

01070



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
COLEGIO DE PEDAGOGIA

FUNDAMENTOS PEDAGOGICOS QUE SUSTENTAN EL  
EJERCICIO DE LA DOCENCIA COMO EJE DE LA  
CALIDAD EN LA EDUCACION SUPERIOR. (ANALISIS  
DE CASO, FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES,  
ACATLAN, DE LA UNAM).

## T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
**MAESTRIA EN PEDAGOGIA**

P R E S E N T A:  
**LIC. ENRIQUE RENTERIA CASTRO**

DIRECTORA DE TESIS:  
**DRA. RAQUEL GLAZMAN NOWALSKI**



CD. UNIVERSITARIA

MAYO 2005

m. 344640

## **AGRADECIMIENTOS**

Deseo Agradecer de manera general, a todas las personas y amigos quienes con su estímulo y asesoría me ayudaron a lograr la terminación de esta tesis.

### **Dra. Raquel Glazman Nowalski.**

Mi más sincero agradecimiento y reconocimiento a su excelente labor como educadora, ya que el producto de este trabajo ha sido el resultado de su sabiduría, su tiempo, su paciencia y su interés por el desarrollo profesional de nuestra comunidad educativa.

Muchísimas Gracias por todo su apoyo.

### **Dra. Clara Isabel Carpy Navarro.**

Sus observaciones y comentarios me han permitido avanzar con más objetividad, no sólo para concluir esta tesis, sino para dirigirme hacia lo que todos buscamos en nuestro trabajo educativo: la calidad y mejora continua. Agradezco infinitamente su apoyo.

### **Dr. Angel Saiz Saenz**

Muchísimas gracias por su amistad y su incondicional apoyo.

### **Maestra Claudia Pontón**

Le doy las gracias por su confianza y la orientación recibida.

### **Mtra. Catalina Inclán Espinoza**

Agradezco su interés y la orientación recibida para concluir mi tesis.

### **Mtra. Elisa Padilla Gómez.**

Gracias por permitirme fijar una nueva meta y poder lograrla a través de su incondicional apoyo.

### **A mi Esposa e Hijos**

Quienes día a día me han acompañado en la realización de mis trabajos, especialmente a Diego, con cariño mi agradecimiento.

## INDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	3
1.1 Delimitación del problema	3
1.2 Planteamiento de interrogantes de líneas temáticas	6
1.3 Justificación	7
1.4 Objetivos	10
1.5 Hipótesis	11
<b>2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	13
2.1 Referencia de investigaciones sobre la formación docente	12
2.2 Referencia de las experiencias realizadas para la evaluación de la docencia en educación superior en México	15
2.3 Calidad de la Educación Superior	17
2.4 Indicadores	19
2.5 Modalidades de evaluación de los proyectos institucionales con respecto a la calidad de la educación	21
<b>3. LA DOCENCIA COMO EJE DE LA CALIDAD EDUCATIVA</b>	24
3.1 Elementos pedagógicos que posibilitan asegurar la calidad de la docencia	25
3.2 Principios didácticos que definen la calidad de la docencia	28
3.3 Elementos metodológicos para la organización del trabajo en aula	35
3.4 Docencia e investigación, vínculo para la calidad de la educación superior	40
3.5 Las unidades académicas de vinculación de docencia e investigación como órgano principal en la calidad de la docencia	47
<b>4. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	59
4.1 Problemas y resistencia ante la evaluación y el paradigma de calidad de la educación superior	59
4.2 Calidad de la educación superior, postura de los organismos internacionales	61
4.3 Descripción de los modelos de evaluación para la calidad de la educación superior en México	71

<b>5. INVESTIGACIÓN DE CAMPO</b>	86
<b>5.1 Descripción de la institución estudiada</b>	86
<b>5.2 Metodología de investigación</b>	89
<b>5.3 Selección de la muestra estudiantes</b>	91
<b>5.4 Selección de la muestra docentes y jefes de sección</b>	92
<b>5.5 Variables</b>	93
<b>5.6 Procedimiento para aplicar los instrumentos y recabar la información</b>	94
<b>6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS</b>	102
<b>6.1 Respuestas al cuestionario aplicado a los estudiantes</b>	102
<b>6.2 Resultados de las entrevistas con docentes</b>	113
<b>6.3 Respuestas obtenidas en las entrevistas con los jefes de sección y jefes de programa</b>	119
<b>6.4 Observaciones en las jefaturas de programa</b>	127
<b>7. CONCLUSIONES</b>	131
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	137
<b>ANEXOS</b>	146

## INTRODUCCIÓN

Dado que en el contexto actual las instituciones de educación superior se encuentran ante la práctica permanente de la evaluación y acreditación de los planes de estudio para comprobar su calidad y atender el compromiso inevitable de rendir cuentas a la sociedad, proponemos investigar sobre el ejercicio de la docencia. Consideramos importante el estudio sobre el ejercicio de la docencia por ser el eje central de la calidad de la educación superior, para lo cual planteamos los elementos pedagógicos que deben ser considerados por los docentes, como generadores de la calidad en la educación superior.

Actualmente las tareas de la evaluación y acreditación se han concentrado más en los indicadores de tipo cuantitativo; ejemplo: número de docentes con publicaciones, número de libros en biblioteca, número de programas de posgrado, cantidad de computadoras por estudiante, entre otros; en menoscabo de los indicadores de orden cualitativo. Asimismo, los procesos de evaluación y acreditación que se tienen implementados se han concentrado exclusivamente en los planes de estudio y poco se ha trabajado sobre la importancia que tiene la docencia en las instituciones de educación superior, principalmente en lo que respecta a las siguientes tareas: elaboración y diseño del programa de las asignaturas, diseño de los instrumentos de evaluación del aprendizaje y los modelos didácticos para la enseñanza, entre otras.

Por tanto, nuestra tesis argumenta la importancia del desempeño de los docentes guiados por los principios didácticos y destacando las siguientes acciones, las cuales definimos como elementos pedagógicos que sustentan la docencia: planear el trabajo de aula; formalizar el trabajo interdisciplinario organizado en academias; vincular el trabajo de docencia e investigación.

Otro propósito que nos hemos fijado consiste en indagar sobre el modelo didáctico para el trabajo en las aulas universitarias y conocer el estado de los procesos de planeación y secuenciación de los contenidos temáticos, para lo cual realizamos entrevistas con los docentes y coordinadores de programa, y aplicamos cuestionarios a los estudiantes; en ambos casos nos concentramos en la población de la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán.

Para sustentar nuestros fundamentos teóricos mencionamos los enfoques sobre calidad en la educación superior que definen organismos internacionales: el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID), la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con el fin de identificar el impacto que han generado sus axiomas en la política de educación superior de nuestro país.

Asimismo realizamos una descripción de los enfoques y las tareas que dirigen a los organismos nacionales como: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Comités Interinstitucionales de Evaluación para la Educación Superior (CIEES), Consejo para la Acreditación de Educación Superior (COPAES), con respecto a la calidad de la educación y señalar que los modelos de

evaluación propuestos no contemplan los elementos pedagógicos que sustentan el ejercicio de la docencia.

No pretendemos sugerir que dichos organismos integren en sus modelos la evaluación de la docencia; al contrario, sostenemos que debe realizarse con autonomía dirigida y coordinada por los actores principales de la comunidad universitaria.

Los contenidos están organizados de la siguiente manera: en el primer capítulo definimos nuestro problema: ¿Cómo lograr que la evaluación de los elementos pedagógicos que sustentan la docencia en educación superior se defina como un proceso integral y autónomo? En este mismo integramos su justificación, objetivos e hipótesis, que definen nuestro objeto de estudio. En el capítulo dos, Fundamentación Teórica, analizamos las investigaciones y experiencias trabajadas con respecto a la formación docente, la evaluación de la docencia en educación superior e incluimos la definición de los siguientes conceptos: calidad de la educación superior, indicadores y las modalidades de evaluación en la educación superior.

En el capítulo tres definimos a la docencia como eje de la calidad de la educación superior, orientándonos sobre las siguientes temáticas: el concepto de currículum y la actividad de los docentes; descripción de los principios básicos de la didáctica en educación superior; organización del trabajo en aula; docencia e investigación como vínculo de calidad; la investigación como estrategia didáctica, y finalmente el planteamiento de nuestra propuesta que consiste en las unidades académicas de vinculación de docencia e investigación, identificadas como el órgano promotor de la calidad para el ejercicio de la docencia.

En el capítulo cuatro analizamos el contexto internacional y nacional partiendo del examen de las actividades y líneas políticas de los principales organismos que han participado para definir el concepto de calidad en la educación superior. En este apartado integramos cuales son los modelos de evaluación que han diseñado algunas organizaciones nacionales, sus autores y los indicadores de calidad que han establecido.

Posteriormente, en el capítulo cinco, describimos la institución investigada, Facultad de Estudios Superiores de Acatlan, y la metodología de investigación con la que abordamos nuestro objeto de estudio. Finalmente, en el capítulo seis analizamos los resultados de los cuestionarios aplicados a los estudiantes de dieciséis programas (carreras) que se imparten en dicha institución y realizamos el análisis de los resultados de las entrevistas generadas con los docentes y jefes de sección de dichos programas.

El cuestionario de los estudiantes está integrado por ocho preguntas relacionadas con los elementos pedagógicos que sustentan la docencia y se analizan sumando las opiniones de los dieciséis programas; asimismo se integran en los anexos 11 al 24 los resultados a cada pregunta por programa.

Concluimos nuestra investigación con la siguiente propuesta: integración, para el ejercicio de la docencia, de los docentes, investigadores y jefes de sección para la evaluación y realización de mejoras continuas de los elementos pedagógicos que sustentan a la docencia.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La calidad de la educación superior, y por consecuencia, la calidad de la docencia, son temas que han tenido una fuerte discusión en la última década. Existen argumentos sólidos<sup>1</sup> que se oponen, no a la calidad de la educación superior, sino a las medidas que se toman para imponerla.

Para hablar de calidad de la educación superior debemos aludir a las cuatro funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación, vinculación y difusión de la cultura. De dichas funciones consideramos que la docencia es el eje central para lograr la calidad en la educación superior<sup>2</sup> y para ello debemos abordar inseparablemente el tema de la evaluación de la función de docencia, la cual se ha constituido como una acción externa y ajena a los actores de la comunidad universitaria; dicha concepción, errónea, ha provocado que las universidades simulen procesos de evaluación, en donde el principal objetivo consiste en el llenado de formatos y la función docente se reduce exclusivamente a registrar indicadores de tipo cuantitativo: número de profesores con posgrado, número de publicaciones por profesor, número de horas para asesoría a estudiantes, entre otros. Dicho objetivo responde exclusivamente, a señalar un variado número de tareas que permitirán la asignación de recursos financieros. Recientemente, julio de 2004 la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, elabora un documento: *Instrumentos comunes metodológicos para la evaluación y acreditación en el marco Europeo de la declaración de Bolonia*, en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Dicho documento cuestiona el uso exclusivo de datos cuantitativos sobre la infraestructura que usan algunas universidades para definir sus criterios de calidad. Otro trabajo importante es el de Juan Manuel Chabolla Romero quién propone un proyecto alternativo basado en el valor de la formación humana, asumiendo que los profesionistas de la educación superior han de poseer una formación didáctica suficiente para plantear y resolver problemas educativos basándose en criterios y valores educativos y no tecnocráticos o empresariales<sup>3</sup>.

Por tanto, los conceptos de calidad de la docencia y evaluación, se encuentran desacreditados y en permanente debate. Se identifican dos posturas: por una parte, los que imponen un proceso de fiscalización y no de evaluación; por la otra, quienes se resisten a ser fiscalizados y elaboran argumentos contra la evaluación, obstaculizando el avance y la consolidación de la calidad de la educación superior, cuyo fin último consiste en la

---

<sup>1</sup> Ver capítulo 2 Crítica a la noción de evaluación y a su aplicación en las universidades de Raquel Glazman Nowalski, *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. Paidós Educador. México. pp. 51-84.

Ver también Pacheco Méndez y Díaz Barriga, (2000) coordinadores. *Evaluación Académica*. CESU, UNAM, FCE. México.

<sup>2</sup> Consideramos a la Docencia como el eje central basándonos en la propuesta de Angel Díaz Barriga que define al docente como actor principal del currículum, la evaluación y la planeación educativa y propone un modelo integral de docencia-servicio-investigación. En *La formación en la práctica del profesional universitario* (1997) CESU/UNAM, México. pp. 42-54.

Asimismo Miguel Fernández Pérez señala la importancia del perfeccionamiento permanente de los docentes y su desarrollo profesional como eje dinamizador de la renovación pedagógica. En *La Profesionalización del docente*. (1995). Siglo XXI, Madrid. pp. 183-196.

<sup>3</sup> Chabolla Romero, J. M. ((1998). *Un proyecto de docencia para las instituciones de educación superior en*. Plaza y Valdez. México.

generación de acuerdos para implementar mejoras en un sistema educativo y propiciar el desarrollo de la comunidad universitaria. Se recomienda ver los trabajos coordinados por Salvador Malo y Arturo Velásquez Jiménez en *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*. Porrúa/UNAM. México. 1998 y los trabajos coordinados por Roberto Rodríguez Gómez y Hugo Casanova Cardiel, en *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. Porrúa/CESU, México. 1994.

Para referirnos a las mejoras sobre la calidad de la docencia, observaremos los siguientes aspectos: la improvisación del equipo docente y de quienes coordinan las tareas académicas, la práctica generalizada de un modelo de enseñanza empírico y tradicional, la existencia de un modelo organizacional enfocado más a las tareas administrativas que a las sustantivas de la docencia.

Ante dicha problemática, pretendemos establecer a la autoevaluación de la docencia como una acción crítica, generada por los actores de la comunidad universitaria, que posibilitará la realización de mejoras sustantivas en la función de docencia. Al trabajo articulado en las unidades académicas integradas por profesores y coordinadores de programas, lo definiremos como docencia.

### **1.1 Delimitación del problema**

La firma del acuerdo trilateral de cooperación en pro de la calidad en educación superior entre Canadá, Estados Unidos de Norteamérica y México, es el suceso que da origen, en México, a la polémica sobre el tema de la calidad de la educación superior, lo cual ocurre durante el año 1992. A partir de esta fecha, distintas organizaciones nacionales como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), los Comités Interinstitucionales de Evaluación para la Educación Superior (CIEES), entre otras, retoman los proyectos de investigación sobre el tema de la calidad de la educación con el fin de establecer acciones que permitan evaluar las variables que intervienen en el sistema educativo mexicano<sup>4</sup>.

Como antecedente a la firma de dicho acuerdo, Canadá y Estados Unidos de Norteamérica, emiten juicios negativos sobre la educación, no solamente mexicana, sino la educación latinoamericana, en otras palabras, la evaluación de la educación superior latinoamericana se ha venido efectuando bajo algunos supuestos negativos. Uno de ellos es que ésta es de

---

4 En febrero de 1992 representantes gubernamentales de México, Estados Unidos y Canadá se reunieron en Washington, D. C. Como resultado de esta reunión se acordó una agenda de actividades para el estudio de la cooperación trilateral en educación superior. En septiembre de 1992 autoridades gubernamentales y educativas de Canadá, Estados Unidos y México organizaron una conferencia sobre Cooperación en Educación Superior de Norte América, dicha reunión se llevó a cabo en Wingspread, Winsconsin, E.U.A. los asistentes acordaron formar un Grupo de trabajo trilateral que desarrollaría un plan de acción estratégico para la cooperación internacional. En agosto de 1993 ANUIES, al igual que (IIE) Instituto de Educación Internacional de los E.U.A. elaboraron un informe en el que destacan los problemas del intercambio académico y las sugerencias para mejorar.



*baja calidad*, como se observa, por ejemplo, en los planteamientos hechos por Donald Winkler, a quien el Banco Mundial le encargó analizarla a principios de los años noventa<sup>5</sup>.

Asimismo, otro de los supuestos que se hace sobre la educación superior en América Latina, consiste en la afirmación de que no es *pertinente*, puesto que no produce los profesionales que requiere la estructura productiva y, más bien, ha dado mayor énfasis a la formación en campos como ciencias sociales, educación y humanidades, mientras ha dejado en segundo plano las ingenierías y otras áreas científico-tecnológicas<sup>6</sup>.

Otro argumento de los especialistas consiste en señalar a las universidades latinoamericanas como instituciones que han experimentado “desbordamientos políticos” inconvenientes para su desarrollo<sup>7</sup>. Este aspecto reviste gran interés, pues en la tradición universitaria latinoamericana, dado el convulso contexto político en el que a muchas instituciones les ha tocado desarrollarse, una de sus funciones ha sido, precisamente, su activa participación en la construcción de la democracia política y social.

Ante este panorama los gobiernos de los países latinoamericanos asumen la postura de negar recursos financieros a las universidades, o lo que es peor, presionan a los sistemas de educación superior con la imposición de evaluaciones para condicionar la asignación de recursos. El caso de México inicia una reforma de la educación superior en 1989, con la puesta en práctica del *Programa para la Modernización Educativa*. Según este programa, señala, “entre los retos que impactan la calidad del servicio educativo público, la descentralización del sistema nacional y el establecimiento de la misión de las universidades y la ponderación del grado en que la cumplen, deben partir de la aplicación de los criterios de eficiencia, selección, racionalización, competencia y productividad”<sup>8</sup>.

En la perspectiva de ese nuevo paradigma, la educación superior es un bien y un servicio, y su objetivo esencial es capacitar a los futuros profesionales para que se inserten exitosamente en el mercado laboral<sup>9</sup>.

El gobierno mexicano, al asumir esta perspectiva, ve a la universidad como un problema, ya que representa un *gasto* y, según él, no existe correspondencia entre el perfil de egreso de los estudiantes, que definen las universidades, con los intereses de las empresas u organizaciones. Nosotros nos adherimos a otra interpretación: “la universidad debe verse como una alternativa de solución a los problemas y es la vinculación de la universidad con la organización tanto pública como privada a través de la investigación lo que permitirá

---

<sup>5</sup>Winkler, Donald. *La Educación Superior en América Latina. Cuestiones sobre Eficiencia y Equidad*. Documentos para discusión del Banco Mundial. Washington, D.C. 1994. p. 14

<sup>6</sup> Tristán, Boris et al. *La Universidad Latinoamericana en el fin de Siglo*. México, UDUAL. 1995. p. 19

<sup>7</sup> Winkler. Ob. cit. 1994 p. 2

<sup>8</sup> Ley General de Educación, SEP. 1993. *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, SEP, 1989.

<sup>9</sup> Villaseñor, Guillermo (1995). *La política de modernización en las universidades mexicanas*. En:

*La Universidad Hoy y Mañana. Perspectivas Latinoamericanas*. México: ANUIES – UNAM. 1995.

p. 243.

definir los perfiles de egreso y no solo definir los intereses de la organización, sino los intereses de la sociedad y la misma disciplina”<sup>10</sup>.

La problemática, con respecto a la calidad de la educación superior, se identifica a través de tres posturas: 1) la que corresponde a la visión financiera que asumen los gobiernos; 2) la perspectiva que asumen los rectores de las universidades y los distintos órganos de gestión, los cuales interpretan que la calidad tiene referencia con la disponibilidad de la comunidad universitaria para desarrollar investigaciones que permitan generar cambios o mejoras; 3) y el referido por la perspectiva que asume la comunidad universitaria, la cual, ante la resistencia contra la imposición de la evaluación externa, niega las deficiencias que existen en el proceso educativo y la docencia.

De las tres posturas mencionadas, intentamos resaltar la importancia con respecto al tema de la calidad de la docencia que se ubica tanto en la segunda como en la tercera de las posturas; para ello pretendemos estudiar los elementos pedagógicos, los que definimos como las acciones que se refieren al proceso educativo realizado por los profesores y los coordinadores de un programa específico, es decir, su modelo organizacional para la implementación del plan de estudios, la construcción de un espacio que permita a los profesores deliberar sobre los resultados de dicho proceso educativo e implementar metodología didáctica del profesorado. Sin embargo, al reconocer y “aceptar que se han desencadenado reacciones tanto a favor como en contra, por parte de los actores sociales que conforman el sistema educativo”<sup>11</sup>, pretendemos, enfatizar la importancia de la responsabilidad de la comunidad universitaria, para la construcción e implementación de un proyecto de autoevaluación, como una acción propia de la vida académica que permita asegurar su autonomía.

La autoevaluación de la docencia, se ha planteado como garante de la excelencia académica; sin embargo, México como otros países, se ha encontrado con grandes obstáculos, sobre todo por parte de las instituciones públicas, que consideran un predominante enfoque eficientista en la mayoría de las experiencias de evaluación realizadas en las universidades. La gran pregunta que nos planteamos, es la siguiente: ¿Cómo lograr que la evaluación de los elementos pedagógicos en la docencia en educación superior sea, realmente, un proceso integral y autónomo?

La respuesta a esa pregunta la investigaremos a través de las siguientes variables: la metodología didáctica del profesorado; el trabajo coordinado y articulado entre docentes, investigadores y estudiantes; establecer una metodología para la autoevaluación de la docencia, dado que existen elementos poco precisos para identificar una práctica docente de calidad. En nuestra investigación consideraremos como elementos pedagógicos sustantivos para definir la calidad de la docencia, las siguientes acciones: la metodología didáctica del profesorado que se define y analiza en los trabajos de academia, el trabajo coordinado de la comunidad universitaria, que se materializa en la programación del trabajo en aula, y por

---

<sup>10</sup> Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. UNESCO, París, 1995.

<sup>11</sup> Astin, A. (1992). “¿Por qué no inventar otras formas de medir la calidad?”, en Evaluación Educativa, núm. 4, CIEES-CONAEVA. México. pp. 1-14.

último la estrategia que define la comunidad académica para dar seguimiento a las acciones y analizar los resultados, la autoevaluación.

Un estudio reciente documentan que la mayoría de profesores de educación superior, con un promedio de veinte años en el ejercicio de la docencia, desconocen los principios pedagógicos elementales que garantizan un proceso educativo de calidad.<sup>12</sup> Asimismo, durante los últimos treinta años de vida de las universidades se ha hecho poco por investigar y analizar el estilo de trabajo didáctico de los docentes; también se carece de estudios sistemáticos de las acciones que se han instrumentado para evaluar y mejorar el desempeño pedagógico de los docentes, y a su vez, no existen datos sobre la evaluación de la gestión de los directores y funcionarios de las instituciones de educación superior.

En el marco teórico de la investigación, incluimos la revisión de algunos proyectos para la evaluación de la calidad en las instituciones de educación superior en el ámbito nacional e internacional, con el fin de señalar la importancia que cada uno de los modelos de evaluación confiere a los elementos pedagógicos de la docencia en la educación superior. Para abordar nuestro objeto de estudio en un contexto determinado, realizaremos una descripción y análisis del estilo de trabajo de los docentes en la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán.

## **1.2 Planteamiento de interrogantes de líneas temáticas:**

### **Definición de conceptos:**

- ¿Cuál es el concepto de calidad que se ha definido para la docencia en educación superior?
- ¿Qué elementos pedagógicos determinan la calidad del ejercicio docente en la educación superior?
- ¿Cómo podemos observar, medir y valorar la calidad en el ejercicio de la docencia en la educación superior?

### **Aproximación a la práctica cotidiana:**

- ¿Cuál es la metodología de enseñanza más usual en la educación superior?
- ¿Qué acciones llevan a cabo los principales actores de la educación superior (docentes, estudiantes y coordinadores de programa) para lograr la calidad de la docencia?

### **Identificar elementos de la Política Educativa:**

- ¿Cuáles son las directrices y políticas que los organismos internacionales han diseñado con respecto a la calidad de la docencia en educación superior: UNESCO, OCDE, BM, FMI, BID?
- ¿Cuáles son las directrices y políticas que los organismos nacionales han diseñado con respecto a la calidad de la docencia en educación superior: ANUIES, COPAES, CIEES, FIMPES, CENEVAL?

---

<sup>12</sup> Blanco José. (2001) *La UNAM su estructura, sus aportes, su crisis, su futuro*. México. Fondo de Cultura Económica pp. 57-58

### 1.3 Justificación

Tratar de definir la calidad de la docencia, como eje central para conceptualizar la calidad de la educación superior, nos lleva a considerar el tema de la evaluación de la docencia. Calidad y evaluación son términos interrelacionados, pero, actualmente la evaluación ha adquirido un carácter impositivo, se ha constituido como el conjunto de juicios emitidos por grupos externos a la comunidad universitaria; así, la evaluación adquiere el significado de tener un resultado cuantitativo, no para la mejora continua, sino únicamente para evitar sanciones económicas y políticas a la institución evaluada.

Tampoco podemos negar que en la práctica, por efectos de la relación que se ha establecido entre evaluación y asignación de presupuesto, la evaluación como una práctica de reflexión y mejora, se enfrenta a una serie de problemas que explican su escaso potencial para producir cambios en las instituciones de educación superior:

- 1 La simulación de la evaluación.
- 2 Los resultados tienen muy escaso uso para el desarrollo institucional.
- 3 Las evaluaciones no cumplen la función de retroalimentar ni a la institución ni al docente, para ser aprovechadas en los procesos de desarrollo.
- 4 Se da demasiada importancia a los resultados y no a los procesos.
- 5 Falta continuidad con respecto a las políticas de la evaluación.
- 6 La evaluación y el diseño de planes estratégicos se han reducido al llenado de formatos en las instancias operativas, los demás actores no se enteran.
- 7 No existen procesos de seguimiento del plan para el mejoramiento de la calidad e incluso en algunas instituciones ni siquiera existe dicho plan.
- 8 La información estadística para la evaluación no es confiable, ni oportuna.
- 9 No existe formalización de las unidades de gestión de la calidad educativa o éstas se organizan al margen de los cuerpos académicos.
- 10 Escasa comunicación y coordinación entre las áreas organizacionales.
- 11 Exclusión de los docentes en los procesos de evaluación y toma de decisiones.

Bajo estas circunstancias pretendemos fundamentar el proyecto de la autoevaluación dirigida por la propia comunidad universitaria como una herramienta metodológica valiosa, para la función de la docencia que posibilite, en el ámbito universitario, acciones de *descripción, comprensión y valoración* del proceso educativo para diseñar e implementar mejoras en la docencia; asimismo, pretendemos identificar los elementos pedagógicos que deben evaluarse, ubicándolos en la realidad cotidiana para alcanzar mayor propiedad en el análisis.

Por tanto, nuestra investigación pretende identificar los siguientes hechos: descripción de los indicadores del proceso educativo en educación superior, describir el estado actual de los procesos didácticos y académicos en una institución de educación superior. Para posteriormente proponer los elementos teóricos y metodológicos que permitan definir a la autoevaluación como función esencial de la comunidad universitaria, para llevar a cabo procesos de mejora continua de la docencia, dirigida por las unidades académicas de vinculación de docencia e investigación.

La autoevaluación debe significar una acción reflexiva para analizar los objetivos de la institución y poder definir múltiples acciones. La autoevaluación no debe entenderse como el llenado de informes que me garanticen presupuesto o la tranquilidad de haber cumplido disposiciones de los órganos externos que dictan las políticas educativas. Un ejemplo representativo, de esto último, puede ser el carácter contradictorio e impositivo, para la autonomía universitaria, con los siguientes hechos: autoritarismo para la realización de los procesos de evaluación, aplicación de modelos impuestos por el Banco Mundial o Fondo Monetario Internacional, imposición de indicadores por parte de la OCDE, las prácticas de evaluación externa por parte de los CIEES, CENEVAL, ANUIES y del propio gobierno, acciones que condicionan la asignación de recursos a la entrega de informes sobre el desempeño institucional.

Así, resulta viable el esfuerzo para realizar mejoras en la función de docencia si definimos a la autoevaluación como un espacio para incitar a una mejor comprensión y construcción de un proyecto de calidad, generado por la propia comunidad universitaria, para contribuir a precisar el carácter autónomo de la evaluación institucional, que a su vez nos permita disminuir o eliminar el autoritarismo existente en el proceso de evaluación<sup>13</sup>.

Debemos reconocer que, en el ejercicio de la docencia, no es posible separar los aspectos técnicos de los políticos, ya que existen cuestiones de naturaleza política. Entre ellas están: la integración de la comisión responsable de todo el proceso educativo, los parámetros utilizados, los responsables de definirlos, las personas que procesan la información, las personas que forman el grupo de los pares externos, entre otros<sup>14</sup>.

Resulta necesario para la comprensión del enfoque propuesto, describir a los participantes del proceso educativo: estudiantes, coordinadores de programa, investigadores y docentes, los cuales establecen una interacción directa enmarcada en valores y una cultura tanto institucional como del medio en que se encuentran insertos.

Por consiguiente, la nueva relevancia del tema de la autoevaluación refleja un cambio importante dado que "las universidades latinoamericanas siempre fueron evaluadas por sus estudiantes, profesores y gobiernos en términos de su democratización para dentro y para fuera, su politización o enajenación, el prestigio social de sus egresados, y el tipo de empleos obtenidos. Pero nunca fueron evaluados en términos de la calidad de la enseñanza o investigación. Rara vez se comparaban con otros países. No había sistemas de información, y cuando se hacían comparaciones no había grupos insatisfechos suficientemente organizados para promover el cambio"<sup>15</sup>.

Siguiendo con nuestra propuesta de la calidad de la docencia, sustentada en los elementos pedagógicos, debemos dejar atrás la idea de una evaluación rutinaria o de mantenimiento

---

<sup>13</sup> Cfr. Glazman, Nowalski, Raquel, (2001) *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. México, Paidós Educador, pp. 77-79.

<sup>14</sup> Arredondo, Víctor (1993). *El caso mexicano*. En: *La Evaluación Académica. Enfoques y Experiencias*. CRE – UNESCO. Documentos Columbus. París. pp. 33-34

<sup>15</sup> Winkler, Donald (1999) "*Reforma educativa en América Latina. El rol del sector privado*", Presentación en el Foro Internacional. Educación Economía y Sociedad, México, D. F., marzo 11-12.

para avanzar hacia la autoevaluación estratégica o para el cambio,<sup>16</sup> que permita resaltar los siguientes beneficios:

- a) Destacar la importancia de sistematizar las tareas referentes a la reunión de profesores y coordinadores de programa para planear, organizar y evaluar las actividades referentes a la docencia, investigación y vinculación.
- b) Resaltar la importancia que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la docencia, sobre el cual, en la era de la información y el conocimiento, se han generado nuevos paradigmas, pasando del tradicional modelo centrado en el rol del profesor que enseña sus conocimientos a sus alumnos, relativamente pasivos, a un modelo centrado en el estudiante. Éste en un rol más activo, con recursos a su alrededor que permiten, al estudiante, aprender. Definiendo al profesor como asesor y facilitador de este proceso, con particular capacidad en el desarrollo de habilidades, valores y actitudes.
- c) Identificar las actividades del estudiante, coordinador de programa y docentes como elementos operativos de la docencia, y con ello integrar unidades académicas de vinculación de docencia e investigación.

El concepto de calidad de la docencia implica por un lado, no sólo identificar y comprender el comportamiento de las variables que inciden en este proceso sino que también determinan el nivel mínimo de compromiso necesario para garantizar una educación superior eficaz y eficiente, y por el otro, la continuidad y desarrollo de la institución.

La calidad como concepto relativo, intangible y muchas veces subjetivo, no permite una evaluación concreta y/o absoluta, lo que obliga al diseño de procesos de control o seguimiento. El resultado de ello es la creación de "indicadores" que permiten relacionar funcionamiento, recursos y resultados respecto de actividades, eventos, procesos, unidades organizacionales y otros componentes de la institución. Para la formulación de indicadores se contempla como base conceptual, considerar que, en el proceso de docencia intervienen elementos materiales y elementos intelectuales que afectan la transformación del alumno en un profesional.

La autoevaluación de la docencia en instituciones de educación superior debe constituir un valioso instrumento que proporcione elementos de juicio para analizar a fondo el proceso educativo, convirtiéndose en una actividad permanente que arroje información para promover y asegurar la mayor calidad, eficiencia, productividad y pertinencia de las

---

<sup>16</sup> Los sistemas de evaluación de la calidad pueden clasificarse (Kent, Rollin, 1993) de acuerdo con:

- La finalidad del sistema de acreditación (promoción o control de la calidad).
- Los criterios de evaluación (ajuste a los fines declarados con un proyecto institucional como patrón de medida, o ajuste a estándares o patrones más generales).
- El foco (instituciones, programas o personas).
- Los procedimientos aplicados durante el proceso (referidos, básicamente, a la importancia relativa y a las formas particulares de los elementos de autoevaluación, evaluación externa, entre otras).
- El organismo o agencia encargado de conducir el proceso, considerando como elemento fundamental el rol asignado al estado.

acciones y resultados de la docencia<sup>17</sup>. Destacando que la autoevaluación de la docencia no sólo consiste en una recopilación de datos sobre su desempeño, sino que también conlleva la elaboración de juicios de valor sobre aspectos relevantes de la docencia. Por eso, es una labor de carácter cuantitativo y cualitativo. Asimismo, el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo es eficaz si se da a través de la relación entre lo cognitivo y lo afectivo. Los sujetos que participan en el proceso tienen necesidades, intereses y motivaciones que influyen en la relación alumno-profesor.

Estos nuevos paradigmas deben transformar de fondo la forma en la que se "enseñan conocimientos", cobrando una mayor importancia, junto a los conocimientos, la forma en la que se "aprende" y se "desarrollan" valores, habilidades y actitudes, las cuales dependen de complejas interacciones sociales.

Finalmente, debemos reconocer que existen deficiencias en el trabajo académico y didáctico de los profesores y a su vez existe un manejo irresponsable de la evaluación y los fines de la calidad de la educación superior, por parte de la burocracia administrativa, que únicamente pretende recortar presupuesto o imponer condiciones de desempeño ajenas al contexto de las universidades; por consecuencia, debemos actuar para generar consensos sobre la calidad de la educación superior y por consiguiente diseñar el sistema de evaluación que nos permita valorar los avances hacia las metas propuestas.

#### **1.4 Objetivos**

1. Conocer los acuerdos establecidos internacionalmente con respecto a la calidad de la docencia en las instituciones de educación superior (IES), revisando dos documentos ejes de la política educativa en el ámbito internacional UNESCO y Banco Mundial.
2. Definir el concepto de calidad en la educación y las variables para la construcción de indicadores de calidad de la educación superior, con respecto al desempeño de la docencia.
3. Determinar y analizar los elementos pedagógicos que sustentan la conveniencia de la evaluación de la gestión de docentes en las instituciones de educación superior.
4. Describir los elementos sustantivos que corresponden a los procesos académicos de los sistemas de evaluación nacionales del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), sistema de evaluación de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de Educación Superior (CIEES).
5. Precisar los elementos sustantivos de los procesos pedagógicos que deben ser autoevaluados y sometidos a procesos de mejora continua, a través del estudio de caso (Facultad de Estudios Superiores de Acatlán).
6. Identificar el modelo de enseñanza de una institución de educación superior para elaborar una propuesta, tanto de organización de los actores educativos, como un modelo de enseñanza distinto al tradicional.

---

<sup>17</sup> Glazman Nowalski, Raquel. (2001). op. cit., p. 123

## **1.5 Hipótesis**

En la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán existe una tendencia común a realizar la función de docencia sin los sustentos pedagógicos que permitan la construcción de nuevos modelos de organización y mejoras a la docencia.

La falta de un trabajo articulado entre docentes, estudiantes e investigadores provoca carencias en el diseño de la planeación del trabajo en aula, escaso seguimiento al desempeño pedagógico de los profesores y por consiguiente, imposibilita la construcción de nuevos modelos de organización y mejoras a la docencia.



## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 2.1 Referencia de investigaciones sobre la formación docente

Es necesario hacer una recapitulación para identificar los principales efectos que tiene la globalización económica sobre el sistema educativo, primordialmente en educación superior; bien sabemos que los cambios que se presentan en el modelo económico de una nación tienen un efecto inmediato en las políticas educativas de su sistema escolar. A su vez debemos identificar las principales tendencias del Sistema de Educación Superior para poder determinar la viabilidad de la aplicación de políticas de seguimiento y evaluación de la calidad del trabajo docente.

Con pocas opiniones en contra, la mayoría de los actores educativos acepta que es necesario el uso más eficiente de los recursos que se invierten en educación y que a su vez debemos diseñar estrategias que propicien la calidad y excelencia de nuestros centros educativos. Para lograr esto es necesario hacer una seria reflexión sobre el ejercicio docente. En distintos foros y congresos sobre la calidad de la educación, se ha llegado a concluir que no son los organismos internacionales o cualquier otro organismo nacional, o las mismas autoridades educativas de cada plantel, las que diseñen e impongan los sistemas de evaluación a los profesores, sino que la misma comunidad de académicos son los gestores del proyecto de calidad de educación que pretenden en sus instituciones. Por consecuencia para apropiarnos del término calidad en educación, deben ser los mismos profesores quienes contribuyan a la definición del concepto de calidad, a su vez, puntualizar cuales son los indicadores de calidad para el acontecer diario de su trabajo y asimismo diseñar el sistema que evalúa dicha gestión.

Aceptamos que la base para el desarrollo de dicha propuesta puede concretarse por medio de los programas de formación docente, sin embargo, los programas de formación docente en México son escasos, no existen trabajos de investigación que den referencia de los beneficios que aportan al docente y al sistema educativo universitario la formación pedagógica de los profesores, los primeros programas de formación de este tipo se iniciaron aproximadamente en los años setenta, como parte de una estrategia emergente de las universidades, tendiente a formar a los maestros necesarios para atender la creciente matrícula en el nivel de la educación superior. Desde sus inicios hasta finales de los ochenta, el número de centros y acciones de formación docente, así como de participantes en los mismos, experimentó bajo impacto, la orientación y el tipo de acontecimientos fueron objeto de poca atención<sup>1</sup>.

No obstante, debemos reconocer los buenos resultados de dichos programas; se ha demostrado, que quienes participan en programas de formación de docentes, obtienen diversos beneficios, tales como mayor concientización con respecto a sus prácticas e ideas

---

<sup>1</sup> Cfr. Ducoing, Patricia; Miguel Pasillas, José Serrano *et al.* (1993), *Formación de docentes y profesionales de la educación. Estados del conocimiento* Cuaderno 4. 21/4, México, Congreso Nacional de Investigación Educativa.

de enseñanza, mayor conocimiento sobre procedimientos de enseñanza alternativos, y mayor motivación para alcanzar la excelencia en la enseñanza.<sup>2</sup>

Sin embargo, a pesar de los recursos humanos y financieros invertidos en los programas de formación docente y de que la mayoría de estos programas incluyen entre sus objetivos principales el de ayudar a los profesores universitarios para que mejoren sus habilidades docentes, existen pocos estudios empíricos a escala internacional —disponibles en las bases de datos especializadas en inglés y español— que documenten el impacto de los programas de formación docente.

En México se han efectuado diversas investigaciones sobre el tema. Entre los trabajos más interesantes destacan, en el ámbito nacional, los de Morales (1980), Hirsch (1983), y Chehaybar (1997); en el local es importante mencionar los trabajos de Esquivel y Chehaybar (1988), Weiss *et al.* (1990).

El trabajo de investigación de José Luis Ramírez R. intitulado: *Los programas de formación docente de profesores universitarios* (1999), realiza un análisis certero que nos señala la carencia de trabajos en el ámbito internacional y nacional sobre los programas de formación docente. Su investigación nos permite destacar la importancia de las tareas de formación pedagógica para los profesores de educación superior; dicho trabajo coadyuva a la generación de los elementos informativos, contribuye con la conformación de un esquema indagatorio que permite a los formadores de profesores evaluar los programas de formación docente, y en especial, impulsa el enriquecimiento de dicho campo teórico. La aportación de J. L. Ramírez estriba en que nos presenta la descripción del diseño metodológico y los resultados principales de una investigación que tuvo como objetivo central determinar el impacto de los programas de formación y/o desarrollo pedagógico en las prácticas de enseñanza de los maestros universitarios, así como los factores que influyen en la implantación de los programas de formación docente y pedagógica y las acciones para la puesta en práctica de lo estudiado en tales programas<sup>3</sup>.

La investigación a la que hacemos referencia, nos permite retomar algunas implicaciones prácticas y teóricas de los hallazgos del estudio para dirigir nuestros esfuerzos a indagar la práctica didáctica común de los docentes de educación superior.

La primera implicación corresponde a quienes formulan las políticas educativas y para las autoridades institucionales. Este estudio proporciona a los diseñadores de las políticas educativas y a las autoridades institucionales datos concretos acerca del impacto de los programas formativos y de los factores que deberían ser mejorados, a fin de incrementar el potencial de los mismos. El análisis de los datos sugiere que los programas de formación docente de índole pedagógica son tan urgentemente necesarios para alcanzar la excelencia académica como los programas de formación disciplinar. Especialmente cuando

---

<sup>2</sup> Levinson-Rose, J. y R. J. Menges (1981), "Improving college teaching: A critical review of research" en *Review of Educational Research*, vol. 51, núm. 3, pp. 403-434.

<sup>3</sup> Ramírez R. José Luis (1999). *Los programas de formación docente de profesores universitarios*, Perfiles Educativos, México, vol. XXI, núms. 85-86, pp. 104-125.

consideramos que solamente 15% de los profesores universitarios en el ámbito nacional y 8% en el ámbito de la Universidad de Sonora —en el mejor de los escenarios— han tenido alguna clase de entrenamiento pedagógico<sup>4</sup>.

Segunda implicación para quienes tienen a su cargo la formación de docentes. Los resultados del estudio sugieren que se debería prestar mayor atención a la calidad de los programas, a fin de corregir las deficiencias y limitaciones directamente atribuibles a éstos, especialmente aquellas relacionadas con la necesidad de conducir estudios diagnósticos que permitan mayor compromiso de los docentes en el diseño de las estrategias a seguir, desarrollo de la metodología empleada, vinculación entre los asuntos pedagógicos y los disciplinarios, y una evaluación formal y sistemática de los resultados de los programas<sup>5</sup>. Esto a su vez nos permite resaltar la importancia del trabajo académico entre los docentes, en donde se discuten y diseñan las estrategias de intervención pedagógica que contribuyan a promover la excelencia académica; por tanto nos interesa destacar los elementos pedagógicos, susceptibles a evaluar en el desempeño docente.

Por otra parte, la doctora Raquel Glazman en un artículo (1998), intitulado: *El conocimiento y la docencia en las universidades hoy*, realiza una crítica muy certera sobre cuestiones tales como la condición del conocimiento en las sociedades más desarrolladas: su cambio de estatuto; su concepción como elemento básico de la investigación y la transmisión; como sustento de la práctica frente al saber; como fundamento de la construcción del espíritu; como mercancía; su relación con el estado y la sociedad; la legitimación; la investigación y la docencia; el docente y la universidad. Todos estos temas importantes para entender e integrar algunas explicaciones en torno al desarrollo de los procesos en las universidades de nuestro país. El interés central del artículo es revisar una tendencia mundial en la ponderación del conocimiento, que pareciera inclinarse a favor de cierto tipo, ciertas áreas y ciertos datos, y discutir las funciones universitarias de docencia e investigación que se desprenden de tal visión.

La obra de Raquel Glazman nos permite observar el avance del concepto de la profesionalización del docente. Aunque presenta una postura crítica a la importancia de la formación del docente, ya que cuestiona el eficientismo<sup>6</sup>, reconoce y subraya la importancia de la evaluación del profesor, en el binomio investigación-docencia: "...La investigación apela a la enseñanza porque el emisor de enunciados científicos o el transmisor del conocimiento requiere un auditorio capaz de oírlo y entenderlo. Un enunciado científico está sometido al asentamiento de la comunidad, de una comunidad que ha de contar con un sustrato de conocimiento y capacidades iguales o similares a las del emisor.

Una función de la enseñanza -que por lo demás interesa destacar aquí- es la de formación de pares, aquellos que se constituirán en auditores del científico, los que eventualmente

---

<sup>4</sup> Gil, Manuel *et al.*, *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, UAM-A. 1994.

<sup>5</sup> Ramírez R. José Luis. *op. cit.*

<sup>6</sup> (o *performatividad*, según la cita de Lyotard y la alusión a Weber, el término refiere a la eficiencia cuantificable en una relación input/output, p. 26. citado por Raquel Glazman).

podrán verificar su planteamiento, o entrar en debate y más allá, criticar sus propuestas en el intento de superación de los paradigmas existentes”<sup>7</sup>

Interpretamos, la formación de pares, como las acciones centrales que deben desarrollar las unidades académicas para vincular docencia e investigación.

## **2.2 Referencia de las experiencias realizadas para la evaluación de la docencia en educación superior en México**

Los trabajos para la evaluación de la docencia han sido tratados por especialistas. En una revisión de fuentes sobre el tema, se encontraron coincidencias en conceptos y procedimientos que se sintetizan en la exposición de los siguientes modelos.

Mario Rueda y Frida Díaz Barriga<sup>8</sup> describen los proyectos elaborados con respecto a la evaluación de la docencia; en forma breve señalaremos los autores y sus propuestas con respecto a la evaluación de la docencia en el nivel de educación superior. Entre ellos destacan los siguientes trabajos:

Las investigaciones de Jacques Ardoino (1990) con una contrapropuesta instrumental y eficientista ante la evaluación que intenta esclarecer el sentido de los proyectos educativos y de las acciones de sus actores.

José María García y Edna Luna analizan los aspectos implícitos de los cuestionarios con respecto a las teorías del aprendizaje y el enfoque de enseñanza que sustentan las instituciones. María del Carmen Gilio propone un modelo de evaluación participativo considerando la opinión de los profesores a través de un cuestionario exploratorio para explicitar los elementos que definen los indicadores, instrumentos y agentes para la evaluación. El instrumento que se construyó evalúa a los docentes por parte de los estudiantes.

Para estudios de posgrado en una universidad privada, Javier Loredo y Olga Grijalva proponen un instrumento para valorar la docencia y concluyen que la evaluación debe concretarse en un proyecto de mejoramiento que permita potenciar a los maestros mediante el diálogo y la reflexión sobre la práctica docente. Conclusión que comparten en su experiencia sobre la evaluación formativa en el mejoramiento de la docencia Isabel Cruz, María Luisa Crispín y Héctor Ávila y destacan la importancia de la dimensión metodológica de la enseñanza-aprendizaje.

Otro trabajo relevante es el que realizan María Eugenia de la Chaussée y Antonia Candela que parten del análisis del discurso interaccional en el aula y realizan una relación entre la etnografía y la evaluación de la docencia, destacando la importancia de la etnografía para el mejoramiento de la práctica docente.

---

<sup>7</sup> Glazman, Raquel. (1998). *El conocimiento y la docencia en las universidades hoy*. Perfiles Educativos, México, vol. Números 83-84.

<sup>8</sup> Díaz Barriga A. , F. y Rueda Beltrán, M. (2000). *Evaluación de la docencia Perspectivas actuales*. México. Paidós.

Por otra parte Isabel Arbesú orienta su trabajo hacia la tarea de documentar la cotidianidad de la docencia modular para explicar la didáctica del profesor en función de su actividad dentro del aula, promoviendo la comprensión, la reflexión y el mejoramiento de la propia práctica; es decir, lleva a los profesores hacia la realización de la autoevaluación.

En resumen podemos considerar que cada uno de los modelos de evaluación de la calidad docente resaltan la importancia de la didáctica y la autorreflexión de los docentes; sin embargo, insistiremos en una tarea pedagógica sustantiva que consiste en la vinculación de los docentes, coordinadores e investigadores, lo cual permitirá diseñar espacios para el análisis, reflexión y construcción de estrategias que posibiliten el trabajo sistematizado de la docencia en una comunidad universitaria. Para ejemplificar lo anterior mencionamos los estudios sobre el efecto doctor Fox, realizados por John Ware y Redd Williams de la Escuela de Medicina de la Universidad de Southern en Illinois.<sup>9</sup>

En este estudio, García Garduño escribe sobre la invalidez de los cuestionarios de opinión que se usan para que los estudiantes evalúen a los profesores. El efecto del doctor Fox consiste en un experimento en donde los estudiantes de medicina reciben clase de un actor, el cual explica en forma espectacular un tema sin sustento teórico, con enunciados falsos y sin contenido científico. Posteriormente se aplica un cuestionario a los estudiantes para evaluar, favorablemente, la exposición del doctor Fox, con un cuestionario de ocho reactivos. Según el autor con este experimento se demuestra la poca confiabilidad al uso del cuestionario de opinión, por parte de los estudiantes y profesores, para evaluar el trabajo didáctico de los docentes. Sin embargo, para el caso de nuestra tesis, el mismo argumento nos permite validar la importancia de la integración de docentes, estudiantes y coordinadores de un programa en las unidades de vinculación de docencia e investigación. Esto significa que no sólo se evalúa el dinamismo en una clase, sino que, la comunidad universitaria, a través de sus órganos representativos, debe evaluar los contenidos científicos, su nivel de complejidad y el logro de los propósitos establecidos.

Después de señalar las referencias con respecto a la evaluación y formación docente, nuestro propósito, en los posteriores apartados, consistirá en definir los siguientes conceptos: de calidad de la educación superior; indicador; modalidades de evaluación de los proyectos institucionales; elementos pedagógicos en la función docente. El examen de la literatura y las investigaciones consultadas con respecto a los elementos teóricos que nos permiten abordar el tema referente a los fundamentos pedagógicos que sustentan el ejercicio de la docencia como eje central de la calidad de la educación superior nos permiten distinguir tres áreas específicas a considerar:

1. Señalar la importancia didáctica que permite vincular a la docencia con la investigación; a su vez definir a la docencia como la acción que articula las tareas de sus principales actores: profesor, estudiante, investigador y coordinador del programa, integrados en lo que hemos llamado, las unidades de vinculación de docencia e investigación.

---

<sup>9</sup> Naftilin, Ware y Donnelly 1973 citado por José María García Garduño en Rueda Beltrán y Díaz Barriga, F. (2000). *Evaluación de la docencia. Perspectivas Actuales*. México. Piados. p. 53

2. La definición de la autoevaluación como la acción principal de las unidades de vinculación y docencia para realizar los procesos de mejora en la calidad de la docencia.
3. Identificar las directrices de los organismos internacionales y nacionales con respecto a la calidad de la educación, resaltando el enfoque que se da a la calidad de la docencia.

### 2.3 Calidad de la Educación Superior

El concepto de calidad educativa es relativamente reciente en la literatura pedagógica; las ideas sobre la calidad de la educación son parte sustancial del debate en relación con la formación profesional de los individuos, en el contexto cultural y tecnológico actual; como consecuencia, cada institución, al ser responsable del diseño de su currículum, de sus programas y de la definición de su proceso educativo, es la responsable de definir su proyecto de calidad. Para ello presentamos las definiciones sobre calidad que darán sentido a nuestro trabajo.

La calidad educativa es un concepto integrador de componentes que pueden ser analizados: currículum, métodos de enseñanza, recursos didácticos, formación de profesores y modelo educativo. Por consecuencia, más que un concepto de calidad se transforma en una visión o apreciación de la calidad a través de sus fundamentos pedagógicos<sup>10</sup>.

La apreciación de dicha calidad se realiza con respecto a la mejora del proceso educativo y esto significa “impulsar procesos de profesionalización docente y promover la transformación curricular a través de propuestas basadas en la satisfacción de las necesidades educativas básicas del individuo y de la sociedad, que posibiliten el acceso a la formación, que permitan pensar y expresarse con claridad y que fortalezcan capacidades para resolver problemas, analizar críticamente la realidad, vincularse activa y solidariamente con los demás y proteger y mejorar el medio ambiente, el patrimonio cultural y las propias condiciones de vida”.<sup>11</sup>

La definición anterior nos permite identificar los distintos elementos que ubican a la calidad de la educación como un concepto multidimensional, que depende en gran medida del marco contextual de un sistema determinado, de la misión institucional o de las condiciones o normas dentro de una disciplina específica (UNESCO).

Otra definición que adhiere nuevos elementos, es la de Enrique Orozco<sup>12</sup>: “la calidad como el conjunto de cualidades de una institución u organización en un espacio histórico-social. Es el modo de ser de la institución que define su misión, objetivos, metas y estrategias y el cual reúne las características de:

---

<sup>10</sup> Cfr. Colom Cañellas, A. J. *La calidad de la educación desde la teoría pedagógica y la historia*. *Bordón*, vol. 40, n° 2, pp. 163-175, 1988.

<sup>11</sup> Declaración de Quito (PROMEDLAC IV, 1991).

<sup>12</sup> Orozco Silva, L. E. (1996). *La autoevaluación como proceso de aprendizaje institucional*. Revista de Estudios Gerenciales Universidad ICESI, Publicación 60. (citado por Jairo Arboleda *Innovaciones educativas y participación social en Colombia*. En el Foro Internacional Innovación y Calidad Educativa. México D. F. 1997.

- Integridad (incluye todos los factores necesarios para el desarrollo del hombre).
- Coherencia (congruencia entre fines, objetivos, estrategias, actividades, medios y evaluación).
- Eficacia (logro de fines mediante la adecuada función de todos los elementos comprometidos)”.

Desde que se inició la preocupación por la calidad de los sistemas e instituciones educativas, se comenzó la discusión sobre lo que debe entenderse por calidad. Algunos conceptos más sencillos podrían ser los referentes a que la calidad es el logro de los objetivos que cada uno tiene<sup>13</sup> o todavía más sencillamente, cumplir con lo que se ha ofrecido; sea en un programa de estudios, una licenciatura, o un programa de posgrado.

Por su parte Niemark<sup>14</sup> menciona que la calidad nunca es accidental; procede de una voluntad por hacer mejor las cosas y la voluntad no está ausente de las actividades educativas; el problema central radica en poder aplicar mediciones universales, reproducibles y prácticas de la calidad para determinar si en verdad se están produciendo mejores resultados educativos.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE): “una definición estricta y única de calidad requeriría de dos supuestos discutibles; primero, que bajo la complejidad de los sistemas de educación hay una serie de objetivos relativamente claros y no contradictorios que proporcionan la medida del logro de la calidad; segundo, que debería ser posible aplicar tales objetivos en todos los países de OCDE, pese a la gran diversidad de sus tradiciones y culturas y a la variedad de condiciones que predominan incluso dentro de las fronteras nacionales. Exigiría también suponer que ha de llegarse al mejoramiento educacional a través de un modelo o plan estándar... ”.<sup>15</sup>

Muñoz Izquierdo y sus colaboradores proponen que la calidad “ está asociada con la capacidad –tanto de las instituciones educativas, como de los individuos formados en su seno– de satisfacer los requerimientos de desarrollo económico, político y social de la comunidad a la que están integrados. Las transformaciones políticas del orden internacional y el avance del reordenamiento de las economías mundiales en torno al valor de la ciencia y la tecnología son las causas que originan que los sistemas educativos sean cuestionados. Porque en ellos recae la responsabilidad de generar y difundir el conocimiento en la sociedad, y por lo tanto, se debe evaluar su eficiencia, relevancia, equidad, pertinencia e innovación.”<sup>16</sup>

13 Cfr. Colom Cañellas, A. J.(1988). *La calidad de la educación desde la teoría pedagógica y la historia*. Bordón, vol. 40, n° 2, pp. 163-175.

14 Niemark, Arnold. (1994), “Preface”, in *Measuring up. Using indicators to manage change*. Canada, AUCC p. 1

15 OCDE (1997), *Exámenes de las políticas nacionales de educación. Educación. México, educación superior*, París, OCDE.

16 Muñoz Izquierdo, C (1993) *La calidad de la educación en México: visión analítica del avance del conocimiento en el contexto 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (Documento multicopiado)

Otro atributo de calidad indica que es la conformidad entre la misión especificada y el logro de las metas educativas, dentro de estándares de *accountability* ( el dar cuenta de los propios resultados) e integridad, aceptados socialmente.<sup>17</sup>

Finalmente podemos asumir que las ideas sobre la calidad de la educación son parte sustancial del debate en relación con la formación profesional de los individuos, en el contexto cultural y tecnológico actual.

## 2.4 Indicadores

La medición de indicadores es un procedimiento de evaluación que se ha desarrollado bajo la premisa de una mayor objetividad en los juicios sobre la calidad de la educación. El concepto clave de indicador es de variable, que denota un aspecto particular de la realidad que se quiere estudiar, aspecto que puede aislarse de los demás analíticamente, y que no permanece constante sino que, precisamente, adopta valores distintos.

Es de suponer que, en tanto que la calidad es una noción multidimensional, la aplicación de un solo procedimiento de evaluación presenta problemas de validez de información. De esta manera, la medición de indicadores, en cualquiera de sus dimensiones analíticas, sólo proporciona una visión parcial de la entidad evaluada, que debe ser complementada con otras apreciaciones. En general, los esquemas de evaluación que se utilizan en el ámbito internacional aplican tres tipos de conocimientos:<sup>18</sup>

- La medición de indicadores de rendimiento relacionados con los costos y la eficiencia de los resultados.
- La autoevaluación que está guiada por los indicadores del sistema respectivo o por otros estándares o medidas; puede estar orientada a la verificación del cumplimiento de metas, o a la verificación del cumplimiento de las funciones; o bien estar orientada por las normas o valores generales académicos.
- La validación por medio de la revisión de pares académicos. Esta forma de evaluación generalmente está precedida por un auto estudio e incluye una inspección *in situ* guiada por estándares de cualquier tipo o puede centrarse en la verificación del cumplimiento de metas de la propia institución. Su propósito es fortalecer la legitimidad de los análisis, mediante una opinión considerada imparcial.<sup>19</sup>

Varios autores<sup>20</sup> confirman la necesidad de complementar la medición de indicadores de desempeño con una valoración de la calidad de las instituciones basada en otros procedimientos como el análisis de pares. Sin embargo, este procedimiento también presenta algunos problemas: Kogan<sup>21</sup> menciona, en relación con esto, que la evaluación por

<sup>17</sup> Niemark, A, op. cit. , p. 2

<sup>18</sup> Kells, Herb R. (1992) "An analysis of the nature and recent development of performance indicators in Higher Education", *Higher Education Management*, 4 (2) : p. 131.

<sup>19</sup> Cfr. A El-Khawas, E. (1995), que propuso que deben cumplirse nueve requisitos de revisión externa para asegurar dicha legitimidad.

<sup>20</sup> Por ejemplo, Acherman, H.A. (1990) "Quality assessment by peer review", *Higher Education Management*, p. 92.

<sup>21</sup> Kogan, M. (1990). "Policy making and evaluation in Higher Education", *Higher Education Policy*.



pares académicos tiene tres elementos críticos: los juicios de los colegas son influidos por una especie de halo cuyo origen es la reputación de la entidad evaluada; los criterios utilizados pueden ser inapropiados con respecto a la naturaleza y principios de la entidad académica y, de manera primordial, no existe evidencia para asegurar que la creación de políticas gubernamentales para la educación superior sea influida por la racionalidad evaluativa de los pares académicos: primero, en el sentido de que los políticos no reconocen el trabajo evaluativo que no se hace bajo sus premisas y, segundo, el sistema de creación de políticas educativas no se evalúa.

Por otro lado, es muy común que los grupos que diseñan políticas educativas y los políticos mismos, relacionen las estadísticas obtenidas de las calificaciones de exámenes de rendimiento o de clasificación con niveles de calidad y con la necesidad de reformas o innovaciones educativas<sup>22</sup>

En síntesis, la medición de indicadores es un procedimiento de evaluación que se ha desarrollado bajo la premisa de una mayor objetividad en los juicios sobre la calidad de la enseñanza; sin embargo, es necesario emplear procedimientos complementarios que otorguen confiabilidad a las conclusiones valorativas, en razón de la complejidad de los términos de la calidad educativa<sup>23</sup>.

Así, la aplicación de procedimientos de medición de indicadores de desempeño está asociada con la necesidad de una mayor objetividad para la ponderación de la calidad de las instituciones y de una mayor racionalidad al aplicar políticas de financiamiento e identificar la dirección de los cambios necesarios que permitan el mejoramiento de la docencia.

En el marco anterior se encuentra México, donde estereotipos e ideas preconcebidas sobre la “calidad” presente en distintas instituciones estuvieron “normando” la opinión de autoridades, académicos, alumnos y empleadores. En 1997 se concluyó una investigación que si bien no ofrece resultados sorprendentes, sí permite constatar que la calidad depende de una suma de factores y que, a partir del conocimiento de ellos, es posible aplicar acciones orientadas al mejoramiento de los procesos de formación de los futuros profesionales.<sup>24</sup>

## **2.5 Modalidades de evaluación de los proyectos institucionales con respecto a la calidad de la educación.**

Otros conceptos a definir son los de evaluación y acreditación, en México han sido planteados como un mecanismo para fomentar la calidad de la educación superior. La búsqueda de la calidad ha sido el tema, preocupación y meta, expresados en planes nacionales e institucionales desde hace más de una década. La necesidad de lograr una

---

<sup>22</sup>OCDE, (2003) *Panorama de la Educación Indicadores de la OCDE 2002*, México Aula XXI Santillana, SEP. 134-5

<sup>23</sup>Cfr. Glazman N., R (2001), op. cit., p. 120.

<sup>24</sup> Investigación de Carlos Muñoz Izquierdo, patrocinada por la ANUIES, y publicada bajo el título *Diferenciación institucional de la educación superior y mercados de trabajo. Seguimiento de egresados de diferentes instituciones, a partir de las universidades de origen y de las empresas en que trabajan.*

mayor calidad de los procesos y resultados de la educación ha sido también una inquietud planteada cada vez con mayor intensidad, hasta el punto de considerar que la calidad es un atributo imprescindible de la propia educación; toda educación debe ser de calidad.

A escala mundial, la evaluación y la acreditación son procesos reconocidos como medios idóneos para el mejoramiento de los sistemas de educación superior. Además, en el caso de México, al igual que en otros países latinoamericanos, los planteamientos en esta materia se han venido haciendo con el interés creciente de que éstos puedan responder a sus propias circunstancias históricas, sociales y educativas. La preocupación por aumentar la calidad se mantendrá en los próximos años, dada la importancia que la educación superior tiene en el desarrollo económico y socio-cultural de las naciones.

Para fines de identificación de procesos de evaluación, las universidades y organismos evaluadores, han determinado tres modalidades de evaluación:

- La *autoevaluación*, que pretende observar el funcionamiento y los resultados de una institución en su conjunto. El valor de sus resultados depende de los parámetros escogidos y, sobre todo, de que sea realizada sin presiones externas.
- La *evaluación interna*, realizada por personal de la misma institución pero que no pertenece a la misma unidad académica; ello con el objeto de comparar el desempeño de ésta con criterios internos de la propia universidad.
- La *evaluación externa* para determinar la relevancia, la competitividad y la proyección social de la institución.

Aclaremos que la evaluación de las universidades no sólo consiste en una recopilación de datos sobre su desempeño, sino que también conlleva la elaboración de juicios de valor sobre aspectos relevantes de la institución. Por eso, es una labor de carácter cuantitativo y cualitativo.

En el caso de la acreditación, se trata de un procedimiento cuyo objetivo es comparar el grado de acercamiento del objeto analizado con un conjunto de normas previamente definidas e implantadas como deseables. Al mismo tiempo, la acreditación implica el reconocimiento público de que una institución o un programa satisfacen determinados criterios de calidad y, por lo tanto, son confiables<sup>25</sup>.

La acreditación, en su connotación institucional e individual, implica una búsqueda de reconocimiento social y de prestigio por parte de los individuos que transitan por las instituciones educativas. En ese sentido, los procesos de acreditación se han constituido en un requerimiento en nuestros días, ya que están destinados a garantizar calidad y proporcionar credibilidad respecto a un proceso educativo y sus resultados.<sup>26</sup>

---

25 Rollin Serna, Kent. (1996). *Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana: razones, logros, desafíos y propuestas*. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cuba.

26 Pallán Figueroa, Carlos. (1992). "Escolaridad, fuerza de trabajo y universidad, frente al Tratado de Libre Comercio", en Guevara Niebla, Gilberto y García Canclini, Néstor, coords. *La educación y la cultura ante el Tratado de Libre Comercio*, México, Nueva Imagen, p. 12

En la medida que la acreditación institucional y especializada representa un mecanismo para orientar las tareas educativas de la formación profesional, de acuerdo con prácticas y resultados ampliamente reconocidos, nacional e internacionalmente, se convierte en un medio indispensable para el mejoramiento general en la calidad de los sistemas de educación superior. De ahí que la acreditación tenga un papel estratégico dentro de las políticas educativas orientadas a promover cambios relevantes en la organización, eficiencia y eficacia de los sistemas de educación superior.

Se entiende que la evaluación precede a la acreditación, en la medida en que la primera aporta los elementos de juicio sobre las características y cualidades de los sujetos e instituciones, de tal modo que sea posible determinar el grado de calidad con el que se cumplen funciones y tareas educativas.

De ese modo, acreditación, evaluación y calidad están relacionadas entre sí, y resulta muy difícil considerarlas separadamente. Se acredita conforme a un proceso de evaluación y de seguimiento, con el fin de disponer de información fidedigna y objetiva sobre la calidad relativa de instituciones y programas universitarios, sea que estén en su fase de reconocimiento inicial o en pleno desarrollo de su proyecto institucional.

La discusión sobre el significado y la importancia de la calidad ha llevado a reconocer en la evaluación y en la acreditación los medios que puedan contribuir a una reforma de la educación superior, de tal manera que, además, se constituyan en los canales adecuados para comunicar a los usuarios de las instituciones, sobre los niveles alcanzados en las funciones sustantivas (docencia, investigación, vinculación y difusión de la cultura) que desarrolla una institución universitaria.

La evaluación y la acreditación no son fines en sí mismos; son medios para promover el mejoramiento de la educación superior. Hasta ahora ha resultado usual asociar ambas actividades con el mejoramiento de la calidad, la generación de información para la toma de decisiones, la garantía pública de la calidad de las instituciones y de los programas que ofrece. Adicionalmente a esto, han servido también para garantizar la equivalencia y reconocimiento de títulos y grados en instituciones de un país o de varios.

Si bien la acreditación y la evaluación guardan estrecha relación, son, a la vez, procesos diferenciales y complementarios. En el caso de México (ANUIES, 1984)<sup>27</sup>, la evaluación ha sido definida como un proceso (continuo, integral y participativo) que permite identificar una determinada circunstancia educativa, analizarla y explicarla mediante información relevante. Un resultado normal de ese proceso es que permita generar juicios de valor que sustenten la toma de decisiones. Con la evaluación se busca el mejoramiento de la institución, programa o individuo evaluado, constituyéndose en la base para la acción del mejoramiento correspondiente.

---

<sup>27</sup> ANUIES (1984), *La evaluación de la educación superior en México*, Culiacán, Sin., p. 14.

### 3. LA DOCENCIA COMO EJE DE LA CALIDAD EDUCATIVA.

El sistema de educación superior mexicano, hoy en día, se encuentra en permanentes debates con respecto a la calidad de la educación y por consecuencia, los actores sociales, muestran resistencia ante los procesos de evaluación de las actividades educativas. Asimismo han surgido diferentes posturas ante la pertinencia o no-pertinencia de evaluar las funciones sustantivas de la universidad, y como consecuencia surge una encontrada lucha por definir cuáles pueden ser los modelos metodológicos más viables para la realización de la evaluación.

Los modelos que han ganado terreno con respecto a la evaluación de la calidad de la educación superior, han sido aquellos que se concentran en la evaluación de los planes de estudio y los que evalúan la infraestructura de la institución, ambos aspectos han sido evaluados tradicionalmente. Sin embargo, con lo que respecta a la función docente, que es el proceso más significativo de las cuatro funciones sustantivas de la universidad, inferimos que actualmente la evaluación se realiza sin definir previamente un modelo docente que establezca los elementos pedagógicos que lo sustentan y asimismo no existe un acuerdo con respecto a la definición de calidad del ejercicio de la docencia y gestión de los directivos, que contribuyan a lograr un proceso de enseñanza – aprendizaje de calidad, en el entendido que este proceso de calidad garantizará el desarrollo de las otras tres funciones sustantivas: investigación, vinculación y difusión de la cultura.

El crecimiento acelerado de la demanda educativa que se ha registrado en el país, particularmente en la última década, plantea puntos de reflexión para un problema históricamente complejo, que implica no solamente responder a la interrogante ¿qué significa calidad de la educación? También debemos responder a las siguientes preguntas:

¿Qué elementos pedagógicos determinan la calidad de la educación del ejercicio docente en las universidades mexicanas?

¿Cuál es el estado actual del ejercicio docente, en las universidades mexicanas, ante los paradigmas de la calidad de la educación?

¿Cómo se realiza el trabajo pedagógico de los docentes de educación superior y qué elementos definen el ejercicio docente de calidad?

¿Qué impacto tiene la gestión de los coordinadores académicos o jefes de sección con respecto al ejercicio de la docencia?

Las respuestas a estas interrogantes constituyen el eje central de nuestra investigación. Considerando que hoy existe un amplio reconocimiento al papel determinante del personal docente en el logro de las metas de las instituciones educativas, el trabajo académico es uno de los aspectos más analizados actualmente. Ejemplo de ello es el Programa de la Carrera Magisterial que concentra un importante cúmulo de indicadores referidos al desempeño docente en educación básica.

Sin embargo, en el ámbito de la educación superior es poca la información disponible tanto cuantitativa como cualitativa referida al ejercicio de la docencia. Los indicadores que se difunden en la estadística básica de educación superior son: la cantidad de personal docente por escuela; la cantidad de alumnos por escuela y la cantidad de personal docente de tiempo

completo con respecto al total del personal docente. Estos indicadores más que dar cuenta del ejercicio académico, sólo proporcionan información referente a aspectos administrativos de la educación.

Se sabe que la calidad y excelencia de las universidades está determinada por la efectividad con que se cubren la docencia y la investigación; en este sentido, es cada vez más relevante la necesidad de contar con información confiable acerca de los efectos que produce la acción del profesor en el logro de las metas educativas.

Para aproximarnos a nuestro objeto de estudio, la docencia, debemos evaluar dicha actividad. Evaluar la función docente significa tener la posibilidad de definir los elementos pedagógicos que orienten la vinculación del ejercicio docente con la formación y profesionalización permanente del profesorado; verificar si la programación corresponde a la acción; reducir sustancialmente la disyuntiva que enfrentan los profesores entre lo que saben y lo que deben enseñar; incrementar la calidad del proceso enseñanza – aprendizaje mediante el análisis de los modelos de enseñanza implementados por los docentes; constituir el trabajo de las unidades académicas coordinado y dirigido por los miembros de la comunidad.

La investigación se centrará en revelar las relaciones existentes entre los espacios de trabajo académico que realizan docentes y coordinadores de programa, esto supone no sólo indagar el estado de los sistemas de indicadores, sino desde la perspectiva de la mejora continua, diseñar proyectos congruentes con los propósitos, recursos y políticas de las instituciones de educación superior. Para ello, en este apartado describiremos los elementos pedagógicos que posibilitan asegurar la calidad en la docencia, nos referimos principalmente a los conceptos de la programación del trabajo en el aula y las habilidades didácticas del docente.

Para evaluar la función docente se debe hacer referencia a un modelo pedagógico que esté sustentado en el modelo educativo institucional, “ya que no existen modelos generalizados y comunes para evaluar el desempeño docente, las instituciones de educación superior deben desarrollar de manera particular y consensuada sus propios modelos a partir de sus metas, propósitos y necesidades específicas”<sup>28</sup>.

Pasemos ahora a tratar el asunto de la calidad en la docencia, para lo cual, es imprescindible destacar los conceptos pedagógicos que definen la acción del docente en un proyecto institucional. A continuación definiremos los conceptos pedagógicos que consideramos sustantivos en la calidad de la docencia.

### **3.1 Elementos pedagógicos que posibilitan asegurar la calidad de la docencia**

En este apartado nos referiremos al currículum y los principios didácticos como los elementos pedagógicos que definen la calidad de la docencia.

---

<sup>28</sup> Rueda, B., M. y Díaz Barriga A., F. (2002). *Evaluación de la docencia perspectivas actuales* Paidós Educador. México p. 16

J. Gimeno Sacristán (1995)<sup>29</sup> considera al currículum como una reflexión sobre la práctica educativa y pedagógica, para ello definimos lo siguiente:

1. El currículum es la expresión de la función socializadora de la escuela.
2. El currículum es un instrumento que genera toda una gama de usos, de suerte que es el elemento sustantivo para comprender lo que solemos llamar práctica pedagógica.
3. El currículum, además de lo anterior, está muy relacionado con el contenido de la profesionalidad de los docentes, lo que se entiende por un buen profesor o educador y, las funciones que se pide que desarrolle dependen de la variación de los contenidos, finalidades y mecanismos de desarrollo curricular.
4. El currículum estructura componentes y determinaciones muy diversas: pedagógicas, políticas, prácticas administrativas, producción de diversos materiales, de control sobre el sistema escolar, evaluativos, de innovaciones pedagógicas, entre otras.

El currículum, con todo lo que implica en cuanto a sus contenidos y formas de desarrollarlo, es un punto central de referencia en la mejora de la calidad de la educación y de la enseñanza, en el cambio de las condiciones de la práctica, en el perfeccionamiento de los docentes, en la renovación de las instituciones escolares en general, en los proyectos de innovación de las instituciones educativas<sup>30</sup>.

En el currículum se recogen las intenciones educativas, aunque hay otros elementos no formulados que constituyen el llamado "currículum implícito", y que representa todo aquello que la institución de educación superior ofrece o deja de ofrecer. El currículum tiene dos funciones; la de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y la de servir como guía para orientar la práctica pedagógica. El currículum es un proceso que consta de las siguientes actividades<sup>31</sup>:

- Determinación de objetivos y contenidos; ¿qué enseñar?
- Determinación del orden y secuencia; ¿cuándo enseñar?
- Planificación de las actividades; ¿cómo enseñar?
- Medición y evaluación: ¿qué, cómo y cuándo evaluar?

A través del currículum se define lo que se considera "conocimiento válido" por parte de una cultura o sociedad. En la historia de la universidad, el currículum ha ido enfatizando progresivamente las disciplinas técnico-científicas a costa de lo que frecuentemente denominamos humanidades o artes liberales. A través del currículum observamos el paradigma dominante, el cual selecciona y organiza el mismo.

---

<sup>29</sup> Gimeno Sacristán (1995), José *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ed Morata. Madrid.

<sup>30</sup> Tyler, R. W. (1973) *Principios básicos del currículo*. Barcelona. Troquel.

<sup>31</sup> Glazman, R. e Ibarrola, M.(1987). *Planes de Estudio. Propuestas Institucionales y Realidad Curricular*. México, D. F: Patria.

Debe distinguirse entre el "Diseño de Currículum" definido como el proyecto que recoge las intenciones y el plan de acción, y el "Desarrollo del Currículum" como el proceso de puesta en práctica<sup>32</sup>.

La puesta en práctica se sustenta en el proceso didáctico, el cual es una categoría compleja que posee dimensiones en el campo pedagógico, psicológico y sociológico, entre otros. Para su estudio, debe entenderse como una actividad autotransformadora que presupone el cambio del docente centrado en el dominio y comprensión profundo de los fines y la naturaleza de su actuación profesional, incluyendo los mecanismos que facilitan su cambio sistemático y su autoanálisis, nosotros lo ejemplificaremos como principios didácticos.

Antes de señalar los principios didácticos que sustentan el trabajo del docente, debemos mencionar los trabajos recientes que han restado importancia al docente como eje central del rendimiento escolar. En dichos trabajos regularmente, se subestima significativamente el papel del docente y por consecuencia los fundamentos pedagógicos que definen el proceso didáctico de calidad.

Según este enfoque, el docente no es ni víctima ni culpable. Simplemente, es poco importante. Estos estudios sostuvieron, implícita o explícitamente, que las estrategias de transformación educativa debían otorgar la prioridad a factores distintos al docente: los materiales didácticos, la infraestructura de la institución, el tiempo de aprendizaje, entre otros. Como lo sostiene un reciente estudio acerca de las propuestas de reforma educativa presentadas, por ejemplo, por el Banco Mundial, es sorprendente constatar que de las seis principales líneas de cambio educativo postuladas por dicho organismo, "ninguna de ellas se refiere a los docentes como factores de mejoramiento de la calidad, no otorga a esta opción un papel central entre las líneas de reforma postuladas"<sup>33</sup>. Si bien la validez de esta subestimación puede ser discutida con respecto a las estrategias educativas del pasado, no cabe duda alguna que no puede ser sostenida con respecto al futuro. En este sentido, es importante recordar que el informe de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI, presidida por el Sr. Jaques Delors<sup>34</sup>, define como uno de los objetivos centrales para la educación del futuro: *aprender a aprender*. El logro de este objetivo supone un cambio muy importante en las metodologías de enseñanza y en el papel del docente. Dicho sintéticamente, el desarrollo de la capacidad de aprender implica tener amplias posibilidades de contactos con docentes que actúen como guías, como modelos, como puntos de referencia del proceso de aprendizaje. El actor central del proceso de aprendizaje es el estudiante. Pero la actividad del estudiante requiere de una guía experta y de un medio ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela pueden ofrecer.

En este debate subyacen varias tensiones que adquieren significado e importancia diferentes según los contextos sociales, económicos y culturales: la idea del docente como responsable de la formación integral de la personalidad del alumno versus la idea del

---

<sup>32</sup> Para Acuña (1980), Glazman y Figueroa (1980) y Díaz Barriga (1981). El currículum es el proceso dinámico de adaptación al cambio social en general y al sistema educativo en particular.

<sup>33</sup> E. Villegas-Reimers and F. Reimers, "Where are 60 millions teachers? The missing voice in educational reforms around the world", in *Prospects*, vol. XXVI, n° 3, September 1996.

<sup>34</sup> Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, chaired by Jaques Delors. *Learning: the treasure within*. Paris, UNESCO, 1996.

docente como responsable del desarrollo cognitivo; el docente como transmisor de información y de conocimientos ya elaborados versus el docente como guía experto del proceso de construcción del conocimiento, por parte del alumno; el docente como profesional autónomo, creativo y responsable de los resultados de su trabajo versus la idea del docente como un ejecutor de actividades diseñadas externamente; el docente como un actor éticamente comprometido con la difusión de determinados valores versus la idea del docente como un funcionario burocrático que se desempeña en virtud de reglas formales claramente establecidas. Los debates indican que estas tensiones son, como tales, inevitables. Existe, sin embargo, un reconocimiento general de la necesidad de fortalecer los aspectos ligados a la autonomía profesional y a la capacidad de promover en los alumnos el desarrollo de capacidades de aprender a lo largo de toda la vida. Este papel, que deriva fundamentalmente de las teorías constructivistas del proceso cognitivo, transforma al docente en un guía del proceso de aprendizaje, concebido como proceso de construcción no sólo de conceptos científicos sino también de valores y conceptos sociales y culturales.

### **3.2 Principios didácticos que definen la calidad de la docencia**

Para determinar el trabajo docente debemos referirnos al proceso didáctico, para lo cual citamos la figura de Juan Amos Comenius (1592-1670), creador de la pedagogía como disciplina relativamente independiente, quien sentó las bases para el desarrollo, entre otros aspectos importantes, en el campo de la didáctica y de las formas modernas de organización de la enseñanza. En sus ideas aparecen esbozadas importantes características del trabajo en aula que han constituido la herencia indiscutible de la que se ha nutrido la concepción contemporánea de los principios que permiten organizar el proceso pedagógico, para la docencia universitaria, el sistema de principios, que proponemos, es el siguiente<sup>35</sup>:

1. Del carácter científico.
2. De la sistematicidad.
3. De la vinculación de la teoría con la práctica.
4. De la vinculación de lo concreto y lo abstracto.
5. De la asequibilidad.
6. De la solidez de los conocimientos.
7. Del carácter consciente y de la actividad independiente de los estudiantes.
8. De la vinculación de lo individual y lo grupal.
9. De la Interdisciplinariedad.

#### *Principio de carácter científico.*

El principio de carácter científico de la enseñanza significa que el contenido temático debe encontrarse en completa correspondencia con lo más avanzado de la disciplina en cuestión, para la adquisición de dichos conocimientos, el docente, utiliza métodos pedagógicos que reflejan su íntima vinculación con los métodos científicos.

---

<sup>35</sup> Cfr. Pedagogía. *Trabajo colectivo de especialistas del Ministerio de Cuba bajo la dirección del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas*. Editorial Pueblo y Educación. Cuba. 1984 pp. 188 a 197



El principio de la científicidad, se basa en el dominio del contenido de las asignaturas de enseñanza, que permitan el desarrollo intelectual de los estudiantes, así como la transformación de sus conocimientos en convicciones acordes con la concepción científica del mundo.

#### *Principio de la sistematicidad.*

La razón de ser de este principio se encuentra en la propia naturaleza de las ciencias, en su carácter de sistema, en la vinculación lógica de sus postulados.

Ser consecuente con el principio de la sistematicidad significa tomar en cuenta el enfoque de sistema en la labor docente; la articulación de los contenidos, la secuenciación de las actividades para el aprendizaje y para el trabajo en aula.

Una de las medidas que señalamos para el cumplimiento de este principio se refiere al establecimiento del trabajo de las unidades académicas de vinculación de docencia e investigación, el cual consiste en coordinar el trabajo en aula de los profesores que imparten asignaturas afines en un mismo curso escolar, con el propósito práctico de concretar el enfoque integrador y sistematizador.

#### *Principio de la vinculación de la teoría con la práctica.*

La característica de este principio se refiere a la idea de que el conocimiento no sólo debe explicar el mundo, sino además, identificar las perspectivas para su transformación.

Desde el punto de vista didáctico, resulta conveniente reflexionar sobre los siguientes aspectos: ¿Cuál es el nivel de vinculación entre la teoría y la práctica que debe establecerse para el desarrollo de las capacidades de los estudiantes? ¿Se aprovechan todas las posibilidades para su realización? ¿Es adecuado el nivel de exigencia establecido? ¿Se prepara a los estudiantes con la perspectiva de las exigencias que demandará el ámbito en que se desarrolle?

Ser consecuente con este principio requiere resolver, entre otras, las tareas siguientes:

- Descubrir y analizar los factores que determinan las relaciones de la teoría y la práctica en la actividad concreta de hoy y del futuro.
- Derivar generalizaciones de la relación teoría y práctica que enriquezcan el trabajo universitario y como profesionistas.
- Vincular el trabajo de los profesores con el avance científico de cada disciplina, así como las experiencias del trabajo en las universidades.

Este principio influye en diversos planos en el quehacer didáctico, ya que permite la derivación y obtención de nuevos conocimientos a partir de la práctica así como la comprobación de su veracidad.

Algunas medidas que ayudan al cumplimiento del principio de la vinculación de la teoría con la práctica son las siguientes:

- Propiciar actividades que permitan que los profesores y estudiantes se vinculen con la realidad y los problemas específicos de sus respectivas especialidades.
- Interrelacionar el conjunto de asignaturas con la actividad práctica, en algunas carreras existe la modalidad de Prácticas Profesionales.
- Trabajo en clase con casos prácticos: ejemplificación y explicación de las aplicaciones, lo que contribuye a una correcta orientación profesional.
- Enseñar a los estudiantes a fundamentar, teóricamente, lo realizado en la práctica.

*Principio de la vinculación de lo concreto y lo abstracto.*

Este principio se denomina de diferentes formas. En ocasiones se vincula con los hechos, en otras con los medios de enseñanza y otras con la comprensión. Para este principio resulta importante identificar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el método deductivo: de lo general a lo particular, de lo abstracto a lo concreto; y el método inductivo: de lo singular a lo general, de lo concreto a lo abstracto, en dependencia del punto de partida teórico o práctico (observación, experimentación, solución de problemas, búsqueda de nexos internos en los procesos objeto de análisis).

El reconocimiento y aplicación del principio de la vinculación de lo concreto y lo abstracto como elemento didáctico en la clase, permite como consecuencia, el cumplimiento del principio de científicidad.

*Principio de asequibilidad.*

El principio de la asequibilidad exige que la enseñanza sea comprensible y posible de acuerdo con las características individuales de los estudiantes.

Sobre la base de este principio, se determinan el nivel científico del proceso de enseñanza y aprendizaje; asimismo se basa en la superación de las dificultades por parte del estudiante. Estas dificultades deben ser presentadas en forma gradual por el profesor como vía para el desarrollo del pensamiento independiente e innovador.

La asequibilidad no significa simplificar la enseñanza, sino adecuarla a las peculiaridades del grupo, su base consiste en conocer las condiciones intelectuales específicas de cada grupo con que se trabaja. Esto no significa que se afecte el nivel y el rigor de los programas; el fin consiste en diseñar acciones que permitan elegir estrategias para el desarrollo de conocimientos o habilidades para trabajar en clase o extraclase.

La asequibilidad tampoco puede lograrse con un tratamiento superficial o simplista del contenido. Se insiste en la idea de exigir al máximo sobre la base de las condiciones concretas de cada estudiante. Algunas de las medidas para lograr el cumplimiento de este principio son las siguientes:

- Continuar elevando el nivel de la autopreparación del docente en el contenido de su asignatura. Cuanto más dominio se tenga del contenido que se explica, más asequible se podrá hacer.

- Diagnosticar periódicamente el nivel de conocimientos y desarrollo de habilidades de los estudiantes, principal elemento para el trabajo docente.
- Encomendar tareas acordes con el nivel de desarrollo esperado e impulsarlo gradualmente hacia un nivel superior.
- Analizar la cantidad y nivel de la información en relación con las condiciones concretas de los grupos de estudiantes.
- Desarrollar la lógica del pensamiento de los estudiantes mediante la estructuración y presentación de los contenidos temáticos de la asignatura.

*Principio de la solidez de los conocimientos.*

La esencia de este principio hace referencia a que los profesores deben considerar acciones sistemáticas y firmes contra el olvido, durante el proceso de aprendizaje. La adquisición de los conocimientos, por los estudiantes, constituye una de las funciones del proceso de aprendizaje, el cual se manifiesta como consistente, si los estudiantes son capaces de demostrar los resultados alcanzados de manera progresiva durante un periodo largo, lo que quiere decir que los conocimientos se adquieren como vía para la formación y consolidación sobre la concepción del objeto de estudio y para su ulterior desempeño en su actividad profesional.

La habilidad pedagógica del profesor cumple una función principal en la asimilación y consolidación de los conocimientos, pues permite la correcta dirección de la actividad cognoscitiva a través de una adecuada selección de las formas, los métodos y los medios de enseñanza, aspecto que reviste suma importancia en la obtención de resultados óptimos.

A su vez, la concepción organizativa – metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la misma manera que desarrolla habilidades para: discriminar lo esencial de lo secundario, sistematizar los conocimientos, aplicarlos, distinguir la relación de trabajo con el docente y sin el docente, debe también permitir que el estudiante logre organizar su propio estudio.

La caracterización del principio de consolidación permite comprender, al mismo tiempo, el carácter indisoluble que existe entre científicidad, sistematicidad y asequibilidad. Algunas de las consideraciones prácticas para su cumplimiento pueden ser:

- Prestar especial atención metodológica a los procedimientos de consolidación de los contenidos de enseñanza en las conclusiones que hace el profesor en las clases, garantizando que en dichas conclusiones identifique los conocimientos fundamentales que deben ser objetos de estudio y profundización posterior, en correspondencia con el nivel de los estudiantes.
- Organizar el estudio independiente en función del desarrollo gradual de las capacidades cognoscitivas de los estudiantes.
- Sistematizar, ejercitar, ampliar y revisar regularmente, los contenidos que se expongan, estimulando el razonamiento y evitando la repetición mecánica de la información.

- Organizar consultas en función de la consolidación de los conocimientos. Esta es una de las distintas posibilidades que ofrece la organización del trabajo en academia por parte de los docentes para atender las inquietudes de los estudiantes.
- Tomar en consideración las medidas propuestas para los principios de la vinculación de lo concreto y lo abstracto, y del carácter consciente de la enseñanza.

*Principio del carácter consciente y de la actividad independiente de los estudiantes.*

La independencia constituye un rasgo del carácter del ciudadano de toda sociedad que pretende un enfoque humanista a su proyecto educativo. Ella es una cualidad imprescindible en la orientación social de la personalidad para asumir responsablemente una actitud consciente ante los actuales problemas de nuestro entorno.

Para lograr el desarrollo del carácter consciente y de la actividad independiente del estudiante, el profesor debe estimular con su trabajo diario cualidades como: la curiosidad científica, inquietud intelectual, los intereses cognoscitivos, la constancia, la honestidad; lo cual debe reflejarse, concretamente, con la participación de los estudiantes en foros, congresos, conferencias que organiza la comunidad universitaria como actividades de difusión, extensión y vinculación. Asimismo debe fomentarse en los estudiantes el hábito y la preocupación por adquirir textos propios para consulta e investigación de su disciplina. Desde luego que el ejemplo del profesor influye significativamente en los estudiantes.

Entre las medidas que se proponen para el cumplimiento de este principio, pueden señalarse:

- Estimular en las clases a los estudiantes, para que expongan y defiendan sus puntos de vista, con sus propias palabras. Propiciar que expongan sus conclusiones y criterios. Insistir en este sentido en la originalidad, la creatividad y el sello personal en los juicios y opiniones.
- Realizar en clases la confrontación de opiniones, propiciar debates y análisis de situaciones problemáticas, garantizando en todos los casos las aclaraciones oportunas y las conclusiones del profesor.
- Enseñarlos a valorar críticamente las intervenciones de los demás compañeros en las clases y en las discusiones en general.
- Trabajar para garantizar el cumplimiento del tratamiento a las temáticas acordadas con el grupo, al inicio del semestre.
- Orientar, dosificar y controlar el trabajo independiente de los estudiantes.
- Planear, diseñar y precisar las actividades extraclase (conferencias, foros, simposios, congresos) que permitan un acercamiento con el cuerpo de especialistas u homólogos del programa específico de estudio.
- Usar métodos que permitan la adecuada dirección de las actividades de aprendizaje.
- Fomentar en el estudiante la idea; de que no basta memorizar el contenido de libros, apuntes de clase, sino que resulta fundamental aplicar los contenidos a nuevas situaciones, de forma que sean capaces de planear, hacer reflexiones o plantear preguntas al grupo y al profesor.
- Determinar y dar atención metodológica a los procedimientos de dirección del trabajo independiente.

- Estimular gradualmente la autodirección del trabajo en grupo.

### *Principio de la vinculación de lo individual y lo grupal.*

El proceso de la docencia debe conjugar los intereses del grupo y los de cada estudiante, sobre la base de la integración de los objetivos y de las actividades de aprendizaje.

El trabajo en academia no significa solamente supeditarse a las exigencias del grupo. Cada estudiante aporta iniciativas, las cuales pueden ser incluso de un mayor nivel que las exigencias del grupo. El profesor, además de estimular y generar el trabajo en academia, ha de prestar atención a las diferencias individuales. Es necesario canalizar iniciativas, y puntos de vista individuales, a la vez que brindar ayuda a aquellos que se rezagan en la relación con el trabajo de academia y con su nivel de exigencias sociales.

Para el logro de dichos objetivos se precisa que este principio se introduzca desde los primeros semestres, favoreciendo desde los inicios la formación misma del trabajo en academia, en correspondencia con las características de cada grupo y de la afiliación de los profesores por tareas interdisciplinarias.

Para el cumplimiento de este principio es necesario tener en cuenta las medidas siguientes:

- Definir con precisión los objetivos, los contenidos, las estrategias deliberadas para el trabajo en clase, identificando las actividades didácticas de orientación hacia el objetivo.
- Propiciar que las academias participen en las valoraciones de los resultados del grupo y de sus estudiantes.
- Garantizar que los docentes, integrados en las academias, cumplan con la función que corresponde a definir la estrategia de desarrollo que deben seguirse, de acuerdo con las exigencias del plan de estudios.
- Propiciar la atención de las diferencias individuales partiendo del conocimiento de las particularidades de los estudiantes.

### *Interdisciplinariedad*

Para definir el principio de interdisciplinariedad debemos mencionar la práctica común que existe para usar el término disciplina como sinónimo de ciencia, nosotros precisaremos el término de disciplina como enseñanza de una ciencia (Heckhausen, 1975: 89).

El principio de interdisciplinariedad se define como la filosofía y marco metodológico que puede caracterizar la práctica científica. Consiste en la búsqueda sistemática de integración de las teorías, métodos, instrumentos, y, en general, fórmulas de acción científica de diferentes disciplinas, a partir de una concepción multidimensional de los fenómenos, y del reconocimiento del carácter relativo de los enfoques científicos por separado. Es una postura por la pluralidad de perspectivas en la base de la investigación.

La interdisciplinariedad se define como la interacción entre dos o más disciplinas, su resultado es una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco. Debemos destacar que

este enriquecimiento no se refiere a una suma, sino a una transformación de los enfoques con que se aborda un objeto específico, ya sea abstracto o concreto. Además, la interdisciplinariedad así concebida, no busca la desaparición de las disciplinas, ya que la existencia de éstas es una condición previa de aquélla.

Para Duguet (1975: XIX), la interdisciplinariedad aparece como un principio adecuado para la solución de un buen número de problemas que plantea la universidad y la sociedad actuales, toda vez que apoya el movimiento de la ciencia y de la investigación hacia la unidad, permitiendo articular las actividades profesionales y la formación que la universidad ofrece actualmente, asimismo, orienta la actitud de los estudiantes hacia el trabajo, el análisis de las teorías y la reflexión del mundo. Esta propuesta dio origen a los trabajos organizados por el Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza (CERI), dando como resultado un amplio reconocimiento, para la solución de los problemas didácticos en la educación superior, a la relación de la enseñanza e investigación interdisciplinaria como punto clave de innovación en las universidades. Acciones que permiten la aplicación de este principio:

- Reservar espacios concretos para el trabajo en academia, el cual debe tener como propósito central la evaluación del currículum, la selección de contenidos y diseñar estrategias para definir los procesos de enseñanza.
- Identificar los contenidos temáticos, eje, que permitirán el trabajo de los docentes y estudiantes de las distintas disciplinas.
- Planear las actividades extracurriculares que permitirán la interacción de docentes y estudiantes.
- Establecer estrategias para la adquisición de métodos y modos de razonamiento. Cierta número de procesos intelectuales son propios de la investigación científica. Estos, a su vez, resultan indispensables para trabajar sobre contenidos científicos y, dominarlos, facilita su utilización con objetos que no son científicos. A este respecto, se pueden citar como ejemplos: la capacidad de observación, comparación y descripción; el método experimental; la experiencia de búsqueda (documental, en particular) y de crítica de la información; y el rigor del razonamiento.
- Establecer esquemas de trabajo para la reflexión sobre la ciencia y los vínculos entre los conocimientos científicos, la cultura y la sociedad, así como entre estos conocimientos y los valores, lo cual reviste tanta importancia como el propio saber científico.

Para hablar del docente como responsable de la formación integral del estudiante debemos considerar las formas de enseñanza, las cuales han estado condicionadas históricamente. Las formas de organizar el aprendizaje de los alumnos, en este extenso período desde su surgimiento, se han enriquecido y, la clase, o el trabajo de aula, propiamente dicho, ha contado con un largo proceso de desarrollo y perfeccionamiento.

### 3.3 Elementos metodológicos para la organización del trabajo en aula<sup>36</sup>

La estructura básica de programación del modelo educativo con el enfoque sistémico<sup>37</sup>, retoma la más rica tradición progresista del pasado en un plano cualitativamente superior, elevando el trabajo en aula contemporáneo y sus requisitos a un nivel verdaderamente científico con carácter interdisciplinario, sin negar por ello el empleo, según corresponde, de otras formas de organización del proceso pedagógico. Para el sustento de los elementos que se desarrollan en el siguiente apartado, tomamos como guía la propuesta de Mario Rueda y Alejandro Canales (1997).

El trabajo en aula reúne a un grupo estable de estudiantes que poseen niveles de información y desarrollo próximos y que han de participar activamente, bajo la dirección del profesor, en el proceso de su aprendizaje. “El trabajo en aula influye, significativamente, en la formación del trabajo en grupo. Tiene la ventaja de abarcar un número grande de alumnos, cumplir con el principio esencial de la interacción profesor-alumno, y lograr la formación de sentimientos y hábitos de trabajo en grupos”<sup>38</sup>.

El trabajo en aula en el ámbito universitario debe resolver, entre otros, los siguientes problemas:

- Dar atención a cada estudiante dentro del grupo.
- Lograr el ajuste de las etapas de la formación de profesional y de los rasgos de la experiencia creadora, a la estructura del trabajo en aula.

En el desarrollo del trabajo en aula, a la luz de las exigencias actuales, los jóvenes deben recibir una atención individualizada en conformidad con sus características, sin perder la influencia positiva del grupo. Por ejemplo, un alumno con ritmos de asimilación superiores al resto de sus compañeros recibe tareas extras que le permitirán después dar una información complementaria al grupo o facilitar una ilustración que utilizarán sus compañeros más adelante.

Entre las formas de organización del trabajo en aula se encuentran las excursiones, visitas guiadas, clases prácticas o talleres, prácticas profesionales, conferencia-seminario. Estas formas se usan en correspondencia a los objetivos y el contenido de las unidades temáticas.

La conferencia-seminario constituye una de las formas más flexibles de organización. Supone la subdivisión del proceso en eslabones separados y la puesta en práctica de una combinación de formas organizativas especializadas, según la temática.

Durante la conferencia interactiva los estudiantes reciben información, por medio de la problematización de los contenidos educativos el docente estimula en los estudiantes habilidades cognitivas lógicas y analógicas, ecológicas y de autoeducación.

---

<sup>36</sup> Cfr. M. Rueda y A. Canales. “Guía para evaluar la Docencia Universitaria: El punto de vista de los profesores”, en Tomo I *Curriculum, evaluación y planeación educativas, Investigación Educativa 1993-1995*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México. 1997 pp. 174-192.

<sup>37</sup> Jesús Hernández, Ana. (1989). *Metodología Sistémica en la Enseñanza Universitaria*. Madrid. Narcea. pp. 79-126

<sup>38</sup> Novak, J. D. (1982) *Teoría y práctica de la educación*. Salamanca. Anaya.

Estas habilidades continúan desarrollándose en el curso del trabajo independiente y se aplican, amplían, profundizan y controlan durante los seminarios, talleres y prácticas profesionales de diferentes niveles de desarrollo.

### *Estructura Básica de la Programación del trabajo en aula*

La universidad debe preparar al individuo para que sea capaz de autoeducarse, y para que, además de contemplar y explicar el mundo, sea capaz también de transformarlo creativamente sobre la base de los conocimientos y que sepa tanto alcanzar por sí mismo los conocimientos y cómo renovarlos permanentemente.

Lo anterior es una de las razones por lo que la clase en cualquier forma de organización que el docente planea reviste gran importancia. Constituye la forma fundamental de organización de una de las cuatro funciones sustantivas de la universidad, la docencia, pues permite llevar a cabo, de forma sistemática y como un proceso único, el aprendizaje y la educación de los estudiantes que integran el grupo.

La clase constituye la actividad principal en que se materializan planes y programas de estudio. La primera responsabilidad de todo profesor es la de impartir clases de alta calidad.

La clase contemporánea tiene como premisa fundamental conceder una gran importancia a la actividad del alumno para que forme y desarrolle todas sus potencialidades por medio del proceso de su propia actuación bajo la dirección acertada del profesor<sup>39</sup>.

En las condiciones actuales se exige educar la creatividad, la capacidad de observar, de pensar y de generalizar; por tanto la clase contemporánea debe apegarse al modelo educativo de la institución, el cual, debe cumplir las siguientes exigencias<sup>40</sup>:

1. La educación en la clase fundamentada en los valores que se plantean en la Filosofía Institucional.
2. La elevación del nivel científico y el logro de la profundidad y solidez en los conocimientos de los estudiantes.
3. La educación de la actuación independiente de los alumnos en la actividad cognoscitiva y la estimulación en ellos del deseo de autosuperación permanente.
4. La aplicación de los conocimientos, los hábitos, las habilidades y capacidades adquiridas en la solución de nuevos problemas.
5. El desarrollo de las capacidades creadoras de los estudiantes.
6. La educación y desarrollo de las cualidades positivas en la personalidad de los jóvenes.
7. La formación de la cultura laboral en los estudiantes.
8. La atención a las diferencias individuales de los estudiantes.

---

<sup>39</sup> Glazman (2001), op. cit. p. 145. Define tres conceptos: currículum, plan de estudios y proceso educativo. Éste último se refiere a la realidad concreta de los procesos específicos de enseñanza-aprendizaje, es decir el espacio educativo concreto.

<sup>40</sup> Muñoz Izquierdo, Carlos (1982). *Desarrollo de un modelo para evaluar la calidad de la educación en México*. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XII (4): 75-88.



9. La diferenciación e individualización del proceso de enseñanza en los diferentes momentos del trabajo en aula.
10. La educación del aprendizaje cooperativo en el proceso pedagógico.

Estas exigencias que se plantean en la estructura básica de programación constituyen un reto a la labor del docente, la clase es un fenómeno multilateral no sólo regido por preceptos pedagógicos, en ella también actúan, entre otros, preceptos gnoseológicos, psicológicos y sociológicos.

En la clase toman vida todos los elementos del proceso pedagógico. La relación entre los componentes no personales de su estructura (*objetivo-contenido-métodos-medios-evaluación*) también marca su lógica interna.

Todo ello exige una correcta preparación científica y pedagógica del docente, asimismo es condición previa esencial para la dirección del trabajo en aula que posea conocimientos de Pedagogía, también conocimientos sobre la Metodología de la disciplina que desarrolla, el dominio de los planes y programas, el estudio de literatura especializada, su capacidad creadora; estos aspectos los resumimos con el término profesionalismo.

Cuando nos referimos a la estructura básica de programación, debemos asumir una actitud crítica, ya que es necesario desterrar el trabajo impuesto que conduzca al establecimiento de esquemas o patrones rígidos y de uniformidad en la estructura del trabajo en aula.

El pensamiento pedagógico de los docentes de las Instituciones de Educación Superior debe orientarse hacia el desarrollo de habilidades para aplicar creativamente los conocimientos teóricos y prácticos generales que posee, así como las recomendaciones de las orientaciones metodológicas con carácter interdisciplinario, y, según su experiencia y las particularidades de los jóvenes, estructurar la clase, imprimiéndole su sello personal.

#### *Desarrollo de Unidades Didácticas y la Programación*

Partimos del hecho de que cada Programación de aula es un eslabón de la cadena de las Unidades Didácticas. Los cambios que van produciéndose en la actividad mental de los alumnos, así como los que tienen lugar en la formación y desarrollo de convicciones, no se producen instantáneamente, son el resultado del trabajo continuo del docente<sup>41</sup>.

Lo fundamental, cuando el profesor se prepara para el desarrollo de sus clases, es que no olvide que cada clase no es más que un elemento dentro del complejo proceso pedagógico que viven los jóvenes. Una clase aislada, por correcto que sea su desarrollo, no garantiza el aprendizaje y la formación de los estudiantes.

---

<sup>41</sup> Ver Raquel Glazman e Ibarrola (1978) El currículum es el conjunto de objetivos de aprendizaje, operacionalizados, convenientemente agrupados en unidades funcionales y estructuradas de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel de dominio, que normen eficientemente las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan bajo la dirección de la educación educativa responsable, y permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza.

Para que ello se logre es preciso ver cada estructura básica como parte de sistemas mayores: la unidad, el semestre, el resto de las asignaturas, y sólo cuando la clase se articula correctamente con las anteriores y las posteriores de la misma asignatura y con las que se desarrollan en otras disciplinas, se puede aspirar a tributar eficazmente al desarrollo profesional de los futuros egresados.

El profesor puede cometer errores si al planear sus clases pierde de vista sus relaciones con antecedentes esenciales que le sirven de base y olvida en qué medida el logro de sus objetivos crea las condiciones necesarias para la asimilación posterior de nuevos contenidos. No puede olvidarse que cada clase dada favorece el desarrollo de habilidades y hábitos, consolida y enriquece conocimientos adquiridos anteriormente, contribuye a la formación de convicciones y capacidades profesionales, así como también establece la base necesaria para el desarrollo del trabajo ulterior.

Esta característica esencial de la estructura básica de programación debe cumplirse tanto si se trata de un conjunto de clases combinadas, como de un sistema de clases especializadas o como es usual, una red de clases combinadas y especializadas.

La estructura de la programación constituye una etapa fundamental del trabajo del docente universitario, en ella se manifiesta la preparación, su sentido de responsabilidad y su habilidad para estructurarla tomando como base las exigencias que debe reunir la clase en la Educación Superior y las características de los grupos de estudiantes. De la calidad de su estructuración depende, en medida considerable, su eficacia en la ejecución<sup>42</sup>.

La estructuración planeada del trabajo en aula es un proceso creador. La necesidad de que cada una posea una lógica interna de acuerdo con sus objetivos, contenidos, métodos, recursos didácticos y evaluación del proceso hace imposible la creación de una estructura única para todas. Por otra parte, constantemente hay que considerar las características de los grupos y de cada estudiante. No obstante la estructura del trabajo en aula no puede ser arbitraria o improvisada.

El carácter creador de toda clase no contradice la determinación de algunas exigencias que hay que considerar en su estructuración y realización; entre ellas se encuentra:

a) *La determinación de los objetivos.* El objetivo del trabajo en aula; de ahí su función rectora entre los componentes no personales del proceso pedagógico<sup>43</sup>.

b) *La determinación de los contenidos.* Ante todo hay que considerar que el contenido de aprendizaje depende de los objetivos; por ello, la determinación de los aspectos fundamentales que abarca tiene que partir de su profundo análisis<sup>44</sup>.

---

<sup>42</sup> Coll, César (1991). *Psicología y currículum*. México: Piados.

<sup>43</sup> Díaz Barriga, A. (1997) "Modernización, calidad y crisis de la educación. Lo pedagógico una agenda pendiente" en *Tomo 1 Currículum, evaluación y planeación educativas*. COMIE. México, pp. 19-20

<sup>44</sup> Cfr. Coll, C. ; Pozo, R. (1992) *Los contenidos de la reforma*, Madrid: El aula-XXI.

El contenido debe presentarse gradualmente, de manera que garantice una estructura lógica y sistemática y que el tratamiento de cada aspecto cuente con el nivel necesario en los conocimientos, las habilidades y los hábitos de los alumnos, enlazados con los principales problemas didácticos, metodológicos y organizativos del trabajo en aula.

c) *La determinación de las funciones didácticas.* El análisis de las funciones didácticas se realizan conjuntamente con las del contenido: entre ambas existe una estrecha vinculación dinámica. Al reflexionar sobre los pasos intermedios del contenido del trabajo en aula se tiene que considerar la función didáctica que corresponde a cada uno.

En la práctica, estas funciones se articulan mutuamente y actúan estrechamente unidas. Por ello, hay que estudiar cuidadosamente el papel que cumplirá cada actividad en la clase. Todo docente tiene que dominar cada una de estas funciones didácticas. Hay que profundizar en la necesidad del aseguramiento de las condiciones previas como medio para lograr la aceptación y la sistematización de los aprendizajes en los estudiantes.

d) *La determinación de las opciones metodológicas y organizativas*<sup>45</sup>. La estructura del trabajo en aula tiene que elaborarse considerando como una unidad el análisis del contenido, de las funciones didácticas, y el aspecto metodológico organizativo.

En toda clase hay que analizar con precisión la totalidad de pasos, la vía, el modo en que se tratará la asignatura y las medidas que hay que tomar encaminadas al logro de los objetivos y la construcción de conocimientos.

Desde el punto de vista metodológico-organizativo también debemos considerar en la clase los siguientes elementos:

- *El tiempo* aproximado que se dedicará a la realización de las actividades y las medidas necesarias para su uso racional.
- *El análisis de las actividades que realizan los estudiantes y el profesor.* Se debe prestar atención a la cuidadosa determinación de las actividades de los alumnos, con el fin de que participen activamente en la búsqueda y consolidación de los conocimientos, así como en el desarrollo de capacidades, habilidades y hábitos. Se ha de garantizar su variación adecuada para mantener el estímulo durante toda la clase.
- *La planificación del control del rendimiento.* El control debe ejercerse durante toda la clase. Se deben seleccionar formas eficaces que además de conducir a identificar el nivel de asimilación con vistas a tomar las medidas necesarias, posibiliten el aprovechamiento del tiempo. En este sentido es de vital importancia la selección de formas adecuadas para el control de las tareas.
- *La selección de los recursos didácticos.* Partiendo del análisis de los objetivos, del contenido y de los métodos, es necesario considerar los recursos didácticos que se emplearán.

---

<sup>45</sup> Pasillas Valdez, M.A., (1997) "Racionalidad del diseño curricular y sociología de las organizaciones" en *Tomo 1 Currículum evaluación y planeación educativas*. COMEI México. pp. 65-73

- *Las medidas encaminadas a lograr la atención a la diversidad.* El profesor debe estar consciente de la alta responsabilidad para lograr que todos y cada uno de sus alumnos adquieran los conocimientos, desarrollen las capacidades, las habilidades y los hábitos y se eduquen como ciudadanos proactivos.

*e) Sobre el análisis del trabajo en aula por el profesor.* La comprobación de la eficiencia del proceso pedagógico está estrechamente relacionada con el control del cumplimiento de los objetivos del aprendizaje.

### **3.4 Docencia e investigación, vínculo para la calidad de la educación superior**

La conceptualización de la docencia universitaria implica mucho más que el proceso de enseñanza-aprendizaje en aula, ya que involucra todo un conjunto de acciones tales como políticas docentes, concepciones curriculares, selección del estudiantado, trabajo del cuerpo académico y vinculación de la comunidad universitaria.

No es posible definir la calidad de la docencia superior como un concepto único, absoluto y general aplicable a todas las universidades, ya que cada una de las instituciones de educación superior presentan modelos institucionales muy diversos, y que trae como consecuencia una gran dificultad para definir la calidad como un término relativo, en función de ciertos factores comunes, considerados en la perspectiva del propio ideario y proyecto educativo de cada institución. A partir de esta reflexión proponemos un modelo que debe reunir y utilizar la información sobresaliente para la evaluación de la calidad de la docencia superior, tomando en cuenta la relevancia, la efectividad, la disponibilidad de recursos, la eficiencia, la eficacia y los procesos, únicamente como dimensiones fundamentales del ámbito académico y administrativo ante la gestión docente, basándose en el análisis de las experiencias de ANUIES y los CIEES.

Para resaltar los elementos pedagógicos sustantivos en la calidad de la educación que se establecen en los Programas Académicos, proponemos vincular la docencia con la investigación, con el fin de dar una alternativa, para contrarrestar la enseñanza memorística y la adquisición de contenidos sin descubrimiento ni reflexión. Con la vinculación de la docencia e investigación, pretendemos identificar el espacio académico y señalar las características pedagógicas del trabajo de los coordinadores, docentes y estudiantes.

Esto nos invita a reflexionar sobre la complejidad de la enseñanza, que el profesor universitario debe enfrentar, diseñando estrategias metodológicas para propiciar el aprendizaje de los estudiantes. Esto involucra las actividades anteriormente definidas como: planificar, diseñar y evaluar la propia actividad docente en forma continua, implementando acciones que permitan reunir y analizar la información que defina el estado actual de los indicadores, lograr un consenso en la comunidad universitaria para atender y solucionar problemáticas detectadas, para posteriormente analizar críticamente las concepciones construidas y diseñar acciones de mejoramiento en la calidad de la enseñanza.

“Históricamente, desde el siglo XIX los ideólogos germanos de esa época como Schleiermacher ya hablaban de la investigación unida a la enseñanza y el servicio a la sociedad mediante el hombre formado en la ciencia; definían el proceso de aprender como

aquel que permite que los estudiantes indaguen, inventen y expongan el saber científico elaborándolo paulatinamente; esto mismo lo confirma Fichte cuando asegura que la formación no constituye un contenido divisible y que la vinculación de la Investigación a la Docencia es parte del proceso de formación. Humboldt dice que la ciencia debe asimismo ser buscada sin reposo, algo así como si de hecho se la pudiera descubrir con plenitud. Hasta aquí vemos como la historia de la universidad nos ha invitado a trabajar de manera relacional estas dos notas distintivas de la educación superior”<sup>46</sup>.

A partir del incremento de la investigación científica y del cambio de la universidad al enfocarse en una profesionalización, la línea de unión entre estas dos funciones universitarias se fue desvaneciendo hasta romperse. Sin embargo, la pregunta se mantiene ¿Deben la Docencia y la Investigación convivir unidas en la pedagogía universitaria? ¿Deben la docencia y la investigación mantenerse separadas, la docencia para el entrenamiento profesional y la segunda para la producción de proyectos vendibles que generen nuevos conocimientos? ¿Es adecuado separar el acto creativo del ajetreo docente? Parecería que la respuesta adecuada es que la docencia y el aprendizaje se produzcan a propósito de la investigación.

Hoy, los cambios sociales y económicos, también generan crisis en la educación, exigiendo gran calidad y un cambio en sus contenidos, métodos y estructuras. Así, la prioridad consiste en que el profesor ponga en práctica estrategias metodológicas para estimular el aprendizaje de los estudiantes, a pesar de que no existen estrategias didácticas que aseguren el éxito; al desarrollar los contenidos es necesario contemplar la enseñanza en los procesos de pensamiento, la práctica y la comunicación de los hallazgos científicos. Aquí nos abocamos a un segundo problema, quienes enseñan en la universidad, han sido preparados para una determinada profesión y en sus carreras no han tenido la preparación didáctica y pedagógica necesaria, por tal razón, la universidad en general acuñó la siguiente idea: para dictar clases en la universidad es suficiente, dominar el contenido de la asignatura, olvidándose de las particularidades didácticas y pedagógicas en la práctica del docente, así como planificar, diseñar, evaluar actividades educativas e investigar en el aula, para lo cual proponemos las siguientes líneas de investigación:

¿El profesor debe ser innovador en su práctica pedagógica?

¿El profesor debe someter su práctica a hipótesis que se contrasten, y por tanto, llevar un proceso de investigación?

¿El profesor debe investigar solo los temas de su disciplina y socializarlos en el aula? O por último: ¿Se debe investigar sobre los problemas educativos?

La respuesta no es obvia, la práctica docente puede ser conceptualizada como una técnica de enseñanza que define al aprendizaje por repetición, en donde la adquisición de los contenidos es procedimental, argumento no aceptable cuando se considera al conocimiento como la apropiación intelectual de la realidad, aquí es necesario una revisión sistemática partiendo de la siguiente reflexión: en todo nivel de aprendizaje, se requiere del error como

---

<sup>46</sup> Latapí, Pablo. Tomado de Simposio Permanente sobre la Universidad Investigación Unida a la Docencia Vol. 26. 1997-1998

un logro intelectual y del fracaso como un logro práctico, porque al revisarlos críticamente, son procesos necesarios para el perfeccionamiento, es decir la curiosidad que nos aporta la investigación pone en tela de juicio la certidumbre que nos da la enseñanza.

En nuestro estudio de caso, observamos que en las aulas, los profesores tienen una concepción de la enseñanza desde la reproducción, eso significa que existe un cuerpo de doctrina ya establecido y consiste solamente en transmitir conocimientos. Por el contrario, cuando reflexionamos desde una concepción investigativa sabemos que lo que se investiga no es importante, que aún no está “bien establecido” y que por esta razón lo que enseñamos no es una verdad definitiva.

Es aquí donde el principio de interdisciplinariedad nos permite concebir, a la enseñanza, como investigación; significa, aceptar que la escuela es crítica, que aún no se han conseguido sus objetivos y que las tareas de la docencia deben estar basadas en un proceso de reflexión, que no tiene fin y que sin llegar al escepticismo, debemos inducir a la comunidad universitaria a la innovación continua y a la formación permanente. Con esto se pretende evitar el desfase entre la universidad y el contexto social.

Pensar en el concepto de investigación en el aula, investigación aplicada o investigación en la acción se convierte en un reto para la universidad, siempre y cuando el currículo sea un instrumento de investigación – acción, que está sujeto a las modificaciones pertinentes tras la contrastación en el aula.

#### *Concepciones básicas sobre investigación, la docencia y el aprendizaje*

La investigación es una indagación sistemática y autocrítica basada en la curiosidad y en el deseo de comprender.

La docencia es entendida como el conjunto de prácticas discursivas y educativas, modelos, estrategias, actividades, acciones que articulan el currículo, a través de los cuales los actores de la universidad promueven el aprendizaje y la formación de los estudiantes.

Cuando hablamos de aprendizaje, se admite que las concepciones sobre la realidad evolucionan en la medida en que se procesa la nueva información, permitiendo la resolución de problemas, que constituyen conocimiento e intervención en la realidad. En efecto, todo problema da lugar a la formación, a partir de las concepciones preexistentes y de las concepciones más acordes con las circunstancias planteadas. Aquí podemos decir que: se aprende en cuanto se resuelven problemas generados en un entorno siempre cambiante y diferente.

El modelo de enseñanza- aprendizaje por investigación lo definimos de la siguiente forma: “es un modelo didáctico donde los profesores y estudiantes, son sujetos activos de su desarrollo intelectual, ético y moral”<sup>47</sup>, donde el conocimiento es un producto social al que

---

<sup>47</sup> Salcedo Luis, Ibarra Oscar “*Docencia por investigación: una opción de trabajo universitario*” México ICFES 2002

se llega por la cultura de la investigación, la cual es adquirida mediante procesos de enseñanza-aprendizaje que requieren, por su nivel de complejidad, de un grado de pragmatismo que comprometa al educando; en aprender a realizar su aprendizaje desde la acción, en términos del pedagogo norteamericano John Dewey “aprender haciendo” y donde “se parte de un pensamiento activo de la pedagogía en el cual el sujeto es el orientador de su propio aprendizaje y construye su saber por referencia a su inteligencia, a su interés y a su creatividad, teniendo como referente el conocimiento acumulado, el cual es susceptible de ser redescubierto y revalidado mediante la investigación propuesta como metodología de aprendizaje, implementado por los responsables de la docencia en una acción didáctica que articula la práctica investigativa con la práctica formativa y la proyecta en la realización de nuevas dimensiones de validación y producción de nuevos saberes”<sup>48</sup>.

### *Aprendizaje e investigación*

¿Es posible aprender investigando? Partir de la pregunta, de un problema, es un proceso complejo que comprende distintos momentos: la exploración de nuestro entorno, el reconocimiento de una situación como problema, la formulación más precisa del mismo, la puesta en marcha de un conjunto de actividades para su resolución, la frecuente reestructuración de las concepciones implicadas y la posible consecución de una respuesta al problema.

Un problema se puede considerar científico cuando su planteamiento está contextualizado en teorías y marcos conceptuales característicos de la ciencia y se centren en la explicación de la realidad. De igual manera la investigación será científica si se refiere a este tipo de problemas y si emplea la metodología científica.

Desde una perspectiva educativa es necesario hacer una comprensión investigativa como estrategia generadora de aprendizajes significativos, donde cualquier situación novedosa puede iniciar una reelaboración de las ideas del estudiante y dar lugar a la construcción de conocimiento. En efecto, cuando el estudiante se enfrenta a un problema intenta afrontarlo con las concepciones que tiene en ese momento. Si esas concepciones no le sirven para interpretar la situación ni para elaborar estrategias de actuación se darán las condiciones idóneas para iniciar un proceso de reestructuración, en el que posiblemente cambien sus ideas respecto de la temática presente en el problema<sup>49</sup>.

Por tanto, el tratamiento de problemas propicia el aprendizaje significativo en la medida en que:

- Facilita que se expliciten y pongan a prueba las concepciones del estudiante implicadas en la situación-problema.
- Fuerza la interacción de esas concepciones con otras informaciones procedentes de su entorno físico y social.

---

<sup>48</sup> Dewey, J. (1993). *Como pensamos. Nueva visión de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona. Paidós.

<sup>49</sup> Giordan y de Vecchi (1987). *Los nuevos modelos de aprendizaje*. Revista Mexicana de Pedagogía. 1997 mayo junio.

- Posibilita el que, en esa interacción, se reestructuren las concepciones del estudiante.
- Favorece la reflexión sobre el propio aprendizaje y la evaluación de las estrategias utilizadas y de los resultados obtenidos.

Es evidente que esas potencialidades pueden traducirse en unas ciertas pautas metodológicas y en una determinada forma de intervenir en clase, aspectos que desarrollaremos más adelante.

Desde la perspectiva investigativa se podría preguntar si el aprendizaje es un proceso puramente individual. Se reconoce desde el aprendizaje significativo la interacción con otras informaciones, los procesos de comunicación social, se podría decir, como lo afirman didáctas y psicólogos: hay aprendizaje a través de un conocimiento compartido cuando se da una comprensión conjunta y depende del contexto donde se desarrolla la temática. En conclusión es definitivo proponer un trabajo en equipo que permita el debate continuo.

#### *La investigación como principio didáctico*

Uno de los principios didácticos es lograr centrar los procesos en el papel activo del estudiante frente a su propio aprendizaje, de allí se parte para afirmar que los proyectos de investigación en el aula enfocan los procesos de enseñanza aprendizaje, caracterizados por:

- Reconocer la importancia de una actitud exploradora y curiosa.
- Ser una concepción constructivista de adquisición del conocimiento.
- Incorporar las aportaciones psico-sociológicas relativas a la relevancia de la interacción social en el aprendizaje escolar y a la necesidad de facilitar los procesos comunicativos en el aula.
- Proporcionar un ámbito especialmente adecuado para el fomento de la autonomía y la creatividad.
- Propiciar el uso didáctico de las concepciones del estudiante.

En resumen la investigación en el aula más que una metodología de trabajo es un marco teórico, un modelo didáctico para la actuación que integra aportes de la psicología constructivista.

#### *La investigación como metodología didáctica*

La metodología investigativa posibilita no sólo el aprendizaje de procedimientos y destrezas sino fundamentalmente el aprendizaje de conceptos. De hecho, pensamos que el trabajo con problemas facilita el conocimiento de la realidad a través del uso de unos métodos (estrategias de resolución, técnicas experimentales u observacionales), de forma que ese conocimiento, al mismo tiempo que da sentido a los métodos, cambia y se reformula gracias a ellos. En términos de construcción del conocimiento: el cambio conceptual es insoluble del cambio en los procedimientos<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Castorina, José Antonio. *Aprendizaje de la ciencia: constructivismo social y eliminación de los procesos cognoscitivos*. Perfiles Educativos. UNAM. Volumen XX No. 82 1998 pp. 24-38.



Es importante resaltar que la metodología investigativa no es compatible con cualquier forma de seleccionar y organizar los contenidos (informaciones verbales y no verbales que se van a manejar en el aula en relación con los problemas planteados, se realizará un programa de actividades en función de los objetivos propuestos y en el marco de un determinado modelo didáctico), ya que estos no se refieren sólo a conceptos sino también a hechos, procedimientos, actitudes, valores. Elementos todos ellos que llegan a conformar cuerpos organizados de conocimiento. La selección debe hacerse desde un análisis del contenido de cada asignatura y desde la perspectiva del sujeto que aprende.

Desde el análisis del contenido de la asignatura se debe revisar si los conceptos y procedimientos elegidos son representativos del área del saber de los problemas planteados, y si las ideas básicas tienen suficiente potencialidad explicativa (permiten formular y dar respuesta a múltiples problemas). Desde la perspectiva del sujeto habría que considerar la significatividad psicológica de los objetivos y contenidos propuestos; es decir, si éstos posibilitan que el estudiante conecte la información nueva con sus viejas concepciones. Ello exige que el contenido propuesto sea adecuado a las reglas de razonamiento que el individuo posee en relación con dicho contenido y, en general, a la complejidad de sus estructuras cognitivas. También supone conectar con la experiencia, los intereses (en sentido amplio) y la problemática de los estudiantes y finalmente debe considerar que el aprendizaje sea funcional para el individuo, es decir, el conocimiento adquirido debe poder ser utilizado por el estudiante ante distintas situaciones, permitiéndole, a la vez, comprender e intervenir mejor en la realidad en que vive<sup>51</sup>.

En coherencia con lo hasta ahora expuesto, los contenidos que se van a trabajar en el proceso investigativo deben organizarse no en una secuencia lineal, sino interactivo, mediante el uso de tramas que muestren los conceptos, destrezas, etc. y sus relaciones básicas (tal como se da el proceso de construcción de conocimiento). Por tanto, implica la formulación de objetivos y contenidos de manera abierta y flexible que permita la posibilidad de acercamiento y la construcción del conocimiento.

En la aplicación de una metodología investigativa existen tres momentos en cuanto a la programación de actividades, no tratándose tanto de una secuencia de diferentes fases, sino de la caracterización de los momentos que constituyen el proceso.

#### *Modelo didáctico basado en la investigación.*

El modelo didáctico se deriva de la metodología utilizada. Esta metodología define la manera de actuar del profesor en el aula, no se genera en el vacío, sino que se deriva de una determinada forma de interpretar el hecho educativo y de los principios didácticos que se definen en las unidades académicas de vinculación de docencia e investigación.

En muchos casos esa interpretación y esos principios no responden a una elaboración teórica sino a la experiencia cotidiana o a la intuición del equipo docente.

---

<sup>51</sup> Ídem.

En otros casos, el modelo se presenta como una construcción teórica más elaborada, que pretende interpretar la realidad educativa y dirigirla hacia unas determinadas metas.

En todo modelo didáctico existen, en cualquier caso, dos vertientes relacionadas:

- La explicativa (una cierta concepción de la institución educativa).
- La normativa (un conjunto de prescripciones que indican cómo actuar en la institución educativa). Al estar orientado, en última instancia, hacia la intervención, el modelo didáctico no puede limitarse a realizar una interpretación del fenómeno estudiando, la enseñanza- aprendizaje escolar, sino que ha de ofrecer, además, unos criterios normativos tendientes a optimizar la eficacia de los procesos de enseñanza con relación a unos fines determinados.

En el modelo didáctico es especialmente importante describir el aula, como un sistema que integra aspectos como:

- Las concepciones y las estrategias de construcción de conocimientos presentes en cada individuo.
- Las interacciones comunicativas que crean y mantienen el flujo de información en el aula.
- La organización generada por esas interacciones.
- Las variables contextuales (organización del espacio y del tiempo en la institución educativa).
- La incidencia del entorno social próximo, influencia de los medios de comunicación que condicionan lo que ocurre en el aula.
- La multidimensionalidad del aula. (El carácter singular y diverso de las situaciones, la presencia de interacciones regladas y no regladas, los conflictos de intereses entre los participantes, la riqueza y variedad de los comportamientos).
- La dinámica comunicativa del aula, como el de aquellos problemas que facilitan el aprendizaje del estudiante.
- En ese sentido, el aula en su conjunto, se constituye como un sistema especializado en la resolución de problemas.

Asimismo, la investigación, como principio didáctico, funciona como eje del aprendizaje del estudiante (aprendizaje por investigación).

La investigación organiza y da sentido a otros principios didácticos: la autonomía (como principio que incorpora a la dinámica de clase el control, por parte de los individuos y de los grupos, de sus destrezas cognitivas, de sus actitudes y de sus valores).

Proporciona al estudiante la posibilidad de comprensión del medio y el desarrollo de las capacidades necesarias para poder actuar sobre él, como objetivos prioritarios de la educación.

La comunicación (se presta una atención especial a la detección de barreras comunicativas que interfieran los procesos constructivos y al desarrollo de estrategias superadoras de las mismas).

Para poder ubicar la investigación en relación con el marco curricular conviene caracterizar previamente dicho marco. Entendemos por marco curricular un plan de actuación, reformulable, que proporciona al profesor; en síntesis, unos fundamentos válidos para proyectar, evaluar y justificar el proyecto educativo, para Glazman y De Ibarrola, el currículum es el conjunto de objetivos de aprendizaje, operacionalizados, convenientemente agrupados en unidades funcionales y estructuradas de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel de dominio, que normen eficientemente las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan bajo la dirección de la educación educativa responsable, y permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza<sup>52</sup>.

En particular, integra criterios para:

- Seleccionar y organizar objetivos y contenidos.
- Principios para el desarrollo de los métodos.
- Diseñar la planificación de las actividades, procedimientos para diagnosticar las características de los estudiantes.
- Establecer parámetros e instrumentos para evaluar el progreso de los estudiantes y de los profesores, orientaciones para acomodar el proyecto a las peculiaridades de cada contexto.
- Reunir información sobre la variabilidad de efectos en diferentes medios y sobre las causas de tal variabilidad.

En suma, el modelo nos muestra: *qué enseñar, cómo enseñar, qué y cómo evaluar*. Componentes que interactúan entre sí de manera que cada componente cobra significado en relación con los demás, formando todos ellos un sistema, en el que la metodología investigativa los articula.

### **3.5 Las unidades académicas de vinculación de docencia e investigación como órgano principal en la calidad de la docencia.**

La integración de los docentes y coordinadores en grupos, denominados academias, actualmente, ha constituido una preocupación constante en el campo de la política y la administración educativa, sin embargo se encuentra poco estudiada monográficamente. El argumento base para nuestra propuesta se sustenta en la propuesta del Dr. José Sarukhán, asentada en la legislación universitaria, la cual da origen a los Consejos Académicos de Área. La conceptualización que elaboró el rector Sarukhán sobre el tema es la siguiente: "...en cada escuela o facultad existe un Consejo Técnico. Y con excepciones desde luego muy claras, varios de esos consejos funcionaban de manera muy feudal o no funcionaban. Ambos estaban dominados por el director -fuerte y muy autoritario- o estaban en una anarquía completa porque simplemente no había nada que discutir por las tensiones políticas. Ahí surgió la idea de los Consejos Académicos de Área, que no modificaba la autoridad; hicimos muchos sondeos, evaluamos muchas cosas, y llegamos a la conclusión de que si la propuesta era realmente órganos de autoridad, se iba a generar una resistencia enorme por parte de muchos directores, tanto de las facultades como de los institutos.

---

<sup>52</sup> Glazman y De Ibarrola (1978), op., cit.

La idea fue dar a los Consejos Académicos funciones del Consejo Universitario y hacer una unidad intermedia entre el Consejo Universitario y los Consejos Técnicos, que pudiera aglutinar en forma horizontal actividades para enriquecer más, no solamente desde el punto de vista de los recursos humanos, sino también de los diferentes criterios académicos y de ahí identificar agujeros disciplinarios que debían cubrirse<sup>53</sup>.

Por consiguiente, urge en este sentido, una consulta histórica sobre el origen y perspectiva de la teoría y práctica del trabajo de las académicas, de sus avances y logros, de como se desarrolla en los diferentes sistemas educativos. Es obvio que la construcción del documento sobre el trabajo de las academias en las universidades no se puede comprender sin analizar la función social de la vinculación de la docencia y la investigación educativa.

Las unidades académicas de vinculación de docencia e investigación es una función de la comunidad universitaria, entendiéndolas como el contexto de relaciones humanas y profesionalizadas que se desempeñan en la interacción entre docentes y coordinadores de programas.

El campo de trabajo de las unidades académicas de vinculación de docencia e investigación en una institución educativa, consiste en la organización y gestión de las acciones relacionadas con el proyecto curricular, establecen relaciones formalizadas para su seguimiento, orientación, guía, evaluación y toma de decisiones para la mejora de la docencia.

Al espacio denominado unidades académicas de vinculación de docencia e investigación tiene como prioridad; conseguir el buen funcionamiento de la institución educativa y orientar sus esfuerzos en el logro de dicha meta.

Intentando una definición para las unidades académicas podríamos adoptar la de Gómez Dacal (1996): “es una unidad cuya concepción está fuertemente determinada por el modelo formativo al que sirve el equipo docente: cabe considerarla un órgano de gobierno con competencias significativas que afectan directamente el diseño de los planes estratégicos, opera en calidad de órgano colegiado de gobierno, con competencias para condicionar con sus directrices la gestión de las unidades de dirección técnica”<sup>54</sup>. Las unidades académicas de vinculación de docencia e investigación en consecuencia, inciden directamente en la calidad de la educación, en la calidad de la docencia, como eje rector.

Las unidades académicas de vinculación de docencia e investigación, en consecuencia, no deben dirigirse exclusivamente a elaborar un diagnóstico institucional, sino también en programar, transformar e implementar mejoras en la institución.

El seguimiento y control de las actividades a través de las unidades académicas de vinculación de docencia e investigación se inserta en la comunidad universitaria al servicio

---

<sup>53</sup> Muraya, Ciro/José Sarukhán. *Conversación. Prioritaria, la calidad educativa. En Etcétera. 16 de marzo 2000 No. 372 [www.etcetera.com.mx/2000/372/cmjs372.html](http://www.etcetera.com.mx/2000/372/cmjs372.html)*

<sup>54</sup> Gómez Dacal, G. (1996). *Curso de organización escolar y general*. Edit. Escuela Española. Madrid p. 338.

de ella misma, impulsando y orientando los esfuerzos para la evaluación y determinar mejoras en la docencia.

Desde sus orígenes los modelos de agrupación de los profesores y coordinadores han orientado sus esfuerzos para buscar la cohesión del sistema escolar. Las unidades académicas de vinculación de docencia e investigación son un modelo de gestión del funcionamiento de una institución y se encarga de su reconocimiento, orientación y evaluación y, en última instancia, informar si las necesidades han sido suficientemente atendidas, si las normas se han ajustado a las necesidades y si se han conseguido los resultados esperados que justifican los recursos y los medios puestos a su servicio.

Las unidades académicas de vinculación de docencia e investigación deben analizar la educación como fenómeno social, que se consigue fundamentalmente en la comunidad universitaria. Consiguientemente la evaluación no puede hacer abstracción de la filosofía política que determina las acciones de los órganos de gobierno, como no puede cerrarse a la cultura que el sistema educativo tiene que transmitir y del que es, en alguna medida, fuente. Entre la cultura y la política, el coordinador de un proyecto o programa educativo, se inserta en su tiempo y en su equilibrada concurrencia encuentra sentido a sus funciones.

A las unidades académicas de vinculación de docencia e investigación debemos *comprenderlas* desde la cultura del país en el que se mueve y desde el sistema político que las hace posibles. Por eso la función de las unidades académicas de vinculación de docencia e investigación, aunque con valores y métodos estables y universales, en cuanto a su justificación y actuación, tienen que irse adaptando continuamente al sistema político, al sistema administrativo, al sistema escolar y fundamentalmente al sistema cultural, científico y técnico de la sociedad.

*La autoevaluación como función de asesoramiento de las unidades académicas de vinculación de docencia e investigación.*

La evaluación de la docencia debe abandonar su carácter instrumental y mecánico si desea fungir como espacio de recreación que facilita el mejoramiento de los procesos académicos, y se constituya con el tiempo en memoria institucional sobre la cual se sustentan nuevos programas y proyectos. Sólo así vislumbraremos una educación de calidad; sólo así lograremos la revaloración social de la educación, el conocimiento y el desarrollo sólido de sus comunidades e instituciones.<sup>55</sup>

La evaluación de la gestión de los coordinadores de programas y principalmente la evaluación del desempeño didáctico y pedagógico de los docentes ha sido una propuesta que no ha evolucionado en forma favorable. Uno de los principales argumentos en contra sostiene que el trabajo que se realiza en el aula de nivel universitario cuenta, por definición legislativa, con autonomía y libertad de cátedra y por tanto un observador o evaluador no tiene autoridad para evaluar o emitir juicios sobre dicho trabajo.

---

<sup>55</sup> Ibarra Colado, Eduardo. *Evaluación Burocrática, entre la calidad y el utilitarismo: "Análisis de los mecanismos de control del desempeño académico"*. En Evaluación Académica. Educación y Pedagogía. FCE. México. 2000 p. 85

Muy aceptable el precepto de la autonomía y la libertad de cátedra ya que las distintas escuelas, teorías e ideologías de la investigación científica y humanística exigen respetar la libertad de cátedra e investigación para lograr su desarrollo y consolidación en sus respectivas áreas de conocimiento. Pero, subraya Pablo González Casanova, cuidando que la calidad académica sea de primera.<sup>56</sup>

O en palabras de R Glazman N.: "...la libertad académica se liga al concepto de autonomía, hablamos de la autonomía de una entidad o de una comunidad cuando tiene una identidad colectiva propia. Cada comunidad académica posee un concepto de identidad desarrollado al interior de la misma. La defensa de la libertad académica tiene que ver con la autodeterminación de los objetivos y finalidades de la docencia o de la investigación por parte de los integrantes de la academia (frente a la determinación establecida por otros) y la decisión de la comunidad académica sobre los procesos, métodos y actividades para la producción y difusión del conocimiento"<sup>57</sup>.

Lo anterior apunta a que la percepción positiva sobre la evaluación del desempeño pedagógico del docente, debe anteponer como propósito: implementar acciones continuas de mejora, estas acciones pueden ser tan extensas y permanentes según las necesidades, debe considerar de alguna manera todos los elementos que afectan y comprenden al objeto a evaluar. Se pretende obtener una visión más amplia e integral de lo que está sucediendo con respecto al desarrollo pedagógico de los docentes, así como las mejoras curriculares, analizando no sólo los resultados sino también la dinámica interna de los procesos educativos<sup>58</sup>.

Las mejoras que se implementen deben considerar el estudio de las condiciones sociales, institucionales y educativas que se plasman en el currículum, y que afectan la calidad de los servicios educativos. Los procesos de mejora no constituyen una metodología única y acabada, sino que esta práctica tiene que ver con el objeto a evaluar y los diferentes avances teóricos, metodológicos e instrumentales de las Ciencias de la Educación y de la Pedagogía, que sean considerados.

Por tanto planteamos que debemos asumir la autoevaluación de la calidad de la docencia, como un quehacer de investigación y en este sentido está subordinada en gran medida a las necesidades y posibilidades de quienes la promuevan.

En correspondencia a esta perspectiva hemos realizado una investigación descriptiva que nos permite observar el comportamiento de los elementos pedagógicos en el proceso de enseñanza - aprendizaje en la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán; asimismo señalaremos la importancia del trabajo que se realiza en la función de docencia, trabajando en lo que denominaremos las unidades académicas de vinculación de docencia e

---

<sup>56</sup> González C. Pablo. *La universidad necesaria en el siglo XXI*. Era. México. 2001

<sup>57</sup> Glazman Nowalski, Raquel (2001). *Evaluación y libertad académica*. Revista de Educación/Nueva Época No. 19 Octubre/Diciembre 2001. educación.jalisco.gob.mx

<sup>58</sup> Cfr. Glazman Nowalski, Raquel (2001). op. cit. p.115

investigación<sup>59</sup>, y resaltar la importancia de establecer estrategias didácticas que permitan un proceso de aprendizaje más dinámico.

En nuestra propuesta, el término de docencia incluye la participación de las autoridades administrativas, y la integración de su proyecto de gestión con las actividades académicas. Al usar solamente el término docente, excluimos la interacción del cuerpo académico y las autoridades administrativas; por ello en nuestra tesis, para definir la calidad de la educación superior, proponemos el concepto docencia.

Para definir el concepto de academia consideramos su “conjunto de elementos: su personal docente y de investigación, sus estudiantes, los principios y las normas que la rigen, las condiciones para el estudio y la investigación y el ambiente de libre indagación intelectual que estimula la creatividad”<sup>60</sup>.

Por tanto proponemos que las unidades académicas deben caracterizarse por sus relaciones en su interior y hacia el exterior, más personales que impersonales, más horizontales que verticales, más creativas que restrictivas, más participativas que excluyentes. En su interior predomina la crítica sobre la uniformidad; el diálogo sobre las rivalidades, el espíritu de servicio sobre las ambiciones individualistas y el compromiso hacia la calidad humana, para minimizar los excesos burocráticos.

Bajo estas condiciones de cordialidad, trabajo en equipo y sentido profesional, es posible que las Instituciones de Educación Superior alcancen un elevado liderazgo académico y en consecuencia la calidad de la docencia; a continuación ejemplificaremos los procesos y metodología para integrar las unidades académicas.

En la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán, cada uno de los programas tiene por lo menos dos jefes de sección, es decir, que cada jefe de sección coordina un área específica del programa, lo cual permite que se integren en dichas áreas las unidades académicas. Por ejemplo, en el caso de la carrera de Pedagogía se tiene la siguiente estructura:

1 Jefe de Programa, 2 Jefes de Sección y 1 Secretario Técnico.

Jefe de Programa de Pedagogía.

Jefe de la Sección de Teoría Pedagógica e Historia.

Jefe de la Sección de Seminarios y Metodología<sup>61</sup>.

En la Sección de Teoría Pedagógica e Historia se integran asignaturas como: Historia de la Educación, Política Educativa, Filosofía de la Educación, Teoría Pedagógica, entre otras.

Para el caso de la Sección de Seminarios y Metodología se agrupan las asignaturas de: Investigación Documental, Taller de Investigación Educativa, Seminario de Problemas de la Educación en México, entre otras.

---

<sup>59</sup> González G. , Jorge. *Modelo V de Autoevaluación* (En prensa).

<sup>60</sup> Sarukhán, José. *Compendio de Legislación Universitaria*. Acuerdos UNAM. 11 de mayo 1995

<sup>61</sup> Informe de Labores 2001-2005. FES ACATLÁN. UNAM.

La integración de las unidades académicas debe considerarse como objetivo la unión de las asignaturas que tienen secuenciación en sus contenidos temáticos; asimismo por la aportación que hagan a los objetivos generales de la carrera y perfil de egreso del estudiante, es decir, las asignaturas que se antecedan o tienen secuenciación deben buscar la agrupación e integración para analizar qué contenidos abordan, cuál es el tratamiento de la información y qué aspectos requieren de mayor profundidad o tratarse desde otro enfoque teórico.

En seguida proponemos cuáles son los procesos operativos y la estrategia metodológica que deben considerarse las unidades académicas para la realización de las actividades implicadas en la docencia.

Los procesos operativos, o dicho de otra forma, las acciones que deben realizar las unidades académicas son las siguientes:

1. Integrar a los docentes, coordinadores de programa y estudiantes en las unidades académicas.
2. Elaborar un cronograma semestral de reuniones, en él deben incluirse las reuniones del comité de programa y las reuniones del Consejo Técnico. Independientemente del número de fechas de reunión que elija cada unidad académica, deben estipularse como mínimas tres reuniones: la primera al inicio de semestre para revisar los elementos de planeación de cada asignatura; la segunda que debe contemplar el avance de los programas y actividades académicas, y la tercera, que evalúa cómo concluyen los programas y el desempeño de las actividades docentes.
3. Definir los materiales de trabajo que servirán para cada reunión: Plan de Estudios, Programas de Asignaturas, Temario indicativo (temas que el programa de asignatura tiene incluidos), Temario propuesto por el docente, Planeación de trabajo en aula (Programación de aula que realiza el docente para trabajar con los estudiantes durante el semestre, en él deben incluirse conferencias, participación en foros, congresos.), Sistema de evaluación (en el se incluyen los factores a evaluar, su ponderación, instrumentos a usarse y fechas de evaluación).
4. Determinar los indicadores de calidad a que aspira cada una de las Divisiones en cada uno de los programas. Asimismo se construyen los instrumentos que permitirán observar el cumplimiento de dichos indicadores.
5. Integrar el comité responsable del seguimiento y evaluación del programa.
6. Elaborar el informe de autoevaluación del programa.
7. Diseñar e implementar procesos de mejora de la docencia.

La estrategia metodológica que guía el trabajo de las unidades académicas para asegurar la calidad del proceso pedagógico, debe considerar los siguientes elementos:

1. Plan de estudios.
  - Análisis de los programas por carreras.
  - Cumplimiento de las actividades planificadas en los programas.
  - Derivación de los objetivos a partir del Plan de estudio y su concreción en la clase.
  - Dificultades presentadas en el tratamiento de los diferentes temas.



- Propuestas de solución.
  - Elaboración de informes sobre el desarrollo de los programas por profesores teniendo en cuenta los puntos anteriores.
2. Atención a la clase.
    - Estructura metodológica.
    - Grado de cumplimiento de los objetivos temáticos.
    - Coherencia de los objetivos de temas con las habilidades profesionales expresadas en el perfil.
    - Formas de organización. Orientación, desarrollo y sistematización del trabajo en grupo: curso monográfico, seminario, taller, prácticas.
  3. Visitas a clases por los Coordinadores de Programa y/o Equipo representativo de las Unidades Académicas.
  4. Análisis de las visitas realizadas con los docentes con un enfoque científico metodológico y con propuestas concretas para solucionar los problemas que se detecten.
  5. Valorar la posibilidad del intercambio de experiencias a través de clases abiertas.
  6. Valorar, entre docentes y equipo de las Unidades Académicas la implementación de clases con metodologías instructivas, demostrativas, participativas.
  7. Análisis de los perfiles de egreso por carreras. Establecer las estrategias pedagógicas para alcanzar las metas y exigencias planteadas.
  8. Presentación de informes en cada período evaluativo sobre los puntos 1,2,3.

Por consiguiente, procesos operativos y estrategia metodológica constituyen la función de asesoramiento, orientación e información de las unidades académicas. Sobre la base del autodiagnóstico se determina el proyecto de asesoramiento, por consiguiente, dicho equipo se transforma en consejeros; según nos señala Antonio Ballesteros, se deben convertir en "Consejeros y orientadores de los maestros, resaltando de su labor la función pedagógica en contraposición a la fiscal, y deben convertir la evaluación en un instrumento activo de la transformación educativa"<sup>62</sup>.

Esta función conlleva la propuesta de acciones innovadoras para mejorar la calidad de la enseñanza. El método de asesoramiento logra efectividad si existe la capacidad de establecer sobre la base de buenas relaciones humanas, una comunicación coherente con docentes y alumnos.

El coordinador del programa es el vínculo de toda la información que debe circular entre el organismo superior y la institución educativa. Para ello el coordinador del programa debe estar atento y permanentemente informado, ya sea a través de los canales oficiales o por propia iniciativa.

El coordinador, en función orientadora, ayuda al personal a lograr sus objetivos, procura la cohesión y la unidad aportando su esfuerzo y los recursos necesarios para el beneficio colectivo.

Según Wiles (1965), cuando define el objetivo de la supervisión, nos permite definir la función orientadora de los coordinadores o jefes de programa de la siguiente forma:

---

<sup>62</sup> Ballesteros A. (1957). *La inspección en organización escolar Tomo II*. México. p. 625

"ayudan a establecer intercambio de pensamiento y opiniones, ayudan a las personas a aprender a escucharse unas a otras; relacionan a quienes tienen problemas similares o solicitan la cooperación de quienes puedan prestarla... Escuchan las discusiones de los problemas que presentan los maestros y sugieren algunas recomendaciones para ayudar a la solución de los mismos. A los maestros que se acercan a ellos solicitando colaboración técnica les aconsejan y sugieren materiales adecuados para sus enseñanzas... Demuestran su capacidad y experiencia trabajando en grupos"<sup>63</sup>.

Cuando la calidad del aprendizaje mejora notablemente a causa de la labor del coordinador o jefe de programa, es indudable que existe un verdadero asesor.

Otro argumento, para proponer la autoevaluación, consiste en: "dejar atrás la idea de la evaluación rutinaria o de mantenimiento para avanzar hacia la evaluación estratégica, para el cambio".<sup>64</sup>

#### *La autoevaluación y el cambio educativo*

*El principio del aumento de la participación activa y democrática*, que expresa que los jefes de programa y coordinadores de los procesos y actividades deben favorecer no sólo un ejercicio más libre de la opinión, sino el surgimiento de las iniciativas del grupo (integrados en las unidades académicas de vinculación de docencia e investigación) y de las decisiones que en los diferentes niveles se adopten, mediante un proceso en condiciones de plena comunicación.

Ello incluye particularmente el funcionamiento de los actores de la comunidad universitaria, del trabajo metodológico y de las formas de relación de los implicados en cada uno de los programas de carrera.

Igualmente este principio opera sobre la concepción de las actividades "externas" para formar a los docentes en un pensar más democrático, no sólo en los intercambios profesionales, sino en la esencia de su quehacer profesional.

Se trata, ante todo, de aprender a construir un espacio de acción propia de la institución educativa, donde éste se desarrolle a partir de las necesidades específicas de cada uno de los programas y particularmente de los docentes.

---

<sup>63</sup> Wiles, Kimball. (1965). *Técnicas de Supervisión para Mejorar Escuelas*. México D.F.: Editorial Trillas. p. 161

<sup>64</sup> Los sistemas de evaluación de la calidad pueden clasificarse (Kent, Rollin, 1993) de acuerdo con:

- La finalidad del sistema de acreditación (promoción o control de la calidad.)
- Los criterios de evaluación (ajuste a los fines declarados con un proyecto institucional como patrón de medida, o ajuste a estándares o patrones más generales).
- El foco (instituciones, programas o personas).
- Los procedimientos aplicados durante el proceso (referidos, básicamente, a la importancia relativa y a las formas particulares de los elementos de autoevaluación, evaluación externa, etc.).
- El organismo o agencia encargado de conducir el proceso, considerando como elemento fundamental el rol asignado al estado.

*El principio del cambio de significado de la actividad*, lo definimos como un proceso de reconsideraciones de los modos de actuación, puntos de vista y representaciones que se producen en los docentes y funcionarios, basados en la valoración crítica de su actividad, de su preparación, de sus posibilidades de transformación, dirigidas a concebir de manera diferente su trabajo profesional.

Estas modificaciones son de carácter ético-moral en los valores profesionales y se encaminan hacia el perfeccionamiento de los modos de actuación profesionales, a través del reconocimiento de los modelos didácticos y de las modificaciones que es preciso realizar en ellos. La esencia de la resignificación opera con la comprensión del papel del estudiante y del docente en el proceso pedagógico y con los cambios actitudinales del quehacer profesional. Es decir, las reflexiones del sujeto sobre sus modos de actuación, sus motivos y estructuras cognitivas y su apropiada modelación, constituyen eslabones propiciadores del cambio del sujeto y de su implicación en los procesos autodesarrolladores y del movimiento innovador y creativo hacia su labor.

*El principio del desarrollo y estimulación de la innovación* que parte del reconocimiento de que ésta es un proceso complejo en el cual el individuo implica todas sus potencialidades. Ello significa, que un cambio profesional definitivo y duradero de la institución sólo operará efectivamente como resultado de la elevación del potencial creador de cada funcionario y comunidad universitaria.

También presupone la creación de un ambiente educativo que se apoya principalmente sobre un sistema comunicativo y afectivo que facilita, no sólo la democracia universitaria, sino una comprensión cooperativa y transformadora de las relaciones entre los subordinados y sus superiores; el desarrollo máximo de las potencialidades de los docentes y coordinadores; así como, la detección de aquellos que actúan como catalizadores e impulsores de las transformaciones educativas, como ejemplos posibles a imitar.

En la FES Acatlán y las universidades mexicanas, no podemos negar que el cambio educativo debe favorecer una mayor implicación profesional de los docentes y un aumento de la motivación hacia su labor. Ello no es sólo consecuencia del cambio, sino que es un prerrequisito del mismo, de ahí su importancia específica. Para considerar el principio de la *motivación*, resulta evidente que no es posible referirnos a los restantes principios sin considerar los factores motivacionales en el marco de los cuales ellos operan, lo resaltamos por su importancia en la estructura organizacional.

#### *La autoevaluación y el clima o ambiente innovador*

Desde nuestra óptica, un primer momento corresponde a la creación de las condiciones para la libre autovaloración por los actores de la institución educativa, de su labor y de los docentes en particular.

Este primer momento debe favorecer un clima de receptividad y de intercambio entre los docentes. Este clima de receptividad presupone un estudio suficiente de las condiciones de

las interrelaciones y del sistema de actividades de la institución y de los estilos de dirección empleados con la planta docente y administrativos.

Para el establecimiento de las condiciones será necesario romper, lentamente, con aquellas trabas y barreras que frenen la integración del trabajo por unidades académicas y, de manera esencial, es necesario crear las condiciones para el trabajo democrático y en grupo de los docentes e investigadores.

Las unidades académicas de vinculación de docencia e investigación deben conocer sus posibilidades reales de autodirección y comprender la importancia de sus recursos para alcanzarla. El análisis desde dentro resulta trascendente, aunque sea preciso apoyar la gestión de los miembros de la comunidad con acciones apropiadas.

Un segundo momento es el dedicado a la detección del potencial movilizador y de vanguardia en el trabajo pedagógico, es decir, determinar los líderes y su inserción en la coordinación y realización del trabajo metodológico en pedagógico y la ampliación de la participación de la comunidad educativa como un elemento primordial del cambio.

Esta detección de los líderes formales e informales es de vital importancia en el trabajo por la transformación de la labor escolar. La práctica de nuestras investigaciones y el trabajo en la institución demuestran, que en cada centro docente existen docentes con gran prestigio entre sus compañeros y que se convierten en modelos a imitar. En ocasiones estos docentes son claramente líderes de sus compañeros y en otras, laboran calladamente pero son consultados por su pericia metodológica y educativa. De tal forma, el equipo de trabajo aprecia a estos docentes y los refiere como docentes de experiencia, originales, creativos.

Este "potencial movilizador" es clave en el desarrollo ascendente del trabajo en las unidades de vinculación de docencia e investigación y de los docentes menos experimentados. Por ello su detección y su utilización en el trabajo metodológico de la docencia resultan vitales.

Este grupo de docentes, no debe confundirse con aquellos profesores que, en el caso de la FES de Acatlán, las jefaturas de programas les asignan horas de apoyo para realizar trabajos específicos. El potencial movilizador de la institución puede coincidir o no, con estos profesores, no siempre los que apoyan la labor del jefe de programa son reales impulsores del trabajo metodológico o del autodesarrollo. Pueden ser de gran ayuda en tareas operativas o de control que son necesarias y no ser reconocidos por sus colegas como ejemplos a imitar en el desarrollo profesional o en su labor pedagógica.

Es prioritario identificar al personal de mayor prestigio profesional y vincularlo a la labor de dirección metodológica y de formación pedagógica en el trabajo de las unidades académicas. A veces será necesario realizar acciones específicas para su detección y para permitir su acceso a los procesos de orientación profesional; siempre con arreglo a las posibilidades y deseos de cada docente.

Un tercer momento es el de la creación de los mecanismos para el trabajo creador y de autodesarrollo, promover la toma de decisiones innovadoras. Necesariamente, la organización académica debe incidir más sobre los métodos para obtener soluciones y lograr

una participación más efectiva del equipo docente en las decisiones curriculares y de la institución.

En esta fase, identificamos la conveniencia de la combinación del trabajo individual y el grupal en la realización de los procesos pedagógicos, no sólo como resultado de su esencia diferenciada, sino como vía para la atención sistémica al desarrollo de las potencialidades de los docentes por medio del autoanálisis y el intercambio<sup>65</sup>.

En general estos momentos presuponen:

1. Promover las vías para la reflexión individual y grupal sobre la actividad pedagógica.
2. Identificar los problemas y participar en el diseño de alternativas para su solución.
3. Diseñar las vías de libre acción del docente en su gestión.
4. Organizar la labor coordinada en grupos de profesores (integrados en las unidades académicas de vinculación de docencia e investigación) en la búsqueda de soluciones, pero respetando su individualidad.
5. Aumentar la responsabilidad de los miembros de la comunidad universitaria con los resultados y el respeto a esa decisión.
6. Promover las vías para la formación pedagógica de los profesores enfocados hacia la gestión innovadora de la docencia que logren: romper las inhibiciones; promover la flexibilidad del pensamiento; desarrollar métodos y conocimientos para encontrar soluciones creadoras; aumentar la autorregulación del docente en su gestión.

A su vez, la conducción del proceso de cambio exige determinadas acciones, entre las cuales pueden distinguirse cuatro grupos fundamentales:

- Acciones dirigidas al diseño de sistemas de evaluación del proceso pedagógico y a la formación pedagógica del personal de las diferentes carreras.
- Acciones para realizar el análisis y estudio de las actividades principales de la dependencia que inciden en la docencia universitaria. Ello implica precisar acciones para revelar el estado real del trabajo, las insuficiencias y los obstáculos que afectan al equipo docente para su labor. Asimismo, acciones de detección del potencial movilizador con que se cuenta y la determinación de acciones de mejora.
- Acciones para promover el clima de cambio; las cuales constituyen el núcleo básico de las transformaciones cualitativas que se desean lograr, incluyen en primer término, acciones dirigidas a la promoción de cambios organizativos, pedagógicos y metodológicos, de estimulación de la profesionalidad y el desarrollo innovador (trabajo individual con el docente y organización del sistema de actividades). Otras acciones de este grupo son las de formación particular y de incorporación del potencial movilizador en la labor pedagógica.
- Acciones de control y evaluación de la estrategia por niveles de gestión.

---

<sup>65</sup> Ver Torres del Castillo, Rosa María. (1998). *Nuevo Papel Docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?* Perfiles Educativos. UNAM. México. Volumen XX No. 82 pp. 6-23

Bajo el precepto de la profesionalización de la docencia los actores educativos deben dirigir su esfuerzo de perfeccionamiento creativo de los siguientes aspectos: el capital científico y metodológico del docente, definir la estructura y contenido temático. Encauzados en los sustentos filosóficos, conceptuales, pedagógicos y motivacionales, para orientar las acciones de la docencia hacia la innovación<sup>66</sup> pedagógica y una mayor implicación de ésta en la transformación de los modos de su actuar que condicionan el éxito de la misma.

De tal manera, el desarrollo de la innovación en la actividad pedagógica pasa en muchos casos por el enriquecimiento del docente a partir de la identificación e interiorización de sus modos de actuación. Ello constituye el elemento básico con el que opera el proceso pedagógico de calidad profesional, porque no se refiere sólo a los efectos tecnológicos del proceso, aunque ello juega un papel importante, sino que el análisis parte del cuestionamiento de para qué y por qué se llevan a cabo determinadas actividades y su ubicación y estructuración en el sistema de ideas y concepciones pedagógicas del docente.

---

<sup>66</sup> Nos adherimos a la definición de Burton R. Clark, que da al término de innovación, por ser el más integrador y referirse con más claridad al proceso de obtención y producción de algo nuevo en el marco de determinadas exigencias sociales. Clark Burton. R. (2000). Creando universidades innovadoras, Estrategias Organizacionales para la transformación. México p. 30

## 4. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

### 4.1 Problemas y resistencia ante la evaluación y el paradigma de calidad de la educación superior

Dado que actualmente México se enfrenta a los efectos de las resoluciones emanadas de las reuniones con Canadá, Estados Unidos de Norteamérica, que determinan como tarea central del Sistema Educativo Nacional, lograr escuelas de excelencia y calidad académica, para lo cual se proponen políticas de evaluación que certifiquen la calidad de los planteles, programas y egresados<sup>1</sup>. México, es una nación con una estructura escolar distinta a la de nuestros dos principales socios comerciales que además, no cuenta con la cultura de la autoevaluación y la evaluación permanente de sus sistemas y programas. Por consiguiente, al existir resistencia manifiesta en contra de las evaluaciones para la certificación, cualquiera que sea; el Sistema Educativo Mexicano, presenta marcadas diferencias y retraso en el nivel de rendimiento académico de sus estudiantes.

La celebración del Tratado de Libre Comercio con ambos países y su vigencia, a partir de 1994, estimuló notablemente los acercamientos que permitieron observar con mayor detalle el funcionamiento de esos sistemas y las comparaciones fueron inevitables. Para muchas instituciones y directivos la sincronía en materia de comercio con ambos países debía de corresponderse con algo semejante en educación superior. De hecho, buena parte de los planteamientos que con enorme interés se hicieron en los años de 1993 y 1994, recomendaban transitar hacia la implantación de sistemas semejantes en materia de evaluación y acreditación. Una enorme deformación se introducía con ello<sup>2</sup>. Afortunadamente el debate fue normando los enfoques en torno a esta materia y todo indica que México está siguiendo un camino propio, acorde con su circunstancia, historia y condicionantes culturales. Sin embargo, no es un asunto terminado: dos capítulos del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá hacen referencia al intercambio e ingreso de profesionales y las condiciones para los reconocimientos recíprocos, muchos de los cuales tienen que ver con acreditación, certificación y evaluación<sup>3</sup>.

En una de las reuniones previas a la firma de acuerdos comerciales, con la visión y el espíritu de Wingspread, y tomando en cuenta los cambios impulsados en las relaciones entre Canadá, Estados Unidos de Norteamérica y México por distintas fuerzas (globalización económica, cambio y avance tecnológico, demanda de educación y capacitación en todos los niveles) se propusieron las estrategias que llevarían más adelante a recomendaciones y propuestas concretas<sup>4</sup>. Una de las áreas estratégicas que consideramos importante citar por corresponder a los objetivos de nuestra tesis, se refieren al desarrollo

---

<sup>1</sup> En febrero de 1992 representantes gubernamentales de México, Estados Unidos de Norteamérica y Canadá se reunieron en Washington, D.C. Como resultado de esta reunión se acordó una agenda de actividades para el estudio de la cooperación trilateral en educación superior.

<sup>2</sup> Pallán Figueroa, Carlos. (1992), op. cit., pp. 95-144.

<sup>3</sup> Crespo, Manuel (2000). "Managing Regional Collaboration in Higher Education. The Case of the North American Free Trade Agreement (NAFTA). In *Higher Education Management* OCDE, Volumen 12, No. 1 pp. 23-39

<sup>4</sup> *Idem*.

del personal académico e institucional. Los objetivos comunes a los tres países, para el desarrollo del personal académico e institucional son los siguientes<sup>5</sup>:

1. Mejorar las habilidades de enseñanza del personal docente e impulsar su desarrollo académico y profesional.
2. Educar de manera efectiva a los estudiantes mediante currículums desafiantes y contemporáneos.
3. Apoyar de manera particular aunque no exclusivamente, en las áreas de desarrollo económico sustentable, transferencia de tecnología y política social, a nuestras comunidades y países.
4. Mejorar los sistemas y los servicios de apoyo a la administración y la investigación para que nuestras instituciones de educación superior, estén en mejores condiciones de cumplir su misión fundamental de enseñanza e investigación.

La tarea de evaluación y acreditación de la calidad en las escuelas y facultades de la UNAM es un proyecto impreciso y que no se ha logrado un consenso, ni se han determinado las políticas para realizar una evaluación institucional que permita asegurar la viabilidad de cada uno de sus programas y sobre todo lograr implementar medidas que atiendan los problemas detectados: bajo rendimiento académico, deserción, deficiente formación docente, ausencia de evaluación curricular, inadecuada dosificación de contenidos, entre otros<sup>6</sup>.

Ante esta problemática que enfrentan los actores principales del ámbito educativo, observamos que existe una resistencia natural ante los proyectos innovadores y una absoluta desconfianza e incredulidad a los beneficios que pueden obtenerse de la actualización y formación pedagógica del equipo docente y directivo, que les permita implementar tareas de evaluación y consolidar las actividades de investigación educativa, que a su vez generarán alternativas para la calidad en la educación<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Van Damme, D. (2001). *Higher Education in the Age of Globalization: the need for a new regulatory framework for recognition. Quality assurance and accreditation*. Working Paper. UNESCO. Paris, France.

<sup>6</sup> Pacheco M. Teresa y Díaz Barriga, A. *La evaluación educativa tensionada entre lo formal y lo sustantivo*. En: Evaluación Académica. México: FCE. pp.26-28.

<sup>7</sup> *Ibidem.*, pp. 28-31.



## 4.2 Calidad de la educación superior, postura de los organismos internacionales.

En este apartado identificaremos algunos de los ejes y planteamientos en materia educativa que se desprenden de los documentos de los principales organismos internacionales interesados en la educación. Presentaremos una visión panorámica sobre las diversas agencias internacionales, destacando el papel que ha desempeñado el Banco Mundial y que acciones se han desencadenado en la política de la educación superior mexicana. Para el análisis de esta temática recuperamos las ponencias presentadas por Carlos Tünnermann el año de 1997 en la UNAM; asimismo las conferencias dictadas por Gabriel Carrón de la UNESCO, Eric Esnault de la OCDE, Norberto Bottani de la OCDE, Jeffrey Puryear, Director de Estudios sobre Reforma Educativa en América Latina. Las conclusiones del Foro Internacional de Innovación y Calidad Educativa, realizado en México D. F. Los días 29, 30 y 31 de mayo de 1997. Y la conferencia de Donald Winkler del Banco Mundial realizada en el Foro sobre Economía y Educación en 1998. Del mismo modo recurrimos a la tesis de Alma Rosa Maldonado(2000)<sup>8</sup>.

### *Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE)*

Las actividades fundamentales a las que se dedica el organismo son el estudio y formulación de políticas en una gran variedad de esferas económicas y sociales. De hecho, el organismo concentra sus actividades en cerca de doscientas áreas de análisis. Al igual que la UNESCO, la OCDE no otorga financiamiento para el desarrollo de ningún proyecto.

El mecanismo mediante el cual desarrolla sus actividades es la combinación del trabajo de sus expertos con miembros de los gobiernos bajo una dimensión, aparentemente, multidisciplinaria.

De acuerdo con Gabriela Ilián Ramos Patiño, Directora Ejecutiva del Centro OCDE para México y América Latina, algunos de los puntos de mayor interés del organismo, en torno a la educación superior son<sup>9</sup>:

a) La transición entre la educación superior y el empleo. Por ello, la organización propone como dos aspectos fundamentales: la integración social y productiva de los individuos, así como la flexibilidad del conjunto de educación superior para adecuarlo mejor a las necesidades productivas.

b) La solución de los problemas concernientes a la educación media superior, basándola en “el conocimiento real, efectivo y cualitativo de conocimientos”. El organismo considera que la solución de esta problemática supondrá el éxito de los programas en la educación superior.

---

<sup>8</sup> Maldonado, Alma. *Los Organismos Internacionales y La Educación en México. El Caso de la Educación Superior y el Banco Mundial Perfiles Educativos*. Número 87, Año 2000. CESU. UNAM. México.

<sup>9</sup> Conferencia del 6º Encuentro Nacional de Responsables de Información Estadística de las Instituciones de Educación Superior. 11, 12 y 13 de junio 2003 *Indicadores para la Planeación y Rendición de Cuentas*. UNAM. México.

c) La reducción de los recursos económicos que se emplean en la educación superior. Para ello, la organización propone la diversificación de las fuentes de financiamiento en el nivel terciario<sup>10</sup>.

Si bien el organismo ha publicado continuamente estudios sobre política en materia de educación superior, existen tres documentos de gran importancia para el análisis del caso mexicano; se trata de los textos sobre *Políticas nacionales de la ciencia y de la tecnología en México*<sup>11</sup> y, principalmente, el estudio sobre políticas nacionales de educación superior que la organización preparó para México, el cual comprende un documento elaborado por una comisión de expertos mexicanos y otra parte elaborada por expertos internacionales<sup>12</sup>. Es importante señalar que algunas de las políticas derivadas de este estudio han tenido un impacto muy relevante en la educación superior en el contexto nacional. Entre ellos destacan:

- Calidad educativa (evaluación, acreditación, certificación). *Programme for Indicators of Student Achievement* (PISA) y Laboratorio Latino Americano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLAECE), ambos pertenecientes a la OCDE.
- Financiamiento de la educación (diversificación de fuentes, distribución racional de recursos).
- Equidad educativa (instauración de mecanismos de admisión).
- Pertinencia y educación (vinculación con sectores económicos y sociales).
- Prioridades cuantitativas de la educación (atención a la demanda, desarrollo de instituciones y universidades tecnológicas, incremento de posgrados).
- Diferenciación y flexibilidad de los conjuntos educativos (flexibilización curricular, competencias laborales de los trabajadores, educación continua).
- Perfeccionamiento del personal (establecimiento de políticas nacionales para el personal docente, evaluación del sistema, estímulos económicos).
- Estructura y conducción del sistema (sistemas de información estadística, estructuras de planeación y evaluación globales, vinculación entre subsistemas).

#### *Banco Interamericano de Desarrollo (BID)*

Se puede afirmar que el BID utiliza casi íntegramente los indicadores del Banco Mundial en materia de educación y ciencia. Por ello, el BID comparte con este organismo ciertas afirmaciones y recomendaciones generales, por ejemplo, en el sentido de que la cobertura de la educación ha crecido pero su calidad se ha deteriorado o bien, la urgencia de que se establezcan mecanismos de estandarización de los distintos sistemas educativos tales como los exámenes nacionales.

---

<sup>10</sup> Sánchez, Georgina (1998), *Tendencias de la educación superior en los países de la OCDE*, conferencia dictada en el marco EduFrance 98, organizada por la Embajada de Francia, ciudad de México, 14 de noviembre, 5 pp. Sarukhán, José, (1996), *Informe 1996, Relación del acontecer universitario, 1989-1996*, México, UNAM.

<sup>11</sup> OCDE(1994), *Políticas nacionales de la ciencia y de la tecnología. México*, México, OECD, p.255

<sup>12</sup> OCDE (1997), *Exámenes de las políticas nacionales de educación. Educación. México, educación superior*, París, OCDE.

En lo referente a la educación superior, la corporación sostiene que las Universidades de América Latina y el Caribe “constituyen *la piedra angular* de los esfuerzos para hacer frente a los desafíos tecnológicos y económicos del nuevo milenio, puesto que posibilitan la mejora de la productividad en la economía, reducen la brecha tecnológica y modernizan a las instituciones económicas y sociales; en tal sentido, recomienda la colaboración entre universidades e industrias”<sup>13</sup>. Además, es fundamental recordar que el BID se erige como el organismo financiero bilateral o multilateral que mayores contribuciones ha realizado a la educación superior latinoamericana; se designa asimismo como el Banco de la universidad. De hecho, el organismo señala que “financiará preferentemente proyectos de desarrollo de las siguientes áreas educativas”<sup>14</sup> (en el siguiente orden):

1. Programas de educación superior de nivel profesional, posgrado e investigación científica y tecnológica.
2. Programas de educación técnica y formación profesional.
3. Programas de educación destinados a proporcionar un mínimo de destrezas sociales y de trabajo a los jóvenes y adultos que no han tenido acceso oportuno a la educación formal.
4. Programas destinados a introducir formas sustantivas en currículum, métodos docentes, estructura, organización y funcionamiento de la educación básica, formal, y no formal en el ámbito primario y secundario.
5. Programas para mejorar la eficiencia y equidad en la aplicación de los recursos dedicados al funcionamiento de la educación y a promover fuentes alternas de financiamiento.

Las finalidades del BID hacia la educación superior se resumen de la siguiente forma: “contribuir al desarrollo de recursos humanos, facilitar el acceso universal a la educación, fortalecer la planificación, la organización, la administración y los métodos de enseñanza, así como apoyar las reformas del sistema nacional de educación. Su política rectora estriba en fomentar una mayor integración entre las actividades educativas y las estrategias nacionales de desarrollo en América Latina”<sup>15</sup>.

El organismo pone fuerte énfasis en el fortalecimiento de los estudios de posgrado, pero sobre todo, en el impulso de la ciencia y la tecnología en la región. El BID considera que una forma de potenciar el crecimiento económico de Latinoamérica consiste en aplicar educación e investigación universitarias de “calidad a las necesidades específicas de los distintos países que la conforman”<sup>16</sup>. Una característica de los préstamos del BID es que el gobierno del país al que se otorga el crédito tiene que aportar la misma cantidad que la destinada por la instancia crediticia.

---

<sup>13</sup> Banco Interamericano de Desarrollo (1994), Washington, BID. pp. 1-8

<sup>14</sup> Malo, Salvador y Samuel Morley (eds.) (1995), *La educación superior en América Latina. Testimonios de un seminario de rectores*, Washington, Banco Interamericano de Desarrollo-Unión de Universidades de América Latina.

<sup>15</sup> Banco Interamericano de Desarrollo (1997), Washington, BID. p. 1

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 7

*Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO)*

Un punto clave, para la UNESCO, de la nueva visión de la educación superior, es la revalorización de la función docente en las universidades, a veces un tanto menospreciada frente al prestigio de la función de investigación. Sin desestimar la investigación como una de las tareas relevantes de las universidades, es necesario llevar a cabo esfuerzos especiales para renovar los métodos de enseñanza - aprendizaje y destacar el lugar de la docencia en el quehacer general de la universidad.

La interdependencia entre las disciplinas científicas que hoy día caracteriza al conocimiento contemporáneo, hace imperativo aumentar el contenido interdisciplinario y multidisciplinario de los estudios. La introducción de la perspectiva de la educación permanente es, a su vez, una consecuencia de la naturaleza obsolescente de la ciencia contemporánea. Esto significa que las universidades tienen que asumir un compromiso mayor con el modelo emergente de aprendizaje de por vida.

Estos desarrollos tienen consecuencias que se traducen en la necesidad de promover estructuras académicas y programas de estudios más variados y flexibles. El reconocimiento académico de la experiencia laboral e incluso de la simple experiencia vital, o sea la acumulada por los años de vida.

La efectividad de la renovación del aprendizaje y la enseñanza también depende de cómo se transmite el conocimiento. Se hace cada vez más evidente que debido al impacto combinado del desarrollo del “software” y del “hardware” en la tecnología de la información y la comunicación, se han abierto espacios que facilitan nuevos tipos de servicios educativos. Este ambiente de aprendizaje basado en la tecnología lleva a replantearse las prácticas de enseñanza, así como las funciones generales de ese vasto dominio que son los sistemas de información. En resumen, es necesario introducir en la vida universitaria la “cultura informática”.

La propuesta principal de la UNESCO se refiere a una de las innovaciones más interesantes que se han introducido últimamente en los procesos de enseñanza – aprendizaje: los módulos de conocimiento y los currícula modulares, como una alternativa a los programas tradicionales, pero esto requiere mejorar el sistema de orientación de estudios, realizar ajustes adecuados en cuanto a la propiedad del curso y los formatos estructurados en plazo a que utilizan muchas facultades, rediseñar el apoyo al estudiante y los servicios de tutoría (en especial en la educación superior a distancia) así como las oportunidades de crédito para el estudio y las transferencias de personal en diferentes formas y campos de estudio.

En cuanto a la investigación, la UNESCO estima que: los departamentos de investigación en las instituciones de educación superior, aunque generan costos muy elevados, son una fuente indispensable de destrezas e ideas en el contexto de la economía mundial, basada en el conocimiento y el cambio tecnológico constante. La mejor manera de hacer que el público en general, los cuerpos de gobierno y las organizaciones económicas tomen conciencia del papel de la investigación en la educación superior es demostrando, mediante resultados convincentes, la calidad académica, el valor económico, la perspectiva

humanística y la pertinencia cultural de la investigación, así como de los programas de estudio y de enseñanza relacionados con ésta.

La UNESCO insiste en subrayar que cualquier política educativa, debe asumir el sistema educativo como un todo. Por tanto, la reforma de la educación superior debe tener presente su estrecha interdependencia con los demás niveles educativos. Esta coherencia deriva del hecho de que la calidad de la educación superior depende de los resultados de la labor de los niveles precedentes. De ahí que la UNESCO afirme que: “La educación superior tiene que asumir un papel conductor en la renovación de todo sistema educativo”.

El concepto de calidad en la educación superior es un concepto multidimensional. No sólo abarca las tres funciones clásicas del tríptico misional de Ortega y Gasset: docencia, investigación y extensión, lo que se traduce en calidad de su personal docente, calidad de su programa y calidad de sus métodos de enseñanza y aprendizaje, sino que comprende también la calidad de sus estudiantes, de su infraestructura y de su entorno académico. Todos estos aspectos relacionados con la calidad, más una buena dirección, un buen gobierno y una buena administración, determinan el funcionamiento de la Universidad y la imagen institucional que proyecta sobre la sociedad en general.

#### *Banco Mundial (BM)*

A partir de 1996 el Banco Mundial, por medio del Grupo de Educación del Departamento de Desarrollo Humano, ha publicado una serie de documentos en torno a las consecuencias y fines de la reestructuración de los sistemas educativos. El propósito principal de la serie es ayudar a los tomadores de decisiones a redefinir las estrategias y a seleccionar entre las posibles opciones para la reestructuración del sistema. En parte, esta serie de estudios tratan de responder a los propósitos que se trazaron en la Conferencia Mundial de Jomtien de 1990: Educación para todos<sup>17</sup>. Además, es importante considerar que el reporte anual de 1999 trató como tema principal el conocimiento y su vínculo con el desarrollo (World Bank, 1999). Finalmente, hay dos documentos más que cobran especial relevancia en el tema de la educación superior tanto en el ámbito internacional como en el nacional. El primero es el texto “La educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas”, elaborado por el Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad (Task Force on Higher Education and Society), publicado por el Banco Mundial (2000) y, por otra parte, está el documento oficial del organismo elaborado por la Unidad Especializada en México, ubicada dentro del Departamento de Reducción de la Pobreza y Administración Económica de la región de América Latina y el Caribe (2000).

Algunos de los ejes principales del Banco Mundial en los ámbitos de la educación primaria, secundaria, técnica, media superior, de mujeres y grupos étnicos minoritarios son: acceso, equidad, eficiencia interna, calidad, financiamiento, administración, resultados e internacionalización, además de la preocupación por la educación en un contexto de globalización y competencia económicas. En el caso de la educación superior, podríamos

---

<sup>17</sup> Patrinos, Anthony Harry (1998), *Descentralización de la educación, Financiamiento basado en la demanda*, Washington, World Bank, Tendencias del Desarrollo, p. 76

considerar que los ejes son financiamiento, calidad, administración, resultados e internacionalización de las políticas educativas.

En el caso del documento “La educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas”, se trata de un texto no oficial del organismo, que surge a partir del trabajo de una comisión de expertos convocados por la iniciativa de dos personas independientes al organismo (Ismail Serageldin y Kamal Ahmand), quienes reconocieron la necesidad de elaborar un texto sobre este tema. Así, se logró convocar a una comisión integrada por miembros de 13 países, con el propósito de explorar el futuro de la educación superior en los países en vías de desarrollo. Tal y como Kapur *et al.* (1997) lo señalan, en algunas ocasiones el Banco Mundial “decide difundir y promover ideas a través de diversas vías (independientemente de si han sido generadas o no en el interior del organismo) hacia el mundo de los tomadores de decisiones o investigadores”<sup>18</sup>. Es posible afirmar que éste es el caso del documento “Peligros y promesas”. Si bien es cierto que diversos investigadores han señalado la existencia de notorias diferencias entre los planteamientos de este documento y las tradicionales políticas del BM en materia de educación superior, sería muy precipitado suponer que estos cambios representan un giro en la postura oficial del organismo, puesto que tal y como ha sido señalado, no se trata de un documento oficial, ni siquiera de una iniciativa propia del organismo. Por el contrario, en voz de uno de los consultores especiales, es un documento que fue escrito fundamentalmente por los secretarios de la comisión (ambos académicos de Harvard), aunque el texto fue revisado posteriormente por la Comisión de los consultores especiales (según reporte de Philip Altbach).

A continuación, se presentan tres de los ejes más importantes que destaca el BM en materia de educación superior a partir del análisis de los documentos más importantes que ha publicado el organismo en la materia (Banco Mundial, 1995 y Winkler, 1994). Se trata de una versión sintética, puesto que son varios los análisis que ya se han publicado al respecto<sup>19</sup> (Kent, 1995 y Díaz Barriga, 1996).

### *Calidad-evaluación*

Una de las formulaciones centrales del Banco en materia de calidad se vincula con el supuesto de que el aumento rápido de las matrículas es el principal responsable del deterioro de la calidad. Concretamente, para el caso latinoamericano, se afirma: “El incremento de las inscripciones en la educación superior en las últimas dos décadas ha sido acompañado de una reducción en la calidad de la instrucción”<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> Kapur D., P. Lewis y R. Webb (ed.) (1997), *The World Bank. Its first half-century*, vols. 1 y 2, Washington, Brookings Institution Press. p. 526.

<sup>19</sup> Díaz Barriga, Ángel (1996) *Dos miradas sobre la educación superior: Banco Mundial y la UNESCO*, en *Momento económico*, México, IIE-UNAM, ene.-feb.

Kent, Rollin, (1995), *Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: El Banco Mundial y la UNESCO*, en *Universidad Futura*, vol. 7, núm. 19, invierno, pp. 19-26.

<sup>20</sup> Winkler, (1994). op. cit. pp. 3-7.

Las soluciones para mejorar la calidad educativa en educación superior, según el Banco Mundial, consiste en llevar a cabo las siguientes políticas:

- La instauración de la “competencia con respecto a los recursos fiscales”.
- La implantación de mecanismos de evaluación; dentro de los cuales destaca la evaluación dirigida a los docentes, a los estudiantes y al posgrado. En el primer rubro se ubica la evaluación que permite el condicionamiento de recursos. Respecto a la evaluación de alumnos, se proponen mecanismos de acreditación donde se distingue la instauración de exámenes nacionales y “becas basadas en el mérito de los estudiantes tanto de instituciones públicas como privadas”. Respecto al posgrado, la serie de recomendaciones incluyen: reducción de los posgrados (porque generalmente duplican funciones y son poco redituables), incremento de la “productividad investigativa, mediante políticas financieras, como reasignación de recursos y nuevos establecimientos de criterios de financiamiento”, y promoción de “la competencia entre las unidades académicas para conseguir recursos adicionales”.
- La apertura hacia las “influencias internacionales”, especialmente, el organismo afirma que los “centros de excelencia académica más recientes del mundo en desarrollo” (por ejemplo, los Institutos Indios de Tecnología y Administración, el Instituto Superior de Ciencia y Tecnología de Corea, la Universidad Nacional de Singapur y la Universidad de Filipinas en Los Baños) deben en buena medida este nivel de calidad a que tienen objetivos y políticas para fomentar las relaciones internacionales<sup>21</sup>.

#### *Diversificación de fuentes de financiamiento*

Entre las medidas para diversificar el financiamiento, el BM sugiere estímulo al incremento de los aportes del sector privado, el pago de arancel por los estudiantes, sin perjuicio de introducir, simultáneamente, un sistema de becas y de crédito educativo; la organización de los graduados para que contribuyan con sus cuotas, la venta de servicios, los contratos con el sector productivo, entre otras.

Con respecto al financiamiento, regularmente, la crisis es mayor en los países en desarrollo por la existencia de planes de ajuste estructural, que tienden a reducir la inversión en el sector social. Se observa en estos países una creciente situación de deterioro en la calidad de la educación superior, como consecuencia de la disminución del gasto por estudiante, de la declinación de los salarios del personal docente y la falta de fondos para el mantenimiento de las plantas físicas, la adquisición de textos y otros materiales para la docencia y la investigación. De manera concomitante, la tasa de desempleo de los graduados se ha incrementado en estos países de manera significativa, a partir de 1980.

En los países en desarrollo, advierte el documento del Banco Mundial, la educación superior ha sido el segmento educativo que más rápido ha crecido en los últimos veinte

---

<sup>21</sup> Banco Mundial. (1995), *El desarrollo en la práctica. La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*, Washington, Banco Mundial. pp. 22-24, 41, 77, 80, 81, y Winkler, op. cit. (1994), p. 3.

años, crecimiento que se ha visto estimulado por un alto nivel de subsidios estatales, gratuidad del servicio y, hasta 1980, garantía de empleo en algunos países.

La ampliación de las matrículas ha significado el acceso a la educación superior de estudiantes provenientes de los sectores menos privilegiados y el incremento sustancial de la presencia de la mujer en las aulas universitarias. Aun así la educación superior conserva su carácter elitista en casi todas las regiones del mundo y la mayoría de sus estudiantes provienen de las familias de las clases alta y media alta.

Los objetivos prioritarios para la reforma de la educación superior, según el Banco Mundial, son a) incrementar la calidad de la enseñanza y la investigación; b) mejorar la respuesta de la educación superior, a las demandas del mercado laboral y a las cambiantes demandas económicas; c) incrementar la equidad.

#### *Disminución de la matrícula universitaria*

El organismo recomienda la creación de diversas instituciones que representen una alternativa a la educación estatal universitaria; las sugerencias incluyen, además de la educación privada en todas sus modalidades, las universidades abiertas, politécnicos, institutos profesionales y técnicos de ciclos cortos, *community colleges* e instituciones que ofrecen educación a distancia y programas de educación de adultos<sup>22</sup>.

Después de identificar los tres ejes centrales del BM, consideramos importante señalar algunos de los puntos principales del documento “La educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas”, elaborado por el Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad (Task Force on Higher Education and Society), publicado por el Banco Mundial (2000), que varían de las tradicionales posiciones del organismo:

- Mayor peso a la educación superior en cuanto bien social. El documento afirma: “La educación superior no es más un lujo, es esencial para el desarrollo social y económico de los países” (p. 14).
- Aceptación de la relevancia de la educación superior en los países en vías de desarrollo (p. 16).
- Delimitación de la perspectiva del costo-análisis como principal referencia para valorar a la educación superior. El informe señala que aún estando completamente de acuerdo con la necesidad de seguir invirtiendo importantes montos en los niveles primario y secundario [...] considera que el razonamiento económico tradicional aquí aplicado no tiene en cuenta, en toda su envergadura, el aporte de la educación superior (p. 39). Señala que el análisis de las tasas de retorno valora a la educación superior sólo en cuanto genera mayores ingresos personales o mayores impuestos; pero que éstos no pueden ser considerados los únicos beneficios de tal nivel educativo.

---

<sup>22</sup> Es conveniente aclarar que la privatización de la enseñanza consiste no únicamente en establecer instituciones privadas, sino además en que el sector privado expanda “el autofinanciamiento de universidades públicas” (Winkler, 1994, p. 42, y Maldonado, 1997).



Otros puntos interesantes del documento se refieren a su cambio de postura respecto a las relaciones entre las instituciones de educación superior y los gobiernos nacionales, el gobierno universitario y la importancia del desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Una de las críticas principales que podemos hacer al documento, es con respecto al descuido del proceso de aprendizaje en el nivel de la educación superior. De acuerdo con Samoff, existen dos omisiones principales del Banco Mundial en materia de política educativa: “el establecimiento de un largo número de objetivos sociales para el sistema educativo y el proceso de aprendizaje”<sup>23</sup>. Éste es el caso de dicho documento, el cual se queda en un tratamiento superficial. Otra crítica, que hacemos, se refiere a la postura que fija el documento sobre la promoción de la democracia en los gobiernos universitarios. Se trata de una posición más cercana a la tradición estadounidense en materia de educación superior que a una tradición de gobierno universitario como la latinoamericana, donde existe históricamente una participación más activa de los académicos y estudiantes en la toma de decisiones institucionales.

#### *Acciones del gobierno mexicano en correspondencia con las recomendaciones del BM en educación superior.*

En torno a las acciones que se han dirigido al espacio de la educación superior en México, articuladas de manera directa con los planteamientos del Banco Mundial, destacan las siguientes:

*Calidad y evaluación.* Es posible afirmar que la evaluación de todos los ámbitos educativos es la política que ha respondido de manera directa al debate sobre la calidad de la educación, en México. Bajo el argumento de evaluar la excelencia y la calidad, se han instaurado diversos mecanismos en favor del saneamiento de las finanzas nacionales, la reducción de gasto público y la procuración de la estabilidad social. Algunas de las medidas más relevantes, desde mediados de la década de los ochenta, son: la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984; instauración de programas de evaluación por pares y de pago al mérito en el conjunto educativo nacional a partir de principios de la década de los noventa; establecimiento de la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), única comisión dentro de la Comisión Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) que ha tenido un trabajo constante; los padrones de programas de posgrado nacionales y extranjeros y de publicaciones del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), iniciados a partir del año de 1991; instauración del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL); consolidación del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación (propuesta impulsada en 1999 durante la XXIX Asamblea General de la ANUIES) (ANUIES, 1998a).

*Diversificación de fuentes de financiamiento.* La política de diversificación de fuentes de financiamiento es un eje que atraviesa varias de las medidas que corresponden con el tema de la evaluación; es el caso de los programas impulsados por CONACYT o el del Fomento

---

<sup>23</sup>Samoff, J. (1999), "Institutionalizing international influence", en F. R. Arnove y C.A. Torres, *Comparative education. The dialectic of the global and the local*, Lanham, Rowman and Littlefield.

para la Educación Superior (FOMES). Un punto que es conveniente abordar es el aparente incremento de los subsidios para la educación superior logrado durante el sexenio de Carlos Salinas. Tal incremento queda nulificado cuando se le compara con el aumento que registró el conjunto de educación superior tanto de su planta académica como de su población estudiantil; en este caso es posible observar, inclusive, un ligero retroceso de las asignaciones públicas (Casanova *et al.*, 2000). Por otra parte, otros dos temas directamente vinculados con la propuesta de diversificar las fuentes de financiamiento son: la presión a las universidades estatales por incrementar las cuotas universitarias, la incorporación de los sectores industriales y financieros en los procesos académicos de las universidades y la búsqueda de diversificación de fuentes como política institucional en cada una de las IES.

*Diversificación de la educación superior.* Aun cuando la demanda de los jóvenes se concentra notoriamente en las universidades del Estado, el gobierno únicamente ha impulsado la creación de universidades tecnológicas y privadas. Así, en un periodo de catorce años se han creado sólo tres universidades públicas, mientras que los centros tecnológicos suman cuarenta y cinco y las universidades privadas treinta y cinco (OCDE, 1997).

Hoy la presión que ejercen sobre México las disposiciones de nuestros principales acreedores: los préstamos del Fondo Monetario Internacional (FMI); del Banco Interamericano para el Desarrollo (BID); del Banco Mundial (BM); las políticas para el desarrollo que dicta la Organización y Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) y otros organismos. Obligan a que el sistema educativo mexicano realice una reforma en sus planes y programas para profesionalizar el trabajo de los docentes y dar inicio a proyectos en pro del mejoramiento de la calidad de los servicios educativos. El problema principal o la negativa de algunos actores sociales consiste en no aceptar la imposición de estrategias para el desarrollo de los docentes o la imposición de modelos de evaluación, sin la realización previa de un diagnóstico que nos permita diseñar nuestras propias estrategias, instrumentos de evaluación y modelos para el desarrollo de los docentes.

Las posturas de los organismos internacionales examinan la situación actual y perspectivas de la educación, haciendo énfasis sobre su calidad, pertinencia y financiamiento. Pero mientras el Banco Mundial, y el Banco Interamericano para el Desarrollo presentan a las Universidades, especialmente las públicas, como parte de la problemática de la sociedad contemporánea, la postura de la OCDE y la UNESCO asumen su análisis desde la perspectiva del aporte de las Universidades a la solución de esa problemática.

Finalmente, el análisis sobre los organismos internacionales y sus políticas no termina con la revisión de los documentos de política que son publicados por dichas agencias; sin embargo, sí parece el punto de partida necesario para iniciar estudios y análisis detallados. La agenda, en este sentido, no puede perder de vista temas como la historia de los organismos internacionales; su influencia en las diversas regiones de los países subdesarrollados; los mecanismos y estructuras de penetración; la organización técnico-financiera; desarrollo de sistemas estadísticos, así como el estudio de su impacto, consecuencias y resultados.

### 4.3 Descripción de los modelos de evaluación para la calidad de la educación superior en México

Los modelos pioneros de evaluación y que han sido los documentos base para el diseño de los modelos de evaluación posteriores fueron los propuestos por Pablo Latapí y Castrejón Diez. A continuación describiremos sus principales características.

#### *Modelo de autoestudio asesorado de Pablo Latapí y sus colaboradores*<sup>24</sup>

El autoestudio perseguía dos objetivos: elaborar un plan de desarrollo y capacitar a la institución para regular su futuro.

El procedimiento aplicado era el siguiente: se procedía, primero, a realizar un diagnóstico mediante la aplicación de las premisas generales de toda la evaluación, la comparación entre los objetivos institucionales y la situación concreta del estado en que se encontraba la institución en el momento del autoestudio.

#### *Modelo de implantación (Técnica de Autoestudio Asesorado)*

- Información
- Objetivos
- Diagnóstico
- Análisis de recursos
- Alternativas
- Decisiones
- Implantación
- Programación
- Evaluación

Basados en el diagnóstico, se diseñaban alternativas de acción, considerando los recursos disponibles. El proceso sucesivo es similar a otros modelos de planeación: toma de decisiones, programación, implantación y evaluación de la efectividad de las acciones programadas.

Para caracterizar la situación actual de la institución se procedía a buscar información relevante al caso, de manera comprensiva. Para tal efecto se realizaban entrevistas, se formaban comisiones, se analizaba estadísticamente información demográfica u obtenida por encuestas, etcétera.

Una vez hecho esto se tomaban decisiones con respecto a cinco áreas, definidas por sus características de integralidad: organizativa, académica, proyección externa, factores externos y financieros.

---

<sup>24</sup>Latapí, Pablo (1982). *Cuatro autoestudios asesorados: la experiencia del Centro de Estudios Educativos*. A.C., Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XII, No. 1 pp. 43-55.

*Modelo de Autoestudio diseñado por Jaime Castrejón y sus Colaboradores*<sup>25</sup>.

El autoestudio propuesto por Castrejón y sus colaboradores, tenía como propósito conocer la situación, necesidades y posibilidades reales de desarrollo de las funciones de una IES. Era, también, un modelo de planeación institucional cuyo procedimiento es similar al modelo anterior: operativización de objetivos, búsqueda de información y toma de decisiones para la planeación. La diferencia radica en que este autor le da un tratamiento más complejo a la información: introduce la definición y cuantificación de indicadores y el procesamiento computarizado de la información.

El procedimiento para el diagnóstico en este modelo consiste en la captación de información relevante que pudiera encontrarse en estudios elaborados en el pasado, respecto a la universidad, para profundizar en los aspectos cuyos resultados no fueran concluyentes: si no existiesen estudios previos, se procede a hacer un análisis exhaustivo para conocer el estado administrativo, financiero, académico y social de las IES. Castrejón sugiere que el autoestudio debe ser permanente, es decir, a lo largo de todo el proceso planificador.

El procedimiento consiste en los siguientes pasos:

- Identificar los objetivos de las IES y una vez identificados se seleccionan indicadores de medida para cada una de las funciones universitarias, incluyendo la organización administrativa. Se procura que algunos indicadores contengan medidas de demanda social y en todo caso que respondan a la especificación del estado del desarrollo de cada función.
- Se selecciona y clasifica el contenido sustantivo de las funciones universitarias. Por ejemplo, en docencia su contenido está constituido por las formas de organización curricular, tipo de profesores, perfil del alumno, etcétera.
- Se divide este contenido en elementos teóricos y técnicos constituyentes de las funciones, considerando aspectos de orden interno, definidos por la propia institución, y de orden externo.
- Se establece una relación entre elementos e indicadores para detectar aquellos (elementos) que afectan el logro de los objetivos.
- Se determinan, mediante la información, las características actuales de los elementos y las posibles causas que las determinan. En este punto se identifican los elementos que hipotéticamente afectan la satisfacción de los objetivos, y se procede a la búsqueda de información para confirmar la hipótesis. En este caso, un problema se localiza mediante la identificación de relaciones entre elementos y las desviaciones detectadas en los indicadores.
- Una vez obtenida la información se proponen soluciones para eliminar las causas de los problemas o para incorporar características al elemento analizado. Para llevar a cabo el autoestudio se forman 7 comisiones institucionales: de información, de enseñanza, de investigación, de difusión cultural, de organización y administración, de financiamiento y recursos y de planeación.

---

<sup>25</sup> Castrejón Diez, Jet al. *Manual de Autoestudio para las instituciones de educación superior*, México, SEP. 1974

La primera tiene como fin reunir toda la información, captada por cuestionarios, entrevistas, análisis documental, estadísticas, etcétera, que necesiten las demás comisiones. Estas tienen como fin ponderar los elementos de las funciones, de acuerdo a los indicadores y una guía *ad hoc* preestablecida. Una vez hecho esto, las comisiones priorizan los indicadores a fin de tomar decisiones de planeación. La integración de las decisiones y las recomendaciones están a cargo de la Comisión de Planeación, formada por miembros de las otras comisiones. La toma de decisiones tiene tres condiciones: la relevancia política o el consenso que logre la puesta en práctica de una decisión; el tiempo que puede tomar una solución propuesta; y el costo de la solución.

#### *Modelo de Diagnóstico Operacional (DO) de Aguilar y Block<sup>26</sup>.*

El modelo parte de concepciones de la administración de empresas dirigidas a la optimización de recursos y satisfacción de necesidades sociales de consumo. Dicho modelo se denomina Diagnóstico Operacional y se define como el análisis de la situación actual de una institución que permite definir los principales problemas que afronta. El DO, al igual que los autoestudios, se inscriben dentro de los procedimientos generales de Planeación cuyo esquema es el siguiente:

- Plan de Acción.
- Definición de Objetivos y Metas.
- Procedimientos de acción.
- Participantes.
- Tiempo de realización.
- Recursos para el plan.

El instrumental técnico propuesto para el desarrollo del DO, (cuestionarios con preguntas cerradas, definición de indicadores que establecen relaciones proporcionales, etcétera), permiten establecer una ponderación del grado de deficiencia general y por áreas de la institución y graficar los grados de deficiencias.

El instrumental técnico está diseñado para establecer una Evaluación de la operación de la institución. La evaluación, bajo los conceptos manejados por los autores, es un proceso de verificación (retroalimentación) de la satisfacción de necesidades sociales; para realizar el proceso se miden los insumos (recursos disponibles), procesos (operación de la institución) y resultados (grados de satisfacción).

La creación y disponibilidad de sistemas de información confiables y veraces son requisito indispensable para que el DO pueda realizarse.

La crítica al Diagnóstico Operacional consiste en lo siguiente: la experiencia que se ha tenido con este modelo de evaluación institucional no se distancia mucho de la encontrada con la aplicación de los autoestudios, aunque en su estructura del modelo estos últimos tienen un mayor grado de sofisticación.

---

<sup>26</sup> Aguilar, J.A. y Alberto Block *Planeación. Escolar y formulación de proyectos*, México. Edit. Trillas 1977 pp. 149-242.

En efecto, el procedimiento metodológico no resuelve la desvinculación entre los datos estadísticos y las interpretaciones y recomendaciones para la solución de problemas y reorientación institucional.

Por otro lado, también existe un problema de orden conceptual y metodológico al esquematizar a los sistemas de orden social bajo las variables, insumo, proceso, producto; debido, entre otras cosas, a las siguientes razones: constriñen el dinamismo ordenado que, por definición, tiene todo sistema (sea biológico, social, cósmico, etcétera) a una serie de conceptos cuantificables sin establecer sus interrelaciones teóricas desde el punto de vista educativo. En otras palabras, no existe una definición estructural de la relación dinámica entre los componentes institucionales.

En consecuencia, los índices e indicadores dicen muy poco acerca del contenido de las situaciones institucionales. De esta forma, el proceso educativo, que en última instancia es causa y efecto de la satisfacción de necesidades, se convierte en una caja negra a la que se accede sólo mediante los productos cuantificables.

A continuación, describiremos los objetivos y procedimientos de evaluación que proponen las siguientes instituciones: ANUIES, CIEES, COPAES Y CENEVAL; pretendemos resaltar el objeto que evalúan, para justificar la razón de resaltar la importancia de la autoevaluación de la docencia para a su vez ser el eje que permita el desarrollo de las otras funciones sustantivas de la universidad.

#### *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)*

Los compromisos principales de la ANUIES para la evaluación y la calidad de la educación superior consisten en: mejorar la calidad, la pertinencia y la cobertura de la educación superior, mediante el establecimiento de mecanismos que otorguen una mayor credibilidad social a los procesos y resultados educativos; impulsar el establecimiento de mecanismos que articulen voluntariamente los distintos procesos de evaluación y acreditación de instituciones y programas académicos, hoy dispersos y desarticulados, para interrelacionarlos en una dirección convergente e integral; la ANUIES sostiene que la evaluación y acreditación deben formar parte de un conjunto amplio de estrategias y programas de mejoramiento de la calidad educativa.

Los objetivos de la ANUIES se resumen de la siguiente forma:

- Contribuir al mejoramiento de la calidad de las IES, reconociendo y promoviendo la diversidad institucional existente.
- Propiciar que las instituciones y sus dependencias académicas verifiquen el cumplimiento de su misión y objetivos.
- Garantizar a los usuarios de los servicios educativos que las instituciones y los programas acreditados cumplen con los requisitos de calidad académica y cuenten con la infraestructura y los mecanismos idóneos para asegurar la realización de sus propósitos.

- Establecer canales de comunicación e interacción entre los diversos sectores de la sociedad civil en busca de una educación de mayor calidad y pertinencia social.

En la década de los setenta encontramos los primeros antecedentes de una evaluación institucional de la educación superior mexicana. En la reunión de la ANUIES efectuada en 1970 en Hermosillo<sup>27</sup>, se presentó un diagnóstico preliminar de la educación superior en México se revisaron los siguientes problemas:

- a) La falta de recursos
- b) El aumento de la población estudiantil

En 1976 la ANUIES publicó el libro: La educación superior en México que proporciona un diagnóstico de la evolución de este sistema educativo, el cual se ha enriquecido con otros trabajos elaborados por ANUIES<sup>28</sup>. El enfoque utilizado en estas experiencias se basó en modelos de autoestudio. Algunas características que compartieron estos estudios son las siguientes:

- a) Son modelos institucionales que integran, bajo un mismo concepto, actividades que con anterioridad se realizaban de manera aislada: diagnóstico, programación y evaluación.
- b) El objeto de estudio consistió en diagnosticar el estado de desarrollo de las funciones universitarias, para posteriormente programar cambios.

En la década de los ochenta se intensificaron los esfuerzos dirigidos a la evaluación de la educación superior, a principios de esta década se diseñó un modelo de evaluación, que debería contribuir a solucionar los problemas que se habían agudizado desde la década anterior, tales como: la asignación de recursos y mejoramiento de la calidad del servicio educativo.

La aplicación del modelo enfrentó una realidad organizativa de las IES que no había sido prevista. El modelo se caracterizaba porque las IES no estaban en posibilidades de desarrollar un sistema de información estadística y los criterios de evaluación y sus correspondientes indicadores no eran aplicables de manera homogénea. Más aún, muchos de los problemas de la calidad educativa no tenían referentes claramente definidos en cuanto a los criterios e indicadores del modelo.

En lo metodológico se sigue el rigor de la objetividad, descartando todo lo que no puede ser observable, por lo que se deja de lado la posibilidad de realizar otro tipo de análisis sobre el objeto a evaluar, especialmente el que se refiere al desempeño académico de los docentes.

Con los resultados anteriores, la ANUIES empezó a idear una nueva aproximación a la promoción y desarrollo de los procesos de evaluación, la cual se incorporó a las propuestas del Programa Integral para Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) aprobado en

---

<sup>27</sup> La ANUIES en la línea del tiempo 50 años de historia <http://www.anui.es.mx/>

<sup>28</sup> Idem.

1986 en la XXII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, efectuada en la ciudad de Manzanillo, Colima<sup>29</sup>.

Existe desde 1989 la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), que articula la evaluación en el ámbito nacional y propone criterios y estándares de calidad. Desde ese año se realiza un proceso de autoevaluación institucional basado en un cuestionario con indicadores básicos y preguntas de opinión, que culmina con la entrega de un informe, sin mayores consecuencias. Su aplicación corresponde solamente a las universidades públicas, con la entrega anual del cuestionario, sin evaluación externa; el proceso enfatiza resultados (datos cuantitativos sobre planillas académicas, matrícula); no existen parámetros y los resultados -que no son públicos- no conducirían a acciones por parte del gobierno.

Para evaluar las instituciones la ANUIES (1999) manifiesta que *“no existe un organismo que tenga como función la acreditación de instituciones, en sentido estricto...”*. Sin embargo, es esa propia institución, junto con la FIMPES, las que han dado vida a principios y disposiciones que pudieran englobarse dentro del rubro de este apartado.

La FIMPES se constituyó como agencia acreditadora de sus propias instituciones. Definió un sistema que permite el ingreso y que otorga la permanencia a las que ya forman parte de ella. Algunas instituciones ya acreditadas empiezan a usar la leyenda correspondiente “Acreditada por la FIMPES” como muestra de seriedad y calidad. Los factores que consideran en el documento del autoestudio, están conformados por once comités y son los siguientes: filosofía institucional; planeación y efectividad; normatividad, gobierno y administración; programas educativos; personal académico; estudiantes; personal administrativo, de servicio técnico y de apoyo; apoyos académicos; servicios estudiantiles; recursos físicos; recursos financieros.

Continuemos con lo que respecta a la ANUIES, integrada por instituciones públicas, autónomas y privadas, aprobó un sistema para ingresar y permanecer, que tiene las características de un sistema de acreditación. Dicho sistema se está aplicando y se han aprobado parámetros mínimos que deberán cumplir sus asociadas.

La diferencia con modelos aplicados anteriormente radicó en la concepción misma de la evaluación. En vista de los resultados se concibió la evaluación como un proceso y no sólo como una mera aplicación de categorías metodológicas así, la autoevaluación se definió como: *un proceso técnico y político generado desde el interior de las instituciones como respuesta a necesidades de mejoramiento de sus actividades y funciones*<sup>30</sup>.

El énfasis residió en cuatro elementos centrales:

- a) La organización de los sujetos.
- b) La legitimación de los procesos.
- c) Los niveles de participación de la comunidad institucional.
- d) Formación de figuras o instancias de coordinación de las acciones de evaluación.

---

<sup>29</sup> Idem.

<sup>30</sup> Idem.



Este énfasis no negaba la necesidad de un rigor técnico en la captura y procesamiento de la información. Con esta nueva perspectiva se reformularon los propósitos y se fijaron los siguientes objetivos: Propiciar la corresponsabilidad de los sujetos institucionales en la toma de decisiones dirigidas al logro del desarrollo institucional. Organizar mecanismos de certificación y realimentación de los programas de desarrollo institucional.

#### *Comités Interinstitucionales de Evaluación para la Educación Superior (CIEES).*

Para la evaluación de programas, existe desde 1991 un sistema que, en principio, evalúa todos los programas que así lo soliciten, aunque en la práctica se ha centrado casi exclusivamente en los de las universidades públicas. La evaluación es efectuada por los Comités Interinstitucionales de Evaluación para la Educación Superior (CIEES), dependiente del Consejo Nacional de Planeación (CONPES). Consiste en una autoevaluación seguida de la evaluación externa de pares nacionales (que es la que recibe mayor énfasis). Se subraya la evaluación de procesos y la promoción de la calidad, y se evalúa tanto en términos del proyecto del programa como de estándares fijos. Los resultados, de índole confidencial, consisten en recomendaciones no vinculadas con los términos de acreditación y licenciamiento. Sin embargo, para las universidades públicas es requisito aceptar la visita de los CIEES para ser incluidas en los programas financieros especiales del gobierno, tales como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) y el Programa para la mejora del Profesorado (PROMEP).

Los CIEES se constituyen por decisión de la ANUIES, y desde 1992 hasta el año 2003, los Comités han evaluado mil 450 programas de licenciatura, por sus siete áreas establecidas. Además, dos de ellos se encargan de evaluar las funciones de las instituciones. El CIEES del área de las Ciencias Exactas realiza desde el 2001, por convenio con la Unión de Universidades de América Latina, un programa que tiene como meta formar evaluadores para la región de América Latina<sup>31</sup>, para ello propone un modelo de autoevaluación, denominado, Modelo V.

Los procesos de evaluación, acreditación y certificación tienen sus objetivos propios, y se mantienen diferenciados pero con interrelación para impulsar el mejoramiento de las instituciones, de sus programas académicos y de sus egresados<sup>32</sup>. En el acuerdo de creación de los CIEES se especificó que la evaluación interinstitucional, a través de pares académicos, tiene las siguientes funciones:

1. La evaluación diagnóstica sobre la situación de las funciones y tareas de la educación superior en un área determinada.
2. Acreditación y el reconocimiento que puede otorgarse a unidades académicas o a programas específicos en la medida en que satisfagan criterios y estándares de calidad, convencionalmente establecidos.

---

<sup>31</sup> González G. Jorge (2000) *Modelo "V" de Evaluación – planeación. Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias*. México: CCNyE – CIEES. En prensa.

<sup>32</sup> Evaluación y acreditación en [www.ciees.edu.mx](http://www.ciees.edu.mx)

3. La dictaminación puntual sobre proyectos o programas que buscan apoyos económicos adicionales, a petición de las dependencias de la administración pública que suministran recursos.
4. La asesoría, a solicitud de las instituciones, para la formulación de programas y proyectos y para su implantación.

La evaluación diagnóstica o interinstitucional es una de tantas formas de evaluación; busca, con un enfoque esencialmente constructivo, el conocimiento más sólido posible de los logros y deficiencias de la institución o programa evaluado y las causas de ambos, para definir acciones de mejoramiento; tiene por objeto apoyar a instituciones y programas educativos para elevar la calidad de sus servicios; la evaluación diagnóstica no califica, ni clasifica, ni discrimina, ni premia, ni castiga.

Éste es precisamente el papel fundamental de la evaluación diagnóstica, externa e interinstitucional que efectúan los CIEES. Se basa esencialmente en el principio de que la cooperación entre las instituciones, es un mecanismo eficaz y eficiente para lograr la superación del sistema de educación superior. Se basa en la premisa de que el intercambio de experiencias, la formación de grupos de pares académicos con conocimientos especializados y la difusión de estos conocimientos es el camino que puede conducir a una auténtica elevación de la calidad de la educación superior.

El fin de la acreditación debe ser mejorar la calidad de la educación superior y una forma de reconocimiento social de las instituciones, además de que las autoridades educativas podrán darle un uso particular, como la aprobación de proyectos y programas y la asignación de recursos. Aunque los CIEES incluyen en su lenguaje el concepto de acreditación, actualmente no lo otorgan, pretenden que sea el Consejo para la Acreditación de Educación Superior, creado en noviembre de 2000, quién otorgue la acreditación.

Los indicadores a cumplir para el proceso de evaluación interinstitucional con los CIEES, consisten en documentar y demostrar que éstas funciones se realizan adecuadamente y son los siguientes:

1. Fomentar que las instituciones cumplan con su misión y sus objetivos.
2. Dar reconocimiento público de la calidad de instituciones de educación superior y de sus Programas académicos.
3. Propiciar que las instituciones y sus programas cumplan con los parámetros de calidad académica, y que cuenten con la infraestructura y los mecanismos idóneos para asegurar la realización de sus propósitos.
4. Establecer canales de comunicación e interacción entre los sectores de la sociedad en la búsqueda de una educación de mayor calidad y pertinencia social.

Existe autonomía e independencia de los organismos evaluadores y acreditadores respecto de instancias de gobierno, pero con representación de éste y de la sociedad civil organizada, principalmente los empleadores y de las instituciones de educación superior.

Indicadores de evaluación en el modelo de los CIEES:

#### *Contexto del Programa*

- Historia del programa. Razones para su fundación y permanencia. Necesidades que pretende satisfacer.
- Importancia del programa en la estructura organizativa de la institución.
- Autoridades, nivel de decisión de cada una de ellas (normas y reglamentos).
- Plan de desarrollo del programa (síntesis).

#### *Plan de Estudios.*

- Objetivos, propósitos y finalidades.
- Perfil profesional y características que debe tener el egresado.
- Estructura curricular, elementos e interacción entre sus componentes.
- La evaluación interna del plan y de los programas de estudio. Quiénes realizan la evaluación. Normas y procedimientos. Revisiones efectuadas.

#### *Planta Docente*

- Procedimientos de ingreso de los profesores, normas y reglamentos en que se basan.
- Tipo de contratación, adscripción y funciones.
- Características generales del personal académico. Formación previa: disciplina de origen y campo de especialización. Nivel de formación: escolaridad, grados obtenidos.
- Actividades de formación para los docentes (posgrados y actualización profesional) nivel de participación.
- Antigüedad y permanencia. Evaluaciones periódicas para la permanencia y promoción de los docentes.
- Carga docente. Tiempo disponible para la preparación de clases y atención de alumnos. Seguimiento y supervisión del trabajo académico. Evaluación del trabajo docente, estímulos.
- Participación en actividades colegiadas o en espacios institucionalmente previstos para trabajo académico.

#### *Alumnos*

- Solicitantes, aceptados e inscritos. Solicitantes de primera y segunda opción.
- Matrícula.
- Reglamentación y mecanismos de selección y admisión.
- Características de la población escolar.
- Dedicación al programa, asistencia efectiva y cumplimiento de cargas de trabajo.
- Reprobación y deserción. Índices. Posibles causas.
- Servicios a estudiantes que apoyen y fortalezcan el programa.
- Las opciones de titulación.

#### *Recursos*

- Infraestructura, disponibilidad de espacios físicos. Adecuación y calidad de las instalaciones.
- Bibliotecas, acervos, laboratorios, talleres y recursos para prácticas.

### *Los Productos y Resultados*

- Egresados.
- Número de alumnos que ingresan, egresan y se titulan.
- Eficiencia terminal.
- Trabajos recepcionales: tesis, tesinas, memorias... (extensión, temas)
- El papel de los egresados en el sector laboral. Su aceptación
- Continuidad de los egresados en la carrera académica.
- Investigación que realiza la dependencia y el programa específico, participación de alumnos y docentes.
- Productos de los profesores adscritos al programa: publicaciones, trabajo académico, de investigación. Producción académica que se relaciona con el programa y apoya su desarrollo.
- Actividades de extensión, participación de alumnos y docentes.
- Vinculación con otras instituciones de educación superior y/o de investigación; vinculación con la comunidad; vinculación con sector productivo.

Como podemos observar los siete indicadores que hacen referencia a la planta docente son indicadores cuantitativos, es decir, el informe de autoestudio, que en forma autónoma realiza la institución siempre será presentado en términos de cantidad sin considerar los elementos pedagógicos que conlleva la docencia y sus aspectos cualitativos referentes al aprendizaje y desarrollo de habilidades.

Adicionalmente existen dos programas de la Secretaría de Educación Pública, los cuales se sustentan en la evaluación para emitir sus decisiones, tienen aplicaciones específicas en el mejoramiento de los distintos aspectos de funcionamiento de las instituciones: Fondo para el Mejoramiento de las Instituciones de Educación Superior (FOMES) y el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Si bien los recursos previstos para ambos fondos resultan muy bajos respecto al total de lo asignado por el gobierno federal a la educación superior (alrededor de un 3% del conjunto), su impacto empieza a tener significación desde el punto de vista de innovación y mejoramiento de las instituciones.

### *Consejo para la Acreditación de Educación Superior (COPAES).*

En noviembre del 2000 con el fin de reconocer formalmente a las organizaciones que se proponen como función la acreditación de programas académicos que se imparten en las instituciones de educación superior de nuestro país se crea la asociación civil denominada: *Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)*. Ésta a su vez otorgó su reconocimiento formal como organismo acreditador de programas académicos de educación superior en el ámbito de licenciatura al: Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A.C. (CONEVET), Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C. (CACEI) Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica, A.C. (COMAEM).

El CONEVET, el CACEI y el COMAEM son los tres primeros organismos reconocidos en México para acreditar programas académicos de licenciatura que se imparten en las

instituciones de educación superior y la vigencia de este reconocimiento será por cinco años a partir de la fecha, después de la cual podrán solicitar su renovación.

El proceso de reconocimiento, como será en todos los casos, consiste en atender la convocatoria pública y se procede con la solicitud de los organismos aspirantes, los cuales presentan la documentación y evidencia de que cubren los requerimientos establecidos por los lineamientos generales y la normativa del COPAES. Posteriormente, se realiza una rigurosa evaluación por parte de los Comités Técnicos, constituidos *ex profeso* por reconocidos académicos en el área de conocimiento respectiva y que cubren esta función de manera temporal. Cada Comité Técnico emite un dictamen que es analizado por la Dirección General que, a su vez, lo presenta a la Asamblea General para la decisión final.

A continuación enlistamos los criterios, indicadores y parámetros para cada categoría o factor del Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior del Consejo para la Acreditación de Educación Superior, A. C. (COPAES)<sup>33</sup>.

- Personal académico.
- Currículum.
- Métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje.
- Servicios institucionales para el aprendizaje.
- Alumnos.
- Infraestructura y equipamiento.
- Investigación.
- Vinculación.
- Normatividad institucional que regula la operación del programa.
- Conducción académico-administrativa del programa.
- Proceso de planeación y evaluación.
- Gestión administrativa y financiera.

De los indicadores anteriores existen tres de ellos que nos aportan elementos a la evaluación de la docencia, estos son: Personal académico, Currículum y Métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje. Sin embargo hacemos las siguientes observaciones: los parámetros que determina el COPAES tienen como finalidad solamente precisar las tareas de orden cuantitativo, es decir, para el caso del personal académico el informe que elabora la institución sujeta a acreditación de su programa, reporta: número de docentes con estudios de licenciatura y posgrado, número de profesores de medio tiempo o tiempo completo, cursos de profesionalización docente y actualización en su campo de estudio, se indica la calidad del docente para la trasmisión de la información, asimismo se pide determinar las tareas de asesoría, dirección de tesis, tareas de investigación y trabajo con órganos vinculados con la profesión; sin embargo no existe precisión en las tareas pedagógicas y didácticas a cumplir por el docente ni mucho menos el trabajo colegiado.

Con lo que respecta al Currículum, debemos considerar que COPAES y sus organismos acreditadores, tienen como función primordial la acreditación de los programas de estudio;

---

<sup>33</sup> [copaes.org.mx](http://copaes.org.mx) Desarrollo de criterios, indicadores para acreditación de Programas Académicos.

por consecuencia, sí existe una amplia descripción de los indicadores a considerar para la acreditación del Currículum.

En el rubro de los Métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje, se detecta que el documento solamente describe el proceso de la evaluación del aprendizaje del estudiante y no considera la evaluación como determinante de la pertinencia del programa o de las estrategias de enseñanza que se diseñan para implementar el programa.

#### *Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).*

Por último, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), constituido en 1994, administra exámenes generales de calidad profesional a los graduados (por el momento son voluntarios y no condicionan el otorgamiento de la cédula profesional). Entre los diferentes programas que desde entonces ha venido desarrollando el CENEVAL hay uno que llama especialmente la atención: el relativo a la evaluación de quienes concluyeron recientemente sus estudios de licenciatura en las universidades e institutos tecnológicos. El desarrollo y consolidación de este programa constituye la piedra de toque no sólo del CENEVAL como organismo responsable de su ejecución, sino del sistema para acreditar los programas de la educación superior. El corolario de los estudios de licenciatura es la obtención de un título profesional que otorga una universidad, un instituto tecnológico o algún otro centro de educación superior.

Para evaluar a los estudiantes se establecieron exámenes de ingreso para educación media superior (bachillerato), educación superior (licenciatura) y posgrado. Esta tarea corre a cargo del CENEVAL, el cual a partir de 1995 ha aplicado tres millones 250 mil exámenes,<sup>34</sup> concentrándose su actividad en bachillerato o similar con 2.5 millones de exámenes; en licenciatura se alcanzan cifras de alrededor de 600 mil y para posgrado cuatro mil 800.

Un efecto adicional que están teniendo estos exámenes es el equivalente a una “certificación de profesionales”. Si bien dicha certificación no está prevista aún en las disposiciones que regulan el ejercicio profesional correspondiente, y la única mención que existe es la de un carácter voluntario, el examen empieza a convertirse en un elemento adicional para concurrir al mercado de trabajo especializado.

Existe consenso en que la evaluación de los programas debe preceder a los intentos de evaluar instituciones o subsistemas educativos. Se asume que ninguna universidad es mejor que sus programas y del mismo modo se entiende que la calidad de un programa de enseñanza depende en gran medida del aprendizaje logrado por sus alumnos, elemento principal que evalúa CENEVAL.

Algunas de las instituciones de educación superior que firman convenio con el CENEVAL para aplicar exámenes a sus estudiantes, han coincidido con el siguiente acuerdo: la calidad de un programa se deriva de la calidad de sus componentes, de sus procesos y de sus

---

<sup>34</sup> Información contenida en el documento *El sistema nacional de evaluación y acreditación. Un proyecto de visión al 2010 y propuestas para su consolidación*. ANUIES, 1999.

resultados, y que, por tanto, la evaluación respectiva debe fijar criterios, indicadores y parámetros para cada tipo de componente (alumno, profesor, currículum) de proceso (docencia, investigación, prácticas de campo, evaluación) y de resultado (alumno graduado, libro o reporte publicado, aportación tecnológica realizada). Como podemos observar se considera la docencia y al profesor como componente pero no existe una evaluación directa sobre el desempeño pedagógico del docente.

### *Consideraciones finales sobre los modelos institucionales nacionales*

En la revisión de fuentes de información, solamente pudimos detectar un programa destinado a la evaluación y estímulos para el personal académico; dicho programa, para la evaluación del personal académico, surge desde principios de los años noventa, denominado: Carrera Docente del Personal Académico, junto con otro de estímulos de reconocimiento a la calidad, rendimiento y productividad del trabajo académico. Parte de su financiamiento proviene de programas de carácter institucional, el grueso del financiamiento emana de recursos federales y estatales. Los recursos se distribuyen en función de las normas de calidad establecidas por cada institución, si bien existen variaciones de una a otra. También, las diferencias en materia de montos asociados a dichos programas, y en algunas de las universidades de carácter federal, los estímulos y becas correspondientes alcanzan más allá de la mitad de su personal, con remuneraciones que pueden duplicar los salarios respectivos.

En este rubro se encuentra también todo lo relacionado al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Sistema Nacional de Creadores (SNC). En ambos el Gobierno Federal distribuye recursos a científicos y artistas que tienen un desempeño relevante y continuo. El otorgamiento de los recursos se hace también mediante un sistema de evaluación. Sin embargo, en este rubro no existe un proceso sistematizado de la evaluación del desempeño docente que integre elementos de carácter pedagógico ni didáctico.

Cada uno de los organismos referidos en este apartado, hacen explícita su aceptación, respecto a ciertos criterios para definir e identificar la calidad de un programa o institución, es decir, la calidad de sus componentes, procesos y resultados. Estos criterios podemos agruparlos en cinco ejes fundamentales:

- Pertinencia
- Trascendencia
- Equidad
- Eficacia
- Eficiencia

Cada uno de estos ejes se desagrega en diversos indicadores, unidades de medida y estándares, mismos que han de generar los instrumentos concretos de evaluación<sup>35</sup>. Sin embargo cada uno de los modelos hace referencia a la infraestructura, la organización, los reglamentos, la planeación financiera, la planeación estratégica (definición de la misión y

---

<sup>35</sup> Al respecto puede verse: Gago A. y Mercado R.: *La evaluación de la educación superior mexicana*. Revista de la Educación Superior. ANUIES, México, 1995.

valores), el impacto del ideario de la institución en los programas, los resultados del rendimiento académico de los estudiantes ante un examen. CENEVAL considera el trabajo del docente como acción indirecta con el tratamiento específico de un contenido temático. Por lo que respecta al docente y su labor, existe la concepción generalizada de identificarlo exclusivamente desde el enfoque cuantitativo sin mencionar aspectos referentes al aprendizaje y las estrategias de enseñanza.

Algunos modelos de evaluación cuentan con un desarrollo teórico y conceptual sólido, asimismo tienen una aceptación generalizada, e incluso sus metodologías de autoevaluación, evaluación externa y la acreditación de programas o de la institución, coinciden en incluir en sus categorías, elementos comunes. Sin embargo, la evaluación del desempeño pedagógico de los docentes presenta poco avance, tanto en la construcción de indicadores como en el diseño de los modelos de evaluación que permitan observar y realizar inferencias sobre los procesos clave en la tarea docente.

Observamos que en los modelos de evaluación propuestos por la ANUIES, los CIEES, la COPAES y el CENEVAL la evaluación de la docencia, no tiene desarrollados los indicadores de enfoque pedagógico, debemos inferir dos posturas: a) Apego a los criterios del Banco Mundial, el cual no da importancia a la acción de la docencia; b) Existe respeto a la autonomía y libertad académica para que las propias universidades diseñen su modelo de evaluación y realicen las mejoras a la docencia. Si este segundo criterio es aceptado, debemos considerar a la docencia como el espacio para la autorreflexión en donde interactúa la comunidad académica integrada por los docentes, investigadores, coordinadores de programa y los estudiantes.

Un análisis histórico de los procesos de evaluación institucional arroja como conclusión la existencia de una diversidad de obstáculos que algunos autores han tipificado como obstáculos estructurales y obstáculos culturales, así como los obstáculos propios de estos modelos cuantitativos.

Los obstáculos estructurales son aquellos que tienen que ver con las relaciones sociales institucionales, pueden ser incluidos los de índole política, económica y administrativa.

Los culturales tienen que ver con la forma en que las comunidades asumen su papel ante la institución y la sociedad. Estos obstáculos están relacionados con la cultura de participación, pluralidad de opciones ideológicas y con el choque de valores.

Otros obstáculos son aquellos inherentes a la inviabilidad de los modelos de evaluación, que en México fueron implantados por organismos internacionales, y sus principales limitaciones son: por un lado que fueron creados en contextos diferentes a la realidad mexicana (principalmente en Estados Unidos) y por otro, que son ajenos al contexto educativo, es decir, provienen del ámbito de la administración, sustento por el cual confirmamos nuestra propuesta central: la creación de unidades académicas de vinculación de docencia e investigación, dicho grupo de trabajo debe diseñar y valorar los modelos de evaluación que sirvan y permitan el desarrollo de la institución.



Consiguientemente concordamos con aquellos autores que señalan, en forma general, que las instituciones han respondido a las políticas educativas nacionales de una manera paradójica; acuerdan su cumplimiento, pero carecen de mecanismos técnicos y políticos para llevarlos a cabo. Por otro lado, y principalmente, carecen de una investigación sistemática que pueda dar luz sobre formas y procedimientos de implantación de políticas de este tipo.

## 5. INVESTIGACIÓN DE CAMPO

En este apartado integramos: la descripción de la institución en donde se realizó el trabajo de campo, el proceso metodológico, los criterios para la asignación de la muestra, forma de acopio de la información y la descripción de los instrumentos utilizados.

### 5.1 Descripción de la institución estudiada

La Facultad de Estudios Superiores de Acatlán (FES) es una de las cinco unidades multidisciplinarias de la UNAM. Creada el 17 de marzo de 1975, está ubicada en la colonia San Juan Totoltepec del municipio de Naucalpan en el Estado de México. Las unidades multidisciplinarias (Escuela Nacional de Estudios Profesionales) son consideradas como escuelas descentralizadas de la UNAM, aunque en la práctica nunca han funcionado como tales, ya que todos sus procesos, como: asignación de presupuesto, autorización de plazas definitivas, titulación, entre otros, dependen totalmente del control de los órganos de gobierno de la UNAM. En 1998 se inician acciones significativas que pretenden descentralizar las unidades multidisciplinarias, principalmente con respecto a buscar subsidios por parte del gobierno del Estado de México u organizaciones del área metropolitana; dicha propuesta aún no prospera y la FES de Acatlán ha tenido un recorte significativo de su presupuesto<sup>1</sup>.

Para el ciclo escolar 2002-2003 la población estudiantil correspondiente a cada licenciatura es la siguiente: (Se incluye población total de los programas impartidos, incluyendo maestría y especialización en Cuadro 1 del anexo 4)<sup>2</sup>:

<b>Licenciatura</b>	
Actuaría.	706
Arquitectura.	1083
Ciencias de la Comunicación y P.	1653
Ciencias Políticas y Administración Pública.	992
Derecho.	3903
Diseño Gráfico.	957
Economía.	742
Enseñanza del Idioma Inglés.	270
Filosofía.	171
Historia.	381
Ingeniería Civil.	421
Lengua y Literaturas Hispánicas.	191
Matemáticas Aplicadas y Computación.	1463
Pedagogía.	805
Relaciones Internacionales.	1231
Sociología.	434
<b>TOTAL</b>	<b>15403</b>

<sup>1</sup> Informe de Labores 2001-2005. FES ACATLÁN. UNAM.

<sup>2</sup> Dirección General de Administración Escolar. UNAM.

### **Descripción de las Jefaturas de programa y de sección en la FES de Acatlán<sup>3</sup>**

Cada una de las Carreras se encuentran agrupadas en cinco Divisiones y a su vez en Jefaturas de Programa, su actual estructura es la siguiente:

#### **División de Ciencias Jurídicas:**

Derecho

1 Jefe de Programa, 5 Jefes de Sección y 1 Secretario Técnico:

Jefe de Sección de Derecho Constitucional, Político e Internacional

Jefe de Sección de Derecho Administrativo, Económico y Financiero

Jefe de Sección de Derecho Civil y Mercantil

Jefe de Sección de Filosofía, Derecho Romano y Derecho Social

Jefe de Sección de Derecho Penal y Ciencias Sociales

Ciencias Políticas y Administración Pública

1 Jefe de Programa, 2 Jefes de sección y 1 Secretario Técnico.

Jefe de Programa Político

Jefe de Sección de Ciencias Políticas

Jefe de Sección de Administración Pública y Económica

#### **División de Ciencias Socioeconómicas**

Economía

1 Jefe de Programa, 2 Jefes de Sección y 1 Secretario Técnico.

Jefe de Programa de Economía

Jefe de Sección de Teoría Económica e Historia

Jefe de Sección de Seminarios y CIES

Relaciones Internacionales

1 Jefe de Programa, 1 Jefe de Sección y 1 Secretario Técnico.

Jefe de Programa Político

Jefe de Sección de Relaciones Internacionales

Sociología

1 Jefe de Programa, 2 Jefes de Sección y 1 Secretario Técnico.

Jefe de Programa de Sociología

Jefe de Sección de Sociología

Jefe de Sección de Matemáticas y Metodología

#### **División de Humanidades**

Comunicación

1 Jefe de Programa, 3 Jefes de Sección y 1 Secretario Técnico.

Jefe de Programa de Periodismo y Comunicación Colectiva

Jefe de la Sección de Teoría

Jefe de la Sección de Seminarios y Metodología

Jefe de Sección de Géneros y Medios

---

<sup>3</sup> Informe de Labores 2001-2005. FES ACATLÁN. UNAM.

Enseñanza de Inglés  
Jefe del Programa de L. E. I.  
1 Secretario Técnico

Filosofía  
1 Jefe de Programa, 1 Jefe de Sección y 1 Secretario Técnico.  
Jefe de Programa de Humanidades (es el mismo en Filosofía, Historia y Lengua y Literatura Hispánicas)  
Jefe de Sección de Filosofía

Historia  
1 Jefe de Programa, 1 Jefe de Sección y 1 Secretario Técnico.  
Jefe de Programa de Humanidades (es el mismo en Filosofía, Historia y Lengua y Literatura Hispánicas)  
Jefe de Sección de Historia

Lengua y Literatura Hispánicas  
1 Jefe de Programa, 1 Jefe de Sección y 1 Secretario Técnico  
Jefe de Programa de Humanidades (es el mismo en Filosofía, Historia y Lengua y Literatura Hispánicas)  
Jefe de Sección de Letras

Pedagogía  
1 Jefe de Programa, 2 Jefes de Sección y 1 Secretario Técnico  
Jefe de Programa de Pedagogía  
Jefe de la Sección de Teoría Pedagógica e Historia  
Jefe de la Sección de Seminarios y Metodología

### **División de Diseño y Edificación**

Arquitectura  
1 Jefe de Programa, 2 Jefes de Sección y 1 Secretario Técnico.  
Jefe de Programa de Arquitectura  
Jefe de Sección de Diseño  
Jefe de Sección de Edificación

Diseño Gráfico  
1 Jefe de Programa, 2 Jefe de Sección y 1 Secretario Técnico  
Jefe de Programa de Diseño Gráfico  
Jefe de Sección de Talleres y Laboratorios de Diseño Gráfico  
Jefe de Sección de Teoría y Diseño Gráfico

### **División de Matemáticas y Actuaría**

Actuaría  
1 Jefe de Programa, 3 Jefe de Sección y 1 Secretario Técnico.  
Jefe de Programa de Actuaría  
Jefe de Sección de Actuariales, Seguros y Finanzas

Jefe de Sección de Matemáticas y Estadísticas

Ingeniería Civil

1 Jefe de Programa, 3 Jefe de Sección y 1 Secretario Técnico

Jefe de Programa de Ingeniería Civil

Jefe de Sección de Hidráulica y Geotécnia

Jefe de Sección de Matemáticas, Física y Química

Jefe de Sección de Construcción y Estructuras

Matemáticas Aplicadas y Computación

1 Jefe de Programa, 4 Jefe de Sección y 1 Secretario Técnico.

Jefe de Programa de Matemáticas Aplicadas y Computación

Jefe de la Sección de Informática

Jefe de la Sección de Probabilidad, Estadística e Investigación de Operaciones

Jefe de Sección de Matemáticas y Métodos Numéricos

Jefe de Sección de Administración, Economía y Seminarios

### **Población profesores 2002 – 2003 FES Acatlán<sup>4</sup>**

Cuadro 2

Profesor de Asignatura A	1320	74%
Profesor de Asignatura B	177	10%
Profesor de Carrera Tiempo Completo	191	11%
Profesor de Carrera Medio Tiempo	19	1%
Investigador	1	.06%
Técnico Académico de Tiempo Completo	33	1.8%
Técnico Académico de Medio Tiempo	4	.2%
Ayudante de Profesor	37	2%
<b>Total</b>	<b>1782</b>	<b>100%</b>

## **5.2 Metodología de investigación**

Abordamos nuestro objeto de estudio a través de la investigación de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el estudio de caso por referirnos a una unidad muestral de la UNAM, la FES de Acatlán.

A continuación describimos el diseño de investigación concebido para obtener los datos y poder explicar las fases relacionadas con el proceso de la docencia en las carreras de la Facultad de Estudios Superiores de Acatlan y responder a las interrogantes sobre el trabajo de los docentes y coordinadores de programa con respecto al trabajo de planeación,

<sup>4</sup> FUENTE: Nómina de la quincena 22 del 2002, Dirección General de Personal, UNAM.

evaluación y análisis de los contenidos temáticos de las asignaturas y poder probar o disprobar las hipótesis:

*a) En la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán existe una tendencia común a realizar la función de docencia sin los sustentos pedagógicos que permitan la construcción de nuevos modelos de organización y mejoras a la docencia.*

*b) La falta de un trabajo articulado entre docentes, estudiantes e investigadores provoca carencias en el diseño de la planeación del trabajo en aula, escaso seguimiento al desempeño pedagógico de los profesores y por consiguiente, imposibilita la construcción de nuevos modelos de organización y mejoras a la docencia.*

Para lo cual consideramos los siguientes argumentos: mientras que tradicionalmente han predominado criterios “cuantitativos” tanto en las políticas como en la forma en que se entendía y gobernaba la educación superior (por ejemplo el financiamiento de las IES se basaba en la matrícula y otros indicadores numéricos), hoy el criterio para la asignación de fondos comienza a utilizar herramientas que aunque persisten en “medir”, ya introducen nuevos criterios basados en conceptos como calidad, equidad, pertinencia, innovación. Criterios que no pueden definirse ni medirse exclusivamente con cifras o números.

Actualmente, las funciones sustantivas de “docencia y difusión de la cultura” se amplían con acciones tendientes a satisfacer demandas sociales concretas (desarrollo y transferencia tecnológica, servicio social efectivo, desarrollo comunitario, divulgación de la ciencia, la tecnología y la cultura)

Las evaluaciones externas no se han planteado con la previa aceptación de las comunidades académicas ni representan decisiones colectivas de estas entidades. Son más bien decisiones que obedecen a una racionalidad económica de distribución de recursos o a una lógica burocrática relacionada con el control y con el rendimiento de cuentas en el ámbito administrativo<sup>5</sup>.

Anteriormente la función casi única de las universidades era la formación de profesionales, por tanto, el docente ocupaba un sitio predominante; hoy se reconoce que el profesorado necesita desarrollarse hacia la docencia. Por consiguiente, la evaluación es una base para los cambios, no puede ser un fin; en otros términos, los procesos académicos requieren de decisiones posteriores a la evaluación, de lo contrario las evaluaciones permanecen como otro de los discursos formales en medio de una realidad educativa en crisis<sup>6</sup>.

Muchos aspectos de la libertad académica están íntimamente ligados a un conflicto de discursos, ideologías o formas de pensamiento.

---

<sup>5</sup> Cfr. Glazman Nowalski, R. (2001) ob. cit

<sup>6</sup> Ídem.

Diseño para la aproximación a nuestro objeto de estudio:

<b>Sujetos</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Forma de aproximación</b>
Estudiantes	1 167 de 11 679 que representa el 10 % de la población de Reingreso.	Cuestionario.
Docentes	143 de 1 782 que representa el 8 % de la población.	Entrevista dirigida.
Jefes de programa	15 de 35 que representa el 42.8 %	Entrevista dirigida.
Secretario Técnico	5 de 15 que representa el 33 %	Observación de las actividades que realiza y análisis de las actas de Consejo Técnico.

### 5.3 Selección de la muestra estudiantes

Para determinar la muestra representativa del universo que se estudia, con respecto a los estudiantes, se procedió de la siguiente forma: a) consideramos que los estudiantes de primer ingreso, al tener poco tiempo de iniciado el semestre, no han tenido los elementos suficientes para evaluar a la planta de profesores; por tanto, sus opiniones sobre el trabajo didáctico de los docentes son poco significativas, por ello se decidió aplicar la encuesta a los estudiantes de reingreso . b) Para decidir sobre el tamaño de la muestra se determinó aplicar a por lo menos un 10% de la población de cada uno de los programas de licenciatura, procurando aplicar el cuestionario a los estudiantes de ambos turnos.

<b>Licenciatura</b>	<b>Población 2002-2003</b>	<b>Primer Ingreso</b>	<b>Reingreso</b>	<b>Muestra</b>
Actuaría.	706	192	514	<b>51</b>
Arquitectura.	1083	251	832	<b>83</b>
Ciencias de la Comunicación y P.	1653	399	1254	<b>125</b>
Ciencias Políticas y Administración Pública.	992	241	751	<b>75</b>
Derecho.	3903	805	3098	<b>310</b>
Diseño Gráfico.	957	216	741	<b>74</b>
Economía.	742	203	539	<b>54</b>
Enseñanza del Idioma Inglés.	270	39	231	<b>23</b>
Enseñanza del Idioma Inglés.	171	67	104	<b>10</b>
Historia.	381	134	247	<b>25</b>
Ingeniería Civil.	421	109	312	<b>31</b>
Lengua y Literaturas Hispánicas.	191	56	135	<b>14</b>
Matemáticas Aplicadas y Computación.	1463	331	1132	<b>113</b>
Pedagogía.	805	239	566	<b>57</b>
Relaciones Internacionales.	1231	317	914	<b>91</b>
Sociología.	434	125	309	<b>31</b>
<b>TOTAL</b>	<b>15403</b>	<b>3724</b>	<b>11679</b>	<b>1 167</b>

#### 5.4 Selección de la muestra docentes y jefes de sección

El número de docentes encuestados fueron 143 que representa el 8 % de la población total. La representación de los profesores de tiempo completo, 11 %, o medio tiempo 1 %, es muy baja con respecto al total de la población de docentes, que es de 1727, por tal motivo la entrevista a los docentes no se distinguió entre profesores de asignatura o profesores de tiempo completo. Los docentes contratados por asignatura suman 1499 que representa el 84 % de la población.

Población de docentes entrevistados por programa y su relación con el total de los profesores de la institución, el porcentaje de cada programa corresponde al total de la muestra seleccionada que es de 143 docentes, cada programa se ponderó de acuerdo al número total de los docentes por programa.

PROGRAMA	NÚMERO DE PROFESORES	PORCENTAJE
Actuaría.	9	6 %
Arquitectura.	7	5 %
Ciencias de la Comunicación y P.	14	10 %
Ciencias Políticas y Administración Pública.	11	7 %
Derecho.	21	15 %
Diseño Gráfico.	13	9 %
Economía.	3	2 %
Enseñanza del Idioma Inglés.	7	5 %
Filosofía	5	4 %
Historia.	7	5 %
Ingeniería Civil.	9	6 %
Lengua y Literaturas Hispánicas.	4	3 %
Matemáticas Aplicadas y Computación.	12	8 %
Pedagogía.	9	6 %
Relaciones Internacionales.	8	5 %
Sociología.	4	3 %
<b>TOTAL DE PROFESORES</b>	<b>143</b>	<b>8 % de 1727</b>

Con respecto a los jefes de programa o sección entrevistados, se procedió a un muestreo aleatorio del cual resultó la composición de 12 jefes de sección y 3 jefes de programa de un total de 35 jefes de sección lo que representa un 34 % y los 3 jefes de programa representa el 19 % del total de los 16 programas que conforman la estructura académica de la Facultad de Estudios Superiores de Acatlan.(El total de la población y la representación de la muestra se puede observar en los cuadros 4 y 5 correspondientes a los anexos 10 y 11 respectivamente ).



## 5.5 Variables

A continuación listamos las variables y los indicadores considerados para la investigación sobre el trabajo en academia de los docentes y jefes de programa así como los elementos pedagógicos de la docencia:

- |   |  |
|---|--|
| <b>Estudiantes</b>                          | <ul style="list-style-type: none"><li>• Asistencia a clases de los docentes.</li><li>• Programa de la asignatura*.</li><li>• Información sobre el programa de la asignatura.</li><li>• Definición y alcance de los contenidos temáticos.</li><li>• Información sobre las políticas para la evaluación del aprendizaje.</li><li>• Modelo de enseñanza de los docentes.</li><li>• Uso de recursos didácticos para la enseñanza.</li><li>• Planeación de actividades extraclase (conferencias, foros, congresos, entre otros.)</li></ul>  |
| <b>Jefes de Programa y Jefes de Sección</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Elementos y problemas considerados en el plan de trabajo.</li><li>• Identificar indicadores de calidad del trabajo con docentes y estudiantes.</li><li>• Reuniones de trabajo académico con docentes.</li><li>• Objetivos de las reuniones, su seguimiento y evaluación.</li><li>• Estrategia para evaluar los contenidos temáticos de las asignaturas.</li><li>• Evaluación del desempeño de los docentes.</li><li>• Seguimiento y control del plan de trabajo del Jefe de Programa.</li></ul>  |
| <b>Docentes</b>                             | <ul style="list-style-type: none"><li>• Juntas para revisión de contenidos temáticos.</li><li>• Órgano colegiado para analizar estrategias de aprendizaje.</li><li>• Reuniones para evaluar trabajo académico de los docentes.</li><li>• Reuniones para evaluar el avance académico de los estudiantes.</li><li>• Reuniones para evaluar objetivos y resultados del equipo directivo.</li><li>• Reuniones para revisar y evaluar la programación del trabajo en aula.</li><li>• Existencia de formato para el programa de asignatura.</li><li>• Reuniones para evaluar correspondencia de los contenidos temáticos de la asignatura con respecto a los objetivos de clase.</li></ul> |

---

\* El programa de asignatura que elaboran los profesores se desprende de los contenidos temáticos indicativos que están incluidos en el plan de estudios elaborado y autorizado por el Consejo Técnico de la Universidad, el programa de asignatura incluye los objetivos de la asignatura, los propósitos de aprendizaje, temas y subtemas y actividades o estrategias para el aprendizaje, recursos didácticos, sistema para evaluación del aprendizaje y temporalizar actividades y tratamiento de los contenidos.

## 5.6 Procedimiento para aplicar los instrumentos y recabar la información

La elección de la muestra de: estudiantes, docentes y jefes de programa y sección se realizó en forma aleatoria correspondiendo a los siguientes porcentajes de la población total:

- Estudiantes aplicación de cuestionario a 1167 que representa el 10 % de la población matriculada en licenciatura.
- Docentes entrevistados 143, que representa el 8 % de la población total.
- Jefes de Sección entrevistados 12, lo que representa un 34 % de un total de 35 jefes de sección.
- Jefes de Programa entrevistados 3, y representa el 19 % del total de los 16 programas.

La recopilación se realizó de forma directa a través de cuestionarios a estudiantes y guía de entrevistas aplicadas a profesores, jefes de programa y jefes de sección.

La presentación de los resultados se realiza a través de la descripción de cada una de las respuestas, para lo cual se emplean porcentajes en barras para la representación de los datos obtenidos sobre la opinión en los cuestionarios y las respuestas a entrevistas. Asimismo se realizó observación a las actividades de trabajo que se llevan a cabo en las Jefaturas de Sección y se consultaron las actas del Comité de Programa.

### **Cuestionario a estudiantes (se integran los instrumentos en el Anexo 1).**

Para elaborar el cuestionario que se aplicó a los estudiantes, se diseñó un instrumento previo y se piloteó con alumnos del último semestre de cada carrera. Finalmente rediseñamos el instrumento, no sin antes, consultar los cuestionarios elaborados por otros autores, la Facultad de Ingeniería y la Facultad de Administración y Contaduría<sup>7</sup>.

Las preguntas de los cuestionarios se diseñaron conforme al método para medir por escalas las variables, ya que las respuestas afirmativas que empleamos se definen como actitudes y por tanto usamos el método de escalamiento Likert<sup>8</sup>, el cual nos permite precisar el objeto de actitud a medir y la afirmación nos permite agrupar las variables que identificamos para la realización de la docencia en donde los estudiantes tienen contacto directo con el objeto a medir y su respuesta podemos obtener puntuaciones favorables o pasivas y desfavorables o negativas. La dirección de las afirmaciones de las preguntas 1, 2, 3, 4, 6 y 8 fue la siguiente:

---

<sup>7</sup>Díaz Barriga A., F. Y Rueda Beltrán, M. (2000). op. cit.

Rojo Ustaritz, Alejandro (2002). *Hacia una nueva profesionalidad docente en la UNAM. "En Educación 2001*. México. No. 86 Julio 2002 pp. 35-38.

<sup>8</sup> Likert, R. (1976b) *Una técnica para medir actitudes*, en Papua, J. (2000), *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*, México: Fondo de Cultura Económica.

*Desfavorable o negativa*

*Favorable o positiva*

**Pregunta 1**

De vez en cuando	Irregularmente	Regularmente	Puntual y regularmente
------------------	----------------	--------------	------------------------

**Pregunta 2**

No fueron presentados al inicio de los cursos	Se presentaron de manera muy general	Se presentaron detalladamente	Se presentaron haciendo énfasis en las habilidades y conocimientos que se adquirirían
---	--------------------------------------	-------------------------------	---

**Pregunta 3**

Poco adecuado	Adecuado	Muy bueno
---------------	----------	-----------

**Pregunta 4**

No hay relación entre los contenidos	Sí existe relación, pero no del todo	Se nota una organización y secuencia de los contenidos
--------------------------------------	--------------------------------------	--

**Pregunta 6**

Casi Nunca	Algunas Veces	Casi siempre
------------	---------------	--------------

**Pregunta 8**

Nula	Poca	Mucha
------	------	-------

Para el diseño de las preguntas 5 y 7 se utilizó el escalamiento Likert<sup>9</sup> con afirmaciones cerradas para elección de una sola respuesta.

Después de elaborar el cuestionario que se aplicó a los estudiantes, se eligieron a los estudiantes aleatoriamente para cada una de las licenciaturas eligiendo un número representativo en cada uno de los siguientes semestres: tercero, quinto y séptimo, posteriormente se localizaron los salones en donde reciben clases.

Para la aplicación del cuestionario a los estudiantes contamos con el apoyo de 14 estudiantes de séptimo semestre de la licenciatura en Pedagogía (a quién denominamos aplicador), que cursaban el Taller de Investigación Educativa I, a cada uno se le asignó una carrera específica para aplicar el cuestionario.

---

<sup>9</sup> Ídem.

Los cuestionarios fueron divididos en subgrupos para su aplicación y se identificaron con una “fajilla de papel” con el siguiente rótulo:

**Carrera:** Derecho

**Turno:** Matutino

**Semestre:** Tercero

**Salón:** 1005

**Nombre y firma del aplicador.**

Los cuestionarios se aplicaron durante la semana del 4 al 8 de noviembre de 2002. Decidimos ajustar el tiempo de aplicación a una semana para evitar que otras variables intervengan en los resultados de la encuesta.

Para localizar a los estudiantes que se aplicaría el cuestionario, se procedió a ubicarlos por medio de los horarios de clase, los cuales son publicados al inicio de cada semestre en las ventanillas de la coordinación de cada programa. Para aplicar el cuestionario visitamos las aulas eligiendo los espacios entre el fin e inicio de cada clase. Se explicó a los estudiantes en forma breve el objetivo del cuestionario.

Cada aplicador capturó, en computadora, los resultados del cuestionario en Programa Excel y los respaldó en disco de 3.5 para posteriormente concentrar los cuestionarios de los 14 aplicadores. Los aplicadores se distribuyeron de la siguiente manera:

<b>APLICADOR</b>	<b>PROGRAMA</b>	<b>SEMESTRE</b>	<b>TURNO</b>	<b>POBLACIÓN</b>	
<b>1</b>	ACTUARÍA	TERCERO	MATUTINO	14	
			VESPERTINO	8	
			MATUTINO	12	
			VESPERTINO	6	
			SÉPTIMO	MATUTINO	6
			SÉPTIMO	VESPERTINO	5
		<b>SUBTOTAL</b>			<b>51</b>
<b>2</b>	ARQUITECTURA	TERCERO	MATUTINO	19	
			VESPERTINO	16	
			MATUTINO	15	
			VESPERTINO	13	
			SÉPTIMO	MATUTINO	11
			SÉPTIMO	VESPERTINO	9
		<b>SUBTOTAL</b>			<b>83</b>
<b>3</b>	CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN Y PERIODISMO	TERCERO	MATUTINO	34	
			VESPERTINO	28	
			MATUTINO	22	
			VESPERTINO	18	
			SÉPTIMO	MATUTINO	17
			SÉPTIMO	VESPERTINO	6
		<b>SUBTOTAL</b>			<b>125</b>

4	CIENCIAS POLÍTICAS ADMINISTRACIÓN PÚBLICA. Y	TERCERO	MATUTINO	16
		TERCERO	VESPERTINO	16
		QUINTO	MATUTINO	14
		QUINTO	VESPERTINO	13
		SÉPTIMO	MATUTINO	10
		SÉPTIMO	VESPERTINO	6
<b>SUBTOTAL</b>				<b>75</b>
5	DERECHO	TERCERO	MATUTINO	63
		TERCERO	VESPERTINO	58
		QUINTO	MATUTINO	57
		QUINTO	VESPERTINO	49
		SÉPTIMO	MATUTINO	42
		SÉPTIMO	VESPERTINO	41
<b>SUBTOTAL</b>				<b>310</b>
6	DISEÑO GRÁFICO.	TERCERO	MATUTINO	21
		TERCERO	VESPERTINO	18
		QUINTO	MATUTINO	21
		QUINTO	VESPERTINO	6
		SÉPTIMO	MATUTINO	4
		SÉPTIMO	VESPERTINO	4
<b>SUBTOTAL</b>				<b>74</b>
7	ECONOMÍA	TERCERO	MATUTINO	14
		TERCERO	VESPERTINO	8
		QUINTO	MATUTINO	12
		QUINTO	VESPERTINO	8
		SÉPTIMO	MATUTINO	7
		SÉPTIMO	VESPERTINO	5
<b>SUBTOTAL</b>				<b>54</b>
8	ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS.	TERCERO	MATUTINO	6
		TERCERO	VESPERTINO	5
		QUINTO	MATUTINO	5
		QUINTO	VESPERTINO	3
		SÉPTIMO	MATUTINO	2
		SÉPTIMO	VESPERTINO	2
<b>SUBTOTAL</b>				<b>23</b>
9	FILOSOFÍA	TERCERO	MATUTINO	3
		TERCERO	VESPERTINO	3
		QUINTO	MATUTINO	1
		QUINTO	VESPERTINO	1
		SÉPTIMO	MATUTINO	1
		SÉPTIMO	VESPERTINO	1

<b>SUBTOTAL</b>				<b>10</b>
<b>10</b>	HISTORIA	TERCERO	MATUTINO	6
		TERCERO	VESPERTINO	5
		QUINTO	MATUTINO	4
		QUINTO	VESPERTINO	4
		SÉPTIMO	MATUTINO	3
		SÉPTIMO	VESPERTINO	3
<b>SUBTOTAL</b>				<b>25</b>
<b>11</b>	INGENIERÍA CIVIL.	TERCERO	MATUTINO	8
		TERCERO	VESPERTINO	7
		QUINTO	MATUTINO	6
		QUINTO	VESPERTINO	4
		SÉPTIMO	MATUTINO	3
		SÉPTIMO	VESPERTINO	3
<b>SUBTOTAL</b>				<b>31</b>
<b>12</b>	LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS.	TERCERO	MATUTINO	4
		TERCERO	VESPERTINO	3
		QUINTO	MATUTINO	2
		QUINTO	VESPERTINO	2
		SÉPTIMO	MATUTINO	2
		SÉPTIMO	VESPERTINO	1
<b>SUBTOTAL</b>				<b>14</b>
<b>13</b>	MATEMÁTICAS APLICADAS Y COMPUTACIÓN.	TERCERO	MATUTINO	26
		TERCERO	VESPERTINO	24
		QUINTO	MATUTINO	18
		QUINTO	VESPERTINO	17
		SÉPTIMO	MATUTINO	16
		SÉPTIMO	VESPERTINO	12
<b>SUBTOTAL</b>				<b>113</b>
<b>14</b>	PEDAGOGÍA.	TERCERO	MATUTINO	16
		TERCERO	VESPERTINO	8
		QUINTO	MATUTINO	12
		QUINTO	VESPERTINO	8
		SÉPTIMO	MATUTINO	7
		SÉPTIMO	VESPERTINO	6
<b>SUBTOTAL</b>				<b>57</b>
<b>9</b>	RELACIONES INTERNACIONALES.	TERCERO	MATUTINO	24
		TERCERO	VESPERTINO	18
		QUINTO	MATUTINO	18
		QUINTO	VESPERTINO	16

		SÉPTIMO	MATUTINO	8
		SÉPTIMO	VESPERTINO	7
<b>SUBTOTAL</b>				<b>91</b>
<b>12</b>	SOCIOLOGÍA	TERCERO	MATUTINO	7
		TERCERO	VESPERTINO	7
		QUINTO	MATUTINO	6
		QUINTO	VESPERTINO	5
		SÉPTIMO	MATUTINO	4
		SÉPTIMO	VESPERTINO	2
<b>SUBTOTAL</b>				<b>31</b>
<b>TOTAL</b>				<b>1167</b>

### **Procedimiento para entrevista a los docentes (guía para la entrevista en Anexo 2).**

El instrumento que se aplicó a los docentes fue entrevista dirigida, para conocer su opinión sobre los siguientes aspectos: reuniones de los profesores para definir contenidos temáticos, acciones para la articulación de contenidos entre las asignaturas, evaluación del trabajo docente, descripción de las principales actividades del Jefe de Sección cada programa.

La entrevista se diseñó con preguntas de estructura (Grinnell, 1997, p. 118) y las herramientas para recoger la información fue grabadora de bolsillo, apuntes y notas en libreta.

Los docentes se eligieron al azar y se determinó como el punto más adecuado para localizarlos la oficina de la Jefatura de División por ser el lugar donde se ubica el Kardex para firma de asistencia de los docentes. El tiempo asignado para dicha tarea fue de dos semanas, tres días de cada una y tres horarios distintos de 7 a 10, de 12 a 14 y de 17 a 20 horas, teniendo la lista previa del número de docentes a entrevistar por cada programa, el número de profesores seleccionado fue el siguiente:

<b>PROGRAMA</b>	<b>NÚMERO DE PROFESORES</b>
Actuaría.	9
Arquitectura.	7
Ciencias de la Comunicación y P.	14
Ciencias Políticas y Administración Pública.	11
Derecho.	21
Diseño Gráfico.	13
Economía.	3
Enseñanza del Idioma Inglés.	7
Filosofía	5
Historia.	7
Ingeniería Civil.	9
Lengua y Literaturas Hispánicas.	4
Matemáticas Aplicadas y Computación.	12
Pedagogía.	9
Relaciones Internacionales.	8
Sociología.	4
<b>TOTAL DE PROFESORES</b>	<b>143</b>

### **Entrevista y guía de observación para los jefes de programa o jefes de sección (guía de entrevista en Anexo 3).**

Los Jefes de Sección se seleccionaron aleatoriamente y aplicamos como instrumento la entrevista dirigida, La entrevista se diseñó con preguntas de estructura (Grinnell, 1997, p. 118) y las herramientas para recoger la información fue grabadora de bolsillo, apuntes y notas en libreta.



Se realizó con tres jefes de programa, los objetivos: conocer cuales son sus actividades principales e identificar las tareas en su programa de trabajo.

Con respecto a la entrevista a los jefes de programa, visitamos cada una de las carreras y se realizó una entrevista con doce jefes de sección; a su vez, elaboramos una guía de observación simple de los siguientes aspectos:

- Documento plan de trabajo.
- Juntas con profesores.
- Rutinas de trabajo.
- Actas de reunión del Comité de Programa.

El diseño del muestreo fue de manera aleatoria. El procedimiento que se empleó para realizar las observaciones, fue el siguiente:

Universo de aspectos, actividades o conductas a observar, su muestra y las unidades de observación:

Juntas de trabajo con docentes.

- frecuencia,
- orden del día,
- análisis de los contenidos temáticos,
- análisis de rendimiento académico de estudiantes,
- programación de actividades (foros, congresos, conferencias)
- tratamiento de asuntos académicos.

Juntas de comité de programa.

- Frecuencia,
- Orden del día.
- Tratamiento de asuntos académicos.

Trabajo en las jefaturas de sección.

- Plan de trabajo.
- Principales actividades del día.
- Frecuencia de las actividades inherentes al cargo que se presentan como distractoras de la función principal.
- Actividades relacionadas al ámbito académico.
- Actividades relacionadas con las tareas administrativas.

## 6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

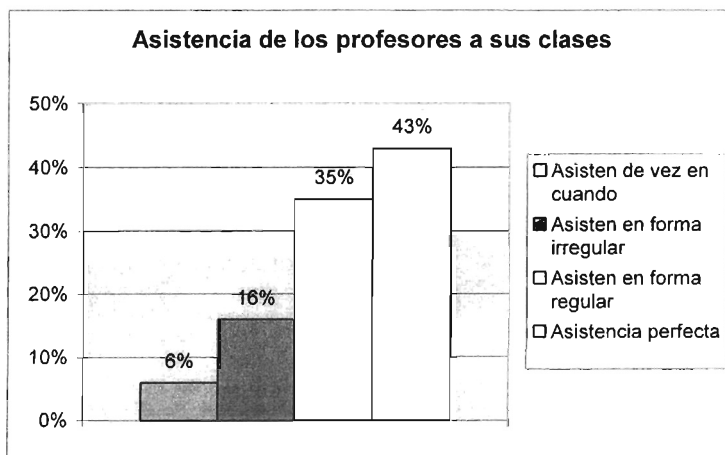
### 6.1 Respuestas al cuestionario aplicado a los estudiantes

Los resultados a los cuestionarios se presentan en forma general, para análisis de cada programa se integran, en los anexos, las respuestas de los estudiantes por cada uno de los programas.

La primera pregunta que se refiere a la asistencia de los profesores, aclaramos, que uno de los requisitos imprescindible para el proceso de enseñanza – aprendizaje debe ser: el cumplimiento de la asistencia a clase, tanto del estudiante como del docente. Se considera tan importante la asistencia del docente, que en los últimos años se han implementado programas de estímulos; es decir, se asigna una compensación económica a quien tenga asistencia del 100 % a los cursos que imparte. Asimismo, existe un tabulador distinto para quien sólo imparte una asignatura y quien imparte dos o más asignaturas<sup>9</sup>.

En el cuestionario integramos la pregunta que se refiere a la opinión con respecto a la asistencia del profesor a clases, aún reconociendo que existe en las instituciones un kardex, o se determinan acciones por parte del jefe del programa para verificar que el docente asista a impartir sus clases. Sin embargo, para futuros estudios, consideramos poco recomendable preguntar a los estudiantes con respecto a la asistencia del docente a clases, sobre todo cuando se tienen implementadas acciones y procesos específicos en la estructura administrativa para dar seguimiento al cumplimiento de esta disposición y esto nos permite espacio para plantear otras preguntas a los estudiantes.

#### Pregunta número 1



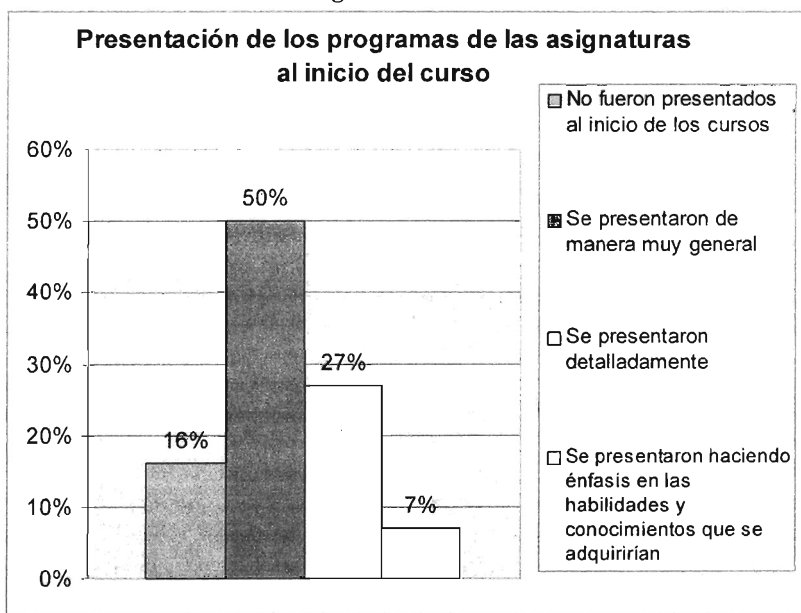
<sup>9</sup> En mayo de 1990, la DGAPA dio a conocer el Programa de Estímulos a la Productividad y el Rendimiento del Personal Académico.

Las respuestas relativas a la pregunta número 1 del cuestionario con respecto a la asistencia de los profesores a impartir sus clases se distribuyen de la siguiente forma:

- 6% De vez en cuando.
- 16% Irregularmente.
- 35 % Regularmente
- 43% Puntual y regularmente.

Observamos que la asistencia puntual y regular de los docentes para impartir sus clases no es satisfactoria en un 100 %, lo que significa que 408 estudiantes, que es el 35 %, opinaron que los docentes asisten regularmente; 187 estudiantes, que es el 16 %, opinaron que los docentes asisten en forma irregular a impartir clases; y 70 estudiantes, que representa el 6 %, opinó que los docentes asiste de vez en cuando a impartir sus clases.

### Pregunta número 2



La pregunta número 2 relacionada con la presentación de los programas de las asignaturas, lo cual conlleva el dar a conocer a los estudiantes: contenidos, objetivos y actividades para el aprendizaje. Las respuestas indican que solamente 82 estudiantes, que representan el 7 % de la población, opinaron que los docentes presentan su programa de asignatura al inicio de semestre haciendo énfasis en las habilidades y conocimientos que se adquirirán.

“El docente es el responsable profesional del trabajo en el aula; a él le corresponde elaborar una propuesta de programa en el que fundamentalmente se definan las estrategias de enseñanza que se realizarán en un curso escolar.”<sup>11</sup> Elaborar el programa de asignatura y comunicarlo a los estudiantes son una de las prácticas de la calidad de la docencia que se han establecido en distintas universidades, Marqués Graell, P. (2001) retoma dicha práctica y elabora un análisis de los modelos de las Instituciones de Educación Superior con respecto a los programas de las asignaturas y la motivación que representa para los estudiantes.

Los resultados de la pregunta número 2 se comportaron de la siguiente forma:

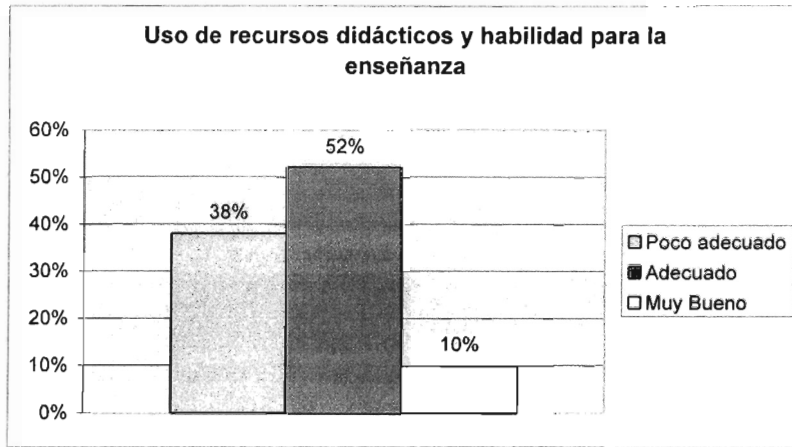
- 187 estudiantes, que representan el 16%, opinaron que los programas no les fueron presentados al inicio de los cursos.
- 583 estudiantes, que representan el 50%, opinaron que los programas se presentaron de manera muy general.
- 315 estudiantes, que representan el 27%, opinaron que los programas se presentaron detalladamente.
- Finalmente 82 estudiantes, que representan el 7% de la muestra analizada, opinaron que los programas se presentaron haciendo énfasis en las habilidades y conocimientos que se adquirirían.

Es importante considerar que de los 1167 estudiantes a quienes se les aplicó cuestionario, 583, que representan el 50%, opinaron que el programa del curso se presenta de manera muy general y el 16 % opinaron que los programas de la asignatura no son presentados al inicio del ciclo escolar. Aquí hacemos la siguiente consideración: toda asignatura requiere hacer explícito, a los estudiantes, los propósitos y metas de aprendizaje, así como los ejes de trabajo de los contenidos temáticos; a su vez, se deben especificar las habilidades y conocimientos por adquirir, esto con el fin de garantizar una adecuada orientación, para que los estudiantes identifiquen los objetivos generales del curso y las aportaciones que les brindará determinada asignatura en su formación profesional.

---

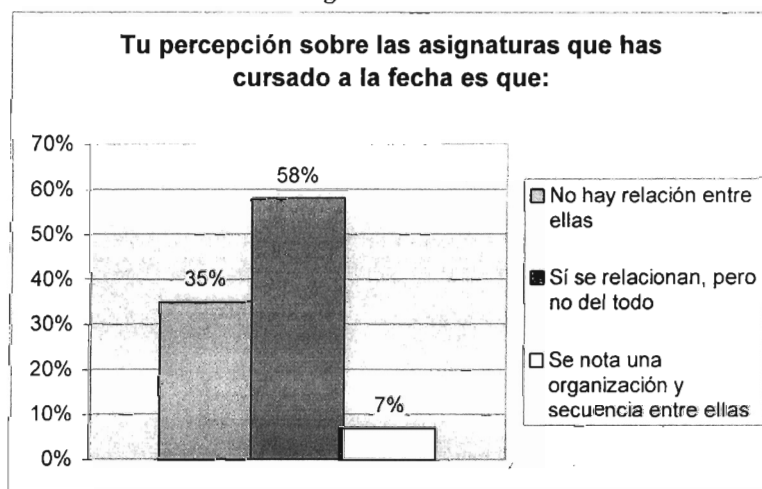
<sup>11</sup> Díaz Barriga, Ángel. (1998). *Didáctica y currículum*. México: Paidós Educador, p. 66

### Pregunta número 3



Con referencia al uso de los recursos didácticos, las opiniones son las siguientes; solamente el 10% de los estudiantes, es decir 117, externa la opinión de “muy bueno” con respecto a la pregunta número 3 que se refiere al uso de recursos didácticos por parte de los profesores. Actualmente, pese al avance tecnológico y al desarrollo de las técnicas de trabajo grupal, todavía es muy generalizado entre los profesores universitarios el poco uso de los recursos de tecnología educativa para la enseñanza. 443 estudiantes, que representan el 38%, opinaron que sus profesores emplean de manera poco adecuada los recursos didácticos durante el proceso de enseñanza y 607 estudiantes, que representa el 52%, opinaron que se usan de manera adecuada.

### Pregunta número 4

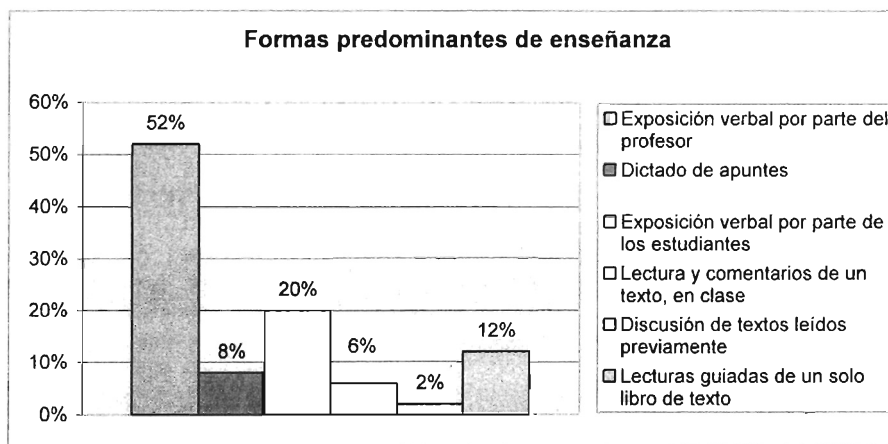


En la pregunta número 4 que hace referencia a la percepción que se tiene sobre los contenidos de las asignaturas, las respuestas indican que 408 estudiantes de 1167, refieren que no existe correspondencia entre los contenidos académicos de las asignaturas. Destacamos que la planeación permite la correspondencia y articulación de los contenidos; los siguientes resultados indican que no existe una adecuada secuenciación y temporalización de los contenidos temáticos.

- 408 estudiantes, que representa el 35 %, opinaron que no hay relación entre los contenidos.
- 677 estudiantes, que representa el 58%, opinaron que sí existe relación, pero no del todo.
- Finalmente 82 estudiantes, que representa el 7%, opinaron que sí notan organización y secuencia de los contenidos.

“Por ello, un elemento central del programa del docente es la elaboración de una propuesta metodológica, esto es, la elección de una estructura en la que se enlacen las diversas actividades de aprendizaje... Así, la propuesta metodológica surge de la misma experiencia y formación didáctica, y permite una articulación específica con los contenidos que se seleccionan<sup>12</sup>”.

#### Pregunta número 5



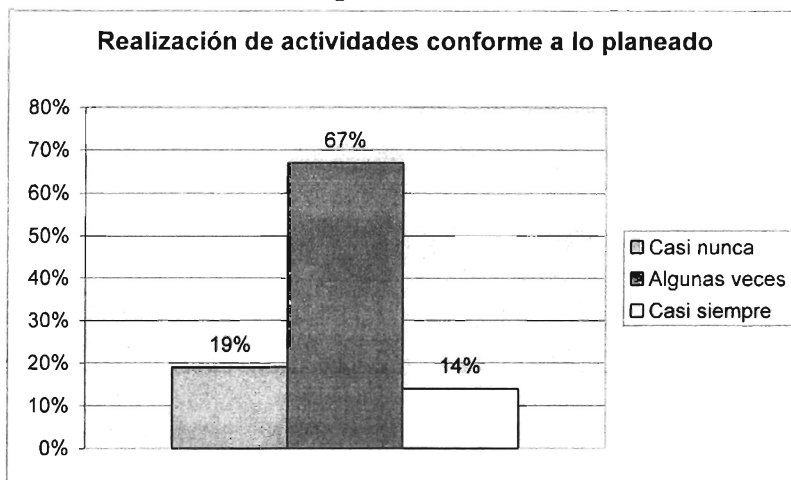
La pregunta número 5 que se refiere a las formas predominantes de la enseñanza; tenemos como resultado lo siguiente: de los 1167 estudiantes, 607 de ellos, que es el 52%, señalan a la exposición verbal, por parte del profesor, como la técnica de enseñanza más usual. Otra técnica enseñanza más usada, después de la exposición por parte del docente, es la exposición verbal por parte de estudiantes, que tiene una representación del 20%. El resto de las respuestas se distribuyen de la siguiente manera:

<sup>12</sup> Idem.

- 607 de los estudiantes, que representa el 52%, opinaron que la forma predominante de enseñanza consiste en la exposición verbal por parte del profesor.
- 93 de los estudiantes, que representa el 8%, opinaron que la forma predominante de enseñanza es el dictado de apuntes.
- 233 estudiantes, que representa el 20%, opinaron sobre la exposición verbal por parte de los estudiantes como forma predominante de la enseñanza.
- 70 de los estudiantes, que representa al 6%, opinaron que la forma predominante de enseñanza es la lectura de un texto comentada en clase.
- solamente 23 estudiantes, que representa el 2%, opinaron a favor de la discusión de textos leídos previamente como forma predominante de enseñanza.
- 140 estudiantes, que representa el 12%, opinaron que la forma predominante de enseñanza es la lectura guiada de un solo libro de texto.

La opción referente a la discusión de textos leídos previamente ocupa el último lugar; es decir, sólo el 2% de los estudiantes, 70 de ellos, han trabajado en clase con el principio didáctico de la actividad independiente<sup>13</sup>. Consideramos que el dictado de apuntes es una estrategia de enseñanza, en el nivel universitario, pasiva<sup>14</sup>; sin embargo, el 8% de la muestra encuestada aún trabaja con esta estrategia de aprendizaje.

#### Pregunta número 6



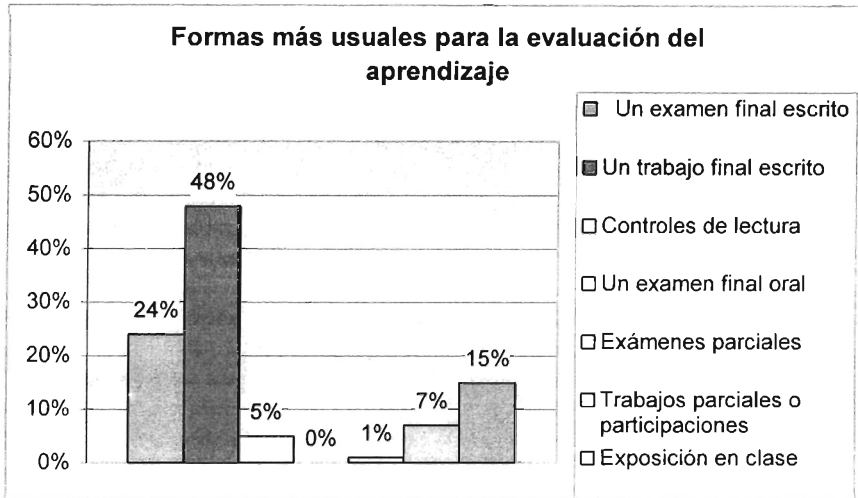
Con respecto a la planeación que realiza el profesor y la ejecución de las actividades planeadas, que se incluyen en la pregunta 6, los resultados de opinión dicen lo siguiente: las actividades que se realizan en clase y lo que se planea en la programación de clase, por parte del docente, son muy distintas, no existe correspondencia. El 19 % de los estudiantes, representado en número 222, opinaron que casi nunca se llevan a cabo las actividades planeadas, 782 estudiantes, que representa el 67%, opinaron que algunas veces se realizan las actividades en clase conforme a lo planeado, y solamente el 14% de los estudiantes, que

<sup>13</sup> Díaz Barriga, A., op. cit., pp. 68-75

<sup>14</sup> Ídem.

corresponde a 163, opinaron que los docentes realizan, casi siempre, las actividades planeadas. Además debemos considerar que, según la opinión de los estudiantes en la pregunta número 2, no todos los profesores presentan en forma detallada y explícita la planeación del curso recordemos que solamente el 82 estudiantes, que representa el 7 %, opinaron que los profesores hacen al inicio del curso la presentación detallada de las habilidades y conocimientos que se adquirirán.

### Pregunta número 7



Al preguntar sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes, la actividad de mayor ponderación que implementan los profesores, consiste en usar la modalidad del trabajo final escrito. En la población encuestada adquiere el valor del 48% y le sigue la modalidad del examen final escrito, que corresponde al 24%. Cabe aquí, nuevamente, la oportunidad para señalar la tendencia al uso exclusivo del modelo didáctico tradicional, al observar la correspondencia con respecto al estilo de trabajo didáctico de los docentes y las actividades que son consideradas como ponderables para la evaluación final del curso. En nuestro estudio, resulta más frecuente el uso de la técnica expositiva por parte del profesor y la entrega final de un trabajo como elemento predominante para evaluación, en contraposición a los controles de lectura, exámenes parciales y el examen oral. Los resultados son los siguientes:

- 24%, que son 280 estudiantes, opinaron que la forma más usual para evaluación es con un examen final escrito.
- 0% Un examen final oral.
- 48%, que representa a 560 estudiantes refieren al trabajo final escrito como la forma más usual para la evaluación.
- 6%, que representa a 70 estudiantes, refieren una serie de exámenes parciales.
- 7%, que representa a 82 estudiantes, refieren un conjunto de trabajos parciales.



- 15%, que representa a 175 estudiantes, refieren un conteo de las participaciones o exposiciones en clase.

El modelo de enseñanza en las universidades, debe fomentar más la participación de los estudiantes, con el fin de lograr la apropiación del conocimiento, Díaz Barriga (1998) refiere que la mejora del aprendizaje reclama mejorar los sistemas de enseñanza, y que esta tarea se encuentra estrechamente vinculada a lo que los docentes pueden realizar en su salón de clases. Podemos afirmar que la lectura y los comentarios de textos en clase, así como la discusión de textos leídos previamente, son actividades que permiten un mayor aprendizaje, en comparación a lo que puede lograrse usando solamente la técnica expositiva por parte de los docentes.

### Pregunta número 8

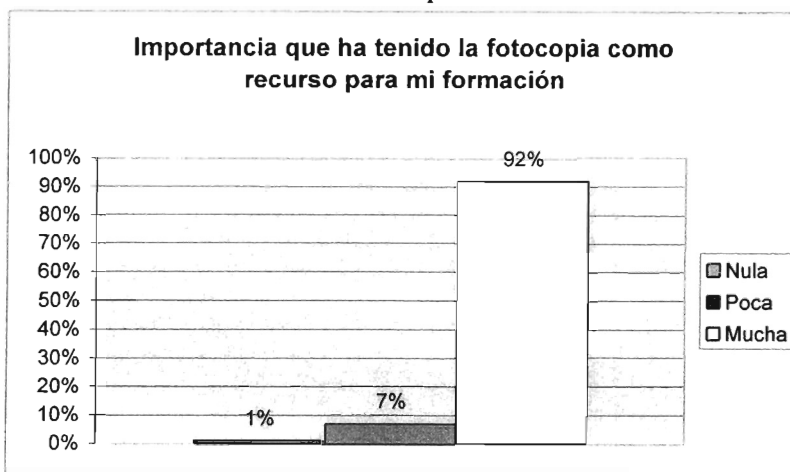
Finalmente las últimas preguntas que se hicieron con respecto al uso de la biblioteca, los foros, congresos, conferencias y adquisición de libros; recursos didácticos sustantivos para el aprendizaje, las respuestas de los estudiantes encuestados se inclinan generalmente al uso exclusivo, y casi insustituible, de la fotocopia. Consideramos que los espacios en donde se reúnen investigadores y especialistas, para discutir o tratar temáticas correspondientes a las distintas ramas del saber, son excelentes oportunidades para fortalecer el proceso de enseñanza – aprendizaje, principio didáctico de la interdisciplinariedad; sin embargo, notamos que existe una opinión poco favorable por parte de los estudiantes para asistir y participar en dichas actividades. También debemos reconocer, que la falta de financiamiento y espacio para la realización de dichas actividades académicas, hoy es una de las principales limitantes para llevar a cabo foros, congresos o conferencias.

Con respecto a esta pregunta observamos que 1074 estudiantes, que representa el 92 %, opinaron que el uso de la fotocopia ha tenido mucha importancia para su formación académica en contraposición al uso de la biblioteca para lo cual 700 estudiantes, que representa el 60 %, opinaron que ha tenido poca importancia, en contraposición a 467 estudiantes, que representa el 40 %, opinaron que ha tenido mucha importancia la biblioteca para su formación. En la práctica diaria, es más fácil solicitar prestado el libro a un profesor, para fotocopiarlo, que solicitar en préstamo el libro a la biblioteca, según opinión de los estudiantes.

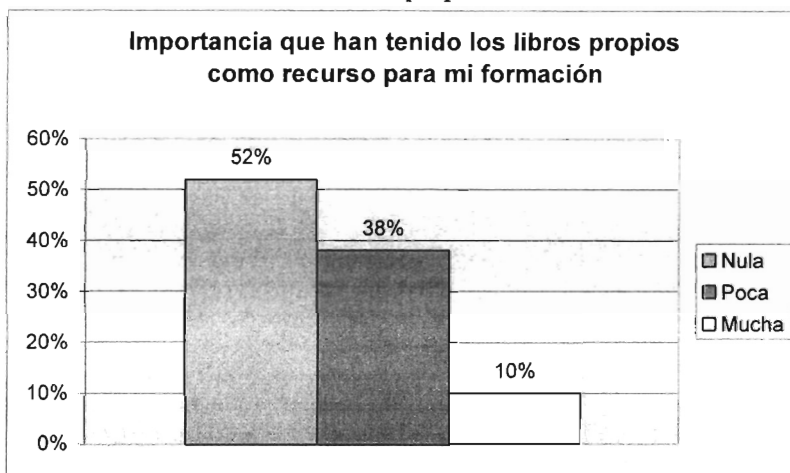
Concentrado de los Resultados:

<b>Recursos</b>	<b>Nula</b>	<b>Poca</b>	<b>Mucha</b>
a) Fotocopiado	1 %	7 %	92 %
b) Biblioteca		60 %	40 %
c) Libros propios	52 %	38 %	10 %
d) Conferencias, foros y congresos	66 %	29 %	5 %

### Fotocopia



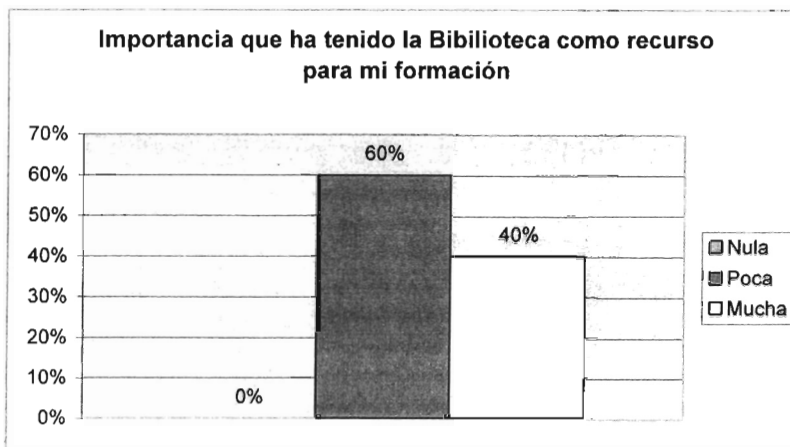
### Libros propios



A lo largo de la vida de todo estudiante, se hace la recomendación de invertir en la adquisición de sus propios libros. Sin embargo, por problemas del costo de los mismos, o por no existir un programa de subsidio a los libros de nivel universitario y conciencia clara de los beneficios que esto aporta a nuestra sociedad, pocos son los estudiantes que tienen posibilidades de adquirir libros propios. En el cuestionario resulta que 607 estudiantes, que representa el 52%, opinaron que ha sido nula la importancia de adquisición de libros propios para su formación; 443 de los estudiantes, que representa el 38%, le dan poca importancia a este aspecto y solo 117 estudiantes, que representa el 10%, consideran importante tener libros propios para su formación. Indudablemente que la respuesta alta a

favor del uso de la fotocopia nos permite concluir que la adquisición de libros es poco viable por sus costos\*.

### Biblioteca



Para el estudiante del nivel universitario se considera importante su asistencia a foros, congresos o conferencias, por ser espacios que le permiten confrontar sus esquemas conceptuales y conocer puntos de vista sobre un tema o problemática específica, dado que, se tiene contacto directo con especialistas, investigadores y estudiosos de determinadas áreas del saber. Sin embargo, en el análisis de caso se observa que los estudiantes opinan con respecto a su participación de dichas actividades de la siguiente manera: 770 estudiantes, que representa el 66 %, considera que los foros, congresos o conferencias no han sido de importancia en su formación profesional. Cabe aquí hacer la siguiente consideración: el trabajo que realiza el profesor con respecto a la presentación del programa de la asignatura, resaltando las habilidades y conocimientos que se van a adquirir, es sólo el 7 % de la población estudiada; es decir, falta planeación del curso (ésta debe incluir el cumplimiento de actividades formativas complementarias: asistencia a foros, congresos, presentaciones de libros, entre otros) y su comunicación ante el grupo de estudiantes. La falta del diseño de estas actividades como básicas para el aprendizaje, originan poca motivación; asimismo falta de articulación de los contenidos académicos, con los beneficios que aportan, a la formación profesional, las actividades extracurriculares.

---

\* Se propone que la industria editorial privada participe más activamente en los planes editoriales del Estado. Concretamente nos referimos a la edición de los libros de texto para la enseñanza. La fortaleza de cualquier industria editorial en otros países se basa en esta producción.

También al sector de publicaciones periódicas (revistas) dentro de la Tasa Cero en la Ley del Impuesto al Valor Agregado, al igual que otorgarle este mismo tratamiento al sector de Librerías.

<http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/derycul/cont/9/mis/mis8.htm>

### Conferencias, foros y congresos



Esto último puede confirmarse, aún más, con la respuesta de 163 estudiantes, representados en el 14%, que confirman que casi siempre se realizan las actividades conforme a lo planeado, y los otros 222 estudiantes, que representa el 19 %, que opinaron que nunca se cumplen las actividades planeadas, esto referido en la pregunta número 6.

Existe, como lo demuestran los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes, un uso común del modelo de enseñanza de transmisión frontal del conocimiento, es decir, la técnica expositiva es la de mayor uso por parte de los docentes. Pese a las buenas intenciones que tuvo el Plan de Desarrollo de la UNAM (1997) del Rector Francisco Barnés de Castro, que en el apartado referente al Desarrollo y la Cooperación Académica dice lo siguiente: "...La labor educativa de las universidades será objeto de profundos cambios, al menos en lo que se refiere a la función tradicional de transmisión del conocimiento. En breve el estudiante podrá tener acceso desde su casa, a través de modernas redes de comunicación, a cursos y conferencias impartidos por los mejores profesores, así como a documentos y materiales gráficos, animados e interactivos, de muy alta calidad.

La educación del futuro será cada vez más activa y el estudiante recibirá un menor número de lecciones tradicionales. La nueva pedagogía permitirá orientar a los jóvenes al desarrollo de capacidades y destrezas creativas, a la selección apropiada de la información y a la habilidad para formular preguntas más pertinentes y encontrar respuestas más apropiadas.

La labor del docente universitario se tendrá que orientar hacia la formación de habilidades de razonamiento y formación de valores, dejando a un lado la enseñanza rígidamente memorística. La enseñanza tutorial será cada vez más relevante. Asimismo, habrán de

cambiar los hábitos de evaluación del aprendizaje; al docente le preocupará más valorar los aspectos formativos que los meramente informativos”<sup>15</sup>.

## 6.2 Resultados de las entrevistas con docentes

Preguntas	No. de Respuestas		No. De Respuestas NO	
	SÍ			
1. Realización de juntas para revisar contenidos temáticos	4 (una vez al semestre)	3 %	139	97 %
2. Existe un órgano colegiado para analizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje	6	4 %	137	96 %
3. Se realizan reuniones para evaluar el trabajo académico de los docentes	0	.	143	100 %
4. Se realizan reuniones para evaluar el avance académico de los estudiantes	0		143	100 %
5. Se realizan reuniones para evaluar objetivos y resultados del equipo directivo	21 (una vez al semestre)	15 %	122	85 %
6. Existen reuniones para la revisión y evaluación específica de la programación de trabajo en aula	0		143	100%
7. La jefatura de programa le solicita en formato específico su programación de clases	3	2 %	140	98 %
8. Se realizan reuniones para evaluar la correspondencia temática de su asignatura con los objetivos del plan de estudios	32 (una vez al semestre)	22 %	111	78 %
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>6 %</b>	<b>135</b>	<b>94 %</b>

Los resultados de la entrevista a los docentes nos arrojan datos que nos permiten concluir que no existen espacios que formalicen el análisis y evaluación de los factores esenciales del trabajo educativo; asimismo, no existe formalización de las políticas para el desarrollo de la intervención en clase, ni documento que permita dar seguimiento al trabajo académico.

Con lo que respecta a la programación o planeación del trabajo en aula, aún en el nivel de educación superior, especialmente en México, los docentes siguen firmemente convencidos del nulo o poco beneficio que les puede aportar la planeación del trabajo en aula.

<sup>15</sup> Barnés de Castro, Francisco. *Plan de Desarrollo de la Universidad Nacional Autónoma de México. 1997-2000*

## Resultados por Programa

Para realizar un análisis más objetivo en los siguientes cuadros representamos las carreras que responden positivamente a las preguntas, solamente hemos referido las preguntas 1, 2, 5, 7 y 8 por tener respuesta positiva. Podemos observar que las carreras con más respuestas positivas son la carrera de Enseñanza del Idioma Inglés y Ciencias de la Comunicación con los puntajes más altos en número de respuestas afirmativas.

**PREGUNTA 1:** Realización de juntas para revisar contenidos temáticos.

PROGRAMA	PROFESORES	RESPUESTAS NO Y %		RESPUESTAS SI Y %	
Actuaría.	9	9	100 %		
Arquitectura.	7	7	100 %		
Ciencias de la Comunicación y P.	14	12	86 %	2	14 %
Ciencias Políticas y Administración Pública.	11	11	100 %		
Derecho.	21	21	100%		
Diseño Gráfico.	13	13	100 %		
Economía.	3	3	100 %		
Enseñanza del Idioma Inglés.	7	5	71 %	2	29 %
Filosofía	5	5	100 %		
Historia.	7	7	100 %		
Ingeniería Civil.	9	9	100 %		
Lengua y Literaturas Hispánicas.	4	4	100 %		
Matemáticas Aplicadas y Computación.	12	12	100 %		
Pedagogía.	9	9	100 %		
Relaciones Internacionales.	8	8	100 %		
Sociología.	4	4	100 %		
<b>TOTAL</b>	<b>143</b>	<b>139</b>	<b>97 %</b>	<b>4</b>	<b>3 %</b>

**PREGUNTA 2:** Existe un órgano colegiado para analizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

PROGRAMA	PROFESORES	RESPUESTAS NO Y %		RESPUESTAS SI Y %	
Actuaría.	9	9	100 %		
Arquitectura.	7	7	100 %		
Ciencias de la Comunicación y P.	14	12	86 %	2	14 %
Ciencias Políticas y Administración Pública.	11	11	100 %		
Derecho.	21	20	95 %	1	5 %
Diseño Gráfico.	13	13	100 %		
Economía.	3	3	100 %		
Enseñanza del Idioma Inglés.	7	5	71 %	2	29 %
Filosofía	5	5	100 %		
Historia.	7	7	100 %		
Ingeniería Civil.	9	9	100 %		
Lengua y Literaturas Hispánicas.	4	4	100 %		
Matemáticas Aplicadas y Computación.	12	12	100 %		
Pedagogía.	9	8	89 %	1	11 %
Relaciones Internacionales.	8	8	100 %		
Sociología.	4	4	100 %		
<b>TOTAL</b>	<b>143</b>	<b>137</b>	<b>97 %</b>	<b>6</b>	<b>6 %</b>

**PREGUNTA 5:** Se realizan reuniones para evaluar objetivos y resultados del equipo directivo.

PROGRAMA	PROFESORES	RESPUESTAS NO Y %		RESPUESTAS SI Y %	
Actuaría.	9	9	100 %		
Arquitectura.	7	5	71 %	2	29 %
Ciencias de la Comunicación y P.	14	8	57 %	6	43 %
Ciencias Políticas y Administración Pública.	11	8	73 %	3	27 %
Derecho.	21	18	86%	3	14 %
Diseño Gráfico.	13	12	92 %	1	8 %
Economía.	3	3	100 %		
Enseñanza del Idioma Inglés.	7	4	57 %	3	43 %
Filosofía	5	5	100 %		
Historia.	7	7	100 %		
Ingeniería Civil.	9	9	100 %		
Lengua y Literaturas Hispánicas.	4	4	100 %		
Matemáticas Aplicadas y Computación.	12	12	100 %		
Pedagogía.	9	8	89 %	1	11 %
Relaciones Internacionales.	8	6	75 %	2	25 %
Sociología.	4	4	100 %		
<b>TOTAL</b>	<b>143</b>	<b>122</b>	<b>85 %</b>	<b>21</b>	<b>15 %</b>



**PREGUNTA 7:** La jefatura de programa le solicita en formato específico su programación de clases.

PROGRAMA	PROFESORES	RESPUESTAS		RESPUESTAS	
		NO	Y %	SI	Y %
Actuaría.	9	9	100 %		
Arquitectura.	7	7	100 %		
Ciencias de la Comunicación y P.	14	13	93 %	1	7 %
Ciencias Políticas y Administración Pública.	11	11	100 %		
Derecho.	21	21	100%		
Diseño Gráfico.	13	13	100 %		
Economía.	3	3	100 %		
Enseñanza del Idioma Inglés.	7	5	71 %	2	29 %
Filosofía	5	5	100 %		
Historia.	7	7	100 %		
Ingeniería Civil.	9	9	100 %		
Lengua y Literaturas Hispánicas.	4	4	100 %		
Matemáticas Aplicadas y Computación.	12	12	100 %		
Pedagogía.	9	9	100 %		
Relaciones Internacionales.	8	8	100 %		
Sociología.	4	4	100 %		
<b>TOTAL</b>	<b>143</b>	<b>140</b>	<b>98 %</b>	<b>3</b>	<b>2 %</b>

**PREGUNTA 8:** Se realizan reuniones para evaluar la correspondencia temática de su asignatura con los objetivos del plan de estudios.

PROGRAMA	PROFESORES	RESPUESTAS NO Y %		RESPUESTAS SI Y %	
Actuaría.	9	9	100 %		
Arquitectura.	7	4	57 %	3	43 %
Ciencias de la Comunicación y P.	14	6	57 %	8	43 %
Ciencias Políticas y Administración Pública.	11	7	43 %	4	57 %
Derecho.	21	17	81 %	4	19 %
Diseño Gráfico.	13	10	77 %	3	23 %
Economía.	3	3	100 %		
Enseñanza del Idioma Inglés.	7	2	29 %	5	71 %
Filosofía	5	5	100 %		
Historia.	7	7	100 %		
Ingeniería Civil.	9	9	100 %		
Lengua y Literaturas Hispánicas.	4	4	100 %		
Matemáticas Aplicadas y Computación.	12	10	83 %	2	17 %
Pedagogía.	9	8	89 %	1	11 %
Relaciones Internacionales.	8	6	75 %	2	25 %
Sociología.	4	4	100 %		
<b>TOTAL</b>	<b>143</b>	<b>111</b>	<b>78 %</b>	<b>32</b>	<b>22 %</b>

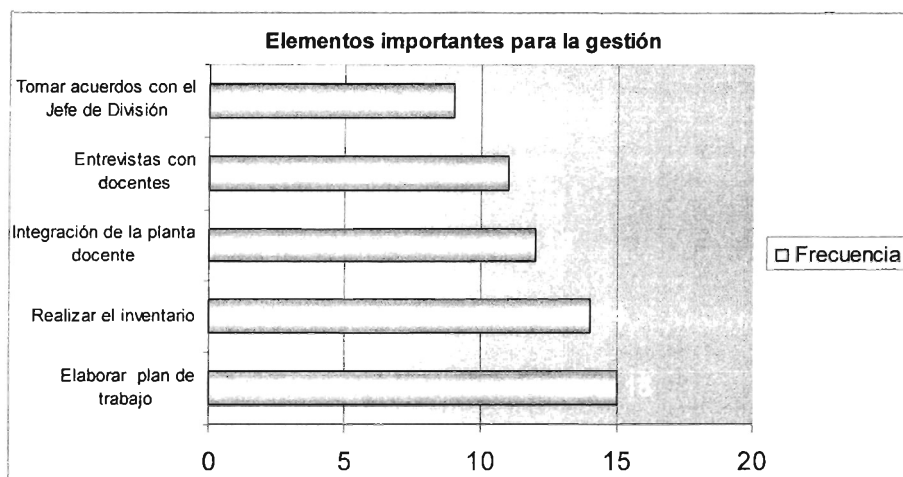
### 6.3 Respuestas obtenidas en las entrevistas a los jefes de sección y jefes de programa

Las respuestas obtenidas de la entrevista aplicada a los jefes de sección se concentraron por número de frecuencia con que se repiten las respuestas. Las preguntas y los resultados son los siguientes:

#### 1) *Elementos y problemas considerados en el plan de trabajo*

Los quince jefes de sección afirman sobre la existencia de un diagnóstico inicial, los elementos y problemas que consideran, y su respectiva frecuencia son:

#### Elementos considerados por los jefes de sección en el plan de trabajo



#### Observaciones

*Elaborar el plan de trabajo de su departamento:* Es tarea del nuevo jefe de programa y sección recoger la oficina al jefe saliente; esto incluye mobiliario, documentos, agendas y programas de horas de apoyo.

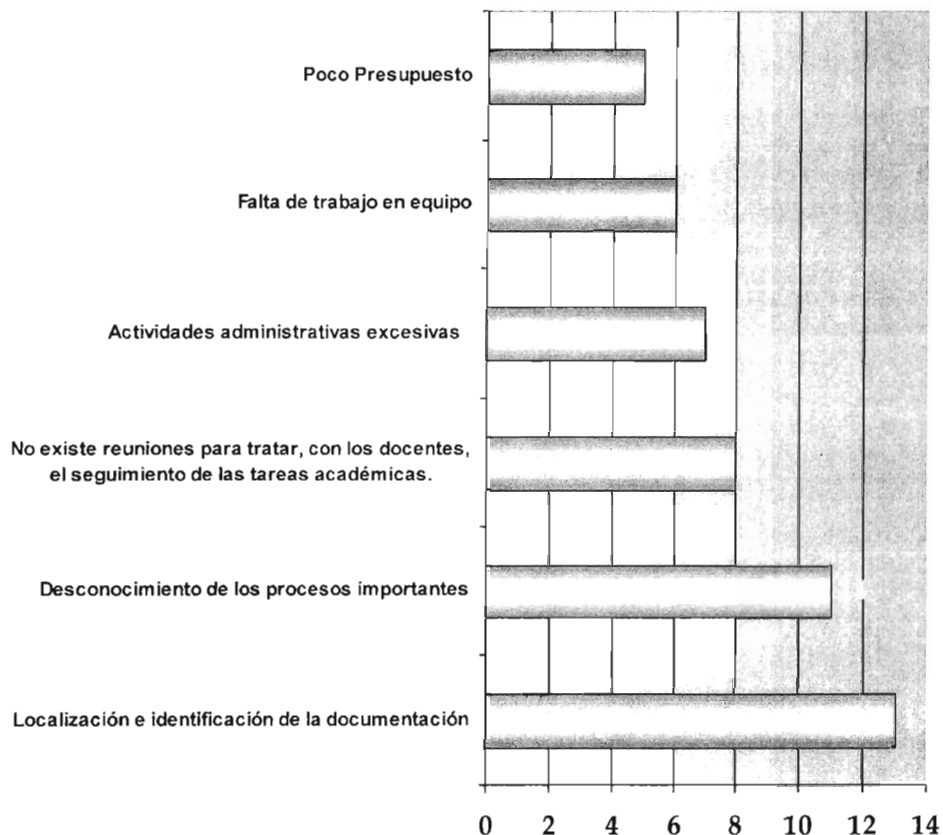
*Realizar el inventario:* El arranque del trabajo requiere un plan de gestión, el cuál se realiza completamente ajeno a los intereses y actividades de la planta docente.

*Integración de la planta docente:* Existe una preocupación central en la tarea administrativa que consiste en elaborar la lista de docentes con su carga horaria.

*Entrevistarse con la planta docente:* Consideran que es importante presentarse con los docentes; sin embargo, no alcanzan en un tiempo breve a entrevistarse con todos.

*Tomar inmediatamente acuerdos con el Jefe de División:* Existen dudas sobre las tareas prioritarias y se prefiere consultar con el jefe inmediato para precisar las actividades inmediatas.

### Problemas que refieren los jefes de sección durante su gestión



### Observaciones

*Poco presupuesto.* No se puede solicitar un archivero o escritorio adicional, mucho menos pago de conferencistas.

*Falta de trabajo en equipo:* Los docentes no están acostumbrados a trabajar en equipo, han fracasado los intentos por unificar formato de programación básica, planear actividades extracurriculares.

*Actividades administrativas excesivas:* Las actividades de tipo administrativo son excesivas y restan mucho tiempo a las actividades de tipo académico; el jefe de sección manifiesta mucho interés por acercarse a los docentes y dar seguimiento a las actividades académicas, pero se incumple por falta de tiempo.

*No existen reuniones para tratar, con los docentes, el seguimiento de las tareas académicas. No existe seguimiento a las tareas académicas del equipo docente:* No existe documento de registro del seguimiento de los acuerdos y acciones académicas: Se ha intentado realizar reuniones de trabajo con los docentes; regularmente sirven como espacio para quejarse del trabajo, de la deficiencia académica de los estudiantes.

*Desconocimiento de los procesos importantes:* Se desconocen los procesos para la realización de tareas como: horarios, oficio para reporte de carga horaria, oficio para asignación de horas de apoyo, formatos para actas de comité de programa, generar informes a la Jefatura de División.

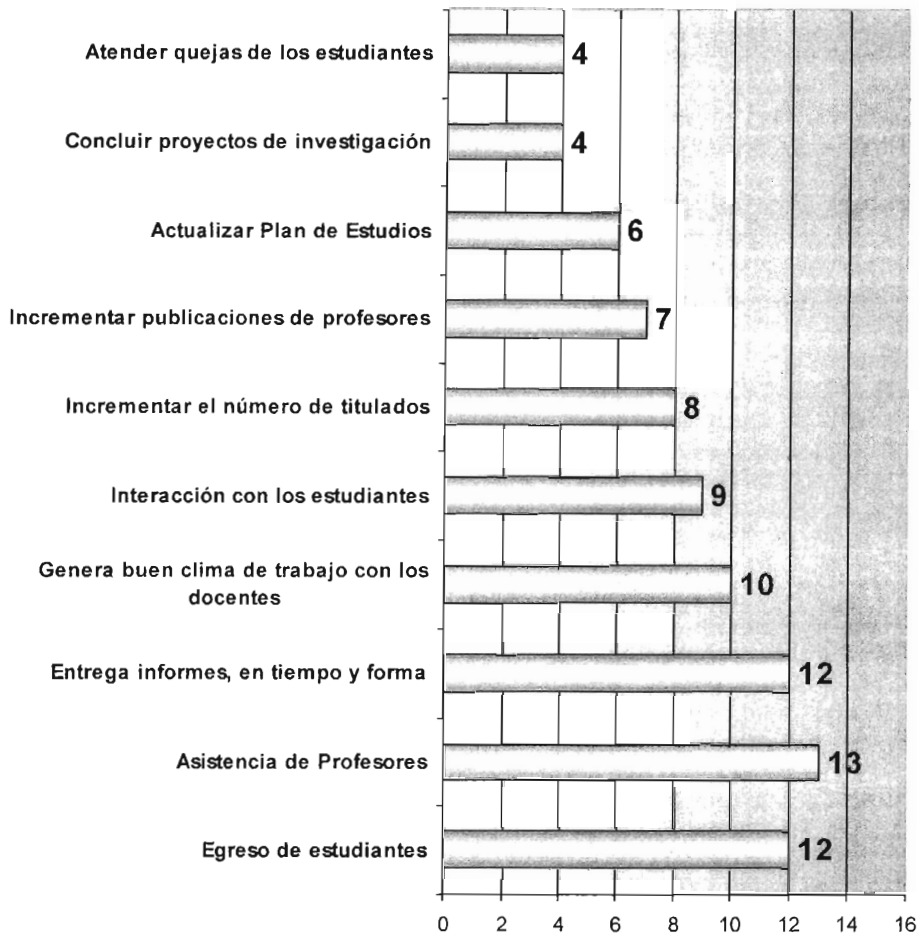
*Localización e identificación de la documentación:* Existe gran dificultad para localizar la papelería referida en el inventario; no existen manuales de funciones, no existe unificación sobre el manejo de los documentos.

2) *Indicadores de calidad*

Los quince jefes de sección contestaron afirmativamente (7 de ellos cuestionaron el término calidad y lo sustituyen por el concepto: objetivos) y señalaron como indicadores de calidad los siguientes:

**Indicadores de calidad**

**Frecuencia**



## Observaciones

*Egreso de los estudiantes:* El egreso de los estudiantes es prioritario; sin embargo, no existe el mismo interés por la titulación.

*Asistencia de los catedráticos:* El ausentismo es una de las principales preocupaciones; existe el antecedente de que, el profesor, firma kardex, pero se ausenta del grupo.

*Entregar informes que solicita la Dirección,* a través del Jefe de la División, en tiempo y forma (cumplimiento de requisitos): Las tareas de las autoridades superiores se manifiestan como compromiso importante para garantizar la calidad.

*Generar un buen clima de trabajo con los docentes:* La inseguridad laboral y los bajos sueldos, genera inquietudes, por consecuencia se procura crear un clima de cordialidad.

*Interacción con los estudiantes:* Se indica la necesidad de lograr buenas relaciones con el estudiantado.

*Incrementar el número de titulados, implementando las opciones de titulación aprobadas por el Consejo Técnico de la FES Acatlan:* Existe interés por titular a los estudiantes que tienen más de 15 años de egresados, la modalidad que se busca implementar para este fin es el Taller extracurricular para titulación.

*Incrementar el número de publicaciones de los docentes:* Existe interés por publicar ensayos e investigaciones, sin embargo se comenta que no existe presupuesto.

*Actualizar Plan de Estudios:* Existen programas sin actualización, el caso de Pedagogía, su última revisión se llevó a cabo en 1983.

*Concluir los proyectos registrados de investigación:* Existen pocas horas para apoyo a la investigación; a partir de 1999 se presentó un fuerte recorte presupuestal.

*Atender oportunamente las quejas de los estudiantes:* Son poco frecuentes las quejas, sin embargo, el no atenderlas puede convertirse en conflicto.

De los diez indicadores señalados cinco de ellos son de tipo cuantitativo; ninguno de los identificados como cualitativos hacen referencia al trabajo en aula ni a la habilidad didáctica de los docentes.

### 3) Reuniones de trabajo con docentes.

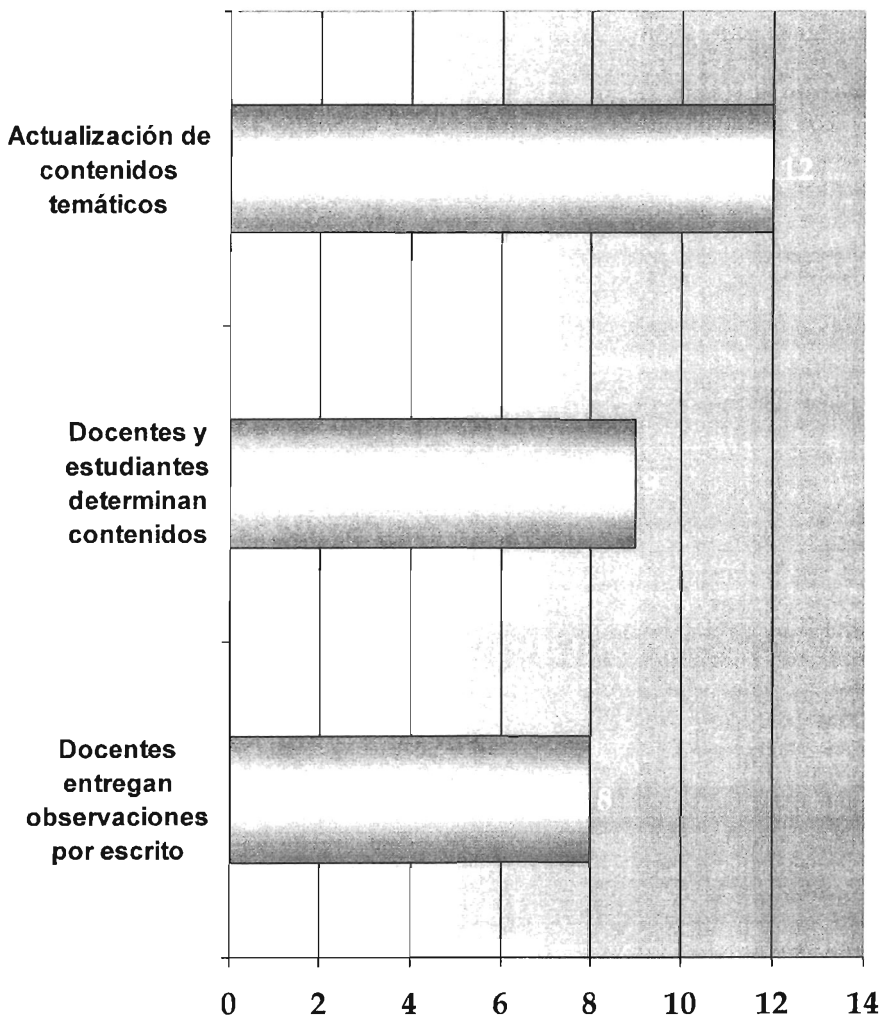
Los quince jefes de sección señalaron dos reuniones por semestre, la primera al inicio, para informar las asignaturas a impartir, con los horarios respectivos y considerar las actividades a realizar, registrando fecha y solicitud de recursos (salón, equipo de proyección, sonido, entre otros). La segunda reunión, al final del semestre, con el fin de evaluar el trabajo realizado. Asimismo, señalaron que permanentemente entrevistan a los docentes para atender problemáticas en el trabajo académico. La segunda reunión se realiza

informalmente; no existe orden del día, ni documentos que registren el nivel de avance del trabajo académico.

4) *Objetivos de las reuniones, seguimiento y evaluación de las mismas*

Podemos constatar que no existen actas de las reuniones realizadas; tampoco productos o seguimiento a los acuerdos o tareas definidas por los docentes. Otro instrumento que permite dar seguimiento es una orden del día con el objetivo de la reunión y la lista de asistencia, la cual no existe.

5) *Estrategia para evaluar los contenidos temáticos de las asignaturas*





*Los docentes, actualizan cada semestre sus contenidos temáticos:* Se explica que los docentes son expertos en su asignatura y que ellos directamente definen sus contenidos temáticos; la libertad de cátedra posibilita está dinámica. Aquí falta la integración del resto del equipo docente para evaluar los contenidos.

*Los docentes y estudiantes determinan los contenidos:* Al inicio del semestre los docentes presentan el temario a los estudiantes y ambos realizan las consideraciones pertinentes. La encuesta aplicada a los estudiantes da muestra de la inconsistencia en dicha estrategia.

*Al finalizar cada semestre los docentes entregan observaciones por escrito a la jefatura de sección:* No existe documento que permita confirmar la realización de dicha estrategia; un documento contundente sería la propuesta ante el Consejo Técnico para la actualización del Plan de estudios.

#### 6) *Evaluación del desempeño docente*

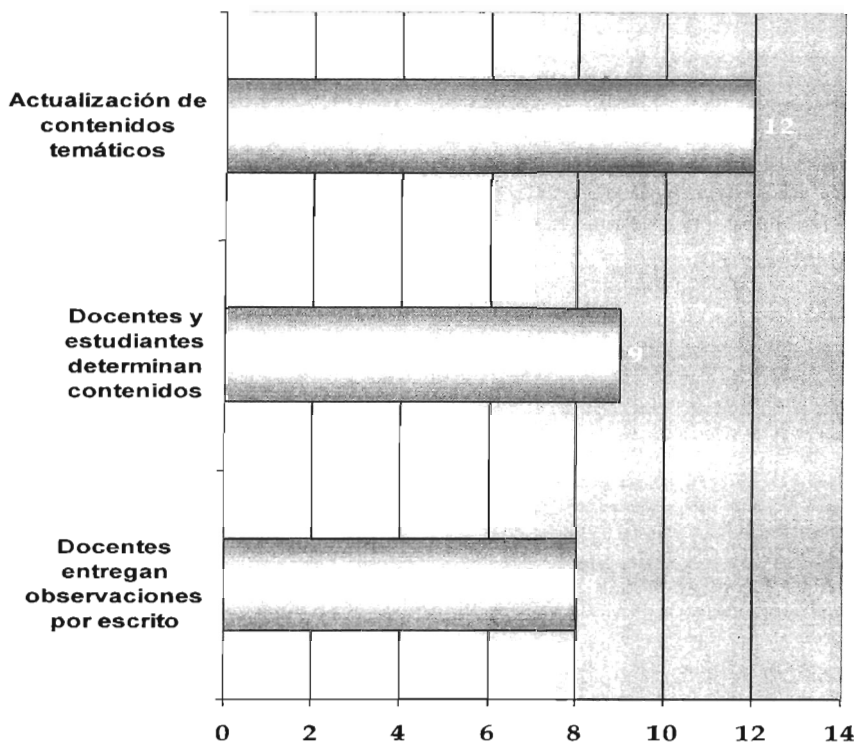
Los quince jefes de sección coinciden en señalar al Programa de Estímulos a la Productividad y el Rendimiento del Personal Académico el cual tiene como fin evaluar anualmente a los docentes y asignar el incentivo económico en correspondencia con número de horas frente a grupo; los elementos a evaluar son los siguientes: firma oportuna en Kardex (aún existiendo ausencia en el aula), entrega puntual de actas ordinarias y extraordinarias. Solamente dos jefes de sección mencionaron cuestionarios de opinión de los estudiantes (se aplican sólo si el docente lo acepta y autoriza). Para el caso de los profesores de tiempo completo que corresponde al 11% de 1782 profesores, (aspectos que contemplan los actuales programas para desarrollo y estímulo a la docencia<sup>16</sup>) se considera para evaluación el avance sobre su proyecto de investigación o desarrollo de las actividades académicas que el mismo profesor elige.

Podemos distinguir que no existe una evaluación sobre el desempeño en el proceso educativo, tampoco se toma en cuenta que los profesores elaboren plan para el desarrollo de las unidades temáticas, mucho menos se verifica que las actividades planeadas tengan correspondencia con la realización de foros o congresos.

---

<sup>16</sup> Por ejemplo el PRIDE (Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo) actualmente es un programa para estímulos económicos a los docentes, pero sus procesos de registro e informes, así como la delimitación de los proyectos, están alejando al profesor de las funciones sustantivas de la docencia.

## 7) Seguimiento y control al plan de trabajo del jefe de programa



### Observaciones

*Plan de trabajo e informe sobre dicho plan:* Se elabora un plan con indicaciones sobre la temporalización del avance de cada tarea y se evalúa al final del semestre con el informe que elabora el mismo jefe de programa y de sección.

*Observar avance de objetivos:* Se menciona que en reunión con el jefe de la división se da seguimiento a los objetivos anotados en el plan de trabajo.

*Autoevaluación:* El jefe de programa y jefes de sección realizan una autoevaluación sobre los logros alcanzados del plan de trabajo. No participa ningún otro miembro de la comunidad universitaria para valorar el reporte que resulta.

## **6.4 Observaciones en las jefaturas de programa.**

### **Descripción de rutinas de trabajo y reuniones con profesores.**

Decidimos observar las rutinas de trabajo en las Jefaturas de Programa durante un semestre, las observaciones se dividieron en tres espacios. El primero, al inicio del semestre; el segundo, a medio semestre, y el tercero, al cierre del semestre. Las razones son las siguientes: a) Durante el inicio del semestre existen tareas referentes a: integración de grupos, elaboración de horarios, contratación de docentes, elaboración y reporte de documentos de carga horaria. b) A la mitad del semestre, las rutinas de atención a profesores y estudiantes tienen un comportamiento uniforme y tenemos un espacio que permite observar el desarrollo de las siguientes tareas: juntas de Consejo o del Comité de cada Programa; entrevistas con estudiantes y profesores; gestión de tareas administrativas; cumplimiento de actividades señaladas por la Dirección o la Jefatura de División. c) Al final del semestre existe la programación de exámenes finales y extraordinarios, la elaboración de informes finales y clausuras.

Por principio académico, en cada jefatura de programa existe la convicción de que por lo menos al inicio del semestre, deberá realizarse una reunión de trabajo con los profesores. Pero en forma generalizada, existen dos factores que se destacan como impedimento para llevarlas a cabo: la inconsistencia de los jefes de sección y la indisposición de los docentes. La mayoría del trabajo administrativo que realizan los jefes de sección absorbe gran parte de su tiempo, un ejemplo de esto es lo siguiente: todo el trabajo que se elabora requiere de fotocopias, los jefes de programa no tienen acceso a una máquina copidora; el centro de copiado público, siempre tiene largas filas de estudiantes; por consiguiente, los jefes de programa y de sección, deben salir de las instalaciones a sacar fotocopias. El apoyo secretarial no es suficiente ni eficiente; por tanto, los jefes de programa dedican bastante tiempo a tareas de tipo secretarial.

Durante nuestras observaciones pudimos constatar que mucho del trabajo rutinario consiste en la realización de informes de actividades o en el análisis y documentación de un problema específico como: las modalidades de titulación, la revisión de los problemas en biblioteca, la asignación de espacios para actividades académicas, los conflictos con intendencia por irregularidades en el servicio, terminar tareas administrativas retrazadas, entre otras, (“tareas que son urgentes, mas no importantes, pero nunca se han solucionado de raíz dado que requieren analizar informes anteriores sobre el avance del problema, dar seguimiento y turnarlo a las instancias respectivas”). En conclusión la carga de trabajo administrativo está por encima de las tareas de tipo académico; se dedica más tiempo a lo urgente y se deja de lado lo importante: juntas con profesores, seguimiento y evaluación de contenidos, seguimiento y evaluación de los estudiantes, evaluación de las estrategias didácticas, determinar líneas de investigación que impactan en la actualización del plan de estudios, entre otras.

Otro punto crítico consiste en la falta de disponibilidad de los docentes para la realización de reuniones de trabajo. La mayoría de los docentes, el 74 % de la población total de docentes, está contratado por horas de asignatura, en promedio 4 horas semanales; así es

imposible coincidir en un día y hora específica que permita a los docentes reunirse para comunicar, acordar y coordinar las actividades académicas de sus respectivas asignaturas.

Los jefes de sección, pese a lo anterior, han intentado convocar a los docentes a reuniones de trabajo académico, para revisar contenidos, planear actividades complementarias para la formación profesional de los estudiantes; pero los resultados de las reuniones no son satisfactorios por no existir consenso y generalmente se convierten en espacios para cuestionar, en ocasiones sin fundamentos y sin propuestas de mejora, la gestión de las autoridades.

### **Programa de trabajo en aula**

Con referencia a la planeación de trabajo en aula se observó lo siguiente: no existe, en la FES Acatlán, la práctica institucional de que los docentes elaboren, en academia, su programación de la asignatura (incluso existen diferentes términos entre los docentes: carta descriptiva, programación de intervención didáctica, programa desglosado, plan de unidades temáticas, programa operativo de planeación didáctica). Asimismo, no existe unificación de criterios para la construcción del programa de asignatura, el instrumento de mayor circulación entre docentes y estudiantes es “el temario”, como su nombre lo indica, es un listado de los temas en donde pocas veces integra los subtemas a tratar en cada una de las unidades didácticas.

Para lo anterior, también se observó que no existe un procedimiento o espacio académico (reunión de docentes con los jefes de sección o de programa) que permita valorar las modificaciones que realiza el docente a los temas consignados en el plan de estudios; tampoco existe el espacio de reunión con los investigadores que retroalimenten los enfoques de las unidades temáticas.

### **Reuniones de trabajo académico (Juntas de Comité de programa)**

En forma general se pudo observar que no existen reuniones que propicien y den seguimiento al trabajo académico. Las reuniones que cada jefatura de programa realiza con la Jefatura de División, Juntas de Comité de Programa, se realizan de tres a cuatro reuniones ordinarias por semestre, en ellas participan el jefe de división, el jefe de programa, los jefes de sección, el secretario técnico, un representante de los docentes, un representante de los estudiantes. Al revisar y consultar las actas de dichas reuniones podemos concluir que los puntos tratados, regularmente, consisten en: analizar los horarios del siguiente semestre, fijar fechas de exámenes finales y la autorización de alguna tesis colectiva; existe la práctica de ajustar cada reunión al formato y sucesos de las juntas anteriores, procurando no variar nada para no dar elementos a la comunidad universitaria para cuestionar las reuniones de los comités de programa. Las únicas reuniones que han variado el formato de la orden del día, son aquellas en que se han tratado asuntos relativos a las tareas para la revisión de propuestas para la actualización del plan de estudios de la carrera.

Cuando ha existido la posibilidad de realizar una reunión, convocada por el Comité de Programa o el Jefe de Sección, para abordar asuntos referentes al ejercicio de la docencia

(el rendimiento académico del estudiantado, analizar estrategias para determinar acciones que faciliten el aprendizaje, abordar temas y problemas actuales de alguna disciplina) regularmente los docentes sólo acostumbran quejarse del nivel académico de los estudiantes y otras veces exteriorizar su rechazo hacia las tareas inherentes al trabajo docente.

Podemos concluir que nuestra comunidad universitaria no ha sabido usar los espacios destinados para analizar y diseñar el trabajo académico, como se expresa en el propio Plan de Desarrollo de la UNAM (1997) del Rector Barnés de Castro, en el apartado que se refiere al Fortalecimiento de la Comunidad Universitaria donde propone: “...Para consolidar este objetivo se promoverá la operación de un proceso permanente de planeación y evaluación institucionales en el que participen la comunidad, así como las diferentes instancias de decisión, con el objeto de definir el futuro de la Universidad. Especial atención se dará a:

- La participación permanente de los cuerpos colegiados en la revisión de los esquemas, procesos y criterios de evaluación operados en la Universidad.
- La cooperación de la comunidad universitaria, a través de los órganos institucionales, en la definición y desarrollo de los planes y programas que los subsistemas, las áreas y las entidades propongan e impulsen para sustentar el rumbo de la Universidad.
- El fortalecimiento de la vida colegiada en el marco de los procesos de planeación y evaluación.
- Las tareas y los mecanismos internos de planeación de las entidades académicas, con el fin de que cuenten con un plan de desarrollo, en el que se explicita la misión de la entidad, las prioridades de desarrollo académico y los programas estratégicos, generándose, entonces, los indicadores y parámetros pertinentes para su seguimiento..”

Dicha propuesta tiene vigencia (con este ejemplo resaltamos la importancia de realizar un estudio sobre los proyectos de trabajo de los anteriores rectores, para determinar los logros y a su vez poder rescatar las propuestas que siguen vigentes y viables para lograr el desarrollo institucional de la UNAM); en nuestro estudio de caso podemos inferir que dichos preceptos todavía aplican para poder lograr la consolidación de una verdadera vida académica en la comunidad universitaria de la FES Acatlán.

### **Planeación estratégica, planeación operativa y evaluación (Plan de Trabajo)**

El rector elabora un plan o proyecto de trabajo, a su vez el director de cada escuela o facultad elabora el suyo; por consiguiente, los jefes de división y de programa elaboran un proyecto de trabajo, en correspondencia con el plan institucional y a los objetivos que propone la autoridad inmediata. Es común que, en la práctica, los jefes de programa y de sección desconocen los objetivos principales de sus superiores y por consecuencia, el plan que ellos elaboran, tiene poca correspondencia con las tareas que se propone la Dirección. No existe un procedimiento que permita dar seguimiento a los planes operativos y, que tenga como fin, corregir desviaciones en la realización de tareas prioritarias durante la gestión. Por otra parte observamos que no existe en la institución un manual de funciones y

de procesos que guíe y regule las actividades principales que deben ejecutarse en cada jefatura de programa.

Resaltamos lo anterior por ser una acción que fue sustentada por la propuesta que se consigna en el Plan de desarrollo para la UNAM, durante el período 1997-2000, en el apartado: *El avance de la Reforma Administrativa*, que a la letra nos dice: "...el fortalecimiento de la autoevaluación institucional para construir un referente de lo que la Universidad es y de lo que quiere ser. Específicamente, los esfuerzos se orientarán hacia la valoración de los programas y proyectos académicos dirigidos a los alumnos y los profesores, sin descuidar los realizados directamente por los académicos. En suma, se impulsará una cultura amplia de evaluación que permita juzgar objetivamente el impacto del quehacer institucional en el desarrollo nacional, e identificar las áreas que mayores recursos requieren para su desarrollo. Se estimulará en todas las dependencias administrativas el desarrollo de ejercicios continuos de autoevaluación, con el objetivo de contar con parámetros e indicadores que permitan ajustar, adecuar o reorientar las actividades desarrolladas en favor de las tareas sustantivas. Se promoverá la participación creciente de la institución, de las entidades y de los actores de la comunidad académica en procesos interinstitucionales e internacionales de evaluación y acreditación".

En nuestra observación pudimos constatar que actualmente, no existe un proceso sistematizado para la evaluación de los siguientes elementos pedagógicos: los planes de estudio, el desempeño didáctico de los docentes, y la gestión de las áreas administrativas. Por lo que respecta a los procesos interinstitucionales de evaluación y acreditación, la acción más generalizada ha sido la evaluación de los programas, por parte de los CIEES, sin embargo, la UNAM solamente cuenta con 27 programas evaluados, en comparación con la Universidad Autónoma de Nuevo León que cuenta con 224 programas evaluados (CIEES, 2003)<sup>15</sup>.

Sabemos, y existen fundamentos, de la fuerte resistencia por parte de la UNAM, para aceptar las políticas de los organismos evaluadores tanto nacionales como internacionales; pero, observamos un fenómeno muy interesante: los académicos o administrativos de la UNAM participan en los organismos de acreditación y evaluación como los siguientes: CENEVAL, UDUAL, CIEES, COPAES, ocupando cargos como consejeros, directivos y evaluadores de los consejos y comités de evaluación, situación que contrasta mucho con la falta de participación en los procesos de evaluación y autoevaluación que realizan las escuelas y facultades de la propia universidad.

---

<sup>15</sup> Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. Instituciones Atendidas al 8 de julio de 2003. [http://www.ciees.edu.mx/marcos\\_pagina/instituciones\\_atendidas.htm](http://www.ciees.edu.mx/marcos_pagina/instituciones_atendidas.htm)

## 7. CONCLUSIONES

La investigación realizada en la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán nos ha permitido resaltar los elementos pedagógicos que permiten identificar a la docencia como eje de la calidad en la educación superior. Calidad en la docencia la hemos definido como un atributo del acto educativo que expresa el nivel de excelencia con que se desempeñan los docentes, lo cual involucra un juicio de valor entre el estado actual de un indicador (en la función de docencia los indicadores son: la organización del trabajo en aula el currículum y los principios didácticos) con respecto al proyecto institucional y los objetivos a lograr.

Hemos definido a la calidad de la docencia como un concepto relacional, multideterminado; por tanto, confirmamos que el mejoramiento de la calidad de la educación superior implica necesariamente la integración de todos los actores de la organización: profesores, cuerpos académicos, personal directivo y de apoyo administrativo, articulados en la función de docencia y en estrecha relación con el entorno sociocultural (E. Orozco, 1998).

La docencia, como elemento principal de la calidad, debe entenderse como un hecho que parte de la concientización de cada docente sobre la importancia de su actuación como sujeto. Es por ello un proceso de autoconciencia y de acción; principio que debe orientar el trabajo de los docentes en la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán, considerando que los resultados obtenidos en la investigación, reflejan la ausencia de sustentos pedagógicos en la gestión educativa tanto de los docentes como jefes de sección y de programa; los siguientes argumentos nos permiten identificar la ausencia de calidad en la función de docencia:

1. No existen lineamientos para trabajo en grupo que permita a los docentes compartir experiencias sobre los propósitos y estrategias de aprendizaje de la (s) asignatura (s) que imparte; asimismo no existe trabajo en academia para la planeación de actividades extraclase o el diseño de estrategias para el aprendizaje de los estudiantes.
2. La presentación de los programas de las asignaturas no se realiza haciendo énfasis en las habilidades que deben adquirirse. La mitad de la población opina que se presentan de manera general, lo que implica no conocer los aprendizajes que se pretenden lograr, las actividades de aprendizaje y las políticas de evaluación.
3. Los estudiantes perciben que existe poca articulación de los contenidos de las asignaturas que han cursado.
4. No existe la evaluación continua, ya que los estudiantes perciben que la evaluación del aprendizaje se reduce exclusivamente a la elaboración de un trabajo final.
5. El modelo didáctico más usual es el de la técnica expositiva; es recomendable analizar aspectos de tipo cualitativo en dichas exposiciones, como los elementos claves de la comunicación interpersonal, ejemplo: comunicación visual, postura y movimiento, voz, lenguaje, atraer la atención del que escucha, entre otros.

6. Se detecta que no existe una planeación adecuada para la realización de foros, congresos y conferencias, para ello los jefes de sección refieren escasez de recursos y los estudiantes a su vez responden haber recibido pocos beneficios en dichas actividades, al no considerarla como un espacio que posibilite el aprendizaje.
7. Existe el uso generalizado de la fotocopia, bien sabemos que el precio elevado de los libros hace imposible que los estudiantes adquieran textos que les permita formar su propio acervo, debe existir una política que busque el financiamiento o planes para el subsidio para comprar libros y darle una perspectiva de inversión necesaria para la formación profesional y no como un gasto.
8. La FES de Acatlán en su estructura organizacional, integrada por Divisiones y por Jefaturas de Programa, establece que los jefes de programa y jefes de sección: deben articular y dirigir los trabajos académicos; sin embargo, en la práctica no se llevan a cabo dichas acciones ya que la importancia de la estructura organizacional se dirige hacia las tareas de orden administrativo, restando tiempo a las tareas académicas, es decir, no existen reuniones por parte de los docentes y jefes de sección para analizar y acordar los temas correspondientes a los objetivos del plan de estudios y las estrategias de aprendizaje que permitan cumplir los propósitos del programa.

Los resultados de la investigación nos permiten detectar que en la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán existe una tendencia común a realizar la función de docencia sin los sustentos pedagógicos que permitan la construcción de nuevos modelos de organización y mejoras a la docencia. Asimismo la falta de un trabajo articulado entre docentes, estudiantes e investigadores provoca carencias en el diseño de la planeación del trabajo en aula, escaso seguimiento al desempeño pedagógico de los profesores y por consiguiente, imposibilita la construcción de nuevos modelos de organización y mejoras a la docencia.

El incumplimiento de los principios didácticos propicia que la institución tenga dificultades para la realización de acciones de mejora en los planes de estudio y reestructurar el enfoque de los contenidos temáticos.

También observamos que no existe la cultura del trabajo en equipo de los docentes para analizar el programa de las asignaturas, ni reuniones interdisciplinarias de los docentes, estudiantes y jefes de sección en donde se analicen los resultados del trabajo académico.

Otro aspecto detectado en la comunidad de la FES de Acatlán se refiere a la no existencia de un seguimiento para la evaluación de los planes de estudio, asimismo no existe evaluación del trabajo docente, por lo que no existe un plan para el desarrollo de tareas que contemplen la construcción de nuevos modelos de organización y mejoras a la docencia.

Asimismo, los coordinadores de programa y los docentes no tienen definida una estructura de trabajo que les permita decidir en forma conjunta la evaluación del plan de estudios; definir objetivos y contenidos; precisar el orden y la secuencia de los contenidos; planificar las actividades y estrategias de aprendizaje; analizar los resultados para implementar mejoras a la docencia.



Con lo que respecta a la intervención del coordinador de programa sugerimos que su función debe centrarse en las actividades académico formativas que llevarán a cabo los docentes para el avance de su programa. Los docentes, a su vez, deben tomar en cuenta y guiar su actividad con correspondencia a los principios didácticos que pedagógicamente fundamentan la calidad de la docencia. De esta forma las tareas administrativas se realizarán en función del apoyo a las actividades académicas y no a la inversa.

Dado que el modelo didáctico de trabajo en clase más usual en la FES de Acatlán se orienta hacia el uso de la técnica expositiva, proponemos el modelo didáctico basado en la investigación. Considerando que la investigación se concibe como la actividad humana, teórica y práctica, que busca ampliar, diversificar, perfeccionar o crear el conocimiento; empleando para ello: métodos, procesos y sistemas asociados a la creatividad, la capacidad indagatoria, la perseverancia y el juicio oportuno para rebasar las fuentes referentes originales.

La FES Acatlán debe generar un sistema de evaluación y retroalimentación de información sobre el trabajo de los docentes, para realizar los ajustes apropiados en los programas o las políticas que permitan implementar cambio o mejoramiento. La calidad tiene que identificarse no con el prestigio o las instalaciones físicas sino más bien con un proceso permanente de autocrítica y autoexigencia que hace hincapié en la contribución de la institución con la formación intelectual y personal de sus estudiantes, maestros y directivos; para ello precisamos los indicadores de calidad que deben guiar el trabajo de cada departamento o área.

*Curricular:*

Desarrollar capacidades y habilidades en los estudiantes.

Vincular los estudios con el campo laboral.

Implementar metodología didáctica del profesorado.

*Órganos de Gobierno:*

Prioridades Académicas.

Operatividad de la Estructura Organizativa.

Proyección externa de la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán.

*Administrativo:*

Funciones y procedimientos de actuación de las unidades de apoyo.

Eficiencia en los procesos de operatividad de la estructura organizativa.

Administrar y asignar recursos materiales y financieros.

*Claustro profesoral:*

Actualización permanente.

Formación Pedagógica.

Motivación y desarrollo profesional de los estudiantes.

Proceso pedagógico de calidad.

Evaluación continua de planes y programas de estudio.

### *Servicios:*

Determinar procesos de calidad y mejora continua.

Eficiencia en cada una de las acciones.

Uno de las conjeturas de nuestra tesis es que la docencia no debe verse como la acción aislada del docente en el aula, sino como un proceso pedagógico que considere el trabajo permanente en aula, interactuando: alumnos, docentes, coordinadores o jefes de programa, para articular las acciones entre lo que pasa en el aula y los procesos de gestión y evaluación institucional. Lo anterior con el fin de consolidar la eficiencia interna y suscitar acciones de mejora en la calidad de la educación.

El reconocimiento del carácter transformador y creador de la docencia, obliga a considerar como una de sus labores prioritarias el establecimiento de las condiciones sociales y pedagógicas que garanticen el trabajo creador y autotransformador de la función de los docentes y coordinadores de programa, como un prerrequisito y una consecuencia del éxito de la labor educativa en una institución de educación superior.

Por tanto, para impulsar un cambio real en la práctica educativa de la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán, es preciso llevar a cabo la autoevaluación de los elementos pedagógicos del proceso enseñanza-aprendizaje que observe los problemas de cohesión e intereses profesionales y generales de los grupos; antes del inicio de las transformaciones. Se pueden aceptar y promover cambios externos, pero su real efectividad será posible cuando éstos se implementen con acciones internas.

Por tal razón los procesos de mejora continua tienen que considerar más las peculiaridades del grupo y los sujetos y su real participación en la detección de los problemas y en la búsqueda de sus soluciones.

Por consiguiente, planteamos que el primer propósito de la autoevaluación de la docencia tiene como fin aportar beneficios a la mejora del trabajo de los profesores y en segundo término, favorecer el desarrollo de la calidad en la institución. La autoevaluación debe definirse con base en los siguientes criterios:

- *Voluntaria*, ya que su fin es eminentemente constructivo; no debe ceñirse a criterios de premiación o para restringir recursos financieros.
- *Autónoma*, en su organización y coordinación, conforme a las características de desarrollo y recursos de la institución.
- *Participativa*, porque en su desarrollo deben contribuir todos los miembros que forman parte de la comunidad académica y social, directivos, profesores, investigadores, coordinadores de programa, personal administrativo, estudiantes.
- *Rigurosa y metódica* en los procedimientos de recolección, análisis y sistematización de la información.
- *Ética y responsable* en la valoración de las distintas áreas, funciones y actores del proceso académico.

Con lo que respecta a los organismos internacionales: Banco Mundial, OCDE, BID y UNESCO son organismos que han convocado a especialistas de todo el mundo, para

discutir las políticas referentes a la educación superior, sus trabajos de investigación con respecto a la calidad de la educación se han dirigido a la evaluación de resultados del rendimiento académico de los egresados; pero, principalmente, han generado propuestas y lineamientos con respecto a las políticas de financiamiento de los sistemas educativos. No está considerado entre sus propósitos, el interés por coordinar trabajos para definir la importancia de la formación pedagógica de los docentes de educación superior y establecer los beneficios que reportan a su institución. Por consiguiente, no debemos esperar a que se nos impongan líneas de investigación, tenemos que generar proyectos de investigación que a través del análisis de nuestra experiencia en la docencia podamos realizar mejoras sustantivas en nuestras universidades.

Por otra parte los Comités Interinstitucionales de la Evaluación de la Enseñanza Superior (CIEES), que recientemente pierden fuerza en el campo de la acreditación dado que a partir del 2000, la acreditación corresponde a los órganos que reconoce el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Asimismo, siete de los nueve comités de los CIEES, se encuentran en disputa para tener la hegemonía del modelo que se use para realizar autoestudio y evaluación externa, a las instituciones de educación superior. Esta situación genera imposición, no sólo de los modelos de autoestudio y de evaluación diseñados, sino imposición de criterios sobre el modelo organizacional de las instituciones, lo cual denota una fuerte contienda por el liderazgo político y no por la calidad de la educación. No obstante, cada uno de los modelos de autoestudio que proponen los CIEES, no consideran los fundamentos pedagógicos de la docencia. Generalmente se concretan a señalar un listado de indicadores de orden cuantitativo con respuesta breve o un formato para marcar respuesta afirmativa o negativa, en las columnas de un cuestionario que se circunscribe exclusivamente a las siguientes áreas: estadísticas sobre docentes, estudiantes y el mobiliario; estados financieros; funciones de servicio; procesos administrativos; descripción de la infraestructura, funcionamiento de los equipos, entre otros.

Sin lugar a dudas, dicho procedimiento induce a simular su cumplimiento: en quebranto del acto reflexivo que deben efectuar los coordinadores de programa en conjunto con los docentes para analizar y emitir los juicios que provoca la autoevaluación de los procesos académicos; identificados, regularmente, como indicadores cualitativos.

Concluimos nuestro análisis con la propuesta de cuatro componentes básicos para la gestión de la calidad en la función de docencia, considerando los elementos pedagógicos a trabajarse no sólo por parte del docente sino por la comunidad universitaria de la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán: *dirección y liderazgo; desarrollo de procesos académicos; desempeño de las academias y comportamiento de los actores individuales.*

*Dirección y liderazgo:* planear para la calidad implica actividades de dirección, corresponsabilidad, participación y liderazgo, que intentan clarificar, reafirmar y comunicar los objetivos de la institución; así como desarrollar estrategias y políticas para lograr el mejoramiento de la calidad de los equipos de trabajo y de los procesos educativos.

*Desarrollo de procesos académicos* de calidad presupone un ambiente en el que coexistan la pluralidad y la libertad académicas.

*Desempeño de las academias* con enfoque de calidad obliga a la reciprocidad en la obtención de los beneficios e implica la colaboración consciente y voluntaria para el logro de los objetivos institucionales.

*Comportamiento de los actores individuales:* la promoción de la calidad en los docentes es para potenciar a los actores individuales y comprometerlos con los objetivos de la institución, proporcionándoles información apropiada para cambiar y mejorar la forma en que se ejerce la docencia con adhesión a los principios didácticos.

Una condición previa para la implementación de la calidad en la FES de Acatlán es la autoevaluación, que por lo general, se define como un análisis sistemático y de valoración de por lo menos tres elementos

- a) El estado o situación que guardan los programas, departamentos, unidades, la institución misma, así como el cumplimiento de sus funciones básicas;
- b) Sus relaciones internas y externas,
- c) Los procesos pedagógicos dentro de las unidades, es decir, el comportamiento de los actores al interior.

Dadas las actuales demandas crecientes de reestructuración de las universidades e instituciones de educación superior, así como su naturaleza de organización autónoma, autorregulada, el desafío para instrumentar, en la docencia, la evaluación y la gestión de la calidad consiste en elegir adecuadamente la instrumentación de una estrategia que equilibre el grado de autonomía de las instituciones, con las exigencias de garantizar la calidad de la educación superior.

Con el fin de garantizar la calidad, proponemos: organizar el trabajo de la docencia de la educación superior en equipos académicos interdisciplinarios, representados por unidades de vinculación de docentes, coordinadores e investigadores dedicados al análisis permanentemente de su multientorno social, cultural, económico y político, para realizar mejoras en la relación docencia-investigación.

## BIBLIOGRAFÍA

- *El sistema nacional de evaluación y acreditación. Un proyecto de visión al 2010 y propuestas para su consolidación.* ANUIES, 1999.  
Evaluación y acreditación en <http://www.ciees.edu.mx>
- (1996), Plan de Escuelas Asociadas, *¿Cómo debe ser un buen maestro? Los niños opinan*, París.
- (1996c), "Formación docente: clave de la reforma educativa", en *Nuevas formas de aprender y enseñar*, Santiago, UNESCO-OREALC.
- (1997), "Profesionalización o exclusión: *Los educadores frente a la realidad actual y los desafíos futuros*", documento de trabajo de la Cumbre Internacional de Educación, México, CEAISNTE/UNESCO.
- (1998), *Informe Mundial sobre la Educación 1998, Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*, París.
- (1998a): *Poderes inestables en educación*. Madrid. Morata.
- (1998b): "¿Qué es una escuela para la democracia?", en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 275.
- (coord.) (1996b), *The learning of those who teach, Thematic Portfolio*, Nueva York, París, UNICEF-UNESCO.
- Administración Universitaria en América Latina. Una perspectiva estratégica.* CINDA, Santiago, 1992.
- AGUILAR, J.A. Y ALBERTO BLOCK (1977) *Planeación. Escolar y formulación de proyectos*, México. Edit. Trillas.
- ALBRECHT, D. AND WOLF, L. *Higher education reform in Chile, Brazil and Venezuela. Towards a redefinition of the role of the state.* The World Bank, 1992.
- ALLIAUD, ANDREA y otros (1998), *El maestro que aprende. Representaciones, valores y creencias. Los modos de pensar y actuar de la enseñanza*, Buenos Aires, Novedades Educativas, Colección Psicología y Educación, núm. 23.
- ÁLVAREZ, M.(1998). *El liderazgo de la calidad total*, Ed.Praxis, S.A., Barcelona.
- ANUIES, *La evaluación de la educación superior en México, Culiacán, Sinaloa, 1984. Autoevaluación para instituciones de educación superior.* Manual. CINDA,| Santiago, 1994.
- ARREDONDO Y DÍAZ BARRIGA. (1989). "Formación pedagógica de profesores universitarios". ANUIES, CESU. México.
- ARREDONDO, VÍCTOR (1993). *El caso mexicano.* En: *La evaluación académica. Enfoques y experiencias.* CRE – UNESCO. Documentos Columbus. París.
- ATTALI, JACQUES (1996), "School the day after tomorrow", en *Prospects*, núm. 99, Ginebra, UNESCO.
- BALLESTEROS A.(1957). *La inspección en organización escolar Tomo II.* México, Barcelona. Península.
- BANCO MUNDIAL (1994). *Higher Education: The Lessons of Experience.* Washington, D.C. 1994.
- BANCO MUNDIAL (1994). *Higher Education: The Lessons of Experience.* Washington, D.C.: El Banco Mundial.

- BANCO MUNDIAL (1996), *Prioridades y estrategias para la educación. Estudio sectorial del Banco Mundial*, Washington D.C.
- BARQUÍN, Á. M. Y ORNELAS, C. (1989). *Superación Académica y Reforma Universitaria*. México, D. F. UNAM. Dirección General de Publicaciones.
- BARTH, ROLAND (1990), *Improving schools from within*, San Francisco, Jossey-Bass.
- BEARE, HEDLEY Y RICHARD SLAUGHTER (1993), *Education for the twenty-first century*, Londres/Nueva York, Routledge.
- BEUCHOT PUENTE, M. y PRIMERO RIVAS, L. M.(2003) *La Hermenéutica Analógica de la Pedagogía de lo Cotidiano*. México, Primero Editores.
- BLANCO JOSÉ. (2001) *La UNAM su estructura, sus aportes, su crisis, su futuro*. México. Fondo de Cultura Económica.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista*. México. Siglo XXI
- BROPHY, J.E., Y GOOD, T.L.(1986). "Comportamiento del profesor y logro del estudiante." *En el manual de la investigación sobre la enseñanza*, tercera edición, Nueva York: Macmillan,
- BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- BRUNNER, J. (1993). *El caso chileno. La evaluación académica. Enfoques y experiencias*. CRE – UNESCO. Documentos Columbus. París.
- Buenos Aires: Paidós.
- CAMPBELL, JUAN CARLOS (1995). *La educación superior en Chile: experiencias de la década de los 80 y sus proyecciones*. En: *la universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*. México: ANUIES – UNAM.
- CAMPBELL, JUAN CARLOS. (1995). *La educación superior en Chile: experiencias de la década de los 80 y sus proyecciones*. En: *La Universidad Hoy y Mañana. Perspectivas Latinoamericanas*. México: ANUIES – UNAM.
- CARNOY, M. (1982): *La educación como imperialismo cultural*. México. Siglo XXI.
- CASTREJÓN DIEZ, J. et al. (1974). *Manual de Autoestudio para las instituciones de educación superior*, México, SEP.
- CERÓN, A. S. (1998). *Un Modelo Educativo para México*. México, D. F. Santillana.
- CESU, (1998). *Perfiles Educativos*. México, D. F: Formación Gráfica, S. A. de C.V.
- CHAPELA CASTAÑARES, GUSTAVO (1993) "Notas sobre el proceso de creación de un sistema de acreditación de las instituciones de educación superior en México", en *Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencia*. México, ANUIES-CINDA-OUI.
- CHARTIER Y P. PERRENOUD (eds.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?*, París-Bruselas-Montreal, De Boeck Université.
- CHARTIER, ANNE-MARIE (1998), "A formação de professores na França e a criação dos Institutos Universitários de Formação de Mestres", en *Novas políticas educacionais: Críticas e perspectivas*, Sao Paulo, Pontificia Universidade Católica. --DAE (Association for the Development of African Education) (1995), *DAE Newsletter*, vol. 7, núm. 3, París, julio-septiembre.
- CHEHAIBAR, LOURDES (1990), "Propuesta metodológica de diagnóstico de la situación académica universitaria para la formación docente", en *Perspectivas Docentes*, núm. 3, México, UJA Tabasco.
- CHOMSKY, N.(2001). *La (DES) Educación*. España. Crítica.

CLARK, B. R. (1997). *Las Universidades Modernas: Espacios de Investigación y Docencia*. México, D. F. U NAM y Miguel Ángel Porrúa.

CLARK, B. R. (2000). *Creando Universidades Innovadoras. Estrategias Organizacionales para la Transformación*. Colección Problemas Educativos de México. México, D. F. UNAM. y Miguel Ángel Porrúa.

COLOM CAÑELLAS, A. J.( 1988). *La calidad de la educación desde la teoría pedagógica y la historia, Bordón*, vol. 40, nº 2.

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. Instituciones Atendidas al 8 de julio de 2003.  
[http://www.ciees.edu.mx/marcos\\_pagina/instituciones\\_atendidas.htm](http://www.ciees.edu.mx/marcos_pagina/instituciones_atendidas.htm)

Conclusiones del Congreso sobre la Universidad Pública. Zacatecas, Zacatecas. 23 de agosto de 2002. México

*Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción UNESCO*. París. 9 de octubre de 1998.

CONPES *Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior*, México.ANUIES. 1986

COOMBS, Ph. (1971): *La crisis mundial de la educación*. Barcelona. Península.

CORAGGIO, J. L. Y R.M. TORRES (1997), *La educación según el Banco Mundial (un análisis de sus propuestas y métodos)*, Buenos Aires, Miño y Dávila-CEM.

CORAGGIO, JOSÉ LUIS (1994), "*Human capital: the World Bank's approach to education in Latin America*", en J. Cavanach (ed.), *Beyond Bretton Woods*, Washington, D.C., IPS/TNI.

*Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Boletín de las Comunidades Europeas, Suplemento 6/93, 1993.

CRESALC/UNESCO. *La investigación sobre educación superior en América Latina y el Caribe: un estudio introductorio*, en Educación Superior y Sociedad, números 27-28, Caracas, 1995.

DE IBARROLA, MARÍA Y GILBERTO SILVA (1995), "*Políticas públicas y profesionalización del magisterio en México*" (mimeo), México. de un nuevo siglo. México, D. F: Océano.

*Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. UNESCO, París, 1998.

DELORS, JACQUES y otros (1996), *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el siglo XXI, Madrid, Santillana/UNESCO.

DEWEY, J. (1995): *Democracia y educación*. Madrid. Morata.

DÍAZ BARRIGA A.,F y RUEDA BELTRÁN, M (2000). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México. Paidós Educador.

DÍAZ BARRIGA, Á. (1997). (coord.) *Currículum, evaluación y planeación educativas. En Investigaciones Educativas 1993-1995*. Tomo1. México. COMEI. CESU. FES Iztacala.

DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL (1989). *El programa de especialización para docencia. Una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM*. En Formación Pedagógica de profesores universitarios. CESU, UNAM.

*Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior.* UNESCO, París, 1995.

*Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior.* UNESCO, París, 1995.

DUCOING, PATRICIA; MIGUEL PASILLAS, JOSÉ SERRANO *et al.* (1993), "*Formación de docentes y profesionales de la educación. Estados del conocimiento*" Cuaderno 4. 21/4, México, Congreso Nacional de Investigación Educativa.

DURAND, P. V. M. (1997). *La Evaluación en la U.N.A.M. Organización Institucional y Planes de Estudio.* Colección Problemas Educativos de México. México, D. F: Miguel Ángel Porrúa.

ESTEFANÍA, J. (2002). *Hij@ , ¿qué es la globalización?* La primera revolución del siglo XXI. Madrid: Aguilar.

EZPELETA, JUSTA Y ALFREDO FURLÁN (comps.) (1992), *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago, UNESCO-OREALC.

FAURE, E. (1973): *Aprender a ser.* Madrid. Alianza.

FERRATÉ, GABRIEL (1998). *Universidad y nuevas tecnologías: El camino hacia la hiperuniversidad.* En: En: Porta, Jaume *et al.* (1998). *La universidad en el cambio de siglo.* Madrid: Alianza Editorial.

FLORES OCHOA RAFAEL.(1997) *Hacia una pedagogía del conocimiento.* Colombia. Mc Graw Hill.

FRAZER, MALCOM (1994) "*Quality in Higher Education: An International perspective*", en Green, Diana, ed. (1994). *What is Quality in Higher Education.*

FULLAN, MICHAEL (1993), *Change forces: probing the depths of educational reform,* Londres, The Falmer Press.

GAGO A. Y MERCADO R.(1995). *La evaluación de la educación superior mexicana.* Revista de la Educación Superior. ANUIES, México.

GAOS, J., GÓMEZ, G. O., PUJOL, J., FONS, J. L. (1989) *Cuadernos de Formación Docente.* México, D. F: Litoarte, S. de R. L.

GARCÍA EDUARDO Y GARCÍA F. (1995). *Aprender Investigando: Una propuesta metodológica basada en la investigación.* México Ed. Diana.

GARCÍA HOZ, V. (1982) *Calidad de educación, trabajo y libertad,* Ed. Dossat, Madrid.

GARDNER, HOWARD (1997), *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas,* México, Biblioteca del Normalista-Cooperación Española/SEP.

GIL, MANUEL *et al.*, *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos,* México, UAM-A. 1994.

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1992), "*Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores*", en *La gestión pedagógica de la escuela,* Santiago, UNESCO-OREALC, Santiago.

GIMENO, J. (1997): "*¿La educación sin proyecto?*", en *Viento Sur*, n. 32.

GIROUX, HENRY (1986), *Teoría crítica e resistência em educação,* Petrópolis, Vozes.

GLAZMAN Nowalski, R.(2001) *La evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria.* México. Paidós Educador.

GLAZMAN, R. e IBARROLA, M.(1987). *Planes de Estudio. Propuestas Institucionales y Realidad Curricular.* México, D. F: Patria.



- GLAZMAN, RAQUEL: *El conocimiento y la docencia en las universidades hoy. Perfiles Educativos*, México 1998, vol. Números 83-84
- GONZÁLEZ CASANOVA, PABLO. (2001) *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México. ERA. 2001.
- GONZÁLEZ FREDDY Y MAGÍN RODRÍGUEZ (1991) "Problemática epistemológica de la Investigación Cualitativa". Revista Faces, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad de Carabobo.
- GONZÁLEZ G. JORGE (2000) *Modelo "V" de Evaluación – planeación. Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias*. México: CCNyE – CIEES. En prensa.
- GORE, J. (1996): *Controversias entre las pedagogías*. Madrid. Morata.
- GRAO, JULIO (1998). *Planificación estratégica*. En: De Luxán, José Ma. (comp.) En: *Política y reforma universitaria*. Barcelona: CEDECS Editorial, S.R.
- GRAO, JULIO. (1998). *Planificación estratégica*. En: De Luxán, José Ma. (comp.) En: *Política y Reforma Universitaria*. Barcelona: CEDECS Editorial, S. R.
- GREEN, DIANA, ed. (1994) *What is Quality in Higher Education*. London, Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- GUEVARA, N. G. (1990). *La Rosa de los Cambios*. México, D. F: Cal y Arena.
- GUTMANN, A. (1987): *Democratic education*. Princeton (NJ). Princeton University Press.
- HABERMAS, J.(1978). "Teoría analítica de la ciencia y la Dialéctica". En: Popper, K. La Lógica de las Ciencias Sociales. México, Grijalbo.
- HADDAD, WADI (1985), "Teacher training: a review of World Bank experience", (EDT discussion paper núm. 21), Washington, D.c., The World Bank.
- HARGREAVES, ANDY (1994), *Changing teachers, changing times*, Nueva York, Teachers College Press, Columbia University.
- HARGREAVES, DAVID Y DAVID HOPKINS (1991), *The empowered school. The management and practice of development planning*, Londres, Cassell Educational Limited.
- HELLER, A.: FEHÉR, F. (1998): *Políticas de la postmodernidad. Ensayos de crítica cultural*.
- HERNÁNDEZ, A. J.(1989). *Metodología Sistemica en la Enseñanza Universitaria*.
- HIRSCH, A. A. (1997). *Educación y Burocracia*. México, D. F: Gernika.
- <http://www.copaes.org.mx> Desarrollo de criterios, indicadores para acreditación de Programas Académicos.
- ILLICH, I. (1974): *La sociedad desescolarizada*. Barcelona. Seix Barral. Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid. Santillana.
- Informe Final del Autoestudio de la Universidad de Sonora. Centro de Estudio Educativo Plan de desarrollo de la Universidad de Sonora (1969-1973) Informe final del estudio de planificación elaborado por el CEE. A.C.*, México multicopiado. 1969
- Informe sobre Reforma Social en Costa Rica*. BID - Presidencia. San José, 1994.
- Informe Universidades 2000*. Consejo de Rectores de las Universidades de España (CRUE). Barcelona, marzo del 2.000.
- *Informe Universidades 2000*. Consejo de Rectores de las Universidades de España (CRUE). Barcelona, marzo del 2000. pp. 369.

- ITAM, (2002). *Foreign Affairs*. (en Español). México, D. F: Formación Gráfica, S.A. de C.V.
- JACOB, E. (1987, Spring). *Qualitative Research Traditions*: En: Gloria Pérez Serrano (1998) "*Investigación Cualitativa Retos e Interrogantes 1. Métodos*". Edit. La Muralla, Madrid.
- KANT, E. (1991): *Pedagogía*. Madrid. Akal.
- KELLS, H. (1990a), *que hizo una compilación de los sistemas nacionales de indicadores de desempeño de once países desarrollados, específicamente relacionados con la enseñanza y con la investigación*.
- KENT SERNA, ROLLIN (comp) (1997). *Los temas críticos de la educación superior*. Vol.2. México DF: FLACSO – Fondo de Cultura Económica.
- La ANUIES en la línea del tiempo 50 años de historia <http://www.anui.es.mx/>
- La Calidad de la Educación en México*. Perspectivas, análisis y evaluación. (2002). *La Educación Superior En El Siglo XXI, Líneas Estratégicas de Desarrollo* Una Propuesta de la ANUIES. <http://www.anui.es.mx>
- La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Banco Mundial, Washington, 1995.
- LATAPÍ, PABLO. *Simposio Permanente sobre la Universidad Investigación Unida a la Docencia* Vol. 26. 1997-1998
- LERNER, DELIA (1996), "El lugar del conocimiento didáctico en la formación del profesor", en *Quem é o professor do 3º milenio?*, Salvador, Bahía.
- LEVINSON-ROSE, J. Y R. J. MENGES (1981), "Improving college teaching: A critical review of research" en *Review of Educational Research*, vol. 51, núm. 3.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F.(1997). *La gestión de calidad en educación* Ed. La Muralla S.A., Madrid.
- LÓPEZ, R. M (1987). *Elementos Metodológicos y Ortográficos Básicos para el Proceso de Investigación*. México, D. F. UNAM.
- Madrid: Narcea.
- MALDONADO, ALMA. *Los Organismos Internacionales y La Educación en México. El Caso de la Educación Superior y el Banco Mundial* Perfiles Educativos. Número 87, Año 2000. CESU. UNAM. México.
- MALO, S. Y VELÁZQUEZ, J. A. (1998). *La Calidad en la Educación Superior en México. Una Comparación Internacional*. Colección Problemas Educativos de México.
- MALO, SALVADOR Y MORLEY, SAMUEL, eds. (1996). *La educación superior en América Latina. Testimonios de un Seminario de Rectores*. Washington, D.C., BID-UNAM.
- MARCHESI, ÁLVARO (1990), "Profesores, centros docentes y calidad de la educación", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 184, Barcelona.
- MARTÍNEZ RIZO, FELIPE. (1998). *La experiencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Salvador Malo y Arturo Velásquez. La calidad en la educación superior en México, una comparación internacional*. (pp. 457-488) México. Porrúa.
- MARTÍNEZ, DE LA R. S. Y ORDORIKA, S. I. (1993). *U. N. A. M: Espejo del mejor México Posible. La Universidad en el Contexto Educativo Nacional*. México, D. F: Grupo Impresa. Miguel Ángel Porrúa.
- MENDOZA, JAVIER (1995). *Proyecto de exámenes generales de calidad en México*. En: *la universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*. México: ANUIES – UNAM.

- MILESI, CAPAPELINA Y CECILIA JARA (1998), "*Jornada escolar completa 1997-1998: aprovechar lo que tenemos para lograr lo que queremos*", (mimeo) Santiago, MINEDUC.
- MORENO, RAFAEL (1990). *La Reforma Universitaria de Jorge Carpizo y su Proyección Actual*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- MORIN, EDGAR (1998). *Sobre la reforma de la Universidad*. En: Porta, Jaume et al. (1998). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- MUNCH, L. Y ÁNGELES, E.(1996). *Métodos y Técnicas de Investigación*. México, D. F: Trillas.
- MUÑOZ IZQUIERDO CARLOS. *Revista electrónica de investigación educativa* Vol., No. 2, 2000. *Indicadores del desarrollo educativo en América latina y de su impacto en los niveles de vida de la población*. redi.ens.uabc.mx
- NIELSEN, H. DEAN Y M. TERESA TATTO (1991), "*The cost-effectiveness of distance education for teacher training*", Bridges Research Report, núm. 9, Cambridge.
- NIEMARK, ARNOLD. (1994), "*Preface*", in *Measuring up. Using indicators to manage change*, Canada, AUCC
- OCDE (1991), *Escuelas y calidad de la enseñanza (Informe internacional)*, Barcelona, Paidós-MEC.
- OCDE, (1997). *Estudios Económicos de la OCDE*. México, D. F.
- OCDE, (2003) *Panorama de la Educación Indicadores de la OCDE 2002*, México Aula XXI Santillana, SEP.
- PACHECO M. TERESA Y DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL. (2000). *Evaluación Académica*. México. CESU-UNAM FCE.
- PALLÁN FIGUEROA, CARLOS. (1992) "*Escolaridad, fuerza de trabajo y universidad, frente al Tratado de Libre Comercio*", en Guevara Niebla, Gilberto y García Canclini, Néstor, coords. *La educación y la cultura ante el Tratado de Libre Comercio*, México, Nueva Imagen.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
- PHILIP G. ALTBACH. *Realidades y Cambios en el Ámbito Internacional*. Perfiles Educativos Número 88, Año 2000. CESU. UNAM. México
- POPKEWITZ, Th. (1994): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid. Morata.
- PRAWDA, J. Y FLORES G. (2001). *México Educativo Revisitado*. (reflexiones al comienzo
- PRIMERO RIVAS, L. E.(2000) *Epistemología y Metodología de la Pedagogía de lo Cotidiano*. México, Primero Editores.
- PSACHAROPOULOS, GEORGE Y MAUREEN WOODHALL,(1985). *Education for Development. An Analysis of Investment Choices*, Oxford University Press.
- QUINTANILLA, MIGUEL. (1998). *El reto de la calidad en las universidades*. En: Porta, Jaume et al. (1998). *La Universidad en el Cambio de Siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- RAMÍREZ R. JOSÉ LUIS: *Los programas de formación docente de profesores universitarios* (1999), Perfiles Educativos, México, vol. XXI, núms. 85-86, pp. 104-125.
- REC, Revista de Estudios del Currículo. (1998). *Política Educativa y Reforma de Currículum*. Barcelona: Pomares – Corredor, S. A.

- REIMER, E. (1973): *La escuela ha muerto*. Barcelona. Seix Barral.
- REIMERS F. Y TIBURCIO, L. (1993). *Educación, ajuste y reconstrucción: opciones para el cambio*, París, UNESCO.
- RODRÍGUEZ E, SEBASTIÁN (1998). *La evaluación de la enseñanza universitaria: el panorama europeo y la experiencia española*. En: Casanova, H. y Rodríguez, R.(Coord.). *Universidad Contemporánea. Política y Gobierno (Tomo II)*. México D.F: CESU.
- RODRÍGUEZ, G. R. Y CASANOVA, C. H. (1994). *Universidad Contemporánea. Racionalidad Política y Vinculación Social*. Colección Problemas Educativos de México. México, D.F: CESU y Miguel Ángel Porrúa.
- SALAZAR GUERRERO R. (2001). *Imaginación y deseo. Los actores del ámbito universitario*. Porrúa. México.
- SALCEDO LUIS, IBARRA OSCAR(2002). "Docencia por investigación: una opción de trabajo universitario" México ICFES .
- SÁNCHEZ, M. J. Y GÓMEZ, F. C.(1981). *Filosofía y Sistema de la Extensión Universitaria*. México, D. F. UNAM.
- SCHON, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid, Paidós/MEC.
- SCHUWARTZMAN, SIMÓN (1993). *El caso Brasileño*. En: *La Evaluación Académica. Enfoques y Experiencias*. CRE – UNESCO. Documentos Columbus. París.
- SCHUWARTZMAN, SIMON. "Rationalization of Higher Education in Latin America". *Paper presentado en el encuentro sobre educación superior de la Latin American Studies Association*, Los Ángeles, Septiembre de 1992.
- SCRIVEN, M. (1967). *The methodology of evaluation*. En *Perspectives of Curriculum Evaluation*. AERA Monograph 1. Chicago : Rand McNally and Company.
- SEGOVIA DE ARANA, J.M., GONZÁLEZ, G., DE LA FUENTE, J.R., PERA, C., BALLESTA, J., PATARROYO, M.E. Y MOLERO, J. (2001). *La Universidad en la Sociedad del siglo XXI*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- SEP, OEI, UNESCO, OCDE. (2000). México, D. F. Miguel Ángel Porrúa.
- SHIBA, S., GRAHAM, A. Y WALDEN, D.(1993). *A new american TQM*, Productivity Press.
- SOLER FIÉRREZ EDUARDO. (1991) *La Visita de Inspección*. Edit. La Muralla S.A. Madrid España
- TARDIF, MAURICE Y CIERMONT GAUTHIER (1996), "L'enseignant como 'acteur rationnel': Quelle rationalité, quel savoir, quel jugement?", en L. Paquay, M. Altet, E.
- TATTO, MARÍA TERESA, DEAN NIELSEN Y WILLIAM CUMMINGS (1991), *Comparing the effects and costs of different approaches for primary school teachers: the case of Sri Lanka*, Bridges Research Report Series, núm. 10, Cambridge.
- TEDESCO, JUAN CARLOS (1993). *Tendencias actuales de las reformas educativas*. Paris, Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.
- TEDESCO, JUAN. CARLOS. (1995): *El nuevo pacto educativo*. Madrid. Anaya.
- TORRES DEL CASTILLO R.M. *Nuevo papel del docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?* Perfiles Educativos. CESU. No. 82 1998 (6-23).
- TORRES, ROSA MARÍA (1996a), "Teacher education: from rhetoric to action", en *Partnerships in teacher development for a new Asia*, Bangkok, UNESCO-ACEID-UNICEF.
- TRISTÁ, BORIS et al. (1995). *La universidad latinoamericana en el fin de siglo*.

- México, UDUAL.
- TÜNNERMANN, CARLOS (1999). *Educación superior de cara al siglo XXI*. San José: Mirabell, S.A.
- UNAM. (1986). *Modificaciones Académicas en la Universidad Nacional Autónoma de México*.
- UNESCO (1990), *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*, Madrid, Narcea Ediciones.
- UNESCO (1995). *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. París:
- UNESCO, *Declaración Mundial sobre la Educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. 1998, París.
- UNESCO-EFA, Forum secretariat (1996), *Education for all: achieving the goal. Final report, Mid-Decade Meeting of the Internacional Consultative Forum on Education for All*, Ammán, Jordania, 16 a 19 de junio de 1996, París, UNESCO.
- UNESCO-OREALC (1992), *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1989*, Santiago.
- Universidad de Costa Rica. *Evaluación externa*, mayo del 2000.
- VAN VUGHT, FRANS A (1993). *Evaluación de la calidad de la educación superior: el próximo paso*. En: *La evaluación académica. Enfoques y experiencias*. CRE – UNESCO. Documentos Columbus. París.
- VELÁSQUEZ JIMÉNEZ, A. Y MALO, S.(1998). *La calidad en la Educación Superior en México*. Una comparación internacional.
- VILLASEÑOR, GUILLERMO (1995). *La política de modernización en las universidades mexicanas*. En: *La Universidad Hoy y Mañana. Perspectivas Latinoamericanas*. México: ANUIES – UNAM.
- VILLEGAS-REIMERS AND F. REIMERS, "Where are 60 millions teachers? The missing voice in educational reforms around the world", in *Prospects*, vol. XXVI, nº 3, September 1996.
- VILLORO, L (1997): *El poder y el valor*. México. Fondo de Cultura Económica.
- WEBER, M. (1977). *Sobre la Teoría de la Ciencias Sociales*. Barcelona: Ediciones Península.
- WEBER, M.(1978). *Ensayos sobre Metodología Sociológica*. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu Editores.
- WILES, KIMBALL. (1965)*Técnicas de Supervisión para Mejorar Escuelas*. México D.F. Editorial Trillas
- WINKLER, DONALD R.(1994). *La Educación Superior en América Latina: Cuestiones sobre eficiencia y equidad*. Banco Mundial, Washington, D. C.
- ZUÑIGA QUINTANILLA, UBALDO.(2001) *Desarrollo Social y empresarial en la Universidad. La Universidad en la Sociedad del siglo XXI* .Fondo de Cultura Económica. Madrid.

# ANEXOS

## ANEXO 1

### Instrumento utilizado para la encuesta a estudiantes:

#### *Encuesta de opinión de los procesos pedagógicos del ejercicio docente*

Este cuestionario tiene como propósito obtener información general que permita un mejor conocimiento de la forma en que se realizan los procesos claves del trabajo docente universitario. Agradecemos tus respuestas y tu tiempo. Te pedimos que lo contestes de la manera más veraz posible. Tu colaboración permitirá continuar con trabajos que contribuyan a la profesionalización del trabajo docente.

Carrera: \_\_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

1. La mayor parte de los profesores que has tenido en el ciclo que cursas asistieron a sus clases:

- De vez en cuando.
- Irregularmente.
- Regularmente.
- Puntual y regularmente.

2. En general, los programas de las materias que has cursado:

- No fueron presentados al inicio de los cursos.
- Se presentaron de manera muy general.
- Se presentaron detalladamente.
- Se presentaron haciendo énfasis en las habilidades y conocimientos que se adquirían.

3. Por los recursos didácticos utilizados y las destrezas mostradas por los profesores para enseñar sus materias, consideras que su desempeño ha sido:

- Poco adecuado.
- Adecuado.
- Muy bueno.

4. Tu percepción sobre los contenidos de las asignaturas que has cursado es que:

- No hay relación entre los contenidos.
- Sí existe relación, pero no del todo.
- Se nota una organización y secuencia de los contenidos.

5. Tomando en cuenta al conjunto de profesores que has tenido en el ciclo escolar que cursas, indica cuáles fueron las formas predominantes de enseñanza (anota un 1 a la más frecuente, anota un 2 a la que sigue, y así sucesivamente hasta colocar en número 7 a la que nunca has tenido):

- Exposición verbal por parte del profesor.
- Dictado de apuntes.
- Exposición verbal por parte de los estudiantes.
- Lectura de un texto comentada en clase.
- Discusión de textos leídos previamente.
- Lectura guiada de un solo libro de texto.

6. En cada una de las asignaturas que has cursado, en general, se realizaron las actividades conforme a lo planeado:

- Casi nunca.
- Algunas veces.
- Casi siempre.

7. La forma en que has sido evaluado en las diferentes materias ha consistido principalmente en ( anota un 1 a la más frecuente, anota un 2 a la que sigue, y así sucesivamente hasta anotar un 6 a la que nunca has tenido):

- Un examen final escrito.
- Un examen final oral.
- Un trabajo final escrito.
- Una serie de exámenes parciales.
- Un conjunto de trabajos parciales.
- Un conteo de las participaciones o exposiciones en clase.

8. Señala la importancia global que han tenido en tu formación los siguientes recursos:

	Nula	Poca	Mucha
a) Fotocopiado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Libros propios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Conferencias, foros y congresos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Muchas Gracias.*



## ANEXO 2

### **Guía de entrevista para los docentes.**

1. ¿En que carrera imparte clases?
2. ¿Nombre de la asignatura?
3. ¿Se realizan juntas para revisar los contenidos temáticos?  
¿Cuántas?
4. ¿Existe un órgano colegiado para analizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje?
5. ¿Se realizan reuniones para evaluar el trabajo académico de los docentes? ¿Cuántas?
6. ¿Se realizan reuniones para evaluar el avance académico de los estudiantes? ¿Cuántas?
7. ¿Se realizan reuniones para evaluar objetivos y resultados del equipo directivo?
8. ¿Existen reuniones para la revisión y evaluación específica de la programación de trabajo en aula?
9. ¿La jefatura de programa le solicita en formato específico su programación de clases?
10. ¿Se realizan reuniones para evaluar la correspondencia temática de su asignatura con los objetivos del plan de estudios?

### ANEXO 3

#### **Guía de Preguntas para los jefes de programa y jefes de sección.**

- 1) ¿Qué elementos (se definió como tareas principales) o problemas (se definió cómo situaciones en conflicto o deficiencias específicas), de diagnóstico inicial, considera prioritarios para considerarlos en su gestión?
- 2) ¿En su programa de trabajo existen indicadores de calidad? Sí ¿Cuáles?
- 3) ¿Cuántas reuniones de trabajo con los docentes se realizan durante el semestre?
- 4) ¿Cuál es el objetivo de dichas reuniones y cómo evalúa su cumplimiento?
- 5) ¿Cuál es la estrategia para evaluar los contenidos temáticos de las asignaturas?
- 6) ¿Se evalúa el desempeño pedagógico de los docentes? Sí ¿Cómo y Cuándo?
- 7) ¿Existe un seguimiento y control del plan de trabajo de los jefes de programa? Sí ¿Cómo se implementa?

# **GRÁFICOS Y CUADROS**

## ANEXO 4

### Cuadro 1

#### Población Estudiantil 2002 – 2003 FES Acatlán

Programa	Primer Ingreso	Reingreso	Población
<b>Especialización</b>	<b>49</b>	<b>1</b>	<b>50</b>
Control de Calidad.	17	0	17
Costos de la Construcción.	20	1	21
Estructura Jurídico Económica de la Inv. Extr.	0	0	0
Geotecnia.	5	0	5
Instituciones Administrativas de Finanzas Públicas.	7	0	7
<b>Maestría</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>18</b>
Educ. Matemática.	0	2	2
Estudios México –Estados Unidos.	0	0	0
Política Criminal.	4	12	16
<b>Licenciatura</b>	<b>3724</b>	<b>11679</b>	<b>15403</b>
Actuaría.	192	514	706
Arquitectura.	251	832	1083
Ciencias de la Comunicación y P.	399	1254	1653
Ciencias Políticas y Administración Pública.	241	751	992
Derecho.	805	3098	3903
Diseño Gráfico.	216	741	957
Economía.	203	539	742
Enseñanza del Idioma Inglés.	39	231	270
Filosofía.	67	104	171
Historia.	134	247	381
Ingeniería Civil.	109	312	421
Lengua y Literaturas Hispánicas.	56	135	191
Matemáticas Aplicadas y Computación.	331	1132	1463
Pedagogía.	239	566	805
Relaciones Internacionales.	317	914	1231
Sociología.	125	309	434

ANEXO 5

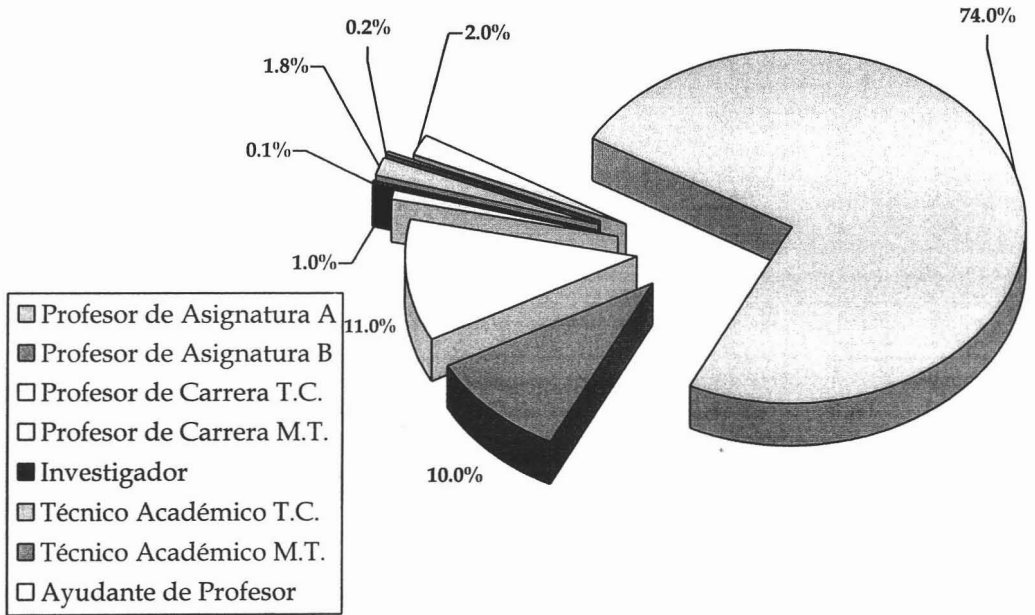
**Cuadro 2**

**Población profesores 2002 – 2003 FES Acatlán**

CATEGORÍA	No.	%
Profesor de Asignatura A	1320	74%
Profesor de Asignatura B	177	10%
Profesor de Carrera Tiempo Completo	191	11%
Profesor de Carrera Medio Tiempo	19	1%
Investigador	1	.06%
Técnico Académico de Tiempo Completo	33	1.8%
Técnico Académico de Medio Tiempo	4	.2%
Ayudante de Profesor	37	2%
<b>Total</b>	<b>1782</b>	<b>100%</b>

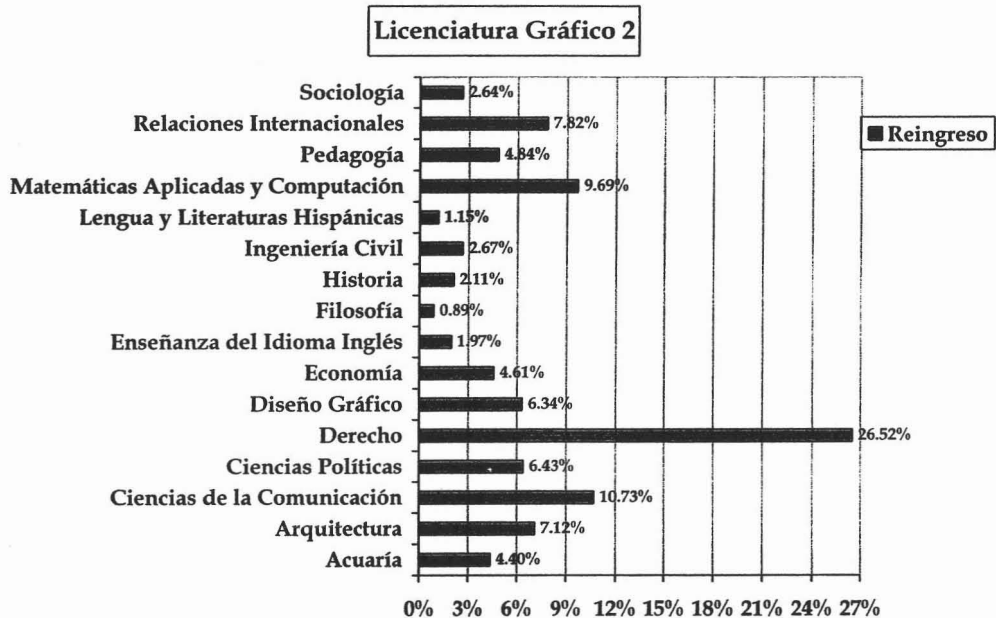
## ANEXO 6

Representación de la población docente. Gráfico 1



ANEXO 7

Gráfico 2. Representación del universo de estudio, que consiste en los estudiantes de reingreso.



## ANEXO 8

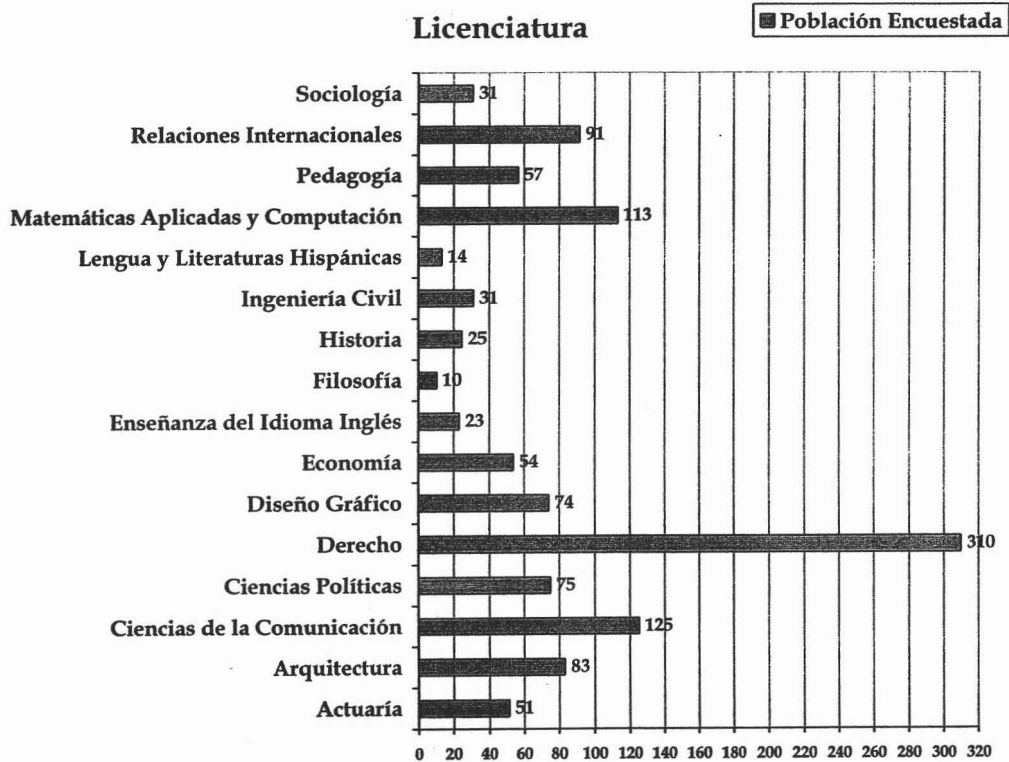
### Representación de la muestra Cuadro 3

	<b>Población de Reingreso</b>	<b>Población Muestra</b>
<b>LICENCIATURAS</b>		
Actuaría	514	51
Arquitectura	832	83
Ciencias de la Comunicación y Publicidad	1254	125
Ciencias Políticas y Administración Pública	751	75
Derecho	3098	310
Diseño Gráfico	741	74
Economía	539	54
Enseñanza del Idioma Inglés	231	23
Filosofía	104	10
Historia	247	25
Ingeniería Civil	312	31
Lengua y Literaturas Hispánicas	135	14
Matemáticas Aplicadas a la Computación	1132	113
Pedagogía	566	57
Relaciones Internacionales	914	91
Sociología	309	31
<b>TOTAL</b>	<b>11 679</b>	<b>1 167</b>



## ANEXO 9

Población Estudiantil que se aplicó Cuestionario  
Gráfico 3



## ANEXO 10

Número e identificación de la población de docentes entrevistados  
Cuadro 4

<b>Programa</b>	<b>No. de Docentes</b>	<b>%</b>
<b>Sociología</b>	<b>4</b>	<b>3%</b>
<b>Comunicación</b>	<b>18</b>	<b>13%</b>
<b>Inglés</b>	<b>7</b>	<b>5%</b>
<b>Ingeniería Civil</b>	<b>9</b>	<b>6%</b>
<b>Matemáticas Aplicadas en Computación</b>	<b>12</b>	<b>8%</b>
<b>Relaciones Internacionales</b>	<b>8</b>	<b>5%</b>
<b>Derecho</b>	<b>21</b>	<b>15%</b>
<b>Pedagogía</b>	<b>9</b>	<b>6%</b>
<b>Actuaría</b>	<b>12</b>	<b>8%</b>
<b>C. Políticas</b>	<b>11</b>	<b>7%</b>
<b>Filosofía</b>	<b>5</b>	<b>4%</b>
<b>Historia</b>	<b>7</b>	<b>5%</b>
<b>Diseño Gráfico</b>	<b>13</b>	<b>9%</b>
<b>Arquitectura</b>	<b>7</b>	<b>5%</b>
<b>Total de Docentes</b>	<b>143</b>	<b>100%</b>

**ANEXO 10**

**Descripción y número de jefes de sección entrevistados  
Cuadro 5**

<b>DIVISIÓN</b>	<b>PROGRAMA</b>	<b>JEFE DE SECCIÓN ENTREVISTADO</b>
<b>División de Ciencias Jurídicas</b>	Derecho	Jefe de Sección de Derecho Administrativo, Económico y Financiero Jefe de Sección de Derecho Civil y Mercantil
	Ciencias Políticas y Administración Pública	Jefe de Sección de Relaciones Internacionales
<b>División de Ciencias Socioeconómicas</b>	Economía	Jefe de Sección de Teoría Económica e Historia
	Relaciones Internacionales	Jefe de Programa Político
	Sociología	Jefe de Sección de Sociología
<b>División de Humanidades</b>	Comunicación	Jefe de la Sección de Seminarios y Metodología
	Filosofía	Jefe de Sección de Filosofía
	Lengua y Literatura Hispánicas	Jefe de Sección de Letras
	Pedagogía	Jefe de la Sección de Seminarios y Metodología
<b>División de Diseño y Edificación</b>	Arquitectura	Jefe de Sección de Diseño
	Diseño Gráfico	Jefe de Programa de Diseño Gráfico
<b>División de Matemáticas y Actuaría</b>	Actuaría	Jefe de Programa de Actuaría
	Ingeniería Civil	Jefe de Sección de Matemáticas, Física y Química
	Matemáticas Aplicadas y Computación	Jefe de la Sección de Informática
<b>5 DIVISIONES</b>	<b>14 PROGRAMAS</b>	<b>12 JEFES DE SECCIÓN Y 3 JEFES DE PROGRAMA</b>

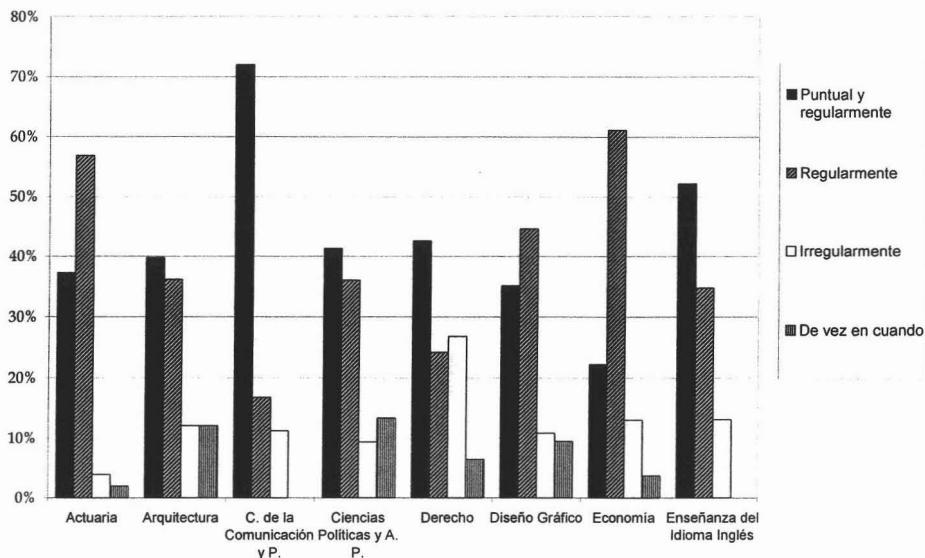
# GRÁFICOS Y TABLAS DE LOS CUESTIONARIOS APLICADOS A LOS ESTUDIANTES POR PROGRAMA \*

---

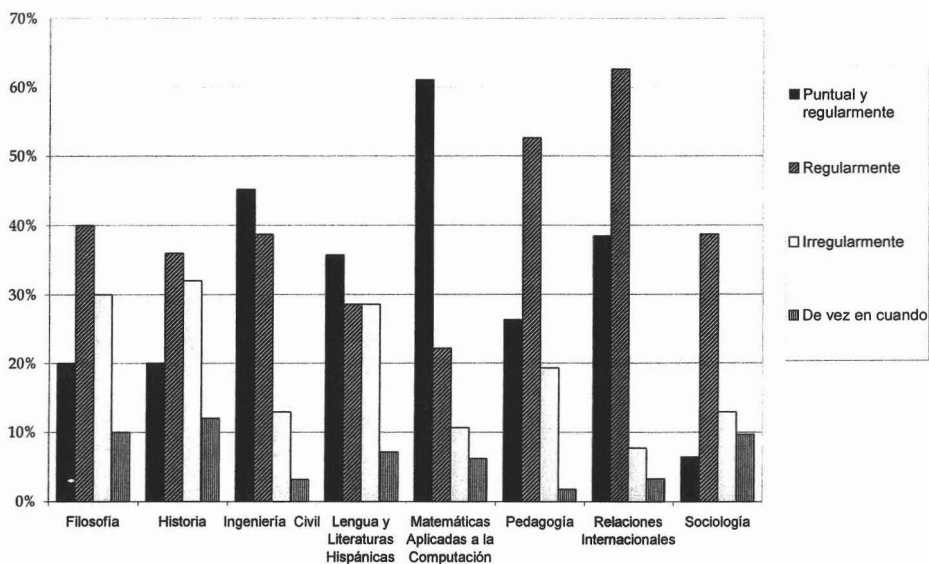
\* En los siguientes anexos se distribuyeron los resultados de los cuestionarios aplicados a los estudiantes representados gráficamente para cada uno de los programas. En las tablas se hace referencia a los porcentajes de cada pregunta por programa y se integró una última fila que nos permite observar el comportamiento de cada programa en correspondencia al total de las opiniones de los estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores de Acatlan.

## ANEXO 11

**ASISTENCIA DE LOS PROFESORES A SUS CLASES (POR PROGRAMA)**



**ASISTENCIA DE LOS PROFESORES A SUS CLASES (POR PROGRAMA)**

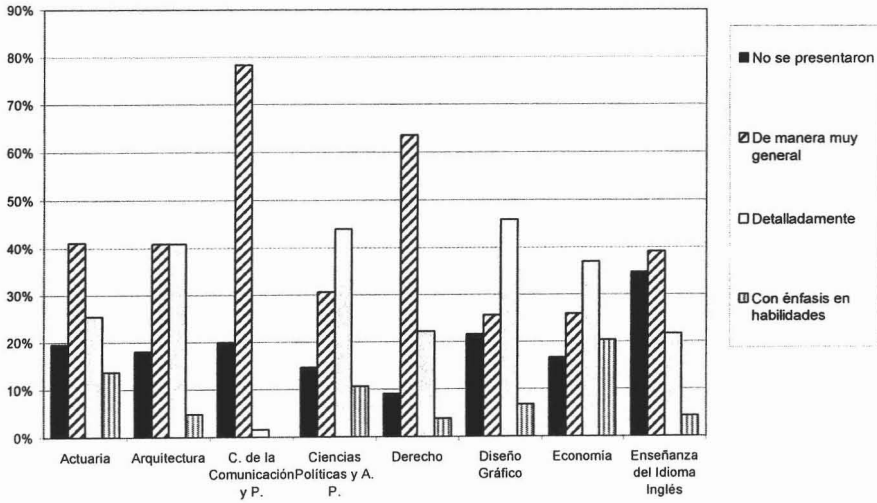


## ANEXO 12

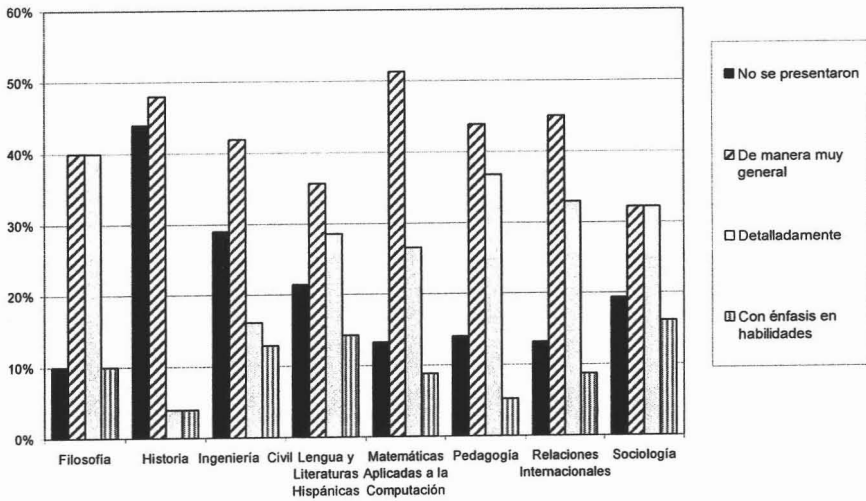
<b>ASISTENCIA DE LOS PROFESORES A SUS CLASES (POR PROGRAMA)</b>				
Carrera	Puntual y regularmente	Regularmente	Irregularmente	De vez en cuando
Actuaria	37%	57%	4%	2%
Arquitectura	40%	36%	12%	12%
C. de la Comunicación y P.	72%	17%	11%	0%
Ciencias Políticas y A. P.	41%	36%	9%	13%
Derecho	43%	24%	27%	6%
Diseño Gráfico	35%	45%	11%	9%
Economía	22%	61%	13%	4%
Enseñanza del Idioma Inglés	52%	35%	13%	0%
Filosofía	20%	40%	30%	10%
Historia	20%	36%	32%	12%
Ingeniería Civil	45%	39%	13%	3%
Lengua y Literaturas Hispánicas	36%	29%	29%	7%
Matemáticas Aplicadas a la Computación	61%	22%	11%	6%
Pedagogía	26%	53%	19%	2%
Relaciones Internacionales	38%	63%	8%	3%
Sociología	6%	39%	13%	10%
<b>TOTALES</b>	<b>43%</b>	<b>35%</b>	<b>16%</b>	<b>6%</b>

### ANEXO 13

PRESENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS AL INICIO DEL CURSO (POR PROGRAMA)



PRESENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS AL INICIO DEL CURSO (POR PROGRAMA)



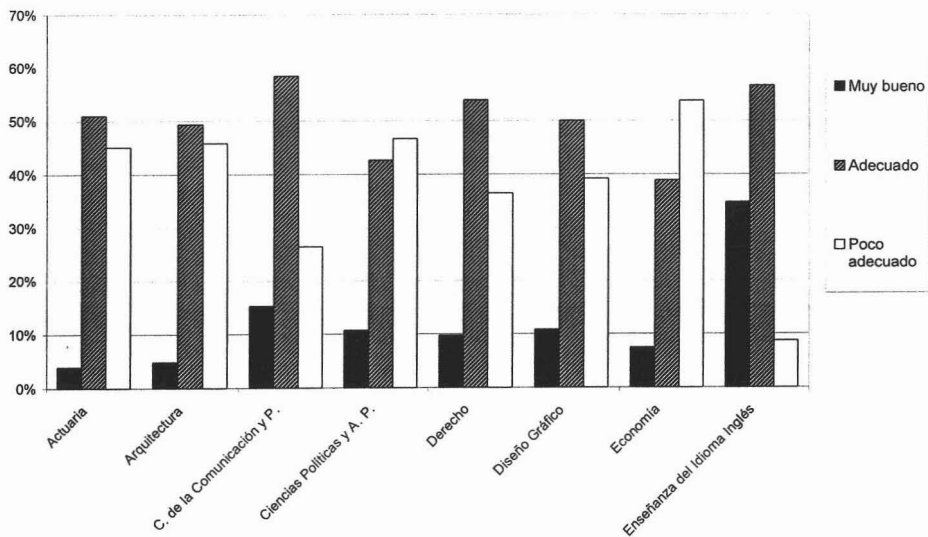
ANEXO 14

<b>PRESENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS AL INICIO DEL CURSO (POR PROGRAMA)</b>				
<b>Carrera</b>	<b>No se presentaron</b>	<b>De manera muy general</b>	<b>Detalladamente</b>	<b>Con énfasis en habilidades</b>
Actuaría	20%	41%	25%	14%
Arquitectura	18%	41%	41%	5%
C. de la Comunicación y P.	20%	78%	2%	0%
Ciencias Políticas y A. P.	15%	31%	44%	11%
Derecho	9%	64%	22%	4%
Diseño Gráfico	22%	26%	46%	7%
Economía	17%	26%	37%	20%
Enseñanza del Idioma Inglés	35%	39%	22%	4%
Filosofía	10%	40%	40%	10%
Historia	44%	48%	4%	4%
Ingeniería Civil	29%	42%	16%	13%
Lengua y Literaturas Hispánicas	21%	36%	29%	14%
Matemáticas Aplicadas a la Computación	13%	51%	27%	9%
Pedagogía	14%	44%	37%	5%
Relaciones Internacionales	13%	45%	33%	9%
Sociología	19%	32%	32%	16%
<b>TOTALES</b>	<b>7%</b>	<b>27%</b>	<b>50%</b>	<b>16%</b>

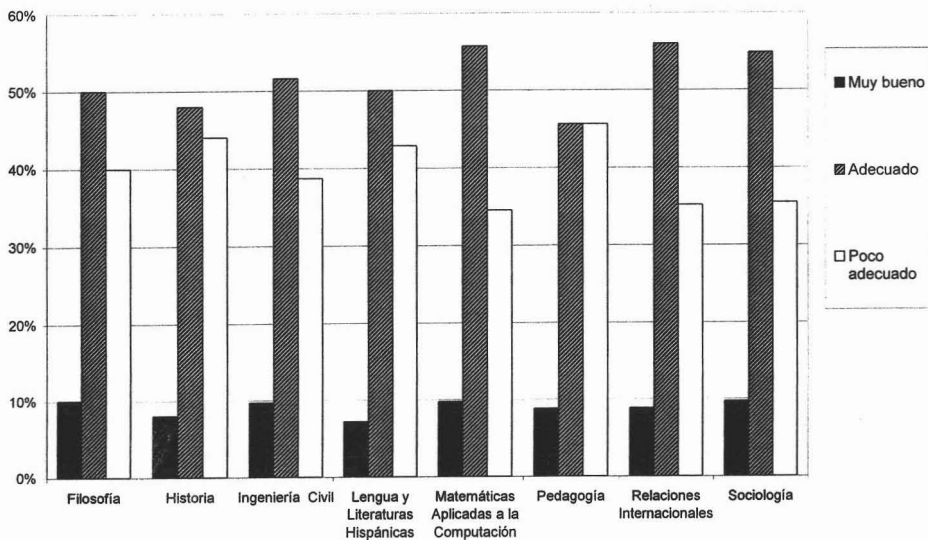


## ANEXO 15

### USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS Y HABILIDAD PARA LA ENSEÑANZA (POR PROGRAMA)



### USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS Y HABILIDAD PARA LA ENSEÑANZA (POR PROGRAMA)

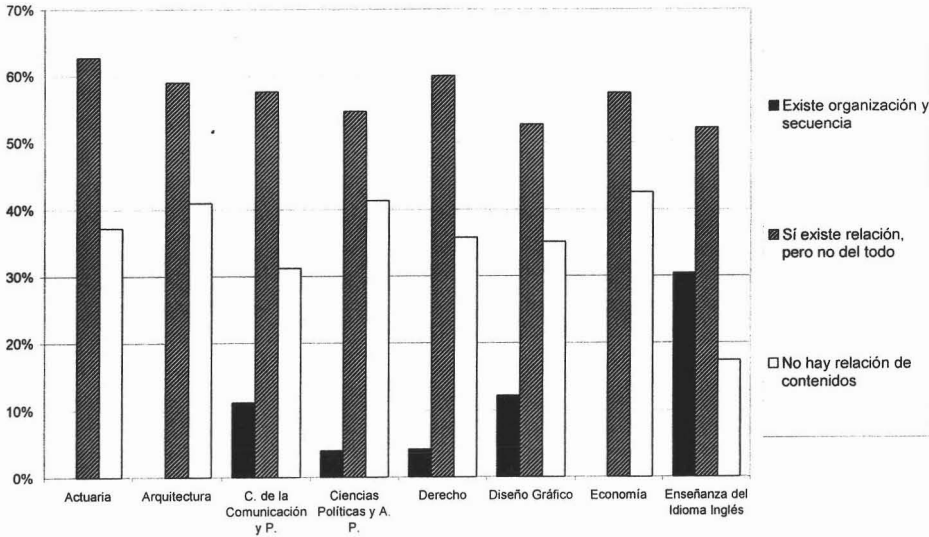


## ANEXO 16

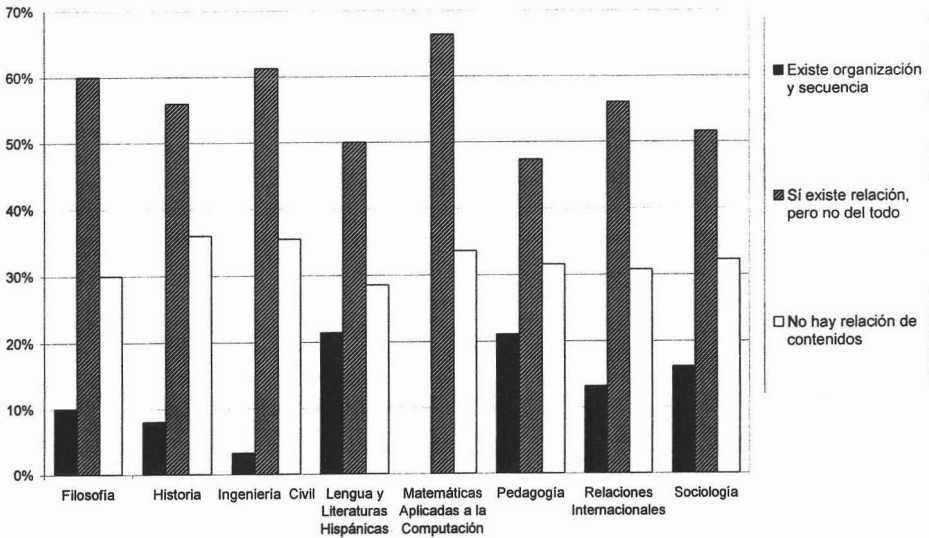
<b>USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS Y HABILIDAD PARA LA ENSEÑANZA (POR PROGRAMA)</b>			
Carrera	Muy bueno	Adecuado	Poco adecuado
Actuaría	4%	51%	45%
Arquitectura	5%	49%	46%
C. de la Comunicación y P.	15%	58%	26%
Ciencias Políticas y A. P.	11%	43%	47%
Derecho	10%	54%	36%
Diseño Gráfico	11%	50%	39%
Economía	7%	39%	54%
Enseñanza del Idioma Inglés	35%	57%	9%
Filosofía	10%	50%	40%
Historia	8%	48%	44%
Ingeniería Civil	10%	52%	39%
Lengua y Literaturas Hispánicas	7%	50%	43%
Matemáticas Aplicadas a la Computación	10%	56%	35%
Pedagogía	9%	46%	46%
Relaciones Internacionales	9%	56%	35%
Sociología	10%	55%	35%
<b>TOTALES</b>	<b>10%</b>	<b>52%</b>	<b>38%</b>

## ANEXO 17

### TU PERCEPCIÓN SOBRE LAS ASIGNATURAS QUE HAS CURSADO A LA FECHA ES QUE: (POR PROGRAMA)



### TU PERCEPCIÓN SOBRE LAS ASIGNATURAS QUE HAS CURSADO A LA FECHA ES QUE: (POR PROGRAMA)

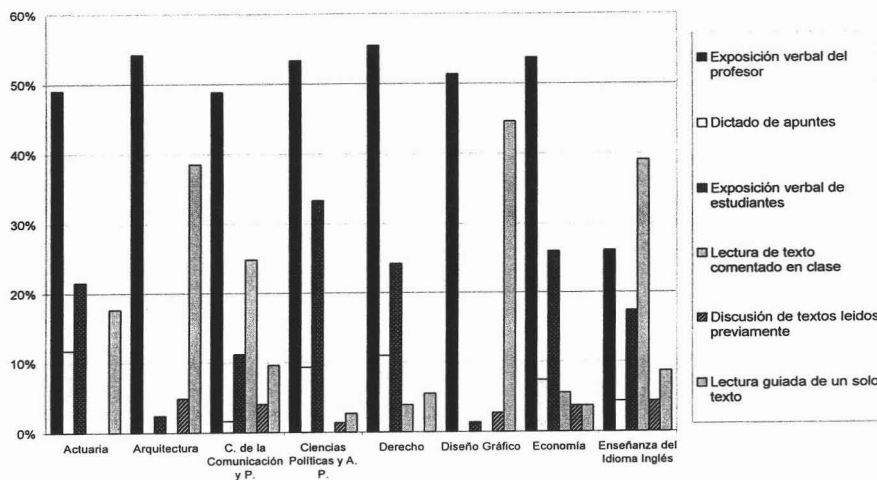


## ANEXO 18

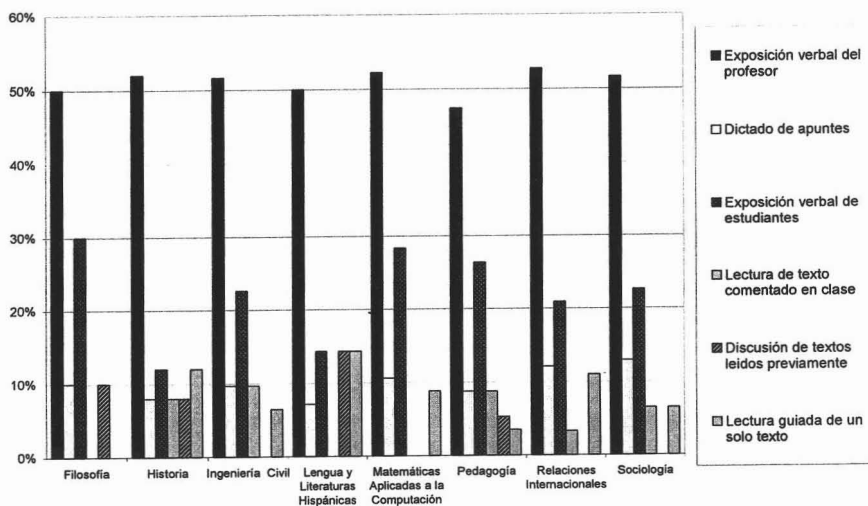
<b>TU PERCEPCIÓN SOBRE LAS ASIGNATURAS QUE HAS CURSADO A LA FECHA ES QUE: (POR PROGRAMA)</b>			
Carrera	Existe organización y secuencia	Sí existe relación, pero no del todo	No hay relación de contenidos
Actuaría	0%	63%	37%
Arquitectura	0%	59%	41%
C. de la Comunicación y P.	11%	58%	31%
Ciencias Políticas y A. P.	4%	55%	41%
Derecho	4%	60%	36%
Diseño Gráfico	12%	53%	35%
Economía	0%	57%	43%
Enseñanza del Idioma Inglés	30%	52%	17%
Filosofía	10%	60%	30%
Historia	8%	56%	36%
Ingeniería Civil	3%	61%	35%
Lengua y Literaturas Hispánicas	21%	50%	29%
Matemáticas Aplicadas a la Computación	0%	66%	34%
Pedagogía	21%	47%	32%
Relaciones Internacionales	13%	56%	31%
Sociología	16%	52%	32%
<b>TOTALES</b>	<b>7%</b>	<b>58%</b>	<b>35%</b>

## ANEXO 19

### FORMAS PREDOMINANTES DE ENSEÑANZA (POR PROGRAMA)



### FORMAS PREDOMINANTES DE ENSEÑANZA (POR PROGRAMA)

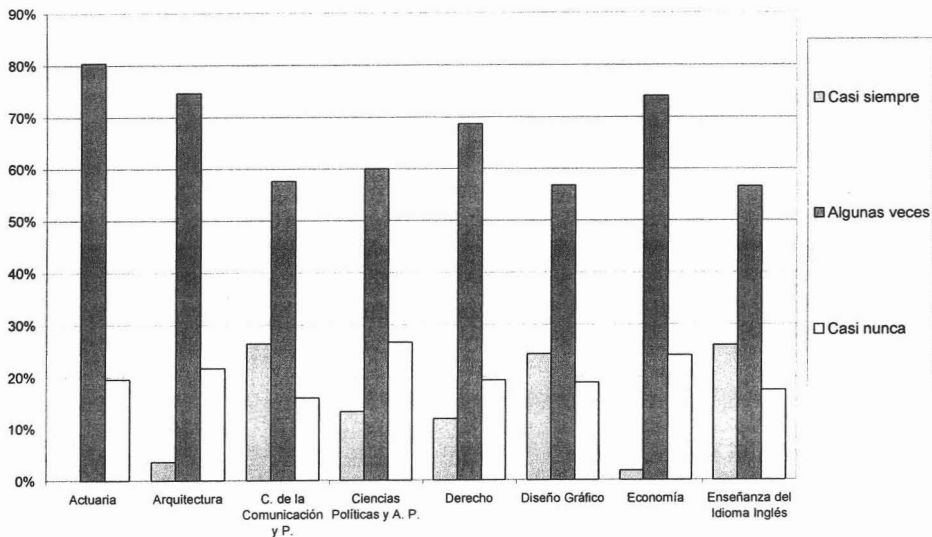


## ANEXO 20

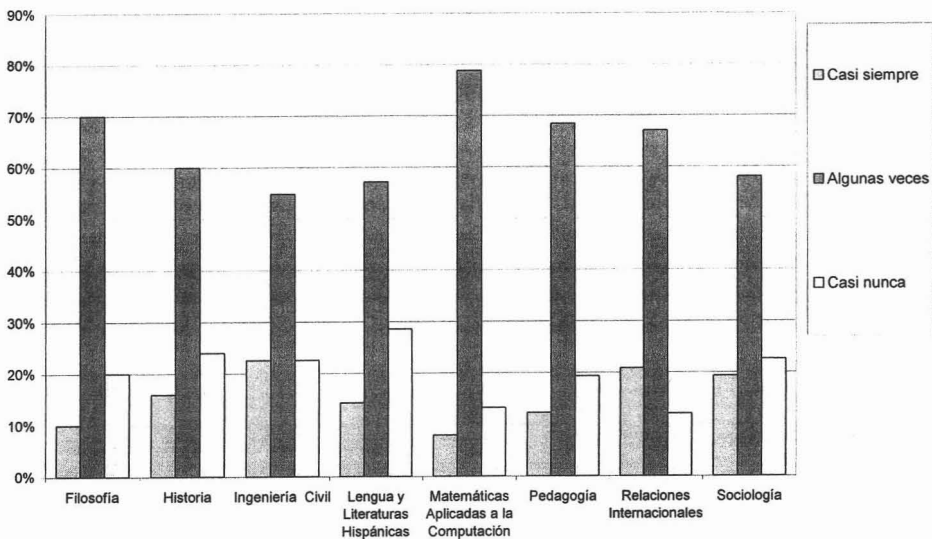
<b>FORMAS PREDOMINANTES DE ENSEÑANZA (POR PROGRAMA)</b>						
Carrera	Exposición verbal del profesor	Dictado de apuntes	Exposición verbal de estudiantes	Lectura de texto comentado en clase	Discusión de textos leídos previamente	Lectura guiada de un solo texto
Actuaría	49%	12%	22%	0%	0%	18%
Arquitectura	54%	0%	2%	0%	5%	39%
C. de la Comunicación y P.	49%	2%	11%	25%	4%	10%
Ciencias Políticas y A. P.	53%	9%	33%	0%	1%	3%
Derecho	55%	11%	24%	4%	0%	5%
Diseño Gráfico	51%	0%	1%	0%	3%	45%
Economía	54%	7%	26%	6%	4%	4%
Enseñanza del Idioma Inglés	26%	4%	17%	39%	4%	9%
Filosofía	50%	10%	30%	0%	10%	0%
Historia	52%	8%	12%	8%	8%	12%
Ingeniería Civil	52%	10%	23%	10%	0%	6%
Lengua y Literaturas Hispánicas	50%	7%	14%	0%	14%	14%
Matemáticas Aplicadas a la Computación	52%	11%	28%	0%	0%	9%
Pedagogía	47%	9%	26%	9%	5%	4%
Relaciones Internacionales	53%	12%	21%	3%	0%	11%
Sociología	52%	13%	23%	6%	0%	6%
<b>TOTALES</b>	<b>52%</b>	<b>8%</b>	<b>20%</b>	<b>6%</b>	<b>2%</b>	<b>12%</b>

## ANEXO 21

### REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES CONFORME A LO PLANEADO (POR PROGRAMA)



### REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES CONFORME A LO PLANEADO (POR PROGRAMA)



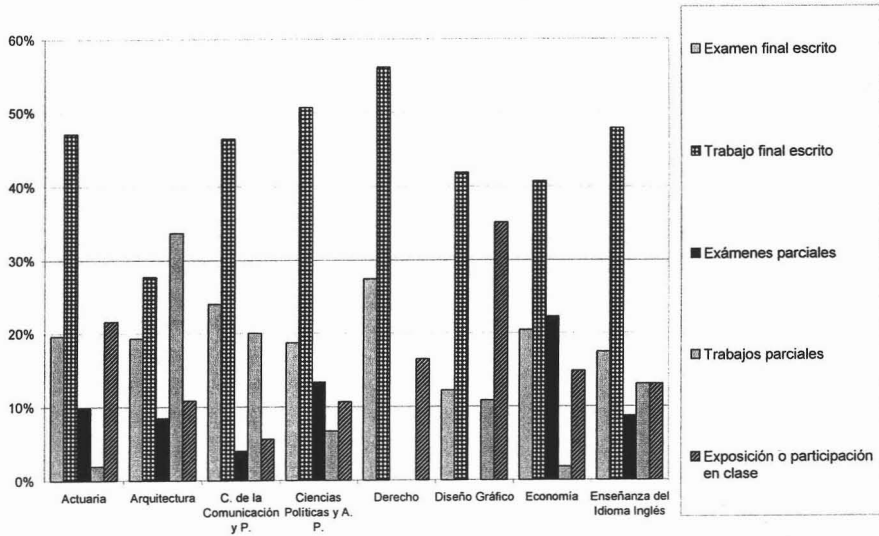
## ANEXO 22

<b>REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES CONFORME A LO PLANEADO (POR PROGRAMA)</b>			
Carrera	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca
Actuaría	0%	80%	20%
Arquitectura	4%	75%	22%
C. de la Comunicación y P.	26%	58%	16%
Ciencias Políticas y A. P.	13%	60%	27%
Derecho	12%	69%	19%
Diseño Gráfico	24%	57%	19%
Economía	2%	74%	24%
Enseñanza del Idioma Inglés	26%	57%	17%
Filosofía	10%	70%	20%
Historia	16%	60%	24%
Ingeniería Civil	23%	55%	23%
Lengua y Literaturas Hispánicas	14%	57%	29%
Matemáticas Aplicadas a la Computación	8%	79%	13%
Pedagogía	12%	68%	19%
Relaciones Internacionales	21%	67%	12%
Sociología	19%	58%	23%
<b>TOTALES</b>	<b>14%</b>	<b>67%</b>	<b>19%</b>

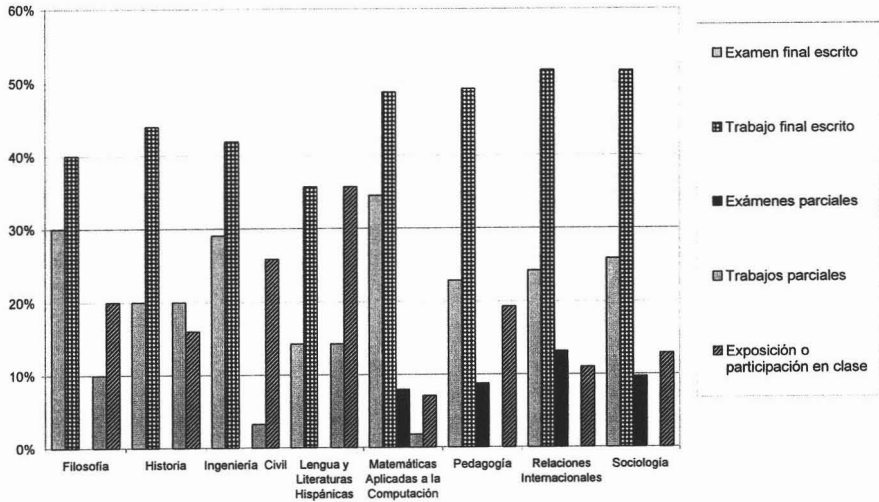


## ANEXO 23

### FORMAS MÁS USUALES PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE (POR PROGRAMA)



### FORMAS MÁS USUALES PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE (POR PROGRAMA)



## ANEXO 24

<b>FORMAS MÁS USUALES PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE (POR PROGRAMA)</b>					
Carrera	Examen final escrito	Trabajo final escrito	Exámenes parciales	Trabajos parciales	Exposición o participación en clase
Actuaría	20%	47%	10%	2%	22%
Arquitectura	19%	28%	8%	34%	11%
C. de la Comunicación y P.	24%	46%	4%	20%	6%
Ciencias Políticas y A. P.	19%	51%	13%	7%	11%
Derecho	27%	56%	0%	0%	16%
Diseño Gráfico	12%	42%	0%	11%	35%
Economía	20%	41%	22%	2%	15%
Enseñanza del Idioma Inglés	17%	48%	9%	13%	13%
Filosofía	30%	40%	0%	10%	20%
Historia	20%	44%	0%	20%	16%
Ingeniería Civil	29%	42%	0%	3%	26%
Lengua y Literaturas Hispánicas	14%	36%	0%	14%	36%
Matemáticas Aplicadas a la Computación	35%	49%	8%	2%	7%
Pedagogía	23%	49%	9%	0%	19%
Relaciones Internacionales	24%	52%	13%	0%	11%
Sociología	26%	52%	10%	0%	13%
<b>TOTALES</b>	<b>24%</b>	<b>48%</b>	<b>6%</b>	<b>7%</b>	<b>15%</b>