/> <p>Una vida tranquila.</p> <hr/> <p><i>Ególatras (los profesores son).</i></p> <hr/> <p>29 conceptos</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**TOTAL: se contabilizan 211 palabras y grupos de palabras asociados con la profesión académica.**

**Respuestas no clasificadas, imprecisas. (6)**

**Profesor (4 veces); Técnico académico; Estudiante.**

### ANEXO 3

## LAS NORMAS DE EVALUACION FIJADAS POR EL JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (RESUMEN)

### 1. Para decidir qué evaluar

- Identificación de la audiencia (norma de utilidad)
  - Identificar las audiencias principales y las audiencias secundarias
  - Definir las necesidades (con respecto a la evaluación) de cada audiencia
- Confiabilidad del equipo evaluador (norma de utilidad)
  - Fijar un código de ética (p.e.: utilidad de ser juez y parte)
  - Buscar la representatividad del equipo de evaluadores
  - Precisar los roles de cada cual
  - Someter a revisión el plan de evaluación por evaluadores expertos
  - Explicar con claridad el plan de evaluación a las audiencias
  - Mantener informadas a las audiencias en cuanto al progreso del estudio, por medio de carteles, correo, informes, juntas, etc.
- Trascendencia de la evaluación (norma de utilidad)
  - Una trascendencia positiva es aquella que ayuda a los educadores a cumplir con sus responsabilidades y, en general, a satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes. El propósito de esta norma es que los evaluadores ayuden a sus audiencias a utilizar los resultados de manera positiva, mediante el mejoramiento de los programas, proyectos o materiales, la selección de los productos o aproximaciones cuyos costos aporten el mayor beneficio o la eliminación de los esfuerzos improductivos. Los evaluadores son agentes del cambio, el cual no sucede de manera inmediata. Hay que saber convencer a las diversas audiencias.
  - Consejo: someter a los representantes de cada audiencia los procedimientos y los instrumentos con los que se va a evaluar para que aporten su opinión
- Viabilidad política (norma de factibilidad)
  - Cuidar los riesgos de manipulación para obtener ventaja
  - Estar seguros que nadie se siente amenazado por la evaluación
  - Consejos: reunirse con los grupos de interés para que expresen su posición y preocupaciones, llevar una bitácora de este proceso. Identificar, medir e informar acerca de las oposiciones de los diversos grupos de interés.



- Evitar relacionarse más con una audiencia que con otra o con un grupo de interés que con otro.
- Relación costo-producto (norma de factibilidad)
- Conflicto de intereses (norma de legitimidad)
- Los conflictos de intereses suelen ser inevitables y deben manejarse con apertura y honestidad
- Dicho problema predomina en las evaluaciones internas en las que las relaciones personales pueden influir en los resultados de las evaluaciones
- Consejos: identificar las posibles fuentes de conflictos de intereses
- Errores: suponer que seguir una serie de procedimientos objetivos bien establecidos elimina cualquier conflicto de intereses; excluir la participación de personas calificadas por miedo a exponer la evaluación a alegatos de conflictos de intereses
- Identificación del objeto (norma de precisión)
- Tener una descripción clara y precisa del objeto de evaluación, corroborando, lo más que se pueda y en la medida de lo posible, si lo que aparece en el currículo formal se corresponde con el currículo real. De no ser posible, se partirá del currículo formal para llevar a cabo la evaluación, pero el aspecto del currículo real deberá contemplarse en el informe de evaluación.
- Considerar elaborar descripciones, por separado, de cada aspecto del objeto por evaluar.
- Registrar en el informe técnico las descripciones que se obtengan, y destinar atención especial a cualquier discrepancia entre las características deseadas del objeto y las características ocurridas en el momento de ponerlo en marcha.
- Errores: no verificar, mediante examen u observación directa, la precisión de las descripciones del objeto.
- Consejo: evitar dedicar demasiado tiempo a la descripción del objeto, de manera que luego resulte insuficiente el tiempo que se pueda destinar a estimar sus aciertos y deficiencias.
- Análisis del contexto (norma de precisión)
- Análisis de los contextos social, político y económico del objeto.
- Errores: tener una visión estrecha del contexto del objeto e ignorar las influencias potenciales importantes. como presiones políticas.

- Consejo: no concentrarse demasiado en analizar el contexto del objeto, de manera que no pueda destinar el tiempo necesario para estimar su efectividad.

## **2. Definición del problema por evaluar**

Este apartado contiene las normas descritas en el apartado anterior:

- Identificación de la audiencia
- Identificación del objeto
- Análisis del contexto

Y además:

- Propósitos y procedimientos descritos (norma de precisión)
- Los propósitos de una evaluación incluyen sus objetivos (definirlos) y los usos que se le pretende dar.
- Los procedimientos de una evaluación incluyen las diversas maneras en que la información se recopila, organiza, analiza e informa.
- Ambas cosas deben aclararse y registrarse en diferentes etapas: al inicio del proceso, durante el proceso, y en el informe final se debe dejar constancia de la evolución o de los cambios, si es el caso.
- Advertencia: no insistir en obtener una extensa definición de los propósitos y procedimientos, al principio de la evaluación, cuando esta definición inicial imposibilitará la aproximación flexible, cuando tales definiciones prematuras contradicen subsecuentemente la aproximación evaluativa que se ha tenido o cuando restringirán indebidamente el conjunto de resultados informativos.

## **3. Para diseñar la evaluación**

- Identificación de la audiencia
- Selección y alcance de la información (norma de utilidad)
- Se espera que cada audiencia plantee diversos elementos con respecto al objeto por evaluar. De éstos, los evaluadores deben seleccionar aquellos que tengan mayor importancia para las audiencias principales y responder a ellos con información clara y útil. Es necesario ponderar qué es más significativo.
- Lineamientos: confirmar que las preguntas formuladas a los entrevistados (para conocer la opinión de las audiencias) se relacionan con los propósitos; distribuir el esfuerzo total para la evaluación (elaboración de instrumentos, acopio de datos,

análisis de datos, interpretación e información) y asignar el mayor esfuerzo a los temas jerárquicamente mayores.

- Interpretación valorativa (norma de utilidad)
  - El valor es el término esencial de la evaluación y la valoración es la tasa o escala de utilidad de un objeto, su importancia o valor global. Atribuir un valor a determinados aspectos de un programa es el tema de la evaluación.
  - La tarea es compleja y controversial porque se trata de interpretar el significado de la información. Dicha información (cuantitativa o cualitativa, formativa o sumativa, de proceso o de producto) será de poco interés o uso si no se interpreta de acuerdo con la idea pertinente y adecuada de lo que es válido o no en el terreno que nos ocupa en educación.
  - Lineamientos: considerar las bases alternativas para interpretar los resultados; por ejemplo: objetivos del proyecto, especificación de los procedimientos, leyes y reglamentos, metas institucionales, ideales democráticos, desempeño de los grupos por comparación, medición de las necesidades de un grupo consumidor, expectativas de desempeño en un grupo muestra e informe de juicios por medio de los diversos grupos referenciales.
  - Errores: suponer que las evaluaciones deben ser objetivas en el sentido de estar exentas de juicios de valor; no determinar las perspectivas de valor (educativo, económico, social y científico) que el cliente y las audiencias consideran importantes al interpretar los resultados de la evaluación.
- Procedimientos prácticos (norma de factibilidad)
  - cómo alcanzar acuerdos contractuales, cómo elegir las fuentes de información, qué instrumentos seleccionar y cómo administrarlos, cómo recopilar, registrar, almacenar y recuperar los datos, cómo analizar estos datos y cómo informar los resultados. Evitar interrupciones, que la evaluación sea factible y realista con respecto a las restricciones de tiempo, presupuesto, personal y disponibilidad de datos y participantes.
  - Lineamientos: elegir los procedimientos que se puedan realizar con un esfuerzo razonable; verificar la factibilidad del calendario para la recopilación de datos y sus diversas técnicas antes que determinar el método de recopilación de datos; asegurar que el suficiente personal capacitado esté disponible para terminar la evaluación como se propuso.

- Advertencia: darle mayor peso a la factibilidad que a la precisión. Si no se puede garantizar un proceso confiable y válido, considerar abandonar o no la evaluación.
- Obligación formal (norma de legitimidad)
- Equilibrio del informe (norma de legitimidad)
  - informar de los aspectos negativos así como de los positivos del objeto
  - clasificar ventajas y desventajas, defectos y virtudes o rasgos neutrales
- solicitar los comentarios críticos de las partes enteradas antes de emitir el informe final
- advertir qué no se ha podido evaluar
- Errores: manipular los resultados para complacer un grupo de interés o los evaluadores
- Identificación del objeto
- Propósitos y procedimientos descritos
- Fuentes de información confiable (norma de precisión)
  - personas, grupos, documentos, filmaciones, etc.
  - Es importante seleccionar diversas fuentes (alumnos, pares, administrativos, autoestudio) para obtener información por diversos medios: entrevistas, cuestionarios, observación, análisis de documentos (planes de estudio, programas, bibliografía, etc.) y materiales para la clase, videos y grabaciones audio, calificaciones, bitácoras descriptivas, diarios de clase, pruebas, etc.
- Lineamientos: describir las fuentes, documentar el proceso, documentar los procedimientos de muestreo utilizados para cada fuente e incluir en el apéndice técnico.
- Errores: clasificar las fuentes sin describirlas, clasificar las fuentes de información como adecuadas o inadecuadas pues todas las fuentes son parcialmente adecuadas, dar más tiempo del necesario en el análisis de la documentación, explicaciones y estimaciones generales suelen ser suficientes.
- Medición válida (norma de precisión)
  - Descripción detallada de contenidos por medir, análisis de instrumentos, justificación de procedimientos, administración, calificación, interpretación, presentación de evidencias cualitativas y cuantitativas son requerimientos para la validez. La validez de la medición se refiere a la solidez de las inferencias que se hagan a partir de los resultados del proceso de acopio de datos.

- La validez del instrumento depende de cómo se utilizó, de qué preguntas responde, de las condiciones de recopilación de datos, de las características de las personas que proporcionan los datos y de la interpretación de los resultados.
- Diversidad de fuentes e instrumentos da mayor validez a la evaluación.
- Lineamientos: verificar los instrumentos con los objetivos; exponer la evidencia que fundamenta el uso de los instrumentos elegidos.
- Error: aceptar un instrumento de medición por sus características generales (reputación, formato, etc.) en vez de por su aplicabilidad al proyecto que se mide.
- Advertencia: si por falta de tiempo, recursos, etc., no se ha podido comprobar la validez de un instrumento es necesario: señalar que es experimental, que los resultados se interpretan con precaución y dentro de los límites del contexto, informar el grado en el que participó el personal del programa, en el desarrollo y la elección de los instrumentos.
- Medición confiable (norma de precisión)
  - Una medición confiable es aquella que proporciona indicaciones consistentes de las características que investiga.
  - Coherencia interna, estabilidad temporal, concordancia entre los observadores son criterios de confiabilidad.
  - Advertencia: ídem que anterior.
- Análisis de la información cuantitativa (norma de precisión)
  - La información cuantitativa consiste en hechos y peticiones que se representan en números. El análisis cuantitativo es el proceso de acopio, organización, manejo y validación de la información para resolver ciertas preguntas acerca del objeto.
  - Edad, características socio-económicas de los estudiantes, aprovechamiento, actitudes y comportamientos, características del programa que se evalúa son algunas de las informaciones que se pueden medir.
  - La tarea del análisis cuantitativo es organizar, resumir, interpretar e informar estas cantidades y mediciones para que su significado resulte claro.
  - Medir también los efectos de un programa al nivel de los subgrupos y no sólo como comparación global del desempeño promedio de los grupos que reciben el programa, porque lo que puede parecer beneficioso globalmente puede no serlo para un sub-grupo.
  - Errores: permitir que la recopilación de datos y las consideraciones de análisis reduzcan los temas en estudio a una falsa simplificación; buscar hacer coincidir los

datos mediante engaños; concluir que en todas las evaluaciones se deben utilizar análisis estadístico; sacrificar la pertinencia por el rigor.

- Análisis de la información cualitativa (norma de precisión)
  - Entrevistas estructuradas y no estructuradas, observaciones participativas o no participativas, audiencias, documentos, registros y procedimientos de recopilación de datos de diversos tipos. Se pueden recopilar intencionalmente o aparecer a nuestra consideración inesperadamente; además, se pueden enfocar a decisiones, objetivos, planes, procesos, resultados, etc., y registrar como descripciones, argumentos lógicos, interpretaciones e impresiones.
  - El resultado es la presentación narrativa, dota el análisis de una profundidad que lo cuantitativo no puede dar.
  - El evaluador debe asegurar la precisión de los resultados al buscar, en una fuente, evidencia que los fundamente y al someter las inferencias a una verificación independiente.
  - Lineamientos: elegir un procedimiento de análisis y un método de sintetización apropiado para la interrogante a la cual el estudio responde; informar sobre las deficiencias potenciales de la recopilación de datos; establecer categorías de información significativas para las entrevistas.
  - Errores: referirse a lo cualitativo como algo poco riguroso y sólo intuitivo; no diferenciar las diversas fuentes de información cualitativa con base en la confiabilidad, el nivel de experiencia y el grado de participación; pensar que lo cuantitativo se aplica para muestras grandes y lo cualitativo para muestras pequeñas, se puede pensar en entrevistar a alumnos también y a aplicar un cuestionario a los profesores también.
- Conclusiones fundamentadas (norma de precisión)
  - Las conclusiones deben ser fundamentadas.
  - Informe objetivo (norma de precisión)
    - Asegurar que el informe incluya perspectivas independientes de los miembros del proyecto cuyo trabajo se evalúa (y la inversa)
    - Informar los puntos conflictivos respecto de las conclusiones y recomendaciones.

Investigar, examinar e informar las desviaciones y prejuicios que puedan influir en los resultados.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 4

**ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVOS EN LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA PARA LOS ALUMNOS**

En el marco de un trabajo de investigación sobre evaluación de la docencia, me interesa conocer tu opinión acerca de los aspectos y/o actividades que te parece importante evaluar del desempeño docente en clase de lengua extranjera.

En la escala, 1 equivale a muy importante, 2 a importante, 3 a poco importante, 4 a sin importancia. No dudes en "desechar" lo que no te parece importante en lengua extranjera. Muchas gracias por tu cooperación.

	1	2	3	4
Actualización de la información				
Preparación práctica de la materia				
Domina la materia				
Claridad en la exposición				
Organización y preparación de a clase				
Preparación teórica de la materia				
Estimula la participación del alumno				
Propicia un ambiente favorable de trabajo				
Considera la opinión externada por el alumno				
Muestra disponibilidad para que los alumnos lo consulten				
Obtiene información acerca de las necesidades de los alumnos				
Relaciona los conocimientos con otras disciplinas				
Retroalimenta a los alumnos en las áreas fuertes y débiles en sus avances del curso				
Asiste a todas las sesiones				
Es accesible con los alumnos				
Amenidad en las explicaciones				
Congruencia evaluación-objetivos				
Manifiesta atención por los alumnos				
Propicia la interacción del grupo				
Llega puntualmente a sus clases				
Profundiza en la cobertura de los temas				
Implementa la enseñanza reflexiva				
Realización de trabajos prácticos				
Manejo del grupo				
Manifiesta interés en los contenidos expuestos				
Obtiene información acerca de los avances del alumno				
Ritmo de presentación de los temas				
Presentación del programa de la asignatura				
Presentación de los criterios de evaluación				
Uso del tiempo en clase				
Manifiesta que prepara la clase				
Cumplimiento del programa				
Orienta el desarrollo de actividades y tareas				
Presenta diversas posturas teóricas				
Recursos y materiales utilizados en clase				
Especifica la bibliografía del curso				

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

## ANEXO 5

### ASPECTOS MAS SIGNIFICATIVOS EN LA EVALUACION DE LA DOCENCIA EN LENGUAS EXTRANJERAS SEGÚN LOS ALUMNOS

Resultados de aplicación del cuestionario Loredo (1999) (cfr. Anexo 4)

	Muy importante e importante = 100%
	En cifras absolutas
Preparación práctica de la materia	54 alumnos
Domina la materia	54
Claridad en la exposición	54
Organización y preparación de la clase	54
Propicia un ambiente favorable de trabajo	54
Muestra disponibilidad para que los alumnos lo consulten	54
Retroalimenta a los alumnos en las áreas fuertes y débiles en sus avances del curso	54
Asiste a todas las sesiones	54
Realización de trabajos prácticos	54
Es accesible con los alumnos	54
Manifiesta interés en los contenidos expuestos	54

Se seleccionaron únicamente los aspectos que fueron considerados por la totalidad de la muestra como muy significativos.



## ANEXO 6

### GUIA PARA LA OBSERVACIÓN DE CLASE

#### EN ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS A NIVEL SUPERIOR

Adaptado de: de AIES , Québec, Canadá

#### EN PEDAGOGÍA

##### COMUNICACIÓN EN TORNO A LOS OBJETIVOS Y EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

1. Se dieron a conocer de manera oportuna los objetivos generales
2. Se dan a conocer los objetivos específicos por secuencia, unidad o lección (de manera formal o informal, por escrito o verbalmente)
3. El producto final esperado (escrito u oral) es debidamente ilustrado, el alumno sabe lo que se espera de él

##### ELECCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

4. Las actividades tienen una clara relación con un objetivo del programa
5. Las actividades son las adecuadas para mi nivel
6. Las actividades son diversificadas y motivadoras

##### LÓGICA EN LA ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA

7. Las instrucciones se transmiten en un orden secuencial
8. Entre actividades o temas existe una transición coherente
9. Existe una progresión en forma de espiral que permite volver sobre los puntos más difíciles

##### ANTICIPACIÓN DE LOS ERRORES Y LAS DIFICULTADES

10. El profesor advierte sobre los temas gramaticales o lexicales que representan riesgos de fosilización

##### MANEJO DE LOS TIEMPOS Y DEL RITMO

11. Las clases empiezan a tiempo. Cuando no es así es porque el profesor llega tarde o porque llegan tarde los alumnos
12. El profesor está presente para cuidar el buen desarrollo de las actividades, aun cuando son individuales o en equipos
13. El profesor tiene un buen sentido del tiempo, se da cuenta cuando el ritmo decae, adapta su propuesta de actividades al grupo
14. Se respetan las fechas establecidas (para examen, proyección de película, laboratorio, o cualquier otra actividad o tarea)

##### ADAPTACIÓN AL CONTEXTO

15. El profesor se da cuenta de las dificultades no previstas y adapta en consecuencia
16. El profesor estimula al grupo (tomando en cuenta sus peculiaridades)

##### ACTIVIDADES, SOPORTES DIDÁCTICOS y PROFESIONALISMO

17. Las actividades son repartidas de manera equilibrada en las 4 habilidades (Comprensión Escrita, Comprensión Auditiva, Expresión Escrita, Expresión Oral)
18. El curso no está excesivamente enfocado hacia la gramática, se toma en cuenta la comunicación y la expresión (antes que las reglas gramaticales o las listas de vocabulario a memorizar)
19. El profesor enseña la corrección fonética
20. Las interacciones (en equipo, individual, en plenaria) y sus modalidades (cooperativas o competitivas) se dan en forma equilibrada
21. Se utiliza un libro de texto comercial

Este libro me parece: excelente, bueno, regular, malo.

El profesor alterna el libro con otros soportes o fuentes de información (Impresos, video, audio, internet, etc.)

22. Se utiliza un alto porcentaje de documentos auténticos
23. El profesor demuestra estar actualizado en cuanto a: lengua, cultura y civilización

#### **OBJETIVACIÓN y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS**

24. Se enseñan estrategias de aprendizaje
25. El profesor hace más hincapié en los procesos que en los resultados
26. Los estudiantes son invitados a explicitar, a describir o a enunciar el procedimiento empleado en la resolución de los problemas o en ciertas actividades de conceptualización

#### **RETROALIMENTACIÓN**

27. Las técnicas de evaluación formativa son utilizadas regularmente
28. Las tareas son corregidas (calificadas o anotadas)
29. Los alumnos tienen la oportunidad de autocorregirse o intercorregirse
30. Los exámenes (evaluaciones sumativas) se reservan para el final del curso
31. El profesor verifica que los alumnos hayan entendido correctamente las instrucciones

#### **USO DE LOS ERRORES**

32. El alumno tiene la ocasión de diagnosticar el origen de sus errores
33. El error es utilizado positivamente permitiendo que el alumno encuentre el contexto en el que el "error" no lo es (pedagogía del error)

## **DIFERENCIACIÓN**

34. Las actividades contienen elementos que permiten tomar en cuenta los diferentes

estilos de aprendizaje

35. El profesor propone actividades diferentes a los alumnos según sus capacidades

## **PENSAMIENTO DIVERGENTE Y RETO INTELLECTUAL**

36. las actividades, sin estar muy por encima del nivel de los alumnos, representan un desafío intelectual

37. Se estimula la creación y la capacidad inventiva para la solución de problemas

## **EN LA COMUNICACIÓN**

### **DEFINICIÓN DE LOS TÉRMINOS Y DE LOS CONCEPTOS**

38. El profesor utiliza términos simples, conocidos

39. El alumno se siente familiarizado con los términos especializados (gramaticales u otros)

40. Cuando el alumno no está familiarizado con un término o un concepto, el profesor lo explica o lo hace explicar o busca la forma de que quede claro

### **COHERENCIA Y CONTINUIDAD EN LA COMUNICACIÓN ,**

41. El profesor retoma el hilo de la comunicación después de una digresión

## **EXPRESIVIDAD**

42. El tono de la voz es estimulante

43. El profesor no se sienta durante toda la clase atrás del escritorio, se desplaza en el salón

44. La gestual del profesor invita a la participación de los alumnos y/o contribuyen favorablemente al aprendizaje

45. El uso de la lengua materna es oportuno

## **DISPONIBILIDAD**

46. El profesor tiene momentos disponibles fuera de clase para atender a sus alumnos y lo comunica oportunamente

47. Las preguntas o las intervenciones de los alumnos son bien recibidas

48. Los alumnos pueden expresar libremente sus opiniones

### **ESTÍMULACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE CADA ALUMNO**

49. Cuando es necesario, el profesor dirige las preguntas a alumnos específicos (por - su nombre) para estimularlos a que participen

### **EN EL ENCUADRE**

#### **RESPONSABILIDADES A LOS ALUMNOS**

50. El profesor confía ciertas responsabilidades a los alumnos

51. Los alumnos son invitados a buscar documentos para la clase

### **CONSULTAS E INICIATIVAS**

52. Las modalidades de trabajo son a veces resultado de una negociación con los alumnos

53. El alumno puede a veces elegir entre varias actividades para llegar a un objetivo

54. El profesor solicita a veces a los alumnos encontrar los medios para cumplir con

una tarea

### **VALORIZACIÓN DEL TRABAJO Y DE LAS ACTITUDES DE LOS ALUMNOS**

55. El trabajo y los esfuerzos son valorizados

### **TRATAMIENTO CON JUSTICIA HACIA TODOS LOS ALUMNOS**

56. Las preferencias o aversiones del profesor hacia ciertos alumnos no son visibles

57. Todos los alumnos merecen la atención del profesor

58. No existe discriminación o preferencias por sexo, elección sexual, nacionalidad, edad, religión, clase social, físico, etc.

59. Comportamientos similares de alumnos en contextos similares atraen reacciones

similares del profesor

### **EN LAS ACTITUDES**

#### **COHERENCIA**

60. Existe una coherencia entre las actitudes que el profesor espera de sus alumnos y

las que el mismo tiene (puntualidad, asistencia, respeto, etc.)

### **FORMAS DE INTERVENCIONES**

61. El profesor interviene con calma

62. El profesor mantiene una actitud de respeto hacia todos

63. El profesor llama a cada alumno por su nombre

### **VERACIDAD**

- 64. El profesor admite sus errores y sus limitaciones
- 65. Cuando es pertinente, el profesor da su opinión y la presenta como una opinión entre muchas posibles
- 66. Cuando es útil el profesor expresa sus humores o sus sentimientos

### **INTERACCIONES**

- 67. El profesor favorece la objetivación (la manifestación) de los problemas que los alumnos puedan sentir con respecto a la clase
- 68. El profesor busca el consenso antes que la toma de decisiones unilaterales

### **AMBIENTE**

- 69. El profesor es amigable, de buen humor, saluda a los alumnos
- 70. Se permite y se favorece el sentido del humor en clase por parte del profesor y de los alumnos
- 71. En la medida de lo posible, el profesor toma en cuenta las preferencias o las limitaciones del alumno

### **ESTADO ANÍMICO GRUPAL**

- 72. El profesor reconoce las variaciones en el estado anímico del grupo
- 73. El profesor ajusta el ritmo según el estado de fatiga o de tensión del grupo
- 74. El profesor toma en cuenta los factores externos que pueden afectar al grupo o a los individuos

### **CULTURAS JUVENILES**

- 75. El profesor demuestra conocer las culturas de los jóvenes, los acontecimientos que marcan su entorno, y hace alusión a ellas
- 76. El profesor es sensible a las preocupaciones de los jóvenes, demuestra entenderlos y aceptar ciertas manifestaciones propias de los jóvenes (modas en el peinado, en la vestimenta, en la forma de hablar, etc.)

### **GENERALES**

- 77. De ser posible, me gustaría tomar otro curso con este profesor

78. Considero necesario que el profesor se actualice en lengua, cultura, pedagogía, didáctica y /o manejo de grupos

**COMENTARIOS GENERALES SOBRE EL CURSO Y SOBRE EL DESEMPEÑO  
DE LOS ALUMNOS**

## ANEXO 7

### GUÍA PARA LAS ENTREVISTAS

#### 1.- La disciplina

- valor curricular en los diferentes grados
- demanda social de lenguas extranjeras
- lugar que ocupa el aprendizaje autodirigido y en línea

#### 2.- La profesión

- formación del profesor
- perfil profesional
- investigación

#### 3.- El cuestionario de evaluación de la docencia aplicado a los alumnos (CEDA)

- antecedentes de la evaluación del profesorado
- origen del cuestionario
- planeación
- investigación sobre evaluación, intercambios con otras IES, influencia norteamericana
- validación de los ítems
- desarrollo operativo de la evaluación (tiempo, espacio, frecuencia, etc.)
- contenidos (enfoques de enseñanza subyacentes: conductual, humanista, cognoscitivo, otro)
- seguimiento dado al CEDA
- finalidades, objetivos, metas de la evaluación del profesorado y del CEDA en particular
- usos dados a la información generada por los CEDA
- formas de retroacción
- programas de remediación

## ANEXO 8

### CLASIFICACIÓN DE LOS REACTIVOS DEL CUESTIONARIO DE LA UAM

Cuestionario:

#### NIVEL DE AUTOEVALUACION

1. Usted ha asistido, hasta la fecha, a las sesiones programadas para el curso
2. Usted se ha presentado puntualmente a clases
3. Usted ha permanecido en clase la duración total de las sesiones
4. Usted ha participado en clase, entre otras maneras, expresando dudas, aportando ejemplos, respondiendo a preguntas
5. A este curso usted le ha dedicado, fuera del aula, el siguiente número de horas semanales
6. De acuerdo con lo anterior, usted juzgaría que su esfuerzo y dedicación hacia el curso fue la adecuada

#### NIVEL ORGANIZATIVO

1. El profesor presentó con oportunidad los objetivos, la bibliografía y el programa del curso
2. El profesor empleó la bibliografía propuesta para el curso
3. El profesor presentó, argumentó y comentó con los alumnos los criterios y mecanismos de evaluación del curso
4. De ser posible me agrada volver a tomar otro curso con este profesor
5. Es necesario que el profesor tome cursos de didáctica, pedagogía y manejo de grupos

#### DESEMPEÑO

6. El profesor se ha basado en el programa proporcionado originalmente a los alumnos
7. El profesor ha asistido, hasta la fecha, a las sesiones programadas para el curso
8. El profesor ha logrado establecer un ambiente de respeto y ha propiciado un clima de confianza entre los participantes del curso



9. El profesor muestra entusiasmo en la clase que imparte
10. El profesor ha estimulado la participación de los alumnos en la clase
11. El profesor emplea suficientes recursos (ejemplos, problemas, medios, audiovisuales, etc.) para ilustrar los diversos conceptos del curso
12. El profesor ha respetado la duración programada para las sesiones
13. El profesor ha explicado con claridad y ha hecho comprensibles los temas del curso
14. El profesor ha respondido adecuadamente y con claridad las preguntas y dudas exteriorizadas
15. El profesor dominó con profundidad los temas que ha cubierto del programa
16. El profesor ha promovido que los alumnos realicen fuera del aula ejercicios, prácticas, problemas, etc. que contribuyan al aprendizaje del alumno
17. El profesor ha evaluado objetivamente, de acuerdo con los criterios y mecanismos establecidos al inicio del curso
18. Solicitó usted al profesor que lo atendiese fuera de las horas de clase.
19. Indique usted las horas que el profesor ha destinado a su grupo para impartir su materia a la semana (teóricas y prácticas)
20. El profesor ha entregado los resultados de las evaluaciones practicadas
21. De acuerdo con sus respuestas anteriores, usted evalúa el desempeño del profesor como...

➤ **Instrumento de análisis 1 : Estrategias de enseñanza-aprendizaje derivadas de la aproximación conductual, cognoscitiva y humanista (Edna Luna 2000)**

En negritas, aparecen las estrategias dominantes en el cuestionario de la UAM, con el número de los reactivos que les corresponden según nuestra clasificación e interpretación.

Varios reactivos de este cuestionario tocan directamente las habilidades pedagógicas del profesor, sin poder identificarse directamente con un enfoque psicológico de enseñanza-aprendizaje, motivo por el cual no aparecen en este cuadro.

Psicología conductual	Psicología cognoscitiva	Psicología humanista
-----------------------	-------------------------	----------------------

## ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

<p><b>1. Definir operacionalmente los objetivos de aprendizaje: reactivo 6 (r 6)<sup>1</sup></b></p> <p>2. Presentar de manera secuenciada la información (partir de lo más simple a lo más complejo)</p> <p><b>3. Diseñar situaciones de enseñanza que faciliten el aprendizaje (considerar los insumos): r 11</b></p> <p>4. Programar contingencias de reforzamiento</p> <p>5. Permitir que los estudiantes avancen a su propio ritmo</p> <p><b>6. Elaborar instrumentos de evaluación que constaten el logro de los objetivos: r 3, r 17, r 20</b></p>	<p>1. Tomar en cuenta los conocimientos previos del estudiante en el desarrollo de los contenidos educativos</p> <p>2. Estructurar con secuencia lógica los contenidos educativos</p> <p><b>3. Motivar al estudiante a participar activamente en su proceso de aprendizaje significativo: r 10, r 16</b></p> <p>4. Buscar la funcionalidad (sentido) de los conocimientos, destrezas, valores, etc.</p> <p>5. Fomentar estrategias cognoscitivas de exploración y descubrimiento, así como de regulación y planificación</p>	<p>1. Desarrollar un programa flexible para incorporar los intereses de los alumnos</p> <p>2. Proporcionar recursos de aprendizaje de su experiencia personal, libros u otros materiales</p> <p>3. Fomentar el aprendizaje participativo</p> <p>4. Fomentar la autoevaluación</p> <p><b>5. Inspirar confianza: r 8</b></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

El papel del profesor es:

- Tener claridad explicativa
- Presentar los objetivos, la bibliografía y el programa del curso
- Dominar los temas y la materia
- Emplear la bibliografía propuesta

<sup>1</sup> De ahora en adelante, el número del reactivo de cada cuestionario se escribe con r minúscula sucedida del número del reactivo, ejemplo : reactivo 6 = r6.

- Presentar, argumentar y comentar con los alumnos los criterios y mecanismos de evaluación del curso
- Evaluar objetivamente y dar retroalimentación
- Asesorar a los alumnos que lo pidan
- Seguir el programa
- Ser asiduo y puntual
- Establecer un ambiente de respeto y de confianza
- Tener entusiasmo
- Estimular la participación de los alumnos dentro y fuera del aula
- Diversificar los recursos didácticos
- Tomar cursos de didáctica, pedagogía y manejo de grupos, si es necesario

El papel del alumno es:

- Ser puntual y asistir a clase
- Participar en clase y hacer trabajos extra clase

➤ **Instrumento de análisis 2: Paradigmas didácticos (Pérez Gómez 1996; Fresán y Vera 2000)**

Utilizamos la misma forma tipográfica (negritas) para remarcar las características dominantes. En este caso, se reproduce el texto de los reactivos.

**Paradigma presagio-producto**

**Entusiasmo:** El profesor (P) muestra entusiasmo en la clase que imparte (r9)

**Compromiso:** El P ha asistido, hasta la fecha, a las sesiones programadas para el curso (r7); El P ha respetado la duración programada para las sesiones (r12); Solicitó Ud. al P que lo atendiese fuera de las horas de clase (r18); Horas destinadas al grupo en la semana (r19); El P ha promovido que los A realicen fuera del aula ejercicios, prácticas, problemas, etc., que contribuyan al aprendizaje (r16); El P se ha basado en el programa proporcionado originalmente a los alumnos (A) (r6); El P empleó la bibliografía propuesta para el curso (r2).

**Dominio de la materia:** El P dominó con profundidad los temas que ha cubierto del programa (r15)

**Habilidad de comunicación:** El P presentó con oportunidad los objetivos, la bibliografía y el programa del curso (r1)

**Claridad expositiva:** El P ha respondido adecuadamente y con claridad las preguntas y dudas exteriorizadas (r14); El P ha explicado con claridad y ha hecho comprensibles los temas del curso (r13)

**Pensamiento lógico:** -

**Capacidad pedagógica:** -

#### Paradigma producto-proceso

**Seguimiento de una secuencia lógica en el orden del temario:** -

**Verificación del nivel de comprensión alcanzado por los alumnos al término de las sesiones:** El P presentó, argumentó y comentó con los A los criterios y mecanismos de evaluación del curso (r3); El P ha evaluado objetivamente, de acuerdo con los criterios establecidos al inicio del curso (r17); El P ha entregado los resultados de las evaluaciones practicadas (r20)

**Uso de medios variados de apoyo al aprendizaje:** El P emplea suficientes recursos para ilustrar los diversos conceptos del curso (r11)

**Vinculación de los nuevos conocimientos con lo visto anteriormente:** -

**Elaboración de síntesis o resúmenes de lo revisado y de lo que se va a explicar:** -

**Orden de la exposición de temas:** -

**Trato respetuoso a todos los estudiantes:** El P ha logrado establecer un ambiente de respeto y ha propiciado un clima de confianza entre los participantes del curso (r8)

#### Paradigma mediacional

**Cultura general del P:** -

**Conciencia de la potencialidad de la educación para transformar a los individuos y a la sociedad:** -

**Altas expectativas respecto de la potencialidad de aprendizaje de los estudiantes:** -

**Capacidad para el diagnóstico de conocimientos y/o destrezas de los A mediante tests de diagnóstico, observación directa y el análisis de los expedientes de los A:** -

**Capacidad para seleccionar, adaptar y/o elaborar materiales de enseñanza:** -

**Capacidad para seleccionar, desarrollar y elaborar secuencias de actividades de aprendizaje apropiadas para el logro de los objetivos de enseñanza y necesidades de aprendizaje:** -

**Dominio de los conocimientos relativos a los diferentes estilos cognitivos:** -

Dominio de destrezas didácticas que propicien el desarrollo de valores, aptitudes, actitudes positivas así como la autonomía para el aprendizaje: -

Dominio de destrezas que propicien el desarrollo del autoconcepto positivo y la interacción constructiva en otros:-

### Paradigma ecológico

**Habilidad para lograr la participación de los alumnos:** El P ha estimulado la participación de los A en clase (r10).

Pautas de desarrollo físico, psicológico y social de los estudiantes: -

Habilidad para comprender e interpretar un mensaje después de escucharlo: -

Utilización de estrategias orientadas a la solución de problemas: -

Capacidad para estimular el diálogo y el análisis crítico: -

Apertura para tomar en cuenta la opinión de los alumnos: -

Uso de evaluaciones orientadas a verificar la comprensión y no la memorización: -

Los 4 y 5, y 21 son reactivos generalistas y no entran en la clasificación de Fresán y Vera.

#### ➤ **Instrumento 3: Las dimensiones en los cuestionarios en uso (Feldman 1997, d'Apollonia, Abrami 1990)**

Las dimensiones contempladas en el cuestionario de la UAM:

#### **De alta importancia:**

##### *1. Claridad y entendimiento:*

- el P ha explicado con claridad y ha hecho comprensibles los temas del curso (reactivo 13 = r13);
- el P ha respondido adecuadamente y con claridad las preguntas y dudas externadas (r14);

##### *2. Cumplimiento de los objetivos planteados para el curso:*

- el P presentó con oportunidad los objetivos, la bibliografía y el programa del curso (r1);
- el P se ha basado en el programa proporcionado originalmente a los alumnos (r6);
- el P empleó la bibliografía propuesta para el curso (r2);

#### **De mediana importancia:**

##### *3. Entusiasmo y compromiso:*

- el P muestra entusiasmo en la clase que imparte (r9);
- el P ha respetado la duración programada para las sesiones (r12);
- el P ha asistido, hasta la fecha, a las sesiones programadas para el curso (r7);
- indique usted las horas que el P ha destinado a su grupo para impartir su materia a la semana (teóricas y prácticas) (r19).

4. *Conocimiento de la materia, de los temas o de la disciplina:*

- el P dominó con profundidad los temas que ha cubierto el programa (r15)

5. *Equidad en la evaluación:*

- el P presentó, argumentó y comentó con los alumnos los criterios y mecanismos de evaluación del curso (r3);
- el P ha evaluado objetivamente, de acuerdo con los criterios y mecanismos establecidos al inicio del curso (r17);
- el P ha entregado los resultados de las evaluaciones practicadas (r20).

6. *Manejo del grupo dentro del salón de clases:*

- el P ha estimulado la participación de los alumnos en la clase (r10);

7. *Preocupación y respeto por los estudiantes:*

- el P ha logrado establecer un ambiente de respeto y ha propiciado un clima de confianza entre los participantes del curso (r8)

8. *Disponibilidad y ayuda:*

- solicitó usted al profesor que lo atendiese fuera de las horas de clase (r18).

9. *Evaluación general del instructor:*

- de ser posible me agrada volver a tomar otro curso con este profesor (r4);
- es necesario que el P tome cursos de didáctica, pedagogía y manejo de grupos (r5);
- de acuerdo con lo anterior, usted evalúa el desempeño del profesor como... (r21).

De poca o nula importancia:

10. *Naturaleza y utilidad de los materiales de apoyo didáctico:*

- el P emplea suficientes recursos (ejemplos, problemas, medios, audiovisuales, etc.) para ilustrar los diversos conceptos del curso (r11)

11. *Dificultad del curso y carga de trabajo:*

- el P ha promovido que los alumnos realicen fuera del aula ejercicios, prácticas, problemas, etc. que contribuyan al aprendizaje del alumno (r16).

## Dimensiones ausentes

### De alta importancia:

1. Estimulación del interés en la materia por parte del profesor
2. Percepción del impacto de la instrucción (qué tanto aprendió el alumno)
3. Preparación y organización del curso por parte del profesor
4. Motivación de los estudiantes para que rindan el máximo; fijación de altos estándares de rendimiento (exigencia)

### De mediana importancia:

5. Estimulación de la reflexión
6. Amplitud de conocimiento
7. Habilidades de comunicación
8. Nivel de la clase
9. Relevancia y utilidad de los materiales complementarios
10. Características de la personalidad
11. Fomento de la discusión y la diversidad de opiniones
12. Fomento del pensamiento independiente y el reto intelectual
13. Evaluación general del curso
14. Miscelánea / otros

### De baja o nula importancia:

15. Naturaleza o valía del curso (incluyendo su utilidad y relevancia)
16. Naturaleza, calidad y frecuencia de la retroalimentación profesor-alumno
17. Dificultad del curso (exigencia, cobertura).

ANEXO 9

CLASIFICACIÓN DE LOS REACTIVOS DEL CUESTIONARIO DEL TEC

Cuestionario:

Este encuesta tiene como objetivo obtener información útil para tus profesores y profesoras de acuerdo con la percepción que tienes sobre su desempeño docente. Tu participación en esta encuesta es muy importante dentro del proceso de mejora continua del Instituto.

Lee cuidadosamente cada afirmación y señala en la escala la opción que mejor exprese tu opinión.

Recuerda que 1= Totalmente de acuerdo y 7= Totalmente en desacuerdo

Nombre del profesor:

Nombre de la materia:

El profesor o la profesora:

1. Manifiesta dominio de la disciplina académica correspondiente al curso que imparte.

*Total Acuerdo* 1 2 3 4 5 6 7 *Total Desacuerdo*

2. Asiste a las sesiones establecidas, es puntual y cumple con el servicio de asesoría acordado.

*Total Acuerdo* 1 2 3 4 5 6 7 *Total Desacuerdo*

3. Ha cumplido hasta ahora con el programa del curso o con la programación del proyecto, así como con las políticas generales que se establecieron al inicio.

*Total Acuerdo* 1 2 3 4 5 6 7 *Total Desacuerdo*

4. Fomenta una comunicación efectiva, se mantiene abierto(a) al diálogo y crea un ambiente de confianza y respeto.



*Total Acuerdo* 1 2 3 4 5 6 7 *Total Desacuerdo*

5. Evalúa de manera justa y objetiva mi trabajo y cumple con los criterios de evaluación establecidos al inicio de; curso.

*Total Acuerdo* 1 2 3 4 5 6 7 *Total Desacuerdo*

6. Promueve que los alumnos y las alumnas participen activamente con sus ideas y opiniones en el desarrollo del curso.

*Total Acuerdo* 1 2 3 4 5 6 7 *Total Desacuerdo*

7. Fomenta el aprendizaje individual y colaborativo, de conocimientos relevantes, conectados con situaciones reales y sustentado en información actualizada y contable.

*Total Acuerdo* 1 2 3 4 5 6 7 *Total Desacuerdo*

8. Promueve la reflexión, el cuestionamiento, el análisis crítico y la creatividad a través de las actividades del curso.

*Total Acuerdo* 1 2 3 4 5 6 7 *Total Desacuerdo*

9. Practica y fomenta el ejercicio de aquellos valores, habilidades y actitudes de la Misión ITESM-2005 que estableció como relevantes para el curso.

*Total Acuerdo* 1 2 3 4 5 6 7 *Total Desacuerdo*

10. Utiliza y fomenta el empleo de recursos tecnológicos, metodología y materiales didácticos adecuados para enriquecer y facilitar el proceso de aprendizaje del curso.

*Total Acuerdo* 1 2 3 4 5 6 7 *Total Desacuerdo*

11 . Muestra una actitud comprometida y motivadora en la impartición del curso.

Total Acuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total Desacuerdo

12. Organiza e imparte el curso de manera que favorece el aprendizaje.

Total Acuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total Desacuerdo

➤ Instrumento de análisis 1 : Estrategias de enseñanza-aprendizaje derivadas de la aproximación conductual, cognoscitiva y humanista (Edna Luna 2000)

Psicología conductual	Psicología cognoscitiva	Psicología humanista
-----------------------	-------------------------	----------------------

### ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

<p><b>1. Definir operacionalmente los objetivos de aprendizaje: reactivo 3 (r3)</b></p> <p>2. Presentar de manera secuenciada la información (partir de lo más simple a lo más complejo)</p> <p><b>3. Diseñar situaciones de enseñanza que faciliten el aprendizaje (considerar los insumos): r 10, r12</b></p> <p>4. Programar contingencias de reforzamiento</p> <p>5. Permitir que los estudiantes avancen a su propio ritmo</p> <p><b>6. Elaborar instrumentos de evaluación que constaten el logro de los objetivos: r 5</b></p>	<p>1. Tomar en cuenta los conocimientos previos del estudiante en el desarrollo de los contenidos educativos</p> <p>2. Estructurar con secuencia lógica los contenidos educativos: no dicho pero presente.</p> <p><b>3. Motivar al estudiante a participar activamente en su proceso de aprendizaje significativo: r 8</b></p> <p><b>4. Buscar la funcionalidad (sentido) de los conocimientos, destrezas, valores, etc.: r7, r9</b></p> <p>5. Fomentar estrategias cognoscitivas de exploración y descubrimiento, así como de regulación y planificación</p>	<p><b>1. Desarrollar un programa flexible para incorporar los intereses de los alumnos: r 6</b></p> <p>2. Proporcionar recursos de aprendizaje de su experiencia personal, libros u otros materiales</p> <p><b>3. Fomentar el aprendizaje participativo: r7</b></p> <p>4. Fomentar la autoevaluación</p> <p><b>5. Inspirar confianza: r 4</b></p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### El papel del profesor

Conocer la disciplina que imparte

Ser puntual, asistir y cumplir

Cumplir con el programa

Fomentar la comunicación, el respeto y la confianza

Fomentar el aprendizaje individual y colaborativo de conocimientos relevantes

Sustentar los conocimientos en información actualizada y confiable

Evaluar con justicia y objetividad y cumplir con los criterios preestablecidos

Promover la participación de los alumnos en la generación de ideas y opiniones

Promover la reflexión, el cuestionamiento y el análisis crítico

Practicar y fomentar valores como: honestidad, responsabilidad, trabajo y creatividad

Utilizar y fomentar el uso de nuevas tecnologías

Compromiso y motivación

Favorecer el aprendizaje

### El papel del alumno<sup>2</sup>

Obtener un valor agregado con el curso de lengua.

## ➤ Instrumento de análisis 2: Paradigmas didácticos (Pérez Gómez 1996; Fresán y Vera 2000)

### Paradigma presagio-producto

Entusiasmo: -

**Compromiso:** Asiste a las sesiones establecidas, es puntual y cumple con el servicio de asesoría acordado (reactivo 2= r2); Ha cumplido hasta ahora con el programa del curso, así como con las políticas generales que se establecieron al inicio (r3); Muestra una actitud comprometida y motivadora en la impartición de sus clases (r11)

**Dominio de la materia:** Manifiesta dominio de la disciplina académica correspondiente al curso que imparte (r1)

**Habilidad de comunicación:** Fomenta una comunicación efectiva, se mantiene abierto al diálogo en un ambiente de confianza y respeto (r4)

---

<sup>2</sup> Hace referencia al reactivo que hace alusión al alumno de manera explícita en este cuestionario. En otro cuestionario el alumno debe evaluar su participación, su trabajo fuera del aula, su grado de satisfacción ante la enseñanza recibida, aparte de datos socio-económicos.

Claridad expositiva: -

Pensamiento lógico: -

**Capacidad pedagógica:** Fomenta el aprendizaje (...) de conocimientos relevantes, conectados con situaciones reales y sustentado en información actualizada y confiable (r5); Organiza e imparte el curso de manera que favorece el aprendizaje (r12)

#### Paradigma proceso-producto

Orden de la exposición de temas: -

Seguimiento de una secuencia lógica en el orden del temario: -

Vinculación de los nuevos conocimientos con lo visto anteriormente: -

Elaboración de síntesis o resúmenes de lo revisado y de lo que se va a explicar: -

**Verificación del nivel de comprensión alcanzado por los alumnos al término de las sesiones:** Evalúa de manera justa y objetiva mi trabajo y cumple con los criterios de evaluación establecidos al inicio (r6)

Uso de medios variados de apoyo al aprendizaje: **Utiliza y fomenta el empleo de recursos tecnológicos, metodología y materiales didácticos adecuados para enriquecer y facilitar el proceso de aprendizaje del curso (r10)**

Trato respetuoso a todos los estudiantes: -

#### Paradigma mediacional

Cultura general del profesor: -

Conciencia de la potencialidad de la educación para transformar a los individuos y a la sociedad: -

Altas expectativas respecto de la potencialidad de aprendizaje de los estudiantes: -

Capacidad para el diagnóstico de conocimientos y/o destrezas de los alumnos mediante tests de diagnóstico, observación directa y el análisis de los expedientes de los A: -

Capacidad para seleccionar, adaptar y/o elaborar materiales de enseñanza: -

Capacidad para seleccionar, desarrollar y elaborar secuencias de actividades de aprendizaje apropiadas para el logro de los objetivos de enseñanza y necesidades de aprendizaje: -

Dominio de los conocimientos relativos a los diferentes estilos cognitivos: -

**Dominio de destrezas que propicien el desarrollo del autoconcepto positivo y la interacción constructiva con otros:** Fomenta el aprendizaje individual y colaborativo (r5)

**Dominio de destrezas didácticas que propicien el desarrollo de valores, aptitudes, actitudes positivas así como la autonomía para el aprendizaje:** Practica y fomenta el ejercicio de aquellos valores, habilidades y cumple con la misión ITESM-2005, tales como honestidad, responsabilidad, trabajo y creatividad (r9)

#### Paradigma ecológico

Pautas de desarrollo físico, psicológico y social de los estudiantes: -

Habilidad para comprender e interpretar un mensaje después de escucharlo:-

**Utilización de estrategias orientadas a la solución de problemas:** Fomenta el aprendizaje (...) de conocimientos relevantes, conectados con situaciones reales (r5)

**Capacidad para estimular el diálogo y el análisis crítico:** Promueve la reflexión, el cuestionamiento, el análisis crítico a través de las actividades del curso (r8)

**Habilidad para lograr la participación de los alumnos:** Promueve que los alumnos participen activamente con sus ideas (...) en el desarrollo del curso (r7)

**Apertura para tomar en cuenta la opinión de los alumnos:** Promueve que los alumnos participen activamente con sus opiniones (...) en el desarrollo del curso (r7)

**Uso de evaluaciones orientadas a verificar la comprensión y no la memorización: -**

- **Instrumento 3: Las dimensiones en los cuestionarios en uso (Feldman 1997, d'Apollonia, Abrami 1990)**

Dimensiones incluidas

#### De alta importancia:

##### **1. Claridad y entendimiento:**

- Organiza e imparte el curso de manera que favorece el aprendizaje (reactivo 12=r 12)

##### **2. Estimulación del interés en la materia por parte del profesor:**

- promueve que los alumnos/alumnas participen activamente con sus ideas en el desarrollo del curso (r6)

##### **3. Percepción del impacto de la instrucción (qué tanto aprendió el alumno):**

- globalmente, el cursar esta materia me da un valor agregado significativo y me ayuda a comprender, hablar, leer y escribir la lengua de mi elección (r14)

##### **4. Cumplimiento de los objetivos planteados para el curso:**

- ha cumplido hasta ahora con el programa del curso o con la programación del proyecto, así como con las políticas generales que se establecieron al inicio (r3);

### **De mediana importancia:**

#### ***5. Estimulación de la reflexión:***

- promueve la reflexión (...) (r8)

#### ***6. Entusiasmo y compromiso:***

- asiste a las sesiones establecidas, es puntual y cumple con el servicio de asesoría acordado (r2);
- muestra una actitud comprometida y motivadora en la impartición del curso (r11).

#### ***7. Conocimiento de la materia, de los temas o de la disciplina:***

- manifiesta dominio de la disciplina académica correspondiente al curso que imparte (r1);
- fomenta el aprendizaje (...) de conocimientos relevantes, conectados con situaciones reales y sustentado en información actualizada y confiable (r7).

#### ***8. Habilidades de comunicación:***

- fomenta una comunicación efectiva, se mantiene abierto(a) al diálogo (r4)

#### ***9. Equidad en la evaluación:***

- evalúa de manera justa y objetiva mi trabajo y cumple con los criterios de evaluación establecidos al inicio del curso (r5).

#### ***10. Fomento de la discusión y la diversidad de opiniones:***

- promueve que los alumnos y las alumnas participen activamente con sus opiniones en el desarrollo del curso (r6).

#### ***11. Fomento del pensamiento independiente y el reto intelectual:***

- promueve la reflexión, el cuestionamiento, el análisis crítico y la creatividad a través de las actividades del curso (r8).

#### ***12. Preocupación y respeto por los estudiantes:***

- crea un ambiente de confianza y respeto (r4).

#### ***13. Evaluación general del curso:***

- globalmente, el cursar esta materia me da un valor agregado significativo y me ayuda a comprender, hablar, leer y escribir la lengua de mi elección (r14).

#### ***14. Evaluación general del instructor:***

- tomando en cuenta todos los aspectos anteriores, el profesor o la profesora se desempeña de manera excelente en este curso (r13).

#### ***15. Miscelánea / Otros:***

- fomenta el aprendizaje individual y participativo (r7);

- organiza e imparte el curso de manera que favorece el aprendizaje (r12);
- practica y fomenta el ejercicio de aquellos valores, habilidades y actitudes de la Misión ITESM-2005 que estableció como relevantes para el curso (r9).

De baja o nula importancia:

16. *Naturaleza o valía del curso (incluyendo su utilidad y relevancia)*

- globalmente, el cursar esta materia me da un valor agregado significativo y me ayuda a comprender, hablar, leer y escribir la lengua de mi elección (r14)

17. *Naturaleza y utilidad de los materiales de apoyo didáctico:*

- utiliza y fomenta el empleo de recursos tecnológicos, metodología y materiales didácticos adecuados para enriquecer y facilitar el proceso de aprendizaje del curso (r10).

Dimensiones ausentes

De alta importancia:

18. Preparación y organización del curso por parte del profesor
19. Motivación de los estudiantes para que rindan el máximo; fijación de altos estándares de rendimiento (exigencia)

De mediana importancia:

20. Amplitud de conocimiento
21. Nivel de la clase
22. Relevancia y utilidad de los materiales complementarios
23. Manejo del grupo dentro del salón de clases
24. Características de personalidad
25. Disponibilidad y ayuda

De baja o nula importancia:

26. Naturaleza, calidad y frecuencia de la retroalimentación profesor-alumno
27. Dificultad del curso y carga de trabajo y contenido
28. Dificultad del curso (exigencia, cobertura)

ANEXO 10

CLASIFICACIÓN DE LOS REACTIVOS DEL CUESTIONARIO DEL CELE

Cuestionario:

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**  
**CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**  
 El objetivo de este cuestionario es el de proporcionar información útil a tu profesor y al Centro para su mejoramiento.  
 Grupo: \_\_\_\_\_ Idioma: \_\_\_\_\_

Respecto al curso	MARCA CON UNA X
1. Se dieron a conocer	
A) Los objetivos generales del curso.	SI NO
B) la forma en que se desarrollará el curso.	SI NO
C) la forma en que se evaluará el curso.	SI NO
2. El desarrollo del curso ha sido congruente con los objetivos planteados al inicio.	SI NO
3. Se abordaron aspectos culturales de la lengua que has estudiado en el curso.	SI NO
4. Las formas de evaluación han sido congruentes con los objetivos,	SI NO
Justas,	SI NO
Objetivas,	SI NO
Sistemáticas.	SI NO
5. El libro de texto ha resultado: Marca los que consideres pertinentes satisfactorio adecuado al nivel bonito barato interesante actual Otro:	
_____	



6. El material audiovisual ha resultado: Marca los que consideres pertinentes:  
 De calidad suficiente interesante adecuado al nivel Otro: \_\_\_\_\_

Otro comentario: \_\_\_\_\_

Respecto al profesor	MARCA UNA OPCION
----------------------	------------------

7. Asiste a clase veces	Siempre por lo general A veces Pocas
8. Cumple con el horario de clase veces	Siempre Por lo general A veces Pocas
9. Muestra disposición para aclarar dudas, dar explicaciones, orientar, corregir errores. veces	Siempre Por lo general A veces Pocas
10. Promueve la participación. veces	Siempre Por lo general A veces Pocas
11. Toma en cuenta las sugerencias por parte del grupo.	Siempre Por lo general A veces Pocas veces
12. Da retroalimentación a partir de tareas encomendadas y de los resultados de las evaluaciones. veces	Siempre Por lo general A veces Pocas

Otro comentario: \_\_\_\_\_

➤ **Instrumento de análisis 1 : Estrategias de enseñanza-aprendizaje derivadas de la aproximación conductual, cognoscitiva y humanista (Edna Luna 2000)**

Psicología conductual	Psicología cognoscitiva	Psicología humanista
-----------------------	-------------------------	----------------------

### ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

<p>1. Definir operativamente los objetivos de aprendizaje: reactivo 1 (r1)</p> <p>2. Presentar de manera secuenciada la información (partir de lo más simple a lo más complejo)</p> <p>3. Diseñar situaciones de enseñanza que faciliten el aprendizaje (considerar los insumos): r 5, r6</p> <p>4. Programar contingencias de reforzamiento</p> <p>5. Permitir que los estudiantes avancen a su propio ritmo</p> <p>6. Elaborar instrumentos de evaluación que constaten el logro de los objetivos: r 4, r 12</p>	<p>1. Tomar en cuenta los conocimientos previos del estudiante en el desarrollo de los contenidos educativos</p> <p>2. Estructurar con secuencia lógica los contenidos educativos : r 2</p> <p>3. Motivar al estudiante a participar activamente en su proceso de aprendizaje significativo: r 10</p> <p>4. Buscar la funcionalidad (sentido) de los conocimientos, destrezas, valores, etc.</p> <p>5. Fomentar estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, así como de regulación y planificación</p>	<p>1. Desarrollar un programa flexible para incorporar los intereses de los alumnos: r 11</p> <p>2. Proporcionar recursos de aprendizaje de su experiencia personal, libros u otros materiales</p> <p>3. Fomentar el aprendizaje participativo</p> <p>4. Fomentar la autoevaluación</p> <p>5. Inspirar confianza</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### El papel del profesor

- Dar a conocer los objetivos
- Hacer muestra de congruencia entre el curso y los objetivos, entre evaluación y objetivos
- Proponer actividades didácticas que ayuden al proceso de enseñanza y de aprendizaje
- Proponer una variedad de recursos didácticos
- Realizar una evaluación justa, objetiva y sistemática
- Asiduidad y puntualidad
- Disposición para aclarar dudas, dar explicaciones, orientar
- Promover la participación

- Considerar la opinión de los alumnos
- Dar retroalimentación
- Cumplir con las expectativas de los alumnos

### El papel del alumno<sup>3</sup>

- Asistir a clase
- Cumplir con los horarios de clase
- Realizar tareas
- Formar relaciones armónicas
- Integrarse al grupo
- Utilizar la lengua que está aprendiendo

➤ **Instrumento de análisis 2: Paradigmas didácticos (Pérez Gómez 1996; Fresán y Vera 2000)**

#### Paradigma presagio-producto

Entusiasmo: -

**Compromiso:** El P asiste a clase (reactivo 7= r7); El P cumple con el horario de clase (r8); El P muestra comunicación para aclarar dudas, orientar, corregir (r9)

**Dominio de la materia:** Se abordaron aspectos comunicación de la lengua (r3)

**Habilidad de comunicación:** Se dieron a conocer los objetivos generales del curso (r1A); se dieron a conocer las formas en que se desarrollará el curso (r1B); se dieron a conocer las formas en que se evaluará el curso (r1C).

Claridad expositiva: -

Pensamiento lógico: -

Capacidad pedagógica: -

#### Paradigma proceso-producto

Orden de la exposición de temas: -

---

<sup>3</sup> Derivado de siete reactivos para la autoevaluación del alumno.

**Seguimiento de una secuencia lógica en el orden del temario:** El desarrollo del curso ha sido congruente con los objetivos planteados al inicio (r2)

Vinculación de los nuevos conocimientos con lo visto anteriormente: -

Elaboración de síntesis o resúmenes de lo revisado y de lo que se va a explicar: -

**Verificación del nivel de comprensión alcanzado por los alumnos al término de las sesiones:** Las formas de evaluación han sido congruentes con los objetivos, justas, objetivas, sistemáticas (r4 A,B,C,D); El P. da retroalimentación a partir de tareas y resultados de evaluaciones (r12); Tus calificaciones reflejan tu aprendizaje de la lengua (r18)

**Uso de medios variados de apoyo al aprendizaje:** El material audiovisual ha resultado de calidad, suficiente, interesante, adecuado al nivel (r6)

Trato respetuoso a todos los estudiantes: -

### **Paradigma mediacional**

Cultura general del P: -

Conciencia de la potencialidad de la educación para transformar a los individuos y a la sociedad: -

Altas expectativas respecto de la potencialidad de aprendizaje de los estudiantes: -

Capacidad para el diagnóstico de conocimientos y/o destrezas de los A mediante tests de diagnóstico, observación directa y el análisis de los expedientes de los A: -

**Capacidad para seleccionar, adaptar y/o elaborar materiales de enseñanza:** El libro de texto ha resultado satisfactorio, adecuado al nivel, bonito, barato, interesante, actual (r5)

Capacidad para seleccionar, desarrollar y elaborar secuencias de actividades de aprendizaje apropiadas para el logro de los objetivos de enseñanza y necesidades de aprendizaje: -

Dominio de los conocimientos relativos a los diferentes estilos cognitivos: -

Dominio de destrezas que propicien el desarrollo del autoconcepto positivo y la interacción constructiva con otros: -

Dominio de destrezas didácticas que propicien el desarrollo de valores, aptitudes, actitudes positivas así como la autonomía para el aprendizaje: -

### **Paradigma ecológico**

Pautas de desarrollo físico, psicológico y social de los estudiantes: -

Habilidad para comprender e interpretar un mensaje después de escucharlo: -

Utilización de estrategias orientadas a la solución de problemas: -

Capacidad para estimular el diálogo y el análisis crítico: -

**Habilidad para lograr la participación de los alumnos:** Promueve la participación (r10)

**Apertura para tomar en cuenta la opinión de los alumnos:** Toma en cuenta las sugerencias por parte del grupo (r11)

Uso de evaluaciones orientadas a verificar la comprensión y no la memorización: -

- **Instrumento 3: Las dimensiones en los cuestionarios en uso (Feldman 1997, d'Apollonia, Abrami 1990)**

### **Dimensiones contempladas**

#### **De alta importancia:**

1. *Estimulación del interés en la materia por parte del profesor:* toma en cuenta las sugerencias por parte del grupo (reactivo 11=r11).
2. *Cumplimiento de los objetivos planteados para el curso:* se dieron a conocer los objetivos del curso (r1A); se dio a conocer la forma en que se desarrollará el curso (r1B); el desarrollo del curso ha sido congruente con los objetivos planteados al inicio (r2).

#### **De mediana importancia:**

3. *Entusiasmo y compromiso:* asiste a clase (r7); cumple con el horario de clase (r8)
4. *Conocimiento de la materia, de los temas o de la disciplina:* se abordaron aspectos culturales de la lengua estudiada en el curso (r3)
5. *Equidad en la evaluación:* se dieron a conocer la forma en que se evaluará el curso (r1C); las formas de evaluación han sido congruentes con los objetivos (r4A), justas (r4B), objetivas (r4C), sistemáticas (r4D).
6. *Manejo del grupo dentro del salón de clases:* promueve la participación (r10).
7. *Disponibilidad y ayuda:* muestra disposición para aclarar dudas, dar explicaciones, orientar, corregir errores (r9).

#### **De baja o nula importancia:**

8. *Naturaleza y utilidad de los materiales de apoyo didáctico*: el libro de texto ha resultado... (r5); el material audiovisual ha resultado... (r6).
9. *Naturaleza, calidad y frecuencia de la retroalimentación profesor-alumno*: da retroalimentación a partir de tareas encomendadas y de los resultados de las evaluaciones (r12).

### **Dimensiones ausentes**

#### **De alta importancia:**

10. Claridad y entendimiento
11. Percepción del impacto de la instrucción (qué tanto aprendió el alumno)
12. Preparación y organización del curso por parte del profesor
13. Motivación de los estudiantes para que rindan el máximo; fijación de altos estándares de rendimiento (exigencia)

#### **De mediana importancia:**

14. Estimulación de la reflexión
15. Amplitud de conocimiento
16. Habilidades de comunicación
17. Nivel de la clase
18. Relevancia y utilidad de los materiales complementarios
19. Características de personalidad
20. Fomento de la discusión y la diversidad de opiniones
21. Fomento del pensamiento independiente y el reto intelectual
22. Preocupación y respeto por los estudiantes
23. Evaluación general del curso
24. Evaluación general del instructor
25. Miscelánea / otros

#### **De baja o nula importancia:**

26. Naturaleza o valía del curso (incluyendo su utilidad y relevancia)
27. Dificultad del curso y carga de trabajo y contenido
28. Dificultad del curso (exigencia, cobertura)

## ANEXO 11

### CARACTERÍSTICAS DEL BUEN DOCENTE EN EL CELE

Nota : El título del documento, así como las diez categorías enlistadas, corresponden a la propuesta de la Dirección General de Evaluación Educativa para el Taller de Evaluación de la Docencia (octubre 2002). Los contenidos son míos.

#### 1.- Contexto de la enseñanza en el CELE

- se muestra abierto a conocer (en lo posible) las culturas de las lenguas enseñadas ahí
- tiene una postura claramente multiculturalista y multilingüista
- no cree en el predominio de una lengua sobre otra
- se muestra dispuesto a convivir con personas (profesores) de culturas distintas a la suya
- se muestra dispuesto a compartir, con profesores formados en sistemas educativos distintos al suyo, su visión y su práctica de la enseñanza de LE
- busca su integración plena al conjunto del cuerpo docente, no se aísla en su departamento de lengua
- si es extranjero, busca entender la cultura de sus estudiantes, inclusive su cultura de aprendizaje
- aunque la institución no lo solicita, busca profesionalizarse adquiriendo títulos académicos que demuestren su interés por el conocimiento
- se asume como profesor universitario, con sus implicaciones, y no como maestro de instituto comercial de lenguas
- es buen/a compañero/a, solidario/a, sincero/a, auténtico/a, dice las cosas cuando las tiene que decir, procurando no lastimar
- busca que se creen espacios para la crítica constructiva
- ...

#### 2.- Dominio del contenido

- se mantiene constantemente actualizado en: lengua y en cultura
- busca, pregunta, investiga, se informa sobre las cuestiones lingüísticas (de la lengua que enseña y del español) y culturales (de todos o la mayoría de los países donde se habla la lengua que enseña y de México)

- tiene un alto nivel cultural, es un buen lector, lo que le permite abordar diversas cuestiones culturales, sociales, políticas, con sus alumnos
- da mucho peso a la interculturalidad
- ...

### **3.- Programa de enseñanza**

- lo analiza con atención
- prepara un programa personal (sobre la base del programa oficial) para darlo por escrito desde las primeras clases a sus alumnos (señalando objetivos, metodología y soportes didácticos que se utilizarán, todo lo anterior a grandes rasgos)
- somete este programa a la opinión de sus alumnos para que hagan aportes y modificaciones (es flexible y acepta las sugerencias)
- no establece un calendario muy rígido porque debe dejar espacio para lo que el grupo vaya dictando con base en sus necesidades
- lo lleva a cabo en la medida de lo posible
- notifica con rigor a su jefe inmediato lo que no ha podido abordar en clase y explica las razones
- hace lo mismo con sus alumnos
- lo critica en reuniones pedagógicas y hace sugerencias para eventuales modificaciones
- ...

### **4.- Métodos y técnicas de enseñanza**

- se concibe a sí mismo como una ayuda para el aprendizaje
- prefiere comprender y ubicarse en una lógica de aprendizaje más que en una lógica de enseñanza
- busca sinceramente crear un ambiente favorable al aprendizaje, manifiesta una actitud de apoyo, de comprensión, de escucha hacia sus alumnos, procura hacer que los alumnos adquieran mayor confianza en sí mismos, evita siempre cualquier tipo de confrontación con alguno de ellos (aunque "le caiga mal")
- dispone el grupo lo menos frontalmente posible
- da preferencia al trabajo en equipos y en parejas



- interviene para guiar un trabajo de conceptualización gramatical cuando es necesario, puntualiza alguna información, aporta documentación como *input* para que los alumnos lleven a cabo actividades
- sabe trabajar en equipo, le gusta, ha estudiado los fenómenos de grupo y ha aprendido a cambiar sus propias actitudes
- practica una pedagogía diferenciada
- en la medida de lo posible, lleva un diario de clase
- ...

### **5.- Recursos y materiales educativos**

- siempre rigurosamente actualizados
- temáticas diversificadas
- adaptados a las necesidades y a las inquietudes de sus alumnos (para ello, debe aprender a conocerlos en particular y a conocer las culturas juveniles urbanas de México)
- debe saber "tomar el pulso" de su grupo y saber ofrecer los documentos que más pueden motivar a sus alumnos
- dosifica sablamente los materiales audio, audio visuales, escritos, a lo largo del curso
- dedica parte de su tiempo fuera de clase a elaborar materiales para su grupo (algunos pueden ser reutilizados, pero en general, enseñar lenguas obliga a una constante actualización de la información documental)
- no utiliza el método comercial de manera lineal y a pies juntillas, por el contrario, prefiere utilizar documentos auténticos
- puede actualizar constantemente y a muy bajo costo su acervo documental consultando las publicaciones en Internet
- ...

### **6.- Actividades de enseñanza**

- no pide sistemáticamente que los alumnos expongan un tema
- crea un ambiente favorable para que los alumnos pierdan el miedo a hacer juegos de roles o dramatizaciones, no es coercitivo
- está abierto a trabajar con proyectos (carta video, programa de radio, periódico, simulación global, encuesta, poemario, etc.)

- ofrece jugar si los alumnos lo aceptan bien
- no cree que escuchar canciones es lo que más les gusta (una encuesta nos dice que no es así), ni ver películas, no ocupa estos recursos para llenar huecos en su preparación de clase
- el éxito del uso de estos recursos (canciones y películas) depende de que el profesor haya preparado cuidadosamente el material didáctico (fichas, transcripciones, actividades, cuestionarios, etc.)
- ...

### 7.- Comunicación verbal y física

- habla lo menos posible, lo suficiente, permite que sus alumnos hablen (sabe que más habla él, más se irán cohibiendo sus alumnos para hablar)
- utiliza un tono de voz suave porque aprecia estar con sus alumnos y su voz refleja este sentimiento
- no descalifica jamás a ninguno de sus alumnos
- no siempre está sentado atrás de su escritorio, se desplaza cuando trabajan en equipos y se sienta entre los alumnos, se sienta entre los alumnos incluso en plenaria (o sobre el escritorio si así lo desea y si esto permite crear un ambiente de mayor confianza)
- no habla para demostrar que sabe sino para ayudar, para cuestionar, para hacer reflexionar, para divertir, para dar confianza, para explicar un concepto mal entendido, para aclarar dudas, etc.
- antes de contestar a una pregunta, se dirige al grupo para ver si alguien puede contestar
- tiene un buen sentido del *timing* en sus clases
- ...

### 8.- Evaluación del aprendizaje

- favorece siempre la autoevaluación y la co-evaluación así como la auto y la co-corrección
- hace un diagnóstico de los conocimientos previos, en general este diagnóstico es lingüístico

- da a conocer los resultados del diagnóstico, de manera grupal e individual, no desmoraliza quien haya tenido poco aciertos, solamente le señala (algunas) lagunas
- sabe hacer un diagnóstico más allá de un examen, sabe identificar rápidamente los problemas de cada alumno, en lengua pero también en cuanto a su forma de aprender, sabe ver si un alumno utiliza buenas o malas estrategias y sabe enseñar a remediarlas en el momento oportuno
- demuestra a sus alumnos que la evaluación que más les aporta es formativa, no califica las actividades que sirven para dar cuenta de los avances de los alumnos, busca siempre obtener información sobre los avances y el tipo de aprendiente que es cada alumno
- lleva un record personal de cada alumno (los trabajos hechos, el tipo de errores que comete más frecuentemente), conserva o hace conservar cada trabajo escrito para poder ver la evolución
- aplica el examen departamental en tiempo y forma
- sugiere las modificaciones pertinentes a los exámenes
- no trabaja en función de los exámenes sino que busca que éstos estén adaptados al curso que "impartió", lo ideal es que él mismo los elabore; de nos ser así, en virtud del argumento de la homogeneización de los conocimientos, sugiere reuniones departamentales para revisar los exámenes antes de su aplicación
- dedica una sesión a la retroalimentación, explica los criterios de evaluación
- utiliza una tipificación de errores y aplica actividades remediales adaptadas al grupo o a cada alumno en dificultad
- ...

#### **9.- Interacción con los estudiantes**

- respeto en todo: es tan puntual como se lo pide a sus alumnos, no falta a clase, no es despreciativo, ni humillante, ni sarcástico, ni intimidatorio, etc.
- procura, en la medida de lo posible, salir con sus estudiantes para invitarlos a estar más en contacto con la lengua que aprenden (cine, actos en institutos culturales, etc.)
- ...

#### **10.- Apoyo a los estudiantes**

- desde la primera semana de clase, manifiesta su disponibilidad extra-clase, para dar asesorías
- presta materiales bibliográficos o documentales a los alumnos que se lo soliciten
- colabora con ellos cuando tienen alguna dificultad mayor (salud, familia, trabajo) vía Internet
- ...

P.S. 1: Gran parte de lo señalado aquí depende de las acciones que realicen los jefes académicos.

P.S. 2: Para que un profesor sea "buen profesor", además de su voluntad y capacidad, hace falta también que se sienta estimulado por el entorno (colegas, jefe inmediato, dirección académica, etc.) y que esté bien remunerado.

## ANEXO 12

### PARADIGMA DEL CUEN DOCENTE DE LENGUAS EXTRANJERAS

#### **CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS** **PROYECTO DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA**

(CON EL APOYO DE LA DGEE)

##### *Dimensiones teóricas*

##### **Atención a los alumnos**

1. Conoce el perfil del público al que se dirige.
2. Promueve la participación de todos los alumnos.
3. Identifica los problemas de cada alumno en el aprendizaje de la lengua.
4. Promueve la integración del grupo.
5. Manifiesta disponibilidad para dar asesorías extra-clase.
6. Orienta a los alumnos sobre los aspectos administrativos de la institución.
7. Ayuda en la búsqueda de nueva información que contribuya a la formación lingüística del alumno.
8. Facilita materiales bibliográficos o documentales a los alumnos sobre la cultura y la lengua.
9. Se relaciona respetuosamente con los alumnos.

##### **Metodología de la enseñanza**

10. Utiliza distintos procedimientos didácticos.
11. Sugiere actividades adicionales al trabajo en el aula.
12. Favorece distintas dinámicas grupales para practicar la lengua.

13. Utiliza la comunicación no verbal como un recurso para enseñar la lengua.
14. Aprovecha el error con fines pedagógicos.
15. Favorece el intercambio de opiniones.
16. Apoya al alumno para que mejore sus estilos de aprendizaje.
17. Aprovecha las contribuciones de los alumnos.
18. Fomenta un ambiente favorable para el aprendizaje.

### **Formación del docente**

19. Se desempeña con ética profesional (responsabilidad, puntualidad, respeto, cumplimiento, compromiso).
20. Está actualizado en los aspectos lingüísticos y culturales de la lengua que enseña.
21. Tiene un buen manejo de las características formales de la voz (articulación, volumen, ritmo, pronunciación, claridad).

### **Planeación y desarrollo de la clase**

22. Conoce los objetivos del programa del curso que imparte.
23. Cumple con los objetivos del curso.
24. Adecua el programa del curso a las necesidades del grupo.
25. Planea su curso.
26. Revisa el programa del curso con los alumnos.
27. Utiliza dinámicas de trabajo adecuadas para el desarrollo de la clase.
28. Aborda los aspectos gramaticales en forma clara.
29. Relaciona la enseñanza de la lengua con aspectos culturales de la misma.

30. Propicia la reflexión del grupo en torno a conceptos lingüísticos y comunicativos.
31. Propone actividades pertinentes para lograr el objetivo de la clase.

### **Evaluación del aprendizaje**

32. Desarrolla en el alumno la capacidad de autoevaluarse.
33. Retroalimenta a los alumnos a lo largo del curso.
34. Evalúa el desempeño de los alumnos a lo largo del curso.
35. Utiliza formas de evaluación adecuadas al trabajo que se realiza en clase.
36. Da a conocer los criterios de evaluación de curso.

### **Materiales didácticos y recursos tecnológicos**

37. Utiliza material didáctico que contribuye a lograr los objetivos del curso.
38. Ajusta el material didáctico al perfil de los alumnos.
39. El material didáctico que emplea aborda temas de actualidad.
40. Utiliza diferentes tecnologías para las actividades de enseñanza.
41. Emplea diversos materiales didácticos.

ANEXO 13

CLASIFICACIÓN DE LOS REACTIVOS DEL CUESTIONARIO DEL CELE/DGEE

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

*Cuestionario de evaluación de la enseñanza*

Para mejorar el nivel académico del Centro, se llevan a cabo diversas actividades, entre las que se incluye la opinión de los estudiantes sobre la enseñanza. La información que proporcionas contribuirá al logro de este propósito.

Este cuestionario es anónimo, por lo que te solicitamos seas sincero al contestarlo. Es muy importante que todas las preguntas sean contestadas y que lo hagas con lápiz número 2 ó 2 1/2. Cada pregunta tiene cinco opciones.

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
1	2	3	4	5
1-19%	20-39%	40-59%	60-79%	80-100%

Selecciona la respuesta que refleje mejor tu experiencia con el profesor o la profesora y llena el círculo correspondiente en la hoja de respuestas.

1. Adecua los temas del programa a las características de los alumnos.
2. En el desarrollo del curso incluye temas de actualidad.
3. Relaciona la enseñanza de la lengua con la cultura de ésta.
4. Utiliza distintas formas de evaluación en el curso.
5. Emplea recursos tecnológicos para impartir las clases.
6. Apoya la exposición de los temas en la comunicación no verbal (gestos, movimientos, señales).
7. Planea sus clases.
8. Retroalimenta a los alumnos durante las sesiones de clase.
9. Discute los temas del programa con los alumnos.
10. Promueve distintas formas de trabajo con el grupo.
11. Estimula a los alumnos a participar en la clase.



12. Apoya al alumno en su aprendizaje.
13. Utiliza un tono de voz que se escucha bien.
14. Estimula la reflexión de los alumnos sobre la lengua que aprenden.
15. Evalúa a los alumnos a lo largo del curso.
16. Las actividades que propone permiten lograr los objetivos de la clase.
17. Se expresa con claridad.
18. Aprovecha los errores de los alumnos para aclarar dudas.
19. Emplea distintos procedimientos didácticos en las clases.
20. Maneja diferentes materiales didácticos a lo largo del curso.
21. Proporciona a los alumnos materiales adicionales sobre la cultura y la lengua.
22. Estimula a los alumnos para que expresen su opinión.
23. Tiene disposición para ayudar a los alumnos fuera de salón de clase.
24. Sugiere a los alumnos actividades complementarias a lo realizado en el aula.
25. Su desempeño es ético.
26. Aborda los aspectos gramaticales de la lengua en forma clara.
27. Propicia que los alumnos autoevalúen su aprendizaje.
28. Utiliza material didáctico adecuado a las características de los alumnos.
29. Propicia que los alumnos busquen información adicional sobre el curso.
30. Favorece un ambiente adecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
31. Asiste puntualmente a clase
32. Cumple con los criterios de evaluación establecidos al principio del curso.
33. Habla con un ritmo adecuado.
34. Promueve la integración del grupo.
35. Trata con respeto a los alumnos.

➤ **Instrumento de análisis 1 : Estrategias de enseñanza-aprendizaje derivadas de la aproximación conductual, cognoscitiva y humanista (Edna Luna 2000)**

Psicología conductual	Psicología cognoscitiva	Psicología humanista
-----------------------	-------------------------	----------------------

**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

<p>1. Definir operacionalmente los objetivos de aprendizaje</p> <p>2. Presentar de manera secuenciada la información (partir de lo más simple a lo más complejo)</p> <p>3. Diseñar situaciones de enseñanza que faciliten el aprendizaje (considerar los insumos): r 5, r7, r12, r16, r19, r20, r21, r23, r24, r26, r29</p> <p>4. Programar contingencias de reforzamiento</p> <p>5. Permitir que los estudiantes avancen a su propio ritmo</p> <p>6. Elaborar instrumentos de evaluación que constaten el logro de los objetivos: r 4, r 8, r15, r32</p>	<p>1. Tomar en cuenta los conocimientos previos del estudiante en el desarrollo de los contenidos educativos</p> <p>2. Estructurar con secuencia lógica los contenidos educativos</p> <p>3. Motivar al estudiante a participar activamente en su proceso de aprendizaje significativo: r14, r22</p> <p>4. Buscar la funcionalidad (sentido) de los conocimientos, destrezas, valores, etc. : r 2, r3, r18</p> <p>5. Fomentar estrategias cognoscitivas de exploración y descubrimiento, así como de regulación y planificación</p>	<p>1. Desarrollar un programa flexible para incorporar los intereses de los alumnos: r1, r9, r28</p> <p>2. Proporcionar recursos de aprendizaje de su experiencia personal, libros u otros materiales</p> <p>3. Fomentar el aprendizaje participativo : r10, r34, r11</p> <p>4. Fomentar la autoevaluación: r27</p> <p>5. Inspirar confianza: r 25, r30, r35</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

➤ Instrumento de análisis 2: Paradigmas didácticos (Pérez Gómez 1996; Fresán y Vera 2000)

### Paradigma presagio-producto

Entusiasmo: -

**Compromiso:** asiste puntualmente a clase (reactivo 31= r31); su desempeño es ético (r25); tiene disposición para ayudar a los alumnos fuera del salón de clase (r23).

**Dominio de la materia:** relaciona la enseñanza de la lengua con la cultura de ésta (r3); incluye temas de actualidad (r2);

**Habilidad de comunicación:** apoya la exposición de los temas en la comunicación no verbal (gestos, movimientos, señales, etc.) (r6); utiliza un tono de voz que se escucha bien (r13); habla con un ritmo adecuado (r33).

**Claridad expositiva:** se expresa con claridad (r17); aborda los aspectos gramaticales de la lengua en forma clara (r26);

Pensamiento lógico: -

**Capacidad pedagógica:** aprovecha los errores de los alumnos para aclarar dudas (r18); apoya al alumno en su aprendizaje (r12); estimula la reflexión de los alumnos sobre la lengua que aprenden (r14);

### **Paradigma proceso-producto**

**Orden de la exposición de temas:** planea sus clases (r7);

Seguimiento de una secuencia lógica en el orden del temario: -

Vinculación de los nuevos conocimientos con lo visto anteriormente: -

Elaboración de síntesis o resúmenes de lo revisado y de lo que se va a explicar: -

**Verificación del nivel de comprensión alcanzado por los alumnos al término de las sesiones:** utiliza distintas formas de evaluación en el curso (r4); retroalimenta a los alumnos durante las sesiones de clase (r8); evalúa a los alumnos a lo largo del curso (r15); cumple con los criterios de evaluación establecidos al principio del curso (r32);

**Uso de medios variados de apoyo al aprendizaje:** emplea recursos tecnológicos para impartir las clases (r5); emplea distintos procedimientos didácticos en las clases (r19); maneja diferentes materiales didácticos a lo largo del curso (r20); sugiere a los alumnos actividades complementarias a lo realizado en el aula (r24);

**Trato respetuoso a todos los estudiantes:** trata con respeto a los alumnos (r35)

### **Paradigma mediacional**

Cultura general del profesor: -

Conciencia de la potencialidad de la educación para transformar a los individuos y a la sociedad:-

Altas expectativas respecto de la potencialidad de aprendizaje de los estudiantes: -

Capacidad para el diagnóstico de conocimientos y/o destrezas de los alumnos mediante tests de diagnóstico, observación directa y el análisis de los expedientes de los alumnos:-

**Capacidad para seleccionar, adaptar y/o elaborar materiales de enseñanza:**

proporciona a los alumnos materiales adicionales sobre la cultura y la lengua (r21);

**Capacidad para seleccionar, desarrollar y elaborar secuencias de actividades de aprendizaje apropiadas para el logro de los objetivos de enseñanza y necesidades de aprendizaje:** las actividades que propone permiten lograr los objetivos de la clase (r16); utiliza material didáctico adecuado a las características de los alumnos (r28); adecua los temas del programa a las características de los alumnos (r1); propicia que los alumnos busquen información adicional sobre el curso (r29).

Dominio de los conocimientos relativos a los diferentes estilos cognitivos. -

**Dominio de destrezas que propicien el desarrollo del autoconcepto positivo y la interacción constructiva con otros:** promueve la integración del grupo (r34); favorece un ambiente adecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje (r30); promueve distintas formas de trabajo con el grupo (r10);

**Dominio de destrezas didácticas que propicien el desarrollo de valores, aptitudes, actitudes positivas así como la autonomía para el aprendizaje:** propicia que los alumnos autoevalúen su aprendizaje (r27);

#### Paradigma ecológico

Pautas de desarrollo físico, psicológico y social de los estudiantes: -

Habilidad para comprender e interpretar un mensaje después de escucharlo: -

Utilización de estrategias orientadas a la solución de problemas: -

Capacidad para estimular el diálogo y el análisis crítico: -

**Habilidad para lograr la participación de los alumnos:** estimula a los alumnos a participar en clase (r11); estimula a los alumnos para que expresen su opinión (r22).

**Apertura para tomar en cuenta la opinión de los alumnos:** discute los temas del programa con los alumnos (r9).

Uso de evaluaciones orientadas a verificar la comprensión y no la memorización: -

#### ➤ **Instrumento 3: Las dimensiones en los cuestionarios en uso (Feldman 1997, d'Apollonia, Abrami 1990)**

De alta importancia:

1. *Claridad y entendimiento:* se expresa con claridad (r17); aborda los aspectos gramaticales de la lengua en forma clara (r26).
2. *Estimulación del interés en la materia por parte del profesor:* discute los temas del programa con los alumnos (r9);

3. *Preparación y organización del curso*: Planea sus clases (r7); Emplea distintos procedimientos didácticos en las clases (r19).
4. *Cumplimiento de los objetivos planteados para el curso*: las actividades que propone permiten lograr los objetivos de la clase (r16).

De mediana importancia:

5. *Estimulación de la reflexión*: estimula la reflexión de los alumnos sobre la lengua que aprenden (r14);
6. *Entusiasmo y compromiso*: Asiste puntualmente a clase (r31); su desempeño es ético (r25).
7. *Conocimiento de la materia, de los temas o de la disciplina*: incluye temas de actualidad (r2); relaciona la lengua con la cultura (r3).
8. *Habilidades de comunicación*: apoya la exposición de los temas en la comunicación no verbal (gestos, movimientos, señales) (r6); utiliza un tono de voz que se escucha bien (r13); habla con un ritmo adecuado (r33).
9. *Nivel de la clase*: adecua los temas a las características de los alumnos (r1); utiliza material didáctico adecuado a las características de los alumnos (r28).
10. *Relevancia y utilidad de los materiales complementarios*: Emplea recursos tecnológicos (r5); proporciona a los alumnos materiales adicionales sobre la cultura y la lengua (r21); sugiere a los alumnos actividades complementarias a lo realizado en el aula (r24).
11. *Equidad en la evaluación*: utiliza distintas formas de evaluación del curso (r4); propicia que los alumnos autoevalúen su aprendizaje (r27); cumple con los criterios de evaluación establecidos al principio del curso (r32).
12. *Manejo del grupo dentro del salón de clase*: promueve distintas formas de trabajo con el grupo (r10); promueve la integración del grupo (r34); estimula a los alumnos a participar en clase (r11).
13. *Fomento de la discusión y la diversidad de opiniones*: estimula a los alumnos para que expresen su opinión (r22).
14. *Preocupación y respeto por los estudiantes*: apoya al alumno en su aprendizaje (r12); trata con respeto a los alumnos (r35).
15. *Disponibilidad y ayuda*: tiene disposición para ayudar a los alumnos fuera del salón de clase (r23).

16. *Miscelánea / otros*: favorece un ambiente adecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje (r30);

De baja o nula importancia:

17. *Naturaleza, calidad y frecuencia de la retroalimentación profesor-alumno*: retroalimenta a los alumnos durante las sesiones de clase (r8); evalúa a los alumnos a lo largo del curso (r15).

18. *Naturaleza y utilidad de los materiales de apoyo didáctico*: aprovecha los errores de los alumnos para aclarar dudas (r18); maneja diferentes materiales didácticos a lo largo del curso (r20).

19. *Dificultad del curso y carga de trabajo y contenido*: propicia que los alumnos busquen información adicional sobre el curso (r29);

### **Dimensiones ausentes**

De alta importancia:

20. Percepción del impacto de la instrucción (qué tanto aprendió el alumno)

21. Motivación de los estudiantes para que rindan el máximo; fijación de altos estándares de rendimiento (exigencia)

De mediana importancia:

22. Amplitud de conocimiento

23. Características de personalidad

24. Fomento del pensamiento independiente y el reto intelectual

25. Evaluación general del curso

26. Evaluación general del instructor

De baja o nula importancia:

27. Naturaleza o valía del curso (incluyendo su utilidad y relevancia)

28. Dificultad del curso (exigencia, cobertura)