



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**EVALUACIÓN DOCENTE POR MEDIO DE LOS  
ESTUDIANTES EN EL NIVEL DE ENSEÑANZA  
SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA EN LA  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM.**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:  
KAREN FERNANDA AMEZCUA KOSTERLITZ**

**DIRECTOR:  
MTRO. LUCIO CÁRDENAS RODRÍGUEZ**

**REVISOR:  
MTRA. SILVIA GUADALUPE VITE SAN PEDRO**

The logo consists of a stylized black symbol resembling a trident or a three-pronged fork, positioned above the text 'Facultad de Psicología' in a bold, sans-serif font.

**Facultad  
de Psicología**

**MÉXICO, D.F.**

**2004.**



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.

A la Facultad de Psicología, UNAM, por la excelente preparación que obtuve.

Al Mtro. Lucio Cárdenas Rodríguez por su amistad, cariño, apoyo y comprensión. Siempre ha estado ahí para brindarme un consejo o una palabra de aliento. Maestro gracias a su paciencia, apoyo y presiones pude concluir este proyecto. Es un ejemplo a seguir.

A la Mtra. Silvia Vite San Pedro por sus aportaciones

Al Dr. Marco Antonio Rigo Lemini por convertirse en una guía fundamental para la realización de esta tesis. Gracias por sus orientaciones y apoyo.

Psic. Marcos Evencio Verdejo Manzano que además de ser mi amigo, me ayudo con el análisis estadístico.

Al Lic. Jesús Carlos Guzmán por iniciarme en el gusto por la evaluación docente.

A la Mtra. Blanca Rosa Girón Hidalgo y a la Mtra. Lupita Medina Hernández por sus anécdotas sobre la historia de la evaluación docente en la Facultad.

A los profesores que fungieron como jueces al instrumento.

A los alumnos y profesores que participaron de manera directa o indirecta en la realización del trabajo.

Doy gracias a Dios por permitirme concluir este proyecto.

A mi mamá por sus consejos y amistad, gracias Ma por siempre estar ahí para mí, por comprenderme y apoyarme en todas mis locuras.

A mi papá por su amor y ejemplo, me has enseñando que todo en la vida se puede alcanzar cuando se quiere de verdad.

A Mami, que aunque ya no estas conmigo y el tiempo vuela, han pasado ocho años que te fuiste, la semilla que sembraste en mi tuvo grandes frutos. (You'll always be in my hart).

A Arturo por sus regaños y consejos. Eres el mejor hermano mayor que puedo tener.

A Juan Carlos por su cariño y paciencia. Gracias por todos los momentos que hemos compartido.

A Lili por su amistad. Hace muchos años te adopte como mi hermana.

A mis abuelos Amezcua por su amor y ternura.

A Angélica por su apoyo incondicional. Gracias por estar a mi lado en los momentos más difíciles de mi vida.

A mis primas Romero. Betty gracias por tus consejos, Lorena eres una gran amiga, Antonieta te quiero mucho y siempre voy a estar ahí para ti y tus bebés.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
<b>I DOCENCIA</b>	<b>4</b>
1.1 Breve historia de la docencia en México	5
1.2 Investigaciones sobre la práctica docente en México	11
1.3 Estado actual de la Formación Docente	14
1.4 El quehacer Docente	23
<b>II MODELOS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA</b>	<b>38</b>
2.1 Modelos de enseñanza	40
2.2 Estrategias de enseñanza	47
2.3 Preferencias estudiantiles sobre los estilos y estrategias de enseñanza	57
2.3.1 Estudios realizados	59
<b>III EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA</b>	<b>64</b>
3.1 Evaluación	66
3.2 Evaluación docente	69
3.3 El uso de cuestionarios de opinión estudiantil para evaluar a los docentes	77
3.4 Políticas implicadas en la evaluación docente	84
3.5 La cultura de la evaluación en México	87
3.6 Estudios realizados en México	90
3.7 Estudios y prácticas, usos y costumbres de evaluación docente en la Facultad de Psicología UNAM	93
<b>IV MÉTODO</b>	<b>109</b>
4.1 Preguntas de investigación	109
4.2 Justificación y objetivos	110

4.3 Muestreo y sujetos	111
4.4 Tipo de estudio	112
4.5 Diseño	112
4.6 Instrumento	112
4.7 Procedimiento	114
<b>V RESULTADOS</b>	<b>117</b>
<b>VI CONCLUSIONES</b>	<b>133</b>
<b>VII SUGERENCIAS Y LIMITACIONES</b>	<b>143</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>149</b>
<b>Apéndice A:</b> Cuestionario para conocer las estrategias de enseñanza de los docentes de la Facultad de Psicología, UNAM, de acuerdo con la opinión de sus alumnos.	156
<b>Apéndice B:</b> Descripción de estilos docentes por medio de las opiniones de los alumnos.	159
<b>Apéndice C:</b> Cuestionario de evaluación docente utilizado en la Facultad de Psicología, UNAM, por la Unidad de Planeación.	181
<b>Apéndice D:</b> Formato de entrega de resultados de la evaluación docente de la Facultad de Psicología, UNAM.	184

## INTRODUCCIÓN

La educación es uno de los principales proyectos políticos en el mundo. Es por ello que las Instituciones de Educación Superior (IES) han investigado las características que debe tener un docente eficaz. La docencia es una actividad compleja que requiere de varias actividades como la planeación, ejecución y evaluación, además de los métodos y estrategias necesarios para llevar a cabo la instrucción.

Durante las últimas décadas las IES han sustentado el grado de preparación de su planta académica por medio de la evaluación docente, realizada por terceros (alumnos, exalumnos, expertos y directivos) o por el propio docente (autoevaluación). Con la evaluación docente las IES pueden construir, reconstruir o enriquecer su planta académica.

Los académicos universitarios son profesionistas que en su mayoría al momento de iniciar su desarrollo como docente no contaban con una preparación formal pedagógica, basando su cátedra en las experiencias propias como alumno. Por esta razón es de suma importancia realizar la evaluación de la planta docente de las IES a fin de retroalimentar y mejorar la misma. La práctica profesional docente debe ser una actividad de formación y actualización constante.

La evaluación de la docencia es entendida como la interacción del profesor con los estudiantes en los salones de clases en el contexto de un programa de formación docente. Toda evaluación es parcial con límites, por lo que es necesario identificarlos. Al tener conciencia de las limitantes de cada evaluación se puede mejorar a fin de obtener información válida y confiable que sirva para retroalimentar al profesor. La retroalimentación que se da a los docentes es con el

---

propósito que mejoren la cátedra, así como el diseño e implementación de cursos de formación y actualización docente.

La evaluación al desempeño docente debe ser vista como una actividad laboral, tratada en forma específica por las características y peculiaridades que tiene, y no como una forma de control administrativo y de compensación salarial. La evaluación debe ser realizada con el uso de instrumentos e indicadores válidos, confiables y equitativos a fin de obtener información para retroalimentar al docente, y diseñar cursos de formación y actualización de la docencia. Todo esto con el fin de optimizar claramente la práctica docente.

Este trabajo surge de la necesidad de identificar alternativas de evaluación docente en la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional Autónoma de México, al considerar como deficiente la evaluación docente existente en la misma. La evaluación docente en la Facultad de Psicología fue suspendida a partir del año 1999 (fecha de la huelga sufrida en la UNAM), en el año 2001 se reanuda de manera parcial (aplicándose sólo a una muestra de los académicos de la Facultad).

La evaluación docente que se ha realizado en la Facultad de Psicología, UNAM, ha sido a través de cuestionarios de evaluación docente por medio de la opinión estudiantil. Este trabajo plantea la construcción, piloteo y validación de un cuestionario de evaluación docente por medio de la opinión estudiantil. Dicho cuestionario se propone como una alternativa al utilizado actualmente en la Facultad, sin considerar que éste tenga deficiencias importantes. Parte fundamental de la evaluación docente es la sensibilización de sus protagonistas (alumnos y académicos) al proceso, situación que no se ha observado en la Facultad.

Con este estudio se espera obtener información relevante sobre el estilo, estrategias y modelos instruccionales utilizados por los docentes de la Facultad de Psicología, UNAM, así como el tipo y características de la evaluación académica que los alumnos



presentan a fin de demostrar los conocimientos adquiridos durante el semestre. De igual forma, conocer la opinión estudiantil sobre la eficacia de los académicos.

El cuestionario fue aplicado a cuatro grupos de primer semestre y cuatro de tercero durante el período 2002-1 en la Facultad de Psicología, UNAM, constituyendo una muestra total de 874 alumnos de ambos sexos. Se evaluaron, así mismo, diez materias con un total de cuarenta docentes.

---

## Capítulo I

### DOCENCIA

La educación es considerada por todo el mundo como la principal inversión de las sociedades futuras. En los últimos años se ha ampliado la escolaridad obligatoria hasta la secundaria, han aumentado las especialidades y en el campo educativo, las exigencias sobre la profesión docente<sup>1</sup>.

Para definir al docente actual, debe de hablarse de las cualidades generales que deben tener los buenos docentes junto con las características propias de la especialización según el nivel en donde imparte su cátedra, el tipo de alumnos, el ámbito del conocimiento y la disciplina a la cual pertenece.

El educador actúa en un escenario psicosocial vivo y cambiante, con interacción de múltiples factores, con diversas condiciones internas y externas dentro del aula y de la escuela. Los docentes deben conocer las teorías y estrategias pedagógicas que permitan al profesor desarrollar procesos en donde se favorezca el aprendizaje significativo, la motivación y el esfuerzo del alumno.

El docente debe de provocar procesos de aprendizaje interesante a los alumnos, seleccionar y organizar los contenidos, facilitar la formulación de preguntas, alimentar el debate y evaluar las tareas realizadas, a fin de que el alumno realice una construcción científica del conocimiento.

La profesionalización de la docencia universitaria ha pasado por diferentes etapas y momentos históricos, hasta convertirse en lo que es actualmente, una profesión con diversos grados y niveles de especialización.

---

## 1.1 BREVE HISTORIA DE LA DOCENCIA EN MÉXICO

Durante el período del Presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946), que el país adquirió la política de unidad y crecimiento del Estado nacional, lo cual ocasionó que se asignara un papel importante a la educación (Esquivel y Chehaibar, 1991).

Es en el año de 1949 cuando se expidió la Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional, se abrieron una serie de escuelas superiores y vocacionales. Se creó el primer Instituto Tecnológico Regional, en el cual se impartió una educación técnica superior en los estados de la República. Un año después se inició el programa de otorgamiento de becas para el posgrado, motivo por el cual se adquirió un efecto indirecto en la formación de profesores universitarios, en particular en la actualización y especialización. Ciudad Universitaria fue inaugurada durante el rectorado del Dr. Salvador Zubirán. Durante el año 1959 surgió el primer posgrado en educación del país, la maestría en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM (op. cit.).

En el período comprendido de 1957 a 1970 se implementó el modelo estabilizador. Se incrementó de manera simultánea la investigación científica y tecnológica, así como la enseñanza técnica, industrial y comercial. Se crearon organismos de apoyo como la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior y la Dirección General de Enseñanza Técnica Industrial de la SEP, el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados de IPN y la primera estación de televisión educativa y cultural (Canal 11). El movimiento estudiantil de 1968 obligó a las autoridades a reestructurar y modernizar el sistema educativo, ya que este movimiento señaló sus deficiencias. Se impulsó la educación superior con la creación del Seminario sobre Planeación Universitaria, el cual fue organizado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) en 1969. En este seminario se definió el contenido de la reforma

educativa en relación a tres premisas principales; la creación de programas de formación de profesores, la innovación de los métodos de enseñanza que posibiliten la participación activa de maestros y alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje y la racionalización de la estructura académica administrativa (op. cit.).

En la UNAM, el rector Barros Sierra realizó acciones en torno a la reforma universitaria, se creó la Dirección General del Profesorado, en donde se originó el Programa de Formación de Profesores, cuya función principal era canalizar la formación de profesores. Durante el año de 1969 se crearon dos instancias competentes en materia de formación docente, el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (op. cit.).

En 1969 surgieron la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) y el Centro de Didáctica (CD) de la UNAM, posteriormente se creó el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE). El CNME tenía como objetivo la sistematización de la enseñanza superior, buscando nuevos métodos de enseñanza no tradicional, el diseño de planes y programas de estudio y la evaluación escolar, en cambio, el CD buscaba reivindicar la didáctica educativa (op. cit.).

El objetivo institucional del CD (1969-1975) fue la formación de profesores en tres aspectos; sensibilizar a los docentes sobre cuestiones pedagógicas, introducirlos a la formación didáctica, y promover la creación y consolidación de unidades académicas de formación de profesores de la UNAM y de otras universidades de la República (op. cit.).

Durante los setenta la Tecnología Educativa estaba en su auge, lo cual incide en el tipo de preparación que se les dio a los profesores, poniendo énfasis en la didáctica, vista de manera instrumental, por lo que hubo una gran cantidad de técnicas didácticas para solucionar el problema de *cómo enseñar*. Los docentes recibieron las técnicas sin un contexto de reflexión, de crítica, de creatividad (Díaz de Guzmán y Vázquez, 1993).

El Presidente Luis Echeverría le dio un mayor impulso a la educación superior, la política echeverrista afirmó el status jurídico de la universidad, su autonomía, así

como las reformas académicas y académico-administrativas. Se fundó el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) de la UNAM (Cuautiltán, Iztácala, Aragón, Acatlán y Zaragoza), el Colegio de Bachilleres, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), así como varias universidades públicas y privadas en los estados de la República (Esquivel y Chehaibar, 1991).

En 1971 la ANUIES emitió la Declaración de Villahermosa, en donde se hablaba de la necesidad de impulsar el sistema nacional de educación superior en apoyo a la obtención de grados académicos y en el perfeccionamiento o actualización docente y de investigadores. Tras la reunión celebrada en Toluca, se implantó el Programa Nacional de Formación de Profesores propuesto en el seminario de Planeación Universitaria (1969). Para 1974 habían asistido 19,493 profesores de enseñanza media superior y superior al programa (op. cit.).

El Consejo de Metodología y Apoyo Educativo (CMAE) asumió la coordinación de las dependencias de la UNAM dedicadas al desarrollo de tecnología educativa [durante el período comprendido entre 1975-1977] (op. cit.).

En el sexenio de José López Portillo (1976-1982), la política sobre educación tenía tres lineamientos principales: la confianza en el potencial nacional, el interés en la concertación de las voluntades sociales y el énfasis en la planeación. Las premisas particulares en cada nivel de enseñanza eran:

1. Educación para todos, incrementando las metas de alfabetización.
2. Incremento y consolidación de subsistemas de educación tecnológica.
3. Ecuación media y media superior terminal y diversificada.
4. Coordinación de la educación superior e impulso a la investigación científica y de posgrado.

La ANUIES creó el Departamento de Formación de Recursos Humanos como instancia impulsora de las acciones de superación docente en el año de 1977. En 1979 funcionaban 36 centros de formación de profesores en el país. En 1977 se fusionaron el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), creándose la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, promoviendo el Programa de Superación del Personal Académico (PSPA). En el informe del rector Guillermo Soberón, (1973 a 1977) se hablaba de la superación académica en la UNAM, observándose en cinco áreas; la consolidación de la enseñanza media superior, el desarrollo de los estudios profesionales, el desarrollo de los estudios de posgrado, la formación, actualización y perfeccionamiento del personal académico y los apoyos educativos (op. cit.).

Hacia finales de los ochenta, principios de los noventa, hubo un desplazamiento de la figura tradicional del docente hacia lo académico, buscando ampliar el horizonte teórico y metodológico (Landesman, 1994, en Canales y Luna, 2003).

Los académicos de los noventas, sufrieron un decenio lleno de cambios sociales tanto de orden político como universitario. Es en este período es cuando se consolidaron los cambios iniciados a principios de los ochentas. Hubo una redefinición del modelo de desarrollo a nivel nacional con implicaciones en todos los órdenes y estructuras sociales, incluida la educación superior (Gil, 2000).

Eduardo Ibarra (Gil, 2000) explica que hubo una reconstitución de las identidades de las instituciones y de los sujetos en este tiempo, poniéndose en juego la racionalidad dominante del proceso.

A principios de los noventa, la formación de los profesionales de la educación no se basó en una concepción y una propuesta metodológica dominante, se basaba de las experiencias obtenidas durante las fases de sociologización del discurso educativo, interés por la profesionalización de la docencia e incorporación de la investigación a la actividad académica del docente (Ducoing, et. al., 1996).

En el período comprendido entre 1990 y 1997, se abrieron aproximadamente 33 mil nuevos puestos académicos, siendo las instituciones privadas las principales productoras de estos puestos. La década de los noventas se caracterizó por el incremento en la evaluación docente ya sea institucional o intra-institucional, se incluyeron consideraciones antes inimaginables como:

- La corresponsabilidad de los alumnos y familias en materia económica con las instituciones de educación públicas;
- Los requisitos académicos para la permanencia en los estudios y el tránsito entre niveles de los alumnos, las condiciones de los estudios; la formas de gobierno de las universidades, sobre todo lo referente a la elección de autoridades y construcción de espacios colegiados;
- Los modelos de organización de la vida académica, sobre todo la adquisición de departamentos, junto con sus variantes; aspectos vinculados con otros de la vida social, vinculados a las IES con empresas a las cuales les presta servicios; y por último,
- La reflexión de la autonomía institucional, ubicándola en el contexto político (Gil, 2000).

La plantilla académica de México esta constituida de la siguiente manera: 5% de docentes tiene una antigüedad mayor a los 30 años, el 50% tuvo su primera contratación entre los setenta y principios de los ochenta, cuando las condiciones salariales e institucionales eran relativamente buenas, 20% ingresó durante el período comprendido entre 1983 y 1990, el de la crisis, donde se desplomó la situación económica de las IES y el salario docente y por ultimo, el 25% restante ingresaron durante los noventas, cuando los ingresos son asignados por medio de las evaluaciones periódicas (op. cit.).

Varios autores (Díaz Barriga y Rigo, 2003) describen la situación actual de los docentes universitarios, como por ejemplo:

- Han aumentado el número de plazas del personal académico en la educación superior, hasta alcanzar las 200,000. De este número, el 82% corresponde a la licenciatura, el 9% a la educación normal, y el 9% restante al posgrado.
- El personal académico de género masculino representa el 75%, en tanto el femenino, el 25% restante.
- El 26% de docentes ingresaron antes de cumplir los 24 años, y el 74% restante, antes de los 30 años. Esto es importante de señalar, ya que la posibilidad de renovar es mínima, por lo que tiende a ser un sector en envejecimiento.
- El perfil docente en las IES mexicanas sigue siendo tradicionalista, centrando la enseñanza en la figura del docente, el cual utiliza como estrategia principal la exposición propiciando un aprendizaje memorístico.
- El 77% de los docentes aceptaron haber iniciado su trabajo académico sin experiencia docente previa, el 80% de los académicos admite contar con una preparación deficiente, al no participar o hacerlo poco, en actividades de formación y actualización para ejercer la profesión.

Como se puede observar, durante las últimas décadas el problema de la formación del docente universitario se ha abordado desde diferentes perspectivas, sin lograr cumplir los objetivos esperados. Es por esta razón que es de suma importancia investigar con respecto al tema, a fin de poder implementar un programa de formación docente que cumpla con los objetivos planteados; profesionalizar a la docencia universitaria.



## 1.2 INVESTIGACIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE.

En los últimos años, los paradigmas dominantes en la investigación empírica sobre la enseñanza son los que centran su análisis en la relación entre la actividad docente y el aprendizaje de los alumnos (Díaz Barriga y Rigo, 2003). El objetivo de las investigaciones es identificar los componentes de lo que es la “enseñanza eficaz” o las características del “profesor eficaz”. Shulman (en Díaz Barriga y Rigo, 2003) plantea el paradigma “proceso-producto” en donde los alumnos son las “cajas negras”, y la comprensión de aspectos como el contexto del aula, las interacciones educativas profesor-alumno, los procesos cognitivos y motivacionales, resultan ausentes o limitados.

Una de las principales polémicas para describir al “docente eficaz” es definir si es un arte o una ciencia. Si es un arte se privilegiaría la evaluación de la docencia en las dimensiones de actitud, carácter, disposición, iniciativa y estilo personal. Por otro lado si es una ciencia, se podría privilegiar la formación tendiente a la profesionalización del docente, sus conocimientos científicos, las estrategias de planeación e instrucción. Y el uso de técnicas y métodos didácticos (Díaz Barriga y Rigo, 2003).

Shuell (en Díaz Barriga y Rigo, 2003) hace una síntesis de las principales aportaciones de la investigación sobre el docente eficaz, destacando los comportamientos docentes en donde se centra la cantidad y el ritmo de la enseñanza, la forma en que se presenta la información y se cuestiona a los alumnos o se retroalimenta.

Otro paradigma que investiga la enseñanza es el que Shulman (en Díaz Barriga y Rigo, 2003) denomina “cognición del profesor” o “pensamiento docente”, el cual estudia los procesos cognitivos y las expectativas del docente desde la planeación hasta la conclusión. Este paradigma ha ayudado a dilucidar las teorías implícitas de

los profesores respecto a la enseñanza y al papel de los actores educativos. Éste ha permitido estudiar a docentes que se interesan en la autoevaluación.

El paradigma denominado “ecológico” o “etnográfico” estudia los procesos contextuales, físicos, cognitivos y socioculturales que ocurren en el proceso de enseñanza (Shulman, 1989, en Díaz Barriga y Rigo, 2003).

Los paradigmas más avanzados son los que analizan la actividad mental constitutiva de los alumnos, resaltando los procesos psicológicos y de aprendizaje, identificando los segmentos de actividad como unidades básicas de organización social y académica del aula, o los que estudian la actividad docente (Coll y Solé, 2001, en Díaz Barriga y Rigo, 2003).

En los últimos años, los paradigmas dominantes en la investigación empírica sobre la enseñanza son los que centran su análisis en la relación entre la actividad docente y el aprendizaje de los alumnos (Díaz Barriga y Rigo, 2003). El objetivo de las investigaciones es identificar los componentes de lo que es la “enseñanza eficaz” o las características del “profesor eficaz”. Shulman (en Díaz Barriga y Rigo, 2003) plantea el paradigma “proceso-producto” en donde los alumnos son las “cajas negras” y la comprensión de aspectos como el contexto del aula, las interacciones educativas profesor-alumno, los procesos cognitivos y motivacionales, resultan ausentes o limitados.

Kane et. al. (2002, en García, 2003) hace una importante crítica a las investigaciones sobre la práctica docente:

- No hay una distinción clara entre los “conocimientos” y “creencias” del docente.
- Se infieren las características de los docentes a partir de lo que ellos mismos expresan durante las entrevistas.
- Los diseños de investigación son poco sólidos.
- No se aprovechan los resultados obtenidos de las creencias y de las prácticas de los profesores para el desarrollo de programas de formación docente.

Estudios actuales (Kane et. al., 2002, en García, 2003) plantean que las creencias de los profesores son determinantes en el quehacer académico, por lo cuál no se ha logrado establecer un consenso. Algunas de las razones son: las diversas concepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza, la relación entre las actividades realizadas por los docentes y el aprendizaje de los alumnos, las actividades que realiza un buen profesor, las concepciones de enseñanza y aprendizaje y las metas que se persiguen al enseñar.

Hoy en día, observamos que las teorías constructivistas del aprendizaje están en boga, apoyando a diversos programas de formación docente y teniendo como base las premisas del constructivismo; construir conocimientos nuevos a partir de lo que ya se sabe y cree. No se podría cambiar la calidad de la enseñanza si no se cambia la percepción que los docentes tienen acerca de la misma. Es necesario establecer la relación entre las prácticas y las creencias del docente y los resultados del aprendizaje de los alumnos (García, 2003).

Por otro lado, Prawat (1992, en García, 2003) plantea que la postura constructivista sobre el aprendizaje está bien desarrollada, en cambio la de la enseñanza, no. Esto impide a los maestros, aun si están convencidos de la teoría constructivista sobre el aprendizaje, aplicar la teoría a la práctica docente.

Calderhead (1996, en García, 2003) define al conocimiento de los profesores como las proposiciones factuales y las comprensiones que se encuentran detrás de las acciones expertas de los maestros. Por otro lado, Shulman (1990, en García, 2003) plantea tres tipos de conocimiento docente; el conocimiento de la materia o contenido, el de las estrategias de enseñanza o pedagógico y el conocimiento de las estrategias para enseñar una asignatura particular.

### 1.3 ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Para ejercer la profesión docente universitaria es necesario contar con conocimientos, destrezas y actitudes particulares, que desafortunadamente, no todos los docentes tienen, es por ello necesario adquirirlas en un entrenamiento previo al ejercicio profesional. No es una profesión que se aprenda de una vez para siempre, está en constante cambio por lo que es recomendable que los docentes asistan a cursos de actualización (Benedito, 1993).

Los docentes, sin ser pedagogos y muchos de ellos sin haber participado en algún curso de didáctica, fungen como profesionales de la educación (Barrón, 1990), es por esta razón que en el proyecto modernizante de la universidades de América Latina a partir de los sesenta, se busca solucionar el problema de la profesionalización de la docencia, proliferando los programas de formación docente a nivel superior, observándose una búsqueda de ejes teórico-metodológicos en donde se articulan los conocimientos del profesor con el análisis teórico que lo sustenta.

La formación docente es concebida como una estrategia de carácter práctico, siendo las actividades de capacitación orientadas a que los docentes modernicen su cátedra o realicen proyectos académicos particulares (Ducoing, et. al., 1996).

Dentro de la formación docente, podemos observar que la presencia de la política, las evaluaciones nacionales de la calidad educativa, la cuestión salarial, las condiciones de trabajo de profesores y la disminución del interés por la profesión docente son situaciones que han ocupado el espacio del discurso político. Actualmente se aprecia que no solo especialistas en materia de educación son los encargados del discurso, sino también políticos, economistas, periodistas, empresarios, entre otros (Davini, 1997).

Las diversas propuestas sobre la formación docente y su perfeccionamiento tienden a surgir por la insatisfacción de los logros de la escuela o por procesos de cambio político y podemos observar que los docentes han tendido una participación activa en este proceso. Desafortunadamente los movimientos operan sobre las tradiciones anteriores, observando con desánimo que las reformas acaban reforzando estas tradiciones. “Entendemos por tradiciones en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos.” (Davini, 1997:20).

La formación docente debe de ser continua, esto hace considerar a la profesión como dinámica, en desarrollo, la cual requiere un aprendizaje constante, acercando la formación al desarrollo de actividades profesionales y al ejercicio cotidiano de la profesión.<sup>2</sup>

El desarrollo profesional del docente incluye su formación inicial y una formación permanente, y necesariamente un proceso evaluativo (Benedito, 1993), para poder retroalimentar y mejorar la actuación del docente.

Los docentes están impulsados a leer acerca de las nuevas técnicas de enseñanza, las necesidades de los alumnos y sus rasgos, además de diversos temas de enseñanza y la legislación educativa o proyectos de reforma. Algunos docentes lo hacen para conocer las novedades pero otros, desafortunadamente, no tienen acceso (por diferentes razones) a esta información y prefieren basar su cátedra en la experiencia personal previa (Davini, 1997).

Junto con las instituciones escolares, se constituyeron los programas de formación docente, los cuales se han ido perfilando a la tradición académica, distinguiendo la tradición respecto a dos cuestiones básicas; que el docente conozca la materia que enseña (considerado como esencial) y la formación pedagógica que actualmente se considera débil, superficial e innecesaria (op. cit.).

Se cuestionan los cursos de formación pedagógica al considerarlos triviales, sin rigor científico, destinados a ahuyentar la inteligencia. Se considera que los conocimientos necesarios para la formación docente se adquieren en la práctica, la experiencia en grupo, dado que cualquier persona con una buena formación y sentido común podría enseñar, sin perder el tiempo en cursos vagos y repetitivos de la formación pedagógica (Liston y Zeichner, 1993, en Davini, 1997).

Esto no es necesariamente válido, ya que actualmente podemos observar cursos pedagógicos de gran calidad, cuya función es capacitar al docente en su labor.

Surge en la UNAM una estrategia para la formación de recursos humanos universitarios (modelo de docencia, MD) para atender el crecimiento de las IES. El modelo de docencia es un modelo teórico y cuenta con tres versiones, la primera es un mimeo elaborado entre 1975 y 1976, la segunda es una descripción esquemática que aparece publicada en los Cuadernos del Centro de Didáctica en 1977, y la tercera, Notas para un Modelo de Docencia, fue publicada en la revista Perfiles Educativos en 1979. Los postulados básicos del MD son:

- “La docencia es un objeto completo; posee una estructura interna.
- Sus elementos o partes se interrelacionan, constituyen un sistema (un todo ordenado, organizado y jerarquizado, según una dependencia lógica de sus elementos).
- Cada uno de los elementos cumple una función: tiene una finalidad que es capaz de realizar.
- La modificación de cualquiera de ellos altera la organización, provocando un proceso de reestructuración del todo (equilibrio-desequilibrio).
- El sistema, su proceso de estructuración y, asimismo, sus resultados (los tres significados de la docencia) son cognoscibles mediante la descripción de las

relaciones internas, y se puede construir y reconstruir (investigar) según un modelo sistemático-conjetural.

- Debido a su complejidad (diferentes dimensiones y aspectos), el objeto obliga a un abordaje totalizador e integrador de los distintos campos, disciplinas y áreas del conocimiento (psicopedagogía, tecnopedagogía didáctica y sociopedagogía).” (Esquivel y Chehaibar, 1991:40).

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fue creada con el propósito de mantener vigente y actualizado al docente. Al plantearse la necesidad de establecer un modelo de actualización docente, se considera importante tomar en cuenta varios aspectos; un diagnóstico socioeconómico de la zona, el perfil intelectual del demandante del servicio (a quienes se pretende educar), y las singularidades de la cultura (Gómez, 1990).

Durante las últimas dos décadas se ha buscado que los centros especializados en investigación educativa y formación docente desarrollen distintas estrategias para abordar la tarea de formar docentes. Estas aproximaciones constituyen los momentos y tendencias que siguieron los programas de formación docente, que al ir evolucionando, actualmente coexisten; cursos aislados, programas de especialización con una formación integral al profesor y posgrados en educación (Díaz Barriga, 1990, en Vázquez, 1996).

Los cursos aislados entendían a la formación docente como una capacitación técnico-instrumental, lo pedagógico se reducía a un saber técnico y la modernización de las prácticas docentes implicaban colocarlas bajo un enfoque metodológico (Bravo, 1991, en Vázquez, 1996).

En los programas de especialización docente, se buscaba dar al profesor los elementos útiles para manejar las estrategias de enseñanza y comprender el fenómeno de la docencia (Vázquez, 1996).

Los posgrados en educación, surgen a partir de 1975. Para 1984 se cuenta con más de 40 maestrías en educación en México, las cuales buscan dar mayor

coherencia a la formación integral docente, otorgando la certificación escolar necesaria para ejercer la profesión docente (Vázquez, 1996). Es por medio de las maestrías en educación que se busca profesionalizar la docencia universitaria (Díaz de Guzmán et. al., 1993).

Las principales corrientes psicológicas que fundamentan los programas de formación docente son: la teoría conductual y la cognoscitiva del aprendizaje, aunque cabe señalar que se observa la influencia de corrientes como la humanista, la psicogenética y la terapéutica o psicoanalítica (Díaz Barriga, 1990, en Vázquez, 1996).

Cuando la teoría conductual estaba en auge, durante la etapa de la tecnología educativa, los cursos de formación docente hacían énfasis en la planeación de la enseñanza, los objetivos y la evaluación, la utilización de instrumentos de control eficientes del proceso como textos programados, microenseñanza y recursos audiovisuales. El profesor es un agente pasivo que aplica los supuestos de la teoría del aprendizaje (Vázquez, 1996).

Hoy en día, la formación y desarrollo docente son tareas existentes pero apenas definidas, siendo éste el motivo de su nula o escasa vinculación con las tareas universitarias sustanciales. Es por esta razón que surge un Paquete de Cursos de Actualización Docente como una estrategia para atender lo referente a la formación de recursos humanos. Se parte de la creencia que el docente necesita un conjunto de conocimientos técnicos que le permitan organizar y sistematizar la educación, entendiendo la educación como la transmisión y asimilación conciente de aprendizajes significativos. La actualización tiene ventaja sobre la especialización al observar que la planta docente esta compuesta por profesionistas que no tienen una formación docente específica, observando en ocasiones que es mínima su experiencia práctica profesional. La actualización docente es entendida como el conjunto de conocimientos necesarios, recursos, procedimientos, métodos y técnicas, que garanticen la transmisión y asimilación de los conocimientos. La



actualización docente es atendida en un primer momento por la tecnología educativa (Gómez, 1990).

La actualización docente debe ser vista como un proceso continuo, con retroalimentación, atendiendo el acelerado desarrollo de la tecnología educativa y considerando el momento histórico que se vive (op. cit.). La actualización docente debe atender los siguientes aspectos:

- Proporcionar los conocimientos actuales en relación con la tecnología educativa, organización curricular, contexto educativo y comunicación.
- Dichos conocimientos están estrechamente relacionados, formando un todo.
- A fin de permitir un reciclaje continuo y flexible para todos los docentes, se debe contar con un esquema organizativo no cerrado.
- Tener definiciones claras y precisas de lo que se busca con la actualización docente, así como las motivaciones y justificaciones que la originan.
- El programa de actualización docente debe de observar las necesidades planteadas en el desarrollo nacional.

En la formación docente podemos encontrar tres perspectivas teóricas; la perspectiva tradicional, en donde se ve a la enseñanza como una actividad artesanal y al profesor como un artesano, la perspectiva técnica donde la enseñanza es vista como la ciencia aplicada y al profesor como un técnico, predominando el planteamiento técnico, y por último, la perspectiva crítica donde la enseñanza es una actividad crítica y el profesor es un profesional autónomo que investiga reflexivamente sobre su práctica (Benedito, 1993).

Durante los setentas se aborda la formación docente con el sustento de la teoría cognoscitiva, en donde se privilegia la reflexión teórica sobre la instrumentada, adquiriendo una mayor relevancia en el pensar que en el como hacer. Se propone que la docencia es un objeto de estudio, en donde el docente es el agente activo,

participativo, consciente de las determinaciones sociohistóricas que enmarcan su quehacer docente (Vázquez, 1996).

A nivel universitario, se crearon posgrados especializados en la formación docente (Zarzar Charur, 1987, en Vázquez, 1996), aunque cabe mencionar que un porcentaje mínimo de profesores universitarios cuenta con estos estudios debido a que no son un requisito indispensable para ejercer la docencia. Se cree que con conocer una disciplina (haberla cursado) o por ejercer la profesión docente por un período de tiempo relativamente largo es suficiente para ser un buen profesor.

Uno de los principales problemas presentados en las IES es encontrar los modelos teóricos-prácticos adecuados que ayuden a diseñar, realizar y evaluar las experiencias de aprendizaje, que garanticen la formación óptima de docentes capaces de responder a la problemática de nuestro país. Se puede mencionar una serie de situaciones que han deteriorado la práctica profesional (Blanco, 1982):

- a. Una gran cantidad de cursos universitarios promueven el aprendizaje disociado, propiciando un aprendizaje academista y sin disciplina. Los nuevos académicos se sienten sin las habilidades necesarias para aplicar de manera práctica los conocimientos teóricos que tienen.
- b. En muchos cursos no se facilita la integración y asimilación de lo que se enseña, debido a que existe una incongruencia entre la teoría enseñada y la práctica.
- c. Durante los cursos se puede realizar un énfasis excesivo en la acumulación y almacenamiento de información, además del tipo de relación pedagógica existente entre docente y alumnos, son los dos factores influyentes que ocasionan que el alumno se sienta incapaz de producir conocimientos válidos a partir de su experiencia.
- d. Con respecto a los planes y programas de estudio, las IES dependen más de los diseños realizados por expertos y por las propias autoridades universitarias que

del interés, inquietud e investigación del estudiante sobre la realidad y necesidades nacionales.

Dentro de los problemas que se presentan en el docente universitario podemos observar (Pacheco y Díaz Barriga, 2001, en Díaz Barriga y Rigo, 2003):

- Los bajos salarios que deterioran la condición de vida de los profesores.
- Hay un pobre reconocimiento social hacia los académicos, observándose una desvalorización para quienes ejercen la profesión como ocupación principal.
- Hay una participación insuficiente de los maestros en el desarrollo y diseño curricular, por lo que sólo preparan su cátedra en función de lo que otros establecieron.
- Las escasas publicaciones por parte de la mayoría de los docentes universitarios son una muestra de la poca o nula investigación y de la no documentación de la práctica docente.
- Los docentes universitarios en México muestran una baja participación en los procesos de evaluación de su propio trabajo y el de sus colegas.

En la actualidad, los problemas relacionados con la actualización docente son causados por varios factores. En las IES no se cuenta con elementos diagnósticos confiables con este respecto, observándose que los docentes no están comprometidos con la continua formación. Es necesario crear conciencia en los docentes sobre la importancia que los cursos de formación y actualización tienen para su profesión. La actualización docente ha tenido mejores resultados cuando se vincula a programas de promoción laboral (Gómez 1990).

Se ha observado la inexistencia de una teoría de enseñanza, una teoría de la docencia suficientemente investigada, justificada, coherente, consistente, en la que se puedan basar los cursos de formación docente (Benedito, 1993).

Actualmente los docentes universitarios reciben escaso o nulo entrenamiento para enseñar, en la mayoría de los casos basan su práctica docente en su experiencia

---

personal como alumno y en su creencia de lo que caracteriza una enseñanza y aprendizaje efectivo (García, 2003).

Los equipos, centros y docentes deben tener autonomía y autorresponsabilidad en su desarrollo y formación profesional, lo cual debe estar motivado por las instituciones de educación superior. La cualificación profesional de los docentes debe ser concebida como un proceso de formación continua, en donde se relacionen una preparación teórica de la disciplina con una alta preparación pedagógico-didáctica contrastada con el ejercicio de la práctica docente e investigadora<sup>3</sup>.

Si bien es cierto que la docencia universitaria es una profesión ejercida por profesionistas de diferentes disciplinas que no necesariamente cuenta con una formación teórica-práctica sobre la enseñanza, en la actualidad se hace evidente la necesidad de que los docentes tengan una mayor y mejor preparación al respecto, así como el que mantengan sus conocimientos actualizados al asistir periódicamente a cursos y seminarios. Los encargados de realizar dichos cursos, deben profundizar en el tema de las actividades y obligaciones de los docentes, con el fin de centrar la especialización y profesionalización del quehacer docente.

---

<sup>3</sup> *Ibíd*

#### 1.4 EL QUEHACER DOCENTE

La enseñanza universitaria supone que el docente debe transmitir un conjunto de conocimientos, métodos y técnicas científicas a los alumnos, los cuales deben de lograr de una progresiva autonomía en la adquisición de conocimientos, en desarrollar capacidades para reflexionar, en el manejo de instrumentos, en lenguajes especializados, en el uso de documentación necesaria y en el dominio del ámbito científico y profesional de cada especialidad (Benedito, 1993).

“Es necesario en el caso particular del docente universitario, en una recuperación histórica del sentido de la universidad, estudiar al docente como un intelectual. Esto significa intentar explicar el papel que juega el profesor en la recreación del conocimiento sobre un saber particular, el debate personal que puede establecer a través de la identificación que hace de los puntos problemáticos de una disciplina frente a la producción de conceptos sobre un aspecto científico. El problema que se abre, en este sentido, consistiría en analizar hasta donde el docente se percibe a sí mismo (y actúa en consecuencia) como un intelectual” (Díaz Barriga, 1984, en Barrón, 1990:67).

El docente no es un ejecutor de los principios y directrices elaborados por los teóricos, debe tener su propia concepción, aunque cabe señalar que esta concepción debe de formularse a partir del conocimiento de los principios y teorías aplicadas al aprendizaje y sus técnicas, así como de los hallazgos de las investigaciones y de la experiencia de sus colegas.

El profesor universitario debe procurar que el conocimiento que imparte sea relevante a sus alumnos, tiene que ayudarlos a comprender, aprender e interpretar de forma crítica ese conocimiento (Benedito, 1993).

El docente tiene varias funciones, dentro de las cuales podemos observar la tutoría, la orientación personal, la coordinación de equipos y seminarios docentes, la dirección y la supervisión o gestión, entre otras.

El docente es la persona que tiene la responsabilidad de ayudar a otros a aprender y a comportarse de formas nuevas y diferentes. El término “maestro” está reservado para la persona cuya función profesional es ayudar a otros a adquirir conocimientos nuevos. La educación es de suma importancia para las sociedades actuales como para dejarla al azar. Para evitar esto, las escuelas facilitan el aprendizaje con experiencias educativas conocidas como currículum (Cooper, 2002).

Dentro de las funciones que un docente universitario tiene, podemos citar la de animar y dar vida al aula, propiciar la discusión, el debate, las relaciones positivas, y la contribución al conocimiento científico. El profesor docente universitario puede (y debe) incorporar la investigación sobre la docencia a sus tareas (Benedito, 1993).

El académico debe de estar preparado para diseñar, desarrollar, evaluar y analizar su propia práctica (autoevaluación). De igual forma, debe de poder relacionarse de manera óptima con los alumnos, otros profesores, padres de familia (de acuerdo al nivel de educación que impartan) y con el entorno social próximo.

El docente ve al estudiante como *otro*, por lo que se enfrenta al *otro*. El alumno interpela, llama, y hace ser al docente la persona que realmente es. Éste confronta al docente, solicita su experiencia y por lo tanto, una respuesta del mismo. Dentro de la universidad, tanto académicos como alumnos conocen las reglas y deben seguirlas. El docente puede presentar cierta ansiedad por la presencia del *otro* y es necesario que enfrente esta ansiedad para que se dé el aprendizaje dentro de un contexto de comunicación directa (Blanco, 1982).

---

L. M. Villar Angulo en su libro *El docente como profesional* (1990)<sup>4</sup> hace referencia a la carrera docente, en donde menciona que es un trabajo decidido y con significado para llevar durante un largo período de tiempo, considerándola como un proceso de aprendizaje realizado a lo largo de los años, junto con diversas situaciones y roles cotidianos.

Alliaud (1993, en Davini, 1997) en su investigación, observa que la imagen del docente como difusor de la cultura, en donde, la cultura se definió como la inculcación de formas de comportamiento y por el conocimiento mínimo básico, susceptible a ser enseñando que es útil para las grandes mayorías. Define el papel docente como el “encargado de difundir un nuevo mensaje tendiente a realizar la asimilación simbólica de las nuevas clases populares y la integración moral contra las diferencias regionales o familiares, la tarea de enseñar consistía en... la simple difusión de saberes generales. Por lo tanto el maestro, al igual que el sacerdote, necesitaban llevar a cabo su función civilizadora (casi misionera), la creencia... en las posibilidades redentoras del nuevo mensaje” (Alliaud, 1993:136, en Davini, 1997:23).

Varios autores han propuesto una serie de características docentes, las cuales se describen a continuación:<sup>5</sup>

- Ocupación. La actividad docente es una ocupación que requiere de una jornada completa, constituyendo la principal fuente de ingresos.
- Vocación. Se necesitan expectativas de conducta y motivación social.
- Organización. Se crean estructuras profesionales para su desarrollo, acceso, competencia, etc. Las estructuras de las organizaciones profesionales pueden ser muy complejas e incluir funciones políticas, económicas, de control y de motivación.

---

<sup>4</sup> *Ibíd.*

<sup>5</sup> *Ibíd.*

- Formación. Los profesores ejercen su profesión en la base de un conocimiento especializado, adquirido de forma sistemática en un proceso de aprendizaje.
- Orientación de servicio. Los docentes centran su actividad hacia un cliente, a fin de resolver problemas sociales.
- Autonomía. El grupo o gremio docente conoce y valora su actividad, defendiéndola.

El docente es considerado como transformador y facilitador del desarrollo personal del alumno (verdadero aprendizaje significativo). Para que esto suceda, es necesario que se den ciertas condiciones (Blanco, 1982):

- Respeto incondicional por el alumno por parte del académico. Esto es, el docente debe revisar cotidianamente a fin de descubrir qué significa para él ser persona, dignidad, características, respeto.
- Autoaceptación incondicional del docente. El docente debe conocerse a sí mismo y aceptarse.
- Coherencia o congruencia con la conducta.

El propósito de la docencia es propiciar aprendizaje significativo (Ausubel, en Esquivel, 1991), es decir aquel aprendizaje donde el alumno relaciona lo que ya sabe con lo que a su parecer tiene un significado personal y social. La docencia es vista como un proceso intencional y sistemático, ejercido sobre variables concurrentes en una situación educativa, a fin de propiciar aprendizajes significativos.

La docencia se concibe como un acto de comunicación por el cual se transmiten aprendizajes significativos, la cual forma parte de un proceso de investigación participativa continua (Gómez, 1990).

A través del Seminario-Taller sobre Formación de Docentes, realizado por la UNAM y la ANUIES, se delimitaron una serie de tareas que cumplen la compleja función docente, cubriendo una gama de aspectos que van desde lo académico-



---

administrativo hasta lo epistemológico, sin descuidar el carácter humano y formativo (Díaz de Guzmán, et. al., 1993). Las ideas se presentaron en un listado, como un intento de clasificación:

- 1) Con énfasis en los aspectos de planeación, la tarea del docente consiste en:
  - Planear su curso, preparar sus clases y revisar trabajos.
  
- 2) Con énfasis en el aprendizaje:
  - Propiciar la apropiación de los conocimientos.
  - Promover el proceso enseñanza-aprendizaje.
  - Guiar el proceso enseñanza-aprendizaje.
  
- 3) Con énfasis en lo formativo:
  - Formar nuevas generaciones.
  - Buscar una formación integral.
  
- 4) Con énfasis en el aspecto humano:
  - Compartir el proceso enseñanza-aprendizaje y crecer junto con el alumno.
  - Interaccionar individuo con individuo.
  - Romper con jerarquías.
  - Comprender que no lo sabe todo.
  - Tener una actitud humana para la transformación y apropiación del conocimiento.
  
- 5) Con énfasis en la reproducción del conocimiento:
  - Facilitar el acercamiento al conocimiento a través de sus experiencias.
  - Facilitar la aprehensión del conocimiento.
  
- 6) Con énfasis en la construcción del conocimiento:

- Trabajar contenidos con un grupo de alumnos a través de la problematización y dentro de un marco curricular.

E. Hoyle propone una serie de características inherentes a la profesionalización de la docencia, en donde describe que la profesión es una ocupación con una función de carácter social, en donde se requiere un grado de destreza para la realización de la misma, no hay situaciones rutinarias ya que se presentan situaciones y problemas nuevos que necesitan ser solucionados, los docentes necesitan tener un cuerpo de conocimientos sistemáticos, además de la experiencia. Para adquirir los conocimientos sistemáticos es necesario un período de formación, el cual es un período de socialización de los valores profesionales, los valores se centran en las necesidades del cliente y en un código ético. El docente necesita tener libertad para tomar las decisiones pertinentes a la situación particular que se le presenta y es necesario un sistema de recompensas de alto prestigio y remuneración económica para los docentes.<sup>6</sup>

J. García Carrasco describe una serie de aspectos implícitos en la actividad docente, los cuales son:<sup>7</sup>

- La actividad se centra en un cuerpo más o menos amplio de conocimientos y destrezas.
- La existencia de un grupo de personas que se encargan del papel social de cultivar y desarrollar los conocimientos de su campo, así como llevar a cabo las implicaciones sociales que esto conlleva.
- Hay un sistema de garantías necesarias para acreditar la pertenencia al gremio, como son los títulos académicos.
- Este gremio exige un estatus social manifestado dentro de dos aspectos: el poder del gremio para establecer niveles, ámbitos y calidad de los servicios, y

---

<sup>6</sup> Hoyle, 1980, Profesionalización y desprofesionalización en educación, en Enciclopedia General de la Educación.

<sup>7</sup> J. García Carrasco, 1988. La profesionalización de los docentes, en Enciclopedia General de la Educación

la presentación que se ofrece, siendo el objeto de intercambio, adquiriendo una contrapartida económica.

El papel del profesor según Torres (1992), consiste de varias tareas interdependientes y correlacionadas, enunciadas de la siguiente manera:

- Especificar lo que se debe de aprender, de acuerdo al programa curricular
- Motivar a los alumnos en su aprendizaje.
- Proporcionar el material educativo a los alumnos para lograr los objetivos del curso.
- Diagnosticar las dificultades presentadas por los alumnos durante el aprendizaje, dándoles soluciones.
- Estimular el rendimiento y aprovechamiento óptimo del estudiante al felicitarlo por su desempeño.

La docencia universitaria tiene tres campos fundamentales; el ejercicio profesional, los cambios sociales y el desarrollo humano. Esta clasificación corresponde a la taxonomía de Bloom (en Esquivel y Chehaibar, 1991). En el cuadro 1.1 podemos observar cuál debería de ser el perfil del egresado, de acuerdo a la formación universitaria de los tres campos fundamentales propuestos por Bloom. Se describen los campos junto con las destrezas que deben adquirir los alumnos.

Es muy importante que el docente logre los objetivos planteados en el aprendizaje. Es por ello que se define al “docente eficaz como aquel capaz de hacer que se logren los resultados del aprendizaje” (Cooper, 2002:23), de igual forma podemos decir que las dimensiones de la enseñanza eficaz son la intención del aprendizaje y el logro del mismo.

Para algunos investigadores, la dimensión crucial para una enseñanza eficaz es la personalidad del docente. Se diría que los docentes deben ser amistosos, alegres, simpáticos, moralmente virtuosos, entusiastas y con sentido del humor. David Ryans (en Cooper, 2002) afirma que el maestro eficaz es justo, democrático, receptivo,

comprensivo, constante, equilibrado y confiable, en contraste con el maestro ineficiente, el cual es parcial, autocrático, frío, limitado, severo, inactivo, estereotipado, apático, poco convincente, evasivo, poco constante, nervioso e indeciso.

Se puede observar una directa relación entre la personalidad del maestro, el método utilizado para impartir su cátedra y el desarrollo del estudiante. Por medio de las múltiples actividades desarrolladas durante la clase, los docentes facilitan el desarrollo personal de sus alumnos (Blanco, 1982).

Cuadro 1.1<sup>8</sup>  
ESQUEMATIZACIÓN DEL PERFIL POSIBLE DEL EGRESADO

APRENDER A HACER	APRENDER A APRENDER	APRENDER A SER
<b>EJERCICIO PROFESIONAL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemáticas específicas (conocimientos, habilidades, destrezas)</li> </ul>	<b>CAMBIOS SOCIALES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambios en la ciencia, la tecnología, la profesión, el saber (conciencia)</li> <li>• Educación permanente (conocimientos, habilidades, destrezas)</li> </ul>	<b>DESARROLLO HUMANO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo intelectual (conocimientos, habilidades, destrezas)</li> <li>• Desarrollo de actitudes y valores (conciencia)</li> <li>• Participación crítica en transformaciones sociales (compromiso)</li> </ul>

B. O. Smith (en Cooper, 2002) propone cuatro áreas de preparación a fin de ser un docente eficaz.

1. Dominio del conocimiento teórico acerca del aprendizaje y la conducta humana.
2. Demostración de actitudes que promuevan el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas. Considerando a la actitud como una predisposición para actuar de manera positiva o negativa hacia una persona, idea o evento. Dentro de las actitudes que afectan el comportamiento del docente durante su cátedra son: la actitud del maestro hacia sí mismo, la actitud del maestro hacia los alumnos, la actitud del maestro hacia sus colegas y la actitud del maestro hacia su materia.
3. Dominio de la materia que se va a enseñar. Esta área comprende el estudio en sí mismo de la materia y la selección de materiales que se pueden transmitir de forma exitosa a los alumnos.
4. Conocimiento de las técnicas de enseñanza que facilitan el aprendizaje de los alumnos

E. J. Chapman<sup>9</sup> propone un modelo para explicar las influencias que pesan en el desgaste del profesor (ver figura 1.1). Es un modelo longitudinal, donde se explica la permanencia o no del docente en su profesión, considerando las características personales del docente, la naturaleza de su formación, experiencias previas, grado de integración con la profesión, la satisfacción de su labor, y las influencias ambientales que influyen en el mismo.

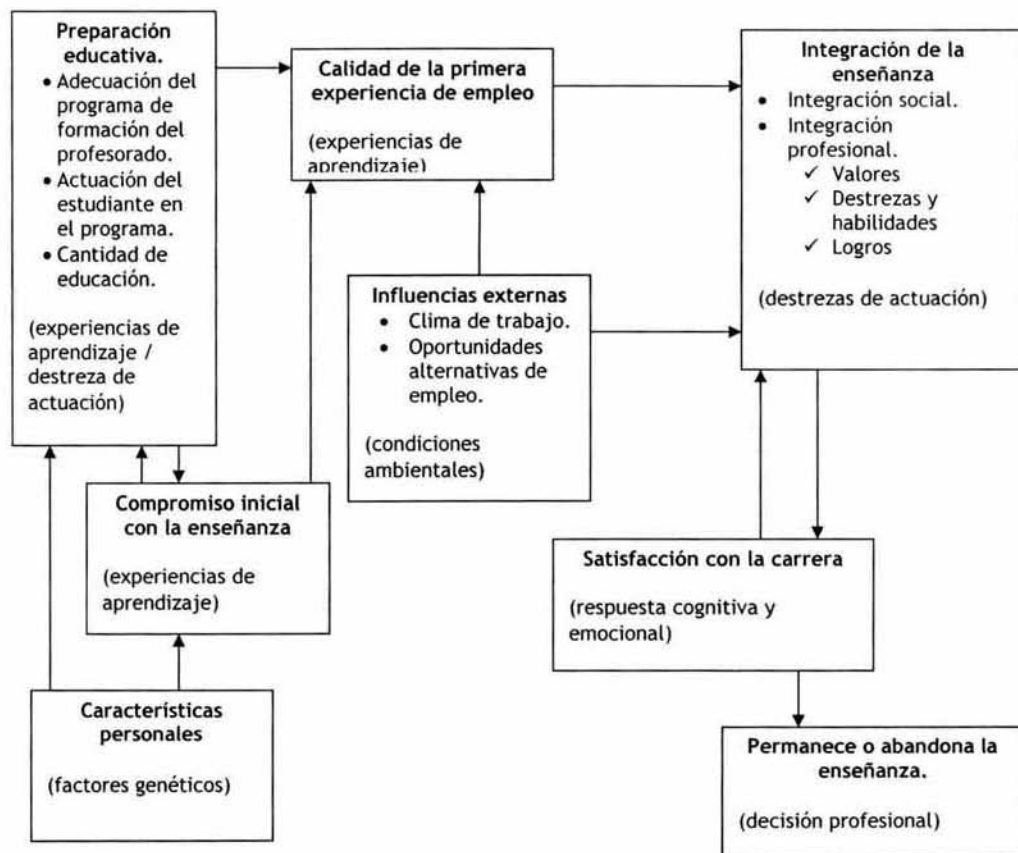
Latapí (1992, cit. en Báez y Lomelí, 1995) dice que los alumnos no deben ser tratados como siervos, sino estimulados como personas, a fin de que muestren su deseo y su capacidad de conquistar y merecer su independencia.

---

<sup>8</sup> Elaborado a partir de Arrendondo Martiniano et. al, "Notas para un modelo de docencia" Perfiles Educativos, núm. 3, enero-marzo de 1979, México, UNAM-CMAE-CISE, en Esquivel y Chehaibar, 1991.

<sup>9</sup> *Ibíd.*

Figura 1.1  
**EL DESGASTE DEL PROFESORADO**  
 (modelo Chapman)<sup>10</sup>.



<sup>10</sup> Ibíd.

Dentro de las funciones básicas de la enseñanza (planear, implementar y evaluar) el docente necesita tomar las decisiones que considere apropiadas (ver figura 1.2). Esto constituye el modelo de enseñanza, donde se hacen aseveraciones básicas: la enseñanza es gobernada por sus objetivos, el maestro forma de manera activa su propia conducta, la enseñanza es un proceso racional que es posible mejorar por medio del análisis de sus componentes, los maestros con su conducta influyen en los estudiantes de acuerdo a las formas deseadas (Cooper, 2002).

En la primera fase, *planear*, el maestro necesita tomar las decisiones con respecto a las necesidades de sus alumnos, los requisitos para satisfacer dichas necesidades, la motivación, la forma de impartir su clase y las estrategias de enseñanza que debe utilizar para lograr sus objetivos.

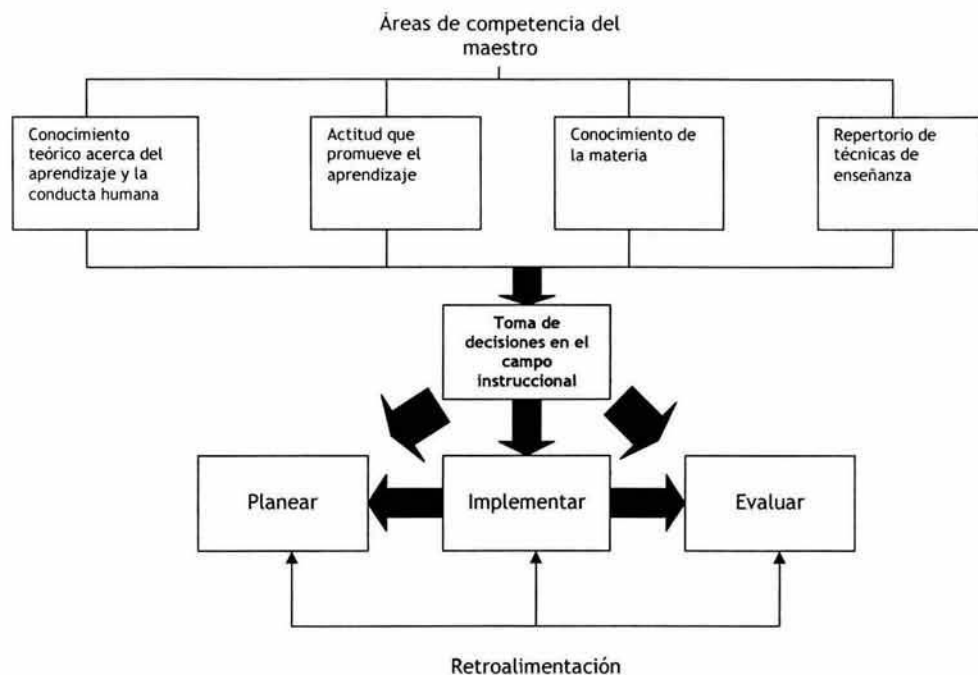
La fase de *implementar* el docente debe llevar a cabo las decisiones tomadas durante la primera fase. Se da durante la interacción con los alumnos y las habilidades que apoyan esta función son; exponer y explicar, escuchar, hacer introducciones y demostraciones, motivar las respuestas de los alumnos y lograr el cierre.

La última fase es la de *evaluación*. Es aquí donde el docente valora si fueron cumplidos los objetivos de la enseñanza, si se utilizaron las estrategias adecuadas y si fue posible el aprendizaje.

Estas tres fases deben de ser retroalimentadas, el docente debe examinar los resultados de la enseñanza a fin de mejorar su cátedra.

Los docentes de las IES en México realizan una serie de actividades de forma cotidiana; impartir clases, planear y administrar las actividades inherentes a la docencia y a diversas tareas académico-administrativas a solicitud de las IES. De igual forma dedican su tiempo a actividades de difusión y extensión de la cultura, de investigación, elaboración de materiales didácticos y a tutorías (Loredo, 2000, y Rueda, et. al. 2001, en Díaz Barriga y Rigo, 2003).

Figura 1.2  
**RELACIÓN ENTRE LAS ÁREAS DE COMPETENCIA DEL MAESTRO  
 Y LA TOMA DE DECISIONES EN EL PROCESO EDUCATIVO.<sup>11</sup>**



En un estudio realizado en la Universidad Autónoma de Querétaro, Luis Ibarra (1999) observa cuáles son las características que un buen maestro debe tener, entre las que resalta que el buen maestro debe de ser diferenciado fácilmente del resto de los docentes.

El *habitus* de control es de suma importancia tanto para los alumnos como para los directivos escolares. Los directivos consideran que los buenos maestros son aquellos que logran mantener la atención de sus alumnos y el orden dentro del aula,

<sup>11</sup> Cooper, J. (2002). *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción*. México: Limusa.



sin considerar que los alumnos han desarrollado sistemas para sobrellevar la clase sin necesariamente estar atentos a la misma. El buen maestro encarna prácticas sociales de tolerancia y también coercitivas hacia sus alumnos, dándoles respeto y a su vez exigiendo el mismo respeto. El buen maestro es capaz de dominar la atención de sus alumnos. Los directivos prefieren el control absoluto del aula en lugar de permitir el paso a las estrategias actuales de enseñanza, como por la discusión, en donde habría alumnos hablando y defendiendo su punto de vista.

Los directivos universitarios identifican otra característica del buen maestro, que es su capacidad de ordenar sus tareas docentes.

Otra característica que distingue a un buen maestro, según la opinión de los directivos, es su trayectoria académica, su historia dentro de la facultad, no involucrarse en los conflictos con otros docentes, en la escuela, y con las autoridades escolares.

Los buenos maestros van más allá de sólo enseñar los contenidos del programa, actúan sobre las disposiciones duraderas de ser o valorar del buen maestro. Ellos deciden qué contenidos de aprendizaje enseñar y cómo enseñarlos.

Es de suma importancia que los buenos maestros conozcan los contenidos de la disciplina que van a transmitir a los alumnos. Las actividades docentes giran en torno a un cuerpo de conocimientos específicos que les confiere identidad frente a otros académicos y frente a otros agentes sociales.

Los buenos maestros pueden enganchar a sus alumnos con sus enseñanzas, captando su atención. Esto puede ser por el uso de diferentes estrategias, como por ejemplo, el uso de amenazas, de chistes, uso de medios audiovisuales, exponer anécdotas amenas, dilucidar problemas complejos, hacer comentarios sobre el campo profesional, entre otras.

Un buen maestro relaciona los contenidos de su materia con los de otras y con la práctica profesional de la disciplina que enseña. Conoce la teoría y la práctica profesional de su campo de conocimiento. Su trabajo está centrado en transmitir a los alumnos sus propios hábitos de estudio. Enseña a sus alumnos normas, afectos, conocimientos y formas de acción con fundamento científico y profesional.

La autoestima de un buen maestro es considerable, proviene de las expectativas que tiene de seguir perteneciendo al grupo de expertos de una disciplina.

Los alumnos señalan que un buen maestro se distingue por su dominio del tema (“sabe mucho”, “es muy culto”, “domina la materia”), por el reconocimiento social (“es muy bueno en su campo”, “le va muy bien económicamente”), y por su capacidad para controlar al grupo (“no hay desorden, aunque siempre tiene una broma a la mano”, “pregunta si le entendemos cuando nos ve con cara de duda”). Los jóvenes identifican que para que un docente dé bien la clase debe tener características como ser simpático, paciente, justo y no gruñón. De igual forma, los alumnos valoran como positivo el que no falte o que casi nunca lo haga, el asistir a clases con ánimo positivo. A los alumnos les interesa más que el docente sea interesante, dinámico, que el conocimiento que transmita sea comprensible y práctico, pero no los conocimientos que posea el docente y de la investigación que realice (Ibarra, 1999).

Los alumnos esperan que un buen maestro imparta una clase, prepare el texto, para exponer o comentar la clase, cubriendo con las expectativas que los alumnos tienen de exposiciones por parte del docente. Para los alumnos una clase buena es aquella que el docente expone, organizando los conceptos y teorías de modo que sean fáciles de entender, por lo que se concluye que los alumnos con respecto a su aprendizaje no son autónomos ni activos. Los alumnos quieren un buen maestro “tradicional”, el cual dicta la lección, esto ocasiona que se impida la creatividad y que se limite la libertad de expresión de los alumnos (op. cit.).

“Dar bien la clase puede ser entendido también como la acción consciente del buen maestro de confrontar a los estudiantes con los textos, con los modelos, con las grandes realizaciones de la humanidad en un campo determinado. Consiste en presentarles pensamientos originales, fundamentales, de la disciplina que el buen maestro imparte. Dar bien la clase implica una selección adecuada de los modelos,

---

de los paquetes de conocimientos, selección que, con toda seguridad, los alumnos no podrían realizar por sí mismos debido a su insuficiente conocimiento del campo disciplinario.” (Ibarra, 1999:261).

Un buen maestro tiene ritmo, lo que le permite jugar con el tiempo, utilizando el estrictamente necesario, a la velocidad adecuada y en el momento indicado para presentar los conocimientos a los alumnos.

De este estudio podemos concluir que los directivos universitarios valoran las prácticas antiguas y anhelan los contenidos modernos o actuales. En el buen maestro coexisten conflictivamente el pasado y el presente (formas de acción dentro de las clases que, a través del tiempo, han obtenido cierto consenso) y el presente-futuro (con las demandas teóricas para seguir siendo legítimamente considerado como buen maestro).

Se puede concluir que no importan los avances en materia educativa, el surgimiento de nuevas teorías instruccionales quedará marginado mientras que la concepción que tienen directivos y alumnos del “buen maestro” no se modifique, mientras los directivos sigan esperando el control y atención absoluta (ficticia o real) a las exposiciones de los docentes por parte de los alumnos, y mientras los alumnos sigan esperando que los docentes sean los encargados de transmitir los conocimientos.

## Capítulo II

### MODELOS Y ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES

Enseñar significa utilizar un método de aprendizaje con varias estrategias instruccionales y técnicas que permitan al individuo (alumno) desarrollar capacidades (aprendizaje) valoradas por el grupo social al cual pertenece.

Actualmente se realizan estudios sobre la aplicación práctica de la enseñanza, buscando entender cómo aprenden los individuos. A principios del siglo veinte, la educación se basaba en la adquisición de habilidades básicas como leer, escribir, y calcular. No era una regla general que el sistema educativo enseñara a la gente a pensar, leer de forma crítica, expresarse clara y persuasivamente, así como la solución de problemas complejos en ciencia y matemáticas. Hoy en día, estas habilidades son necesarias para las demandas de la vida (Bransford, et. al., 2000).

La forma en que un docente prepara y expone su materia depende de la formación que obtuvo al respecto, buscando como meta ser eficiente durante su enseñanza. El maestro puede utilizar una variedad de modelos de enseñanza y de estrategias instruccionales.

Hight (1959) define a la docencia como el arte de enseñar, en el cual se incluyen emociones. En contraposición a esta corriente surge la tecnología educativa, conceptualizando a la docencia como una disciplina con principios científicos. Gage, (1985, cit. en García, 1998) toma un punto medio en la discusión sobre la docencia, describiéndola como un arte con base científica.

La actividad cognitiva es necesaria para que el alumno aprenda. Los docentes pueden estimularla utilizando diferentes técnicas o estrategias (Garbe y Garbe,

1998; cit. en McKeachie, 1999).

Boyer (1990) en su libro *Scholarship Reconsidered* plantea dos formas de enseñanza en nivel medio superior, la primera toma como base la investigación y la otra, el continuo aprendizaje docente. Se observa que los docentes que se preocupan por aprender nuevas y mejores técnicas de enseñanza son al mismo tiempo estudiantes, por lo que motivan en mayor grado a sus alumnos.

McKeachie (1999), plantea seis hipótesis para una educación eficiente que un docente debe de considerar al planear su clase:

1. Lo importante es el aprendizaje y no la enseñanza. El aprendizaje eficiente se basa en lo que los alumnos hacen. Los estudiantes tienen expectativas, experiencias y concepciones que formarán sus interpretaciones del conocimiento nuevo.
2. Los docentes pueden cometer errores. Si cometen errores muy seguidos, no deben dar clases, pero si no los cometen no son seres humanos, deberían estar entonces en el cielo.
3. Un grupo de estudiantes es impredecible. Se puede interesar al grupo por un tiempo, se puede interesar a unos alumnos todo el tiempo, pero no es posible que todo el grupo esté todo el tiempo interesado.
4. Hay muchas metas importantes a considerar por los docentes, como el mantener motivados a los alumnos y su deseo por seguir aprendiendo.
5. El aprendizaje de los alumnos ocurre por lo general fuera del salón de clases.

6. El docente debe preguntarse sus metas y lo necesario para que los alumnos las cumplan.

## 2.1 MODELOS DE ENSEÑANZA

Hay diferentes modelos de enseñanza, de éstos depende la forma de consolidar el conocimiento en los alumnos. Entendemos como modelo de enseñanza al conjunto de procedimientos sistematizados y coherentes cuyo fin es promover el aprendizaje y mejorar la enseñanza. Una de las finalidades de utilizar un modelo de enseñanza es promover en el alumno el aprender a aprender, mejorando sus procesos del pensamiento.

Los modelos de enseñanza se consideran como el plan o línea de acción utilizado por los docentes para diseñar un proceso instruccional, dentro o fuera del salón de clases. Un modelo proporciona los lineamientos para promover el logro de los objetivos de aprendizaje en los alumnos, así como la elaboración de guías y material didáctico con el cual el docente puede ayudar a los alumnos (Joyce y Weil, 1986; cit. en Carlos, 2000).

Los modelos de enseñanza tienen varias funciones; ponen a disposición del docente una gama de actividades y herramientas didácticas para facilitar el aprendizaje en sus alumnos. Nos ofrecen una explicación sobre el proceso enseñanza - aprendizaje, describiendo la relación maestro - alumno (Carlos, 2000).

Otra función de los modelos de enseñanza es justificar y respaldar las actividades docentes, partiendo del supuesto que el docente se basa en un modelo para elaborar su cátedra (op. cit.).

La tercera función es la explicación del proceso enseñanza - aprendizaje,

explicando al docente los comportamientos cruciales para la adquisición de conocimiento (op. cit.).

Hay diferentes clasificaciones de los modelos de enseñanza, Not (1987, cit. en Carlos, 2000) clasifica la enseñanza como heteroestructurada o tradicional y autoestructurada o activa. En la primera, el alumno no tiene el control sobre su aprendizaje, mientras que en la segunda, el alumno es quien toma las decisiones sobre su aprendizaje.

Fox (1983) describe dos teorías implícitas, la de transferencia y la de moldeamiento, en las cuales, el docente es la parte activa de la educación y el alumno la pasiva. Propone una tercera teoría en donde el docente y el alumno son vistos como parte activa de la educación.

Ramsden (1992) define tres modelos de enseñanza para la educación superior, describiendo el papel de los maestros y de los alumnos:

1. La enseñanza como transmisión de conocimientos
2. La enseñanza como organización de las actividades de los estudiantes
3. Enseñar es hacer que ocurra el aprendizaje

### **1. La enseñanza como transmisión de conocimientos**

Este modelo define a la educación como la transmisión de un conocimiento válido o como la demostración y/o aplicación de procedimientos. El conocimiento presentado al estudiante a este nivel se considera como verdadero, único y universal. Los contenidos existen por sí mismos y sólo hay que transmitirlos (Ramsden, 1992).

Algunos rasgos de este modelo son:

- La forma de transmitir el conocimiento es por medio de exposiciones, las cuales deben ser atractivas a los alumnos.
- Los estudiantes son pasivos receptores de la sabiduría del ponente.

- Se debe de transmitir la mayor cantidad de conocimientos.
- Se busca que el alumno adquiera la mayor cantidad de información posible.
- Los fracasos en el aprendizaje se deben a fallas de los alumnos, ya sea porque no prestaron atención, son indisciplinados o flojos.
- Se asume que la calidad del aprendizaje está determinada por la capacidad, sabiduría y personalidad del docente.

## **2. La enseñanza como organización de las actividades de los estudiantes**

El alumno es el centro de atención de las actividades programadas por el docente. Enseñar en este caso es supervisar la correcta ejecución de las actividades de los estudiantes para conseguir su aprendizaje (Ramsden, 1992).

Las características de este modelo son:

- El docente utiliza estrategias motivacionales con el fin de que los alumnos aprendan contenidos. Se utilizan dinámicas y se pone en acción a los estudiantes.
- Por medio de la discusión y participación en clase se espera que el alumno elabore conexiones del conocimiento teórico al práctico.
- El docente debe mantener a los estudiantes ocupados y activos, utilizando un conjunto de procedimientos motivacionales.
- Se busca la independencia y creación de un pensamiento crítico en los estudiantes.
- Se espera ampliar el repertorio o menú de estrategias utilizadas por el docente.
- Los fracasos en el aprendizaje son atribuidos a que algo anda mal dentro y fuera del estudiante.

## **3. Enseñar es hacer que ocurra el aprendizaje**

En este modelo Ramsden (1992) dicen que se debe busca integrar al estudiante y al contenido, bajo la supervisión del docente.

Sus rasgos son:



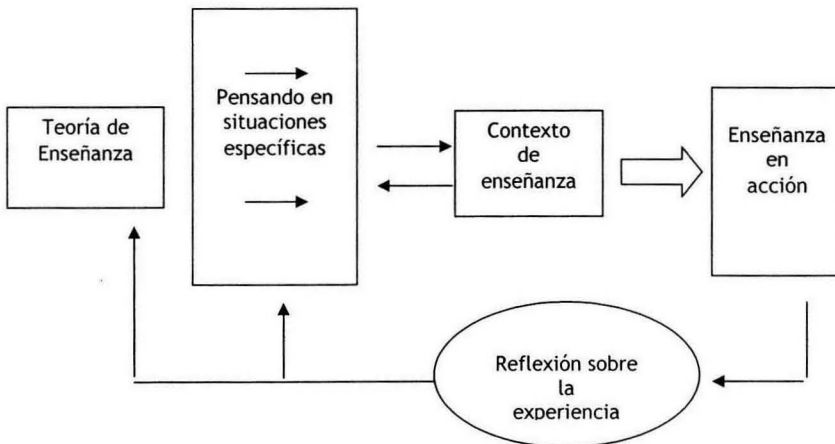
- El docente apoya al alumno para cambiar su comprensión de las cosas o su percepción de la realidad. El docente es visto como un facilitador de experiencias claves en el aprendizaje de los alumnos.
- La enseñanza se dirige a modificar las ideas erróneas de los alumnos, dentro de un contexto de aprendizaje que anime a los estudiantes a involucrarse activamente con el tema de estudio.
- Los métodos que se emplean están determinados por el contenido y por los problemas presentados por el alumno para comprenderlos.
- El alumno construye de forma activa su propio conocimiento, es decir, para aprender es necesario aplicar y modificar las ideas previas.
- Une el contenido por aprender y la forma de enseñárselo.
- Sigue la propuesta de Bruner: "Enseñar es hacer que el estudiante participe en el proceso que hace posible la adquisición de conocimientos... conocer es un proceso, no un producto".
- El proceso de enseñar es una actividad especulativa y reflexiva.
- El docente bajo este modelo busca descubrir y remover los obstáculos que impiden el aprendizaje pleno por parte del alumno.
- La enseñanza es vista como una actividad dentro de un contexto, incierta y continuamente mejorable.

Los tres modelos de enseñanza anteriormente mencionados (Ramsden, 1992) son secuenciales y jerárquicos. En el primero se asume que el contenido de la información y la presentación adecuada por parte del docente permitirá el aprendizaje en los alumnos. El segundo se centra en la actividad del alumno y en el uso de diferentes estrategias instruccionales. Por último, el tercero incluye las consideraciones de los dos modelos previos, incorporando el contenido y la naturaleza de lo aprendido.

Si bien es cierto que una buena enseñanza puede ser más fácil en algunas áreas del conocimiento, los principios anteriormente descritos son aplicables a todas.

Ramsden, (1992) plantea un modelo para llevar a un docente a una buena enseñanza. En él explica que la forma de la enseñanza es por la percepción del maestro de las condiciones definidas por el contexto de enseñanza y su comprensión sobre la enseñanza está definida por el mismo contexto. En el siguiente esquema está representado el modelo.

Figura 2.1  
**MODELO PARA UNA BUENA ENSEÑANZA**  
**RAMSDEN.<sup>12</sup>**



Otra clasificación de modelos de enseñanza es la propuesta por Kember (1997), en la cual se observan cinco modelos que se explican por los componentes de cada uno. Los cinco modelos son:

- impartición de la educación,
- transmisión de la estructura del conocimiento,
- interacción maestro-alumno,
- facilitando la comprensión, y
- cambio conceptual.

<sup>12</sup> Ramsden, P. (1992). Learning to teach in higher education. Londres: Reredy.

Los cinco modelos se clasifican en tres orientaciones, se agrupan los dos primeros modelos en una, el tercero en otra y los dos últimos en otra. Define orientación como una noción englobando dos o más modelos, teniendo dos polos en un continuo. La primera orientación es: maestro-centrado/contenido-orientado. La segunda, es considerada una orientación transicional. La tercer y última orientación: alumno-centrado/aprendizaje-orientado<sup>13</sup> (Kember, 1997).

Gow y Kember (1993) demostraron que las universidades con una orientación educativa: maestro-centrada, son más propensas a promover el aprendizaje. Los departamentos con modelos educativos que facilitan la comprensión y el cambio conceptual utilizan una orientación alumno-centrado y favorecen un ambiente propicio para el aprendizaje significativo.

En el cuadro 2.1, se mencionan las características de cada modelo propuesto por Kember, (1997). En él se puede observar el papel que desempeña cada actor de la enseñanza (el maestro, el tipo de enseñanza, el alumno, los contenidos del curso y el conocimiento).

Los modelos presentados por Kember (1997) son similares a los de Ramsden, (1992). La Impartición de la Información y la Transmisión estructurada del Conocimiento son equivalentes al primer modelo propuesto por Ramsden, la *Enseñanza como Transmisión de Conocimientos*. La Interacción Estructurada del Conocimiento de Kember, es equivalente a la *Enseñanza como Organización de las Actividades de los Estudiantes* de Ramsden. Por último, Facilitando la Comprensión y Cambio Conceptual de Kember, con *Enseñar es hacer que ocurra el Aprendizaje* de Ramsden.

<sup>13</sup> Kember, D. (1997). A reconceptualization of the research into university academic conceptions and teaching. *Learning and Instruction*. (7) 3.

Cuadro 2.1  
**DIMENSIONES UTILIZADAS PARA DELIMITAR LAS CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA.**<sup>14</sup>

<b>DIMENSIÓN</b>	<u>Impartición de la Información</u>	<u>Transmisión estructura del conocimiento</u>	<u>Interacción maestro alumno</u>	<u>Facilitando la comprensión</u>	<u>Cambio conceptual</u>
<b>Maestro</b>	Presentador	Presentador	Presentador y tutor	Facilitador	Agente de cambio
<b>Enseñanza</b>	Transferencia de información	Transferencia de información bien estructurada	Proceso interactivo	Proceso de ayudar a los alumnos a aprender	Desarrollo de percepciones y concepciones
<b>Alumno</b>	Receptor pasivo	Receptor	Participante	Junto con el maestro es responsable del aprendizaje	Junto con el maestro es responsable del aprendizaje
<b>Contenido</b>	Definido por el curriculum	Maestro organiza y estructura el material	Definido por el maestro	Construido por los alumnos bajo supervisión del maestro	Construido por los alumnos, pueden variar los conceptos
<b>Conocimiento</b>	Poseído por el maestro	Poseído por el maestro	Descubierto por los alumnos con ayuda del maestro	Construido por los alumnos.	Socialmente construido

<sup>14</sup> Kember, D. (1997). A reconceptualize of the research into university academia conceptions and teaching. Learning and Instruction. (7) 3, 255

En la bibliografía se pueden observar diferentes modelos de enseñanza. Es por esta razón que este trabajo plantea la elaboración de un instrumento de evaluación docente tomando como base los diferentes indicadores de la teoría planteada por Ramsden, al considerar que este autor incluye en sus tres modelos de enseñanza todos los estilos docentes posibles, explicando cuáles son las características de cada uno y lo más importante es que son modelos secuenciales y jerárquicos.

El docente utiliza diferentes actividades y estrategias para presentar el material y lograr su objetivo, enseñar a los alumnos. Por esta razón es necesario hablar sobre las estrategias instruccionales.

## 2.2 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Los alumnos deben de aprender los contenidos por sí solos, pero los docentes pueden utilizar ayudas para facilitar a los alumnos su tarea. Las investigaciones recientes tanto experimentales como la experiencia docente, han desarrollado una serie de principios para diseñar y utilizar los métodos de enseñanza (Román, 1995).

Las estrategias de enseñanza son “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolf, 1991; en Díaz Barriga y Hernández, 2002:141). Las estrategias de enseñanza son los medios o recursos para ayudar a los alumnos a construir aprendizajes significativos.

“La palabra método... puede ser sustituida por sinónimos como: modo, forma, procedimiento, táctica, estrategia, técnica, medio, regla, orden, sistema, proceso... y otras” (Román, 1995:481). Gimeno Sacristán (1977, en Román, 1995:481) opina

que “son conceptos que se superponen: que pasan en transición gradual de unos a otros y que no sirve de mucho para caracterizar la acción real, pues ésta es siempre un conglomerado de categorías conceptuales”.

“En la literatura psicológica reportada, son varias las estrategias (algunos autores denominan técnicas, otros métodos) que cubren los requisitos anteriores”. (Díaz Barriga y Hernández, 2002:123). La diferencia entre estrategia, técnica y método es un tema de controversia, donde no se ha logrado establecer una definición clara, por lo que los autores utilizan los términos indistintamente.

Díaz Barriga y Hernández (2002) plantean la necesidad de considerar cinco aspectos esenciales para utilizar de manera óptima las estrategias, de acuerdo al momento de la instrucción:

1. Considerar las características generales de los alumnos (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etc.).
2. El tipo de conocimiento general y el contenido curricular que se aborda durante la enseñanza.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr, las actividades cognitivas y pedagógicas a realizarse para lograr los objetivos.
4. Vigilar el proceso de aprendizaje, el programa y el aprendizaje de los alumnos.
5. Determinar el contexto intersubjetivo creado con los alumnos para lograr el ajuste de las estrategias utilizadas.

las técnicas de enseñanza son el recurso didáctico al cual el docente acude para concretar una lección o parte del método en la realización del aprendizaje. La mejor técnica es con la cual se obtiene un mayor logro de objetivos (García y Rodríguez, 2003).

Para poder lograr un aprendizaje eficaz en los alumnos, el docente puede utilizar diferentes actividades, en donde se involucra el uso de las habilidades que se trata de desarrollar en los alumnos (McKeachie, 1999).

Entre las técnicas propuestas por McKeachie, (1999) en su libro *Teaching Tips* y las propuestas por Hativa, (2000) en su libro *Teaching for Effective Learning in Higher Education*, observamos:

McKeachie	Hativa
- Discusión	- Discusión
- Lecturas	- Lecturas
- Evaluaciones	
- Reportes escritos o ensayos	
- Enseñanza en laboratorios	- Enseñanza en laboratorios
- Aprendizaje cooperativo	- Aprendizaje cooperativo
- Proyecto de investigación	
- Casos, simulaciones o juego	- Simulación
	- Método de caso
- Uso de tecnología	
	- Explicación o exposición
	- Solución de problemas

El prototipo de enseñanza activa es la *discusión*, en especial cuando se pretende que el alumno desarrolle una habilidad específica. Si se desea obtener una evidencia lógica para evaluar las concepciones propias, dar oportunidad a los alumnos para poner en práctica los conocimientos adquiridos, estimular el uso de la información obtenida por medio de la lectura, motivar el aprendizaje futuro y retroalimentar lo que los alumnos entendieron y saben (Hativa, 2000).

Según McKeachie, (1999), los problemas a los que se pueden enfrentar los docentes que deseen utilizar esta estrategia son: lograr que los alumnos participen, obtener las metas planteadas y las reacciones emocionales presentadas por los alumnos. Para iniciar una discusión es necesario:

- Formular el problema
- Sugerir hipótesis
- Obtener información relevante al tema
- Evaluar soluciones alternas

McKeachie (1999) dice que el aprendizaje por medio de la discusión es una herramienta muy útil, se necesita hacer conscientes a los alumnos de las habilidades que se desarrollan como:

- Consenso de lo que se busca.
- Poder expresar las ideas propias y de la misma forma escuchar ideas de los otros alumnos.
- Planear el rumbo de la discusión.
- Motivar a todo el grupo.
- Evaluación del conocimiento adquirido.
- Integración dentro del grupo.

Las *lecturas* son un medio completo para el desarrollo de habilidades de aprendizaje, ya que combinan talentos como escribir, producir, entretener y enseñar. Muchos alumnos pueden aprender mejor de textos impresos. Las lecturas permiten al alumno tener su propio ritmo de aprendizaje, ya que pueden revisar diferentes partes del texto, saltarse a otro párrafo o simplemente leer todo el documento en un orden distinto. Para poder utilizar este método es muy importante enseñar a los alumnos a “leer”, se debe elegir un texto que estructure el conocimiento y motive al alumno (Hativa, 2000).

La lectura desarrolla la atención de las cosas que cambian alrededor de un individuo. La atención varía dependiendo de la motivación propia. Hartley y Davies,



(1978, en McKeachie, 1999) realizaron un estudio sobre la atención durante la lectura, observado que los diez primeros minutos de la lectura la atención aumenta, pasando este tiempo disminuye la atención.

McKeachie. (1999) plantea que en los *reportes escritos* los alumnos elaboran y buscan información sobre la clase fuera del salón, se motivan y aprenden a utilizar diferentes recursos. Los pasos para realizar un reporte son:

- Delimitar el tema.
- Obtener información relevante sobre el tema.
- Escribir un borrador.
- Revisar el borrador.

Los *laboratorios* constituyen la primera experiencia de observar y manipular los materiales y situaciones. Ayuda a los alumnos a desarrollar, entender y apreciar los métodos experimentales. El aprendizaje se puede presentar en situaciones de campo, como podría mencionarse el servicio social prestado por todos los alumnos a nivel licenciatura (Hativa, 2000).

El *aprendizaje cooperativo* puede ser otro método utilizado por los docentes. Se define *grupo* como “una colección de personas que interactúan entre sí y que ejercen influencia recíproca” (Schmuck y Schmuck, 2001, en Díaz Barriga y Hernández, 2002). Cabe señalar que los grupos deben de estar influenciados por una interacción educativa, con objetivos definidos.

El aprendizaje cooperativo es de acuerdo a David y Roger Jonson, del Centro para Aprendizaje Cooperativo de la Unidad de Minnesota, “La cooperación consistente en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson y

Holubec, 1999, en Díaz Barriga y Hernández, 2002:107).

El Centro de Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Minnesota propuso 18 pasos que ayudan al docente a estructurar el proceso de enseñanza en una situación de aprendizaje cooperativo, (Díaz Barriga y Hernández, 2002) los cuales son:

- Especificar objetivos de enseñanza.
- Decidir el tamaño del grupo.
- Asignar estudiantes a los grupos.
- Acondicionar el aula.
- Planear los materiales de enseñanza para promover la interdependencia.
- Asignar los roles para asegurar la interdependencia.
- Explicar la tarea académica.
- Estructurar la meta grupal de interdependencia positiva.
- Estructura la valoración individual.
- Estructurar la cooperación intergrupo.
- Explicar los criterios del éxito.
- Especificar los comportamientos deseables.
- Monitorear la conducta de los estudiantes.
- Proporcionar asistencia en relación a la tarea.
- Intervenir para enseñar habilidades de colaboración.
- Proporcionar un cierre a la lección.
- Evaluar la calidad y cantidad del aprendizaje de los alumnos.
- Valorar el buen funcionamiento del grupo.

Goldschmid, (1971, en McKeachie, 1999) desarrolló el método de la “célula que aprende”, el cual consiste en apoyar a dos alumnos que trabajan juntos a fin de tener un mayor aprendizaje. Los alumnos alternan entre sí una serie de preguntas y respuestas a fin de obtener una mayor información.

Es necesario antes de iniciar un trabajo de este tipo explicar a los alumnos que:

- El trabajo en equipo es importante y de gran valor.
- El conocimiento total de la tarea a realizar.
- El docente está para ayudar, orientar y apoyar.

Para McKeachie, (1999), los *proyectos de investigación* en los que se involucra a un alumno o a un grupo de alumnos estimulan el aprendizaje sobre un tema determinado. Es necesario ayudar a los alumnos para obtener éxito en su tarea, observando que:

- Se tenga clara la meta del proyecto.
- Los alumnos cuenten con las herramientas necesarias para la planeación, desarrollo y evaluación del proyecto.
- Se permita la retroalimentación del grupo.

Se observó que en la enseñanza de la psicología, un grupo experimental de cinco o seis alumnos trabajando en un proyecto, equivalía al desarrollo individual de tres semanas de lectura. El problema de este tipo de tareas es la falta de asesores, es decir, hacen falta docentes encargados de revisar, guiar y motivar a los alumnos (McKeachie, 1999).

Al dar asesoría, es necesario recordar:

- El asesor debe servir como modelo a los alumnos.
- Los alumnos se ayudan por medio de claves verbales sobre las habilidades a desarrollar.
- Se debe mostrar la manera más sencilla de realizar las cosas.
- Los alumnos deben de tener el mayor grado de libertad para realizar con éxito su tarea, evitando su fracaso.
- La retroalimentación es de suma importancia. Ésta puede provenir del asesor o de los compañeros. Se debe evitar corregir los errores al primer intento.
- Guiar sobre el paso siguiente a realizar.
- La práctica ayuda a desarrollar las habilidades.

- Para obtener una mayor motivación y transferencia del conocimiento, es necesario que se presenten el mayor número de casos similares.
- El asesor debe de preguntar a los alumnos sobre sus propias percepciones, ayudándolos a evaluar su progreso.
- Los alumnos se deben ayudar entre sí en el desarrollo del proyecto.

Los *casos*, *simulaciones* y *juegos* proveen al alumno de situaciones “reales” o ficticias en donde pueden desarrollar sus habilidades aprendidas de forma divertida e interesante (McKeachie, 1999).

Con la existencia de todos los avances tecnológicos se han elaborado una serie de *programas interactivos*, con los cuales, los alumnos pueden poner en práctica sus habilidades aprendidas (McKeachie, 1999).

Otra de las tareas que tienen los docentes, es verificar si se ha logrado el aprendizaje y en qué grado los alumnos lo han logrado. Es por ello que se usa la evaluación.

La *evaluación* es una estrategia que puede ayudar a los alumnos a aprender. Podemos hablar de distintos tipos de evaluación (Carreño, 1991):

- *Diagnóstica* que sirve al docente para conocer lo que los alumnos saben a fin de que el docente pueda tomar decisiones sobre el curso. El momento de aplicación es al inicio del curso.
- *Formativa* que permite retroalimentar al docente y a los alumnos sobre el aprendizaje adquirido, permitiéndole tomar decisiones pertinentes al desarrollo del curso, observando los avances del proceso enseñanza - aprendizaje.
- *Sumatoria o de cierre* con la cual el docente puede observar el aprendizaje de sus alumnos durante un curso asignándole un valor al aprendizaje de los alumnos.

Según McKeachie, (1999) se puede asegurar que:

- El aprendizaje de los alumnos depende de la cantidad de evaluaciones realizadas durante el curso.
- Las evaluaciones deben facilitar el aprendizaje de docentes y alumnos.
- Las evaluaciones retroalimentan al docente y a los alumnos.
- Nos sirven para contrastar lo obtenido con las metas del curso.
- Las evaluaciones pueden ser experiencia de aprendizaje para los alumnos.

En el siguiente cuadro podemos observar los métodos instruccionales alternativos planteados por Reigeluth (1999), con una breve descripción y las ventajas que el autor plantea de los mismos.

Cuadro 2.2  
**MÉTODOS INSTRUCCIONALES<sup>15</sup>**

MÉTODO	DESCRIPCIÓN	VENTAJAS
Expositivo (maestro-alumno)	Presentación oral sobre un tema previamente preparado y que puede ser apoyado con materiales gráficos o audiovisuales.	Estandarizado Estructurado Muy utilizado
Demostrativo/ modelado	Sesiones planeadas para demostrar cómo se debe ejecutar o hacer una acción dada, como utilizar un procedimiento. Se debe acompañar con una explicación de lo que ocurre, así como una posible explicación de los problemas que pueden presentarse.	Ideal para enseñar habilidades o procedimientos. Ayuda a automatizar las acciones.
Tutorial	El docente le presenta el material instruccional al alumno de manera individual.	Apoyo individualizado. Fomenta la responsabilidad del aprendiz.

<sup>15</sup> Reigeluth (1999). *Instructional - design theories and models*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. p. 23.

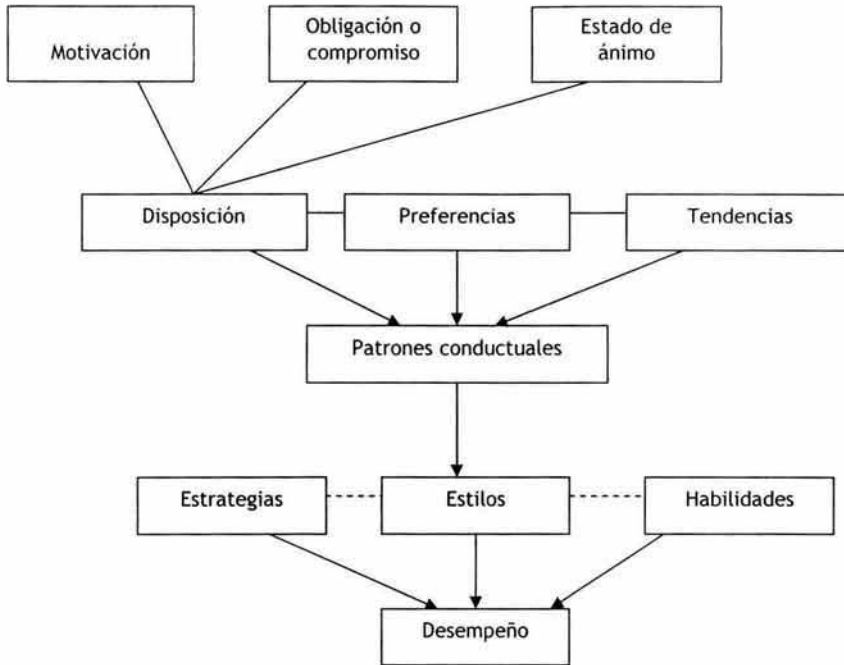
Estudio de caso (análisis y solución de un caso particular)	Situación donde se simula un problema real del campo profesional. La finalidad es enseñar al estudiante a tomar decisiones para resolver problemas a los que se enfrentará.	Familiariza al estudiante con problemas práctico profesional.
Aprendizaje cooperativo	Organiza experiencias de aprendizaje para estimular el trabajo conjunto y colaborativo de los estudiantes.	Potencia los aprendizajes. Estimula desarrollo de habilidades colaborativas.
Experenciales	Se organizan experiencias de aprendizaje sistemáticas realizadas fuera del aula, cubriendo una amplia gama de situaciones tales como servicio social, internados, prácticas de campo, etc.	Enfrenta al estudiante con situaciones reales. Motivante, proporciona al alumno habilidades académicas.
Seminario	Uno o varios miembros del grupo exponen sobre un tema. Se discute el tema por los demás integrantes del grupo, buscando conclusiones.	Fomenta aprendizajes significativos.
Experimentales	Busca formar metodológicamente a los alumnos por medio de prácticas de laboratorio o como ayudantes en una investigación.	Proporciona habilidades genéricas con un alto nivel de transferencia.

### 2.3 PREFERENCIAS ESTUDIANTILES SOBRE LOS ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Se conoce que las preferencias estudiantiles sobre los métodos de enseñanza, características y conducta de sus maestros son tan importantes como la percepción e interpretación de los alumnos del ambiente académico. Los elementos que conforman los estilos son (Lozano, 2001):

- Disposición. Estado físico o psicológico que tiene una persona para realizar o no una acción determinada, está acompañada por una motivación.
- Preferencias. Los gustos y posibilidades de elección entre varias opciones, casi siempre es una actitud consciente y determinada por el control y la voluntad del individuo.
- Tendencia. La inclinación a realizar una acción de una manera dada.
- Patrones conductuales. Manifestaciones típicas que presenta un sujeto ante una situación dada.
- Habilidad. Capacidad física o intelectual sobresaliente de una persona con respecto a otras capacidades.
- Estrategias de aprendizaje. Herramientas cognitivas que utilizan los sujetos para solucionar o completar una tarea específica que da como resultado la adquisición de un conocimiento. Por lo general las constituyen una serie de pasos que conforman un procedimiento para la realización o el desempeño de una tarea.

Figura 2.2  
**COMPONENTES DE UN ESTILO<sup>16</sup>**



Lozano (2001) en su libro *Estilos de aprendizaje y Enseñanza*, plantea una serie de supuestos y principios sobre los estilos. Los supuestos sobre los estilos son:

- Cada persona tiene su propio estilo.
- Los estilos son neutrales.
- Los estilos son estables, pero algunos patrones de conducta pueden variar dependiendo de la situación.
- Los estilos no son absolutos.
- Los estilos en sí mismos no manifiestan competencia.
- Las características de un estilo pueden identificarse en otras personas cuando

<sup>16</sup> Lozano, A. (2001) *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.



se identifican primero en uno mismo.

Los principios de los estilos son:

- Los estilos son preferencias en el uso de las habilidades, pero no son habilidades en sí mismas.
- Una relación entre los estilos y las habilidades genera una sinergia más importante que la simple suma de las partes.
- Las opciones de vida necesitan encajar tanto en los estilos como en las habilidades.
- La gente tiene perfiles (o patrones) de estilos, no sólo un estilo.
- Los estilos son variables de acuerdo con las tareas y las situaciones.
- La gente difiere en la fuerza de sus preferencias.
- Las personas difieren en su flexibilidad estilística.
- Los estilos son socializados.
- Los estilos pueden variar a lo largo de la vida.
- Los estilos pueden ser medibles.
- Los estilos pueden enseñarse.
- Los estilos valorados en un momento o lugar pueden no ser valorados en otro.
- Los estilos no son buenos ni malos, es cuestión de enfoque.
- Se pueden confundir los estilos con niveles de habilidades.

### *2.3.1 ESTUDIOS REALIZADOS SOBRE LAS PREFERENCIAS ESTUDIANTILES SOBRE LOS ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.*

Entwistle, y Trait, (1990) sugieren que observando las percepciones de los alumnos y sus preferencias del ambiente académico, junto con las características docentes

pueden ayudar a elegir el método y estrategias instruccionales que faciliten al alumno su aprendizaje. La forma de conocer las preferencias de los alumnos es analizar la evaluación que hacen de sus maestros al término del curso.

En varios estudios se encontró que los alumnos prefieren maestros que sean claros, interesantes, organizados y bien preparados, atribuyendo estas características a su logro académico (Feldman, 1989, 1997, en Hativa, 2000).

Los alumnos prefieren estilos de enseñanza, particularmente estilos docentes que sean parecidos a sus formas de aprendizaje (Entwistle, 1990, Hativa y Birenbaum, 2000).

En otro estudio se logró demostrar que los alumnos consideran como docentes efectivos a los que utilizan estilos de enseñanza similares o iguales a las necesidades que tienen (Good y Good, 1973; en Hativa y Birenbaum, 2000).

Tetenbaum (1975, en Hativa, 2000) encontró que las necesidades específicas socio-psicológicas para aprender se relacionan con las características de los profesores. De igual forma, Emanuel, y Potter, (1992, op. cit.) encontraron una relación entre la forma de aprendizaje de los alumnos y los métodos utilizados por los docentes.

Varios estudios de ATI (aptitude - treatment interaction, interacción tratamiento - aptitud) demuestran que los alumnos prefieren estrategias instruccionales que se relacionen con sus estilos de aprendizaje, para tener mayor satisfacción en el instructor, así como en el aprendizaje obtenido.

Se demostró que cuando el método de enseñanza utilizado por el docente es similar al estilo de aprendizaje de los alumnos, éstos tienen ventaja en el aprendizaje (de forma más fácil y efectiva), sobre los alumnos que no tienen estilo de aprendizaje similar (Pask, 1988).

Más de dos décadas de investigación sobre el aprendizaje, modelos y estrategias, se han centrado en dos componentes: motivación y estrategias cognitivas.

Un primer grupo de investigadores (Biggs, 1978, 1979; Entwistle, 1990; Entwistle, y Ramsden, 1983; Marton, y Säljö, 1976; Ramsden, y Entwistle, 1981; en Hativa y Birenbaum, 2000) distinguieron tres principales aproximaciones al proceso de aprendizaje, dentro de las cuales se incluyen dos áreas: emocional (motivación), y cognitiva (estrategias). Las aproximaciones son:

1. **Superficial.** Tiene una motivación extrínseca y estrategias de aprendizaje superficiales.
2. **Profundo.** Con una motivación intrínseca y estrategias de aprendizaje profundas.
3. **Organización de estrategias.** Tiene una motivación logro - competitiva y estrategias de aprendizaje orientadas al logro.

Un segundo grupo de investigadores hicieron una diferenciación entre la motivación y los componentes cognitivos del aprendizaje; (Pintrich, et al., 1991; Schmeck, et al., 1991; Weinstein, et al., 1985; en Hativa y Birenbaum, 2000).

Al conocer las preferencias estudiantiles, los docentes pueden elegir las estrategias instruccionales que faciliten el aprendizaje en sus alumnos.

Hativa, y Birenbaum, (2000) realizaron una investigación para identificar las preferencias estudiantiles sobre estilos docentes. Sus principales objetivos eran identificar las diferentes aproximaciones de los docentes desde la perspectiva de sus alumnos, la extensión y magnitud de las preferencias estudiantiles sobre las diferentes aproximaciones docentes, la diferencia entre el estilo de aprendizaje de los alumnos y sus preferencias de la aproximación docente y diferencias en las preferencias docentes de los alumnos en dos diferentes ambientes educativos.

Utilizaron un cuestionario de estrategias motivacionales de aprendizaje (MLSQ),

(Pintrich, et al., 1991; Hativa y Birenbaum, 2000), que proporciona una auto-evaluación sobre las preferencias de estrategias motivacionales y de aprendizaje para cada curso.

La escala de motivación está basada en un modelo socio - cognitivo, con tres componentes principales, valor, expectativo y afectivo.

La escala de estrategias de aprendizaje está basada en un modelo general cognitivo de aprendizaje y de procesamiento de información, tiene dos series: estrategias cognitivas y metacognitivas, y estrategias de recursos de dirección (tiempo de estudio dedicado por los alumnos, esfuerzo, estudiar en grupo).

Por medio de un análisis factorial, enmarcaron las ochenta características en cuatro tipos de maestros, los cuales se describen a continuación:

- **TRANSMISOR DEL CONOCIMIENTO.** Describe a un expositor cuyo principal objetivo es la transmisión del material, sin considerar las necesidades de una clase en particular.
- **BUEN COMUNICADOR.** Es el docente que se encarga de presentar el material de forma clara, bien organizada y estructurada a sus alumnos.
- **PROVEEDOR.** Promueve la participación de los alumnos durante la clase. Le gusta crear un ambiente de confianza entre sus alumnos, propicio para el aprendizaje. Utiliza varios métodos y estrategias de aprendizaje.
- **PROMOTOR DE LA PROPIA REGULACIÓN.** Requiere pensamiento crítico e integración del material, promueve un aprendizaje activo y la propia regulación del aprendizaje por parte de sus alumnos.

Hativa y Birenbaum, (2000) encontraron en su estudio que los alumnos prefieren

al maestro *buen comunicador* que utiliza principalmente la enseñanza de forma clara, interesante y bien organizada. En segundo lugar, los alumnos prefieren maestros *proveedores*, quienes los motivan a buscar información, con un ambiente propicio para el aprendizaje. En tercer lugar, los alumnos prefieren un maestro *transmisor del conocimiento*, dejando en último lugar al maestro *promotor de la propia regulación*, que requiere un pensamiento crítico, promueve el aprendizaje activo, asignando tareas que requieren la propia regulación del aprendizaje y demanda esfuerzo por parte de los alumnos.

Con esto podemos concluir que los alumnos universitarios prefieren maestros que presenten el material de forma clara y simplificada sobre los que demandan un aprendizaje activo y un esfuerzo en construir su aprendizaje.

### Capítulo III

## EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

Este estudio es una evaluación de lo que los maestros hacen durante su clase y qué es lo que los alumnos quieren y esperan de los mismos.

Entendemos como evaluación al proceso por el cual se toman decisiones a partir de los datos observados, como el control de los conocimientos, la calidad del producto, las exigencias de determinadas actividades, la ejecución de un programa y el cumplimiento de una tarea, entre otros. En un sentido técnico, la evaluación es un dispositivo institucionalizado, a veces instrumentado, tan racional como sea posible. La evaluación tiene por objeto llenar las funciones críticas pero de manera más sistemática, en una perspectiva sobre todo praxiológica (optimización de la acción, ayuda a la decisión). Lo anterior no excluye que la evaluación pueda incluso contribuir, llegado el caso, a una empresa más científica de generación de nuevos conocimientos, (Rueda, 2000).

Para Ardonio, (1976), la evaluación debe entenderse como una problemática y no como un instrumento, siendo plurirreferencial (tiene múltiples perspectivas) e intersubjetiva, cuyo objetivo es cuestionar el sentido y significado de los fenómenos educativos. La define como un proceso temporal que requiere para un mismo objeto múltiples cuestionamientos.

En el caso de este estudio, la evaluación es multirreferencial e intersubjetiva, ya que obtiene su información de lo que los alumnos dicen, tomando en cuenta sus propias percepciones de la realidad. Debemos de considerar a la evaluación docente como un proceso racionalizado e instrumentado, cuyo objetivo sea el control social de la educación.

Un primer paso para realizar una evaluación docente es la identificación de los criterios para escoger cada indicador, realizando los reactivos que han de proponer el procedimiento del estudio.

Al evaluar a los profesores, se evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se deben considerar las particularidades de los alumnos inmersos en este proceso. La evaluación a docentes tiene dos funciones principales. La primera se refiere a la comparación con un modelo o norma ya existente y la segunda pretende evaluar las relaciones, los pros y contras, las dificultades entre los profesores y alumnos, recurriendo en este caso a la evaluación de los alumnos, de los profesores y de un tercer criterio ajeno al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este estudio, nos limitaremos a la primera función de la evaluación, comparando la práctica docente con criterios ya establecidos en las teorías psicológicas de la instrucción.

La docencia es una actividad humana compleja. Por medio de diversas investigaciones realizadas podemos conocer algunos aspectos de sus componentes, como por ejemplo, el testimonio de las prácticas cotidianas del profesor y estudiantes, la transmisión de valores científicos y éticos, el análisis de las modalidades pedagógicas, las estrategias de los estudiantes para acreditar la materia, los procesos de la comunicación en el aula y la comparación del proyecto educativo o ideario de la institución con las acciones cotidianas de sus diferentes actores.

Lortie (1977, en García, 2003) afirma que el docente es uno de los pocos profesionistas que ejerce su labor fuera de la vista y de los alcances del resto de sus colegas.

Los investigadores han estado interesados en observar y conocer lo que ocurre dentro del aula para poder lograr una enseñanza eficaz. A partir de este suceso se han desarrollado un gran número de enfoques del aprendizaje, resultando difícil seguirlos. De igual forma, la decisión de los especialistas para evaluar a los docentes bajo una teoría resulta casi imposible. Es por esta razón que no se ha podido llegar a

un consenso entre los encargados de evaluar la docencia. Todo cuestionario de evaluación docente, ya sea cualitativo o cuantitativo, de observación o de preguntas abiertas y/o cerradas, tendrá un enfoque particular, basado en una teoría en particular, definiendo el objeto de estudio y las características relevantes del mismo.

### 3.1 EVALUACIÓN

Toda evaluación debe de ser controlada, considerando la relación entre una norma determinada, un modelo educativo y los fenómenos que se comparan en el estudio. La evaluación es un proceso temporal, que está sujeto a una determinada situación, es por ello que es evento inacabado e interminable, es decir, estará en continuo cambio dependiendo de las modificaciones que se presentan en el medio educativo.

La evaluación se relaciona con un gran número de actividades con un carácter de intencionalidad (Arvizo, 1994, en Rosado, 1998). Dependiendo de su función, la evaluación puede ser formativa o sumativa (Chadwick, 1991, en Rosado, 1998).

Entre las diferentes definiciones de evaluación, podemos citar<sup>17</sup>:

- a) Descubrimiento del valor y naturaleza de algo (Stake y Denny).
- b) Descripción de algo y la indicación de méritos y limitaciones (Stake y Denny).
- c) Proceso de obtención y provisión de información útil para la toma de decisiones educativas (Guba y Stufflebeam).

<sup>17</sup> Las definiciones fueron tomadas de la multicopia de F. Javier Islas Guzmán, citando a Bunda (1976) y Worthen & Sanders (1973). Las definiciones de la e) a la g) se tomaron de los materiales didácticos del Proyecto Multinacional de Evaluación Investigación Evaluativo de la Organización de los Estados Americanos en la Universidad del Valle de Guatemala (1980), módulos I y II, "Enfoques alternativos para la evaluación educativa: Una guía de auto - estudio para educadores", por Daniel L. Stufflebeam, traducido por María Mercedes de León, del libro "Evaluation in education". Cap. 2, pp. 97 - 143 de N. J. Popham.



- d) Proceso de indagación, previa a decisiones que serán tomadas a través de la selección de información relacionada; análisis y recolección de esa información que reportará datos útiles para los responsables en la toma de decisiones respecto a una selección de opciones (Alkin).
- e) Proceso de examinación de ciertos objetos y eventos, a la luz de valores estándar especificados, con el propósito de toma de decisiones adaptativas (Paulson).
- f) Proceso de determinar si se han logrado los objetivos (Tyler).
- g) Definición, obtención y utilización de la información, en toma de decisiones (Stufflebeam).

Con lo anterior, podemos decir que la evaluación es un proceso sistemático para el registro y comparación de datos de ejecución con relación a las normas de una escala ponderada de metas. De igual forma nos sirve para describir y valorar un programa educacional, indicando los méritos y limitaciones del mismo; observar el avance del aprendizaje en los alumnos, así como motivar y facilitar el aprendizaje de los mismos.

Las características de un proceso de evaluación son la emisión de un juicio crítico valorativo sobre algo o alguien, lo cual ayuda a la toma de decisiones o para explicar el objeto de evaluación, es por ello que la evaluación tiene un carácter positivo, intencional y de construcción de nuevos conocimientos (Puente, 2001).

La evaluación se caracteriza por ser:

- **Procesal**. Inicia antes de que se dé el hecho educativo, al evaluar el contexto en planeación y terminar con el seguimiento y reciclaje posterior al evento educativo.
- **Sistemática**. Requiere el análisis de la consistencia y congruencia del evento.

- **Propositiva.** Hay que delinear las preguntas que deberán contestar, obtener información relevante a las respuestas y proporcionar información útil a los encargados de tomar la decisión.
- **Comparativa.** Se debe de plantear una meta con la cual se pueda contrastar los datos obtenidos.
- **Globalizadora.** Que incluya la evaluación contextual, de insumos, de productos, así como la evaluación diagnóstica del estudiante y del docente, y de seguimiento para observar si hubo cambios en los resultados de la educación.
- **Enjuiciadora.** Se debe permitir emitir un juicio de valor. Valor es todo ente en cuanto que guarda relaciones adecuadas con otro ente.
- **Instrumental.** A través de instrumentos se puede detectar los conocimientos, comportamientos y emociones adquiridas como resultado de las actividades educativas. El instrumento debe de tener los requisitos previamente establecidos como, validez de constructo, de contenido y ser confiable en sus características de estabilidad temporal, equivalencia en el constructo y consistencia interna en el contenido.
- **Informativa.** El profesor y los alumnos requieren conocer el resultado.
- **Social.** Implica una responsabilidad institucional de certificación ante la sociedad.

Podemos concluir que la evaluación en general es “un proceso que consiste en la obtención y manejo de información sistemática y objetiva acerca de los datos de ejecución, comparados con valores estándar de una escala ponderada de metas especificada previamente, emitiendo un juicio sobre méritos y limitaciones que permita a los responsables del proceso educativo tomar decisiones adaptativas y seleccionar opciones que lleven al logro de objetivos y a la permanencia del aprendizaje” (Rosado, 1998).

### 3.2 EVALUACIÓN DOCENTE

Al evaluar, se tiene la facultad de discernir, reconocer, diferenciar, distinguir juzgar, apreciar, estimar, involucrase. En sentido estricto del término, es un dispositivo institucionalizado, en ocasiones instrumentado, buscando ser racional, teniendo por objeto una práctica crítica de manera sistemática, en una perspectiva praxiológica (optimación de la acción, ayuda a la decisión). (Ardonio, 1976).

Para Stufflebem, (1987, en Rosado, 1998) “el objetivo de la evaluación educativa es mejorar la enseñanza”. Uno de los principales problemas es la definición de eficacia docente, teniendo que relacionar la enseñanza efectiva con el aprendizaje de los alumnos (Santoyo, 1988, en Rosado, 1998). Es por ello que Pérez-Juste y García Ramos (1989, en Rosado, 1998) indican que la línea de investigación se ha centrado en determinar el tipo de conductas que deben realizar los profesores para ser eficaces, definiendo sus características.

La evaluación docente es un proceso delicado, desde el momento en que no se han logrado definir las actividades y características que debe de tener un docente eficaz, según lo reporta la literatura. Otro factor importante que determina la actividad docente es la gran influencia política, económica, social, epistemológica y filosófica que estructura la sociedad y desde la cuál se aborda su estudio (García, et. al., 2004). Es relevante señalar las diferentes teorías que han surgido a este respecto, además de considerar los diversos componentes implícitos en el proceso; profesor, alumnos, contenido curricular y vínculo pedagógico (Santoyo, 1988, en García, et. al., 2004).

Evaluar a los profesores es evaluar las relaciones de enseñanza-aprendizaje, considerando la particularidad de los estudiantes, los cuales son individuos únicos con una historia diferente, por que se evalúan situaciones que son intersubjetivas

móviles e inciertas, siendo la evaluación un proceso que no se puede generalizar. La evaluación docente es exclusiva para las actividades relacionadas directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente a lo que el docente hace antes, durante y después de que ocurra el episodio didáctico (García, et. al., 2004).

Con la evaluación docente, es importante juzgar: las relaciones, los pros y contras, las dificultades entre docentes y alumnos. En este sentido, los mejores evaluadores serán los alumnos, los profesores y en algunos casos un tercer evaluador.

Con la evaluación docente están en juego los intereses y objetivos de la institución, de los alumnos y de la sociedad, pero de igual forma las concepciones y metodologías de enseñanza de los docentes están en entredicho al ser objeto de la evaluación.

Para García y Abaroa (1995, en Echeveste, 1997), los propósitos y características que deben considerarse en la evaluación docente son:

- Detección y retroalimentación de la eficacia de la enseñanza docente a fin de mejorar.
- Para emplearse en la toma de decisiones administrativas, la estimación de la eficacia de la enseñanza.
- Proporcionar información a los alumnos a fin de seleccionar cursos y profesores.
- A fin de mejorar el desarrollo de programas y currículum, proporcionar una estimación de la calidad del curso.
- Para fines de investigación, la descripción de los resultados y procesos docentes.

Varios autores plantean las dos grandes vertientes actuales de la evaluación docente. Por un lado, encontramos los propósitos de control y seguimiento administrativo en donde es vista como un proceso dirigido a fundamentar juicios de valor de la actividad docente, es decir, se convierte en una actividad enfocada a la toma de decisiones laborales, escalafonarias y salariales del personal de una

institución, se puede decir que la evaluación adquiere un carácter fiscalizador. Por el otro lado, se considera como un proceso de formación y desarrollo utilizado por los docentes en donde se convierte la docencia en un objeto de reflexión, con una crítica positiva que permita clarificar y conocer todo lo que ocurre en el aula. Se busca retroalimentar al docente a fin de que se mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje (García, et. al., 2004).

Las dos visiones de la evaluación docente son opuestas. La de control se asocia con la evaluación sumativa, en donde lo relevante es la cantidad de logros y productos que se obtienen del proceso educativo, este tipo de evaluación sirve para diversos propósitos, como por ejemplo decidir el ingreso del personal académico, la renovación de contrato, el ascenso o la entrega de un premio. Por otro lado, la formación se asocia a una evaluación formativa, la cual identifica los aspectos que pueden mejorarse y da las pautas para hacerlo. Desde esta concepción, se busca que los docentes se involucren, participen y sean parte activa del proceso de evaluación (op. cit.).

Dentro de la evaluación formativa encontramos un ciclo en donde la práctica pedagógica es evaluada por medio de una aproximación continua, multidimensional, por medio de diferentes instrumentos y momentos. Con los resultados obtenidos de la evaluación, se retroalimenta y se proporciona apoyo pedagógico de manera individualizada en las debilidades del profesor, se debe canalizar a los académicos a diferentes actividades de formación y actualización pertinentes, todo esto, a fin de propiciar cambios significativos en el pensamiento y actividad dinámica de los maestros involucrados en el proceso. Por medio de una nueva evaluación, se verificarán los resultados obtenidos del ciclo de evaluación (op. cit.).

La retroalimentación docente es una función básica de la evaluación, ya que se refiere a la necesidad de mejorar la práctica, cuestionando el discurso político en donde aparece la necesidad de evaluar a los docentes (Gilo, 2000 y Luna, 2002, en Rueda, et. al, 2003).

La literatura reporta que en los procesos de evaluación docente de las diversas IES no se han definido de manera precisa los objetivos y propósitos, encontrando que en ocasiones es utilizada para otra actividad que no se encuentra definida dentro de los mismos, o que se pretende que la evaluación cumpla con las dos funciones mencionadas (sumativa y formativa), sin embargo, esto no sucede, ya que una de las dos funciones acaba por imponerse a la otra (Canales, et. al., 2004).

Dentro de las dificultades de la evaluación docente podemos observar la polémica sobre los indicadores más adecuados del desempeño académico y la manera de incorporar los aspectos cualitativos en la valoración. Las experiencias de evaluación docente que se consideran por su importancia relevantes tienen tres características principales; reconocen el perfeccionamiento de actividad docente como la función principal de la evaluación, la participación de docentes y alumnos como punto central de los procesos evaluativos, y por último, considerar la problematización de la evaluación docente como punto de partida para iniciar y consolidar la evaluación docente (Rueda, 1996).

Las principales controversias que hoy en día tenemos con respecto a la evaluación docente son:

- La multidimensionalidad de la docencia y la sobredeterminación de cuestiones que rebasan lo personal o educativo, siendo que corresponden a lo político, económico y administrativo.
- La falta de unificación entre las diversas metodologías e instrumentos para realizar la evaluación.
- La creación de instrumentos de evaluación que permitan observar y analizar la práctica educativa, reconociendo los diferentes contextos y modalidades educativas en que se genera.
- Los usos que le dan a la evaluación que en lugar de servir para retroalimentar al alumno y a la institución para beneficio de ambos, sirven como filtro y control, siendo esto un trámite administrativo.

- El modelo de docencia usado, definiendo a los docentes como buenos o eficaces.

Feldman, (1997) identificó 28 dimensiones relacionadas con la efectividad docente, clasificando las dimensiones de alta importancia y de baja o nula importancia. Dentro de las de alta importancia están; claridad y entendimiento, estimulación hacia el aprendizaje, percepción del impacto de la instrucción, preparación y organización del curso, logro de los objetivos y motivación de los alumnos. En las de baja importancia: naturaleza del curso, naturaleza de la retroalimentación profesor-alumno, naturaleza y utilización de los materiales de apoyo y dificultad del curso.

Todo programa de evaluación docente debe de ser pensado, ideado y planeado como parte del currículum (Zabalza, 1990, en García, et. al., 2004). Es importante señalar que el proceso debe ser diseñado por especialistas en la materia, a fin de que realicen la planeación, fundamentación teórica (identificando el sustento teórico del modelo educativo y de aprendizaje con el cual se vinculan el cómo enseñar, cómo aprender y cómo evaluar), diseño del modelo y de los instrumentos, aplicación, análisis y validación de los mismos, así como la elaboración de un programa de retroalimentación y trabajo con los profesores a partir de los resultados obtenidos (García, et. al., 2004).

El creador del primer cuestionario de evaluación docente fue Remmers, (1927) de la Universidad de Purdue. En su instrumento medía la efectividad docente por medio de sus rasgos de personalidad (actitud, carácter, disposición e iniciativa). Marsh, (1987) plantea que la primacía de la educación son los estudiantes, por lo que Cohen, y d'Apollonia (1990, en García, 1998) consideran que ellos deben de ser los que evalúen a los docentes. Seldin, (1993) estima que el 86% de las instituciones educativas en EUA aplican los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos (CEDA).

Marsh (1984) defiende la multidimensionalidad de la docencia, por lo que los CEDA

deben de tener el mismo carácter de multidimensionalidad. Resume los propósitos de la evaluación en:

- a) Diagnóstico y retroalimentación a los docentes por su desempeño académico.
- b) Medida para asignar y promover a los profesores.
- c) Información que se les da a los alumnos para seleccionar cursos y maestros.
- d) Investigación sobre los resultados y procesos docentes.

Marsh (1984) creó un instrumento que mide nueve dimensiones, las cuales son; aprendizaje (valor de lo aprendido), entusiasmo del instructor, organización, relación satisfactoria, interacción del grupo, cobertura del curso, exámenes y evaluación, tareas y lecturas, carga de trabajo y dificultad.

La evaluación docente debe de ser una actividad sistemática y continua dentro del proceso educativo, basada en datos de cualquier tipo, informes, pruebas y ejercicios, los cuales se sistematizan a los largo del curso (Nieto y Maldonado, 1996).

“La evaluación de la docencia seguirá siendo un tema de sumo interés en la discusión de la enseñanza en la universidad del futuro, esperemos que las experiencias de evaluación marquen la pauta para construir una enseñanza de calidad que satisfaga tanto a los profesores como a los estudiantes” (Rueda, et. al., 2003).

Dentro de las principales preocupaciones que en la actualidad encontramos en la evaluación docente se encuentran la inacabada discusión de los límites y posibilidades de los cuestionarios de evaluación docente por medio de la opinión estudiantil, la deficiente definición sobre el quehacer cotidiano de los profesores universitarios (Rueda, 2004).

El Joint Committe realizó en 1981 las normas para la evaluación, considerando la realizada a los docentes. Las normas son de legitimidad, utilidad, factibilidad y



precisión<sup>18</sup>.

Las normas de legitimidad hacen referencia a los derechos de las personas afectadas por la evaluación, por lo que la evaluación debe llevarse a cabo por los principios marcados por la ética y la legalidad, actuando siempre en beneficio de los evaluados. Se incluyen los siguientes apartados:

- Orientación hacia el servicio. La evaluación docente debe de estar al servicio de los principios educativos, del rendimiento educativo y de las necesidades de los alumnos y de la sociedad.
- Seguimiento de obligaciones formales. Se deben establecer de manera clara los procedimientos con los que se lleva a cabo la evaluación.
- Manejo correcto del conflicto de intereses. Al identificar los conflictos de intereses se deben de manejar de manera clara y honesta a fin de no comprometer los procesos y resultados.
- Uso limitado de los informes evaluativos. Se debe de asegurar el uso apropiado de la información obtenida, limitando el uso a quien tenga una necesidad legítima de usarla y revisarla.
- Interacción con los evaluados. Es indispensable tratar a los evaluados de forma correcta y profesional, a fin de que se refuerce su autoestima, motivación y rendimiento, evitando que se perjudique la actitud ante la evaluación.

Las normas de utilidad persiguen que las evaluaciones tengan incidencia en la mejora de la actividad profesional del docente y comprenden:

- Ayuda a las instituciones y a los docentes. Debe de haber una orientación constructiva hacia instituciones y docentes a fin de mejorar sus servicios.
- Identificación de los objetivos.
- Credibilidad del evaluador. El proceso debe ser dirigido y ejecutado por personas calificadas profesionalmente, a fin de que los informes sean

---

<sup>18</sup> Una cultura evaluativa para la mejora de la educación. Enciclopedia General de la Educación. Tomo 2. España. Océano.

respetados y creídos.

- Funcionalidad de los informes. Es de suma importancia que los informes sean claros y precisos para proporcionar información valiosa para los evaluados y para las instancias interesadas.
- Seguimiento e impacto. Al existir un proceso de seguimiento de casos, los usuarios y evaluados pueden recibir ayuda para comprender los resultados y actuar en consecuencia.

Las normas de factibilidad hablan de la necesidad de hacer una evaluación adecuada, eficaz, eficiente y realista, fácil de utilizar y viable social y políticamente. Incluyen:

- Procedimientos prácticos. Los procedimientos deben de proporcionar información necesaria, minimizando las molestias y los costos.
- Viabilidad política. El sistema de evaluación debe de desarrollarse y dirigirse con la colaboración constructiva de todas las partes implicadas.
- Viabilidad económica. Se debe programar el tiempo y los recursos para las actividades evaluadoras a fin de que se desarrolle en forma efectiva y eficiente.

Las normas de precisión exigen que la información obtenida a través de la evaluación sea relevante, válida y confiable. Son las siguientes:

- Definición de los objetivos a evaluar. Se deben definir claramente las responsabilidades, objetivos y las clasificaciones, a fin de que el evaluador tenga criterios válidos.
- Análisis del contenido. La evaluación es realizada en un contexto que determina el rendimiento del evaluado, por lo que se debe identificar y definir.
- Descripción de los procedimientos. Se deben documentar los procedimientos utilizados para que los evaluados y otras autoridades puedan valorarlos a la vista de los propósitos.

- Medidas válidas. Se deben ajustar las medidas a los contenidos a evaluar a modo que las inferencias sobre el evaluado sean válidas y precisas.
- Medidas fiables. Los procedimientos deben de ser consistentes y confiables.
- Control sistemático de los datos. La información debe de ser guardada, procesada cuidadosamente y mantenida.
- Control de sesgos. Se debe asegurar la protección contra toda información afectada por cualquier tipo de parcialidad.
- Control del sistema de evaluación. Los procedimientos deben de revisarse periódica y sistemáticamente.

### *3.3 EL USO DE LOS CUESTIONARIOS DE OPINIÓN ESTUDIANTIL PARA EVALUAR A LOS DOCENTES.*

Las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen una política de evaluación. Al considerar la docencia como una de las actividades principales que se tienen dentro de las IES, ésta no queda fuera de la evaluación (Rueda, 1996). Hay diferentes estrategias de evaluación docente, la mayoría son realizadas por juicios de terceros (autoridades académicas, colegas, expertos) y otras son de tipo autoevaluativo (en donde el propio docente es quien juzga su trabajo), a través de la opinión de exalumnos y de alumnos. Los medios también son diversos; opiniones verbales, observaciones en el aula, portafolios o carpetas de actividades que el profesor y los alumnos realizan y cuestionarios de evaluación al inicio, durante y al final del curso (García, 2001).

Los principales propósitos de la evaluación docente por medio de los puntajes de los alumnos están relacionados con el diagnóstico y la retroalimentación de los maestros para mejorar los procesos de la enseñanza, además de la toma de decisiones administrativas, dando información a los estudiantes para la selección de

cursos e instructores y con la investigación de la enseñanza (Marsh y Dunkin, 1997, en Canales et. al., 2004).

Un problema que se ha presentado en la elaboración de los cuestionarios de evaluación docente es la confiabilidad y validez de los puntajes de opinión de los estudiantes. En un principio se contaba con ser confiables, estables y relativamente válidos. Actualmente las investigaciones han demostrado que un procedimiento incorrecto pueden invalidar los resultados.

La evaluación tiene como objetivo el mejoramiento de la actividad docente, esperando resultados sobre el proceso de retroalimentación de su trabajo. Las personas que participan en la evaluación mencionan como los indicados a realizarla en primer lugar a los alumnos, seguido de los colegas, una autoevaluación y en último lugar a los directivos (Rueda, 1996).

Los docentes reportan que prefieren como medios de evaluación los cuestionarios aplicados a los alumnos, seguido por la observación directa de la clase y la autoevaluación (op. cit.).

Popham y Baker (1970) consideran que los alumnos son los indicados para evaluar a los profesores, siendo el parámetro para evaluar la eficacia de la docencia.

De acuerdo con Morris y Wilder (1971), los criterios de los estudiantes sobre los cursos y aprovechamiento son los elementos más útiles para evaluar el desempeño de un docente durante el curso. Alemoni (1981) afirma que la opinión estudiantil es válida y confiable. Otros autores, Romero, Bonilla y Trujillo (1989) afirman que la opinión de los estudiantes sobre sus profesores puede estimular a la institución a reconsiderar sus metas y valores educativos, de igual forma su nivel académico y la organización administrativa (en Echeveste, 1997).

Martínez y Sánchez-Sosa (1981) afirman que el alumno percibe como beneficioso para él, el uso de estrategias docentes que faciliten el aprendizaje.

Pérez (1990) considera importante que el alumno presente por escrito las sugerencias para mejorar la enseñanza sobre la materia evaluada o sobre la intervención de un profesor, siendo indispensable el anonimato del alumno al contestar el cuestionario, permitiendo así preservar la objetividad.

El uso de los cuestionarios de opinión estudiantil para evaluar a los docentes en las IES es innegable. Es un medio preferido por directivos e inclusive por docentes, justificando su elección por la tradición de uso por más de dos décadas y de los estudios de confiabilidad y validez realizados a los mismos (Rueda, 1996, en Rueda, 2001).

La evaluación del desempeño docente a través de cuestionarios de opinión estudiantil se realiza en varias instituciones educativas como parte constitutiva de un proceso. Este tipo de evaluación docente se ha convertido en una herramienta muy importante, al reconocer que son los alumnos los que conviven con el profesor, por lo cual son los que en un momento dado, pueden brindar una información más certera sobre el desempeño de su profesor (Echeveste, 1997).

Litwin (1998, en Díaz Barriga, 2001) menciona que la causa de la patología educativa es el tipo de reactivos utilizados en los instrumentos de evaluación docente, en donde evaluados (docentes) y evaluadores (alumnos) captan el mensaje de cómo debe de conducirse la enseñanza, poniendo por encima el componente técnico de la evaluación y dejando en segundo plano la importancia y el interés de la enseñanza.

El uso de cuestionarios de opinión de los estudiantes para evaluar a los docentes cuenta con una gran experiencia reportada en la literatura, por lo que se considera la forma más consolidada de realizar evaluación de la docencia. Se han probado sistemáticamente un sinnúmero de variables a fin de demostrar la confiabilidad y validez de los cuestionarios (Garduño, 2000, en Rueda, 2001) y se ha desarrollado una tecnología que responde a los criterios científicos de los investigadores.

García (2003) plantea los pros y contras del uso de cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos (CEDA). Entre los pros encontramos:

- Validez y confiabilidad de los CEDA para medir su desempeño docente. Diversos estudios realizados en México demuestran que son instrumentos válidos y confiables.
- Fomento de la participación y democracia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al considerar la opinión de los alumnos (opinión que usualmente es conocida por los docentes), las instancias pertinentes pueden tomar decisiones al respecto, volviendo la enseñanza un acto público.
- Fomento a la rendición de cuentas por parte del profesor. El uso de estos cuestionarios obliga al docente a rendir un informe sobre su desempeño.
- Los resultados de los cuestionarios sirven para mejorar la labor docente. Esto es por que son una fuente de retroalimentación al docente con respecto a su desempeño. Para ello es necesario que las IES entreguen en tiempo los resultados de las evaluaciones realizadas a los docentes.

Los contras son:

- Los cuestionarios son instrumentos limitados para determinar confiablemente las ganancias en el aprendizaje de los alumnos. El propósito de los cuestionarios es medir la satisfacción de los alumnos y no su aprendizaje.
- El uso de cuestionarios atenta contra la libertad de cátedra. Estos cuestionarios prescriben cómo deben de comportarse los docentes durante el curso, en términos de su relación con los alumnos, la organización de su clase, y en algunos casos, la forma de evaluación.
- La intervención de los alumnos en la evaluación del desempeño puede ser un factor de deterioro de la calidad educativa. Al dar a los alumnos la posibilidad de influir en las decisiones de contratación de los académicos, los docentes pueden tomar medidas de protección como ser menos estrictos en la forma de evaluar el curso. Los maestros menos exigentes tienen más posibilidades de sobrevivir que los mejor preparados y exigentes de una institución.

- Es una medida poco válida cuando los resultados de los cuestionarios se emplean con fines sumativos. Es necesario que se tomen en las IES decisiones respecto a la formación y actualización de los docentes que forman la plantilla académica de cada institución.
- La insuficiente cultura evaluativa y pericia técnica de las IES para diseñar cuestionarios y sistemas de evaluación confiables. Es una cultura en desarrollo, por lo que se puede provocar un sesgo en los fines principales; la retroalimentación que debe darse al profesor a fin de mejorar su práctica, desviándose en un sistema de vigilancia, control y como instrumento de un sistema de castigos y recompensas al docente.

Se ha demostrado que los cuestionarios de opinión estudiantil para evaluar a los docentes tienen limitantes claramente aceptadas, al ser perfeccionables, permiten continuar con su uso. Al reconocer sus deficiencias es posible mejorar su diseño y aplicación. Es por esta razón que el empleo de estos instrumentos debe de hacerse con una actitud exploratoria, propiciando su adecuación al contexto institucional específico, a fin de recuperar su función de mejorar la actividad docente, propiciando la asociación con otras actividades institucionales como el desarrollo y mejora de programas de formación, iniciación y profesionalización de la carrera universitaria (Rueda, 2001).

Ory (1990, en Díaz-Barriga, 2001) afirma que la confiabilidad y validez de los cuestionarios de evaluación docente por la opinión de los alumnos presentan importantes fallas, sesgos y omisiones en la aplicación, ya sea por actitudes poco éticas de los docentes o de los propios alumnos.

Díaz-Barriga (2001) afirma que actualmente hay controversias sobre el anonimato de los cuestionarios de evaluación docente por medio de la opinión de los alumnos, por las implicaciones que esto puede tener en ambas direcciones: temor a que el profesor tenga represalias en contra de sus alumnos, al conocer como lo evaluó cada alumno; y a que los alumnos lo evalúen de forma injusta o vengativa, al

ser anónimos.

Por medio de diversos estudios sobre los sesgos de los puntajes asignados a los docentes por los alumnos, Braskamp y Ory (1994, en Canales, et. al., 2004) hacen una clasificación sobre los factores que influyen en los mismos.

Cuadro 3.1  
FACTORES QUE INFLUYEN EN LA EVALUACIÓN  
DE LOS ESTUDIANTES A LOS DOCENTES<sup>19</sup>.

FACTORES O VARIABLES	EFFECTOS
<p><i>1. Administración</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anonimato o no de los estudiantes</li> <li>• Presencia del instructor en el salón de clases al contestar el cuestionario</li> <li>• Propósitos sumativos o formativos</li> <li>• Momento de la aplicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los cuestionarios firmados presentan calificaciones más altas que los anónimos</li> <li>• Los puntajes son más altos si el maestro permanece en el salón de clases</li> <li>• Los puntajes son más altos si se utilizan con fines sumativos</li> <li>• Los puntajes son más bajos si el cuestionario se contesta en periodo de exámenes finales</li> </ul>
<p><i>2. Características del curso</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obligatorio y optativo</li> <li>• Nivel del curso, de los primeros semestres, avanzado, de licenciatura o posgrado</li> <li>• Tamaño de la clase</li> <li>• Disciplina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los puntajes son más altos en los cursos optativos</li> <li>• Los puntajes son más altos en los cursos de semestres avanzados</li> <li>• La tendencia es encontrar puntajes más altos en las clases con pocos alumnos</li> <li>• En orden descendente, se encuentran puntajes más bajos en los cursos de artes y humanidades, biología y ciencias sociales, administración, ciencias computacionales, ingeniería y ciencias físicas.</li> </ul>

<sup>19</sup> En Canales et. al., 2004.



<p><i>3. Características del instructor</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rango</li> <li>• Género</li> <li>• Personalidad</li> <li>• Años de experiencia</li> <li>• Productividad en investigación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los profesores titulares del curso de posgrado reciben puntajes más altos que los profesores ayudantes</li> <li>• No existe una relación significativa entre los puntajes y el género del instructor. Sin embargo, se presentan puntajes ligeramente más altos para las mujeres</li> <li>• Entusiasmo en la enseñanza y cualidades de interacción en general se relacionan con la competencia docente</li> <li>• El rango, la edad y años de experiencia en general no se relacionan con los puntajes</li> <li>• La productividad en investigación se correlaciona mínimamente con los puntajes</li> </ul>
<p><i>4. Características de los estudiantes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expectativas de calificación</li> <li>• Interés previo en el contenido</li> <li>• Género</li> <li>• Características de personalidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes que esperan calificaciones altas otorgan puntajes más altos</li> <li>• Quienes tienen un interés previo en el contenido otorgan puntajes más altos</li> <li>• El género de los estudiantes no se relaciona de manera significativa; sin embargo, existe una tendencia ligera a calificar más alto a los docentes del mismo género</li> <li>• No existe relación significativa entre las características de personalidad de los estudiantes y los puntajes</li> </ul>
<p><i>5. Características del instrumento</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicación de los reactivos</li> <li>• Tamaño de la escala</li> <li>• Reactivos redactados en términos negativos</li> <li>• Sólo etiquetar todos los puntajes de la escala contra solamente los más altos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicar en el cuestionario los reactivos específicos antes o después de los reactivos globales tienen efecto insignificantes sobre el puntaje global</li> <li>• Utilizar una escala de seis niveles diversifica ligeramente las respuestas respecto a una de cinco</li> <li>• No existe relación significativa entre la calificación general del cuestionario y el número de palabras negativas utilizadas en los reactivos</li> <li>• Etiquetar sólo los puntajes finales presentan ligeramente puntajes finales</li> </ul>

En los cuestionarios de evaluación docente por medio de la opinión de los estudiantes prevalecen las dimensiones sobre planeación, desarrollo y cobertura del programa, y la forma de evaluar el aprendizaje de los alumnos. En menor escala, el dominio de la asignatura, la interacción maestro-alumno, la asistencia y puntualidad. Algunos cuestionarios incluyen la actualización docente, la calidad del trabajo académico y el impacto del papel del profesor en la formación del alumno (Rueda et. al., 2003).

Actualmente hay docentes que opinan que los cuestionarios aplicados a los alumnos son una medida de control a su labor y poco ayudan al mejoramiento de la labor docente (García, 2003).

### *3.4 POLÍTICAS IMPLICADAS EN LA EVALUACIÓN DOCENTE.*

En la evaluación docente es necesario considerar el aspecto ético (Díaz Barriga, 2001), por lo que es necesario considerar las tomas de postura, de subjetividad, de intereses y de contextos específicos.

La cultura de la evaluación docente no cumple la noble función que tiene, la cual es “la comprensión y mejoramiento de la enseñanza y en general la labor social y científica de los actores de la educación” (Díaz Barriga, 2001:41). En cambio, diversos investigadores del tema reportan que se utiliza como una forma de control administrativo, en donde se condiciona la permanencia, promoción e incluso ingresos del profesor.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su documento publicado en 1997, expone una serie de normas para mejorar e impulsar las condiciones del personal docente, definiendo al personal

docente como: “todos aquellos que, en instituciones o programas de enseñanza superior, se dedican a enseñar y/o realizar estudios académicos o investigaciones, y/o prestar servicios educativos a los estudiantes o a la comunidad en general” (Arbesú, et. al., 2004:211). Un tema central del documento es el de la evaluación docente, en donde la UNESCO precisa que debe tener una función formativa, basada en criterios académicos, siendo conscientes de las dificultades técnicas para valorar las capacidades personales, la transparencia del proceso, el uso de los resultados con fines administrativos y el derecho de los docentes de recurrir a instancias imparciales de considerar las evaluaciones como injustas.

En 1998 se realizó la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, auspiciada por la UNESCO. En el documento elaborado se consideró la evaluación docente, resaltando la necesidad de establecer directrices claras sobre los docentes de las IES, con el propósito de actualizar y mejorar sus competencia, estimulando la renovación permanente de los planes de estudio y métodos de enseñanza, garantizando las condiciones profesionales y financieras apropiadas (Arbesú, et. al., 2004).

Las políticas y sistemas de evaluación educativa son establecidas por organismos nacionales e internacionales de personas que no son especialistas educativos, por lo que anteponen intereses de control administrativo, financiero y político, dejando a un lado la búsqueda de una mayor comprensión y mejora al sistema educativo o al desarrollo profesional del docente (Díaz Barriga, 2001).

De acuerdo con Ory (1990, en Díaz-Barriga, 2001) entre el 70 y 100% de las instituciones de educación a nivel superior aplican una evaluación docente. Estas puede ser: cuestionarios, hojas de respuesta, escalas, reportes, etc. Estas evaluaciones sirven a los alumnos para elegir su curso y maestro, de igual forma, sirven a la institución para tomar decisiones sobre el curso, la currícula e incluso la permanencia del docente en la institución. Esto es complicado por la confiabilidad y validez de los sistemas de evaluación, afectando las decisiones éticas de los que

evalúan.

Strike (1997, en Díaz Barriga, 2001) menciona dos principios éticos aplicados a la evaluación educativa, la maximización del beneficio o utilitarismo y el principio de igualdad de respeto. En el primero se considera que la mejor decisión es la que beneficie a la mayoría de las personas, en una institución, esto apela a los intereses de las autoridades. En el segundo caso apela al respeto igualitario que merecen los agentes morales, ya que dice que todos tienen los mismos derechos básicos y sus intereses son de igual valor, pidiendo que se trate a las personas como fines y no como medios, teniendo derecho a decidir lo mejor para sí mismos. Para los docentes, pueden entrar en conflicto el estilo propio del docente y el método o estrategias que la institución valora por medio del instrumento utilizado por la institución.

Un grupo de trabajo convocado por el Banco Mundial (BM) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), publicó un documento en el año 2000, en el cual hacía pública su nueva postura sobre temas clave para el desarrollo de la educación superior, los problemas y sus posibles soluciones. El documento señala la deficiente calidad de los profesores de las IES, señalando que la mayoría de los docentes carecen de formación de posgrado, limitando los conocimientos impartidos a los alumnos. De igual forma señalan que los métodos de enseñanza son anacrónicos y pasivos (los alumnos copian la información que el docente escribe en el pizarrón) y un bajo nivel salarial que compensa los años de servicio y no el desempeño de la enseñanza o de la investigación. En este documento se plantea que “El profesorado puede ser evaluado sistemáticamente sobre la base de su desempeño en la enseñanza o en la impartición de habilidades vocacionales y también con la base en inspecciones regulares de representantes de los clientes” (Arbesú, et. al., 2004:209).

En la evaluación docente es necesario considerar el aspecto ético, en donde encontramos un gran problema, determinar las normas con que se puede juzgar y

sancionar lo “bueno”, “malo”, “honesto”, “justo” de las acciones docentes. Al emitir un juicio de “bueno” o “malo” se toma una postura subjetiva, incluyendo intereses personales y del contexto específico.

No se ha realizado un análisis crítico de lo que sería el ideal de enseñanza o del modelo de docente eficaz, por lo que al revisar la literatura, encontramos múltiples significados de los roles que puede adquirir un docente eficaz: tutor, transmisor de conocimientos, guía o facilitador, etc. (Díaz-Barriga, 2001).

### *3.5 LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN EN MÉXICO.*

La cultura de la evaluación en México tiene una serie de rasgos que expresan la manera en que ésta se incorpora al contexto nacional como parte de la cultura política. También encontramos que las características actuales de la evaluación, representan cómo se construyen las relaciones de poder dentro de la educación; y por último, la cultura de la evaluación compete directamente a las instituciones de educación superior (IES), es por ello de gran importancia que las universidades participen (por las becas y estímulos) en la construcción de la cultura nacional y educativa, con los rasgos que sirvan a la cultura de la evaluación la cual es autoritaria, de poca consulta y poco apego a la legalidad y antecedentes científicos (Aboites, 1996).

El discurso sobre evaluación de la docencia y la búsqueda de los medios para implementar esta evaluación, hace evidente la importancia de la actividad docente en las IES. La docencia es la actividad fundamental en la formación de futuros profesionistas y académicos. A partir de 1990, la evaluación docente fue impulsada por los sectores políticos del país (Rueda, 1996).

La constitución histórica de la universidad estuvo ligada a la necesidad del grupo de los profesores por controlar la asignación de licencias para impartir cátedra (Furlán, 1999).

Los programas de *Merit pay* (becas y estímulos) están destinados a los académicos de las IES. Estos programas surgieron a principios de los noventa como intento por revitalizar la educación superior, golpeada por los bajos salarios de los ochenta. “La evaluación en el caso mexicano, está unida de manera muy cercana al principio de autoridad.” (Aboites, 1996: 45)

A inicios de los noventa, el país sufre problemas financieros y las percepciones recibidas por los docentes sufren un deterioro. Es por esta razón que se implementa la evaluación docente como medio de otorgar una compensación salarial. El programa de becas al desempeño se instauró en 1990. Éste fue diseñado para el personal de tiempo completo, por lo que se vieron favorecidos sólo el 2% de los académicos, principalmente los académicos de posgrado (Canales y Luna, 2003).

En 1993 la UNAM creó el programa de Estímulos de Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG), destinado a recompensar a los profesores por horas según el tipo el número y tipo de clases que imparten y el de Fomento a la Docencia para Profesores e Investigadores de Carrera (FOMDOC) para los profesores de carrera, de acuerdo a su actividad docente (op. cit.).

Es en el año de 1997 cuando se pone en marcha el programa de Distinción al Profesor de Asignatura (DIASIG), para los profesores de asignatura, aunque se observó que sus alcances fueron limitados. Los programas más importantes puestos en marcha durante los noventa fueron, el Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA), bajo la supervisión de la ANUIES (1994), cuyo principal objetivo era otorgar becas para el posgrado al personal de carrera para las instituciones afiliadas, y el de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) (op. cit.). El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) a partir del año 2000 centró su evaluación

en términos relativos a la actividad docente, aunque no es su actividad principal.

Aboites (1996) propone cuatro rasgos principales de la cultura de la evaluación que se pretenden implementar en México desde la esfera oficial. Los cuales se describen a continuación.

1. *Evaluación sin participación.* Se tiende a excluir dentro de la cultura de la evaluación la participación de los actores sociales. Ésta es llevada a cabo por los funcionarios, quienes establecen los programas y sus procedimientos. “La evaluación educativa en México aparece como un conjunto de acciones muy poco participativas del ejercicio del poder en el país.” (Aboites, 1996:37). La propuesta gubernamental por la cual surgen este tipo de programas es para beneficiar al 30% de los académicos, esta proponía la creación de nuevas categorías y tabuladores académicos, establecer los criterios de evaluación, pidiendo a los rectores no pactar el monto de la carrera de Docencia con los sindicatos (Saldierna, 1992, en Aboites, 1996).

2. *Evaluación como discurso político.* El discurso sobre la evaluación tiende a asumir un sentido de discurso político, al ser estructurado como un instrumento para dar respuestas a fuerzas opositoras. El discurso se mueve en varios ejes de contraposición. El primer eje contrapone lo claro y lo oscuro, la motivación oscura o ilegítima por un lado y por el otro el interés legítimo por la transformación y la calidad educativa. El segundo eje es el de caos-orden, otro eje de contraposición es el de saber-no saber, en donde los evaluadores aparecen como los que saben y los evaluados los que no saben (Aboites, 1996).

3. *Evaluación y legalidad.* Hay una relación particular que la evaluación docente tiene con el marco legal. Los programas de estímulos docentes son financiados, establecidos y modificados por la SEP, sin ser mencionado expresamente el fundamento legal que los respalda (op. cit.).

4. *Evaluación sin ciencia.* Es importante analizar las experiencias previas de programas de evaluación que permitan establecer las bases para aplicar determinados procedimientos. En México, parece que la implementación de estos

programas no se basó en los estudios previos, de haber existido y no fue dado a conocer públicamente a la comunidad de investigadores y sectores interesados en la educación superior (op. cit.).

Se plantea la necesidad de actualizar los modos de gestión de las IES, observando las experiencias de las organizaciones productivas donde se observe la excelencia, dando pasos firmes para profesionalizar a los docentes universitarios. En la última década ha cambiado la concepción del quehacer docente, definiendo sus derechos y deberes. Los cambios con respecto a la evaluación docente son consecuencia de las modificaciones sufridas por la concepción docente y las formas de retribuir la docencia. Se denota la presencia de un proyecto político en este proceso de cambio (Furlán, 1999).

En la actualidad, la evaluación docente en las IES sirve para otorgar plazas o promover un profesor a otra categoría (García, 2003), así como la asignación de recursos financieros a los docentes.

### *3.6 ESTUDIOS REALIZADOS EN MÉXICO.*

En México la investigación sobre los CEDA es exclusivamente para el nivel superior. En 1971 se inició el uso de los CEDA en las universidades públicas y privadas, de manera casi simultánea. Se implementaron por la demanda del mercado laboral, ya que se cuestionaba la calidad de los egresados de cada institución. Desafortunadamente pocas instituciones han implementado un sistema útil para la evaluación de la docencia. La investigación sobre evaluación docente en México no ha superado la fase de diseño y validación de los cuestionarios (Rueda, y Nieto, 1996).



En la facultad de Química de Querétaro, se realiza investigación sobre la evaluación docente, con las finalidades de; aportar elementos que permitan a los docentes retroalimentar su práctica educativa, construir parámetros de participación docente en la evaluación y contribuir a la investigación evaluativa de la docencia en México. Se realizó el cuestionario por especialistas. En una primera etapa se entrevistó a los docentes de la facultad de química pertenecientes a las diferentes carreras y se aplicó un cuestionario a una muestra de alumnos para hacer la validación. En los resultados se observó que los docentes se preocupan más por la forma que por el fondo del contenido de aprendizaje, observándose una debilidad en las actividades que promueven un aprendizaje significativo. Los resultados fueron entregados a los docentes de manera personal, a manera de retroalimentación, contribuyendo a los objetivos de la evaluación docente (Gilo, 2000).

Pérez-Juste y García Ramos (1989, en Cruz et. al. 1989) indican que la evaluación docente está determinada por la definición de la eficacia docente, centrando todas las investigaciones a la definición de las conductas y características que debe de tener un profesor eficaz.

Se observó que los alumnos de los primeros semestres de la licenciatura reportan que la organización del curso y claridad en las exposiciones son los indicadores más significativos, en cambio los alumnos de semestres avanzados de licenciatura y posgrado, mencionan que los indicadores más significativos son el interés por el alumno y la evaluación del aprendizaje (Smith y Cranton, 1992, en Luna y Valle, 2001).

La Universidad Iberoamericana (UIA) es una de las primeras instituciones en México que evalúa a sus docentes a través de un cuestionario de apreciación estudiantil (1971). A partir de 1996 se hace una evaluación docente a través de un cuestionario del Sistema de Evaluación de Procesos Educativos SEPE1, que consta de tres partes, calidad del desempeño académico, obligaciones del profesor y autoevaluación del alumno. Los resultados de las evaluaciones se entregan a los docentes para su retroalimentación y por una persona ajena a los responsables de su

promoción o permanecía en la institución, para no presionar a los docentes por los mismos. Este estudio forma parte de una línea de investigación que pretende hacer conciente a los docentes del proceso de enseñanza - aprendizaje y sus variables. Se enseñan a los maestros sus fortalezas y debilidades, a fin de que mejoren su práctica docente (Cruz et. al. 1989).

En otro estudio se aplicó un cuestionario de opinión a los alumnos para evaluar a los docentes. Báez y Lomelí (1995) encontraron que el rendimiento escolar no afecta a la percepción social que los alumnos tienen sobre sus profesores. Con respecto a la calidad de los docentes, los estudiantes asignaron un mayor número de adjetivos favorables a los maestros considerados buenos y un menor número de adjetivos favorables a los maestros considerados malos, explicando estos resultados por el efecto de halo (Wells, 1907, cit. en Báez y Lomelí, 1995), en donde se le dice a una persona que juzgue a un individuo respecto a una característica específica e influyen en este juicio otras características.

Se observó que el género de los alumnos tuvo un efecto significativo en la percepción social que los alumnos tienen sobre los docentes. las mujeres asignan un mayor número de adjetivos positivos a las profesoras no así en el caso de los hombres, los cuales valoran con más adjetivos positivos pero a las profesoras y con menos a los profesores del mismo sexo (Báez y Lomelí, 1995).

Báez y Lomelí (1995) proponen los siguientes adjetivos para un buen maestro; responsable, amable, comprensivo, honesto, no falta, cumplido y tiene facilidad de enseñanza. Para un maestro malo; enojón, falta mucho, prepotente, grosero, explica mal, amargado e injusto.

En la UNAM, poco más de la mitad de las facultades. No reportan una experiencia de evaluación docente formal previa al establecimiento de las políticas de compensación salarial, aunque en tres de ellas reportan intentos aislados, no se logró una evaluación sistemática (Rueda, et. al., 2003).

En la UNAM, las diversas facultades se encargan de realizar la evaluación

docente. Ésta es realizada por la Unidad de Planeación y en las universidades privadas, se cuenta con órganos administrativos especializados en el tema. El problema es la poca o nula experiencia sobre el tema (evaluación del desempeño docente) del personal encargado de realizar las evaluaciones. Pero el mayor problema lo constituye el uso de éstas para acceder a los programas de compensación salarial en lugar de utilizarlas como un medio para promover la formación y actualización docente (Rueda et. al., 2003).

### *3.7 ESTUDIOS Y PRÁCTICAS, USOS Y COSTUMBRES DE EVALUACIÓN DOCENTE EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA UNAM*

Es importante señalar como antecedente al trabajo, la constitución de la carrera de Psicología, la cual tiene un tronco común o área básica de conocimientos que consta de seis semestres o 30 materias, de las cuales 19 pertenecen al área Experimental, 4 a Clínica, 4 a Psicofisiología, y de las áreas restantes, Educativa, Trabajo y Social, solo hay una materia de cada una.

La planta académica de la facultad de Psicología, está compuesta por 502 profesores, siendo 226 interinos y 276 definitivos. El 45% son profesores/investigadores de carrera; el 29% son de asignatura, 21% técnicos académicos, los ayudantes de profesor o investigador tienen el 5.3%, 4% los técnicos académicos con horas de asignatura, y por último, el .39% profesor o investigador emérito<sup>20</sup>. De las áreas se cuenta con 77 académicos en Experimental, 45 en Clínica, 32 en Psicofisiología, 28 en Educativa, 26 en Trabajo y 19 en Social. Observándose las plazas por área son diferentes; 94 plazas de Experimental, 59 de Clínica, 36 de Psicofisiología, 33 de Educativa, 33 del Trabajo y 19 de Social<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> Idem.

<sup>21</sup> Datos proporcionados por la Secretaría del Personal Académico, de la Facultad de Psicología.

En la Universidad Nacional Autónoma de México se han desarrollado varios estudios para conocer y evaluar el desarrollo docente, destacando la Facultad de Psicología, en donde se han elaborado estudios longitudinales con respecto al desempeño académico, motivación y satisfacción de los alumnos.

Un primer estudio reportado en la literatura (Martínez y Sánchez-Sosa, 1981) fue la realización de una intervalidación entre la opinión de los estudiantes y de los maestros sobre la eficacia docente y se llevó a cabo con los profesores que se ofrecieron a participar en la investigación de forma voluntaria. Esto se inició como una acción institucional en 1980-1981, por la Unidad de Planeación.

En 1983 se realizó una evaluación por el Departamento de Psicología General Experimental, al considerar la evaluación como un paso inicial para programar las acciones de superación de la docencia, "Por tal motivo, se consideró necesaria la evaluación de la actividad docente con el objetivo de conocer la opinión de los estudiantes acerca de sus profesores y materias, y el de retroalimentar al profesor y a los coordinadores de materias acerca del nivel y la calificación de la enseñanza impartida" (Ortega, 1989:199).

Para este estudio, se construyó un cuestionario con cuatro grandes categorías: características generales (formación y presencia física del profesor: asistencia, puntualidad, cumplimiento, aspectos y características físicas, habilidades didácticas y capacidad académica), método de trabajo del profesor (estrategias y apoyos didácticos), programa de estudio de la materia (objetivos, textos, exámenes, tiempos de clase, cumplimiento con el programa, métodos de enseñanza y aplicaciones prácticas del curso) y prácticas (la relación entre la clase teórica con la práctica, así como la calidad de las últimas).

La manera de aplicar el cuestionario fue de forma colectiva en el salón de clases, previa autorización del maestro. En la primera aplicación, se observó que el cuestionario no discriminaba adecuadamente la opinión de los estudiantes sobre las características de los profesores y de la materia.

Esto obligó a los encargados del proyecto a analizar y reclasificar los reactivos, quedando un total de nueve rubros generales, los cinco primeros referentes a las características del profesor y los cuatro restantes a los programas de las materias; cumplimiento (asistencia, puntualidad, duración de clase y programa), relación maestro-alumno (accesibilidad y cooperación con los estudiantes), calidad de exposición (volumen de voz, velocidad de exposición, propiedad del lenguaje, ejemplificación, organización de la clase, explicación de conceptos, motivación), capacidad académica (exposición de temas, nivel apropiado del curso), método de trabajo (empleo de métodos didácticos, métodos de trabajo, preparación de clase, especificación de objetivos), sistemas de evaluación (evaluación objetiva, evaluación apropiada al curso), bibliografía del curso (accesibilidad, pertinencia, cantidad), programa de la materia (información pertinente de los objetivos, especificación de objetivos, relación duración del curso-objetivos) y relaciones externas de la materia (congruencia con el resto de plan de estudio, relación con el trabajo profesional, cumplimiento de las expectativas del estudiante).

Con la versión modificada, se aplicó a toda la población estudiantil de los seis semestres básicos de la licenciatura, durante dos semestres lectivos, con una muestra total de 8,611 alumno/materia. En este estudio, se observó una alta tendencia a las calificaciones positivas (excelente y bueno) en todas las áreas de contenido, siendo la calidad de exposición la que tuvo mejores resultados, seguida por la relación maestro-alumno, y del cumplimiento y capacidad académica, presentando una menor tendencia a las calificaciones positivas el área de método de trabajo. Con estos resultados, se inició un nuevo análisis de confiabilidad y sensibilidad de los reactivos, eliminándose los reactivos con baja variabilidad.

Se elaboró una tercera y última versión de este cuestionario, el cual fue aplicado a un total de 2,273 alumnos/materia. El cuestionario quedó constituido por dos áreas, una relativa al profesor y la otra al programa de la materia. Este estudio fue suspendido en 1984.

En el estudio realizado por el Departamento de Psicología General Experimental, se

observa que tienen plantados claramente los objetivos de la evaluación docente; el de retroalimentar al académico, desarrollar programas de capacitación y actualización docente, e informar la situación de la materia y la impartición de la misma a los coordinadores departamentales. Es importante señalar que el autor no menciona si se realizó la entrega de resultados a los docentes evaluados, ni si fueron retroalimentados por algún especialista o si se planteó el desarrollo de un programa de capacitación y actualización docente y tampoco menciona si fue entregado un reporte a los jefes departamentales sobre la situación de las diferentes materias evaluadas (de los primeros seis semestres de la carrera) y si esto tuvo alguna repercusión en el contenido, los objetivos o las referencias bibliográficas relacionadas con la materia. Por esta razón se puede suponer que no se realizaron estas actividades y se podría catalogar a este estudio como una aproximación a la implementación de un sistema de evaluación docente, cuyo principal objetivo era la confiabilización del instrumento.

En 1985 se instituyó el programa de Actualización Curricular, el cual constituía la evaluación docente como uno de sus proyectos principales, procurándose llevar a cabo la evaluación a partir del semestre lectivo 1985-2 en todos los grupos/materia de la licenciatura. Se utilizó un instrumento de 35 reactivos con cinco opciones de respuesta que van de lo positivo a lo negativo, 21 referidos al profesor y 14 al curso. Los reactivos del profesor se agrupan en las siguientes categorías: cumplimiento, estrategia y estilo de exposición, procedimiento de evaluación-rendimiento, y método de enseñanza. Los correspondientes al curso: programación, dificultad y calidad del curso, bibliografía, relaciones externas, y organización (Girón, Urbina y Jurado, 1989).

Se realizó un nuevo instrumento en 1987, formado por 25 reactivos, 19 evaluando al profesor y 4 a la asignatura y dos como control. El cuestionario tenía las siguientes categorías; cumplimiento del profesor, relación maestro-alumno, exposición del profesor, capacidad académica del profesor, método del trabajo, contenidos y programación del curso, textos, evaluación del curso, relación que

guarda la materia con las prácticas, cumplimiento de objetivos y relaciones externas de la materia (op. cit.).

El cuestionario aplicado en los semestres lectivos 1988-1 y 1988-2 tuvo algunas modificaciones, eliminando los reactivos que no eran confiables. El cuestionario quedó con las siguientes categorías; cumplimiento, calidad de exposición, capacidad académica, método de trabajo, sistema de evaluación, bibliografía del curso, programa de la materia y relaciones externas de la materia. Este cuestionario fue aplicado de 1988-1 hasta el semestre 1993-2 (op. cit.).

Se aplicó a un total de 31,860 alumnos/materia de la licenciatura en Psicología, UNAM, en los semestres lectivos 1985-2, 1986-1, 1986-2, 1988-1 y 1988-2. Los resultados fueron procesados por el programa de computadora "OPINA" (Torres, Guevara y Hurtado, 1983, en Girón, Urbina y Jurado, 1989). Con este programa también se elaboraron los informes de resultado que se entregaban a los profesores. Se le entregó un análisis de todas las asignaturas al Jefe de Departamento, así como al Jefe de la División de Estudios Profesionales.

En este estudio se observó que los profesores de las asignaturas del primer semestre fueron los que presentaron mayor puntaje en la opción de buenos o excelentes, en tanto los de tercero obtuvieron las más bajas. Se concluyó que hay una clara relación entre los profesores y la asignatura, esto es, las características del curso influyen en la calificación que los alumnos dan a sus profesores, aunque se permite observar las diferencias en los profesores. Este estudio plantea la necesidad de estructurar programas de superación académica que incida en las deficiencias detectadas por las evaluaciones (op. cit.).

En el período comprendido de 1989 a 1993, bajo la administración del Dr. Javier Urbina, la Jefa de la Unidad de Planeación fue la Mtra. Blanca Girón, por lo que se le pidió una descripción del momento. La Mtra. Blanca Girón nos platica que el proyecto de evaluación docente tuvo dos fases. En la inicial, se preguntó a los alumnos cuáles eran sus expectativas de un buen profesor, de ahí se hizo un cuestionario corto que incluyera los cinco docentes, con un tiempo de aplicación de

diez a quince minutos, todo esto con el fin de facilitar a los alumnos contestarlo. Recuerda que fue poco aceptado por los docentes, la confidencialidad del cuestionario fue uno de los principales argumentos para que los académicos aceptaran este proceso, pero aún así se les entregaron los resultados obtenidos de manera gráfica y comparativa con los demás docentes de la misma materia.

En una segunda fase, se validó y confiabilizó el cuestionario. Para este momento se incorporaron al proceso la Dra. Lucy Reidl y la Dra. Isabel Reyes. Al aplicar de nuevo el cuestionario, se logró detectar a los docentes que constantemente eran evaluados mal por los alumnos, es decir, los casos críticos, pero no fue comunicado a los jefes departamentales. Lo que sí se hizo con estos docentes, fue entregarles en sus resultados una mayor explicación de los mismos, esperando proporcionar al docente suficiente información a fin de mejorar su práctica. Se hacía un seguimiento de los casos críticos, a fin de verificar la modificación de la práctica docente, evaluando el impacto de los resultados de la evaluación docente por medio de la opinión estudiantil. De igual forma se verificaba la evaluación que tenía un mismo docente en las diferentes asignaturas que impartía.

La Mtra. Blanca Girón nos comenta que las evaluaciones eran programadas cuando el semestre estuviera a la mitad, es decir que hubieran pasado el 50% de las clases más una. De esta forma garantizaban que los alumnos conocían al docente pero desconocían su calificación final, siendo una evaluación más objetiva por parte de los alumnos. Los resultados eran entregados a los docentes al momento en que firmaban las actas del semestre para asegurar que no hubiera repercusiones sobre las calificaciones de los alumnos. Hubo varias peticiones de los alumnos para publicar los resultados de las evaluaciones realizadas a los docentes, pero en todo momento se les negó, por las repercusiones negativas que esto tendría, además de violar el acuerdo de confidencialidad de los resultados.

Para mejorar la práctica docente se programaron cursos de capacitación y actualización, tales como; dinámicas grupales para hacer más activa la clase, cómo elaborar exámenes, cómo usar los acetatos, uso del pizarrón, etc. El problema con



estos cursos es que eran opcionales, por lo que la asistencia a ellos era muy baja. Por el requisito de las constancias, fue necesario trasladar los cursos a DGAPA.

Este fue un buen momento de la evaluación docente en la Facultad, ya que se evaluaba a todos los docentes cada semestre, entregándoles puntualmente los resultados, se hacía una detección de los casos críticos y se seguía su evolución, se diseñaron e implementaron cursos que cubrieran las deficiencias de los académicos. Es importante señalar que no se contaba con un asesor con el que pudieran hablar los docentes sobre los resultados.

Durante la dirección del Dr. Juan José Sánchez Sosa, comprendiendo el período de 1993 a 1997, la evaluación docente fue un proyecto de la Unidad de Planeación, cuyo jefe era Rocío Quesada. Se elaboró un cuestionario para recabar la opinión de los alumnos sobre la enseñanza que recibieron de sus docentes, este fue validado y confiabilizado por una comisión nombrada por el H. Consejo Técnico. Este cuestionario tenía como objetivo retroalimentar la labor docente, siendo una evaluación formativa y no un medio para calificarlos.<sup>22</sup>

Se aplicó un cuestionario a los alumnos de la Facultad de Psicología, UNAM, para definir el perfil docente de la Facultad. Se aplicaron los reactivos del Cuestionario de Actividad Docente (CAD), creado por Sánchez-Sosa y Martínez (1993) para evaluar la actividad docente del bachillerato, UNAM, a los alumnos de primero, tercero, quinto semestre y de las áreas de educativa, clínica, social, del trabajo y experimental. Para realizar esta aplicación, fue necesario hacerle algunas modificaciones al cuestionario, incluir aspectos como el ejercicio profesional del psicólogo y la relación teoría-práctica. Una versión inicial quedó constituida por 35 reactivos.

Esta versión del CAD fue aplicada en los semestres 1994-1, 1994-2 y 1995-1. Se concluyó que la mayoría de los profesores en la Facultad de Psicología no utilizan guías de estudio, no elaboran resúmenes al final de la clase o temas que integren lo

<sup>22</sup> Facultad de Psicología, UNAM, 1993-1997

visto en ella, no informan con rapidez los resultados de la evaluaciones, no analizan los resultados de las evaluaciones con el grupo, no hacen comentarios a los exámenes o trabajos, aunque los alumnos evalúan de manera favorable a los docentes.

Se realizó una validación al instrumento, quedando conformado por 21 reactivos, esta versión fue aplicada en los semestres 1995-2 y 1996-1 y al realizarse una nueva revisión al instrumento se eliminaron dos reactivos por falta de claridad. El instrumento quedó con 19 reactivos y 3 factores; cumplimiento docente institucional, relación clase-ejercicio profesional, y procedimientos para evaluar el aprendizaje.

Dentro de los recuerdos de la Mtra. Lupita Medina, quien laboraba en la Unidad de Planeación durante la administración del Dr. Juan José Sánchez Sosa, nos informa que se planeaban las evaluaciones docentes antes de que el semestre terminara, la aplicación tenía una duración aproximada de dos horas, por lo que se le notificaba a los docentes por escrito que su clase sería ocupada para estos fines. Los resultados de estas evaluaciones eran entregados uno o dos meses después de la aplicación, siempre antes del inicio del siguiente semestre. Los resultados eran entregados de forma gráfica, una con las puntuaciones del profesor y la otra comparando al académico con los otros docentes que imparten la misma asignatura. Se procuraba evaluar a casi todos los docentes. Si bien es cierto que la evaluación docente en este período fue un instrumento utilizado, hubiera sido importante plantear la necesidad de una mayor retroalimentación y formación a los docentes implicados en este proceso.

Rojas (1997) realiza un estudio para evaluar las expectativas y la satisfacción académica de los alumnos de la Facultad y su relación con el rendimiento académico. Los instrumentos utilizados fueron construidos para la investigación. La variable expectativas era evaluada por una escala con 22 ítems y 9 ítems para

evaluar los intereses ocupacionales por área. Un último ítem que cuestiona la opción de ingreso. Para evaluar la satisfacción académica el instrumento consta de 21 ítems formando escala y 21 preguntas paralelas de respuesta abierta. El rendimiento escolar fue evaluado a través del promedio anual de calificaciones de los alumnos proporcionados por la Secretaría de Servicios Escolares de la Facultad.

Rojas (1997) concluyó que la Facultad satisface medianamente a sus alumnos, independientemente del nivel de sus expectativas. Las expectativas y la satisfacción de los alumnos tienen una tendencia a la baja desde el primer mes que están en contacto con la institución y al menos hasta quinto semestre. Se realizaron análisis específicos de los ítems de la escala de expectativas que alcanzaron medias más altas y los ítems de satisfacción obtuvieron los puntajes más bajos, por lo que se observa que los alumnos están preocupados por alcanzar una preparación basada en el dominio de habilidades, que la Facultad está propiciando una preparación deficiente en términos de habilidades, o al menos, no la esperada por los alumnos.

En 1999, se aplicó un primer cuestionario a un grupo de segundo semestre del turno vespertino como estudio preeliminar a este trabajo, se hizo énfasis en las estrategias didácticas de los maestros juzgadas por los alumnos. El cuestionario tenía los siguientes rubros; puntualidad y asistencias, dinámica de clase, estrategias instruccionales y de evaluación utilizadas por el docente, percepción del alumno de la clase, calificación de lo que consideran los alumnos haber aprendido en el curso. El cuestionario era de tipo escalar y fue aplicado a un grupo de veintidós alumnos de segundo semestre del período lectivo 2000-3.

Se concluyó que cuatro de cinco maestros asistían de forma regular a sus clases, aunque de forma impuntual. El tipo de enseñanza era básicamente expositiva y casi nulo el uso de dinámicas. Los alumnos reportan que en un 50% los maestros hicieron una exploración de sus nociones previas con respecto al tema. La evaluación que predomina es por medio de pruebas objetivas y de trabajos. En cuanto a las calificaciones del aprendizaje asignadas por los alumnos, observamos que el mayor porcentaje evalúan su conocimiento como; Anatomía y Fisiología del Sistema

Nervioso (aceptable: 7-8), Filosofía de las Ciencias (excelente: 9-10), Matemáticas II (regular: 6-menos), Motivación y Emoción (aceptable: 7-8) y Sensopercepción (aceptable: 7-8).

En 1999 se suspendieron las evaluaciones docentes realizadas en la Facultad a causa de la huelga estudiantil que paralizó a la UNAM por casi un año, de igual forma se suspendieron los cursos de actualización, no siendo posible reiniciarlos en el 2000 por que se impartieron tres semestres lectivos ese año, suprimiendo casi por completo los períodos entre semestres lectivos.<sup>23</sup>

En el primer informe de actividades de la Dra. Lucy Reidl (2001-2002) se plantea a la evaluación docente como un proceso fundamental para lograr mejores desempeños académicos en el aula, retroalimentando a los docentes sobre la manera que conducen el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiéndoles analizar y mejorarla. Durante el semestre lectivo 2002-1, se retomó la evaluación docente, llevándose a cabo durante febrero de 2002. Se evaluaron a 140 profesores (58.8%) del total de docentes que impartieron clases en ese semestre. Los resultados fueron entregados a los docentes en un sobre cerrado. Se le entregó un reporte numérico y uno gráfico. Se presentaron los resultados comparados a los demás docentes evaluados a fin de que comparen su desempeño<sup>24</sup>.

El cuestionario consta de 19 reactivos, agrupados en tres factores; Cumplimiento Docente Institucional; Relación Clase-Ejercicio Profesional y Procedimientos de evaluación del aprendizaje. Para el primer factor hay 13 reactivos, para el segundo 2 y para el tercero, 4. El cuestionario está constituido por una escala de cero a cinco puntos (pésimo a excelente). Se desconoce la validez y confiabilidad del cuestionario, así como el procedimiento para su construcción y se sabe que es una versión modificada y estandarizada del CAD (apéndice C).

Se observó en el primer factor, que la opinión de los estudiantes se concentró

<sup>23</sup> Informes de actividades 1997-2001, Facultad de Psicología, UNAM

<sup>24</sup> Primer informe de actividades, Mayo 2001 - Mayo 2002. Facultad de Psicología, UNAM.

en los puntajes altos (cuatro-cinco), concluyendo que los estudiantes consideran que sus profesores asisten casi siempre a clases, que tienen dominio sobre la materia que imparten, que despejan dudas y preguntas que surgen durante la clase. En el segundo factor, el 70% de los alumnos consideran que sus profesores relacionan sus clases con el ejercicio profesional, ofreciéndoles ejemplos sobre los temas vistos. Por último, el factor sobre procedimientos de evaluación del aprendizaje, se observó, de manera no significativa, que los alumnos opinan que sus maestros no hacen resúmenes de los contenidos vistos en clases y tampoco analizan los resultados de las evaluaciones con el grupo<sup>25</sup>.

En el semestre lectivo 2002-2, 902 alumnos evaluaron a 159 profesores. Se observó en el primer factor que el 66.9% de los alumnos les dan un puntaje de cinco (siempre o casi siempre), el 22.10%, cuatro (muchas veces), 6.6%, tres (poco mas de la mitad de las veces), 2.88%, dos (poco menos de la mitad), 1.2%, uno (pocas veces) y ningún alumno opina que nunca o casi nunca. Los alumnos opinan que sus profesores asisten el 90% a clases. Con respecto al reactivo sobre la cantidad de conocimientos adquiridos durante el curso, los alumnos opinan que fue bastante y muchísimo, solo el 17.8% opinan que poco y casi nada.

En el segundo factor, se observó que el 80% de los alumnos se concentraron en las escalas de muchas veces y siempre o casi siempre. Aun cuando se presentan calificaciones negativas, éstas no son significativas, por lo que se puede concluir que los alumnos consideran que sí hay una relación entre sus clases y la práctica profesional.

Para el tercer factor, los resultados se encuentran en las escalas de poco más de la mitad de las veces (19%), muchas veces (29.5%) y siempre o casi siempre (46.88%), concluyéndose que los alumnos consideran el procedimiento de evaluación del aprendizaje como adecuado. El 31% de los alumnos opinaron que sus profesores hacían un resumen o sacaban las conclusiones al final de la clase, el 24.3% opinaron que nunca a poco menos de la mitad. Con respecto al análisis de los resultados de

---

<sup>25</sup> Ibid.

las evaluaciones del aprendizaje con el grupo, el 70% de los alumnos opinaron que los profesores lo realizaban<sup>26</sup>.

En el semestre lectivo 2003-1, un total de 753 alumnos evaluaron a 113 profesores, observándose que en el primer factor el 88% de los alumnos evaluaron a sus profesores en la escala de muchas veces a siempre o casi siempre. En el segundo factor, el 80% de los alumnos evaluaron a sus profesores en las escalas más altas, lo que indica que los alumnos creen que hay relación entre sus clases y la práctica profesional. Con respecto al tercer factor, casi el 80% de los alumnos evalúan a sus profesores en las escalas de poco más de la mitad de las veces, muchas veces y siempre o casi siempre.<sup>27</sup>

En el semestre lectivo 2003-2 se aplicó el cuestionario de evaluación docente por medio de la opinión estudiantil a 786 alumnos que evaluaron a 120 profesores. En general se puede decir que los alumnos evaluaron positivamente a los docentes en los tres factores que mide el instrumento. En el primer factor (cumplimiento docente institucional), el 88% de los estudiantes evaluaron a sus profesores en la escala de muchas veces a siempre o casi siempre. En el segundo factor (relación clase ejercicio profesional) el 80% de los alumnos evaluaron a los docentes en las dos escalas más altas: casi siempre y siempre. En el tercer y último factor (procedimientos para evaluar el aprendizaje) casi el 80% de los alumnos evalúan a los profesores en las escalas de poco mas de la mitad de las veces, muchas veces y siempre o casi siempre<sup>28</sup>.

En el semestre lectivo 2004-1, un total de 806 estudiantes evaluaron a 135 profesores. En general se observó que los alumnos evalúan positivamente a los docentes.

---

<sup>26</sup> Segundo informe de actividades, Mayo 2002 - Mayo 2003. Facultad de Psicología, UNAM.

<sup>27</sup> Ibid.

Actualmente la evaluación docente en la Facultad de Psicología, UNAM, es programada por la Unidad de Planeación, realizándose un mes antes de concluir el semestre lectivo, participan los alumnos que desean hacerlo de forma voluntaria. Esta evaluación es aplicada a una muestra representativa de los docentes, aunque sería importante conocer los criterios utilizado para obtener la muestra y si es que utilizan algún tipo de registro para procurar evaluar cada determinado tiempo a todos los académicos de la Facultad. Los resultados son entregados a los docentes una vez firmadas las actas en la Secretaría Escolar de la Facultad. El formato de entrega de resultados es conformado por tres hojas, en las dos primeras se presentan los porcentajes obtenidos en cada pregunta, identificando las preguntas pertenecientes a cada factor, y en la última hoja, se presentan los resultados de cada factor, comparándolos con los resultados de los otros docentes que imparten la misma materia (apéndice D).

Si bien es cierto, la evaluación docente ha sido casi ininterrumpidamente llevada a cabo como un proyecto de la Unidad de Planeación a lo largo de la historia de la Facultad de Psicología, UNAM. Este proceso con sus virtudes y deficiencia, ha cubierto solo de manera parcial parte de los objetivos de la evaluación docente.

El Joint Committe propuso una serie de normas para realizar la evaluación docente, si observáramos el cumplimiento de dichas reglas dentro de la Facultad de Psicología, UNAM, podríamos caer en cuenta de que el proceso de evaluación en dicha dependencia ha sufrido un deterioro. Con el propósito de ser mas descriptivos se hará un análisis de cada norma (legitimidad, utilidad, factibilidad y precisión) incluyendo los apartados que contienen.

Con respecto a la legitimidad, que son los derechos de las personas afectadas por la evaluación.

Incluye una orientación al servicio, la cual no se observa dentro de la Facultad

---

<sup>28</sup> Tercer informe de Actividades, Mayo 2003 - Mayo 2004. Facultad de Psicología, UNAM.

por la ausencia de un programa que vincule los resultados obtenidos por la evaluación docente con la formación del profesorado en función de los principios educativos, a las necesidades de los alumnos y de la institución misma.

Se puede percibir que la evaluación docente sigue un proceso previamente establecido, aunque éste tiene deficiencias importantes como por ejemplo el tiempo en el que se realiza la evaluación o la manera en que se determina la muestra de maestros que serán evaluados durante ese período.

La información obtenida a través de la evaluación docente en la Facultad, es cuidadosamente manejada, evitando que sea vista por aquellas personas que no deberían tener acceso, en todo momento que se garantiza a los docentes la confidencialidad de los datos.

No se observa una interacción entre evaluadores y evaluados, los resultados de la evaluación son entregados a los docentes en Servicios Escolares al ir a firmar las actas del semestre. Esto nos lleva a decir que los docentes no reciben asesoría pedagógica o retroalimentación de los resultado arrojados por la evaluación.

Las normas de utilidad cuidan que la evaluación docente tenga una incidencia en la mejora de la actividad profesional del docente. Observamos en la Facultad la ausencia de un programa donde se vinculen los resultados obtenidos a través de la evaluación con el mejoramiento de la cátedra. Los docentes en su mayoría se muestran recelosos por el procedimiento de evaluación.

Los informes entregados a los docentes no son claros y ni precisos, se dificulta entender las áreas en donde sería recomendable una mejora. En la tercer hoja del reporte que se entrega a los académicos, se compara al docente con aquellos profesores que también fueron evaluados durante el período y que imparten la misma asignatura (apéndice D).

Desafortunadamente por falta de datos el seguimiento que se realizaba a la evolución del docente por medio de los resultados obtenidos a través de la evaluación fue suspendido. En dicha dependencia no se observa un seguimiento de los casos críticos, por lo que un docente que ha tenido deficiencias importantes en



su cátedra no es retroalimentado o en su momento sancionado.

Las normas de factibilidad verifican que la evaluación docente sea realizada de manera adecuada, eficaz, eficiente y realista, que sea fácil de utilizar y viable política y socialmente. Con este respecto, es importante señalar que se han reducido costos y tiempo de aplicación al utilizar un solo cuestionario para evaluar a los cinco o seis docentes que cada alumno tiene (apéndice C). Se debe considerar la capacidad del alumno para diferenciar las características de cada docente en cada pregunta, si está contestando lo referente a todos los profesores al mismo tiempo. Por otro lado sería importante señalar que el proceso de evaluación docente no ha sido ampliamente aceptado por los académicos de la Facultad, esto conlleva a la falta de disposición de las partes para realizar el procedimiento de manera exitosa. Cabe señalar el problema político que podría desencadenar el uso de la información recabada por medio de la evaluación si los docentes sintieran amenazado su estatus dentro de la Facultad.

Las normas de precisión cuidan que la información obtenida a través de la evaluación sea relevante, válida y confiable. El cuestionario utilizado por la Unidad de Planeación para evaluar a los docentes muestra haber sido confiabilizado y validado, se observa en él el seguimiento de objetivos claros y precisos de lo que espera evaluar. Aunque no se pudo tener acceso por políticas de la institución a los datos de los coeficientes de confiabilidad y validez obtenidos, ni el tiempo transcurrido desde su última revisión.

Sería importante conocer si los evaluadores tienen un cuidado especial en el control de sesgos. Así mismo, estar al tanto del control sistemático de los datos obtenidos y el uso que se da al mismo. Todo sistema de evaluación debe de revisarse de forma periódica y sistemática, identificando sus deficiencias y virtudes, por lo que una pregunta indispensable para el proceso de evaluación docente sería saber si esto ocurre dentro de la Facultad de Psicología, UNAM.

Para obtener los beneficios de la evaluación docente es necesario tener en cuenta todos los objetivos y requisitos para la misma, es necesario tener los recursos materiales y humanos para lograrlo, una limitante que presenta la Unidad de Planeación es la carga de trabajo que tiene, siendo encargada de varios proyectos importantes para la administración.

Por último, la evaluación docente debe de ser un proyecto incluido en el currículo de la institución, como es sabido, la Facultad de Psicología, UNAM, actualmente se encuentra inmersa en el proceso de cambio curricular, por lo que sería recomendable el desarrollo de un departamento (conformado por expertos en la materia de evaluación docente, miembros de la dependencia, ya que estos conocen la situación actual de la misma) encargado de involucrar como agentes activos a los académicos en el proceso; así como de evaluar, identificar posibles problemas, retroalimentar y apoyar con asesoría de expertos a los docentes que así lo deseen o necesiten; además de realizar un seguimiento cuidadoso de los docentes de la dependencia. Desafortunadamente el desarrollo de dicha comisión no ha sido planteado como una necesidad en esta dependencia de la UNAM.

Los resultados de la evaluación docente deberían de utilizarse para desarrollar programas que incidan de forma directa en la formación y actualización docente. Así como para formular políticas de planeación referentes a la evaluación docente dentro de la Facultad. Desafortunadamente los datos recabados por este medio solo son utilizados para cumplir con el requisito institucional, entregar los resultados a los docentes sin conocer el impacto que tienen éstos en los profesores.

## Capítulo IV

## MÉTODO

*4.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.*

¿Qué características debe tener un cuestionario de evaluación docente por medio de la opinión estudiantil?

¿Cuáles son los requisitos mínimos para considerar los resultados obtenidos por el cuestionario como válidos?

¿Es posible sensibilizar a la población de la Facultad de Psicología, UNAM, al proceso de evaluación docente? De ser posible, ¿qué se debe hacer para obtener un resultado favorable?

¿Cuáles estrategias, estilos y modelos instruccionales utilizan los docentes de la Facultad de Psicología, UNAM para enseñar los contenidos curriculares?

¿Cuál es la opinión de los alumnos de la Facultad de Psicología, UNAM, sobre la eficacia de los docentes?

¿Cómo se autoevalúan los alumnos con respecto al desempeño y aprendizaje de la materia impartida por el docente que evalúan?

## 4.2 JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

La evaluación docente es un proceso racionalizado e instrumentalizado indispensable para retroalimentar la práctica académica de los mismos. De igual forma nos permite conocer las preferencias estudiantiles sobre los estilos y estrategias de enseñanza utilizados por los académicos.

A lo largo de la historia de la Facultad de Psicología, UNAM, se ha observado que la evaluación docente ha sido empleada por períodos de acuerdo a las políticas de la administración, sin embargo, por falta de seguimiento o de retroalimentación a los académicos por expertos en la materia (docencia) no se han obtenido los resultados esperados por un proceso de evaluación docente (identificación de los casos críticos, mejora, retroalimentación y apoyo instruccional a los académicos que lo necesiten).

### Objetivos:

- Elaboración de un cuestionario para evaluar a los docentes de la Facultad de Psicología, UNAM, por medio de la opinión estudiantil, considerando todos los requisitos indispensables para su elaboración.
- La validación del cuestionario, así como la realización de un estudio piloto al mismo, a fin de obtener un instrumento válido para los propósitos de este trabajo.
- Sensibilizar a las partes involucradas en el proceso de evaluación docente por medio de la opinión estudiantil (académicos y alumnos), sobre las funciones, características y limitaciones del mismo.
- Obtención de información sobre los factores; modelos, estrategias y estilos instruccionales utilizados por los académicos de la Facultad de Psicología; la

opinión estudiantil sobre la eficacia docente de los mismos y a la autoevaluación del aprendizaje y desempeño de los alumnos.

#### 4.3 MUESTREO Y SUJETOS

La muestra utilizada fue no probabilístico accidental, se les pidió a los alumnos que cubrieran con los requisitos (ser alumnos de primero y tercer semestre) su ayuda para llenar el cuestionario.

El cuestionario se aplicó a una muestra total de 868 alumnos/materia, en ocho grupos, cuatro de primer semestre (1111, 1132, 1141, 1142) y cuatro de tercero (1312, 1313, 1322, 1332).

**Cuadro 4.1**  
**Características de la muestra utilizada.**

MATERIAS	GRUPO								TOTAL DE ALUMNOS POR MATERIA
	PRIMER SEMESTRE				TERCER SEMESTRE				
	1111	1132	1141	1142	1312	1313	1322	1332	
Aprendizaje					21	13	26	25	85
Bases biológicas de la conducta	23	18	18	31					90
Estadística descriptiva					24	15	24	22	85
Introducción a la psicología científica	23	19	18	32					92
Lógica simbólica y semántica	24	18	17	32					91
Matemáticas I	23	18	18	32					91
Neurofisiología					16	13	25	30	84
Psicopatología					23	13	24	27	87
Teoría de la personalidad					17	13	21	29	80
Teorías y sistemas en psicología	23	18	17	31					89
<b>TOTAL DE ALUMNOS POR GRUPO</b>	<b>116</b>	<b>91</b>	<b>88</b>	<b>158</b>	<b>101</b>	<b>67</b>	<b>120</b>	<b>133</b>	<b>874</b>

#### 4.4 TIPO DE ESTUDIO

Es una investigación de campo, por que busca descubrir las relaciones que deben encontrarse entre las variables sociológicas, psicológicas y educativas en estructuras sociales reales (Kerlinger, 2001).

Es un estudio exploratorio de campo, por lo que busca *lo que es*. Katz (1953, en Kerlinger, 2001) propone que este tipo de estudio tiene tres propósitos:

1. Descubrir las variables significativas en una situación de campo.
2. Descubrir la relación entre variables.
3. Establecer las bases para una comprobación de hipótesis posterior, más sistemática y rigurosa.

#### 4.5 DISEÑO

El diseño es transeccional al recolectar datos en un tiempo único (Ramírez, 1997).

Es transeccional exploratorio cuyo propósito es conocer las estrategias instruccionales y modelos de enseñanza utilizados por los docentes de la Facultad de Psicología, UNAM (Hernández Sampieri, 2002).

#### 4.6 INSTRUMENTO

Una versión revisada del cuestionario elaborado en 1999 como estudio previo a la tesis, formado por cuatro partes y un total de veinte preguntas (ver Apéndice A).

La primera parte consta de una pregunta donde deben de elegir de un total de nueve oraciones, las que describan mejor la conducta de sus maestros. Las oraciones fueron realizadas a partir de los indicadores más relevantes de los modelos de

---

enseñanza descritos por Ramsden.

La segunda parte incluye preguntas sobre la clase, el profesor y la forma de evaluación del curso. Esta parte inicia con una pregunta de opción múltiple (tres opciones) para describir al profesor como bueno, regular o malo. Con una pregunta abierta para que el alumno conteste el motivo por el cual clasifica al docente de la forma en la que lo hizo. Con un total de 15 reactivos tipo Likert, se pregunta a los alumnos sobre el uso de estrategias instruccionales y sobre el tipo de evaluación del curso.

La tercera parte consta de cinco enunciados describiendo las preferencias estudiantiles de los docentes propuestos por Hativa. En esta parte deberán elegir uno de los enunciados que consideren que describe a su maestro.

La última parte consta de dos preguntas de autoevaluación dirigidas al desempeño de cada alumno.

Al comparar el cuestionario utilizado para el presente trabajo con el cuestionario actualmente utilizado para evaluar docentes, podemos mencionar que cuentan con 19 y 20 reactivos, respectivamente. En el cuestionario utilizado por la Unidad de Planeación los alumnos deben contestar la información requerida de los 5 ó 6 docentes en el mismo cuestionario, situación que puede llegar a confundir a los alumnos. Esto no sucede en el cuestionario propuesto por esta tesis, ya que los alumnos contestan un cuestionario por docente. Es importante señalar que los alumnos en este tipo de instrumentos expresan su percepción del docente. En el cuestionario utilizado en la Facultad, hay un reactivo sobre la actitud que tenía el profesor frente al grupo. En el cuestionario desarrollado en esta tesis, hay una pregunta en donde se solicita a los alumnos clasificar al docente como bueno, regular o malo, junto con una pregunta abierta en donde deben explicar el motivo de su respuesta.

El cuestionario propuesto en el presente trabajo plantea la identificación de los modelos de enseñanza de Ramsden (1992), situación que no se presenta en él utilizado actualmente en la Facultad. Con respecto a las estrategias instruccionales, se puede observar que ambos cuestionarios contienen reactivos para su identificación.

El cuestionario presentado en este trabajo plantea una serie de reactivos para conocer el tipo de evaluación que los docentes realizan. El cuestionario de la Facultad, no lo hace, sólo pregunta si la evaluación que realizan los docentes cumple con la función formativa de la misma. Considero que en este aspecto, ambos cuestionarios deben ser modificados. Se debe plantear en el cuestionario propuesto por la tesis la integración de un reactivo donde se cuestione a los alumnos la entrega los resultados de las evaluaciones por parte del docente y si eran revisadas las respuestas con el grupo. En el cuestionario utilizado en la Facultad, sería conveniente integrar reactivos sobre el tipo de evaluación realizada por los docentes.

En el cuestionario presentado en este trabajo se solicita a los alumnos identificar el estilo de enseñanza que tienen los docentes (Hativa, 2000), en él utilizado por la Facultad, no.

Por último es importante señalar que ambos cuestionarios presentan una autoevaluación que realizan los alumnos a su desempeño y conocimiento de la materia.

#### *4.7 PROCEDIMIENTO*

- Se elaboró una lista de indicadores de cada modelo educativo descrito por Ramsden, y de las principales estrategias instruccionales.



- De la lista de indicadores significativos, se elaboró una pregunta para de cada uno.
- De los reactivos, se formuló el cuestionario específico para este trabajo por la autora de esta tesis, que se aplicó a los alumnos.
- Se realizó un estudio piloto en un grupo de tercer semestre de la Facultad de Psicología, a fin de identificar reactivos con problemas de entendimiento en los alumnos.
- Se obtuvo validez de facie, por lo que fue necesario solicitar a trece expertos para que emitieran su juicio sobre el mismo a través de un cuestionario en donde se solicitaba la identificación de los reactivos en cada modelo descrito por Ramsden. Así mismo, se solicitaba identificar las estrategias de evaluación y de enseñanza para la impartición de cátedra.
- Terminado el cuestionario, se aplicó a cuatro grupos de alumnos de primer y cuatro grupos de tercer semestre. Previa autorización del maestro, en horario de clases.
- Este estudio se realizó en diez materias, de las cuales seis pertenecen al área Experimental, dos a Psicofisiología y dos a Clínica. Se evaluaron cuarenta docentes, de los cuales 24 pertenecen al área Experimental, 8 a Psicofisiología y 8 a Clínica. Se investigó la edad, antigüedad en la UNAM y el nombramiento académico de los docentes involucrados en este estudio.
- Se le pidió a cada alumno que contestara cinco cuestionarios, uno por cada materia que cursó, es importante señalar que no todos los alumnos contestaron los 5 cuestionarios, por lo que se puede observar en el cuadro 4.1 como fue constituida la muestra. Por cuestiones de ética no se utilizan los nombres de los docentes evaluados.
- Las instrucciones que se les dieron a los alumnos fueron; " Este cuestionario es para obtener información sobre sus clases, las estrategias o métodos de enseñanza utilizados durante la misma, es por ello que les pido ser lo más objetivos posible en sus respuestas. Gracias por su cooperación."

- El cuestionario fue contestado por los alumnos en el aula durante horas de clase.
- Para identificar las razones que los alumnos daban de cómo categorizar a los docentes (bueno, regular o malo) fue necesario realizar un análisis de contenido.
- Para la interpretación de resultados se obtuvieron las frecuencias de los datos, observando qué modelos, estrategias y estilos instruccionales se presentan en los académicos evaluados en este estudio.

## Capítulo V

### RESULTADOS

Con la finalidad de mostrar de forma clara y precisa los resultados obtenidos en el presente estudio, se consideró pertinente describirlos de acuerdo al siguiente orden. Primero se presentarán los datos correspondientes al análisis de validez y confiabilidad del instrumento, para concluir con los datos obtenidos de los cuestionarios, en una primera instancia, la clasificación que hacen los alumnos de sus maestros de buenos, regulares o malos, seguido de la descripción de los modelos utilizados por los docentes, las estrategias instruccionales y de evaluación, para concluir con las características docentes. Los datos se presentan en cuadros o gráficas para facilitar su comprensión.

En el cuadro 5.1 se pueden observar los datos de la validación por jueces con respecto a la primera parte del cuestionario, correspondiente a los reactivos del Modelo de Ramsden. Los resultados del jueceo fueron comparados con el modelo al cual pertenece cada reactivo, obteniendo el porcentaje de validez con respecto al número del modelo al que corresponde cada reactivo. Podemos observar que los reactivos C, D, E, fueron rechazados por tener un bajo porcentaje de validez. El reactivo I, aunque tiene un bajo porcentaje, no se anula por estar arriba del 60%.

El cuadro 5.2 corresponde a los reactivos correspondientes a la segunda parte del cuestionario, correspondientes a las estrategias instruccionales utilizadas por los docentes. Se les pidió a los expertos que marcaran con un “uno”, los reactivos que no son considerados como una buena estrategia de enseñanza y con “cero” los que son considerados eficaces. Como se puede observar todos los reactivos son considerados una buena estrategia instruccional.

**Cuadro 5.1**  
**VALIDACIÓN DE LOS REACTIVOS CORRESPONDIENTES A LOS MODELOS DE RAMSDEN.**

Reactivo	Modelo de Ramsden	Jueces													Porcentaje	Resultado		
A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	aceptado
B	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1			77%	aceptado
C	3	2	3	3	2	2	1	2	2	2	1	2	3	3			31%	rechazado
D	1	1	1	1	2	2	3	1	2	2	1	2	2	1			46%	rechazado
E	2	2	2	2	2	1	1	2	3	1	1	2	1	1			46%	rechazado
F	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2			77%	aceptado
G	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3			85%	aceptado
H	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2			92%	aceptado
I	3	3	2	3	2	3	2	3	1	2	3	3	3	3			62%	aceptado
J	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3			77%	aceptado
K	3	3	3	3	1	3	3	3	2	3	2	3	3	3			77%	aceptado
L	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			100%	aceptado

**Cuadro 5.2**  
**VALIDACIÓN DE LOS REACTIVOS CORRESPONDIENTES A LAS ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES.**

Reactivo	Jueces											Porcentaje	Resultado
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100%	aceptado
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100%	aceptado
5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	90%	aceptado
6	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	80%	aceptado
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100%	aceptado
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100%	aceptado
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100%	aceptado
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100%	aceptado
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	90%	aceptado

Finalmente, en el cuadro 5.3 se pueden observar los resultados obtenidos en el último apartado del cuestionario, correspondiente a las estrategias de evaluación

utilizadas por los docentes.

Cuadro. 5.3

**VALIDACIÓN DE LOS REACTIVOS CORRESPONDIENTES A LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.**

Reactivo	Jueces										Porcentaje	Resultado	
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	90%	aceptado
14	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	90%	aceptado
15	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	90%	aceptado
16	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	90%	aceptado
17	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	80%	aceptado
18	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	40%	rechazado

Las instrucciones dadas a los jueces fueron las mismas que en el caso de las estrategias instruccionales, en donde tenían que marcar con un cero las estrategias adecuadas de evaluación y con un uno las que no son estrategias de evaluación, obteniendo que todas con excepción de la asistencia fueron consideradas como válidas.

La asistencia no es considerada una buena estrategia de evaluación, por que el que un alumno asista al curso, no quiere decir que aprenda lo necesario para aprobarlo. Desafortunadamente es un método muy utilizado por los docentes para evaluar a los alumnos.

Este estudio fue realizado en diez materias de la carrera de Psicología, UNAM, cinco pertenecen a primer semestre y cinco a tercero. De las asignaturas revisadas podemos mencionar que seis corresponden al área Experimental, dos a Psicofisiología y dos a Clínica. Se evaluó a cuarenta docentes, de los cuales 24 pertenecen al área Experimental, 8 a Psicofisiología y 8 a Clínica.

Cuadro 5.4<sup>29</sup>**DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LOS DOCENTES EVALUADOS.**

ÁREA	MASCULINO	FEMENINO	Total
Psicofisiología	87%	13%	100%
Clínica	37%	53%	100%
Experimental	66%	34%	100%
Total	60%	40%	100%

Las edades de los docentes evaluados varían de los treinta años a más de setenta, como se puede observar en el cuadro 5.5, en donde se presentan los datos por área a la que pertenecen.

Cuadro 5.5<sup>30</sup>**EDADES DE LOS DOCENTES EVALUADOS.**

ÁREA	Edad				
	30-39	40-49	50-59	60-69	70-más
Psicofisiología	0	2.5%	2.5%	10%	5%
Clínica	0	5%	10%	2.5%	2.5%
Experimental	17.5%	12.5%	20%	10%	0%
Total	17.5%	20%	32.5%	22.5%	7.5%

Los docentes de este estudio tuvieron su primer nombramiento académico dentro de la UNAM desde 1956 hasta 1996. Para efectos de este estudio, la antigüedad académica se menciona en años como docentes y no por las fechas de ingreso (cuadro 5.6).

<sup>29</sup> Datos proporcionados por la Secretaría General de la Facultad de Psicología, UNAM.

Cuadro 5.6<sup>31</sup>

## ANTIGÜEDAD ACADÉMICA DE LOS DOCENTES EVALUADOS.

ÁREA	Antigüedad académica en años							
	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-más
Psicofisiología	0	0	0	0	2.5%	5%	7.5%	5%
Clínica	0	2.5%	0	7.5%	7.5%	0%	0%	2.5%
Experimental	7.5%	10%	2.5%	15%	12.5%	12.5%	0%	0%
Total	7.5%	12.5%	2.5%	22.5%	22.5%	17.5%	7.5%	7.5%

El nombramiento académico es de suma importancia para los docentes de la UNAM, ya que éste les permite acceder a diferentes programas compensación salarial (cuadro 5.7).

Cuadro 5.7<sup>32</sup>

## NOMBRAMIENTO DE LOS DOCENTES EVALUADOS.

ÁREA	Nombramiento																					
	Profesor asignatura A		Profesor asignatura B		Profesor asociado A TC.		Profesor asociado B TC		Profesor asociado C TC.		Profesor titular A TC		Profesor titular B TC		Profesor Titular C MT TC		Profesor titular C TC		Investigador titular B TC			
	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D		
Psicofisiología											2					1		3		1		
Clínica				1																		
Experimental	12	4	3		2						1		1									
Total	12	4	3	1	2	0	0	8	0	1	2	1	0	1	0	1	0	1	0	3	0	1

Parte fundamental de este trabajo es conocer las preferencias estudiantiles con

<sup>30</sup> Ibíd.

<sup>31</sup> Ibíd.

<sup>32</sup> Ibíd.

respecto a los estilos docentes. Para ello, es de suma importancia el conocer las opiniones que tienen los alumnos con respecto a sus maestros. Se les pidió su opinión de cómo consideraban a su profesor; bueno, regular o malo, especificando el por qué. Para poder conocer las justificaciones, fue necesario realizar un análisis de contenido; agrupando las palabras de acuerdo a seis grupos:

1. Características personales positivas del docente. Son apreciaciones o características que los alumnos ven en sus maestros de manera positiva, incluye palabras como; me gustó, aprendí, sabe transmitir conocimientos, es agradable, sus explicaciones son claras, sabe mucho, es dedicado, tiene experiencia, sabe enseñar.
2. Uso de estrategias instruccionales por parte del docente. Son las apreciaciones de calidad docente de los alumnos, se observa que incluye; vincula los conocimientos de la materia con la vida diaria, cubrió el temario, hubo retroalimentación, es organizado para presentar los materiales, hubo exposiciones por parte de los alumnos, se usó Internet, usó diferentes estrategias de enseñanza (discusiones en clase, trabajos en equipos, lecturas).
3. Inasistencia docente. Son apreciaciones de ausencia a clase o impuntualidad, encontramos; faltó a clases, llegaba tarde, no dedicaba tiempo a su materia.
4. Características personales negativas del docente. Son las características o apreciaciones docentes que tienen los alumnos de manera negativa, incluye frases como; su lenguaje era poco claro y con muchos términos específicos, no tenía conocimientos sobre la materia, la información que nos daba era deficiente, era prepotente, era irresponsable, su clase era

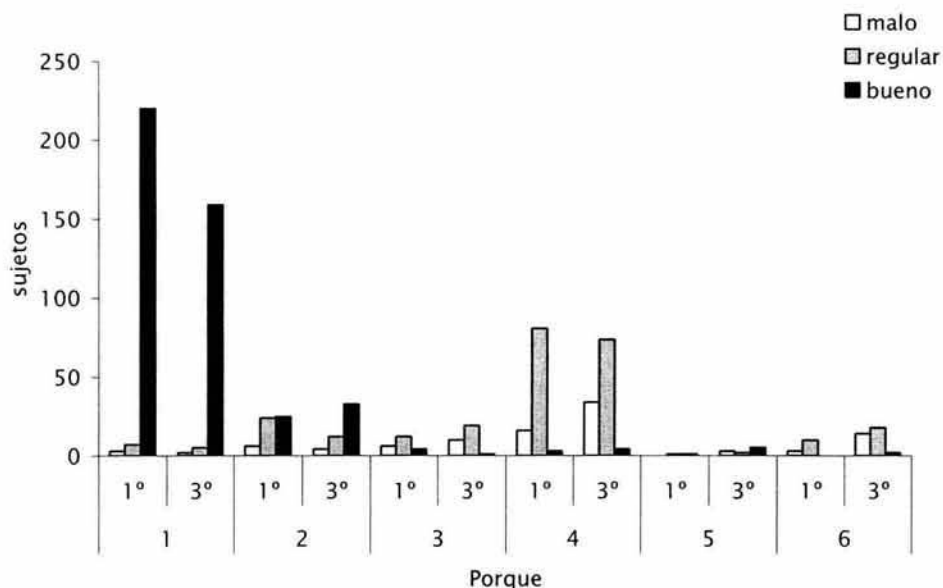


- aburrida, era flojo, le faltó formalidad con el grupo, no tenía experiencia, su forma de calificar era estricta, el volumen de su voz es muy bajo.
5. Poca importancia de la materia. Son las apreciaciones que tienen los alumnos con respecto a la materia, incluyen frases como; no aprendí, la materia no tiene mucha importancia.
  6. Faltó motivación y ejercicios en clase. Son apreciaciones de calidad académica, en donde no se logran los objetivos del aprendizaje por ausencia de uno o más factores, incluye frases como; no utiliza estrategias de enseñanza, faltaron ejercicios, no expuso, no dio clase, no se enfoca en la materia, no vincula los conocimientos con la vida diaria, no dejaba trabajos.

Como se puede observar en la gráfica 5.1, los alumnos clasifican como buenos, a los docentes que tienen experiencia, conocimientos, etc. (primera clasificación) y en segundo plano a los que usan estrategias de enseñanza. Clasifican como regulares o malos, a los que se encuentran en la clasificación 4; características negativas del docente, y en algunos casos a los que utilizan estrategias instruccionales.

Gráfica 5.1

ALUMNOS QUE CONSIDERAN A LOS DOCENTES COMO:  
BUENOS, REGULARES O MALOS DE ACUERDO AL ANÁLISIS DE CONTENIDO<sup>33</sup>.



Como se puede observar en la gráfica 5.1, el eje de las x corresponde a las características docentes, dividiendo los resultados por semestre (primero y tercero). En el eje de las y está en número de casos (alumnos) que corresponden a cada grupo.

En el cuadro 5.7 se presenta la clasificación que los alumnos dan a sus profesores de acuerdo a bueno, regular o malo, comparándolos con el área a la que pertenecen.

<sup>33</sup> 1. Características personales y positivas del docente, 2-uso de estrategias instruccionales por parte del docente, 3. inasistencia docente, 4. características personales negativas del docente, 5. poca importancia de la materia, 6. faltó motivación y ejercicios en clase.

Cuadro 5.7  
**OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LOS DOCENTES  
 CON RESPECTO A LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO.**

Área/opinión	Bueno	Regular a bueno	Regular a malo	Total
Experimental	8	8	8	24
Clínica	2	4	2	8
Psicofisiología	2	3	3	8
<b>Total</b>	12	15	13	40

A continuación se describen los resultados correspondientes a los **modelos de enseñanza propuestos por Ramsden (1999)**, utilizados por los docentes (cuadro 5.8), en donde se puede observar que el modelo más utilizado es; La enseñanza como transmisión de conocimientos, tanto por los docentes de primer y tercer semestre, seguido por el segundo modelo, la enseñanza como organización de las actividades estudiantiles. El modelo menos utilizado por los maestros de primero y tercer semestre es Enseñar es hacer que ocurra el aprendizaje.

Para conocer el modelo de enseñanza utilizado por los docentes que los alumnos prefieren, fue necesario compararlos con la clasificación de bueno, regular o malo. En el cuadro 5.9 podemos observar que los alumnos no tienen preferencia por algún modelo en especial, considerando que hay otras características del docente que les son más importantes.

Cuadro 5.8

**MODELOS INSTRUCCIONALES UTILIZADOS POR LOS DOCENTES  
DE PRIMER Y TERCER SEMESTRE, SEGÚN LA OPINIÓN DE LOS ALUMNOS.**

	MODELOS	TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS	ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES ESTUDIANTILES	CAMBIO CONCEPTUAL
PRIMER SEMESTRE	presencia	317	192	120
	ausencia	136	261	333
TERCER SEMESTRE	presencia	274	124	92
	ausencia	147	297	329
TOTAL	presencia	591	316	212
	ausencia	283	558	662

Cuadro 5.9

**OPINIÓN DE LOS ALUMNOS DEL DOCENTE CON  
RESPECTO AL MODELO INSTRUCCIONAL QUE UTILIZAN.**

MODELO		0	MALO	REGULAR	BUENO
TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS	presencia	1	15	127	448
	ausencia		88	153	40
ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES ESTUDIANTILES	presencia		3	36	277
	ausencia	1	100	244	213
CAMBIO CONCEPTUAL	presencia		2	30	180
	ausencia	1	101	249	310

Al comparar los modelos de enseñanza utilizados por los docentes con las áreas de conocimiento tenemos que son utilizados indistintamente, no hay un área que utilice más un modelo (ver cuadro 5.10).

Cuadro 5.10

## MODELOS INSTRUCCIONALES POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO.

Modelo/ Área	La enseñanza como transmisión de conocimientos	La enseñanza como la organización de las actividades de los estudiantes	Enseñar es hacer que ocurra el aprendizaje	No se identifica el modelo de enseñanza	Total
Experimental	14	1	2	7	24
Clínica	4	1	1	2	8
Psicofisiología	5	0	1	2	8
Total	23	2	4	11	40

Las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes, preguntadas a los alumnos sobre su curso son; 1) la realización de lecturas previas a la clase, 2) la discusión de un tema durante la clase, 3) exposiciones por parte de los alumnos, 4) exposiciones por parte del docente, 5) el desarrollo de trabajos por equipos, guiados por el docente, 6) la realización de reportes escritos, 7) el análisis de un caso en particular, ya sea durante la clase o de tarea, con la supervisión del maestro, 8) el desarrollo de un proyecto de investigación durante el curso y 9) que el docente haga énfasis en los aspectos metodológicos de la Psicología.

En el cuadro 5.11 se presentan todos los docentes involucrados en esta evaluación en orden azaroso<sup>34</sup>, por materia, con los porcentajes que cada docente del estudio utiliza las diferentes estrategias<sup>35</sup>.

<sup>34</sup> Los docentes se presentan de forma aleatoria, sin importar sus características. Las iniciales corresponden a: Pf = Psicofisiología; Exp = Experimental; Cl = Clínica.

<sup>35</sup> Los porcentajes corresponden: 100 a siempre; 75 a casi siempre; 50 a ocasionalmente; 25 a casi nunca; 0 a nunca.

**Cuadro 5.11**  
**ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES UTILIZADAS POR LOS DOCENTES**  
**SEGÚN LA OPINIÓN DE LOS ALUMNOS.**

MATERIA	Docentes	ESTRATEGIAS <sup>36</sup>								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Bases biológicas de la conducta	Pf.a	50	-	25	100	-	100	50	-	25
	Pf.b	25	50	-	100	-	-	25	-	75
	Pf.c	-	-	-	100	-	100	-	-	25
	Pf.d	50	75	100	-	50	50	50	100	25
Introducción a la psicología científica	Exp.a	-	25	50	25	25	75	-	25	25
	Exp.b	75	100	75	25	75	75	75	100	100
	Exp.c	25	75	25	100	50	-	50	-	50
	Exp.d	-	-	100	25	50	75	-	50	25
Lógica simbólica y semántica	Exp.e	50	50	-	100	-	100	50	-	50
	Exp.f	25	50	75	50	25	75	50	75	50
	Exp.g	50	100	50	50	50	75	25	50	75
	Exp.h	50	50	-	100	-	75	75	-	75
Matemáticas I	Exp.i	25	50	-	100	-	50	75	-	100
	Exp.j	-	50	-	100	-	-	75	-	25
	Exp.k	-	50	-	100	-	25	25	-	75
	Exp.l	75	50	25	100	50	50	50	-	75
Teorías y sistemas en psicología	Exp.m	75	100	-	100	-	-	25	-	100
	Exp.n	75	50	50	75	50	100	25	-	100
	Exp.o	50	50	25	75	100	50	-	-	75
	Exp.p	50	50	75	25	25	100	-	-	50

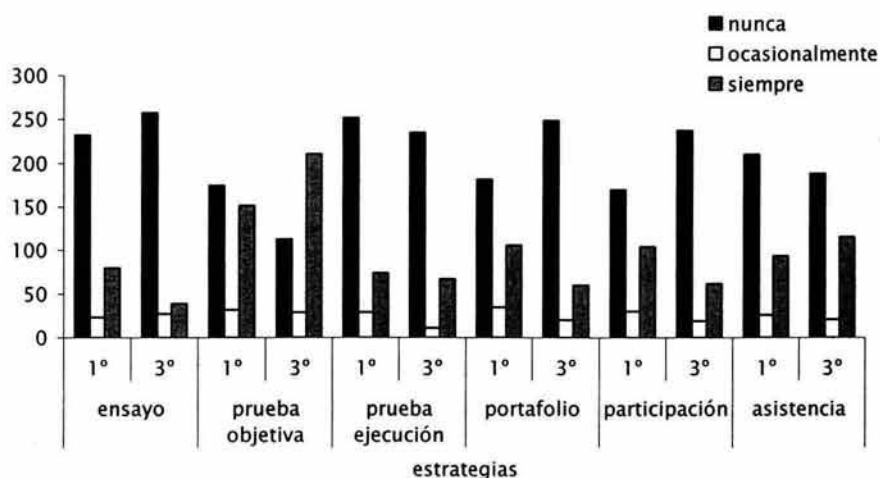
<sup>36</sup> 1) la realización de lecturas previas a la clase; 2) la discusión de un tema durante la clase; 3) exposiciones por parte de los alumnos; 4) exposiciones por parte del docente; 5) el desarrollo de trabajos por equipos, guiados por el docente; 6) la realización de reportes escritos; 7) el análisis de un caso en particular, ya sea durante la clase o de tarea, con la supervisión del maestro; 8) el desarrollo de un proyecto de investigación durante el curso; y 9) que el docente haga énfasis en los aspectos metodológicos de la Psicología.

MATERIA	Docentes	ESTRATEGIAS								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Aprendizaje y memoria	Exp.q	50	25	-	100	-	-	25	-	50
	Exp.r	25	25	-	100	-	25	-	-	50
	Exp.s	100	100	-	100	-	-	50	-	75
	Exp.t	-	25	-	100	-	-	-	-	25
Estadística descriptiva	Exp.u	-	-	-	100	25	100	25	-	50
	Exp.v	-	-	-	100	-	-	50	-	50
	Exp.w	-	-	-	100	-	75	50	-	50
	Exp.x	-	-	-	100	-	25	25	-	-
Neurofisiología	Pf.e	25	50	-	100	-	-	50	-	100
	Pf.f	25	50	-	100	-	-	25	-	75
	Pf.g	25	-	-	100	-	100	25	-	50
	Pf.h	-	-	-	100	-	-	-	-	50
Psicopatología	Cl.a	-	25	100	50	25	100	25	25	25
	Cl.b	-	-	-	100	-	-	-	-	50
	Cl.c	-	75	50	100	50	100	100	-	100
	Cl.d	-	25	100	50	-	100	-	-	25
Teoría de la personalidad	Cl.e	50	100	100	50	50	100	100	50	100
	Cl.f	75	100	-	100	-	-	50	-	100
	Cl.g	25	25	75	25	25	100	-	50	50
	Cl.h	75	100	-	100	-	25	-	-	25

Como se puede apreciar las estrategias más utilizadas son la exposición del tema por parte del docente, así como la vinculación de la materia con los aspectos metodológicos de la Psicología. La menos usada es el desarrollo de un proyecto de investigación. En el apéndice B se presentan los estilos docentes identificados en este estudio.

Dentro de las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes, se puede ver que las más utilizadas son; las pruebas objetivas, la participación y la asistencia, en la gráfica 5.2 se presentan los resultados divididos en primer y tercer semestre, y por estrategia.

Gráfica 5.2  
ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN UTILIZADAS POR  
LOS DOCENTES DE PRIMER Y TERCER SEMESTRE.



En la siguiente pregunta del cuestionario se le pide a los alumnos catalogar a sus docentes dentro de los cuatro grupos propuestos por Hativa, los cuales son:

1. *Transmisor del conocimiento.* Era un buen expositor, pero en ocasiones su lenguaje no era muy claro o bien era difícil seguir su ritmo.
2. *Buen comunicador.* Promovió tu participación durante la clase. Le gustaba crear un ambiente de confianza entre sus alumnos, propicio para el



aprendizaje. Utiliza diferentes métodos y estrategias de aprendizaje. Fue motivador y afectuoso.

3. *Proveedor*. Tu maestro te presentaba el material de forma clara, organizada y estructurada.

4. *Promotor de la propia regulación*. Estimuló en sus alumnos un pensamiento crítico e integración de la información, promovió un aprendizaje activo y te ayuda a que regules tu propio proceso de aprendizaje.

5. Y una quinta opción en donde se les pedía a los alumnos de ser necesario, describir las características de su profesor (Si tu maestro no esta reflejado en los enunciados anteriores, describe sus principales características).

En el cuadro 5.12 se observan la opinión de los alumnos de primero y tercer semestre, con respecto a las características docentes propuestas por Hativa con respecto a la clasificación de bueno, regular o malo.

Cuadro 5.12  
ESTILOS DOCENTES Y LA OPINIÓN DE LOS ALUMNOS  
SOBRE EL PROFESOR.

		considero que mi profesor es:				Total
		0	malo	regular	bueno	
ESTILOS	Transmisor del conocimiento		31	128	60	219
	Buen comunicador	1	4	33	135	173
	Proveedor			24	149	173
	Promotor de la propia regulación		2	21	106	129
	Otras características		62	58	10	130
Total		1	99	264	460	824

---

Los alumnos tanto de primer semestre como de tercero, prefieren un docente que sea PROVEEDOR, es decir, que promueva la participación en clase, utilice varias estrategias de enseñanza y cree un ambiente de confianza con sus alumnos. En segundo lugar, buscan un docente que sea BUEN COMUNICADOR, que presente el material de forma clara, organizada y con un lenguaje accesible a ellos. Seguiría un docente PROMOTOR DE LA PROPIA REGULACIÓN, el cual requiere un pensamiento crítico, promoviendo un aprendizaje activo y el alumno es el responsable de su aprendizaje.

## Capítulo VI

### CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio nos permiten apreciar las necesidades que los alumnos de primer y tercer semestre de la Facultad de Psicología tienen con respecto al estilo docente de los académicos, ya que, como se observa en diversos estudios, los alumnos prefieren estilos docentes que correspondan a sus estilos propios de aprendizaje (Entwistle, 1990; Hativa y Birenbaum, 2000).

Al observar las características de los docentes evaluados, se puede ver que en un mayor porcentaje son de género masculino (65%) (el 35% restante corresponde al femenino).

Las edades de los docentes en su mayoría (62.5%) se encuentran mayor a los 50 años, y el 37.5% restante corresponde a docentes de 30 a 49 años. Esto nos da un panorama de ser un sector en envejecimiento (Díaz Barriga y Rigo, 2003).

En lo referente a su antigüedad, podemos observar que de los cuarenta docentes evaluados en este estudio, el 20% tienen una antigüedad de 6 a 15 años, el 25% de los docentes de 16-25 años, 40% con una antigüedad de 26 a 35 años y el 15% mayor a los 36 años. Esto es, el mayor porcentaje de los docentes ingresaron a la labor académica cuando la situación económica de las IES y de los docentes era relativamente buena (Gil, 2000).

Un mayor número de alumnos clasifican como buenos a los docentes con características personales positivas, en contraste con que un mayor número de alumnos clasifican como malos o regulares a los docentes con características personales negativas. Esto nos lleva a pensar qué es lo que realmente le importa al alumno, si un docente que utilice una amplia gama de estrategias, métodos o técnicas que faciliten el aprendizaje o un docente que sea agradable, accesible,

claro, etc. Por esta razón creo que es de suma importancia incluir en los cursos de capacitación docente la formación de la personalidad positiva del académico.

Con respecto a los modelos de enseñanza propuestos por Ramsden, se encontró que el modelo más utilizado por los docentes es el primer modelo *“La enseñanza como transmisión de conocimientos”*, siendo una enseñanza más tradicional, en donde el docente es el encargado de transmitir los conocimientos a los alumnos y los alumnos son los responsables de aprender.

El siguiente modelo utilizado por los docentes es *“La enseñanza como transmisión de las actividades de los estudiantes”*, en este caso el docente utiliza más estrategias instruccionales, a fin de involucrar y motivar al alumno en su materia.

El último modelo utilizado por los docentes es *“Enseñar es hacer que ocurra el aprendizaje”*, donde el docente es el facilitador del conocimiento y los alumnos son los encargados de su propio aprendizaje.

Dentro de las preferencias estudiantiles del modelo se pudo observar que los alumnos no tienen una en especial, considerando que el docente además de utilizar un modelo de enseñanza, tiene otras características como son las estrategias instruccionales y la personalidad del docente.

Al observar el modelo instruccional utilizado por los docentes pertenecientes a cada área, podemos observar que en las tres áreas evaluadas, los docentes utilizan el modelo *“La enseñanza como transmisión de conocimientos”*. Esto nos da un panorama del tipo de enseñanza que ocurre dentro de las aulas de la Facultad de Psicología, donde el docente es el poseedor del conocimiento, el cual transmite su sabiduría a los alumnos, quienes tienen la obligación de atender y aprender los contenidos presentados por el académico. Este modelo se caracteriza por que el docente es el expositor principal del tema. Por lo que se puede suponer que los académicos que utilizan este modelo, al iniciar su labor docente no contaban con

una preparación formal previa al respecto (docencia), sólo sus experiencias como alumno o bien, los académicos conservan una imagen tradicionalista, en donde la enseñanza se centra en la figura del docente y se propicia un aprendizaje memorístico en los alumnos (Díaz Barriga y Rigo, 2003).

Todo parece indicar que la mayoría de los docentes de la Facultad de Psicología, UNAM, evaluados en este estudio no cuentan con la actualización y formación pedagógica necesaria para impartir clases. Por lo anterior, se puede decir que los docentes no están comprometidos con actividades de formación y actualización para ejercer la profesión (Díaz Barriga y Rigo, 2003).

Las estrategias instruccionales son las herramientas utilizadas por los docentes para facilitar el aprendizaje en sus alumnos, motivándolos y facilitándoles la construcción de aprendizajes significativos (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Desafortunadamente en este estudio se pudo observar que muy pocos docentes utilizan de forma regular o variada dichas estrategias. Esto puede ser consecuencia de la falta de interés que tienen los docentes por asistir a cursos de capacitación y actualización de la profesión.

La estrategia más utilizada es la *exposición del tema por parte del docente*. Esto se ve vinculado con el modelo de enseñanza utilizado por el docente, observando que es “*La enseñanza como transmisión del conocimiento*”, en donde el docente presenta la información a los alumnos. Esto nos puede indicar que los académicos tienen carencia de conocimiento sobre los diferentes métodos de enseñanza que han surgido con el desarrollo de los nuevos paradigmas instruccionales.

La siguiente estrategia utilizada por los docentes es *hacer énfasis en los aspectos metodológicos de la Psicología*. Esto se debe a que la mayoría de los docentes se interesan en que los alumnos conozcan los pasos para realizar investigación en Psicología, así como aplicar los conocimientos en el área laboral.

Con este estudio se pudo observar que las estrategias utilizadas por casi todos los docentes (98%) son *exposición del tema por parte del docente y la vinculación de los aspectos metodológicos con la psicología*. Y la estrategia que casi ningún docente (22%) utiliza es el *desarrollo de un proyecto de investigación*.

Con respecto a las preferencias estudiantiles de las características docentes propuestas por Hativa, podemos observar que los alumnos prefieren a un docente “*Proveedor*”, por que crea un ambiente de confianza entre sus alumnos, motivándolos a participar en la clase y por que utiliza diferentes estrategias instruccionales.

En segundo lugar a un docente “*Buen Comunicador*”, aunque no utiliza diferentes estrategias instruccionales, tiene un lenguaje claro y acorde a las necesidades de sus alumnos.

Seguido por un docente “*Promotor de la Propia Regulación*”, donde el alumno es el responsable de su aprendizaje y el docente facilita el conocimiento, proveyendo de actividades necesarias a sus alumnos.

El tipo de docente que no le gusta a los alumnos es el “*Transmisor de conocimientos*”, por que su lenguaje no es acorde a las necesidades de los alumnos, ignorando el tiempo y dudas de los mismos.

Se puede concluir que los alumnos prefieren un docente que les dé la información procesada para facilitar un aprendizaje memorístico, en donde no tengan que construir su conocimiento, por lo que podemos pensar que la educación en México es tradicionalista con docentes que transmiten el conocimiento a los alumnos y los cuales están acostumbrados a no realizar esfuerzo mayor en aprender significativamente los contenidos curriculares, ni a realizar proyectos de investigación de calidad.

Algo importante para mencionar es que la calificación que los alumnos asignan a su aprendizaje y a su desempeño académico está muy relacionada con la opinión que

los alumnos tienen de sus docentes. Esto podría deberse a que la motivación que los alumnos sientan influye en su aprendizaje y en el tiempo que dedican a su asignatura. En cierta forma, esto reafirma la preferencia de los alumnos por un docente Proveedor, que al crear un ambiente de confianza, motivando a sus alumnos a participar en diferentes estrategias instruccionales, favorece su aprendizaje.

Por último, se obtuvo el estilo y estrategias de enseñanza de cada docente involucrado en este estudio (apéndice B), considero importante señalar las diferencias existentes entre los dos estilos docentes opuestos, el considerado por los alumnos como mejor y el peor. El mejor utiliza el modelo de enseñanza “*Enseñar es hacer que ocurra el aprendizaje*” mientras que los alumnos no logran identificar el modelo de enseñanza que utiliza el peor docente.

En cuanto a la variedad de estrategias instruccionales utilizadas por el primero, podemos observar que tiene una gran variedad, en contraste, el peor docente utiliza solo tres.

Con respecto a las características docentes propuestas por Hativa, el primero lo definen como “*Proveedor*”, que como se observó en los resultados, es el preferido por los alumnos. El peor docente es clasificado como “*Transmisor del conocimiento*”, siendo el estilo docente que no les gusta a los alumnos.

A continuación se describen los dos estilos docentes.

### **Estilo docente 1.**

Los alumnos identifican su enseñanza perteneciente al modelo de ENSEÑAR ES HACER QUE OCURRA EL APRENDIZAJE.

Los alumnos lo consideran bueno por que tiene características positivas del docente.

Las estrategias de enseñanza que utiliza el docente, son:

- lecturas previas a la clase
- discusión de un tema
- exposiciones por parte de los alumnos
- exposición por parte del docente

- trabajos por equipo
- entrega de reportes escritos
- análisis de casos particulares
- desarrollo de un proyecto de investigación
- énfasis en los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por; prueba objetiva, de ejecución, portafolio, asistencia y participación.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, lo definen como: **PROVEEDOR**.

### **Estilo docente 32.**

Los alumnos no lograron identificar el modelo de su enseñanza.

Los alumnos lo consideran malo por tener características negativas del docente y regular por tener características positivas del docente.

Con respecto a las estrategias de enseñanza están:

- exposición por parte del docente
- análisis de casos particulares
- entrega de reportes escritos

La evaluación del curso fue por; prueba de ejecución y portafolio.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, lo define como: **TRANSMISOR DEL CONOCIMIENTO**.

De lo anterior podemos concluir que los alumnos buscan a un docente que tenga los conocimientos de la materia, utilice diferentes estrategias instruccionales y motivacionales, pero sobre todo que sepa transmitir sus conocimientos con un lenguaje claro y preciso, siempre interesado por las necesidades de sus alumnos.

El problema con los docentes es que muy pocos tienen una preparación específica para la docencia, es decir, asisten a muy pocos cursos en donde puedan prepararse para su vida académica, desafortunadamente los cursos de actualización y formación



no son difundidos o no logran cambiar la concepción del docente sobre la enseñanza misma.

Para poder plantear un modelo de capacitación docente, es necesario en un primer plano lograr que los docentes se comprometan con su ejercicio profesional, haciéndolos conscientes de la importancia de utilizar diferentes estrategias instruccionales y motivacionales a fin de lograr que sus alumnos tengan un mejor desempeño y puedan construir aprendizajes significativos.

Como se pudo observar en este estudio, los alumnos no tienen preferencias por ningún modelo de enseñanza, pero se considera importante señalar que los alumnos en nivel superior deben poder construir sus conocimientos de manera significativa, y si el docente utiliza el modelo de enseñanza “Cambio Conceptual” (Ramsden, 1992) podría facilitar este tipo de aprendizaje en los alumnos.

Con respecto a las estrategias instruccionales, podemos decir que al no conocerlas y no saber los beneficios que conlleva utilizarlas, los docentes no las ocupan durante su clase, por esta razón es importante capacitar a los académicos sobre el uso y funciones de las mismas.

El curso de capacitación docente debe de ser en un clima de confianza, fomentando la participación docente. En éste debe de haber una amplia demostración, explicación y práctica de las diferentes estrategias instruccionales, de los principios de cada modelo de enseñanza y como apartado fundamental, el desarrollo positivo de la personalidad del académico (cosas que un docente eficaz debe hacer y también como comportarse con los alumnos).

Este estudio se hizo en primer y tercer semestre de la carrera de Psicología, en la Facultad de Psicología, UNAM, por falta de tiempo y recursos para realizarse en todos los semestres y a todos los docentes. Aún cuando fue un estudio pequeño, se

pudo observar las deficiencias que tiene la evaluación docente en la Facultad. Se constató la enorme necesidad que posee la institución por implementar un sistema que permita evaluar a los docentes de manera eficaz y eficiente.

A lo largo de la historia de la Facultad, la Unidad de Planeación ha sido la encargada de realizar toda evaluación docente, si bien es cierto, en sus inicios (1980) se logró implementar un sistema precursor a nivel nacional. Dicho sistema cumplía con los requisitos indispensables para la evaluación. Cada semestre eran evaluados todos los académicos, al finalizar el período recibían los resultados. Con orgullo se puede decir que el sistema fue copiado por varias instituciones.

Lo interesante sería conocer en que momento de la historia se perdió dicho procedimiento, cuándo fue que la evaluación docente dejó de cumplir con sus objetivos, conocer a los responsables de dicha pérdida y los motivos que los obligaron a esto.

Con tristeza podemos observar que a treinta años de haber sido fundada la Facultad de Psicología, UNAM, no cuenta con un sistema eficaz de evaluación docente.

La Unidad de Planeación ha sufrido importantes cambios. Actualmente es un órgano encargado de planear, ejecutar y evaluar los procedimientos realizados en la Facultad. Esto nos lleva a pensar que siendo la Unidad de Planeación juez y parte, la valoración que realiza a sus procedimientos no es realmente objetiva.

Es importante cuestionar la capacidad que tienen los encargados del procedimiento de la evaluación docente para obtener resultados significativos. Acaso el constante cambio del personal que labora en dicha unidad ha ocasionado el deterioro del procedimiento.

La evaluación docente actualmente realizada dentro de la Facultad tiene un alto

costo, al considerar que su utilidad es nula. Se aplica a una muestra representativa de la platilla, cómo es que se determina dicha muestra. Acaso se considera que los docentes de la Facultad han perdido su individualidad y todos imparten las asignaturas de igual manera. Además los resultados de dicha evaluación no son entregados a todos los académicos que fueron elegidos dentro de la muestra. Esto puede ser consecuencia de la falta de interacción entre los evaluadores y evaluados.

Si bien es cierto los propósitos de toda evaluación son emitir juicios. Dichos juicios deben de ser utilizados para mejorar o cambiar el fenómeno estudiado. El caso de la evaluación docente no es la excepción, se esperaría que los resultados tuvieran repercusiones tanto a nivel administrativo como en el académico. Desafortunadamente en la Facultad de Psicología, UNAM, no ocurre ninguno de los dos planteamientos anteriores, es decir, los docentes son los únicos que llegan a conocer los resultados (si es que los reciben o si fueron evaluados durante ese semestre).

Aún cuando los docentes reciben los resultados de la evaluación el formato en el cual se entregan no es muy claro, por lo que se puede suponer que de no entenderlos y no haber una retroalimentación por expertos en la materia, éstos son ignorados. Los jefes departamentales desconocen los resultados por lo que no pueden retroalimentar aquellos casos críticos o bien, en su caso, sancionar a los casos recurrentes. Para poder hablar de casos recurrentes, sería necesario que se llevara un registro de la evolución de cada profesor. Esto no sucede por la ausencia de datos, como se recordará anteriormente se mencionó que sólo se evalúa una muestra representativa de la planta docente de la Facultad.

Otro punto importante a considerar es la necesidad de utilizar los resultados de la evaluación docente como un medio de control administrativo. Actualmente en la Facultad solo aquellos profesores que así lo deseen ingresan dichos resultados a los documentos que entregan a la comisión revisora de PRIDE (Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo). El no exigir los resultados

---

de la evaluación docente en este programa es consecuencia de que no todos los académicos son evaluados, incluso hay algunos que ha pasado varios semestres sin recibir información alguna sobre su evaluación.

Unas de las interrogantes principales que deberían de formularse las autoridades son las consecuencias políticas que tendrían el implementar un sistema de evaluación docente con sanciones y con apoyo pedagógico a aquellos docentes que así lo requieran. Acaso sería mayor el costo político que el beneficio que el sistema tendría para la población estudiantil. Los alumnos son los principales afectados por la ausencia de un sistema de control para los académicos que no cumplen con sus funciones de manera adecuada. Al día de hoy, la Facultad de Psicología, UNAM, es considerada (por el periódico Reforma) como la mejor capacitada para estudiar la carrera, sería importante plantearse la opción de que al no haber un cambio significativo, al paso de los años, podría perder su prestigio.

## Capítulo VII

### SUGERENCIAS Y LIMITACIONES

De esta experiencia puedo concluir que la evaluación docente es un proceso complejo que necesariamente debe de partir de la definición de lo que hace un docente eficiente.

Antes de iniciar un proceso de evaluación docente, es importante definir los objetivos que se cubrirán con el mismo, es decir, si se busca una evaluación formativa, donde se retroalimente al docente sobre su desempeño, cuyo principal propósito es obtener una mejora en la práctica, o sumativa, como un proceso de control administrativo. En el caso de este trabajo, la evaluación docente fue planteada como una forma de diagnóstico de las características de la cátedra impartida en la Facultad de Psicología, UNAM, como precursor de un programa de formación y actualización; por lo que se puede decir que fue planteada de acuerdo a la función formativa.

Otro factor importante es la necesidad que tiene el proceso evaluativo de considerar a los docentes como miembros activos y no como objeto de estudio, situación por la cual, el planteamiento y desarrollo de un programa de este tipo debe involucrar las necesidades y opiniones de los académicos.

De los estudios previos realizados en la Facultad de Psicología, se puede observar que la evaluación docente surgió en un principio como una inquietud de un grupo de académicos del departamento de Psicología General Experimental. Posteriormente se desarrollo e implemento en la Unidad de Planeación, en la cual se generó un sistema eficiente que cubría las necesidades del momento. Desafortunadamente, este proceso tuvo una interrupción total por un período largo, ocasionando un retroceso en los avances logrados. Actualmente la evaluación docente fue retomada

como un proyecto de la Unidad de Planeación, aunque sería importante verificar o desarrollar varios aspectos implícitos en la misma, tales como la identificación de casos críticos, la retroalimentación personalizada por un especialista en materia pedagógica, la implementación de cursos de formación y actualización y la verificación de los cambios o mejoras en la práctica docente. Es importante señalar que el cuestionario de opinión de los alumnos para evaluar a los docentes utilizado actualmente en la Facultad, se aprecia como válido y confiable, por lo que se puede asumir que las deficiencias de la evaluación docente en la Facultad son por el procedimiento y no por el instrumento.

Debemos recordar que la política a nivel nacional esta cambiando, hoy en día el tema relevante de discusión es la certificación. Motivo por el cual, la Facultad debe de involucrarse en el proceso. Se necesita crear entre la comunidad de la institución una cultura que permita, acepte y fomente la evaluación en todos sus niveles.

Considero que sería importante para la Facultad el desarrollo de un departamento encargado exclusivamente de la evaluación docente, donde se observaran todos los objetivos y propósitos de la misma, mejorar la calidad de la planta académica. La Facultad de Psicología, UNAM, cuenta con varios expertos en materia de evaluación docente, como la Dra. Benilde García Cabrero o el Dr. Marco Antonio Rigo Lemini. El departamento debería de plantearse como una opción de reestructurar todo el sistema de evaluación docente.

Al replantear el procedimiento de evaluación docente se deben cuidar el cumplimiento de las normas del Joint Committe, verificando que la evaluación sea legítima, útil, factible y precisa.

Se deberían de aplicar cuestionarios de evaluación docente a todos los alumnos cada semestre, observando la evaluación como un proceso racionalizado, instrumentado y sistematizado cuyo fin sea conocer las formas de enseñar de los docentes. Es de suma importancia que se evalúe toda la planta académica cada semestre y para

todas las asignaturas que imparten.

Considero importante la creación de un registro de los datos de todos los docentes de la Facultad obtenidos cada semestre a través de la evaluación, esto podría servir para identificar los casos críticos y/o recurrentes. Con el propósito de sancionar o apoyar a los académicos. Al conocer las deficiencias de los docentes se puede diseñar e implementar cursos especializados para las necesidades de la institución. Dichos cursos tendrían que ser de carácter obligatorio a aquellos académicos que son reportados como casos graves o recurrentes. De igual forma, sería recomendable la creación de grupos de trabajo, donde los docentes puedan compartir sus experiencias, logros y fracasos, a fin de que puedan retroalimentar su cátedra.

Los resultados obtenidos por medio de la evaluación docente se deben entregar de forma personalizada, cuidando siempre dar la asesoría necesaria a aquellos docentes que presentan problemas dentro de su cátedra. Así como el informar a los jefes de departamento de los casos graves o críticos, para que puedan tomar las medidas pertinentes.

Al aplicar los cuestionarios a los alumnos, es necesario evitar los sesgos por los diversos factores (Braskamp y Ory, 1994, en Canales, et. al., 2004) que influyen en los puntajes que los alumnos asignan a los docentes. Por ello creo que el momento de la aplicación debería ser a mitad de semestre, cuando los alumnos aun desconocen su calificación final, pero ya se formaron una opinión sobre el desempeño del docente.

Sería importante el desarrollo de un cuestionario paralelo al aplicado, para que los docentes autoevalúen su desempeño. Al contestar ellos mismos el cuestionario, les permitiría comparar lo que los alumnos perciben con lo que los docentes dicen hacer. De esta forma, los docentes serían retroalimentados por los resultados de la evaluación de los alumnos y por su propia evaluación a fin de mejorar su práctica

docente, ya que como menciona Stufflebem (1987, en Rosado, 1988) el propósito de la evaluación docente es mejorar la enseñanza.

Al conocer las necesidades y preferencias de los alumnos, junto con las características docentes, se pueden elegir las estrategias instruccionales que faciliten el aprendizaje de los alumnos (Entwistle y Trait, 1990). Es importante por esta razón, que los docentes asistan a cursos de capacitación y actualización.

Con respecto a las estrategias de evaluación, se necesita ampliar más ese apartado, a fin de poder conocer e identificar cuáles son las formas en que los docentes evalúan a sus alumnos y por qué. Sería necesario saber el motivo que tienen para utilizar la asistencia a clases como forma de evaluación, por que el que un alumno asista al curso no quiere decir que aprenda lo necesario para aprobarlo.

La evaluación académica utilizada por los docentes puede ser utilizada como una estrategia instruccional. En este estudio no se exploró el tema, no se preguntó a los alumnos si se les regresaban las evaluaciones o si tenían una sesión posterior al examen para revisar las respuestas y aclarar posibles dudas, por lo que sería recomendable agregar un apartado en el cuestionario sobre el tema.

También sería importante plantear un curso específico para enseñar a los docentes a evaluar a sus alumnos. Que métodos utilizar para lograr sus fines y cómo elaborar sus exámenes muestreando los contenidos más importantes del curso.

Una de las principales limitaciones que tiene este estudio es el área a la que pertenecen los docentes evaluados, ya que fueron veinticuatro de General Experimental, ocho de Clínica, y ocho de Psicofisiología, quedando excluidas las áreas del Trabajo, Educativa, Social y los laboratorios. Sería necesario aplicar el cuestionario a una muestra representativa de catedráticos de todas las áreas de la Facultad de Psicología, a fin de poder conocer todos los estilos docentes.

La investigación es de diseño transeccional exploratorio por lo tanto no nos permiten



llegar a conclusiones científicamente válidas. Esto se debe al nulo control de variables; no tener un estricto control experimental, el utilizar una muestra no probabilística accidental, cuyos únicos requisitos eran ser alumnos de primer y tercer semestre.

Otra limitante que se presenta en este estudio, es el tiempo transcurrido desde la aplicación del cuestionario a los alumnos (que fue en el semestre 2002-1) al análisis de datos, por lo que la descripción que los alumnos hacen de los docentes pudo haber cambiado.

De igual forma, considero que se debió de entregar los resultados a los académicos implicados en este estudio, con el propósito involucrarlos en el proceso, así como identificar e implementar los requisitos para retroalimentar al docente.

Los alumnos de primer y tercer semestre inician sus estudios en la Facultad, por lo que pueden desconocer los objetivos de la carrera y el perfil de egreso, pudiendo desviar su opinión de los docentes, prefiriendo uno que hable fluido y con un lenguaje acorde a sus conocimientos, aun cuando no tenga el dominio de la materia, a uno que tenga mayores conocimientos, que los transmita utilizando un lenguaje especializado, con objetivos claros y definidos de su curso.

Con respecto a los alumnos, sería importante mencionar que fue una muestra no probabilística accidental, en donde sólo aquellos alumnos que quisieron participar en la investigación fueron los que contestaron el cuestionario, no pudiendo asegurar que se encontrara una muestra representativa del grupo.

El momento de la aplicación del cuestionario fue dos semanas antes de que concluyera el semestre, por lo que sí algunos alumnos conocían su calificación final, pudo influir en su evaluación.

La seriedad con la que los alumnos toman las evaluaciones de este tipo, no siempre es la óptima, observándose en ocasiones que se reportan cosas fuera de los límites de la razón. Por lo anterior, se puede concluir que es necesario sensibilizar a los alumnos y docentes sobre los beneficios de la evaluación, así como involucrarlos como parte activa del proceso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, H. (1996). La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos. En L.B.: Rueda, M. y Landesman, M. (comp). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: UNAM, CESU, 1999.
- Adkins, D. (1990). *Elaboración de tests*. México: Trillas.
- Airen, L. (1985). *Tests psicológicos y evaluación*. México: Prentice -Hall.
- Arbesú, M., Canales, A., Crispín, M., Cruz, I., Figueroa, A. y Gilio, M. (2004). Las políticas de la evaluación de la docencia en la educación superior: planteamientos y perspectivas. En L.B: Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (comp.). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: UNAM, Plaza y Valdés.
- Archer, J. (2001). Commission on Teaching Appoints New Leadership at Critical Juncture. En: *Education Week*, Vol. 21, Sigue 13, p1.
- Ardonio, J. (1976), Consideraciones Teóricas sobre la Evaluación de la Educación, En L.B: Rueda, M. y Díaz, F. (comp.). *Evaluación de la docencia, Perspectivas actuales*. Pp. 23 - 40. México, Paidós, (2000).
- Báez, Y. y Lomeli, M. (1995). *La percepción social del concepto que los estudiantes de enseñanza media superior tienen de sus maestros*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- Barrón, M. C. (1990). Reflexiones en torno a la formación de los profesionales de la educación (docentes). En L.B.: Ducoing, P. y Rodríguez, A. (comp.). *Formación de profesionales de la educación*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1990, pp. 65-68.
- Benedito, A. (1993). El docente, la gestión académica y la evaluación de los docentes. En L.B.: Chehaybar y Kuri, E. y Eusse, O. (comp.). *Formación del docente universitario (memorias)*. México: UNAM-CISE, 1993, pp. 203-212.
- Benedito, A. (1993). Teorías y metodologías de la formación docente. En L.B.: Chehaybar y Kuri, E. y Eusse, O. (comp.). *Formación del docente universitario (memorias)*. México: UNAM-CISE, 1993, pp. 19-29.
- Berliner, D. (1991). Educational Psychology and Pedagogical Experties: New Findings and New Opportunities for Thinking About Training. *Educational Psychologist*, 26(2), 145 - 155.
- Blanco, R. (1982). *Docencia universitaria y desarrollo humano*. México: Alhambra-Mexicana, Centro de didáctica de la Universidad Iberoamericana.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princetown, N.Y.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bransford, J., Brown, A., y Rodney, R. C. (2000). *How people learn. Brain, Mind, Experience, and School*. EUA: Nacional Academy Press
- Brown, F. G., (1976). *Principios de la Medición en Psicología y Educación*. México:

Manual Moderno.

- Bueno, J. A. (1998). *Psicología de la Educación Aplicada*. Madrid: CCS.
- Canales, A. y Luna, E. (2003). ¿Cuál política para la docencia? *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII (3), Julio-Septiembre, 2003, pp. 45-52.
- Canales, A., Luna, E., Díaz Barriga, F., Monroy, M., Díaz, M. y García, J. (2004). Aproximaciones metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia. En L.B: Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (comp.). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: UNAM, Plaza y Valdés.
- Carlos, J. (2000). *Modelos de Enseñanza*. México: en imprenta.
- Carlos, J., García, H. y Hernández, G. (1991). *Las teorías de la psicología educativa*. México: UNAM.
- Carreño, F., (1990). *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México: Trillas.
- Carreño, F., (1990). *Instrumentos de medición del rendimiento escolar*. México: Trillas.
- Castro, L. (1980). *Diseño Experimental sin estadística*. México: Trillas.
- Cooper, J. (2002). *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción*. México: Limusa.
- Cruz, I., Crispín, M.L. y Ávila, H. (1989). La evaluación formativa: estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia En LB: Rueda y Díaz-Barriga (comp.) *Evaluación de la docencia, Perspectivas actuales*. México: Paidós (2000).
- Davini, M.C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Argentina: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2001). Aspectos éticos de la Evaluación de la Docencia. En L.B.: Rueda, M., Díaz Barriga, F. y Díaz, M. (comp.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: Cultura Universitaria (2001).
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGrawHill.
- Díaz Barriga, F. y Rigo, M. (2003). Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII (3), Julio-Septiembre, 2003, pp. 53-61.
- Díaz de Guzmán, R. y Vázquez, F. (1993). La formación del docente universitario. En L.B.: Chehaybar y Kuri, E. y Eusse, O. (comp.). *Formación del docente universitario (memorias)*. México: UNAM-CISE, 1993, pp. 213-223.
- Ducoing, P.; Pasilla, M.A. y Serrano, J.A. (1996). Formación de docentes y profesionales de la educación. En L.B: Ducoing, P. y Landesman, M. (Coord.). *Sujetos de la educación y formación docente*. Pp. 223 - 353 México: Ed. COMIE
- Echeveste, M. L. (1995). Perfil docente de la Facultad de Psicología a partir de la opinión estudiantil. En L.B: *Diagnóstico del currículum actual de la facultad de Psicología*. México: UNAM.
- Echeveste, M. L. (1997). *Construcción, validación, confiabilidad y estandarización de un instrumento para la evaluación del desempeño docente y de los recursos materiales, a través de la opinión estudiantil, en los Laboratorios de los*

- semesters básicos de la Facultad de Psicología de la UNAM*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- Emanuel, R.C. y Potter, W.J. (1992). *Do students' style preferentes differ by grade level, orientation toward college, and academia major?* *Research in Higher Education*, 33 (3), pp. 395 - 414.
- Enciclopedia General de la Educación*. España: Océano.
- Entwistle, N.J. y Tait, H. (1990). *Approaches to Learning, Evaluations of teaching, and preferentes for contrasting academic environments*. *Higher Education*, 19 pp. 169 -194.
- Esquivel, J. E. y Chehaibar, L. (1991). *Profesionalización de la docencia (perfil y determinaciones de una demanda universitaria)*. México: UNAM. Facultad de Psicología, UNAM, 1993-1997, México.
- Feldman, K. A., (1997). Consistency and variability among collage students in rating their teachers and courses: a review análisis. En *Research in Higer Education*. No.6, pp. 223-274.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higer Education*, 8 (2), 151 - 163.
- Furlán, A. (1999). La evaluación de los académicos. En L.B.: Rueda, M. y Landesman, M. (comp). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: UNAM, CESU, 1999.
- García, B. (2003) La evaluación de la docencia en el nivel universitario: implicaciones de las investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII (3), Julio-Septiembre, 2003, pp. 63-70.
- García, B., Loredó, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M. y Rueda, M. (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En L.B: Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (comp.). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: UNAM, Plaza y Valdés.
- García, E. y Rodríguez, H. (2003). *El maestro y los métodos de enseñanza*. México: Trillas.
- García, F. (1979). *Paquete de auto enseñanza de la evaluación del aprovechamiento escolar*. México: UNAM, CISE.
- García, J. M. (1998). Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia. En L.B: Rueda, M. y Díaz, F. (2000). *Evaluación de la docencia, Perspectivas actuales*. Pp. 41 - 62. México, Paidós.
- García, J. M. (2001). Diez consejos para hacer fracasar la implementación de un sistema de evaluación de la docencia. En L.B.: Rueda, M., Díaz Barriga, F. y Pontones, M. (comp.) *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: Cultura Universitaria (2001).
- García, J. M. (2003). Los pros y contras del empeño de los cuestionarios para evaluar al docente. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII (3), Julio-Septiembre, 2003, pp. 79-87.

- Gil, M. (2000). Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? En *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 2(1).
- Gilio, M. C. Problemas y perspectivas en la evaluación de la docencia universitaria. En L.B: Rueda, M. y Díaz, F.(2000). *Evaluación de la docencia, Perspectivas actuales*. Pp. México, Paidós.
- Girón, B., Urbina, J. y Jurado, I. (1987). La evaluación docente y las asignaturas desde la perspectiva estudiantil. En L.B: Urbina, J. (1989). *El Psicólogo*. Pp. 217 - 238. México: UNAM.
- Glatthorn, A. (1997). Constructivismo: principios básicos. En *Educación* 2001, No. 24 Mayo, pp. 42 - 48.
- Gómez - Granel y Coll, C. (1994). De que hablamos cuando hablamos de Constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*. No. 221, pp. 8 - 10.
- Gómez, S. (1990). *Educación, docencia y universidad: notas críticas*. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Gow, L. y Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. En: *British Journal of Educational Psychology*, Vol 63, p. 20-33.
- Hativa, N. (2000). *Teaching for effective learning in higher education*. \_ Suecia: Kluwer Academic.
- Hativa, N. y Birenbaum, M. (2000). Who Prefers What? Disciplinary differences in students' preferred approaches to teaching and learning styles. En *Research in Higher Education*, Vol. 41, No. 2, 2000.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2002). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hight, G. (1959). *El arte de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Ibarra, L. R. (1999). *La educación universitaria y el buen maestro*. México: Gernika.
- Informe de actividades 1997-2001, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Kember, D. (1997). *A reconceptualization of the research into university academic conceptions and teaching*. Learning and Instruction. USA.
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del Comportamiento*. México: McGraw - Hill.
- Lowe, D. y Broca, J. (1994). *Characteristics of Effective Graduate Psychology Courses: Student and Faculty Perspectives*. Peperdine University. En: Teaching of Psychology, Vol. 21, No. 2, p. 82-85.
- Lozano, A. (2001). *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.
- Luna, E. (2000), Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia En L.B: Rueda, M. y Díaz, F. (2000). *Evaluación de la docencia, Perspectivas actuales*. Pp. 63 - 84. México, Paidós.
- Luna, E. y Valle, C. (2001). Diferencias y similitudes en las opiniones de docentes y estudiantes sobre las dimensiones de la enseñanza efectiva. En L.B.: Rueda, M., Díaz-Barriga, F. y Díaz, M. (comp.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: Cultura Universitaria (2001).
- Marsh, H. W. (1984). Students' evaluations of University Teaching: Dimensionality,

- Reliability, Validity, Potencial Baises, an Utility. *Journal of Educational Psychology*, no. 76, pp. 485-497.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of University Teaching: reseca findings, methodological sigues, and directions for future research. En *Internacional Journal of Evaluational Research*. Vol. 11, no. 3.
- Martínez, J. I. (1993). *Evaluación del desempeño docente en la educación media superior. Un sistema validado de diagnóstico y retroalimentación de la enseñanza mediante evaluaciones de los estudiantes*. Tesis de Posgrado, Facultad de Psicología, UNAM.
- Martínez, J. y Sánchez-Sosa, J.J. (1981). *Interválidación social de estrategias docentes en la Facultad de Psicología*. Métodos Docentes. Algunas experiencias en la Facultad de Psicología. México, UNAM, Facultad de Psicología.
- Mauri, T. (1993). Que hace que el alumno y la alumna aprendan contenidos escolares? La naturaleza active y constructive del conocimiento. En L.B: Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Sole, I. y Zabala, A. (Eds.) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- McKeachie, W. J. (1999). *Teaching tips. Strategies, research, and theory for Collage and University teachers*. Nueva York: Houghton Mifflin Co.
- Morales, M. L. (1986). *Psicometría Aplicada*. México: Trillas.
- Nieto, J. y Maldonado, E. (1996). Expectativas de profesores y estudiantes de posgrado frente a la enseñanza tutorial. En L.B. Rueda, M. y Nieto, J. (comp.) *La evaluación de la docencia universitaria*, UNAM.
- Ortega, P. (1989). La evaluación de la actividad docente en el análisis de la preparación profesional del psicólogo. En LB: Urbina, J. (comp.), *El Psicólogo*, México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Pask, G. (1988). Learning strategies, teaching strategies and conceptual or learning style. En. R. R. Schmeck (ed.) *Learnig Styles and Strategies*. Pp. 83 - 100. Nueva York: Plenum Press.
- Pérez, J. (1990). La evaluación de la docencia por los alumnos: qué, cómo, cuándo, por quién, para qué y para quién. En *Revista de Psiquiatría de la Universidad Autónoma de Ballatera*. España, Facultad de Medicina. Enero-Febrero, Vol. 17(1), pp. 3-11.
- Popham, W. y Baker, E. (1970). *Planteamiento de la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Primer informe de actividades, Mayo 2001 - Mayo 2002. Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Puente, V. (2001). *Evaluación situacional en un curso de postgrado impartido en la Escuela Nacional de Maestros: Una aproximación constructivista*. Reporte laboral, Facultad de Psicología, UNAM.
- Quesada, R. (1980). Evaluación de programas de formación y capacitación de profesores (un enfoque), En *Perfiles Educativos*, No. 10.
- Quesada, R. (1991). *Guía para evaluar el aprendizaje teórico y práctico*. México: Limusa.
- Quesada, R. (1996). *Características de profesores y alumnos en el plan de estudio*.

Trabajo no publicado.

- Radford, J. y Rose, D. (1984). *Enseñanza de la psicología. Métodos, áreas y aplicaciones*. México: Limusa.
- Ramírez, B. (1997). *Apoyo en Método y Estadística*. Reporte laboral, Facultad de Psicología, UNAM.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. Londres, Reredy
- Reigeluth (1999). *Instructional - design theories and models*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Remmers, H. H., Sock, W. y Kelly, E. L. (1927). En empirical study of the validity of the spearman-brow formula as applied to the Purdue rating scale. En *The Journal of Educational Psychology*. No. 18, pp. 187-195.
- Rojas, G. (1997). *La relación entre expectativas, satisfacción y rendimiento académico en los alumnos de la Facultad de Psicología*. Tesis de Posgrado, Facultad de Psicología, UNAM.
- Román, J. (1995). Métodos de enseñanza. En L.B: Beltrán, J. y Bueno, J. (comp.). *Psicología de la Educación*. España: Boixareu Universitaria.
- Rosado Chauvet, M. A. (1998). *Hacia un modelo de evaluación de la docencia en la educación superior*. Tesis de Postgrado, Facultad de Psicología, UNAM.
- Rueda, M. (1996). Notas para una agenda de discusión sobre la evaluación de la docencia en las universidades. En L.B.: Rueda, M. y Landesman, M. (comp). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: UNAM, CESU, 1999.
- Rueda, M. (2000) *Una propuesta de cuestionario dirigido a los estudiantes para evaluar la función docente en la universidad*. México; Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM.
- Rueda, M. (2001). Una propuesta de cuestionario dirigido a los estudiantes para evaluar la función docente en la universidad. En L.B.: Rueda, M., Díaz-Barriga, F. y Díaz, M. (comp). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: Cultura Universitaria (2001).
- Rueda, M. y Nieto, J.J. (comp.) *Evaluación de la docencia universitaria*, México: UNAM, 1996.
- Rueda, M., Elizalde, L. y Torquemada, A. (2003). La evaluación de la docencia en las universidades mexicanas. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII (3), Julio-Septiembre, 2003, pp. 71-77.
- Sánchez-Sosa, J. y Martínez, J. (1993). Diagnóstico y retroalimentación del desempeño docente mediante evaluaciones de los alumnos. En: *Revista Mexicana de Psicología*, 10, (2).
- Santoyo, R. (1988). Notas acerca de la valoración educativa y evaluación del trabajo. En *Revista de Educación Superior*, no. 66, pp. 89-105.
- Segundo informe de actividades, Mayo 2002 - Mayo 2003. Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Seldin, P. (1993). The use and abuse of student rating of professors. En *The chronicle of her education*. Pp. A40.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A



contemporary perspective. En M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. EUA: Macmillan.

Tercer informe de actividades. Mayo 2003 - Mayo 2004. Facultad de Psicología, UNAM.

Una cultura evaluativa para la mejora de la educación. Enciclopedia General de la Educación. Tomo 2. España. Océano.

Vázquez, G. (1996). *La formación docente en la Facultad de Ingeniería, Una experiencia*. Reporte laboral, Facultad de Psicología, UNAM.

## Apéndice A.

**CUESTIONARIO PARA CONOCER LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA  
DE LOS DOCENTES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA. UNAM, DE ACUERDO CON LA  
OPINIÓN DE SUS ALUMNOS.**

Este cuestionario es para conocer la forma de dar clases de los docentes de la facultad y recabar tu opinión sobre los maestros que has tenido durante este semestre. La información que proporcionas es confidencial. Te pedimos respuestas con la mayor honestidad.

Materia: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

1. De los siguientes enunciados, circula los incisos que consideres describen la conducta de tu maestro, pueden ser varios.
- Tu maestro exponía el tema utilizando lenguaje claro para ti.
  - Tu maestro utilizó ejemplos claros y precisos.
  - Tu maestro fomentaba la participación y discusión en clase.
  - Tu maestro promovía el análisis de lo que aprendes con relación a tu vida diaria.
  - Tu maestro utilizó diferentes actividades y dinámicas.
  - Tu maestro exploraba las ideas que tiene sobre un tema, antes de iniciar la clase.
  - Tu maestro te hacía sentir motivado para aprender.
  - Tu maestro pidió que veas las diferencias entre lo que sabías al iniciar el curso y lo que sabes después del mismo.
  - La clase era predominantemente expositiva.

Marca con una cruz la opción que consideres apropiada.

2. Considero que mi profesor es: BUENO REGULAR MALO

¿Porqué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

La frecuencia con la que tu maestro utilizó las siguientes estrategias fue de:

	Siempre	75%	50%	25%	Nunca
3. Verificaba si realizaste lecturas previas a la clase.					
4. Tu maestro fomentaba la discusión del tema en clase.					
5. Tuviste que desarrollar un tema con uno o más compañeros y/o exposición en clase.					
6. Hubo exposición del tema por el maestro.					
7. Durante la clase tuviste que trabajar en pequeños grupos, guiados por tu profesor.					
8. Tuviste que entregar reportes escritos.					
9. Tu maestro promovió el análisis y solución de un caso en particular.					
10. Desarrollaste un proyecto en específico, con la supervisión de tu maestro.					
11. Tu maestro enfatizaba los aspectos metodológicos de la psicología.					

La evaluación del curso era por medio de:	Siempre	75%	50%	25%	Nunca
12. Ensayo					
13. Prueba objetiva (opción múltiple, verdadero - falso, columnas)					
14. Prueba de ejecución (listas de cotejo, escalas, productos)					
15. Portafolio (integración de los trabajos del curso)					
16. Participación					
17. Asistencia					

18. De los siguientes enunciados, ¿cuál crees que describe mejor a tu maestro? Escribe la letra en el paréntesis ( )

- Era un buen expositor, pero en ocasiones su lenguaje no era muy claro o bien era difícil seguir su ritmo.
- Tu maestro te presentaba el material de forma clara, organizada y estructurada.
- Promovió tu participación durante la clase. Le gustaba crear un ambiente de confianza entre sus alumnos, propicio para el aprendizaje. Utiliza diferentes métodos y estrategias de aprendizaje. Fue motivador y afectuoso.
- Estimuló en sus alumnos un pensamiento crítico e integración de la información, promovió un aprendizaje activo y te ayuda a que regules tu propio proceso de aprendizaje.
- Si tu maestro no está reflejado en los enunciados anteriores, describe sus principales características:

19. La calificación que le asignarías a tu aprendizaje usando una escala de 0 a 10, donde 0 es la mínima y 10 la máxima, es de \_\_\_\_\_.

20. La calificación que le asignarías a tu desempeño académico usando la misma escala, es de \_\_\_\_\_.

## Apéndice B.

## DOCENTES CONSIDERADOS COMO BUENOS

### Estilo docente 1.

Los alumnos identifican la enseñanza del docente como perteneciente al modelo de ENSEÑAR ES HACER QUE OCURRA EL APRENDIZAJE.

Los alumnos consideran al profesor bueno por que tiene características positivas.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- lecturas previas a la clase
- discusión de un tema
- exposiciones por parte de los alumnos
- exposición por parte del docente
- trabajos por equipo
- entrega de reportes escritos
- análisis de casos
- desarrollo un proyecto de investigación
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por prueba objetiva, de ejecución, portafolio, asistencia y participación.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo definen como: PROVEEDOR.

Docente Pf.a. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 9.0 y con respecto a su desempeño académico es de 8.3.

Docente Cl.e. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 8.5 y con respecto a su desempeño académico es de 8.1.

Docente Exp.b. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 9.7 y con respecto a su desempeño académico es de 9.7.

**Estilo docente 2.**

Los alumnos identifican la enseñanza del docente como perteneciente al modelo de ENSEÑAR ES HACER QUE OCURRA EL APRENDIZAJE.

Los alumnos consideran al profesor bueno por que tiene características positivas.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- lecturas previas a la clase
- discusión de un tema
- exposiciones por parte de los alumnos
- exposición por parte del docente
- trabajos por equipo
- entrega de reportes escritos
- análisis de casos
- desarrollo un proyecto de investigación
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por prueba objetiva, participación y asistencia; consideró los trabajos.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo definen como: PROVEEDOR y PROMOTOR DE LA PROPIA REGULACIÓN.

Docente Exp.g. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 9.3 y con respecto a su desempeño académico es de 8.6.

**Estilo docente 3.**

La enseñanza del docente pertenece al modelo de LA ENSEÑANZA COMO LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LOS ESTUDIANTES.

Los alumnos consideran al profesor bueno por tener características positivas.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- discusión de un tema
- exposiciones por parte de los alumnos

- exposición por parte del docente
- trabajos en equipo
- entrega de reportes escritos
- análisis de casos
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por prueba objetiva, participación y asistencia; consideró los trabajos.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo definen como: BUEN COMUNICADOR.

Docente Cl.c. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 8.1 y con respecto a su desempeño académico es de 8.4.

#### **Estilo docente 4.**

La enseñanza del docente corresponde al modelo de LA ENSEÑANZA COMO LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LOS ESTUDIANTES.

Los alumnos consideran al profesor bueno por tener características positivas y utilizar estrategias de enseñanza.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- lecturas previas a la clase
- discusión de un tema
- exposición por parte del docente
- entrega de reportes escritos
- análisis de casos
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por prueba objetiva, prueba de ejecución, participación y asistencia; consideró los trabajos.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo definen como: BUEN COMUNICADOR y PROVEEDOR.

Docente Exp.h. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 9.6 y con



respecto a su desempeño académico es de 9.2.

#### **Estilo docente 5.**

La enseñanza del docente pertenece al modelo de LA ENSEÑANZA COMO TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS.

Los alumnos consideran al profesor bueno por tener características positivas.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- lecturas previas a la clase
- discusión de un tema
- exposición por parte del docente
- entrega de reportes escritos
- análisis de casos
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por ensayo, prueba objetiva; consideró los trabajos, asistencia y participación.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo definen como: BUEN COMUNICADOR y PROVEEDOR.

Docente Exp.e. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 7.9 y con respecto a su desempeño académico es de 8.1.

#### **Estilo docente 6.**

La enseñanza del docente pertenece al modelo de LA ENSEÑANZA COMO TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS.

Los alumnos consideran al profesor bueno por tener características positivas.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- discusión de un tema
- exposición por parte del docente
- análisis de casos
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por prueba objetiva y prueba de ejecución.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo definen como: PROVEEDOR y BUEN COMUNICADOR.

Docente Exp.s. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 8.7 y con respecto a su desempeño académico es de 8.1.

#### **Estilo docente 7.**

La enseñanza del docente pertenece al modelo de LA ENSEÑANZA COMO TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS.

Los alumnos consideran al profesor bueno por tener características positivas.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- discusión de un tema
- exposición por parte del docente
- análisis de casos
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por prueba objetiva, participación, y asistencia.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo definen como: PROMOTOR DE LA PROPIA REGULACIÓN y PROVEEDOR.

Docente Exp.m. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 9.6 y con respecto a su desempeño académico es de 8.9.

Docente Exp.i. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 8.1 y con respecto a su desempeño académico es de 8.1.

#### **Estilo docente 8.**

La enseñanza del docente corresponde al modelo de LA ENSEÑANZA COMO TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS.

Los alumnos consideran al profesor bueno por tener características positivas y utilizar estrategias de enseñanza.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- exposición por parte del docente

- análisis de casos
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la psicología

La evaluación del curso fue por prueba objetiva, prueba de ejecución y asistencia.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo definen como: BUEN COMUNICADOR.

Docente Exp.v. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 8.6 y con respecto a su desempeño académico es de 8.5.

Docente Pf.e. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 8.8 y con respecto a su desempeño académico es de 8.2.

## DOCENTES CONSIDERADOS COMO REGULARES A BUENOS

### Estilo docente 9.

Este docente es definido dentro de los modelos de enseñanza LA ENSEÑANZA COMO TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS, aunque tiene características de los otros dos modelos.

Los alumnos consideran al profesor bueno por tener características positivas y regular por encontrarse algunos aspectos dentro de las características negativas docentes.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- lecturas previas a la clase
- discusiones de un tema
- exposición por parte del docente
- análisis de casos
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por medio de prueba objetiva.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo

definen como: BUEN COMUNICADOR.

Docente Pf.b. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 8.7 y con respecto a su desempeño académico es de 8.4.

Docente Pf.f. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 8.1 y con respecto a su desempeño académico es de 8.9.

### **Estilo docente 10.**

Este docente es definido dentro de los modelos de enseñanza LA ENSEÑANZA COMO TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS, aunque tiene características de los otros dos modelos.

Los alumnos consideran al profesor bueno por tener características positivas y regular por encontrarse algunos aspectos dentro de las características negativas docentes.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- lecturas previas a la clase
- discusiones de un tema
- exposición por parte del docente
- análisis de casos
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por: prueba de ejecución, participación, y asistencia.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo definen como PROVEEDOR y BUEN COMUNICADOR.

Docente Exp.i. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 8.3 y con respecto a su desempeño académico es de 8.3.

### **Estilo docente 11.**

Con respecto al modelo de enseñanza utilizado por el docente, se reporta su enseñanza perteneciente al modelo de LA ENSEÑANZA COMO TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS.

Los alumnos consideran al profesor regular por su inasistencia y bueno por tener características positivas.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- discusión de un tema
- exposiciones por parte de los alumnos
- exposición por parte del docente
- trabajos en equipo
- entrega de reportes escritos
- análisis de casos
- desarrollo de un proyecto de investigación
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por ensayos, portafolio, participación y asistencia.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos no lo definen.

Docente Cl.a. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 7.2 y con respecto a su desempeño académico es de 7.7.

### **Estilo docente 12.**

Se reporta la enseñanza del docente perteneciente al modelo de LA ENSEÑANZA COMO TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS.

Los alumnos consideran al profesor bueno por tener características positivas, y regular por que tiene características negativas.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- lecturas previas a la clase
- discusión de un tema
- exposiciones por parte de los alumnos
- exposición por parte del docente
- trabajos en equipo
- análisis de casos

- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por prueba objetiva; consideró los trabajos, asistencia y participación.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo definen como: PROVEEDOR y PROMOTOR DE LA PROPIA REGULACIÓN.

Docente Exp.c. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 8.0 y con respecto a su desempeño académico es de 8.0.

Docente Exp.f. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 8.4 y con respecto a su desempeño académico es de 9.3.

### **Estilo docente 13.**

Se reporta la enseñanza del docente perteneciente al modelo de LA ENSEÑANZA COMO TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS.

Los alumnos consideran al profesor bueno por tener características positivas, y regular por que tiene características negativas.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- lecturas previas a la clase
- discusión de un tema
- exposiciones por parte de los alumnos
- exposición por parte del docente
- trabajos en equipo
- análisis de casos
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por prueba objetiva, prueba de ejecución, y portafolio, consideró participación, y asistencia.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo define como: BUEN COMUNICADOR, PROVEEDOR, y TANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS.

Docente Exp.l. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 7.9 y con respecto a su desempeño académico es de 7.6.

**Estilo docente 14.**

Se reporta la enseñanza del docente perteneciente al modelo de LA ENSEÑANZA COMO TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS.

Los alumnos consideran al docente bueno por tener características positivas, y regular por que tiene características negativas.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- lecturas previas a la clase
- discusión de un tema
- exposiciones por parte de los alumnos
- exposición por parte del docente
- trabajos en equipo
- análisis de casos
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por prueba objetiva.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo definen como: TRANSMISOR DE CONOCIMIENTOS.

Docente Exp.n. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 7.1 y con respecto a su desempeño académico es de 8.1.

**Estilo docente 15.**

Se reporta enseñanza del docente perteneciente al modelo de LA ENSEÑANZA COMO TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS.

Los alumnos consideran al profesor bueno por tener características positivas, y regular por que tiene características negativas.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- lecturas previas a la clase
- discusión de un tema
- exposiciones por parte de los alumnos
- exposición por parte del docente

- trabajos en equipo
- análisis de casos
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por ensayo, portafolio, y participación.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo definen como: TRANSMISOR DE CONOCIMIENTOS.

Docente Exp.p. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 7.4 y con respecto a su desempeño académico es de 7.6.

#### **Estilo docente 16.**

La enseñanza del docente corresponde al modelo de LA ENSEÑANZA COMO TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS.

Los alumnos consideran al profesor bueno por tener características positivas y regular por su inasistencia.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- discusión de un tema
- exposición por parte del docente
- entrega de reportes escritos
- análisis de casos
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por prueba objetiva, prueba de ejecución y participación.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo definen como: BUEN COMUNICADOR y PROVEEDOR.

Docente Exp.k. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 9.4 y con respecto a su desempeño académico es de 9.5.

#### **Estilo docente 17.**

La enseñanza del docente corresponde al modelo de LA ENSEÑANZA COMO TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS.



Los alumnos consideran al profesor bueno por tener características positivas y regular por su inasistencia.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- discusión de un tema
- exposición por parte del docente
- entrega de reportes escritos
- análisis de casos
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por prueba de ejecución y portafolio.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo definen como: TRANSMISOR DEL CONOCIMIENTO y BUEN COMUNICADOR.

Docente Exp.x. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 8.0 y con respecto a su desempeño académico es de 8.1.

#### **Estilo docente 18.**

La enseñanza del docente corresponde al modelo de LA ENSEÑANZA COMO TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS.

Los alumnos consideran al profesor bueno por tener características positivas y regular por su inasistencia.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- discusión de un tema
- exposición por parte del docente
- entrega de reportes escritos
- análisis de casos
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por prueba objetiva.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, no lo definen.

Docente Cl.d. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 7.4 y con respecto a su desempeño académico es de 7.4.

**Estilo docente 19.**

La enseñanza del docente corresponde al modelo de LA ENSEÑANZA COMO TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS.

Los alumnos consideran al profesor bueno por tener características positivas y regular por su inasistencia.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- discusión de un tema
- exposición por parte del docente
- entrega de reportes escritos
- análisis de casos
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por prueba objetiva, participación, y asistencia.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo definen como: PROVEEDOR, BUEN COMUNICADOR y TRANSMISOR DEL CONOCIMIENTO.

Docente Cl.h. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 7.6 y con respecto a su desempeño académico es de 8.1.

**Estilo docente 20.**

La enseñanza del docente pertenece al modelo de LA ENSEÑANZA COMO TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS.

Los alumnos consideran al profesor bueno por tener características positivas y utilizar estrategias de enseñanza, y regular por su inasistencia.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- lecturas previas a la clase
- discusión de un tema
- exposición por parte del docente
- análisis de casos
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por prueba objetiva, participación y asistencia.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo definen como: BUEN COMUNICADOR.

Docente Cl.f. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 8.6 y con respecto a su desempeño académico es de 8.3.

#### **Estilo docente 21.**

La enseñanza del docente pertenece al modelo de LA ENSEÑANZA COMO TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS.

Los alumnos consideran al profesor bueno por tener características positivas, y regular por tener características negativas.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- exposición por parte del docente
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por prueba objetiva.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo definen como: TRANSMISOR DEL CONOCIMIENTO.

Docente Pf.h. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 7.5 y con respecto a su desempeño académico es de 7.4.

### **DOCENTES CONSIDERADOS DE REGULAR A MALOS**

#### **Estilo docente 22.**

La enseñanza del docente pertenece al modelo de LA ENSEÑANZA COMO TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS.

Los alumnos consideran al profesor regular y malo, por tener características negativas.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- lecturas previas a la clase

- exposición por parte del docente
- entrega de reportes escritos
- análisis de casos
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por ensayo, prueba de ejecución, participación y asistencia.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo definen como: TRANSMISOR DEL CONOCIMIENTO.

Docente Pf.g. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 6.0 y con respecto a su desempeño académico es de 7.8.

#### **Estilo docente 23.**

La enseñanza del docente pertenece al modelo de LA ENSEÑANZA COMO TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS.

Los alumnos consideran al profesor regular y malo por su inasistencia.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- discusión de un tema
- exposición por parte del docente
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por prueba objetiva.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo definen como: PROVEEDOR y TRANSMISOR DEL CONOCIMIENTO.

Docente Exp.t. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 6.1y con respecto a su desempeño académico es de 7.0.

#### **Estilo docente 24.**

La enseñanza del docente pertenece al modelo de LA ENSEÑANZA COMO TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS.

Los alumnos consideran al profesor de malo a regular por tener características negativas y no dar clases.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- exposición por parte del docente
- enfatizar de los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por prueba objetiva, prueba de ejecución, participación y asistencia.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo definen como: TRANSMISOR DEL CONOCIMIENTO.

Docente Cl.b. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 5.3 y con respecto a su desempeño académico es de 6.4.

### **Estilo docente 25.**

Los alumnos no identifican el modelo de enseñanza del docente.

Los alumnos consideran al profesor de regular a malo por tener características negativas, utilizar estrategias de enseñanza y su inasistencia.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- lecturas previas a la clase
- discusión de un tema
- exposiciones por parte de los alumnos
- exposición por parte del docente
- trabajos en equipo
- entrega de reportes escritos
- desarrollo de un proyecto de investigación
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por ensayo, portafolio, participación y asistencia.

En las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos no lo definen.

Docente Cl.g. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 6.4 y con respecto a su desempeño académico es de 8.2.

**Estilo docente 26.**

Los alumnos no lo identifican un modelo de enseñanza del docente.

Los alumnos consideran al profesor regular por tener características negativas, utilizar estrategias de enseñanza; y malo por no haber dado clases.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- lecturas previas a la clase
- discusión de un tema
- exposiciones por parte de los alumnos
- exposición por parte del docente
- trabajos en equipo
- entrega de reportes escritos
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por prueba objetiva y la participación.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo definen como: TRANSMISOR DE CONOCIMIENTOS.

Docente Exp.o. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 7.4 y con respecto a su desempeño académico es de 7.8.

**Estilo docente 27.**

Los alumnos no identifican la enseñanza del docente con ningún modelo.

Los alumnos consideran al profesor de malo a regular por tener características negativas del docente.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- discusión de un tema
- exposiciones por parte de los alumnos
- exposición por parte del docente
- trabajo en equipos
- entrega de reportes escritos
- desarrollo de un proyecto de investigación

- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por ensayo, portafolio, asistencia y participación.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos no logran definir de manera total dentro de uno de los cuatro tipos docentes, encontrándose dentro de las siguientes categorías (en el orden de importancia) TRANSMISOR DEL CONOCIMIENTO, BUEN COMUNICADOR y ROMOTOR DE LA PROPIA REGULACIÓN.

Docente Exp.a. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 5.9 y con respecto a su desempeño académico es de 6.7.

#### **Estilo docente 28.**

Los alumnos no identifican la enseñanza del docente con ningún modelo.

Los alumnos consideran al docente regular por utilizar estrategias instruccionales y malo por que tiene características negativas y por su inasistencia.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- exposiciones por parte de los alumnos
- exposición por parte del docente
- trabajos en equipo
- entrega de reportes escritos
- desarrollo de un proyecto de investigación
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por ensayo, prueba objetiva, portafolio, considerando la asistencia y la participación.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos no lo definen dentro de ninguna.

Docente Exp.d. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 6.0 y con respecto a su desempeño académico es de 7.4.

#### **Estilo docente 29.**

Los alumnos no identifican la enseñanza del docente con ningún modelo.

Los alumnos consideran al docente de regular a malo por tener características negativas.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- lecturas previas a la clase
- exposiciones por parte de los alumnos
- exposición por parte del docente
- entrega de reportes escritos
- análisis de casos
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por asistencia y participación.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo definen como: TRANSMISOR DEL CONOCIMIENTO.

Docente Pf.a. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 6.8 y con respecto a su desempeño académico es de 7.6.

Docente Pf.c. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 5.9 y con respecto a su desempeño académico es de 7.5

### **Estilo docente 30.**

Los alumnos no pudieron identificar la enseñanza del docente con ningún modelo.

Los alumnos consideran al profesor regular por tener características negativas, y malo por no haber dado clases.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- lecturas previas a la clase
- discusión de un tema
- exposición por parte del docente
- análisis de casos
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por prueba objetiva, participación, y asistencia.



Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo definen como: TRANSMISOR DE CONOCIMIENTOS.

Docente Exp.q. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 7.1 y con respecto a su desempeño académico es de 7.3.

Docente Exp.r. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 6.5 y con respecto a su desempeño académico es de 7.5.

### **Estilo docente 31.**

Los alumnos no pudieron identificar el modelo de enseñanza del docente.

Los alumnos consideran al profesor de malo a regular por tener características negativas.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- exposición por parte del docente
- trabajos en equipo
- entrega de reportes escritos
- análisis de casos
- enfatizar los aspectos metodológicos importantes en la Psicología

La evaluación del curso fue por prueba objetiva, prueba de ejecución, portafolio y asistencia.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo definen como: TRANSMISOR DEL CONOCIMIENTO.

Docente Exp.u. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 5.6 y con respecto a su desempeño académico es de 6.4.

### **Estilo docente 32.**

Los alumnos no lograron identificar el modelo de enseñanza del docente.

Los alumnos consideran al docente malo por tener características negativas y regular por tener características positivas.

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente están:

- exposición por parte del docente

- análisis de un tema
- entrega de reportes escritos

La evaluación del curso fue por prueba de ejecución y portafolio.

Dentro de las características docentes propuestas por Hativa, los alumnos lo definen como: TRANSMISOR DEL CONOCIMIENTO.

Docente Exp.y. La calificación al aprendizaje que el grupo se da es de 7.2 y con respecto a su desempeño académico es de 7.4.

## Apéndice C.



**CUESTIONARIO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE**

**DATOS DE IDENTIFICACION**

Sexo:  F  M Semestre: 1. 2.

El propósito del presente cuestionario es dar a tus profesores información útil sobre la forma en que imparten sus clases.  
Tu opinión objetiva y honesta será valiosa para ayudar a enriquecer las clases en beneficio tuyo y de tus compañeros.

**IMPORTANTE**

— PONGA MARCAS OSCURAS  
EJEMPLO:  BOHRF COMPLETAMENTE PARA CAMBIAR MARCAS

**PROFESOR**

1.- \_\_\_\_\_  
2.- \_\_\_\_\_  
3.- \_\_\_\_\_  
4.- \_\_\_\_\_  
5.- \_\_\_\_\_  
6.- \_\_\_\_\_

	1	2	3	4	5	6
0	0	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9

**MATERIA**

1.- \_\_\_\_\_  
2.- \_\_\_\_\_  
3.- \_\_\_\_\_  
4.- \_\_\_\_\_  
5.- \_\_\_\_\_  
6.- \_\_\_\_\_

	1	2	3	4	5	6
0	0	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9

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

a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)  1  2  3  4  5  6

b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)  1  2  3  4  5  6

c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)  1  2  3  4  5  6

d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)  1  2  3  4  5  6

e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)  1  2  3  4  5  6

f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)  1  2  3  4  5  6

2.- Los propósitos de la clase, descritos por (la) el profesor(a), eran claros:

a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)  1  2  3  4  5  6

b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)  1  2  3  4  5  6

c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)  1  2  3  4  5  6

d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)  1  2  3  4  5  6

e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)  1  2  3  4  5  6

f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)  1  2  3  4  5  6

3.- Los conocimientos del (la) profesor(a) sobre su materia son:

a) Excelentes  1  2  3  4  5  6

b) Muy buenos  1  2  3  4  5  6

c) Buenos  1  2  3  4  5  6

d) Un poco deficientes  1  2  3  4  5  6

e) Deficientes  1  2  3  4  5  6

f) Muy deficientes  1  2  3  4  5  6

4.- Las clases del (la) profesor(a) eran claras y comprensibles:

a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)  1  2  3  4  5  6

b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)  1  2  3  4  5  6

c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)  1  2  3  4  5  6

d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)  1  2  3  4  5  6

e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)  1  2  3  4  5  6

f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)  1  2  3  4  5  6

5.- En las explicaciones del (la) profesor(a) ¿cada idea guardaba una secuencia lógica?:

a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)  1  2  3  4  5  6

b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)  1  2  3  4  5  6

c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)  1  2  3  4  5  6

d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)  1  2  3  4  5  6

e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)  1  2  3  4  5  6

f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)  1  2  3  4  5  6

6.- ¿El profesor(a) hacía hincapié en los conceptos e ideas principales?:

a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)  1  2  3  4  5  6

b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)  1  2  3  4  5  6

c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)  1  2  3  4  5  6

d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)  1  2  3  4  5  6

e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)  1  2  3  4  5  6

f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)  1  2  3  4  5  6

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

a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)  1  2  3  4  5  6

b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)  1  2  3  4  5  6

c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)  1  2  3  4  5  6

d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)  1  2  3  4  5  6

e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)  1  2  3  4  5  6

f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)  1  2  3  4  5  6

8.- ¿El (la) profesor(a) usó ejemplos relacionados con las aplicaciones prácticas de la materia?:

a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)  1  2  3  4  5  6

b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)  1  2  3  4  5  6

c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)  1  2  3  4  5  6

d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)  1  2  3  4  5  6

e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)  1  2  3  4  5  6

f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)  1  2  3  4  5  6

9.- Cuando el (la) profesor(a) exponía algún tema en el pizarrón, ¿lo utilizaba de modo que se entendía con claridad?

	1	2	3	4	5	6
a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)	a	a	a	a	a	a
b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)	b	b	b	b	b	b
c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)	c	c	c	c	c	c
d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)	d	d	d	d	d	d
e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)	e	e	e	e	e	e
f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)	f	f	f	f	f	f

10.- El (la) profesor(a) relacionó su clase con la práctica o ejercicio profesional.

	1	2	3	4	5	6
a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)	a	a	a	a	a	a
b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)	b	b	b	b	b	b
c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)	c	c	c	c	c	c
d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)	d	d	d	d	d	d
e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)	e	e	e	e	e	e
f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)	f	f	f	f	f	f

11.- Si algún alumno hacía una pregunta en clase, el (la) profesor(a) contestaba claramente.

	1	2	3	4	5	6
a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)	a	a	a	a	a	a
b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)	b	b	b	b	b	b
c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)	c	c	c	c	c	c
d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)	d	d	d	d	d	d
e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)	e	e	e	e	e	e
f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)	f	f	f	f	f	f

12.- Al final de cada clase ¿el (la) profesor(a) hacía un resumen de lo visto o sacaba las principales conclusiones?

	1	2	3	4	5	6
a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)	a	a	a	a	a	a
b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)	b	b	b	b	b	b
c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)	c	c	c	c	c	c
d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)	d	d	d	d	d	d
e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)	e	e	e	e	e	e
f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)	f	f	f	f	f	f

13.- ¿El (la) profesor(a) facilitaba la participación de sus alumnos en clase?

	1	2	3	4	5	6
a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)	a	a	a	a	a	a
b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)	b	b	b	b	b	b
c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)	c	c	c	c	c	c
d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)	d	d	d	d	d	d
e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)	e	e	e	e	e	e
f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)	f	f	f	f	f	f

14.- El (la) profesor(a) propiciaba que hicieran críticas fundamentadas o constructivas.

	1	2	3	4	5	6
a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)	a	a	a	a	a	a
b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)	b	b	b	b	b	b
c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)	c	c	c	c	c	c
d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)	d	d	d	d	d	d
e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)	e	e	e	e	e	e
f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)	f	f	f	f	f	f

15.- ¿El profesor(a) propiciaba el análisis y reflexión de los exámenes?

	1	2	3	4	5	6
a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)	a	a	a	a	a	a
b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)	b	b	b	b	b	b
c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)	c	c	c	c	c	c
d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)	d	d	d	d	d	d
e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)	e	e	e	e	e	e
f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)	f	f	f	f	f	f

16.- Al terminar una evaluación, ¿el (la) profesor(a) analizaba los resultados con el grupo?

	1	2	3	4	5	6
a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)	a	a	a	a	a	a
b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)	b	b	b	b	b	b
c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)	c	c	c	c	c	c
d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)	d	d	d	d	d	d
e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)	e	e	e	e	e	e
f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)	f	f	f	f	f	f

17.- Considero que la cantidad de conocimientos que adquirí en este curso, en comparación a otras materias fue:

	1	2	3	4	5	6
a) Muchísimo	a	a	a	a	a	a
b) Mucho	b	b	b	b	b	b
c) Bastante	c	c	c	c	c	c
d) Poco	d	d	d	d	d	d
e) Muy poco	e	e	e	e	e	e
f) Casi nada	f	f	f	f	f	f

18.- La calidad de los conocimientos que adquirí durante el curso fue:

	1	2	3	4	5	6
a) Excelente	a	a	a	a	a	a
b) Muy buena	b	b	b	b	b	b
c) Buena	c	c	c	c	c	c
d) Regular	d	d	d	d	d	d
e) Mala	e	e	e	e	e	e
f) Pésima	f	f	f	f	f	f

19.- En cuanto a actitud personal, en general, el (la) profesor(a) se mostraba con sus alumnos:

	1	2	3	4	5	6
a) Muy atento	a	a	a	a	a	a
b) Atento	b	b	b	b	b	b
c) Un poco atento	c	c	c	c	c	c
d) Un poco desatento	d	d	d	d	d	d
e) Desatento	e	e	e	e	e	e
f) Muy desatento	f	f	f	f	f	f

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COOPERACION!

## Apéndice D.

ANALISIS EXPERIMENTAL DE LA CONDUCTA  
 Semestre: 02-1

		0	1	2	3	4	5	N/C		
		X	X	X	X	X	X	X		
<b>CUMPLIMIENTO DOCENTE INSTITUCIONAL. (M=3.23)</b>										
El (la) profesor(a) asistió a sus clases:	Nunca	8.33	12.50	0.00	0.00	29.17	50.00	0.00	0.00	Siempre
Los propósitos de la clase, descritos por el (la) profesor(a), eran claros:	Nunca	0.00	15.67	8.33	25.00	15.67	33.33	0.00	0.00	Siempre
Los conocimientos del (la) profesor(a) sobre su materia son:	Deficientes	8.33	4.17	12.50	33.33	33.33	8.33	0.00	0.00	Excelentes
Las clases del (la) profesor(a) eran claras y comprensibles:	Nunca	8.33	20.83	8.33	29.17	20.83	12.50	0.00	0.00	Siempre
En las explicaciones del (la) profesor(a) cada idea guardaba una secuencia lógica?	Nunca	4.17	8.33	4.17	12.50	37.50	33.33	0.00	0.00	Siempre
¿El (la) profesor(a) hacía hincapié en los conceptos e ideas principales?	Nunca	8.33	4.17	12.50	12.50	33.33	29.17	0.00	0.00	Siempre
Si el (la) profesor (a) definía en clase algún concepto o principio general ¿ponía ejemplos que ilustraran claramente ese principio o concepto?	Nunca	4.17	4.17	4.17	33.33	12.50	41.67	0.00	0.00	Siempre
Cuando el (la) profesor(a) exponía algún tema en el pizarrón, ¿lo utilizaba de modo que se entendía con claridad?	Nunca	4.17	4.17	12.50	29.17	29.17	20.83	0.00	0.00	Siempre
Si algún alumno hacía una pregunta en clase, el (la) profesor(a) contestaba claramente:	Nunca	12.50	8.33	20.83	20.83	12.50	25.00	0.00	0.00	Siempre
¿El (la) profesor(a) facilitaba la participación de sus alumnos en clase?	Nunca	8.33	12.50	8.33	33.33	29.17	8.33	0.00	0.00	Siempre
Considero que la cantidad de conocimientos que adquirí en este curso, en comparación a otras materias fue:	Casi nada	4.17	12.50	8.33	50.00	15.67	4.17	4.17	4.17	Muchísimo
La calidad de los conocimientos que adquirí durante el curso fue:	Pésima	4.17	12.50	25.00	25.00	25.00	8.33	0.00	0.00	Excelente
En cuanto a actitud personal en general, el (la) profesor(a) se mostraba con sus alumnos:	Muy desatento	4.17	4.17	8.33	33.33	25.00	25.00	0.00	0.00	Muy Atento
<b>RELACION CLASE-EJERCICIO PROFESIONAL. (M=3.65)</b>										
¿El (la) profesor(a) usó ejemplos relacionados con las aplicaciones prácticas de la materia?	Nunca	4.17	4.17	8.33	15.67	20.83	45.83	0.00	0.00	Siempre

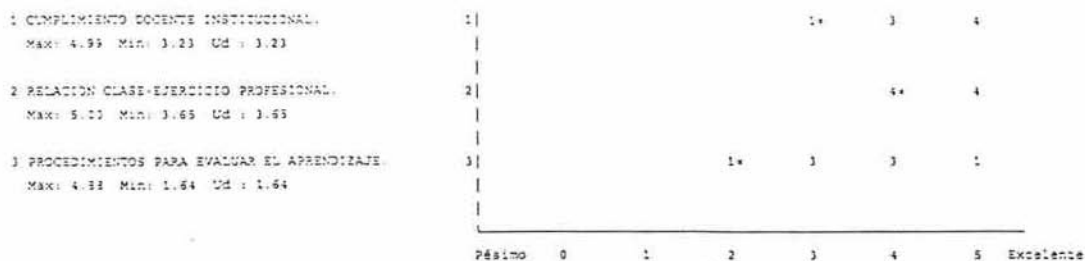
ANALISIS EXPERIMENTAL DE LA CONDUCTA  
 Semestre: 02-1

		0	1	2	3	4	5	N/C	
		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
El (la) profesor(a) relacionó su clase con la práctica o ejercicio profesional:	Nunca	4.17	12.50	0.00	29.17	25.00	29.17	0.00	Siempre
PROCEDIMIENTOS PARA EVALUAR EL APRENDIZAJE. (M+1.64)									
Al final de cada clase ¿el (la) profesor(a) hacía un resumen de lo visto o sacaba las principales conclusiones?	Nunca	33.33	29.17	12.50	12.50	8.33	4.17	0.00	Siempre
El (la) profesor(a) propiciaba que hiciéramos críticas fundamentadas o constructivas:	Nunca	20.83	25.00	25.00	0.00	20.83	8.33	0.00	Siempre
¿El (la) profesor (a) propiciaba el análisis y reflexión en los exámenes?	Nunca	29.17	20.83	8.33	12.50	20.83	8.33	0.00	Siempre
Al terminar una evaluación, el (la) profesor(a) analizaba los resultados con el grupo?	Nunca	54.17	20.83	4.17	8.33	8.33	4.17	0.00	Siempre

Total de alumnos: 24



ANALISIS EXPERIMENTAL DE LA CONDUCTA  
 8 Profesores  
 Semestre: 02-1



Los números en la gráfica son cantidad de profesores que, en la opinión del mayor porcentaje de los alumnos, se ubican en un continuo PESIMO <--> EXCELENTE, para cada una de las categorías cuyos nombres aparecen en la parte izquierda de la misma.

Las flechas señalan la ubicación específica de Usted, de acuerdo con las opiniones de ( 24) alumnos en cada una de las categorías, dentro del conjunto de los ( 8) profesores que impartieron la materia en este periodo.