



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

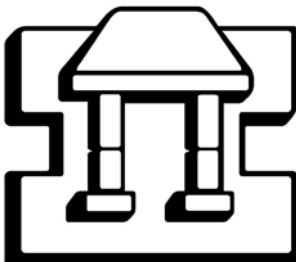
**FACULTAD DE ESTUDIOS
SUPERIORES IZTACALA.**

**OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE
EL DESEMPEÑO DE SUS
PROFESORES. UNA HERRAMIENTA
PARA OBTENER INDICADORES
SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE.**

**TESIS.
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:
GERMÁN ALEJANDRO MIRANDA DÍAZ**

**COMISIÓN DICTAMINADORA:
DR. FELIPE TIRADO SEGURA.
DR. MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ RODRÍGUEZ.
MTRO. ANDRÉS SÁNCHEZ MOGUEL.**



TLALNEPANTLA, ESTADO DE MÉXICO, 2007.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

RESUMEN.	4
INTRODUCCIÓN.	5
1. EVALUACIÓN.	10
1.1. ¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN EDUCATIVA?	10
1.1.1. TIPOS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA.	15
1.1.2. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.	18
1.2. CONSIDERACIONES RELEVANTES EN EL DISEÑO DE EVALUACIONES EDUCATIVAS.	20
1.2.1. SOBRE EL PROCESO.	20
1.3. EVALUACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	24
2. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE.	32
2.1. CARACTERIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE.	32
2.2. FUENTES Y FORMAS DE EVALUACIÓN DOCENTE.	45
2.2.1. USOS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE.	50
2.3. LA EVALUACIÓN DOCENTE POR PARTE DE LOS ALUMNOS	52
2.3.1. DIMENSIONALIDAD DE LAS EOSDD.	57
2.3.2. EJEMPLOS DE EXPERIENCIAS DOCUMENTADAS.	62
3. CUESTIONARIO DE OPINIÓN SOBRE EL DESEMPEÑO DOCENTE, LA EXPERIENCIA DE IZTACALA.	71
3.1. CUESTIONARIO DE OPINIÓN SOBRE EL DESEMPEÑO DOCENTE.	72
3.2. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO.	74
3.2.1. ANTES DE TERMINADO EL SEMESTRE	74
3.2.2. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE OPINIÓN PREVIO A SU INSCRIPCIÓN.	76
3.3. EL INSTRUMENTO.	77
3.3.1. LÁPIZ Y PAPEL.	78
3.3.2. EN COMPUTADORA.	78
3.3.3. PRIMERA VERSIÓN.	79
3.3.4. SEGUNDA VERSIÓN.	79

3.4. ANÁLISIS Y ENTREGA DE RESULTADOS	7
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS.	81
4.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS ACADÉMICOS DE LA FESI EN EL SEMESTRE	
03-1.	82
4.2. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN DE DOCENTES REPORTADA EN EL CUESTIONARIO DE OPINIÓN SOBRE EL DESEMPEÑO DOCENTE.	85
4.3. MODELOS DE PUNTAJE.	90
4.3.1. MODELO DE PUNTAJE 1.	90
4.3.2. MODELO DE PUNTAJE 2.	92
4.3.3. MODELO DE PUNTAJE 3.	95
4.3.4. MODELO DE PUNTAJE 4.	96
4.3.5. MODELO DE PUNTAJE 5.	97
4.4. CALIFICACIONES Z PARA LOS MODELOS DE PUNTUACIÓN 1 AL 5.	98
4.5. CORRELACIONES.	100
4.6. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES REFERENTES A LOS PROFESORES.	103
4.6.1. EDAD DE LOS DOCENTES.	104
4.6.2. GÉNERO DE LOS DOCENTES.	106
4.6.3. AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE.	107
4.6.4. CATEGORÍA ACADÉMICA.	108
4.6.5. NÚMERO DE HORAS CONTRATADAS.	109
4.6.6. INGRESO ECONÓMICO.	110
CONCLUSIONES.	111
REFERENCIAS.	116
ANEXOS.	121

OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE EL DESEMPEÑO DE SUS PROFESORES. UNA HERRAMIENTA PARA OBTENER INDICADORES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE.

RESUMEN.

Las instituciones educativas necesitan mecanismos de evaluación para guiar sus decisiones académicas, políticas y administrativas, debiendo poner especial interés en su objetivo primordial, la enseñanza. Algunas de las estrategias comunes para vigilar este proceso son: el desempeño escolar, la titulación y la observación del desempeño docente.

Esta última resulta interesante, en tanto atiende al proceso de la docencia y no a los resultados, esta evaluación debería impulsar la mejora de la enseñanza por medio de la evaluación formativa, retroalimentando a los profesores con la finalidad de auxiliarlos para mejorar su desempeño docente y como beneficio adicional las instituciones obtienen indicadores.

En este contexto la Facultad de Estudios Superiores Iztacala promovió durante los periodos institucionales comprendidos entre 1995 a 2003, una política de evaluación Institucional que implicaba las funciones docentes. Para tal caso se promovió un programa que recolectaba la opinión de los estudiantes hacia el desempeño de sus profesores por medio del cuestionario de opinión de los alumnos sobre el desempeño de los profesores.

En la presente trabajo se analizan 26,010 encuestas que refieren a 1,011 profesores de la aplicación correspondiente al año escolar 2003-1, cruzándola con algunas de las características propias de los docentes presentes en la muestra como: edad, género, antigüedad académica y el tipo de plaza; sin encontrar ninguna correlación entre estas características y los puntajes asignados por los alumnos.

Adicionalmente se exploran 5 diferentes modelos de puntuación a partir de los datos disponibles y se comprara la forma en que discrimina y distribuye los puntos asignados, sin encontrar diferencias significativas entre ellos.

Por último se concluye que las características exploradas de los profesores no son relevantes para asignación de un puntaje alto o bajo por parte del estudiante, pero si podemos distinguir que según la opinión de los estudiantes, un buen profesor es aquel que es claro en sus clases, mantiene el interés y aclara dudas.

INTRODUCCIÓN.

Toda institución educativa debe de contemplar un proceso de evaluación integral, en tanto éste le puede permitir tener un panorama del estado que guarda respecto al cumplimiento de sus principales objetivos, sustentando y facilitando así el seguimiento, análisis y toma de decisiones. En los procesos de evaluación se debe vigilar tanto la pertinencia, como la validez y confiabilidad de los métodos usados. Así como los límites de sus interpretaciones dadas a partir de los resultados obtenidos.

Un buen proceso de evaluación institucional permite vigilar y en su caso modificar las metas previamente definidas. Para ello la institución debe de atender los objetivos institucionales, los recursos humanos, los procesos administrativos, los recursos financieros y materiales, el desarrollo curricular, los egresados y la relación de la institución con su entorno, entre otros elementos; todo esto para crear un marco de referencia que le permita emitir juicios, alcanzar las metas predefinidas o plantear nuevas, a partir de las evidencias recolectadas.

Para toda institución educativa la enseñanza es una función sustantiva que puede ser complementada con otras actividades sustantivas, como la investigación o las labores culturales y de extensión. Por lo tanto, la evaluación institucional debería tener como preocupación fundamental el vigilar los procesos por los que sus objetivos primordiales se lleven a cabo. Algunas de las estrategias usadas para vigilar la enseñanza es por medio del logro de sus estudiantes, utilizando indicadores como el desempeño escolar o el egreso y titulación, sin embargo todas estas sólo nos hablan de los resultados, más no del proceso; por ello un indicador que resulta interesante es el del proceso de la enseñanza, a través de la observación del desempeño docente.

La evaluación de los docentes ha de tener como objetivo prioritario la mejora de la enseñanza por medio de la evaluación formativa, es decir, retroalimentar a los profesores con la finalidad de auxiliarlos para mejorar su desempeño docente. En segunda instancia se podrían buscar indicadores institucionales que ayuden a la toma de decisiones de carácter administrativo en la contratación, acceso a estímulos, promociones y nombramientos entre los docentes.

Algunas de las fuentes más comunes para obtener indicadores respecto a los docentes son: la opinión sistemática de los alumnos y la de profesores colegas, la opinión informal de alumnos y profesores, la opinión de las autoridades y la autoevaluación. Lo más recomendable es combinar varias de estas fuentes para así tener mejor referente del fenómeno evaluado. Finalmente los resultados que se obtienen pueden ser proporcionados a los diferentes actores involucrados como: los alumnos, maestros y autoridades con el propósito de coadyuvar al logro de los fines institucionales.

Para impulsar el uso de la información en el marco de una evaluación orientada al perfeccionamiento, los indicadores y aspectos del modelo deberán ser compartidos y trabajados por los docentes de manera activa durante todo el proceso de construcción de indicadores y aplicación de la evaluación, de manera que se les permita tener una visión amplia del proceso evaluado.

En el contexto de la evaluación institucional y con el objetivo de generar un proceso de evaluación que orientara el mejoramiento docente, la Facultad de Estudios Superiores Iztacala promovió durante los periodos institucionales comprendidos entre 1995 a 2003, una política de evaluación que implicaba la planeación y evaluación de las funciones sustantivas en la dependencia. Dicho plan ponía atención en sectores como el administrativo, el ambiental, el de la investigación y la docencia.

Entre algunas de las acciones que operaron en este sentido se encontraban la Academia de Evaluación Institucional, creada con el objetivo de recuperar la experiencia de personas clave en la vida institucional; la sistematización de los distintos aspectos a evaluar en la dependencia y la formación de grupos colegiados de evaluación, donde se fomentaba la reflexión en torno a la importancia, uso y métodos de la evaluación educativa.

En el año escolar 1998-1999 se impulsó un programa que buscaba recolectar la opinión de los estudiantes hacia el desempeño de sus profesores con la finalidad de promover la evaluación formativa y el cambio en la práctica docente a través del conocimiento de su ejecución según las observaciones emitidas por sus propios estudiantes y al mismo tiempo obtener indicadores que en su conjunto permitieran configurar una visión general de la institución y eventualmente, impulsar una mejora en los indicadores obtenidos.

Así, se originó el cuestionario de opinión de los alumnos sobre el desempeño de los profesores, que fue la resultante de un proceso de negociación de los distintos actores de la dependencia: profesores, alumnos y autoridades, integrados en el consejo técnico de la dependencia. El cuestionario fue aplicado a partir de octubre de 1997 en siete ocasiones diferentes en los semestres 1998-1, 1998-2, 1999, 2000, 2001, 2002-2, y 2003-1.

Los tres objetivos principales fueron: retroalimentar al profesor sobre su práctica docente con la información proporcionada por sus estudiantes, obtener indicadores que le permitieran a la institución generar una visión integral de la dependencia, y eventualmente, generar programas para apoyar la práctica docente.

Los resultados eran difundidos, en lo particular, principalmente entregándole a cada profesor de manera confidencial sus resultados, y de manera general, en las

reuniones del Consejo Técnico de la dependencia, jefaturas de carrera, áreas de docentes de las carreras y comunidad universitaria en su conjunto, por medio de reuniones en el aula magna e inclusive usando las publicaciones periódicas del plantel.

Para la presente investigación nos concentraremos en la aplicación que se hizo en el semestre 03-1 del cuestionario de opinión de los alumnos sobre desempeño docente, dado que fue la última de las aplicaciones disponibles y la más depurada. La selección de esta aplicación también se debe a que contamos con una serie de datos que nos permitieron la obtención de indicadores sobre el desempeño docente frente a diversas variables como: género, salario, antigüedad académica y horas contratadas, información que no disponíamos en las aplicaciones anteriores.

Se estructuraron los cuestionarios de opinión en dos partes: la primera integrada por los datos generales, carrera, grupo, nombre del profesor, asignatura que impartió, semestre de la asignatura. La segunda, subdividida en tres apartados, contenía uno general, uno para clases de corte teórico y otro para clases prácticas. De estas secciones se obtenían los indicadores de la practica docente desde la perspectiva de los estudiantes.

Como adelantamos párrafos arriba, en el estudio que nos ocupa utilizamos los indicadores de la aplicación del año 2003-1 para cruzarlos con una base de datos que contienen una serie de datos agregados como la edad del docente, el género, la antigüedad académica y el tipo de plaza que ocupa, horas en contrato; que permitirán explorar el tipo de vínculos que conservan respecto a los puntajes generales asignados por los estudiantes. Dicho en otras palabras, en el presente estudio nos interesó explorar la relación existente entre las variables mencionadas y los puntajes obtenidos por medio de la encuesta de opinión de los alumnos hacia sus profesores.

Para integrar el reporte del presente trabajo hemos estructurado 4 capítulos que a continuación se describen.

En el capítulo uno se revisan conceptos de evaluación, resaltando sus principales características y funciones; hasta especificar formalmente qué es lo que nosotros entendemos por evaluación, se especifican cuáles son los fines y particularidades que persigue. Luego detalla las formas en que se puede evaluar la opinión de los alumnos, se revisan los conceptos de validez y confiabilidad, y posteriormente introducir la especificidad de la evaluación en las instituciones de educación superior.

El capítulo dos se dedica a revisar la evaluación de la docencia, especificando la caracterización de las funciones del docente, las estrategias más comunes para la obtención de este tipo de información. Posteriormente habremos de revisar la evaluación de los docentes desde la perspectiva de los alumnos, y para concluir el capítulo, se describen algunas experiencias documentadas al respecto.

En el tercer capítulo se describen las características metodológicas de la evaluación docente llevada a cabo en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En el cuarto capítulo se describen los resultados encontrados en los cuestionarios recolectados, se analizan las variables revisadas que refieren a algunas de las características del personal docente que laboran en la dependencia

Como capítulo final se discuten e interpretan los datos recolectados durante la presente investigación.

1. EVALUACIÓN.

1.1. *¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN EDUCATIVA?*

La definición del concepto de evaluación es una tarea compleja. Esta complejidad se demuestra en la diversidad de definiciones del concepto de evaluación y de evaluación educativa (González, 1998), para Wolf (2003) estas definiciones responden en gran medida a las necesidades de quien lo formula.

Para poder distinguir nuestra propia formulación de lo que consideramos evaluación educativa analizaremos primeramente una serie de definiciones sobre la evaluación y sobre evaluación educativa.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2003) la evaluación es la “acción y efecto de evaluar” y evaluar se entiende como “estimar, apreciar, calcular el valor de algo”, por ejemplo: estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos.

González (1998) enlista una serie de definiciones sobre evaluación de diferentes autores que mencionamos a continuación:

El diccionario de ciencias de la educación de ediciones Santillana (1988, p. 603) describe la evaluación como la “actividad sistemática y continua, integrada en el proceso educativo, que tiene por objeto proporcionar la máxima información para mejorar este proceso reajustando sus objetivos, revisando críticamente planes y programas, métodos y recursos y facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos”.

De la Orden (1985, p. 133) la entiende como: “El proceso, o conjunto de procesos, para la obtención y análisis de información relevante en qué apoyar un juicio de valor sobre un objeto, fenómeno, proceso o acontecimiento, como soporte de una

eventual decisión sobre el mismo. Así pues, en todo acto evaluativo se halla implícito el proceso de cerciorarse del valor de la realidad evaluada, según su grado de adecuación (o inadecuación) a una instancia de referencia o criterio”.

Pérez Juste (1986, p. 31) define la evaluación como “el acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de la fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido”.

Stufflebeam (1987, p. 183) describe la evaluación como “el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de la metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”.

Para García Ramos (1989, p. 20) la evaluación es “una actividad o proceso de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objetivo de valorarlos primero y sobre dicha valoración tomar decisiones”.

El mismo autor define la evaluación como “el proceso de interpretación de la información valiosa recogida para identificar la adecuación de un proceso (global o individual) a unas metas o criterios previamente definidos y su utilidad, siempre con propósitos de mejora” (p. 5).

Beeby (1978; en Wolf, 1993, p. 3) señala la evaluación como “la recolección e interpretación sistemática de evidencias, dirigidas, como parte del proceso, a realizar juicios de valor con propósitos de acción”.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1997, p. 78) define la evaluación como “el proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante. Como resultado proporciona juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones. Con la evaluación se busca el mejoramiento de lo que se evalúa y se tiende a la acción”.

Para Cronbach (1963 en Wolf, 1993; p. 2) la evaluación es la “recolección y uso de la información para la toma de decisiones acerca del programa educativo” en donde se entiende por programa educativo el conjunto de materiales y actividades distribuidas en un grado académico hasta las actividades educativas de un estudiante.

Para Fermín (1971, p. 17) evaluar puede ser considerado sinónimo de valoración, así desde un punto de vista general se puede considerar como “la acción de y el efecto de evaluar...”, particularmente Fermín define la evaluación educativa como “...un proceso integral, sistemático, gradual y continuo que valora los cambios producidos en la conducta del educando, la eficacia de las técnicas empleadas, la capacidad científica y pedagógica del educador, la calidad del curriculum (plan de estudios) y todo cuanto converge en la realización del hecho educativo”.

Para García Cortes (1979) “la evaluación es un proceso permanente, integral, consustancial de la función educativa, encaminado a conocer, retroalimentar y mejorar el funcionamiento del sistema educativo, o de cualquiera de sus partes y elementos constitutivos, a efecto de coadyuvar a la consecución de las finalidades que son su razón de ser” (p. 41).

Wolf (1990) nos indica que la evaluación educativa es “la valoración formal acerca de la calidad del fenómeno educativo”, sin embargo esta definición es ambigua y poco clara.

Finamente Fink (1995) plantea que la evaluación educativa es la investigación acerca de las características y métodos de un programa, con el propósito de proveer información sobre la efectividad la eficiencia y su calidad.

Con la revisión de todas las anteriores definiciones podemos concluir que ***la evaluación educativa es la recolección de datos, sistemática y continua, integrada al proceso educativo que utiliza la información recolectada para interpretarla y emitir juicios de valor con miras a la ejecución de acciones que mejoren el proceso.*** En este punto es importante resaltar que algunos de los autores consideran que el concepto de evaluación ha pasado, de un enfoque, centrado en los resultados (evaluación sumativa) a uno que atiende los procesos y fomenta la mejora (evaluación formativa).

Con las definiciones anteriores distinguimos ocho elementos que integran la evaluación educativa:

Recolección de información. Como el primer paso para la evaluación y que podríamos reducirlo a la actividad de concentrar la información sobre la que posteriormente emitiremos un juicio.

Actividad sistemática. Aquí lo importante es el énfasis en la recolección de datos de manera continua y metódica, algunos autores distinguen la importancia de recolectar datos de manera permanente y a lo largo del proceso.

Análisis. Tiene la finalidad de distinguir y separar todas las partes del fenómeno hasta llegar a conocer sus principios o elementos que la integran.

Integrada al proceso educativo. Existe la necesidad de integrar la evaluación de manera permanente al proceso educativo. La evaluación deja de atender a los resultados del fenómeno de estudio para concentrarse en las relaciones entre factores, por ejemplo, en el caso de una institución de educación superior se puede atender a la interacción dinámica entre la institución, los profesores y los estudiantes.

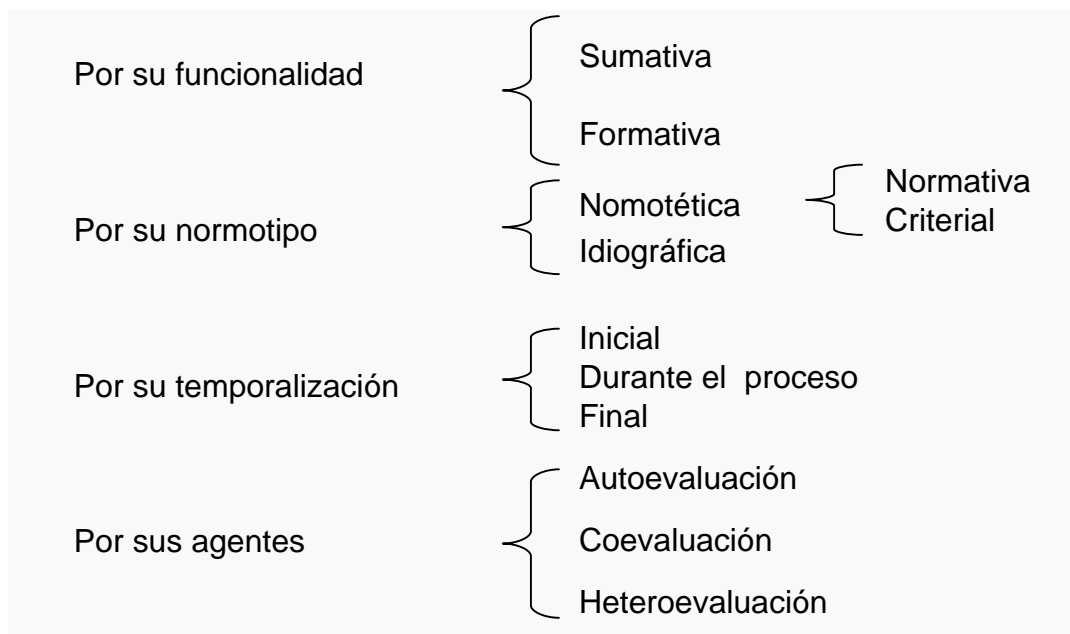
Proporcionar información. La mera recolección de datos no es suficiente, la interpretación de los datos es un paso importante para proporcionar información a los actores involucrados en el proceso, con la finalidad de impulsar el cambio y la mejora.

Utilizar información para emitir juicios. Un paso adelante de la interpretación de los datos se encuentran los juicios de valor respecto a las evidencias que hemos encontrado. Para Wolf (1993) hay dos tipos de juicios de valor: el que concluye sobre la interpretación de los datos y el que se hace con miras a dirigir acciones.

Dirigir acciones (hacia la mejora). Con esta última categoría se hace una distinción clara entre la evaluación que concluye y aquella que se orienta a las acciones. Esta distinción según Scriven (1967, en Wolf, 1993) hace la “evaluación formativa”, caracterizada por la toma de decisiones hacia acciones concretas.

1.1.1. TIPOS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA.

La evaluación educativa puede ser clasificada de acuerdo a la definición de los componentes o formas desde los cuales se acerca al proceso educativo, a continuación presentamos la propuesta que hace Casanova (1995) respecto a la clasificación de la evaluación educativa:



La *evaluación sumativa* se concentra en la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, su finalidad es determinar el valor de ese producto final, decidir si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho o si hay que desecharlo, al parecer suele ser la apropiada para la valoración de resultados finales (Casanova, 1995). En opinión de Nieto (1996, p. 7) a la evaluación sumativa “sólo le interesan los resultados para calificar al evaluado”.

La *evaluación formativa*, por su parte, se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje) y su finalidad es mejorar o

perfeccionar el proceso que se evalúa. Este planteamiento implica realizar la evaluación a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea a la actividad. (Casanova, 1995). Con el claro interés de incidir en la mejora del proceso en ocasiones posteriores (Nieto, 1996).

1.1.1.2. POR SU NORMOTIPO.

La clasificación según su *normotipo*, se basa en si el referente para evaluar un sujeto u objeto es interno o externo y se clasifica en *nomotética* e *idiográfica*.

La función *nomotética* de la evaluación se concentra en referentes externos y puede ser considerada como normativa o criterial. Para Casanova (1995) la *evaluación normativa* supone la valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en el que se halla integrado, pero además supone una serie de errores en la consideración que hace del individuo respecto de la norma. La evaluación normativa es válida sólo cuando se pretende determinar la posición ordinal de un sujeto dentro de un grupo y las normas de valoración están en función directa de lo que el conjunto de estudiantes domina o deja de dominar. Como contraparte, la *evaluación criterial* propone fijar criterios externos, claros y concretos para evaluar. En una evaluación criterial el punto de referencia es el criterio previamente marcado, que se compara con la ejecución del individuo.

La *evaluación idiográfica*, está constituida por referentes completamente internos, es decir, las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de las circunstancias particulares. Este tipo de evaluación se centra totalmente en cada sujeto y suele ser referido a la valoración sobre todo de las actitudes, del esfuerzo o voluntad del estudiante (Casanova, 1995).

1.1.1.3. POR SU TEMPORALIZACIÓN.

Por el momento en el que se aplica la evaluación puede ser inicial, durante el proceso o final. La *evaluación inicial* es también considerada evaluación diagnóstica o de detección de ideas previas al respecto de un tema en específico. La *evaluación durante el proceso* consiste en la valoración continua del aprendizaje y de la enseñanza. La *evaluación final* es la que se realiza al terminar un proceso, puede estar referida al final de un ciclo, curso o etapa, pero también al término del desarrollo de una unidad didáctica o durante un proceso determinado (Casanova, 1995).

1.1.1.4. POR SUS AGENTES.

Otro criterio de clasificación de la evaluación es el que distingue a los agentes (evaluador y evaluado) que están involucrados en el proceso de evaluación. Se dividen en procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

En la *autoevaluación* el evaluador y el evaluado son el mismo, es decir, el estudiante evalúa su desempeño en una tarea, el profesor que realiza una autoevaluación de su práctica docente. En los centros educativos que generan sus propios procesos de autoevaluación se le refiere como evaluación interna o institucional (Nieto, 1996).

La *coevaluación* es la que se realiza cuando un grupo expresa las valoraciones de los trabajos de alguno de sus miembros o del grupo en su conjunto, consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado (Casanova, 1995). Podemos considerar que una práctica de coevaluación puede ser lo que conocemos como evaluación por pares: evaluación entre estudiantes, evaluación entre docentes, entre colegas, entre instituciones similares.

La *heteroevaluación*, finalmente, consiste en la evaluación de una persona hacia

otra, una institución a otra, una autoridad hacia un colaborador, un comité hacia un proyecto. Es la evaluación que hace el profesor de sus estudiantes, el centro educativo de sus docentes, la evaluación de los docentes sobre otros docentes o los estudiantes de su profesor. Cabe señalar que en la evaluación de centros educativos se habla de *evaluación externa* (Nieto, 1996).

1.1.2. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.

Mencionábamos párrafos arriba que las instituciones educativas deben atender a las características del desarrollo del programa educativo frente a sus diferentes actores (alumnos, profesores y autoridades). Un programa educativo persigue en su operación una serie, de propósitos. La evaluación se vincula directamente con los propósitos por ser esta la que permite determinar hasta que punto se lograron.

Fermín (1971) nos indica los pasos generales que deberemos atender para perseguir este fin:

- Identificación y definición de los objetivos.
- Planificación y dirección de las experiencias de aprendizaje.
- Determinación del progreso de lo evaluado en relación con los objetivos
- Uso de los resultados de la evaluación para la mejora.

Estos pasos generales nos permiten implementar y evaluar un programa educativo. Identificando plenamente los objetivos que nuestro programa persigue, planeando las actividades para alcanzar el objetivo, determinando el avance hacia la meta especificada y usando los resultados para la mejora del programa. Con esta última acción permitimos que la evaluación sea formativa dirigiéndola a la toma de decisiones para la mejora.

La evaluación además debe de proporcionar un conocimiento sobre las dificultades individuales y generales, estimar la efectividad de los métodos usados en las experiencias de aprendizaje, medir el logro, retroalimentar a los involucrados (alumnos, profesores y autoridades) y recoger información con fines administrativos (Fermin, 1971).

Así la evaluación permitirá verificar el logro de los objetivos planteados, pronosticar las posibilidades de logro de los involucrados en el proceso, diagnosticar fallas y dificultades del programa (Fermín, 1971) y con los datos recogidos, interpretados y valorados tomar las decisiones para orientar el proceso.

Para concluir este apartado sólo enumeraremos las características que la evaluación educativa tiene. En opinión de Fermín (1971) la evaluación educativa tiene seis características:

- **Integral.** Porque se ocupa de las diferentes manifestaciones de lo evaluado atendiendo a los factores internos y externos del fenómeno, relaciona los distintos aspectos para garantizar el uso de diversos medios, procedimientos y técnicas.
- **Sistemática.** Porque responde a un plan elaborado, forma parte inseparable de la educación, Responde a normas y criterios que se interrelacionan entre si.
- **Continua.** Porque su acción no se detiene, se integra al quehacer educativo y se extiende sin interrupción a lo largo del proceso.

- **Acumulativa.** Porque se lleva registro de todas las observaciones e implica que las observaciones más significativas se incluyan el momento de la valoración.
- **Científica.** Porque atiende a los conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, que se estructuran sistemáticamente usando técnicas, métodos y procedimientos que garantizan la demostración empírica.
- **Cooperativa.** Porque los involucrados en el proceso no pueden ser ajenos, motivando su participación en la valoración de las observaciones.

En resumen *la evaluación educativa además de ser la recolección de datos, sistemática y continua, integrada al proceso educativo que utiliza la información recolectada para interpretarla y emitir juicios de valor con miras a la ejecución de acciones que mejoren el proceso, debe ser integral, científica y acumulativa.*

1.2. CONSIDERACIONES RELEVANTES EN EL DISEÑO DE EVALUACIONES EDUCATIVAS.

1.2.1. SOBRE EL PROCESO.

Si entendemos a la educación como un proceso multifactorial, reconocemos también en la evaluación educativa, la necesidad de acercarse a la naturaleza compleja de la educación desde los diferentes factores que la componen. De ahí que la evaluación deba aproximarse a la educación desde diferentes referentes, la evaluación educativa "...supone múltiples dimensiones, debe emplear múltiples perspectivas, introducir múltiples niveles de valoración y utilizar múltiples métodos" (Ramo y Gutiérrez, 1995; p.15).

Las siguientes precisiones nos ayudarán a comprender mejor la evaluación de procesos educativos. En el campo de la psicodidáctica, comenta Nieto: "...evaluar, es una actividad de múltiples agentes, de variados sujetos, sobre diversos aspectos de las conductas manifiestas a través de diversos instrumentos con la finalidad de mejorar los procesos educativos y, por tanto, lograr los mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos" (Nieto, 1996, p. 7)

"Evaluar es establecer criterios y aplicar instrumentos de medida, tanto de rasgos psíquicos, como de conductas o procesos, así como también de productos educativos. En estas tres vertientes, tanto del educador, como de los educandos, esta actividad siempre será realizada para incidir en los procesos, de forma que se mejoren los resultados o productos, tanto de tipo cognitivo como afectivo de los alumnos" (Nieto , 1996, p.8)

Con la combinación de fuentes de información podremos observar cuales son los factores que se comportan con regularidad. "Otra ventaja de un sistema de evaluación es la investigación constante y metódica, ya que los indicadores que proporciona permiten, por un lado valorar las variables asociadas (al fenómeno observado)... constituyendo un referente básico para hacer investigación". Un proceso de evaluación bien estructurado posibilita la apreciación del resultado, que siempre podrá ser perfectible o puede ser parte de una estrategia global, entre más elementos de evaluación contemos tendremos una imagen más fiel del fenómeno (Tirado, 1997; p. 21).

Es conocido el hecho de que una fuente importante de indicadores en el proceso de evaluación son los instrumentos de medición, que normalmente se usan en repetidas ocasiones; estos instrumentos deben cumplir con ciertos criterios de confiabilidad, validez que garantizan un uso adecuado del instrumento. Estos conceptos se abordaran de forma general en los siguientes apartados.

1.2.2. SOBRE LA CONFIABILIDAD.

La confiabilidad nos permite saber “que tanto se puede confiar en un instrumento de medida” (p. 23) en su sentido básico refiere a la repetitividad de la medida. Si cada vez que se evalúa se llega a los mismos resultados nuestra prueba será confiable y la subjetividad se neutraliza (Tirado, 1997).

Sánchez (2002) nos describe tres métodos para obtener la confiabilidad en un instrumento:

Confiabilidad como estabilidad: Cuando los individuos responden de forma consistente entre una aplicación y otra.

Confiabilidad como equivalencia: “Se aplican dos pruebas que se pretenden equivalentes a los mismos individuos, en tiempos cercanos. Si los individuos responden de manera equivalente a una prueba y otra, la correlación entre los puntajes de las dos pruebas para cada par de individuos será alta” (p. 17). Otra forma de obtener confiabilidad por equivalencia es con el uso de dos o más evaluadores cuando se mide un fenómeno, entre más correspondencia exista podremos decir que el instrumento es más confiable (Tirado, 1997).

Confiabilidad como consistencia: Algunas veces no es posible aplicar la misma prueba mas de una vez a los mismos individuos, para tales casos es recomendable medir la consistencia interna. Un método es dividir el instrumento en dos mitades, otro “método alternativo que considera todas las posibles divisiones en mitades de una prueba es el Alpha de Cronbach”.

Otra fuente de confiabilidad en las pruebas cerradas proviene de los reactivos y de la prueba en su conjunto, ésta se mide por medio de la coherencia que guarda el factor de *discriminación* “por ejemplo, si por las respuestas dadas a unos reactivos se establece que los estudiantes conocen del asunto pero por otros se desprende que no saben, hay una contradicción que hace inconfiable la prueba” (Tirado, 1997; p. 23).

1.2.3. SOBRE LA VALIDEZ.

Los Estándares para la Evaluación Educativa y Psicológica por Medio de Pruebas (APA, 1985) señalan que “la validez es la consideración más importante en la evaluación por medio de pruebas. El concepto se refiere a la pertinencia, significación y utilidad de las inferencias específicas que se hagan de los puntajes de una prueba” (p. 9), es decir, que los instrumentos de evaluación que son válidos cuando miden lo que pretenden medir. En un sentido general un instrumento es válido si cumple satisfactoriamente el propósito para el que fue diseñado (González, 1998).

Sánchez (2002) reporta tres tipos “clásicos” de validez:

Validez de contenido. La validez de contenido se refiere a lo representativo que son los reactivos de las habilidades del dominio que se intenta medir, los reactivos deben demostrar que son los suficientemente buenos para hacer inferencias sobre el dominio al que pertenecen dichas preguntas.

Validez de criterio. La validez de criterio se refiere a "a las relaciones de una determinada prueba con otras variables, medidas o criterios" (Tourón, 1989, p. 738; en: Sánchez, 2002). Por ejemplo si sostenemos que una prueba es capaz de predecir el desempeño de un estudiante en cierto dominio, esperaríamos un

desempeño similar en otros instrumentos con características similares o bien en los resultados obtenidos por el estudiante en esa asignatura.

Validez de constructo. La validez de constructo se refiere a “la medida en que un método o instrumento de medición representa con precisión a un constructo, y produce una observación distinta a la causada por la medición de otros constructos... Un constructo es un atributo, usualmente inobservable, que da explicación teórica a las razones por las cuales se dan ciertos fenómenos” (Sánchez, 2002; p. 21). En educación podemos hablar de aprovechamiento, logro escolar o desempeño docente.

Respecto al concepto de validez en general, deberemos evaluar como una de las características principales de un instrumento de medición la interpretación correcta de los puntajes obtenidos. Hay que considerar que parte de la validez e interpretación dependen de las circunstancias de aplicación y se hace más complicado conforme el objeto a estudiar es difícil de observar directamente o su nivel de abstracción crece.

Como parte final de este Capítulo sólo queda alertar que la evaluación educativa es un fenómeno multifactorial en el que se recomienda usar más de una fuente de información, en donde es necesario verificar que los instrumentos de medición que usemos obtengan la confiabilidad y validez convenientes que nos permitan hacer las interpretaciones adecuadas y validas de los resultados recolectados.

1.3. EVALUACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Las Universidades del siglo XXI atraviesan por una crisis que se origina en un mundo y ciencia que están siendo sometidos a cambios muy rápidos y profundos, esta crisis en opinión de Navarro (1998) impacta “en términos de la aparición de una demanda considerable por educación universitaria, una restricción cada vez

mayor de los recursos destinados al financiamiento del sistema universitario, unos presupuestos que no contemplan la expansión del sistema, la diversificación del conocimiento, ni las innovaciones necesarias, sistemas débiles, por su costo, de actualización y perfeccionamiento, de apoyo a la investigación, a los proyectos de desarrollo y al postgrado, y, bajas posibilidades de retener a los mejores egresados y en algunos casos hasta a los propios docentes”(Pág. 3).

Parte de esta crisis se debe a que las universidades aun no alcanzan el equilibrio frente a demandas que exceden su capacidad de respuesta, por ejemplo entre los desafíos que las universidades tienen que enfrentar se encuentran: la producción de estrategias que le permitan actualizar sus contenidos, flexibilizarlos e innovar sus estructuras académicas, así como mejorar los vínculos con la sociedad y lograr un mejor posicionamiento ante los gobiernos, empresas, organismos oficiales y privados (Navarro, 1998).

El esquema con el que las Universidades se conducían hasta los años 70's ha desaparecido, ahora la sociedad, los gobiernos y los organismos internacionales mantienen una continua vigilancia en las universidades. Por estas razones la rendición de cuentas es el esquema por el cual las universidades se han tenido que conducir. Una vez aceptada la necesidad de rendir cuentas, las instituciones deben establecer los objetivos a perseguir para consecuentemente implementar las acciones indicadas (González, 2002).

Los organismos internacionales continuamente efectúan diagnósticos y recomendaciones respecto a la calidad de la educación, con lo que se han derivado diversas estrategias de evaluación educativa, ejemplo de estos estudios son los del Banco Mundial, la UNESCO, CEPAL y la OCDE. Las investigaciones de estos organismos se han traducido en recomendaciones a la introducción de un esquema de incentivos y financiamientos que dependen siempre de los resultados

obtenidos (Díaz, 2004), por ejemplo hoy en día es común que las universidades obtengan mayores recursos si elevan la cantidad de profesores egresados del postgrado o si elevan la cantidad de publicaciones que producen en un periodo determinado..

La evaluación institucional puede tener dos posibilidades básicas: la que centra su atención en la rendición de cuentas y la que enfatiza la evaluación con la finalidad de mejorar el proceso. Aunque esta división no impide que se puedan combinar estos intereses. Los procesos de mejora no pueden estar descontextualizados por lo que siempre habrá un proceso de evaluación antes de cualquier mejora. En el caso de la rendición de cuentas hoy en día se efectúa como un proceso para transparentar la administración y los procesos de gestión particularmente con un fin de responsabilidad social que comprende el empleo de fondos (públicos) para el financiamiento. Claro que también existen otros tipos de rendición de cuentas como las dirigidas a los alumnos y padres, ante la comunidad académica o ante los dirigentes políticos (Navarro, 1998).

Ante tal panorama las universidades han tenido que generar estrategias para obtener indicadores de su estado actual, para adaptarse a los nuevos requerimientos y tal vez lo más importante prever el futuro y contribuir en la creación de planes de acción que garanticen su estabilidad y adecuación ante los nuevos retos.

En opinión de Navarro (1998) “evaluar una institución es desarrollar una estrategia teórica y metodológica que permita analizar científicamente, desde un marco de referencia sobre la institución y sobre la evaluación, lo que hace esa institución y cómo lo hace a fin de obtener evidencias fundadas que permitan la construcción individual y colectiva de juicios valorativos que lleven al cambio, la transformación y la mejora” (Pág. 33). Mientras Tejedor y Blanco (1997) opinan

que la evaluación institucional debe de analizar la relación que existe entre los objetivos plateados, los medios que se disponen para ellos y los resultados que se obtuvieron, todo con fines de la mejora.

La evaluación cobra entonces una gran importancia, en tanto que es el mecanismo que permite vigilar el proceso y alcance de estos objetivos. La evaluación de las instituciones educativas puede ser entendida como “un ejercicio consciente y sistemático de formulación de juicios acerca de una institución o programa educativo, o de alguno de los elementos que lo componen” (Pérez, p. 83).

En opinión de este mismo autor la evaluación de las instituciones de educación superior deben ser autocrítica, rigurosa, considerando factores históricos y políticos, es decir, las universidades deben vigilarse a sí mismas para emitir juicios de valor sobre su quehacer cotidiano, considerando el momento político y su historia como institución. Cuando de evaluaciones institucionales se trata no basta con señalar los problemas detectados y proponer las correcciones necesarias, es conveniente contextualizar esos problemas y emitir juicios validados; donde a la crítica y la autocrítica se le exija vigilancia sobre la validez de los procedimientos usados para construir la base de conocimientos sobre la cual se emitirán los juicios, así como también será necesario contextualizar teórica, cultural y socialmente las categorías y valores que sirven como referente.

La educación no puede ser entendida como un acto simple, sin contexto histórico, trivial, sin la necesidad de un análisis científico o la aplicación que las ciencias y las humanidades nos otorgan, uno de los grandes problemas de la academia es su propia incapacidad de regular sus procesos, de darles la dirección que considere conveniente. La inercia y los intereses políticos reinan en las instituciones académicas, las universidades son grandes sistemas sociales

encargados de una tarea humana, el conocimiento, y es por medio de la evaluación que atendemos el proceso de su transformación constante, es necesario que en esa transformación se apliquen conocimientos y métodos apoyados en la ciencia, debe fundamentarse en un marco teórico y conceptual explícito y consistente que incluya algunos factores como: el conocimiento histórico, sociológico, filosófico, psicológico y antropológico (Pérez, 2000).

Toda evaluación persigue un propósito, por ejemplo, Muñoz Izquierdo (1996) indica que a la institución hay que observarla a través de los procesos de evaluación en conceptos como “equidad” (acceso y permanencia), “relevancia” (respuesta a las necesidades e intereses de los distintos sectores involucrados), “eficacia o efectividad” (logro de objetivos) y “eficiencia” (logro de objetivos en función de los tiempos y de los recursos disponibles). Mientras que Navarro opina que es necesario incorporar aspectos de calidad, efectividad, eficacia, eficiencia, pertinencia, relevancia y Escotet (1996 en Navarro, 1998) dice que “Pertinencia, eficiencia, eficacia y oportunidad” serían los criterios por los que deberían de guiarse las instituciones educativas.

Al respecto de cuales son los objetivos que persiguen las instituciones educativas, al implementar programas de evaluación, el Laboratorio Latinoamericano de Medición de Calidad de la Educación nos presenta los resultados de un cuestionario, aplicado en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, el Salvador, Honduras, México, Paraguay, República Dominicana y Venezuela, en el que se le pedía a los responsables del nivel de educación básica que explicitaran los propósitos y objetivos perseguidos en la evaluación educativa.

Los objetivos que se encontraron en este ejercicio fueron los siguientes:

- Insumo para toma de decisiones políticas.
- Medición de calidad de la educación.
- Insumo para el maestro (sobre nivel de aprendizaje de alumnos).
- Servicio de información para alumnos y padres.
- Formulación de políticas de mejoramiento.
- Servicio de información.
- Retroalimentación del currículo.
- Logro de rendimientos básicos.
- Evaluar la eficacia y eficiencia del Sistema Escolar.
- Producir información válida, confiable y oportuna.
- Difundir los resultados.
- Crear la capacidad de utilización de las Informaciones.
- Y en algunos casos como un sistema de promoción de nivel básico a medio.

Por otra parte González (2002) distingue algunas de los propósitos más comunes respecto a la evaluación institucional:

- Evaluar las actividades académicas y enseñanza, con la finalidad de generar mejores políticas referentes al empleo de los recursos de las instituciones (Ej. asignación de presupuesto, creación de plazas, adecuación de cursos, entre otras).
- Sistematizar la información generada por los programas con la finalidad de apoyar la gestión universitaria permitiendo el diagnóstico y asegurando la toma de decisiones respecto a las medidas convenientes.

- Implementar un proceso continuo de evaluación, fomentado una cultura de la calidad y productividad en los individuos, grupos y la institución en su conjunto.
- Promover las acciones que permitan la recolección de datos, la evaluación interna, la organización curricular, político administrativa y generar los mecanismos de retroalimentación pertinentes.
- Revisar de forma permanente el proyecto académico y socio político con el fin de la búsqueda del perfeccionamiento y valoración social de los logros.
- Que los resultados y la búsqueda del perfeccionamiento de la institución permitan la redefinición de la identidad institucional, la actualización de recursos y la definición de una conciencia colectiva e identificación de la voluntad política de la comunidad académica.
- Que se permita la reflexión del papel de la institución en su propio que hacer y frente a la sociedad, vigilando los campos de la enseñanza, la investigación y la extensión.

En algunos de estos objetivos podemos apreciar las distintas finalidades que puede perseguir la evaluación institucional, con fines de mejora o de redención de cuentas, por ejemplo, el servicio de información para alumnos y padres, la producción información válida, confiable y oportuna y difusión de los resultados claramente esta orientado a la rendición de cuentas; mientras la medición de la calidad, el insumo para el maestro y la formulación de políticas de mejoramiento esta orientadas hacia la mejora.

En la persecución de los objetivos también podemos distinguir entre las evaluaciones y las auto evaluaciones, básicamente quien efectúa la evaluación y con que propósito. La auto evaluación normalmente es una actividad crítica e importante en la universidad en tanto con esta se podrá dirigir acciones que incidan en la mejora de la institución y sus programas (se dirige hacia los procesos

de mejora). Las evaluaciones externas tienen la ventaja de una vistazo diferente al de la institución, una evaluación externa podrá buscar que se emita un diagnóstico que encuentre los logros y deficiencias con el fin de proponer programas de incidan en la mejora. Además de las evaluaciones externas orientas a la mejora, podemos distinguir las que se orientan a informar a los sectores interesados sobre la calidad de los programas educativos de la institución (también llamadas acreditación) y las que deciden la distribución de financiamiento entre diferentes instituciones de educación superior, en ellas no sólo se distingue la intención de la mejora, si no también la de rendición de cuentas.

Las instituciones educativas deben obtener indicadores sobre el personal docente (sección, nombramiento, promoción, satisfacción...), los estudiantes (admisión, evaluación del rendimiento académico, becas, satisfacción...), los planes de estudio (formación docente, acreditación, evaluación de los profesores, vigilancia de los cursos y curricular en general...), la investigación (financiamiento, índice de publicaciones y citas...), el personal administrativo y de servicio (selección, formación y satisfacción), los recursos materiales (inmuebles, materiales y recursos para la docencia e investigación, adecuación a las necesidades...) y el proyecto institucional (resultados inmediatos y mediatos, impacto social...). En resumen la evaluación institucional debe de abarcar toda la institución, implementando los programas que le sirvan para evaluarse a si misma, planificando sus avances exigiendo la participación de todos los actores: alumnos, académicos, administrativos y personal de servicio (González, 2002).

2. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE.

2.1. CARACTERIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE.

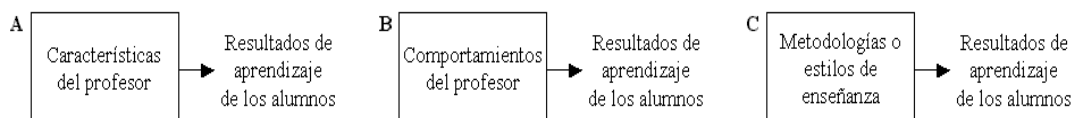
Cuando hablamos de evaluación docente es necesario distinguirla de la evaluación de los académicos. Según el diccionario de la Real Academia Española un *docente* es quien se dedica a la enseñanza; mientras un *académico* es alguien que pertenece a la *academia*, entendida esta última como una sociedad científica, literaria o artística establecida con autoridad pública.

Bajo este primer marco podemos distinguir que la academia y la docencia no son equivalentes. En opinión de García y colaboradores (2004) la docencia se restringe directamente al proceso de enseñanza- aprendizaje y el trabajo académico implica una amplia gama de actividades como los son la docencia, la investigación, la elaboración de material didáctico, las tutorías y la difusión de la cultura entre otras.

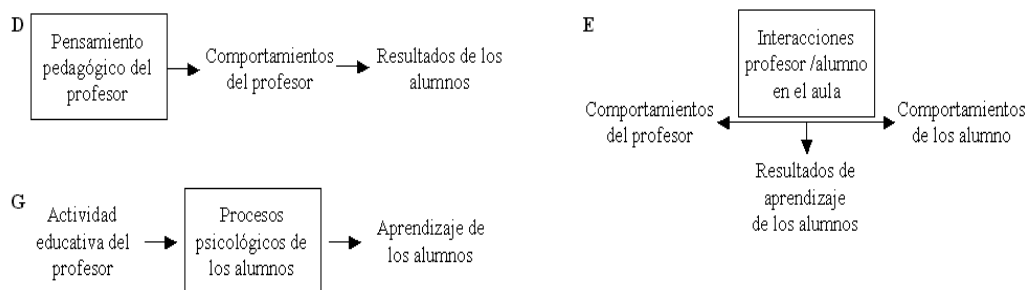
Coll y Sóle (2001) destacan que los esquemas que han dominado la investigación empírica acerca de los docentes y la enseñanza son: el rendimiento de los estudiantes, los rasgos de la personalidad del profesor, sus comportamientos y el estilo de enseñanza. El objetivo de estas investigaciones siempre ha sido identificar *los componentes de la enseñanza eficaz*, por ejemplo unos de los primeros supuestos que se sostenían en estas investigaciones era que los resultados de los estudiantes en términos de aprendizaje dependen de los atributos y comportamiento del profesor, hoy difícilmente se sostendría que estos son los únicos factores involucrados en el proceso de la enseñanza.

Con la finalidad de caracterizar cuáles son los factores más importantes, Coll y Solé nos proponen nueve esquemas básicos para el análisis de los procesos de enseñanza aprendizaje y que agruparemos aquí para hacer más ágil su revisión.

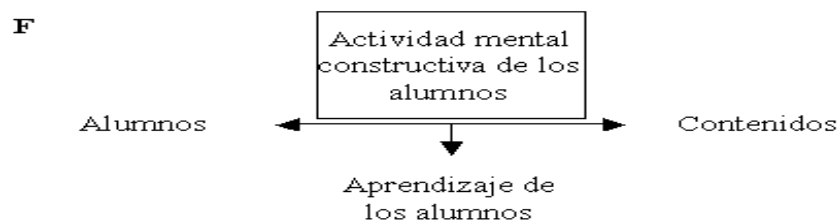
En el primer grupo se encuentran los esquemas A, B y C que centran su principal interés en tratar de identificar las características del profesor eficaz, para lo cual toman en cuenta los siguientes aspectos: *las características de los profesores*, *las metodologías de enseñanza* y *los resultados de aprendizaje de los alumnos*. Estas aproximaciones intentan establecer una relación directa entre las características del profesor y el desempeño de los estudiantes, partiendo del supuesto de que basta con identificar las características del profesor eficaz para tener éxito en el aula. Hay que resaltar que estos tres esquemas realzan un planteamiento lineal de causa y efecto en el que el docente tiene un rol central y sustancial de emisor y quien aprende tiene el carácter de receptor.



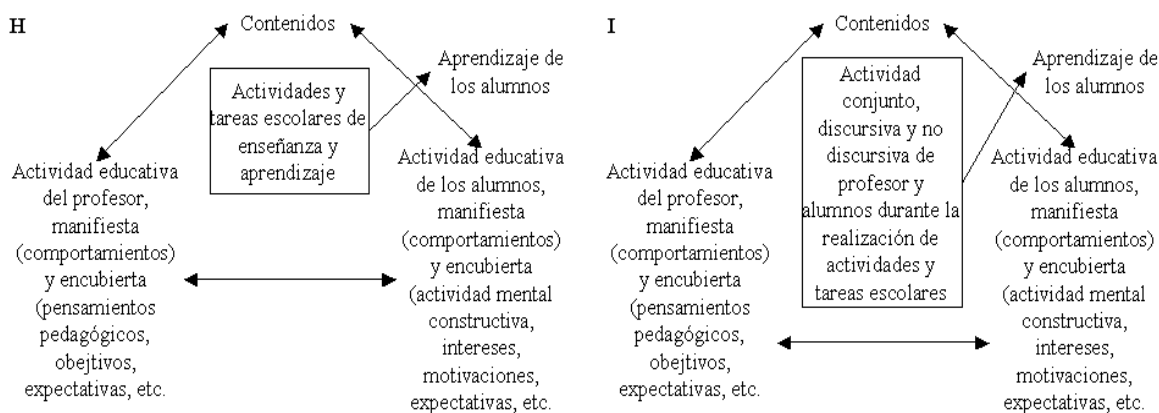
En el segundo grupo encontramos a los esquemas D, E y G que consideran las características del los profesores, la metodología de enseñanza, los resultados de aprendizaje de los alumnos y se incorporan como nuevo elemento: el *pensamiento pedagógico* del profesor, además de hacer énfasis en la *interacción profesor-alumno* y en el papel activo del *alumno*, reconociendo su *comportamiento* y *procesos psicológicos*.



En un tercer grupo encontramos al esquema F que subraya la importancia del aprendizaje, haciendo notar que la clave para aprender no esta en las características del docente. Desde este punto de vista el aprendizaje es el resultado de las interacciones entre los alumnos, los contenidos y las interacciones con los contenidos y el resto de los estudiantes. En este esquema podríamos encasillar al modelo clásico de la educación a distancia, en el que la responsabilidad de la enseñanza se deposita en los materiales y son los estudiantes quienes al entrar en interacción con ellos construyen su aprendizaje.



Por último encontramos a un cuarto grupo integrado por los esquemas H e I que describen la interacción entre los elementos que componen el triángulo didáctico (los contenidos, las actividades educativas e instruccionales y las actividades de aprendizaje del docente). Con estos nuevos esquemas se integran algunos componentes como: la atención a los contenidos, su estructura y lógica y la atención en el análisis de las actividades concretas, tanto de profesores como de alumnos.



Los nueve modelos citados por Coll y Sóle nos permiten revisar de manera general las diferentes aproximaciones al proceso enseñanza – aprendizaje, distinguiendo los diferentes elementos que las integran; hay que advertir que las investigaciones han evolucionado desde los paradigmas más simples y lineales hasta los más complejos, multidimensionales y ecológicos. Pero a pesar de los grandes esfuerzos que existen en los grupos de investigación para comprender los procesos de docencia y la enseñanza aún no existe un claro consenso respecto a cuales son las características que integran al “buen docente”.

En opinión de Baeza (2003) el quehacer docente en la universidad se puede dividir en tres categorías en las que el docente puede poner énfasis.

La primera categoría es descrita como el *énfasis en los contenidos*, que según sus autores se centra en la reproducción del contenido acumulado y se caracteriza por la desvinculación de los aspectos prácticos y del contexto.

La segunda categoría es descrita como el *énfasis en los objetivos del logro*, caracterizada por una preocupación por la productividad y la eficiencia. El eje de esta categoría es lograr alcanzar los estándares del desempeño, caracterizados por una relación operatoria entre el alumno y el conocimiento.

Por último tenemos a la categoría que hace énfasis en los *procesos de aprendizaje*, en esta categoría el centro es el estudiante y el docente es el encargado de facilitar la relación existente entre el conocimiento de la disciplina, la apropiación y la asimilación del mismo.

El mismo autor nos advierte que estas categorías no son excluyentes, no deberían ser propuestas dicotómicas, el docente en su actividad cotidiana mezcla algunas de estas características lo que indica que su actividad no puede ser inscrita en una sola categoría.

Podemos apreciar que la función docente se caracteriza por un alto grado de complejidad en el que se integran múltiples factores como: las características del docente, su actividad manifiesta (conducta), sus expectativas, las estrategias de enseñanza y el énfasis que tiene (contenidos, objetivos o el aprendizaje), la calidad e interacción que generan los contenidos y por supuesto las expectativas y comportamientos de los alumnos.

Pero hablar de la caracterización de la función docente en el marco de una institución académica obliga a la definición de criterios claros, dicho de manera coloquial definir quienes serán los “buenos profesores”. Una de las estrategias más recurrida para enfrentar este problema es proponer categorías sobre la conducta de los docentes, como puede ser: la forma de conducirse, el tiempo dedicado a controlar y dirigir las actividades de aprendizaje, facilitar el aprendizaje, desarrollar los contenidos, responder a las demandas de los estudiantes y también el tiempo dedicado a motivar y responder a los intereses del alumnado (García y colaboradores 2004).

Algunas instituciones con la finalidad de regular la docencia, han intentado delimitar cuales son las funciones del docente, pero en el mejor de los casos terminan con directrices que casi nunca orientan las acciones del trabajo docente

y que se enfrentan a la valoración frente a otras actividades académicas como la investigación y la divulgación.

Por ejemplo, la National Science Teachers Association de Estados Unidos (NSTA), (1998 en García y colaboradores, 2004) estableció una serie de lineamientos que debería cumplir un docente de las ciencias naturales para hacer más efectiva la enseñanza, entre las características que se incluyen están:

- Definir sus estrategias de enseñanza.
- Organizar la experiencia en clase.
- Considerar y satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- Sondar las nociones previas de los estudiantes.
- Promover el cambio conceptual y facilitar la integración de las ideas en esquemas generales.

Otra asociación, la National Board for Professional Teaching Standards de Estados Unidos (en García y colaboradores, 2004) propone:

- Que el profesor debe tener un amplio conocimiento sobre la materia que enseñan.
- El profesor debe de ayudar a sus estudiantes a vincular los conocimientos previos con los nuevos.
- Identificar los problemas del currículum e instrucción y generar las soluciones necesarias.
- Ajustarse a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes durante la clase.
- Reconocer la singularidad de sus estudiantes y considerarla para la toma de decisiones en clase, incluyendo la consideración de los problemas de aprendizaje de los estudiantes.
- Evaluar de forma continua los arreglos instruccionales.

- Hacerles saber a los estudiantes que se espera un alto desempeño de ellos, generando situaciones y actividades que así lo exijan y motiven el desempeño académico.

En el caso latinoamericano tenemos las propuestas de algunos lineamientos sobre la función docente en El Salvador que propone Fernández (2002), quien basándose en varios de los documentos generados en el Ministerio de Educación del mismo país propone el siguiente perfil:

- El docente debe centrarse en el aprendizaje, no en la enseñanza.
- Debe ser creativo, con capacidad dialógica y democrática.
- Debe valorar el desarrollo de habilidades y destrezas.
- Debe fomentar el trabajo en equipo e interdisciplinar.
- Es un constructor del saber y motivador.
- Con amplia formación y capacidad investigativa.
- Debe conocer, usar y fomentar el uso estrategias metacognitivas.
- Es innovador y observador.
- Ético y preocupado por ser y vivir.
- Orgullosos de ser salvadoreño.
- Tolerante y constructor del saber.
- Educador con “mística” y compromiso.
- Actitud abierta al cambio.

Como podemos leer el perfil del docente propuesto por Fernández, no sólo enumera aquellas actividades que tienen que ver directamente con la estructuración de su clase, sino además propone un ideario de lo que debe de ser la actitud general de un docente frente a su país y la vida en general (como es el caso de ser un orgulloso salvadoreño o la actitud abierta al cambio).

Ahora analicemos el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que en su legislación universitaria en el apartado “Normatividad Académica de la UNAM” contempla un documento titulado *Normatividad Institucional de la Docencia* (UNAM, 2003), en el que a pesar de tener lineamientos muy generales, nos permite acercarnos a la concepción de la institución respecto a la función docente.

Para la UNAM, la finalidad del quehacer docente es la de formar profesionales, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad, insertados en el contexto nacional y fomentado la cultura universal. Sustentados en los principios de autonomía y libertad de cátedra (según el cual “maestros y alumnos tienen derecho a expresar sus opiniones, sin restricción alguna”), desde una perspectiva crítica que busque los cambios y transformaciones requeridos por la sociedad.

Apoyándose en la investigación y en la capacitación a través de la práctica profesional y la extensión de la cultura para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje, “tomando en cuenta el incremento de conocimientos y las necesidades del desarrollo científico, tecnológico, humanístico y social prioritarios para el país, y la preservación y generación de la cultura nacional”.

Ahora, si vinculamos las descripciones generales que encontramos en el documento de la normatividad institucional de la docencia con el Estatuto del Personal Académico (UNAM, 2003b), que se encuentra en el mismo apartado “Normatividad Académica de la UNAM” de la legislación universitaria, podemos dibujar un perfil más completo del docente requerido por la UNAM.

De esta forma el Estatuto del Personal Académico nos dice que el docente debe:

- Asumir y defender la autonomía universitaria y la libertad de cátedra.
- Asumir y fomentar una actitud crítica que busque los cambios y transformaciones requeridos por la sociedad.
- Enriquecer de forma continua sus conocimientos en la materia o materias que imparta.
- El docente debe formar estudiantes comprometidos con el país, la ciencia y la cultura.
- Debe dar clase o tutoría según el horario especificado y de acuerdo al calendario escolar.
- Cumplir con los programas de su materia aprobados.

Podemos notar, entonces, que la caracterización de la función docente en la UNAM no se refiere a acciones puntuales, como es el caso de la National Science Teachers Association o la National Board for Professional Teaching Standards, si no más bien apunta a la definición de un ideario del compromiso docente frente a la formación de cuadros de profesionales comprometidos con el desarrollo de su país, el progreso de la ciencia y la difusión de la cultura. Observamos que la caracterización de la función docente en algunas instituciones son descripciones generales del comportamiento esperado o que se intenta recomendar, mientras que otras instituciones son un ideario de su compromiso institucional y social, estas variaciones observadas dependen de los intereses que persiguen las instituciones u organizaciones que generan dicho perfil.

Sin embargo en ninguno de los casos la formulación de los lineamientos sobre la conducta esperada de los docentes, es lo suficientemente específica como para permitir identificar las características de lo que hemos llamado el “buen docente”.

En esta misma línea Shuell (1996, en Colomina, Onrubia y Rochera, 2001) divide las características del profesor eficientes en cuatro grandes categorías:

1) *Cantidad y ritmo de la enseñanza.*

- Se asegura que los alumnos comprendan los contenidos, que tengan experiencias fructíferas de aprendizaje, que no experimenten altos niveles de frustración, sin descuidar el ritmo en que se cubren los contenidos programados.
- Dedicar la mayor parte del curso a los contenidos programados en el currículum.
- Proporciona una cantidad alta de enseñanza.
- Destaca la importancia de los aprendizajes académicos.
- Las expectativas del rendimiento de sus alumnos son altas.
- Enseña o supervisa el trabajo de los alumnos en la mayor parte del tiempo, cuidando que no trabajen sin ayuda.

2) *Manera de presentar la información.*

- Estructura la información que presenta en: introducción, organizadores previos, resúmenes y síntesis, entre otros.
- Revisa y repite los conceptos clave.
- Se explica claramente.
- Muestra entusiasmo.
- Permite que los estudiantes asimilen la nueva información.

3) *Manera de hacer preguntas a los alumnos.*

- Plantea preguntas claras.
- Hace preguntas a los alumnos en el que la mayoría pueda contestar.
- Da el tiempo suficiente entre la pregunta y la petición de respuesta para que los alumnos reflexionen en torno a ella.
- Permite que todos los alumnos puedan participar en el ejercicio para ofrecer una respuesta.

4) *Valoración de las respuestas de los alumnos.*

- Retroalimenta las respuestas correctas.
- Cuando obtiene una respuesta parcialmente correcta o incompleta señala la parte correcta y le proporciona pistas para tratar de obtener una mejor respuesta por parte del alumno antes de dar él la respuesta esperada.
- Reformula su pregunta o da pistas al obtener una respuesta incorrecta.
- Ante la falta de respuesta, trata de obtener una incorrecta o “no lo sé” y luego proporciona la respuesta correcta.
- Toma en consideración las particiones voluntarias de los alumnos.

Estas categorías nos hablan de que un profesor eficaz que debe estar atendiendo la cantidad de información que proporciona a los estudiantes, el ritmo con que la revisan (cuidando la estructura y forma de presentación), planteando preguntas claras, con una dificultad media para que puedan ser resueltas y valorando adecuadamente las ejecuciones de sus estudiantes. El profesor debe de tener un claro control sobre el ritmo y profundidad de la enseñanza mientras (al mismo tiempo) atiende las dificultades de sus estudiantes.

Berlinier (1986; en García y colaboradores, 2004) nos explica que un docente experto se caracteriza por desempeñarse de forma eficiente en las siguientes

cuatro dimensiones: “1) monitorear y comprender los eventos dentro del aula, 2) interpretar las estrategias instruccionales, 3) hipotetizar las razones que motivan la conducta de los alumnos, 4) ofrecer soluciones a los problemas que se presentan dentro de clase” (pág 52). Mientras que de acuerdo con Kagan (1992; en García y colaboradores, 2004) los profesores inexpertos basan su practica educativa en tres competencias: 1) disciplina dentro del aula, 2) instrucción y evaluaciones sustanciales, 3) establecer relaciones humanas cálidas.

Apreciamos entonces que un docente principiante basa su estrategia en el control del aula, la instrucción y las relaciones humanas, mientras el docente experto basa su interacción en el monitoreo de las interacciones, la predicción de los comportamientos y motivación de sus estudiantes y la estructuración de soluciones a los problemas que se presentan, cabe señalar que estas características del profesor experto se parecen a las categorías de Shuell.

Por otro lado Shulman (1986 en García y colaboradores, 2004) señala que para que un docente pueda desempeñarse de manera óptima, necesita dominar su materia, pero también debe saber cómo enseñar ese contenido, es decir, requiere conocimiento específico y conocimiento pedagógico (no vinculado al tema, como el manejo del aula) y conocimiento del contenido pedagógico (relacionado con la preparación específica de los temas de la asignatura). Cuando un docente carece de conocimiento pedagógico, por lo general recurre a los libros de texto para organizar la estructura de la clase, por el contrario un docente que domina los contenidos, entiende los conceptos más importantes y puede crear experiencias de aprendizaje que resalten los aspectos más significativos para los alumnos.

Luna y colaboradores (2001) realizaron una investigación donde por medio de un cuestionario sondean las dimensiones relacionadas con la efectividad docente, tomando como punto de partida las categorías definidas por Feldman en 1997 y que son: claridad y entendimiento, estimulación del interés por la materia,

preparación, logro de los objetivos, motivación del estudiante y percepción del impacto de la instrucción.

Para alcanzar su objetivo Luna y colaboradores solicitaron a docentes y estudiantes ponderar en orden de importancia cada una de estas dimensiones, encontrando los siguientes resultados.

En el caso de los docentes encuestados el orden de los factores es el siguiente:

1. Dominio de la asignatura.
2. Estructuración de los objetivos y contenidos.
3. Organización de la clase.
4. Evaluación del aprendizaje.
5. Cualidades de interacción.
6. Calidad expositiva
7. Asesoría del proyecto de tesis.

Mientras que para los estudiantes las dimensiones de más importancia son:

1. Dominio de la asignatura
2. Claridad expositiva
3. Organización de la clase
4. Cualidades de interacción
5. Evaluación del aprendizaje
6. Método de trabajo y
7. La estructuración de objetivos y contenidos.

Se puede apreciar cómo a pesar de existir diferencias en el peso asignado a las categorías, alumnos y maestros coinciden en 6 de las 7 categorías enlistadas. Además los resultados encontrados muestran que existen tendencias que dependen del programa de formación a los que estaban adscritos docentes y alumnos (por ejemplo: ciencias medicas, arquitectura o sistemas). Este fenómeno,

según los autores, se puede explicar considerando que las características del alumnado y de los programas académicos a los que se esté integrado, influyen de manera directa en la importancia que se le da cada una de las dimensiones del profesor efectivo, es decir, cada programa de formación tiene un perfil de estudiante y docente con especificidades que influyen en la elección de las características que consideran más valiosas.

El párrafo anterior nos muestra que existen diferencias en la apreciación de un buen docente que dependen de los intereses de quienes lo definen (en este caso alumnos y docentes de los distintos programas de formación), de forma muy similar a lo que observamos en la definición de los lineamientos de la función docente en diferentes asociaciones e instituciones. Lo que nos advierte que al evaluar la docencia nunca habrá de perder de vista quien define las características del “buen docente”.

2.2. FUENTES Y FORMAS DE EVALUACIÓN DOCENTE.

La evaluación de la docencia, además de ofrecer datos a la institución, permite retroalimentar a los docentes para mejorar su desempeño (evaluación formativa) y sirve como criterio para tomar decisiones de carácter administrativo en la contratación, acceso a estímulos, promociones y nombramientos (evaluación sumativa) (Valle, 1994).

Zabalza (1990) nos ayuda a distinguir estas dos nociones del proceso de evaluación docente, aunque hay que aclarar que no son privativas de esta:

La evaluación sumativa. Destinada fundamentalmente al control de logros y resultados, informando sobre la calidad de la educación, que servirá a los que desarrollan política educativa y aquellos que adoptan decisiones que afectan al fenómeno que se evalúa.

La evaluación formativa. Donde el diagnóstico de procesos, productos y actuaciones deben proveer instrumentos que posibiliten la mejora, en este sentido se guían las decisiones sobre cómo mejorar estas dimensiones. En el caso de la evaluación formativa los sujetos que obtienen los resultados son los propios evaluados, tendiendo a resolver sus propias necesidades.

Estas dos formas de guiar la evaluación hacen la diferencia entre lo que podemos entender como el control y la mejora del proceso de enseñanza - aprendizaje. En opinión de Gómez (1976), Zabalza (1990), González (1998) y Canales y colaboradores (2004), los esfuerzos para implementar programas de evaluación del desempeño docente, deben apuntar a una evaluación formativa que brinde los indicadores suficientes para la toma de decisiones, que tengan como finalidad la mejora del desempeño docente y con ello de la enseñanza.

La información que se obtiene podrá ser considerada útil si se seleccionaron los indicadores más adecuados para describir el desempeño docente, así como que tan eficientes son los sistemas de análisis que se usan en los datos obtenidos. El concepto de utilidad puede ser considerado como de alta importancia en el proceso de evaluación: la utilidad debe ser el punto central que guíe la evaluación que deberá observarse desde el inicio del proceso, orientada hacia los usuarios e involucrándolos en el proceso de evaluación respondiendo a la diversidad de intereses(Zabalza, 1990).

Gómez (1976), González (1998) y Sánchez (2002) nos mencionan los medios más comunes para obtener evaluaciones sobre el desempeño docente:

La opinión informal de alumnos y profesores: Este es el tipo de evaluación más común, pero la menos sistemática y por lo tanto, la menos recomendable. En ella se pueden apreciar los siguientes elementos que dificultan su objetividad: Afinidad

o no del campo profesional, sentido de solidaridad, relaciones de amistad, afinidad intelectual, política o religiosa, tendencia a mezclar elementos como antigüedad y labor de investigación.

La opinión sistemática de los alumnos: La manera más común para obtener una evaluación sistemática de los docentes por parte de los alumnos es mediante el uso de encuestas. Hay que considerar que el profesor enseña a los alumnos, el curso está diseñado para ellos, tienen un contacto frecuente y periódico con el profesor y esas características son las que ponen a los alumnos en la mejor posición para opinar sobre sus profesores, aún superando ampliamente su supuesta falta de experiencia para dar un juicio confiable y “maduro”.

La opinión sistemática de los profesores colegas: Ésta se efectúa mediante visitas periódicas al salón de clases, por un grupo de profesores quienes posteriormente rinden un informe evaluativo. Algunos de los inconvenientes de este método es el grado de confiabilidad que pueden llegar a obtener el grupo de docentes evaluadores, el número de veces conveniente para obtener un mejor retrato de lo que ocurre en el salón de clases y si la ejecución del docente se modifica durante la presencia de los evaluadores. González (1998) nos indica que este método también puede ser utilizado para evaluar diferentes puntos de la docencia como la labor investigadora, el profesionalismo o el dominio de la asignatura. Escudero (1991 en González, 1998) nos indica que los pares son buenos analistas cuando se trata de juzgar la calidad académica del curso, la calidad y contenido de los materiales didácticos. Sin embargo algunos de los problemas más comunes en la evaluación por pares son: la falta de definición de variables operativas y dimensiones, la distorsión por razones políticas o emotivas, el efecto halo entre observador y observado. Si deseamos elevar el nivel de confiabilidad en las evaluaciones por pares deberemos entrenar a nuestros observadores para atender a un grupo de variables y dimensiones previamente establecidas.

La opinión de las autoridades: Se tiene mayor información de carácter administrativo, pero el resto de las fuentes de información son las mismas que en el caso de la opinión informal de profesores y alumnos, con los mismos problemas anteriormente señalados.

La autoevaluación: Debería ser uno de los mejores elementos para obtener indicadores sobre el desempeño docente, en tanto que se parte del supuesto que es el propio docente quien evalúa su ejecución; sin embargo “cuando se ha utilizado este procedimiento, el resultado de la autoevaluación ha sido invariablemente superior en puntaje que el obtenido por cualquier otro método” Gómez (1976), lo cual indica que los docentes tienden a sobrevalorar su ejecución.

Por lo menos podemos distinguir tres modalidades de autoevaluación: 1) la respuesta del docente a un cuestionario especialmente diseñado para el caso, 2) respuesta del docente al mismo cuestionario que los alumnos, 3) la respuesta abierta. Como ya mencionábamos uno de los grandes inconvenientes de la autoevaluación es la falta de objetividad en la valoración, pero puede ser controlada mediante el uso de tecnología como vídeo y audio, definiendo categorías lo menos subjetivas posibles y entrenando al profesor para observarse de la manera más objetiva posible. Sin embargo estos procedimientos implican mayores costos en tiempo y recursos, por lo que son poco usados.

Rendimiento de los estudiantes: Una de las formas en la que se puede evaluar a un profesor es determinando si el estudiante logra alcanzar los objetivos propuestos, presuponiendo que el desempeño de los alumnos es una forma de medición indirecta de las habilidades del docente para facilitar la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas. Este indicador puede considerarse válido si presuponemos que el objetivo primordial de la enseñanza es lograr el aprendizaje; el rendimiento es el resultado de la ejecución del profesor en la

enseñanza y del estudiante en su aprendizaje. Sin embargo, dentro del rendimiento estudiantil habrá que agregar factores como las características de los estudiantes, las condiciones de la enseñanza, las características del profesor. Por estas razones esta fuente de información es considerada deficiente, si se usa como única fuente.

González (1998) además nos enumera otras fuentes de información para la evaluación de los docentes como lo son: *La opinión de los exalumnos*, el *clima de la clase* (donde se evalúan dimensiones como cohesión y satisfacción), los *materiales* que el docente ha desarrollado, la *productividad investigadora* (se parte del supuesto de que el tiempo dedicado a la investigación y la calidad de la misma repercutirá en la calidad de la docencia). También hay que hacer notar que la productividad investigadora extiende el perfil del docente al del académico y por ultimo el uso del método de *portafolio* (que consiste en un archivo en el que el docente va almacenado todos los aspectos contemplados en la evaluación, por ejemplo, material sobre los estudiantes, sobre el profesor y materiales de otras fuentes).

En opinión de Canales y colaboradores (2004) debemos atender a tres dimensiones cuando de evaluación docente se trate:

- 1) La evaluación docente debería impulsar la mejora del desempeño docente, retroalimentar su actividad y atender a los problemas detectados (lo que párrafos arriba hemos señalado como evaluación formativa).
- 2) Un segundo aspecto importante es diferenciar la docencia de otras actividades, como la investigación y las funciones administrativas o la difusión, de esta forma evitaremos evaluar lo que no pretendemos evaluar.
- 3) Atender a quién será el responsable de la evaluación; una evaluación puede generar arraigo con dependencia de quien es el responsable de la evaluación o cómo se obtienen los datos recolectados.

Para atender de forma global el fenómeno de la docencia, siempre será conveniente hacer uso del mayor número de fuentes de información. Con la combinación de las distintas fuentes de información se puede crear un sistema de evaluación capaz de recabar buenos indicadores que retroalimenten el proceso y permitan crear programas que trabajen en la mejora de los factores seleccionados (Tirado, 1997).

La recolección de los indicadores dependerá directamente del interés de la institución y la demanda de información por parte de los usuarios involucrados (Zabalza, 1990). Así es común que las instituciones de educación superior combinen distintas fuentes de información para emitir juicios sobre el desempeño docente, por ejemplo, tenemos los informes de actividades académicas, los exámenes que efectúan los pares para una promoción o los cuestionarios de opinión de los alumnos sobre el desempeño docente.

2.2.1. USOS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE.

Los resultados que se obtienen a través de los procesos de evaluación pueden ser canalizados a los alumnos, profesores y administradores.

Los *alumnos* aun sin resultados oficiales usan la información disponible para la selección de los cursos que estiman más adecuados a sus intereses; esta selección ocurre normalmente de manera informal al comentar de boca en boca su opinión o la de terceros respecto a los docentes (Gómez, 1976).

Los *profesores* pueden utilizar esta información para la mejora o rediseño de sus cursos, para perfeccionar la enseñanza o cambiar su comportamiento. Este cambio se inicia cuando el profesor tiene indicadores de qué opinan sus estudiantes de su proceso de enseñanza (Gómez, 1976). Es necesario considerar que la evaluación por sí sola no produce mejora, la mejora debe ser planteada

como un objetivo explícito de la evaluación para así fomentar su desarrollo. Comúnmente se parte del supuesto de que el conocimiento impulsa la mejora; así se entiende que un profesor será capaz de mejorar con el sólo hecho de conocer las dimensiones en las que la evaluación no le favorece (Zabalza, 1990). Sin embargo eso no siempre será verdad, por lo que es necesario proporcionar una orientación pedagógica que permita darle el rumbo indicado al cambio conductual del docente.

Los *administradores* usan los resultados de la evaluación como un elemento para la toma de decisiones relativa a los profesores, por ejemplo: su contratación, programas de mejora, definición de salarios, ajustes a los programas existentes o para aumentar el control sobre programas específicos (Gómez, 1976, Zabalza, 1990 y Valle, 1994).

Hay que considerar que existen algunos factores que pueden afectar el uso de los datos obtenidos por los medios arriba listados que son: las variables de la comunidad, las características de la institución, la naturaleza de la evaluación, la credibilidad del evaluador, las consideraciones políticas y la limitación de recursos para efectuar la evaluación (Zabalza, 1990).

Para impulsar el uso de la información en el marco de una evaluación orientada al perfeccionamiento, los indicadores y aspectos del modelo deberán ser señalados y trabajados por los docentes de forma activa durante todo el proceso de construcción del sistema de evaluación y aplicación, con la finalidad de “identificar indicadores suficientemente ricos y variados de manera que nos permitan tener una visión extensiva del proceso evaluado” (Zabalza, 1990, p. 307).

Se ha demostrado que existe tendencia a la mejora cuando existe un sistema de retroalimentación derivado del uso de la evaluación docente, sin embargo estos cambios son menores cuando la retroalimentación sólo consiste en la entrega de

los puntajes o retroalimentaciones por escrito; en cambio incrementa la mejora cuando estos puntajes van acompañados de una asesoría personal (Canales y colaboradores, 2004).

2.3. LA EVALUACIÓN DOCENTE POR PARTE DE LOS ALUMNOS

La evaluación de los docentes por parte de los alumnos es una práctica común en las universidades de todo el mundo y es una de las fuentes de información más importantes si consideramos que el curso está diseñado para los estudiantes y son ellos quienes mantienen contacto continuo con el docente.

Algunos de los métodos por los cuales se puede recoger la opinión de los alumnos son las *entrevistas de grupo* (en las que en una sesión un entrevistador pregunta sobre factores y dimensiones que considera relevantes en la docencia). El uso de *preguntas abiertas* y *comentarios* escritos (normalmente usado con fines diagnósticos, en tanto permite explorar de forma abierta las dimensiones de interés para los que estudian) y por último, las *encuestas de opinión sobre el desempeño docente* (donde los estudiantes puntúan en una escala las diferentes dimensiones propuestas respecto a la ejecución del profesor) (González, 1998). Gracias a su economía y confiabilidad, este último método es uno de los más comunes y reconocidos en el ámbito universitario para obtener indicadores sobre el desempeño docente.

En las Encuestas de Opinión de los Estudiantes Sobre el Desempeño Docente (EOSDD) es común que colaboren en su construcción y vigilancia los docentes, alumnos y autoridades, quienes a través del consenso dan validez al ejercicio.

Uno de los objetivos comúnmente asociados al uso de las EOSDD es el diagnóstico y retroalimentación de los docentes para la mejora de la instrucción,

para la toma de decisiones administrativas y para la selección de cursos por parte de los estudiantes. De esta forma los EOSDD mantienen un triple propósito ofreciendo indicadores a los docentes, a la administración y a los estudiantes (Canales y colaboradores, 2004).

El uso de las EOSDD se encuentra documentado en gran parte del mundo. Son de uso común en países como: Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Israel, Nigeria, India, Reino Unido, Holanda, Francia y España. En México se tiene conocimiento desde la década de los 60 en la Universidad Iberoamericana, a principios de los 70 en la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM, en la segunda mitad de la década de los 80 en la Universidad Autónoma de Metropolitana (UAM) y la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Su uso se generaliza a partir de la década de los 90 en el resto de las instituciones de educación superior (Canales y colaboradores, 2004).

En el caso de las EOSDD se construye un conjunto de preguntas que sondan algunas de las dimensiones identificadas respecto al quehacer docente, como: la claridad con la que el profesor expuso los contenidos, su opinión de qué tanto comprendió a partir de lo expuesto, si el profesor contrastaba con otros puntos de vista, si preparaba y adecuaba sus notas, entre muchas otras. Normalmente se les presenta el cuestionario hacia el final del curso o semestre y antes de los exámenes finales o asignación de calificación las opiniones se recolectan, se analizan y finalmente se entregan el puntaje promediado que cada profesor obtuvo en la escala. (González, 1998).

Entre algunas de las razones por las que prevalecen el uso de las EOSDD se encuentran:

- Al permitir que los estudiantes opinen sobre sus profesores hay beneficios políticos.
- Los estudiantes son los observadores permanentes de la actividad docente y eso los coloca en una posición privilegiada y única para juzgar la calidad del curso, la preparación del profesor y las interacciones durante clase.
- Entre más alumnos participen en el ejercicio de evaluación, más precisa será la medida que obtengamos sobre el docente. Esto bajo el criterio de que siempre es mejor acercarse al 100 % de participación por parte de los estudiantes.

González (1998) y Canales y colaboradores (2004) nos pone a consideración los siguientes puntos al confeccionar una EOSDD:

- Hacer explícitos sus propósitos (si persigue el control, la mejora o ambos).
- Es necesario precisar qué tipo de información se va a coleccionar y qué se va hacer con ella, así como tener claro las necesidades de los docentes, alumnos y administrativos, para equilibrar de la manera más justa los intereses de los tres actores.
- Se deben generar los controles suficientes para garantizar que la información sea confiable y válida.
- Acordar los momentos para llevar a cabo la aplicación de los cuestionarios y para la entrega de los resultados. Estos momentos variarán con dependencia de los objetivos perseguidos, pero en la mayoría de las instituciones los cuestionarios se aplican al final del semestre y se entregan resultados al inicio del siguiente semestre.
- Deben ser cortos, no mayor a una página, no más de 12 preguntas. Entre más corto sea un cuestionario menos cansado será para los estudiantes.

- De preferencia deberá ser flexible y permitir la individualización de las preguntas.
- El cuestionario deberá preguntar sobre el curso y la experiencia dentro él. Hay 5 dimensiones (métodos pedagógicos, equidad, interés del profesor por el estudiante, interés del profesor por la materia, normatividad del profesor) que por lo menos, deberán estar contempladas con al menos una pregunta.
- Redactar instrucciones claras.
- Debe decidirse el número mínimo de encuestas recolectas para entregar resultados, por ejemplo, estos mismos autores recomiendan que un criterio puede ser que por debajo de las 10 encuestas no entregar resultados en tanto el coeficiente de confiabilidad resulta normalmente por debajo de lo considerado útil.

Y a su vez Canales y colaboradores (2004) nos ayudan a clasificar las EOSDD de la siguiente forma:

Según su estructura.

- Escala global. En el que se incluyen las áreas principales de la docencia.
- Escala basada en metas. Las preguntas se agrupan por metas donde se comparan los progresos del alumno frente a los progresos de los profesor.
- Sistema de cafetería. Se caracteriza porque la institución define un porcentaje fijo del cuestionario, el resto es seleccionado por el profesor de un banco de reactivos, de la misma forma en que en una cafetería podríamos integrar un menú. Con éste sistema se busca impulsar la evaluación formativa, frente a la sumativa.

Por el **tipo de reactivos** los cuestionarios pueden ser divididos en:

- Para todos los docentes en todo tipo de asignatura.
- Cuestionario con reactivos fijo y reactivo a elegir.
- Que permiten la selección de los reactivos de un conjunto (sistema de cafetería).
- Cuestionario para un solo profesor en una sola asignatura, normalmente los objetivos de estos cuestionarios son sólo formativos.
- Y de selección de formato, en donde se cuentan con diferentes formatos y es el docente o la institución quien elige uno pero sin la posibilidad de modificar los reactivos.

Por el **tipo de estudiante**.

- Un solo cuestionario para todos los estudiantes. Aplicar un solo cuestionario permite tener un sistema más simple y poder comparar entre grupos, unidades.
- Sin un sistema predefinido que permite la flexibilización, individualización total, aunque la institución pierde toda posibilidad de comparar los resultados de la evaluación.
- Y el sistema de cafetería que combina ambos, combinando sus ventajas.

Es notable que el sistema de cafetería aparece en las tres clasificaciones, lo cual puede indicar que combina las características distintivas de las tres clasificaciones, pero a su vez nos dice que las categorías propuestas por Canales no permiten una clasificación fina de las EOSDD.

2.3.1. DIMENSIONALIDAD DE LAS EOSDD.

Aún cuando la mayoría de los cuestionarios no tienen una teoría explícita de la enseñanza responden a un imaginario de lo que debería ser la docencia en la universidad. Así los cuestionarios son confeccionados pensando en lo que los docentes deberían hacer y por lo tanto, se espera que los cuestionarios reflejen los componentes de la enseñanza efectiva. Por ejemplo, podríamos considerar alguna de las diferentes propuestas de dimensiones del trabajo de Shuell, Berlinier, Shullman o Luna y colaboradores para estructurar una encuesta que recoja la opinión de los estudiantes sobre el desempeño docente.

Al respecto de las dimensiones con las que podemos estructurar un cuestionario, Feldman (1989 en Canales y colaboradores, 2004) clasificó 28 dimensiones recurrentes de entre diversos estudios y destacó como las de más importancia: claridad y entendimiento, estimulación por la materia, preparación y organización del curso, logro de los objetivos planteados, motivación a los estudiantes para tener alto rendimiento y percepción del impacto del alumno por parte del alumno.

En general en la estructuración de los EOSDD demandan actividades como: que el docente defina con claridad lo que va enseñar, organice su clase y evalúe el aprendizaje, así como atienda a aspectos normativos como cumplir con el horario establecido o el programa del curso; actividades que tienen cierto rango de independencia con el modelo psicopedagógico que sirva de fundamento para estructura las funciones del docente. En opinión de Canales y colaboradores (2004) los cuestionarios de opinión representan de manera parcial las teorías de aprendizaje con la que fueron inspirados y no privilegian un modelo de docencia por lo que la retroalimentación es limitada en tanto no se exploran todas las dimensiones que podrían serles útiles al docente desde una perspectiva clara y definida.

Los estudios sobre las EOSDD han encontrado que existe consistencia (que indica qué tan de acuerdo están los alumnos de un grupo respecto a un docente en una clase o curso) y estabilidad a lo largo del tiempo (que se obtiene a partir de la opinión de un mismo grupo sobre el mismo docente en dos o más tiempos diferentes). Respecto a la confiabilidad de los EOSDD se encuentra que los índices de confiabilidad mantienen una relación con el número de estudiantes que responden al ejercicio, a menor cantidad menor será el índice de confiabilidad, además la efectividad docente puede variar de acuerdo al contacto que se mantiene con el grupo y la materia, así un docente con resultados altos en un tipo de curso no necesariamente tendrá puntajes altos en otro tipo de curso (Canales y colaboradores, 2004).

Una de las críticas más recurrentes a las EOSDD es que se parte del supuesto universal de que todos los docentes tienen características similares, sin importar el tipo de asignatura que imparte, el marco teórico definido para su caracterización o las características particulares de la institución. Según este argumento las EOSDD no deben ser importados de otras organizaciones, porque responden a modelos educativos diferentes. Las EOSDD deberían ser confeccionadas en cada una de las instituciones para responder a sus necesidades y perfil particular del docente.

Si bien la construcción de los instrumentos en la institución donde se van aplicar (particularmente si los propios docentes participaron en el ejercicio) permite darle un tipo de validez aparente, esta no garantiza que el instrumento discrimine el desempeño docente.

Al respecto de la posible aplicación de instrumentos en diferentes “culturas educativas” March (En García 2004b) aplicó el Student Evaluation of Educational Quality y el Endeavor Instrument en diversos países como: España, India, Papua Guinea, Nepal, Hong Kong y Nueva Zelanda sin encontrar diferencias entre los

resultados de ambos instrumentos en las siguientes dimensiones: 1) valor del aprendizaje, 2) entusiasmo del profesor, 3) claridad en la presentación, 4) planeación /objetivos, 5) Interacción con el grupo, 6) rapport individual / atención personal, 7) cobertura del contenido, 8) evaluación / exámenes, 9) dificultad del curso / carga de trabajo.

Feldman (1988) comparó 31 estudios de evaluación docente, encontrando un alto grado de coincidencia respecto a la importancia otorgada en las dimensiones evaluadas; por ejemplo para los docentes lo más importante es la sensibilidad y preocupación del profesor por el grupo y sus progresos, la preparación y organización del curso, el conocimiento de la materia por parte del profesor, estimulación del interés en el curso y la disciplina por el profesor, el entusiasmo del profesor por la docencia y asignatura y la claridad y comprensión de la clase, mientras que estos mismos factores se ordenaron en siguientes lugares 3, 4, 1, 13 ,2 y 5 desde la apreciación de los alumnos. Lo cual quiere decir que no hay coincidencia entre los criterios de elección entre profesores y alumnos.

En un estudio similar Serrano (en García 2004b) encontró que las dimensiones con más importancia para los docentes fueron: 1) dominio de la asignatura, 2) estructuración de objetivos y contenidos, 3) organización de la clase, 4) evaluación del aprendizaje, 5) cualidades de la interacción y 6) calidad expositiva, mientras estos mismos factores se ordenaron en los lugares 1, 6, 3, 5, 4 y 2 respectivamente según la opinión de los estudiantes.

García (2004b) nos resume los hallazgos de tres investigaciones (Feldman, 1983; March, 1992 y García, en prensa) respecto a algunas de las características de los profesores, la materia y efectividad docente:

Edad. No existen diferencias significativas, aunque en algunas ocasiones se observa mayor efectividad a menor edad y experiencia.

Género. Feldman reporta que no hay patrones consistentes, mientras García observa que se desempeñan mejor los profesores con “diferencias mínimas y apenas significativa”.

Años de experiencia docente. No existen diferencias significativas.

Categoría académica. Los profesores de menor y mayor categoría son los mejores evaluados (Feldman y March), mientras García reporta que los profesores de menor categoría son los mejores evaluados; Una posible explicación de este fenómeno puede ser el alto nivel motivacional que un docente joven (normalmente de baja categoría) suele tener.

Productividad en la investigación. Feldman y García reportan que hay una pequeña diferencia significativa a favor de los investigadores frente a los docentes.

Áreas de conocimiento. Los docentes de humanidades obtienen mejores puntajes que los de ciencias e ingenierías, observando que mientras más cuantitativo es el curso, más bajo es el promedio en los resultados.

Estudios como los de Marsch (1984) y Braskamp y Ory (1992) ambos en Canales y colaboradores (2004) distinguen una serie de factores o variables que influyen en los puntajes asignados por los estudiantes.

- 1) Administración de instrumento.
 - *Anonimato.* Los cuestionarios que no son anónimos presentan puntajes más altos que los anónimos
 - *Presencia del profesor al contestar el instrumento.* Los puntajes son más altos si el docente esta presente.
 - *Fin sumativo o formativo.* Los puntajes son más altos cuando la evaluación persigue fines sumativos.

- *Momento de aplicación.* Los puntajes son más bajos si se aplica en el período de exámenes finales.
- 2) Características del Curso.
- *Obligatorio vs optativo.* Los puntajes obtenidos son más altos en los cursos optativos.
 - *Nivel del curso* (primeros semestres o avanzados). Los puntajes son más altos en los semestres avanzados.
 - *Tamaño de la clase.* Puntajes más altos en clases más pequeñas.
- 3) Características del instructor.
- *Rango.* Los docentes titulares reciben más altos puntajes que los ayudantes
 - *Género.* No hay diferencias significativas para un género, aunque las mujeres puntan ligeramente más alto.
 - *Personalidad.* La competencia docente se relaciona con el entusiasmo y las cualidades de interacción.
 - *Años de experiencia.* La experiencia, el rango y la edad no se relacionan con los puntajes obtenidos.
 - *Productividad en investigación.* La productividad en investigación se correlaciona poco con los puntajes obtenidos en las EOSDD
- 4) Características de los estudiantes.
- *Expectativas de la calificación.* Los estudiantes que esperan calificaciones altas, asignan puntajes más altos.
 - Interés previo en los contenidos. Quienes ya tenían un interés previo en los contenidos asignan puntaje más altos.
 - *Género.* El género de los alumnos no se relaciona con los puntajes, aunque existe una ligera tendencia a asignar puntajes ligeramente más altos al mismo género.

- *Características de la personalidad.* No hay relación entre los puntajes asignados y la personalidad de los estudiantes.

5) Características del instrumento.

- *Ubicación de los reactivos.* La ubicación de los reactivos específicos antes o después de los globales no tiene repercusión alguna.
- *Tamaño de la escala.* Las escalas de 6 respuestas diversifican ligeramente más las opiniones respecto a las de 5
- *Reactivos negativos.* No hay relación significativa entre los puntajes asignados y el número de reactivos redactados de forma negativa

2.3.2. EJEMPLOS DE EXPERIENCIAS DOCUMENTADAS.

2.3.2.1. UNIVERSIDAD DE LA CORUÑA.

Abalde, Muñoz y Rios (2002) reportan el análisis de 8 universidades españolas para confeccionar su propio instrumento de evaluación del desempeño docente a través de la opinión de los estudiantes. El instrumento se integró por 7 dimensiones (cumplimiento de las obligaciones, programa, metodología, materiales, evaluación, prácticas y satisfacción) en 40 reactivos, la escala comprende entre 5 posibles respuestas desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo (ver anexo 1).

Para confeccionar la primera versión de su cuestionario, seleccionaron al azar 334 alumnos de las diferentes carreras de la Universidad de la Coruña (7 carreras de 4 áreas) de los últimos semestres por considerar “que tienen la madurez y conocimiento suficiente de la situación universitaria al estar finalizando su carrera”. Los reactivos se ordenaron según las medias de puntuación obtenidas y se consideraron “reactivos importantes” los que sobrepasaron los 3 puntos. De este

segmento de reactivos considerados como importantes Abalde, Muñoz y Ríos (2002) encontraron que los mejor valorados fueron:

- Asiste normalmente a clase y si falta lo justifica.
- Aquel que cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes.
- Lo explicado en clase responde al programa de la asignatura.
- Es accesible y está dispuesto/a a ayudar.

Y los menos valorados son:

- Los que realizan suficientes seminarios (lecturas, charlas, debates) relacionados con la asignatura.
- Fomenta el uso de recursos (bibliográficos o de otro tipo) adicionales a los utilizados en la clase y resultan útiles.
- Nos motiva para que participemos crítica y activamente en el desarrollo de la clase.

Respecto a la confiabilidad del instrumento los autores encontraron un *Alpha de Cronbach* de .9639, lo que nos indica una alta confiabilidad de la prueba. Además, el análisis factorial correspondiente indicó que existen 40 reactivos con mayor peso, 36 corresponden a la categoría de metodología, 2 reactivos a la de obligaciones y 2 reactivos a la de programa. Aunque la mayor carga sigue estando en la metodología, es importante destacar que los autores usaron el reactivo 36 (“Estoy satisfecho/a con la labor docente de este/a profesor/a”) como predictor del puntaje global (validez concurrente).

2.3.2.2. UNIVERSIDAD DE CHILE.

Baeza (2003) describe las características de la evaluación docente por medio de la opinión de los alumnos en la Universidad de Chile, agrupando los reactivos de los diferentes instrumentos usados en la Universidad de Chile durante el año 2002. En él identificaron 42 criterios diferentes, que a su vez se diferenciaron en dos categorías: aquellos en los que se cree al alumno capaz de opinión (focalizados) y en los que no (no focalizados). Del grupo focalizado a su vez se dividió en cinco grupos (criterios administrativos, rasgos personales del docente, coordinación curricular, desarrollo del curso y resultados del curso).

De esta agrupación y análisis Baeza enlista tres puntos principales.

- 1) Como parte del resultado de esta agrupación de elementos focalizados se encontró una marcada tendencia a sobre valorar lo que denominaron *criterios administrativos*, con elementos como: asistencia y puntualidad del docente, entrega y cumplimiento del programa, cumplimiento de plazos, comentario de los resultados de evaluaciones. Lo que en opinión del autor refleja una atención sobre valorada a elementos de carácter administrativos que no son propiamente docentes.
- 2) Dentro de los instrumentos evaluados existe el desvío de las funciones docentes, frente al docente. La sobre explotación de la opinión del estudiante puede causar que desviemos la atención respecto al objeto a evaluar, causando confusión respecto a lo que implica la evaluación de la docencia y del docente. En opinión de Baeza la confusión radica en el uso de “criterios como la ‘disponibilidad de materiales y fuentes de información’ que no se explican como elementos de juicio respecto del docente sino de la docencia, en particular de los factores logístico institucionales que modelan el desempeño, quedando fuera del alcance de responsabilidad

profesional del docente” (Pág. 12). De esta forma es común mezclar elementos del docente frente a elementos de la docencia.

3) La existencia de un modelo no declarado de docencia como norma evaluativa. Los instrumentos empleaban un perfil docente implícito a través de criterios como:

- Capacidad de exposición y explicación del docente
- Hace énfasis en lo relevante.
- Presenta enfoques críticos.

“Todos ellos nos dan señales de la presencia implícita de un docente considerado como único agente en el proceso de formación” (pág. 13).

Baeza finalmente nos propone un modelo de integración del trabajo docente donde además de la opinión de los estudiantes sobre su desempeño se integren otras tres dimensiones:

- Sus creencias y supuestos respecto a la docencia, en los que se integran el soporte conceptual, pedagógico y disciplinar.
- Sobre los fenómenos involucrados en el proceso de formación de los estudiantes, respecto a su proceso de aprendizaje y los procesos de negociación social del conocimiento.

Sobre la satisfacción de las demandas y requerimientos que le plantean a las diferentes instancias y actores la practica docente.

2.3.2.3. EN LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA.

Santrock (2004) describe una encuesta nacional de la *National Association of Secondary School Principals* (NASSP) con casi mil jóvenes de entre 13 y 17 años en la que se les preguntan cuales son las características que integran a un buen docente. Los resultados encontrados muestran que tener muy buen sentido del humor (79.2 % lo refirieron) , hacer la clase interesante (73.7 %) y conocer la materia son las características más valoradas por los estudiantes (70.1). Las siguientes características más frecuentes fueron: explicar con claridad (66.2 %), ayudar a los alumnos (65.8 %), ser justo con los alumnos (61.8 %), tratar a los alumnos como adultos (54.8 %), relacionarse bien con los alumnos (54.2 %), considerar los sentimientos de los alumnos (51.9 %) y por último, no mostrar favoritismos (46.6 %).

En esta misma investigación además se preguntaron las peores características que integran a un docente, encontrando los siguientes resultados: ser o dar clases aburridas (79.6 %), no explicar claramente (63.3 %), mostrar favoritismo (52.7 %), tener una mala actitud (49.8 %), tener expectativas altas de los alumnos (49.1 %), no relacionarse con los alumnos (46.2 %) , dejar mucha tarea (44.2 %), ser demasiado estrictos (40.6 %), no brindar ayuda (40.5 %), falta de control (39.9 %).

Los resultados de la NASSP sobre características de un buen docente como: tener buen sentido del humor y hacer la clase interesante, nos muestran que el factor motivacional está muy ligado a la imagen de un buen docente desde la perspectiva de los estudiantes, ser un profesor con buen sentido del humor tal vez por si sólo no agregue elementos interesantes de análisis, pero vinculado con el factor de hacer las clases interesantes da un cuadro más descriptivo que apunta hacia el cómo los docentes generan y mantienen la motivación en clase.

2.3.2.4. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO.

Gilio (2004) nos explica que, como parte de las acciones que la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) persigue en su plan de desarrollo institucional, está el impulsar una cultura de la evaluación. Entre las acciones dirigidas para alcanzar tal fin, se encuentra la evaluación de la docencia. La UAQ busca una docencia con compromiso humanista, integral, de calidad y con un conocimiento teórico, metodológico, técnico y multidisciplinario que impulse un modelo constructivista, que se centre en el aprendizaje y la construcción del conocimiento.

La UAQ ha establecido una serie de funciones que los académicos tienen que cumplir: participación en los planes de desarrollo de la institución y área; generar, evaluar y desarrollar proyectos de investigación y docencia, impartir tutorías e integrar alumnos a los proyectos de investigación, establecer vínculos con académicos a nivel nacional e internacional y ser capaces de llevar a cabo procesos educativos flexibles y centrados en el aprendizaje. Para evaluar la docencia en el trabajo académico se considera la opinión de los estudiantes sobre sus profesores, por medio de una encuesta que se aplica al finalizar cada ciclo escolar. En la escala proporcionada se consideran cinco indicadores: 1) planeación, 2) conocimientos, 3) actitudes y valores, 4) estrategias didácticas y 5) las formas y mecanismos de evaluación.

Para cada uno de estos indicadores se construyeron una serie de reactivos o de referentes que a continuación presentamos:

Planeación: Presentó el programa por escrito, comunicó claramente el programa, mostró una preparación sólida usando estrategias y medios didácticos, organizó adecuadamente los contenidos y respetó el programa en tiempo y forma.

Conocimientos: Mostró dominio de la materia, manifestó estar actualizado y bien informado, favoreció el análisis y la síntesis de los contenidos, relacionó su

materia con otras materias o el plan de estudios, realizó conclusiones de las temáticas del curso.

Actitudes y valores. Propició un ambiente favorable para la comunicación y respeto para el aprendizaje, mostró interés y disposición a las inquietudes y problemas académicos de los alumnos, contribuyó a la formación integral de sus alumnos fomentando actitudes positivas y valores en clase, asistió a clase puntualmente, inició y terminó sus clases puntualmente.

Estrategias didácticas. Promovió el desarrollo de habilidades de pensamiento, utilizó adecuadamente recursos didácticos para impartir la clase, seleccionó actividades de aprendizaje adecuadas a las temáticas revisadas, estructuró actividades que exigieron aplicar el conocimiento en problemas concretos, enseñó a los alumnos a procesar la información utilizando técnicas pertinentes.

Formas y mecanismos de evaluación. Estableció formas, tiempos y mecanismos de evaluación al inicio del curso, entregó calificaciones de manera oportuna, retroalimentó los aciertos y errores en tareas, trabajos y exámenes, utilizó formas de acreditación adecuadas correspondientes a los objetivos del curso, usó instrumentos adecuados (exámenes, trabajo, reportes, etc.) para recuperar los conocimientos logrados por los estudiantes.

2.3.2.5. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA.

Luna y colaboradores (2004) nos explican que el proceso de integración de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) a los procesos de evaluación sobre el desempeño docente por parte de los estudiante se inicia como resultado de las políticas nacionales impulsadas en los 90s y que condicionaban parte del presupuesto asignado a la institución a programas integrales de evaluación.

En la actualidad el programa de evaluación de la docencia en la UAB atiende a 65 programas de licenciaturas y 49 de postgrado, la instancia responsable del cuestionario de opinión es la Dirección General de Asuntos Académicos (DGAA).

En una primera etapa la responsabilidad de la aplicación y análisis de los cuestionarios fue de las unidades académicas de la universidad. Así se delegaba en cada facultad la responsabilidad de aplicar analizar y entregar los resultados a los docentes, mientras los directivos de las unidades académicas estaban obligados a reportar a la DGAA los aspectos con puntajes menores para crear la oferta de cursos de formación docente. En esta primera etapa gran parte de los esfuerzos se dirigieron a crear una cultura de la evaluación entre los directivos, académicos y estudiantes.

A partir de 1994 se integran en los programas de compensación salarial los resultados que arrojan las encuestas de opinión sobre el desempeño docente y la DGAA toma la responsabilidad completa asumiendo el control sobre la aplicación, análisis y entrega de resultados del ejercicio. Los reportes que actualmente se generan son semestrales y se destinan a las unidades académicas, éstas a su vez, comunican los resultados a los docentes, directivos y a la Secretaria General para que las integre al expediente del programa de estímulos del profesor.

La aplicación del cuestionario se hace en la parte última del semestre y a partir del año 2000 la aplicación es por computadora, lo que según los autores extendió la aplicación del ejercicio hasta tres meses, pero los niveles de participación alcanzaron su máximo histórico, con el 73 % de la población (17,035 alumnos) en el año 2002.

Para estructurar el instrumento que se usa en la aplicación del cuestionario de opinión sobre desempeño docente, Luna y colaboradores (2004) desarrollaron una investigación que buscó la construcción de un instrumento de evaluación que

respondiera a las inquietudes de los docentes, respetara la especificidad de las áreas de conocimiento en la universidad y determinara las dimensiones del desempeño docente y su jerarquía.

Para este fin se elaboró un primer cuestionario que se puso a consideración de la planta docente. En una segunda etapa se reconstruyó el instrumento tomando en consideración los comentarios y observaciones y por último, se determinaron las dimensiones y jerarquías del instrumento de evaluación. Las dimensiones que se identificaron fueron las siguientes: 1) estructuración de los objetivos y contenidos, 2) claridad en la instrucción, 3) organización de la clase, 4) dominio de la asignatura, 5) estrategias de instrucción, 6) cualidades de interacción, 7) evaluación del aprendizaje y 8) aspectos formales del cumplimiento docente.

Respecto al nivel jerárquico de estas categorías los resultados generales fueron los siguientes, enumerados por orden de importancia: 1) dominio, 2) estructuración, 3) método, 4) organización, 5) Claridad, 6) Estrategias, 7) Cualidades, 8) Evaluación.

Luna y colaboradores advierten sobre la importancia de vigilar la confiabilidad y validez de los resultados, tomando en consideración que los puntajes obtenidos a partir de la opinión de grupos pequeños (menos de 10) son poco confiables, si se van a hacer comparaciones entre profesores lo mejor es que sean entre los que comparten características similares como lo puede ser la materia o área de conocimiento.

3. CUESTIONARIO DE OPINIÓN SOBRE EL DESEMPEÑO DOCENTE, LA EXPERIENCIA DE IZTACALA.

Durante los dos pasados períodos institucionales la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, fomentó un sistemático proceso de evaluación institucional. “Evaluar de manera integral a la Institución permite tener una visión de conjunto que facilita el análisis y la toma de decisiones. De la misma manera, es importante que las evaluaciones de aspectos parciales se lleven a cabo bajo métodos válidos y confiables, y que sus resultados sirvan para la reflexión. Esto es una cultura de evaluación”, (FES Iztacala, 2005).

Algunas de las acciones que operaron en la facultad durante estos períodos se encuentran enumeradas en el plan de desarrollo académico institucional 2000-2005:

- Las Academias de Evaluación, creadas con el objetivo de recuperar la experiencia de personas clave en la vida institucional, para la sistematización de los distintos aspectos a evaluar.
- La formación de grupos colegiados de evaluación (academias de docentes por carrera) para que reflexionen sobre la importancia, uso y métodos de la evaluación educativa y.
- El diseño, aplicación y análisis del cuestionario de opinión sobre el desempeño docente.

3.1. Cuestionario de opinión sobre el desempeño docente.

Como parte de las acciones que la FES Iztacala tomó con rumbo a una cultura de la evaluación, se impulsó el desarrollo de una estrategia de evaluación docente, concentrada en el desarrollo y aplicación del cuestionario de opinión de los alumnos sobre el desempeño docente. Aplicado, a partir de octubre de 1997 en siete ocasiones diferentes en los semestre 98-1, 98-2, 99, 00, 01, 02-2, y 03-1. Con dos objetivos principales:

- Retroalimentar al profesor con el objetivo de mejorar la calidad de las cátedras impartidas en el plantel, a través de espacios de investigación aplicada, dedicados al escrutinio de sus fortalezas y debilidades (Miranda y Sánchez, 1999).
- Obtener indicadores que permitieran generar programas para apoyar la docencia en la FES Iztacala.

Como antecedente más cercano al cuestionario de Opinión de los Alumnos sobre el Desempeño Docente (OASDD) existe la aprobación por Consejo Técnico de la dependencia en su sesión 309, del 30 de octubre de 1997, para generar un procedimiento que permitiera recoger la opinión de los alumnos con respecto a la ejecución de sus profesores. Para tal fin se tomó como punto de partida un cuestionario proveniente de la administración central de la UNAM, utilizado para el programa Distinción al Profesor de Asignatura (Sánchez, 2001).

Sánchez (2001) nos da un panorama general de las distintas aplicaciones del cuestionario de opinión sobre el desempeño docente desde el periodo escolar 98-1 al 2001-1 .

“En su primera aplicación, al finalizar el semestre 98-1, constó de 5 preguntas de identificación y 15 preguntas de opinión. Se obtuvieron 21, 615 cuestionarios contestados, referentes a 670 profesores. Alpha: 0.91

Se aplicó por segunda vez al finalizar el semestre 98-2, utilizando el mismo formato. Se obtuvieron 11,861 cuestionarios contestados, referentes a 453 profesores. Se hizo un análisis de correlación de pares asociados con 236 profesores que también obtuvieron resultados en la primera aplicación, encontrándose una correlación de 0.49 con significancia de 0.000 (la media fue muy similar en ambos casos). Desde esta ocasión se aplica también en posgrado (actualmente, sólo en Ciencias del Mar y Limnología).

En su tercera aplicación, al finalizar el semestre 99-1, constó de 5 preguntas de identificación, 2 de opinión sobre la asignatura y 18 de opinión sobre el desempeño docente. 10 preguntas eran comunes a cualquier tipo de práctica docente, 4 se aplicaban sólo a docencia en aula, y 4 se aplicaban sólo a docencia en laboratorios, hospitales, clínicas y prácticas. Se obtuvieron 35,219 encuestas contestadas, referentes a 1,801 profesores (con repeticiones por carrera). Alpha: 0.94

En su cuarta aplicación, al finalizar el semestre 2000-1, se utilizó el mismo formato que en la tercera aplicación. Se obtuvieron 11,345 cuestionarios contestados, referentes a 342 profesores”.

En resumen, del periodo escolar del 98-1 al 2001-1 se aplicó en la FES Iztacala 4 veces con dos versiones diferentes del instrumento, las aplicaciones del 98-1 y 98-2 con la primera versión y 99-1 y 2001-1 con la segunda versión; el número de encuestas recolectadas en las diferentes ejercicios son de 21,615 en 98-1, 11,861 en 98-2, 35,219 en 99-1, 11,345 en 2001-1; y el número de profesores a los que hacia referencia era de: 670 en 98-1, 453 en 98-2, 1,801 en 99-1, 342 en 2001-1 (ver tabla 1). Las Alpha reportadas nos indican el criterio de fiabilidad que tenía el instrumento, es una medida que va de 0 a 1, por arriba de .7 puede decirse que es un instrumento confiable; en el caso que nos ocupa todas la Alphas fueron superiores a 0.9.

Tabla No 1. Muestra el número de encuestas totales en cada ejercicio, el número de profesores a los que las encuestas hacían referencia y qué versión del cuestionario se usó para tal fin.

Aplicación	No de Encuestas	No de Profesores	Versión del Instrumento
98-1	21615	670	Primera
98-2	11861	453	Primera
99-1	35219	1801	Segunda
2001-1	11345	342	Segunda

3.2. Aplicación del cuestionario.

Existían dos variantes para la aplicación de los COASDD: Antes de terminado el semestre o durante el proceso de inscripción del siguiente semestre (semanas después de terminado el semestre a evaluar pero antes del inicio del siguiente semestre).

3.2.1. Antes de terminado el semestre

Más o menos pasados los $\frac{3}{4}$ del semestre, la Sección de Evaluación Académica, citaba a las jefaturas de carreras para que evaluaran los tiempos mas pertinentes para aplicar el cuestionario de opinión (en la mayoría de las carreras se aplica un par de semanas antes de los exámenes finales), éstas a su vez citaban a los representantes de grupo, para darles una charla de carácter informativo y motivarlos a aplicar la encuesta.

Esta charla les explicaba:

- Los antecedentes de la encuesta.
- Las secciones de preguntas en la que se estructuraba el instrumento.

- Algunos de los resultados generales de las aplicaciones pasadas.
- Se les explicaba que los profesores son convocados por las jefaturas de carrera para que pasen a recoger sus resultados a mediados del semestre siguiente, previa identificación oficial.
- Se les hacía énfasis en el carácter anónimo y voluntario del instrumento.
- Que existían dos versiones para el mismo, en lápiz y papel (normalmente usado para las clínicas y hospitales) y en cómputo (para los alumnos que asistían cotidianamente a nuestro plantel).
- En el caso de elegir la versión a lápiz, cada representante pasaba a la unidad de evaluación por un paquete que contenía: el número de encuestas necesarias para su grupo (uno por cada profesor que le imparta cátedra), el número de lápices necesarios para contestarlas y un instructivo que le indicaba la manera de aplicar la encuesta en el día y hora indicados por ellos mismos. EL instructivo de aplicación hacía énfasis principalmente en el anonimato del cuestionario, en la no-obligatoriedad de contestarlo, en las condiciones de aplicación, así como en el beneficio de aportar datos serios a la encuesta. También se les pedía el nombre completo de todos sus profesores del semestre para facilitarle la clave numérica de cada uno. El representante de grupo aplicaba las encuestas en el propio salón del grupo y las entregaba el mismo día a la unidad de evaluación, para que fueran procesadas.
- En el caso de elegir la versión computarizada ellos como representantes de grupo, eran los responsables de transmitir la información a su grupo, decidir si aplicarían o no la encuesta. Y en caso positivo, apartaban una de las salas de cómputo disponibles, en un horario y fecha que les convenía. Asistían el día y la hora indicados con los nombres completos de sus profesores, donde encontraban un facilitador, que les proporcionaría las claves numéricas de sus profesores, las claves numéricas de sus asignaturas y les ayudaba a resolver las dudas que tenían del cuestionario, así mismo auxiliaba en los problemas de interacción con la máquina.

3.2.2. Aplicación del cuestionario de opinión previo a su inscripción.

En este caso cuando los alumnos recogían sus documentos en la ventanilla de servicios escolares se les comunicaba que antes de efectuar su inscripción era necesario acudir a la unidad de evaluación para contestar la encuesta de opinión de los alumnos sobre el desempeño de sus profesores.

Cuando estos acudían a la unidad de evaluación se encontraban en la entrada un instructivo que les pedía traer el nombre completo de todos sus profesores del semestre anterior, buscar los nombres de sus profesores en los listados que se encontraban en las paredes y apuntar la clave numérica de cada uno, solicitar el número de encuestas necesarias para contestar o si deseaba contestar en computadora se le proporcionaba un papel en donde se especificaba: el usuario y contraseña (aleatorio y predefinido sin ningún vínculo con su nombre o identificador escolar alguno), la dirección de la página web y la caducidad de la contraseña (normalmente el último día estipulado para el ejercicio); se le invitaba entonces a usar los computadores disponibles para tal fin o efectuarla desde casa, trabajo o café Internet en otro momento antes de la fecha de caducidad de la contraseña.

En el caso de que algún alumno ejerciera su derecho a no contestar las encuesta sólo se le entregaba el siguiente texto (Miranda y Bustos, 2002):

“Estimado estudiante:

Aplicar el Cuestionario de Opinión de los Alumnos sobre el Desempeño Docente no es obligatorio para su inscripción. Si usted recibió este escrito es probablemente porque decidió no resolver el cuestionario.

El Cuestionario tiene como objetivo principal dar a conocer a los profesores la opinión que tienen sus alumnos sobre su trabajo docente, de manera sistemática, de modo que tomen en cuenta el punto de vista de los propios estudiantes para incorporar

mejoras a su desempeño docente; además, de este modo los buenos profesores reciben un reconocimiento de parte de sus alumnos, que los lleva a perseverar en su esfuerzo.

Con esta intención, a los profesores evaluados se les entrega un reporte con sus resultados.

El segundo objetivo del Cuestionario es conocer en general las áreas que requieren mayor impulso y desarrollo en el trabajo docente, para orientar los esfuerzos de la institución hacia ellas.

Finalmente, el Cuestionario es una buena oportunidad para que los estudiantes ejerciten la función de contraloría social que todas las instituciones públicas debieran tener, es decir, la posibilidad de señalar los aciertos y los desaciertos en el servicio desde el punto de vista del usuario. Por este medio, lo invitamos a que, si decide que es adecuado aplicar estos Cuestionarios, acuda a la Unidad de Evaluación, entre 9 de la mañana y 4 de la tarde para resolverlos. En caso de que usted decida no resolverlos, le agradecería mucho que me comunicara las razones de su decisión, ya que ello sería de utilidad para retroalimentar el trabajo de la Unidad.

Atentamente

Andrés Sánchez Moguel

Jefe de la Unidad de Evaluación.”

3.3. El instrumento.

La tercera versión del instrumento del cuestionario de opinión, cuenta con 5 preguntas de identificación y 27 preguntas de opción múltiple distribuidas de la siguiente manera: 4 preguntas que sondean el agrado hacia la asignatura, 13 preguntas de carácter general, como si el profesor faltaba, llegaba a la hora acordada o al inicio del semestre presento el temario, 4 preguntas para profesores que impartían una clase teórica, 4 para una clase práctica y una pregunta abierta donde se le indica al alumno que puede escribir cualquier otro comentario que crea conveniente (ver anexo 2).

Este cuestionario estaba disponible en dos versiones.

3.3.1. Lápiz y papel.

La versión de lápiz y papel consistía en una hoja de lectura óptica tamaño carta, impresa por ambos lados, que debía ser llenada con lápiz del 2 o 21/2. Cuando se aplicaban éstas, se solicitaban el número de profesores a evaluar y el número de alumnos que participarían en el ejercicio, para poderles proporcionar el total de hojas que necesitaban (una por cada profesor). Y posteriormente una lectora óptica procesaba los datos para generar un archivo de texto que después tenía que ser exportado a una base de datos.

3.3.2. En computadora.

La versión computarizada del cuestionario de opinión fue desarrollada como una alternativa a la versión lápiz y papel, aprovechando las ventajas que este medio ofrece, como el aumento de atención, la retroalimentación inmediata, medición de tiempo entre respuestas, análisis inmediato de las respuestas" y la validación de los datos que introduce el usuario (Miranda y Sánchez, 1999).

El desarrollo "cuestionario de opinión computarizado" se insertaba en un proyecto a largo plazo que tenía como objetivo evaluar la interacción, pertinencia de pruebas computarizadas y que permitiría a la FES Iztacala implementar un sistema de evaluación en cómputo que concentrará la generación, aplicación y análisis de encuestas de opinión, exámenes de ingreso, mitad de carrera, departamentales y profesionales (Miranda y Bustos, 2001).

Existieron dos versiones del cuestionario computarizado.

3.3.3. Primera versión.

La primera versión del cuestionario computarizado estaba centrada en la exigencia de más bajo nivel de interacción posible con el sistema requiriendo sólo el uso del teclado para uso (ver anexo 3), desarrollada en Visual Basic, podía ser instalada para en cada máquina a usar o correr en una red local por medio de un servidor Windows de una red local (Miranda y Sánchez, 1999).

3.3.4. Segunda versión.

La segunda versión del cuestionario computarizado era encuesta en una web dinámica, para dar el servicio de páginas web usamos Apache, MySQL como motor de base de datos y PHP para programar y ejecutar la encuesta. A diferencia de la primera versión, esta corría en sobre Internet de la FES Iztacala, lo cual facilitaba la aplicación del cuestionario dentro y fuera de la institución (Miranda y Bustos, 2001).

A pesar del cambio de plataforma, en esta segunda versión mantuvo la mayoría de las características de la anterior, por ejemplo: la validación de los campos clave de profesor, clave de la asignatura y carrera (ver anexo 4). Así como en todo momento tenían a la vista los datos de la carrera, grupo, asignatura y profesor al que se evalúa (Miranda y Sánchez, 1999).

3.4. Análisis y entrega de resultados.

Una vez terminada la aplicación de encuestas, se procedía a leer las encuestas en papel y procesarlas el archivo de texto que arrojaba la lectora óptica, para hacerlo compatible con la base de datos de la versión en cómputo.

De las encuestas recolectadas se eliminaban aquellas que en las que no se podía identificar al profesor sobre el que se opinaba. Posteriormente se ordenaban por carrera, luego por profesor, se eliminaban los profesores con menos de 10 encuestas y se procedía a la asignación numérica de los reactivos en una escala de 0 a 100, donde 0 es lo menos deseable y 100 lo más deseable.

Los resultados que se entregaban estaban en dos niveles:

Los públicos (generales y por carrera). proporcionados a la administración en su conjunto y a cualquier persona integrante de la comunidad interesada en el tema. Los resultados por profesor. Estos sólo se entregaban personalmente en la unidad de evaluación académica de la dependencia previa identificación y firma del interesado. A cada profesor se le entregaba un concentrado indicando el mes de aplicación, semestre escolar, número de encuestas, promedio general y un desglose de los aspectos que el cuestionario evaluaba en tres niveles: el personal, el de la carrera y el de la dependencia (ver anexo 5).

La entrega de los resultados se efectuaba por lo menos dos meses después de iniciado el semestre o año escolar siguiente (la entrega semestral o anual dependía de las indicaciones del consejo técnico) y una vez que las calificaciones del semestre anterior eran asignadas; tampoco se permitía el acceso a resultados que no fueran los propios y eran los docentes quienes después de recibir sus resultados decidían si los hacían públicos o no.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Los datos del estudio corresponden a la aplicación del primer semestre del año escolar 2003 (2003-1) del cuestionario de opinión de los alumnos sobre el desempeño docente, utilizamos está por dos razones: 1) se trataba de la última aplicación disponible y la metodológicamente más depurada. 2) adicionalmente contamos con los datos suficientes para cruzar la información arrojada por el cuestionario con información respecto al perfil de los profesores como: el género, edad, experiencia académica, horas contratadas e ingreso económico.

La Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) para el año escolar 2003-2004 contaba con una matrícula de 9904 alumnos inscritos en licenciatura y 835 en nivel técnico, de primer ingreso en licenciatura eran 2504 y 237 en nivel técnico (FESI, 2004).

La matrícula total inscrita en la FESI era de 10,739 alumnos distribuidos de la siguiente forma: 3,268 en la carrera de Médico Cirujano, 2,500 en Psicología, 2,399 en Cirujano Dentista, 1,039 en Biología, 410 en Optometría, 288 en Enfermería licenciatura y 835 en el nivel técnico de Enfermería. 74.7% corresponden en el turno matutino y 25.3% en el vespertino (FESI, 2004).

La planta académica estaba integrada por 1,732 académicos, 400 profesores de carrera de tiempo completo, 898 de asignatura, 381 ayudantes de profesor y 53 técnicos académicos (FESI, 2004).

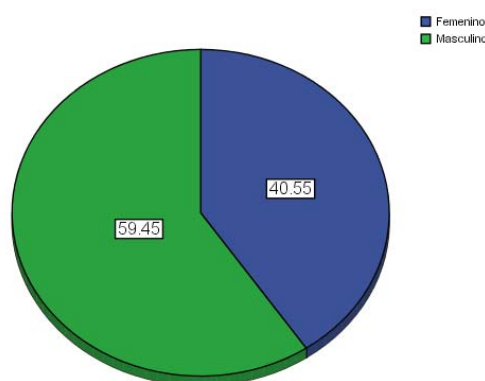
En este contexto el cuestionario de opinión de los alumnos sobre el desempeño docente se aplicó al término del semestre 2003-1, recabando 26,010 encuestas que refieren a 1,011 profesores, es decir, 58.4% de los profesores registrados en el año 2003.

Para realizar los análisis que se describirán en esta sección, se utilizó una base de datos correspondiente a la nómina del mes de diciembre del 2003, de la que se sacaron las características del profesor como: género, experiencia académica (antigüedad), tipo de plaza; adicionalmente a partir de los datos disponibles se construyeron las variables: edad, número de plazas, horas contratadas e ingreso.

4.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS ACADÉMICOS DE LA FESI EN EL SEMESTRE 03-1.

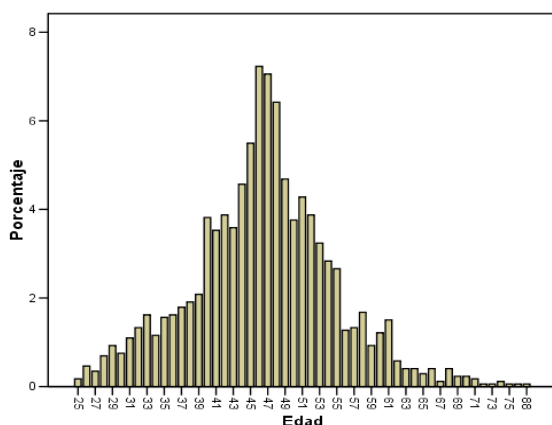
Para el mes de diciembre del 2003 la población de académicos en la FESI contaba de 1729 personas de acuerdo al dato de la nómina correspondiente a diciembre de 2003, el 40.55% del **género** femenino y 59.45% del género masculino (ver gráfica 1). Hay que resaltar que existe una diferencia de 3 académicos entre el dato anual reportado por la FESI en el 2003 y lo arrojado por la

Gráfica 1. Distribución por género en nómina.



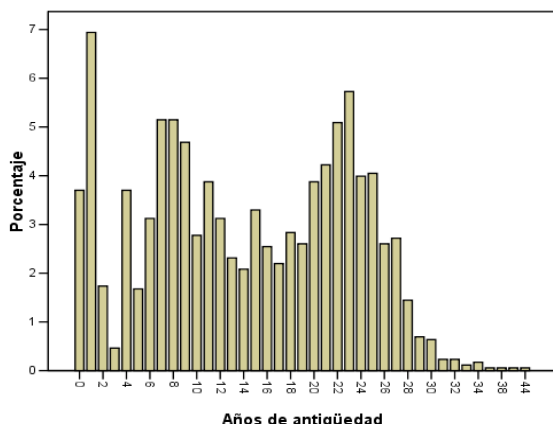
nómina en diciembre de ese año, esta variabilidad se explica en tanto hay un número de contratos académicos que son temporales y se caracterizan por su renovación o caducidad continua.

Gráfica 2. Distribución de edad en nómina



La **edad** media entre los docentes estaba en los 46.47 años, la moda se encontraba en los 46 años (7.2%), la edad mínima era los 25 años mientras la máxima se encontraba en los 88 años (ver gráfica 2).

Gráfica 3. Ditrribución de antigüedad por profesor en nómina

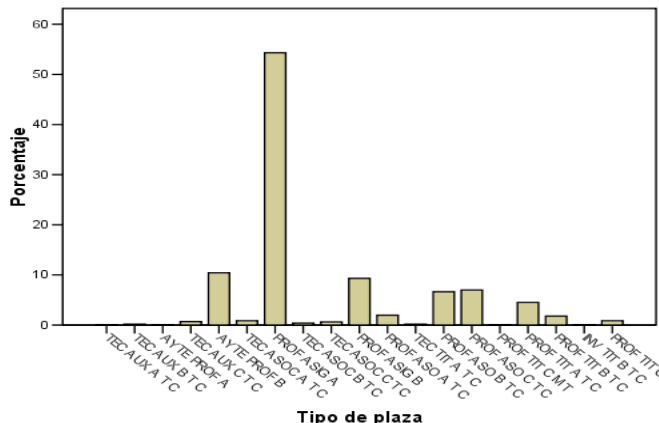


La media de **experiencia académica** (antigüedad) se encontraba en los 14.3 años, la moda se ubicaba en el primer año (6.7%), aunque también observan otros conglomerados importantes en los 23 años (5.7%) y los 7 y 8 años (5.1% cada uno), la antigüedad mínima son los 0 años mientras la máxima se encuentra en 44 años (ver gráfica 3). Advertimos que en los conglomerados el 10.6% son

profesores de nuevo ingreso (0 a 2 años), el 20.9% tienen entre 6 a 10 años y un 27% están entre los 20 a 25 años de antigüedad.

Respecto a la distribución por **tipo de plaza**, se encontró que los profesores de asignatura A fueron los más comunes con el 54.44%, luego la figura académica más frecuente eran los ayudantes de profesor B con el 10.41%, los profesores de asignatura

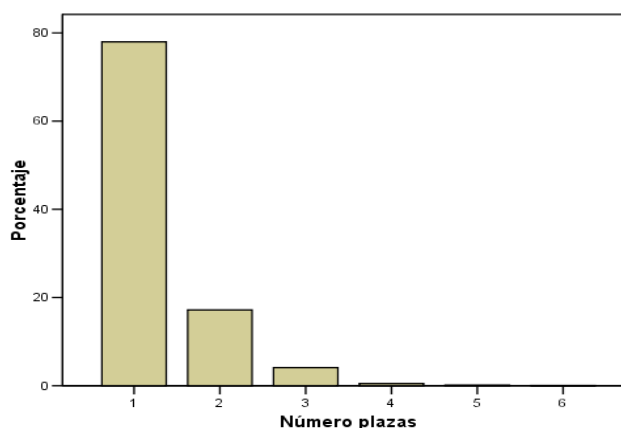
Gráfica 4. Distribución por tipo de plaza en nómina.



B representaban el 9.3%, la figura del profesor asociado C y B contaban con el 6.9% y el 6.65% respectivamente, los profesores asociados C de tiempo completo representaban el 4.5%, estos pertenecían a los denominados profesores de carrera, el resto de plazas académicas estuvieron de bajo del 2% (ver gráfica 4).

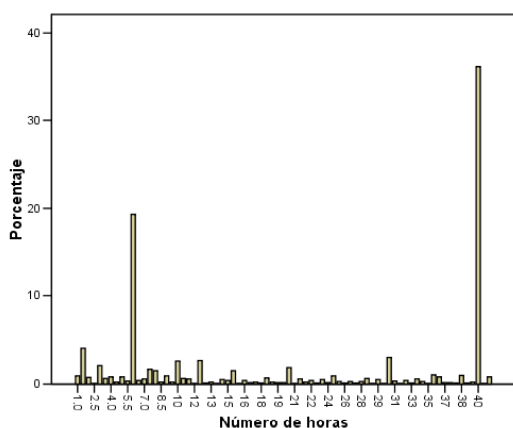
En lo que respecta al **número de plazas** con las que contaba cada académico observamos que el 78% contaba con una sola plaza, el 17.2% con dos, el 4.1% tres plazas, 0.5% con cuatro, 0.2% (tres casos) con cuatro y un caso (0.1%) tenía 6 plazas (ver gráfica 5). Lo que es de llamar la atención es que

Gráfica 5. Número de plazas por profesor en nómina



el 4.9% de los profesores contaban con más de dos plazas académicas, adicionalmente encontramos 28.4% de los profesores con una sólo plaza correspondían a profesores de carrera.

Gráfica 6. Número de horas contratadas en nómina

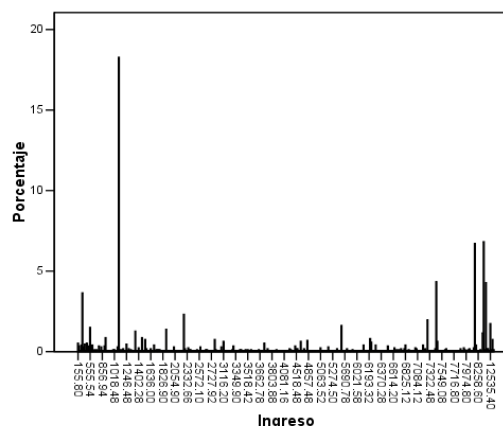


La media de **horas contratadas** fue de 22, pero la moda fue de 40 horas, que equivalía al 36.2% de la población, el mínimo fue de una hora (0.9%) y el máximo 48 horas (0.8%) (ver gráfica 6). Respecto a la moda encontramos que el 61% de estos casos correspondían a los profesores de carrera, es decir, más de la mitad de los académicos de tiempo completo en la dependencia, eran

profesores que tienen las condiciones, laborales, contractuales y de estímulos para dedicarse de lleno a esta actividad.

En lo correspondiente al **ingreso**, tenemos que la media de ingresos se encontraba en los 4,638 pesos, el ingreso mínimo reportado es fue 155 pesos y el máximo de 16,175 (ver gráfica 7). Es importante indicar que estos ingresos no consideraban ningún programa de estímulos, antigüedad o cualquier otra prestación.

Gráfico 7. Distribución de Ingreso en nómina



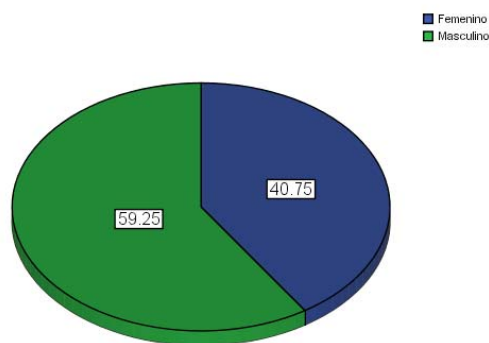
Como indicadores adicionales se observó que el 11.4% tenía un sueldo de hasta 1,000 pesos, el 31.8% tenía un ingreso de más de 1,000 y hasta 2,500 pesos, el 30.5 % superaba los 2,500 hasta los 7,500 pesos y por último el 26.4% tenía ingresos superiores a los 7,500.

4.2. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN DE DOCENTES REPORTADA EN EL CUESTIONARIO DE OPINIÓN SOBRE EL DESEMPEÑO DOCENTE.

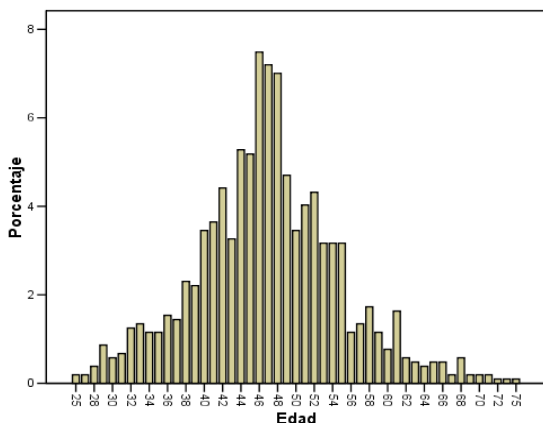
Las 26,010 encuestas recabadas en el ejercicio del primer semestre del año 2003 (03-1) refirieron 1,133 académicos. Si se toma como punto de referencia la nómina integrada por 1,729 personas, quiere decir que tendríamos información referente al 66% de los académicos de la FESI, eso sin considerar que no todas las personas que tienen una plaza de tipo académico tienen actividad frente a grupo, tal debería ser el caso de los técnicos académicos o de las personas que brindan soporte a las jefaturas de carrera.

Género. De acuerdo con los 1,133 profesores que fueron referidos en las encuestas, el 40.8% son del sexo femenino y 59.2% del sexo masculino (ver gráfica 8). Llama la atención y es importante anotar que la distribución porcentual de hombres y mujeres es prácticamente la misma que en la distribución encontrada en la nomina analizada.

Gráfica 8. Distribución por género en cuestionarios



Gráfica 9. Distribución de edad en cuestionarios



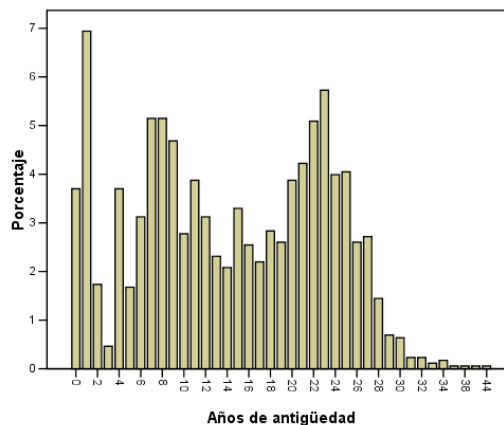
Edad. La media de edad de los docentes reportados por el cuestionario se encontró en los 46.95 años, la moda en los 46 años (6.9%), la edad mínima fueron los 25 años mientras la edad máxima reportada fueron los 75 años (ver gráfica 9).

prácticamente no existen diferencias en lo que respecta a la distribución de la edad en la nomina frente a los resultados de los cuestionarios.

Comparando esta distribución con la de la nomina, observamos nuevamente que

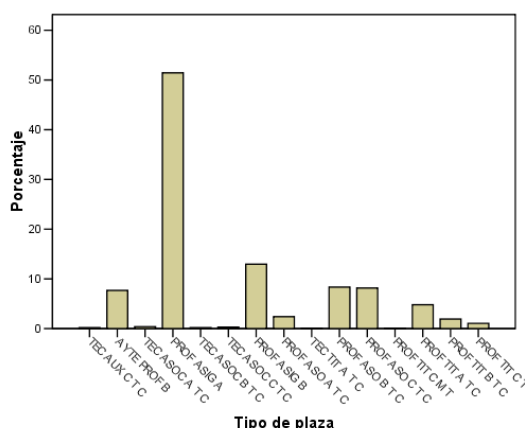
Años de experiencia académica. La media de antigüedad académica se encontró en los 15.78 años, la moda esta en los 23 años (5.8%) y destaca otro grupo

Gráfica 10. Distribución de antigüedad por profesor en nomina



importante de 8 años de antigüedad (5.1%), la antigüedad mínima fue de 0 años mientras la máxima se encontraba en 44 años (ver gráfica 10). En esta gráfica observamos además que se ha reducido considerablemente la frecuencia de los académicos con 0 y 1 años de antigüedad, probablemente se pueda tratar de docentes que cumplen con aquellas figuras de apoyo que mencionábamos párrafos arriba.

Gráfica 11. Distribución por tipo de plaza en cuestionarios.



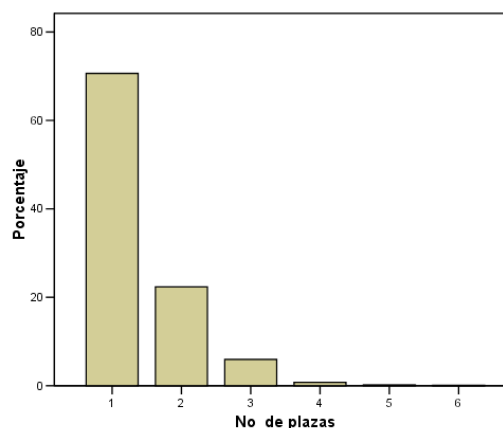
Tipo de plaza. Los docentes mayormente representados son los profesores de asignatura A con el 51.4%, seguido por los profesores de Asignatura B con el 13%, posteriormente encontramos a los profesores asociados B y C cuentan con el 8.3% y el 8.2% respectivamente, los ayudantes de profesor B con el 7.7%, los profesores titulares A cuentan con el 4.8%,

los profesores asociados A tiempo completo tienen el 2.3%, el resto de las figuras académicas estaban por debajo de los 2 puntos porcentuales (ver gráfica 11).

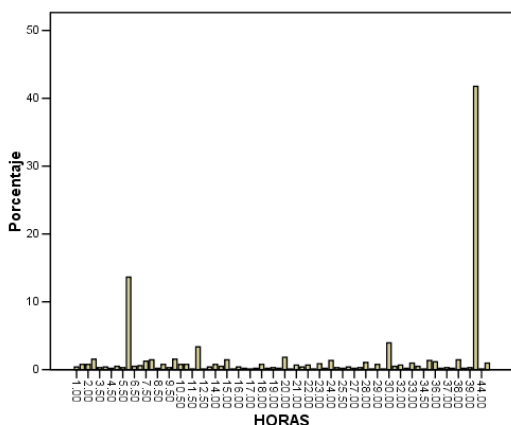
Comparando la representación en los cuestionarios frente a la nomina encontramos que los profesores de asignatura A son aquellos que en ambos análisis tienen una distribución porcentual ligeramente superior a los 50 puntos, luego observamos a los profesores asociados B y C y por último a los ayudantes de profesor B, tienen una reducción en su presencia que puede ser atribuible a que las características de su plaza no necesariamente les obliga estar frente a grupo o a que los alumnos decidían no evaluar al auxiliar de la clase.

Número de plazas. El 70.6% de los académicos contaban con una sola plaza, el 22.4% con dos, el 6% con tres, el 0.8% con 4, el 0.2 con 5 y el 0.1 con 6 plazas (ver gráfica 12). Comprando esta distribución con la nómina encontramos que a pesar de que existen diferencias de 8 puntos en los que respecta a los profesores con una sola plaza, y de 5 puntos en los profesores con 2 plazas es prácticamente la misma distribución en las dos poblaciones.

Gráfica 12. Número de plazas por profesor en nómina



Gráfica 13. Número de horas contratadas en cuestionarios

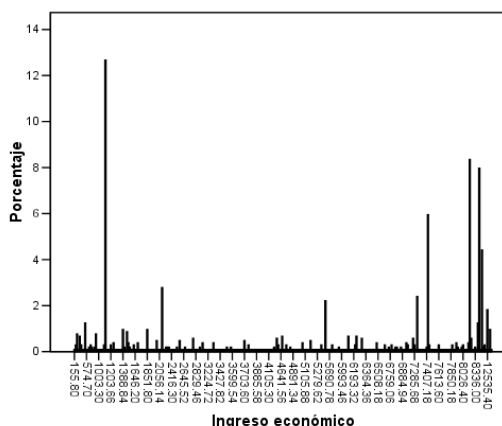


Horas contratadas. En el caso de las horas contratadas en la población de profesores referidos en los cuestionarios de opinión encontramos que la media fue de 26.4 horas, la moda de 40 horas (38.4% de los profesores reportados), el mínimo fue de una hora (0.4%) y el máximo de 48 horas (0.1%), estos resultados se muestran a en la gráfica 13.

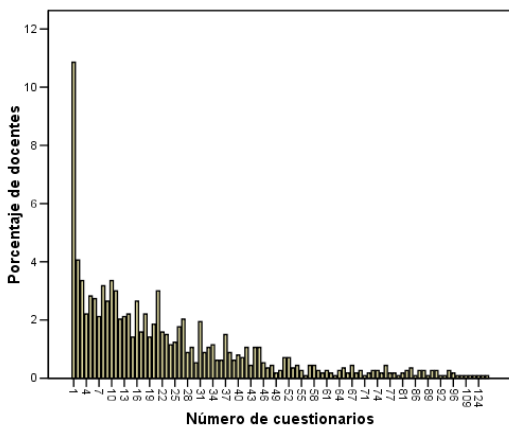
Estos resultados frente a los reportados en la nómina muestran un corrimiento de la media de 4 puntos, diferencia que se puede explicar en tanto hay una disminución en el número de profesores con pocas horas; aún así, si comparamos ambos gráficos podemos observar distribuciones similares.

Ingreso. Respecto al ingreso, tenemos que la media de los ingresos de los profesores reportados en los cuestionarios, esta en los 5,402 pesos, 764 pesos por arriba de la media encontrada en todos los académicos de la nómina, el mínimo encontrado fue de 155 pesos y el máximo de 16,175 pesos (ver gráfica 14). Nuevamente resalta el corrimiento de la media en el caso de la población representada en los cuestionarios que se puede deber a las causas explicadas en el apartado anterior.

Gráfico 14. Distribución de Ingreso en cuestionarios



Gráfica 15. Frecuencia del número de cuestionarios concernientes a los docentes referidos en el ejercicio de opinión de los alumnos sobre el desempeño de sus docentes.



Número de cuestionarios por docente. De las 26,010 encuestas recolectadas en el ejercicio de opinión de los alumnos sobre el desempeño de los docentes tenemos que los resultados se refieren a 1,133 profesores. Ya que el número de encuestas varía, estos resultados fueron calculados en el caso mínimo con una sola encuesta y en el máximo hasta con 142 encuestas referentes a un solo profesor. La media se

ubicó en las 22.74 encuestas y la moda fue de una sola encuesta, que refiere al 10.9% de los profesores (ver gráfica 15).

La unidad de evaluación académica de la FESI en el periodo en que se aplicaron estos cuestionarios tenía como criterio de entrega de los resultados un número mínimo de 10 encuestas, en nuestro caso el 34% de los resultados por docente no cumplen con este criterio, dicha medida tenía como finalidad minimizar cualquier

tipo de sesgo positivo o negativo por parte de los estudiantes, partiendo del supuesto que a más encuestas menor sería el sesgo encontrado, dado que se neutralizarían las opiniones extremas.

4.3. MODELOS DE PUNTAJE.

4.3.1. MODELO DE PUNTAJE 1.

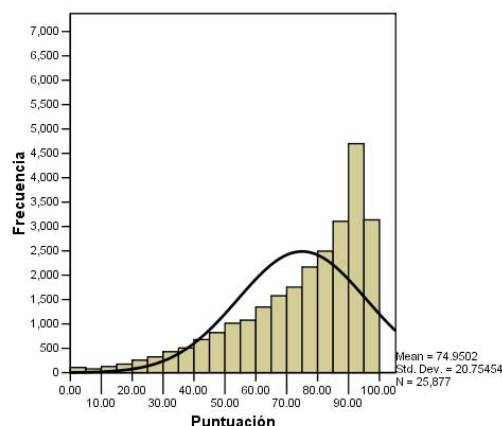
El ejercicio de opinión de los alumnos sobre el desempeño contaba con un modelo de puntaje, resultado del consenso académico y político de los distintos actores involucrados en el proceso de opinión.

Los puntajes se asignaban en una escala de los 0 a 100 puntos. El peso en puntos de cada opción se repartía en intervalos regulares, así, en una pregunta con tres opciones, tomaban valores de 0, 50 y 100, en una con cinco opciones encontraríamos un puntaje distribuido en 0, 25, 50, 75 y 100.

Para obtener el puntaje final eran consideradas las preguntas 1 a 8, 10 a 12, 14 a 22. La pregunta 9 era ignorada por tratarse de un listado de actividades que realizaba el docente, donde los estudiantes podrían contestar más de una opción. La 13 era ignorada por ser una pregunta de decisión para efectos de responder alguno de los dos apartados siguientes (clase teórica o práctica), las preguntas 23, 24 y 25 también se ignoraban por no referir a la opinión del alumno hacia la actividad docente, sino a si se habían cubiertos los objetivos, la calificación esperada en la asignatura y el horario de la clase.

En la gráfica 16 podemos observar la distribución de los puntajes asignados bajo el Modelo de Puntaje 1 (MP1), encontrando que la media se encuentra en los 74.95 puntos; la mediana en los 81 puntos, lo que indica que la mitad de la población se encuentra arriba de los 80 puntos, existiendo una clara tendencia positiva en las calificaciones obtenidas por los docentes bajo este modelo de puntaje.

Gráfica 16. Distribución de puntajes en el modelo 1



Esto último además lo podemos reforzar al observar que la moda se encuentra en los 100 puntos, adicionalmente podemos anotar que sólo el 13.5% está por debajo de los 50 puntos. Los resultados encontrados en este modelo de puntaje nos indican que la mayoría de los profesores son buenos docentes a decir de la opinión de sus alumnos.

Durante la exploración de los resultados del MP1 se propusieron formas de asignación de puntajes alternas, las cuales buscan ponderar de forma diferente las actividades docentes caracterizadas en el cuestionario de opinión.

La búsqueda de nuevos modelos de puntuación responde principalmente a dos características:

- 1) Explorar nuevas escalas de puntuación que distinguieran de manera más fina el peso de las actividades del docente que se preguntan en el cuestionario, por ejemplo, en el primer modelo de puntuación se obtienen los mismos puntos por dar el temario (actividad que comúnmente sólo sucede una sola vez), que por resolver las dudas o hacer las clases

interesantes (actividades que se repiten cada clase durante todo el semestre).

- 2) Buscar acentuar las diferencias entre los buenos y malos profesores según la opinión de sus estudiantes, por medio de la asignación de puntos negativos en las actividades no deseables, donde en el MP1 obtenían cero puntos.

Es así como se proponen 4 modelos de puntaje que a continuación se describen.

4.3.2. MODELO DE PUNTAJE 2.

El modelo de puntaje 2 (MP2) se caracterizaba por proponer una ponderación de los elementos presentes en el cuestionario de opinión de los alumnos sobre el desempeño docente, distinta a la referida en el MP1.

El peso de los elementos en el caso del MP2 no tiene distancias simétricas como es el caso del MP1, además se considera las opciones de la pregunta 9 para efectos del puntaje total; los puntajes asignados van desde los -100 puntos a los 100 puntos, la tabla 2 muestra los puntajes asignados a cada pregunta según la opción seleccionada.

El cambio más importante se da en la asignación de puntos según la cualidad de lo que se pregunta. Así, ante la pregunta “El profesor ¿ha faltado injustificadamente a clase durante el semestre?”, la opción nunca tiene un valor de 60, puntuación máxima que un docente puede alcanzar por una actividad tan básica, y más de 10 veces obtiene -20 puntos, con esta asignación se busca castigar la puntuación total del docente. Otro ejemplo de la asignación de puntos negativos es la pregunta 14, referente al dominio de la asignatura por parte del profesor en un clase de carácter teórico (“En tu opinión, ¿el profesor domina los contenidos de sus clases?”), ante la respuesta “Profundamente” se asignan 100

puntos, pero en caso de responder “Nada” se asignan -100 puntos, esto por considerar que si un profesor no es capaz de dominar la temática de la asignatura para la cuál fue contratado no debe ser asignado un 0 (como en el caso del MP1), sino, debe ser castigado restando 100 puntos.

La asignación de los puntos a cada opción por pregunta fue discrecional, es decir, se analiza cada pregunta y se asignaron el rango de puntos que se creía conveniente.

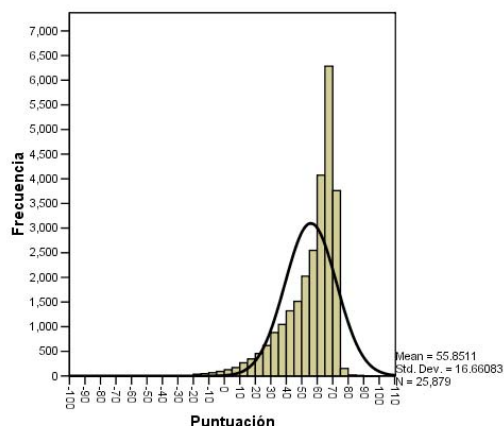
Tabla 2. Asignación de puntos por pregunta en el modelo de puntaje 2.

Opciones	A	B	C	D	E
Pregunta 1	60	30	0		
Pregunta 2	80	60	20	-20	
Pregunta 3	0	80	40	60	
Pregunta 4	60	40	0	-20	
Pregunta 5	80	60	40	20	0
Pregunta 6	80	60	40	20	0
Pregunta 7	80	60	40	20	0
Pregunta 8	80	60	40	20	0
Pregunta 9 opción A (1=60)					
Pregunta 9 opción B (1=80)					
Pregunta 9 opción C (1=0)					
Pregunta 9 opción D (1=40)					
Pregunta 9 opción E (1=40)					
Pregunta 9 opción F (1=80)					
Pregunta 9 opción G (1=60)					
Pregunta 10	60	40	30	20	0
Pregunta 11	80	40	0		
Pregunta 12	80	40	0		
Pregunta 14	100	80	20	0	-100
Pregunta 15	80	60	20	0	-50
Pregunta 16	100	80	20	0	-50
Pregunta 17	60	40	20	20	0
Pregunta 18	80	60	20	0	-20
Pregunta 19	60	40	20	10	0
Pregunta 20	60	40	20	10	0
Pregunta 21	100	80	20	0	-100
Pregunta 22	100	50	-20		

En la distribución del MP2 la media se encuentra en los 55.85 puntos (19 puntos por debajo del MP1), la mediana se encuentra en los 61.66 puntos, la moda se encuentra en los 70 puntos y con una desviación estándar de 16.66 puntos.

Advertimos que hay una menor dispersión de la distribución del MP2 frente al MP1, además de observar un corrimiento hacia la izquierda de 20 puntos en los puntajes obtenidos por los docentes (ver grafica 17). Este corrimiento se aprecia muy claramente de los -20 puntos y hasta los 80 puntos, cuando anteriormente lo teníamos de los 0 a 100 puntos.

Gráfica 17. Distribución de puntajes en el modelo 2



Finalmente apreciamos que el 27% de los profesores se encuentran debajo de los 50 puntos (de -100 a 49 puntos, 1% debajo de los 0 puntos y 26% entre los 0 y 49 puntos), es decir el número de profesores calificados como malos se amplió al doble que en el MP1, esto nos permite decir que el MP2 discrimina de mejor forma los profesores malos (de 0 a 50), pero también distingue un pequeño grupo de profesores que según sus estudiantes son muy malos (menos de 0). Aún con el aumento de la escala y discriminación podemos apreciar una distribución similar de los datos.

4.3.3. MODELO DE PUNTAJE 3.

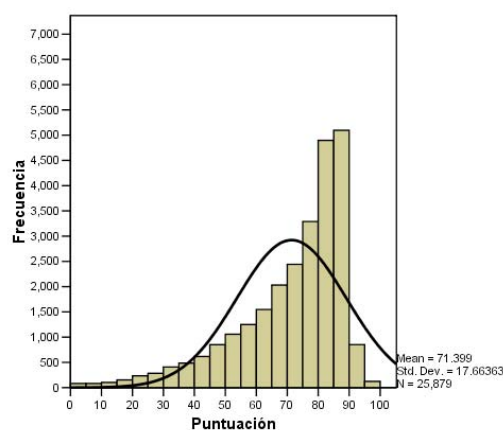
El modelo de puntaje 3 (MP3) se caracteriza por usar el mismo esquema de asignación de puntos que el MP1, pero considerando las opciones de la pregunta 9 para la generación del puntaje total.

Las opciones de la pregunta 9 toman los siguientes valores en este modelo:

A = 50, B = 100, C = 25, D = 50, E = 25, F = 80 y G = 50.

En la gráfica 18 podemos observar la distribución de los puntajes en el modelo 3, la media se encuentra en los 71.39 puntos, la moda en los 85.77, la mediana en los 77.08 puntos, con una desviación estándar de 17.66.

Gráfica 18. Distribución de puntajes en el modelo 3



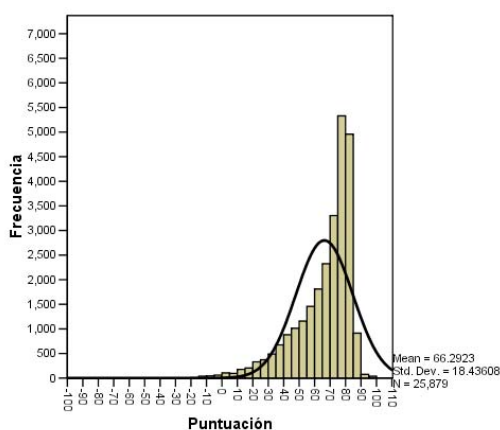
El porcentaje de profesores apreciados como malos se encuentra en el 12.7%, 1.3% menos que el MP1. Además observamos que la consideración de las 7 distintas opciones de la pregunta 9 ocasiona una disminución de 3 puntos en la media y de 8 puntos en el caso de la desviación estándar, además se aprecia claramente un menor agrupamiento de puntajes de 90 puntos en adelante. Aún con estos resultados ligeramente menores apreciamos que se trata de modelos muy parecidos.

4.3.4. MODELO DE PUNTAJE 4.

Luego de observar los resultados en las distribuciones de los modelos 2 y 3 y con la finalidad de ampliar la dispersión de los datos y con ello buscar un modelo de puntaje que distinguiera de mejor manera, según las características del cuestionario, los profesores efectivos de los que no lo son se propone una combinación de MP2 y MP3.

Así el Modelo de Puntaje 4 (MP4) fue integrado por la propuesta de asignación de puntos de la pregunta 1 a 12 y 22 de MP3 y la asignación de puntos de las preguntas 14 a 21 del MP2.

Gráfica 19. Distribución de puntajes en el modelo 4



Los resultados observados en la distribución de puntajes en MP4 se aprecian en la gráfica 19. La media está en los 66.29 puntos, la moda 79.62, la mediana en los 72.66 y la desviación estándar 18.43 puntos (ver gráfica 19). Debajo de los 50 puntos se agrupan el 17.4% (0.6% debajo de los 0 puntos y 16.8% entre los 0 y 49 puntos) cifra 10 puntos menor que el MP2 (27%) pero 4 puntos mayor que el MP1 (13.5%).

Finalmente el MP4 logra reducir el efecto de techo que observamos en el MP1, pero aún así continuamos observando que se trata prácticamente de la misma distribución que en el MP1, MP2 y MP3.

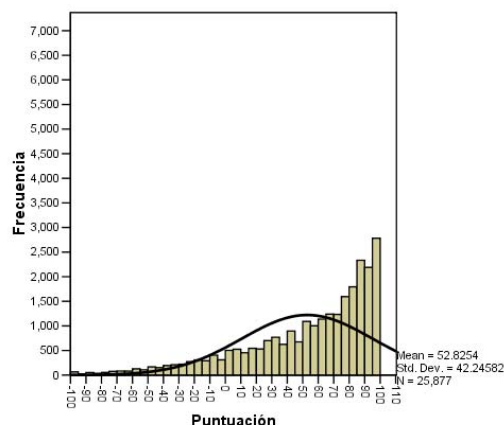
4.3.5. MODELO DE PUNTAJE 5.

En la busca de un modelo que acentuara las diferencias entre profesores según las opiniones de sus estudiantes, se propone un último modelo de puntuación (MP5) que como su característica principal intenta dicotomizar las puntuaciones asignadas a cada pregunta.

Así los puntajes se asignaban en una escala del -100 al 100 a intervalos regulares según el número de opciones. Una pregunta con tres opciones tomaban valores como -100, 0 y 100, en una con cinco opciones encontraríamos un puntaje de -100, -50, 0, 50 y 100. En el calculo de los puntajes totales no se consideraba las distintas opciones de la pregunta 9.

Los resultados de este modelo (MP5) son observables en la grafica 20. La media bajó hasta los 52.82 puntos, la mediana esta en los 65.62 puntos y la moda son los 100 puntos, con una desviación estándar de 42.24 puntos. En este modelo el 36.6% de los profesores se encuentran debajo de los 50, 12.5 % debajo de los 0 puntos y el 24.1% de 0 a 49 puntos, en este modelo

Gráfica 20. Distribución de puntajes en el modelo 5



encontramos el porcentaje más grande de profesores calificados como malos en casi 10 puntos de diferencia respecto al modelo más cercano (MP3).

Finalmente observamos en la distribución del MP5 que la dispersión ha aumentado aún cuando la moda continua siendo de los 100 puntos. Se ve una clara tendencia positiva en la distribución, el modelo distingue muchos más gradientes de profesores que el resto de los modelos, además de ser evidente que al existir más graduación en los puntos hay un aplanamiento de las

frecuencias para cada intervalo. Aunque la distribución presenta la misma estructura, lo que da confiabilidad y validez al análisis.

En resumen, es importante resaltar que los Modelos 1 al 5 tienen un trazo similar, aunque el modelo 5 acentúa más las diferencias, cosa esperada en tanto ese era la finalidad que perseguía el modelo, es decir, acentuar marcadamente las diferencias.

4.4. CALIFICACIONES Z PARA LOS MODELOS DE PUNTUACIÓN 1 AL 5.

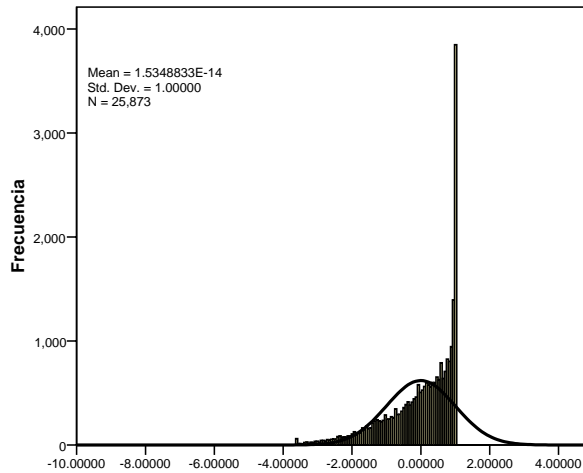
Luego de comparar las distribuciones de los resultados en los 5 modelos de puntuación, se consideró igualar las calificaciones en puntuaciones típicas, o también llamadas calificaciones Z.

Las calificaciones Z emplean para hacer comparaciones entre dos medias de muestras independientes o en diseños metodológicos antes y después (Levin, 1979), en este caso las usaremos para comparar los distintos modelos de puntuación, asignándoles por medio de este procedimiento escalas semejantes.

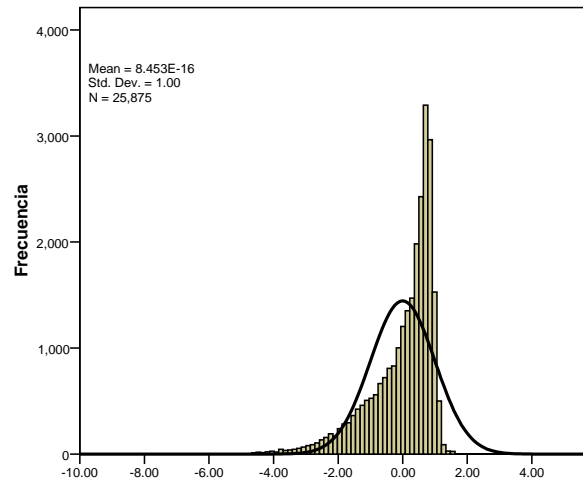
Con los resultados de los distintos modelos, se corrieron los análisis para obtener resultados estandarizados que permitan una mejor comparación entre modelos. Los datos obtenidos se graficaron y se generaron las siguientes 5 gráficas (ver gráficas 21 a 25).

Al ver los gráficos se aprecia que tanto el modelo de puntuación 1 (gráfica 21) y 5 (gráfica 25) tienen un efecto de techo en la asignación en cuanto a la agrupación de las puntuaciones más altas.

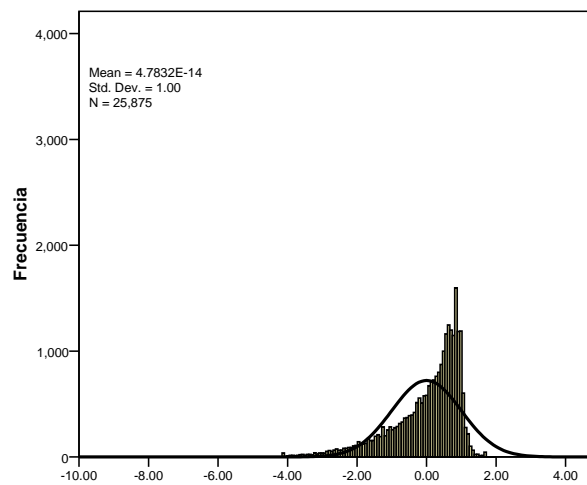
Gráfica 21. Calificaciones Z del Modelo de Puntuación 1



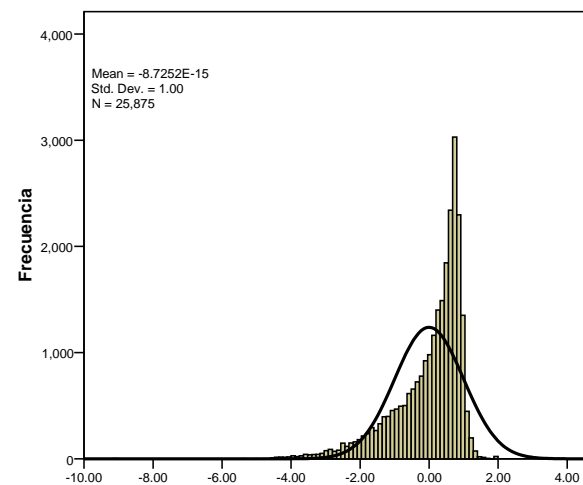
Gráfica 22. Calificaciones Z del Modelo de Puntuación 2



Gráfica 23. Calificaciones Z del Modelo de Puntuación 3

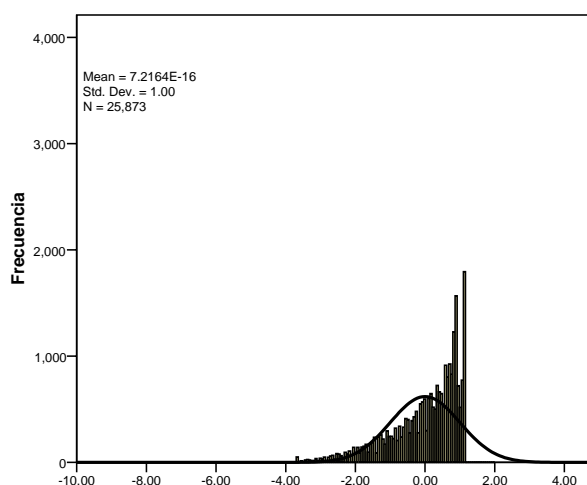


Gráfica 24. Calificaciones Z del Modelo de Puntuación 4



En tanto los modelos de puntuación 2, 3 y 4 (gráficas 22, 23 y 24 respectivamente) tienen distribuciones más coherentes, en el sentido que los saltos entre las calificaciones resultan lógicos, porque uno esperaría un incremento o decremento continuo.

Gráfica 25. Calificaciones Z del Modelo de Puntuación 5



De estos tres últimos modelos, el MP3 en apariencia distribuye mejor los datos, además observamos que en el análisis de correlaciones de este modelo de puntuación (0.728) es muy cercana a la correlación promedio más alta (MP5 con 0.730), pues sólo hay una diferencia de 2 milésimas.

4.5. CORRELACIONES.

Las puntuaciones generales obtenidas en los modelos de puntuación fueron sometidas a una correlación punto biserial (que se usa como indicador de la discriminación) y qué nos permitirá observar qué preguntas mantienen mayor coherencia con el puntaje total.

Los resultados de estas correlaciones se muestran en la tabla 3; ahí podemos observar que las correlaciones obtenidas en todos los modelos de puntaje se caracterizan por ser altas, excepto la pregunta 3 (si el profesor ha faltado ¿qué medidas ha tomado en general para cubrir su ausencia) que es baja en todos los modelos y en el caso del MP1 negativa, es decir, desde la opinión de los estudiantes parece poco relevante las medidas que toma un profesor para cubrir una ausencia.

Es de resaltar que en los 5 modelos las preguntas que muestran mayor coherencia con la calificación general son la pregunta 16 (¿las clases con este profesor son claras?), la pregunta 15 (¿las clases de este profesor son

interesantes?) y la pregunta 7 (¿el profesor aclara las dudas que se presentan durante el aprendizaje?). La pregunta 7 se encuentra en el apartado general, la 15 y 16 en el apartado para responder en clases de carácter teórico. Con estas tres preguntas podemos observar que las características que tienen mayor coherencia con el puntaje total son que el profesor fuera claro, generara interés y resolviera las dudas, por lo tanto es posible aventurarse a decir que desde la opinión de los estudiantes las actividades que tienden a motivarlos son las que más aprecian en su profesores.

El resto de las preguntas varían en la posición de la tabla según el modelo de puntaje usado, pero esto no quiere decir que no mantengan coherencia con el puntaje total; por ejemplo la pregunta 14 o la 21 (dominio sobre la teoría o la práctica) aparentemente no destaca como una de los mejores predictores para el puntaje como lo esperaríamos según los datos reportados por Serrano (en García 2004b), porque se encuentra en los lugares 12 y 13 para MP1, MP3, MP4 y MP5, 11 y 12 para MP2, pero sus puntuaciones que están en el rango del .75 a .77, esto indica que son correlaciones altas con el puntaje general. Las preguntas 1, 2, 3, 4 y 6 son las que menos se correlacionan y se refieren: si presento el programa del curso, si faltó injustificadamente, qué medidas tomó en caso de ausencia, la hora de llegada a clase y si relacionaba la asignatura o módulo con otras asignaturas o módulos.

Tabla 3. Correlaciones por pregunta con la calificación total en los modelos de puntaje 1 a 5.

Correlaciones MP1		Correlaciones MP2		Correlaciones MP3		Correlaciones MP4		Correlaciones MP5	
Pregunta 16	0.868	Pregunta 16	0.873	Pregunta 16	0.859	Pregunta 16	0.865	Pregunta 16	0.866
Pregunta 15	0.864	Pregunta 15	0.869	Pregunta 15	0.855	Pregunta 15	0.860	Pregunta 15	0.863
Pregunta 7	0.849	Pregunta 7	0.847	Pregunta 7	0.848	Pregunta 7	0.850	Pregunta 7	0.850
Pregunta 17	0.846	Pregunta 8	0.806	Pregunta 17	0.834	Pregunta 10	0.815	Pregunta 17	0.844
Pregunta 20	0.836	Pregunta 20	0.798	Pregunta 20	0.828	Pregunta 8	0.805	Pregunta 20	0.837
Pregunta 10	0.820	Pregunta 12	0.798	Pregunta 10	0.816	Pregunta 12	0.797	Pregunta 10	0.819
Pregunta 12	0.819	Pregunta 11	0.795	Pregunta 8	0.808	Pregunta 20	0.796	Pregunta 12	0.817
Pregunta 19	0.814	Pregunta 22	0.787	Pregunta 19	0.807	Pregunta 11	0.795	Pregunta 19	0.814
Pregunta 11	0.810	Pregunta 17	0.786	Pregunta 12	0.803	Pregunta 17	0.782	Pregunta 11	0.809
Pregunta 8	0.809	Pregunta 10	0.784	Pregunta 11	0.800	Pregunta 19	0.777	Pregunta 8	0.808
Pregunta 22	0.783	Pregunta 21	0.782	Pregunta 22	0.776	Pregunta 22	0.772	Pregunta 22	0.781
Pregunta 21	0.774	Pregunta 14	0.780	Pregunta 21	0.771	Pregunta 14	0.772	Pregunta 21	0.773
Pregunta 14	0.757	Pregunta 19	0.778	Pregunta 14	0.757	Pregunta 21	0.771	Pregunta 14	0.758
Pregunta 18	0.740	Pregunta 5	0.730	Pregunta 5	0.740	Pregunta 5	0.734	Pregunta 18	0.737
Pregunta 5	0.738	Pregunta 18	0.727	Pregunta 18	0.731	Pregunta 18	0.725	Pregunta 5	0.737
Pregunta 6	0.690	Pregunta 6	0.672	Pregunta 6	0.687	Pregunta 6	0.678	Pregunta 6	0.689
Pregunta 1	0.581	Pregunta 1	0.559	Pregunta 1	0.578	Pregunta 1	0.576	Pregunta 1	0.579
Pregunta 2	0.525	Pregunta 4	0.501	Pregunta 4	0.518	Pregunta 4	0.515	Pregunta 4	0.505
Pregunta 4	0.525	Pregunta 2	0.492	Pregunta 2	0.501	Pregunta 2	0.494	Pregunta 2	0.497
Pregunta 3	-0.011	Pregunta 3	0.218	Pregunta 3	0.236	Pregunta 3	0.235	Pregunta 3	0.214

Por ultimo, y con la finalidad de tener indicadores para distinguir que modelo maximiza las correlaciones, se promediaron las correlaciones de cada modelo obteniendo los siguientes resultados: MP1 obtuvo una media de 0.722, 0.719 para MP2, 0.728 para MP3, 0.721 para MP4 y 0.730 MP5.

Como observamos las diferencias entre las medias de las correlaciones entre cada modelo son mínimas, la distancia entre el valor más bajo y el más alto es de 0.011 milésimas. Aún con estas diferencias mínimas podremos aventurarnos a

recomendar el modelo de puntaje 5 en tanto es el que mayor discriminación mostró al distinguir “buenos profesores de los malos profesores”.

Adicionalmente se corrió el análisis de fiabilidad de Cronbach, la fiabilidad o confiabilidad puede ser entendida como "la exactitud o precisión de un instrumento de medición" (Silva y Nava, 1992), este análisis exige valores dicotómicos (0 y 1) para tal fin se calcularon los 0 como ceros el 100 como valor 1 y el resto como casos perdidos, para el caso del modelo de puntuación 1.

Al final los casos validos para tal ejercicio fueron 1740 encuestas correspondientes al 6.7 % del total. Además se elimino la pregunta 3 por no contar con los criterios suficientes para el análisis, El resultado del Alpha es de .979, puntaje que muestra la alta confiabilidad del instrumento, es decir, que tiene una precisión alta en la asignación de puntos.

4.6. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES REFERENTES A LOS PROFESORES.

El objetivo principal de la presente investigación se centra en identificar tendencias o relaciones en la opinión de los estudiantes frente a las características de su profesor. Estas variables se obtuvieron a través del análisis de una nómina correspondiente al mes de aplicación de la encuesta de opinión.

Para ello se comparan las medias obtenidas por cada modelo de puntuación en cada una de las variables definidas para el profesor, este análisis se efectuó sólo con los profesores que tienen 10 o más encuestas, esto con la finalidad de reducir el posible ruido que podría introducir comparar docentes que son evaluados con la opinión de pocos, o muy pocos estudiantes. El Criterio de las diez encuestas es arbitrario pero coincide con lo usado por la Unidad de Evaluación Académica de la FESI y lo recomendado por Canales y colaboradores (2004).

Con el criterio de analizar sólo a los docentes con 10 a más encuestas se redujo la población en un 34%, quedando la N en 748 profesores.

Para cada variable a comparar además se elaboró una hipótesis de trabajo que podía tener un apoyo en la bibliografía revisada en el capítulo 3, o bien que parecía razonable especular que fuera una explicación plausible.

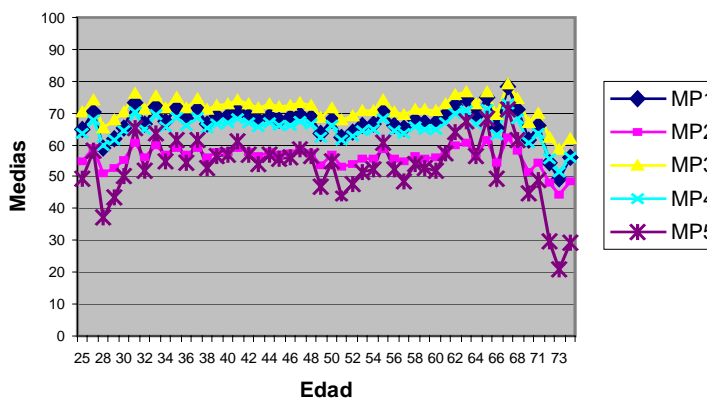
4.6.1. EDAD DE LOS DOCENTES.

En el caso de la variable edad, nuestra hipótesis de trabajo fue que a mayor edad las opiniones de los estudiantes tienden a ser más favorables en torno al desempeño docente de sus profesores, es decir, creemos que la edad puede ir correlacionada con la experiencia académica y esto debería incidir en la calidad de docencia y por lo mismo en las opiniones de los estudiantes sobre sus profesores.

García (2004b), citando a Feldman (1983), nos indica que no existen diferencias significativas, aunque en algunas ocasiones se observa mayor efectividad a menor edad.

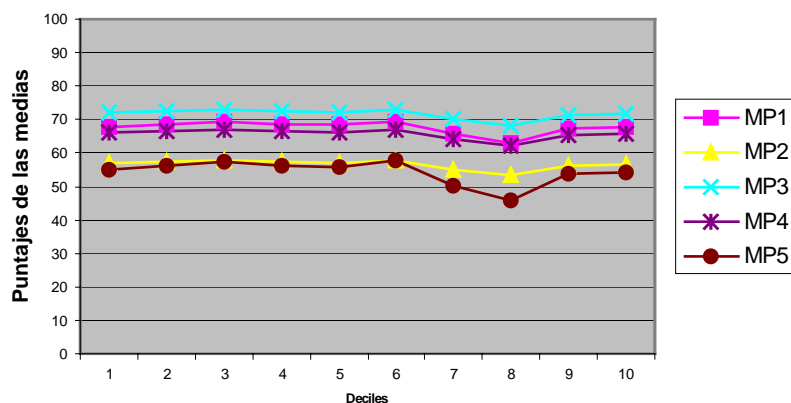
En la gráfica 26 se puede apreciar que en nuestros resultados no existen diferencias en las medias cuando se compara con la variable edad, se puede notar un ligero decremento de las medias a partir de

Gráfico 26. Comparación de las medias obtenidas en los diferentes modelos de puntaje frente a la variable edad de los profesores.



los 68 años y hasta los 75, sin embargo en la mayoría de los casos se trata de un sólo docente evaluado.

Grafica 27. Comparación de las medias obtenidas en los diferentes modelos de puntaje frente a la variable edad distribuida en deciles.



Para minimizar las posibles malas interpretaciones al comparar las diferencias entre las medias obtenidas por los grupos de edad que no tienen una distribución homogénea, se dividió a la población

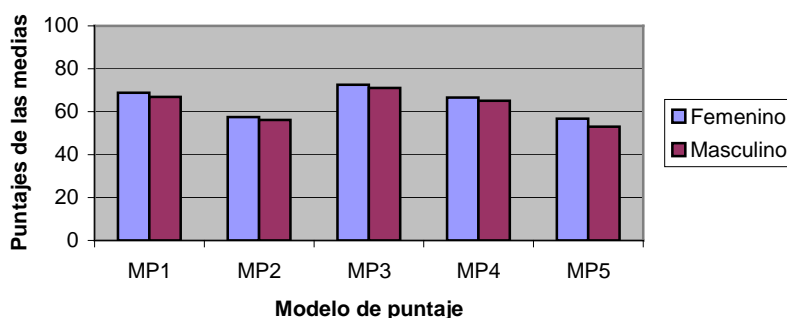
en diez partes con una frecuencia similar en cada uno de ellos. El resultado es que se puede apreciar menor variabilidad entre las medias de los deciles, aunque se observa una ligera depresión en las medias de los deciles 7 y 8, tal y como lo muestra la gráfica 27. Así nuestra hipótesis de trabajo no se confirma al no observar una tendencia clara (positiva o negativa) en las medias observadas. No se corrió un análisis de varianza, porque aunque hubiera significativas, no habría una tendencia congruente con la hipótesis de trabajo.

4.6.2. GÉNERO DE LOS DOCENTES.

La hipótesis de trabajo respecto a las puntuaciones generales y en función del género de los docentes indicaba que se esperaba no encontrar diferencia entre géneros. Según Feldman (1983) no hay patrones consistentes, García (2004b) observa que se desempeñan mejor los hombres con “diferencia mínima y apenas significativa” y Canales y colaboradores (2004) reportan que no hay relaciones significativas para algún género, aunque las mujeres puntúan ligeramente más alto.

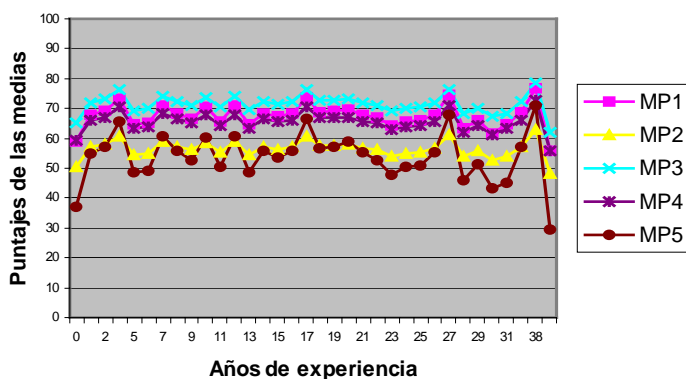
En la gráfica 28 se aprecia que no hay diferencias significativas, en tanto las diferencias son de 16 puntos en el caso del género femenino y 18 puntos en el caso género masculino en el caso más pronunciado (MP3 y MP5), aunque las mujeres puntúan ligeramente más alto, tal y como lo reporta Canales y colaboradores.

Gráfica 28. Comparación de las medias obtenidas en los diferentes modelos de puntaje frente a la variable género.



4.6.3. AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE.

Grafica 29. Comparación de las medias obtenidas en los diferentes modelos de puntaje frente a la variable años de experiencia docente.



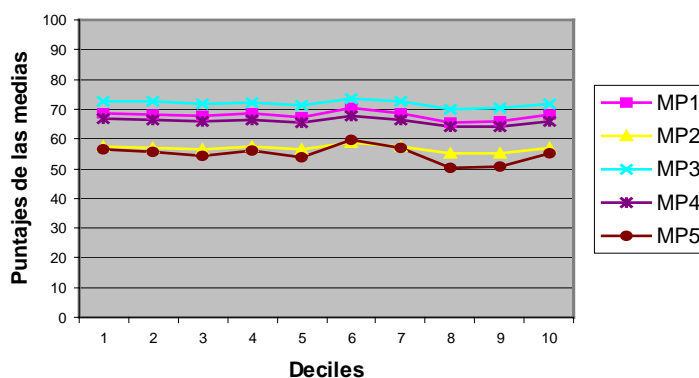
García (2004b) y Canales (2004) reportan que no hay diferencias significativas en lo que respecta a los años de experiencia docente, sin embargo nuestra hipótesis de trabajo refería que a mayor antigüedad docente, mayor experiencia, y por ello mejor calidad en la docencia

así como mayores puntajes desde la opinión de los estudiantes.

Nuevamente al graficar los años de experiencia frente a las medias obtenidas (ver gráfica 29) observamos que no hay una tendencia clara que indique que existe una relación entre estas variables.

Para minimizar la variabilidad observada en la gráfica 29 la población en análisis fue dividida en deciles; los resultados se pueden apreciar en la gráfica 30, donde es evidente que no existen tendencias atribuibles a la

Grafica 30. Comparación de las medias obtenidas en los diferentes modelos de puntaje frente a la variable años de experiencia docente distribuida en deciles.



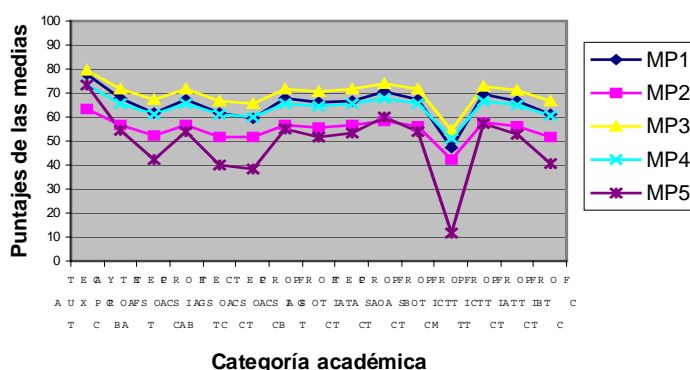
experiencia docente, aunque hay una variación en algunos deciles, esta no es congruente con la hipótesis de trabajo.

4.6.4. CATEGORÍA ACADÉMICA.

Para la variable categoría académica se estructuró la siguiente hipótesis de trabajo: a mayor categoría puntajes más favorables en la opinión de los alumnos. Una mayor categoría académica se vincula con antigüedad, grado académico e

ingreso económico, estas características mejoran las condiciones en las que se imparte la docencia y por ello consideramos posible aumente la probabilidad de opiniones positivas de los estudiantes.

Grafica 31. Comparación de las medias obtenidas en los diferentes modelos de puntaje frente a la variable categoría académica.



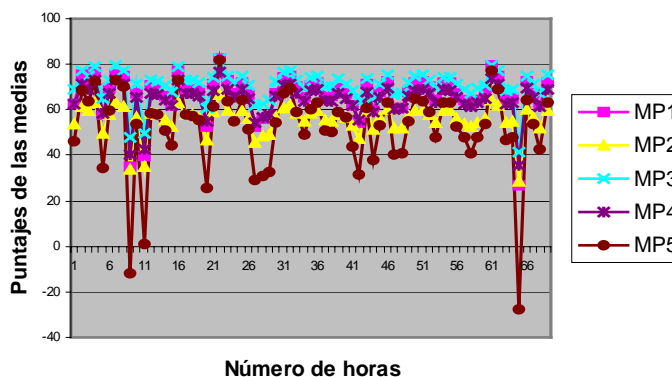
mejores evaluados, García (2004) reporta que los profesores de menor categoría son los mejores evaluados y Canales (2004) reporta que los docentes titulares reciben más altos puntajes que los ayudantes.

En la gráfica 31 se aprecia que no hay tendencias claras que permitan atribuir una relación de a mayor categoría académica mayores puntajes obtenidos, en cambio sí observamos, como lo reportan Feldman y García que los académicos de menor categoría son los que mayores puntajes obtienen, aunque las diferencias que se aprecian no permiten decir que esto constituye una tendencia atribuible al tipo de plaza.

4.6.5. NÚMERO DE HORAS CONTRATADAS.

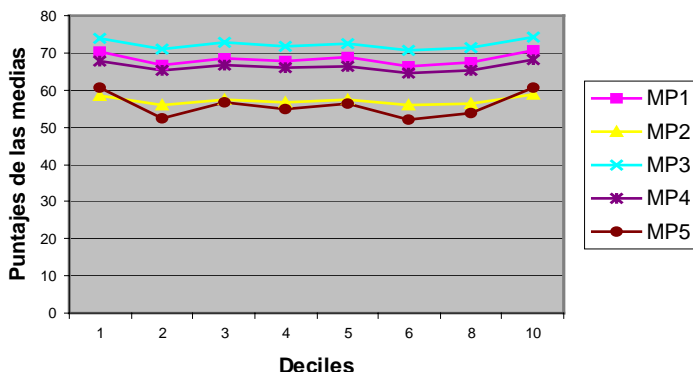
Para el número de horas contratadas se estructuró la siguiente hipótesis: Un mayor número de horas significa más carga académica, mayor número de estudiantes y por la tanto menor calidad en la docencia, es decir, se parte del supuesto que a mayor compromiso con la institución mayor será la carga docente y menor la calidad de las clases que se imparten.

Grafica 32. Comparación de las medias obtenidas en los diferentes modelos de puntaje frente a la variable número de horas.



En la gráfica 32 se aprecia la distribución de las medias comparadas con el número de horas contratadas por la institución, en ella observamos que no se

Grafica 33. Comparación de las medias obtenidas en los diferentes modelos de puntaje frente a la variable número de horas distribuida en deciles.



dibuja ningún tipo de tendencia entre los puntajes obtenido entre los distintos métodos de puntaje y el número de horas contratadas.

Como en el caso de otras variables del docente, esta variable fue dividida en deciles (ver gráfica 33), El resultado es que se lee

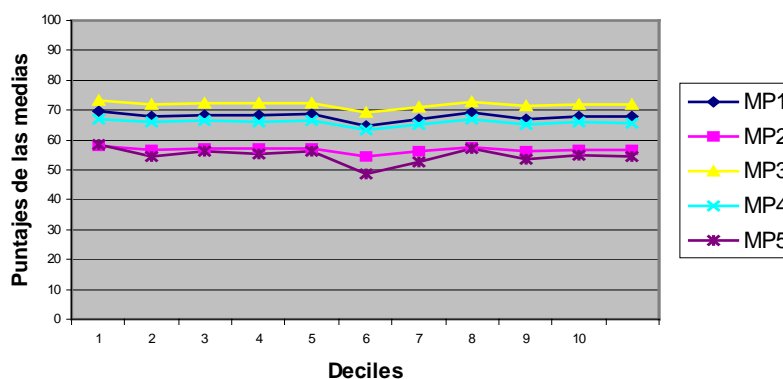
mucho más claramente que no existen diferencias atribuibles al número de horas contratadas. Aunque, nuevamente, hay diferencias entre deciles que podrían resultar estadísticamente significativas, no hay una tendencia congruente.

4.6.6. INGRESO ECONÓMICO.

Mayor ingreso económico implica mejores condiciones en varios niveles: mayor categoría en la plaza académica, mayor antigüedad, más experiencia y mayor estabilidad laboral. De aquí que la hipótesis era que al mejorar el ingreso, estabilidad y experiencia esperaríamos mayor calidad en la docencia y mejores opiniones respecto al docente.

Al existir demasiados intervalos en los ingresos de los docentes se hace muy atomizada su calificación, por se construyeron deciles, los que muestran en la

Grafica 34. Comparación de las medias obtenidas en los diferentes modelos de puntaje frente a la ingreso económicos distribuida en deciles.



gráfica 34, donde se aprecia que no hay ningún tipo de tendencia a favor de alguno de ellos; lo que quiere decir que el ingreso económico tampoco mantiene un relación estrecha con los puntajes obtenidos a través de la opinión de los alumnos.

CONCLUSIONES.

Como hemos observado las encuestas de opinión sobre el desempeño de los profesores (EOSDD) pueden ser una valiosa fuente de información para retroalimentar al docente, para encontrar qué características desde la opinión de los estudiantes integran a un buen docente y, por último, también puede servir para obtener indicadores que permitan la toma de decisiones institucionales.

El presente análisis de opiniones de los alumnos respecto a sus profesores corresponde al primer semestre del año escolar 2003 de la FESI, en ese año escolar la institución contaba con una matrícula de 10,739 alumnos distribuidos de la siguiente forma: 3,268 en la carrera de Médico Cirujano, 2,500 en Psicología, 2,399 en Cirujano Dentista, 1,039 en Biología, 410 en Optometría, 288 en Enfermería licenciatura y 835 en el nivel técnico de Enfermería. 74.7% corresponden en el turno matutino y 25.3% en el vespertino. La planta académica estaba integrada por 1,732 académicos, 400 profesores de carrera de tiempo completo, 898 de asignatura, 381 ayudantes de profesor y 53 técnicos académicos (FESI, 2004).

Las encuestas analizadas refieren al 66 % de los académicos de la FESI, lo que nos indica que es una muestra representativa, y muestran una clara correspondencia en lo que respecta a las proporciones de la población total de profesores en todas las variables analizadas: género, edad, años de experiencia académica, tipo de plaza, número de plazas, horas contratadas, experiencia académica e ingreso económico. La correspondencia entre las proporciones y características de los docentes reportados en las encuestas de opinión de los alumnos y la planta académica de Iztacala permiten asumir que la muestra obtenida representa plenamente a los docentes del plantel.

Un aspecto importante de la investigación fue la búsqueda de nuevos mecanismos de asignación de puntajes, donde se ponderaran de forma diferente las

actividades tipificadas en el cuestionario de opinión; por ejemplo: en la forma de asignación de puntos original, tiene el mismo peso dar a conocer el temario al inicio del semestre que resolver las dudas de los estudiantes, es decir, según esta primera propuesta para efectos de promedio y asignación de puntos una actividad que se hace sólo una vez es equivalente a otra actividad que ocurre durante todo el curso.

Bajo este criterio de asignar valores diferenciados a las actividades tipificadas, se formularon cuatro nuevas propuestas de asignación de puntajes. Los resultados observados en ellas fueron similares, a pesar de que se buscó variar la asignación puntos, la muestra se distribuía de forma muy similar en todos los casos, se apreciaba una misma “familia” en la distribución de las curvas, observando sólo un corrimiento de los puntajes asignados y a lo más, cuando mucho, un aplanamiento de las frecuencias para cada categoría.

La similitud entre los modelos de asignación de puntaje se puede observar con claridad en el listado de correlaciones disponible en la tabla 3 del capítulo de resultados. En este listado se aprecia que el orden de las tres correlaciones más altas y las tres correlaciones más bajas corresponden a las mismas preguntas en todos los modelos, en el resto de las preguntas el escalafón puede diferir en una o dos posiciones; en este contexto es importante señalar que prácticamente todas las preguntas tienen una correlación significativa con la puntuación, en tres cuartas partes de los reactivos están por arriba del .7.

Así tenemos que las preguntas que explican mejor el puntaje total son: ¿las clases con este profesor son claras?, ¿las clases de este profesor son interesantes?, ¿el profesor aclara las dudas que se presentan durante el aprendizaje?. Todas manteniendo una correlación positiva, es decir, entre más claras, interesantes sean las clases y más aclaraciones haya por parte del profesor es más favorable la opinión general de los estudiantes; por lo tanto podemos presumir que los

estudiantes prefieren a los profesores que generan motivación y resuelven sus dudas.

Por otro lado tenemos que los aspectos que parecen importar menos y que se correlacionan poco con los puntajes generales son: la hora en que llegaba el profesor a su clase, si faltó injustificadamente y cuáles fueron las medidas que tomó cuando faltó.

Sorprende que el dominio de la asignatura (teoría o práctica) no está en los primeros lugares, lo que al inicio del trabajo suponíamos, aunque mantiene una correlación alta que va de los .75 a .77 puntos, según el modelo de puntuación. Estos resultados permiten clarificar desde la perspectiva del estudiante cuál es el perfil de profesor que más les agrada.

En lo que respecta a las hipótesis de trabajo que hacían referencia a las características del profesor, encontramos que, para nuestra sorpresa, las variables: género, años de experiencia docente, categoría académica, horas contratadas e ingreso económico, no dibuja ninguna tendencia que nos permita decir que algunas de estas características son definitorias o favorables para que un docente obtenga puntajes altos.

En resumen observamos desde los datos analizados en este trabajo, que según la opinión de los estudiantes, un buen profesor es aquel que es claro en sus clases, mantiene el interés y aclara dudas, lo que pensamos promueve el interés y motivación por lo que se estudia. Sabemos también que para los estudiantes es poco relevante la hora de llegada, las faltas o las medidas que se tomen cuando se falta, así como que no existen tendencias que propicien un buen docente respecto a las características del profesor como la edad o el género, esto desde la opiniones de los estudiantes.

Con base en el análisis de resultados de esta investigación, algunas de las recomendaciones que se pueden implementar son las siguientes:

Podría ser conveniente incluir nuevas variables del profesor para correlacionar con la opinión de los estudiantes, algunas de estas pueden ser: nivel obtenido en los diferentes programas de estímulos académicos, contar con la opinión de sus pares o bien con una auto evaluación, usando la misma escala; incluir estas nuevas fuentes de información podría mostrar resultados interesantes respecto a la confiabilidad de los diferentes métodos que se usan para obtener indicadores respecto al desempeño docente.

En este mismo orden de ideas puede pasar que el modelo de relación de variable uno a uno (una característica del profesor frente al puntaje total) planteado, no sea lo suficiente para explicar la complejidad del problema. Tal como se menciona en el capítulo uno con los modelos de enseñanza propuestos por Coll, que nos advierte que los hallazgos más relevantes se encuentren en la combinación de dos o más factores simultáneos.

También se podrían buscar nuevas formas de asignar pesos a las distintas actividades tipificadas en la encuesta, indicándoles a los estudiantes ordenen las variables de la más importante a la menos importante, ello nos permitiría asignar un puntaje que responda directamente a los criterios, juicios e intereses de quien efectúa la encuesta. Ello permitiría obtener una ponderación hecha por los propios estudiantes, este ejercicio podría replicarse con docentes y autoridades; se obtendrían diferentes ordenaciones de factores de ponderación que por si mismos son relevantes al comparar y distinguir que tan parecidos son entre ellos.

Para promover la participación activa de estudiantes y docentes se puede generar un sistema de “cafetería”, donde además de las preguntas que la institución le interese explorar, el docente y los alumnos tengan la oportunidad de personalizar

con nuevas preguntas y de compartirlas, vía un sistema informático con el resto de la planta docente. Si las preguntas generan interés en la mayoría de la población, podría considerarse para ser agregadas en las siguientes ediciones del cuestionario.

En esta misma línea podría aprovecharse mucho más los medios tecnológicos para generar una base de datos con los resultados por semestre o año de cada aplicación para que los docentes puedan contrastar su ejecución desde la opinión de los alumnos y así impulsar un proceso de evaluación formativa.

Finalmente los datos recabados en cuestionarios de opinión no sólo tienen valor para el docente, la institución la puede usar para generar programas remediales para los docentes que obtienen puntajes bajos recurrentemente en las áreas de mayor interés por parte de los estudiantes, como los que tienen que ver con los procesos para mantener el interés y la motivación en clase, generar claridad en la exposición, el uso de ejemplos adecuados o auxiliarse de mapas conceptuales. Así se pueden generar programas de capacitación para todos los profesores con la finalidad de elevar la calidad de la docencia según los intereses de los estudiantes. Como por ejemplo generar herramientas que le permitan al docente mantener el interés en la clase, explicar los contenidos de forma clara y responder adecuadamente a las dudas de los estudiantes.

REFERENCIAS.

Abalde, E.; Muñoz, J. M. y Ríos, M. P. (2002). Evaluación docente vs. Evaluación de la Calidad. En: **Memorias del tercer congreso virtual de AIDIPE**. España. Consultado el 21 de febrero del 2005 desde <http://www.uv.es/aidipe/CongVirtual3/Ponencia3.htm>

American Psychological Association. (1985). **Standards for Educational and Psychological Testing**. Washington, D.C.: APA.

ANUIES. (1997). **La evaluación y acreditación de la educación superior en México**. Revista de la Educación Superior, Vol. XXVI (1), No 101, 57-92.

Arancibia, V. (1997). **Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación**. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, OREALC - UNESCO. Consultado el 21 de febrero del 2005 desde http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/2sistemas_medicion_evaluacion.pdf.

Baeza A. A. (2003). **Evaluación Del Docente En La Universidad De Chile: La Mirada Desde Los Estudiantes**. Revista Enfoques Educativos, 5 (1): 01 – 15.

Canales, A., Luna, E., Díaz, F., Monroy, M., Díaz, M. Y García G. (2004). Aproximaciones metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia. En: Rueda B. M. Y Díaz-Barriga A. F. (coords). **La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional**. (87-201). México: Universidad Nacional Autónoma de México - Plaza y Valdez.

Casanova, M. A. (1995). **Manual de evaluación educativa**. Madrid, España: La Muralla.

Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En: Coll, A. C. Marchesi I y Palacios, J. (Comps.). **Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar**. (357-386). Madrid: Alianza Editorial.

Colomina, R., Onrubia, J., Rochera i M^aJ. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En: Coll, A. C. Marchesi I y Palacios, J. (Comps.). **Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar**. (437-458). Madrid: Alianza Editorial.

Díaz, B. F. (2004). Evaluación de la docencia. su generación , su estructuración y retos. En: Rueda, M. (Coord.). **¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Francia, España y Brasil.** (63-76). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior -Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Diccionario de la lengua española. Vigésima segunda edición. Consultado el 31 de mayo del 2004 desde <http://buscon.rae.es/diccionario/drae.htm> .

Facultad de Estudios Superiores Iztacala. **Plan de desarrollo académico institucional 2000 - 2005.** Consultado el 25 de octubre del 2005 desde <http://www.iztacala.unam.mx/PDAI2001/39.html>.

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2004. **Primer informe de actividades.** Consultado el 25 de octubre del 2005 desde <http://direccion.iztacala.unam.mx/primerinforme>.

Fermín, M. (1971). **La evaluación, los exámenes y las calificaciones.** Buenos Aires: Kapelusz.

Fernández, A. (2002). El desarrollo profesional del docente y el "Perfil del docente". En: **Plan de Formación sobre incorporación de las TIC en educación.** Consultado el día 2 de febrero del 2005 desde <http://www.uca.edu.sv/investigacion/edudistancia/unidad10.html>.

Fink, A. (1995). **Evaluation for education and psychology.** (Cáp. 1). California, USA: SAGE.

García G. J. (2004). Los cuestionarios de evaluación de la docencia, las dimensiones de la efectividad docente y los resultados de la investigación ¿qué tan aplicables son a diferentes culturas de educación superior?. En: Rueda B. M. Y Díaz-Barriga A. F. (coords). **La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional.** (pp. 37 - 47.). México: UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO - Plaza y Valdez.

García, B., Loredo, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes R., Rigo, M., Rueda M. (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En: Rueda B. M. Y Díaz-Barriga A. F. (coords). **La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional.** (pp. 13 - 86). México: UNAM - Plaza y Valdez.

García, C. F. (1979). **La evaluación en la educación.** Perfiles educativos. Número 3, 37- 43.

Gilio, M. M. (2004). **Evaluación Docente en la UAQ.** En: Rueda, M. (Coord.). **¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Francia, España y Brasil.** México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior - Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Gómez, J. M. (1976). **La evaluación de la enseñanza por la opinión de los alumnos.** *Revista de la Educación Superior*, 1(17). Consultado el 15 de abril del 2002 desde <http://web.anuies.mx/anuies/revsup/res079/art16.htm>.

González, S. J. (1998). **Evaluación de la docencia Universitaria.** (Cáp. 1). Tesis de maestría. Universidad de Valencia, Valencia, España.

González, L. I. (2002). **Propuestas de Evaluación Institucional Universitaria en el Ámbito Internacional.** En: *OEI-Revista Iberoamericana de Educación.* Consultado el 14 de diciembre del 2004 desde <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/358Gonzalez.pdf>.

Levin, J. (1979). **Fundamentos de estadística.** 2da edición. (Cáp. 8). México: Harla.

Luna, S. E. y Tinajero, V. G. (2004). Diferencias en las opiniones de docentes y estudiantes sobre las dimensiones de la enseñanza efectiva. En: M. Rueda, A. Díaz Barriga y M. Díaz (comps.). **Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior.** (113 - 123). México: Universidad Autónoma Metropolitana - Universidad Nacional Autónoma de México - Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.

Luna, S. E., Valle E. C. y Tinajero, V. G. (2004). Evaluación de la Docencia. Vicisitudes de un proceso institucional. En: M. Rueda (Coord.). **¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Francia, España y Brasil.** México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior - Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Miranda D. A. G. y Sánchez M. A. E. (1999). **Encuesta de opinión de los alumnos hacia los profesores, la versión computarizada.** En Memorias Electrónicas del Congreso General de Cómputo. Cómputo.99@mx [CD-ROM]. México.

Miranda D. G. A. y Bustos, S. A. (2001). **Procesos de evaluación en web. La segunda etapa del cuestionario de opinión sobre el desempeño docente.** En Memorias Electrónicas del XVII Simposio Internacional de Computación en la

Educación de la Sociedad Mexicana de Cómputo en la Educación [CD-ROM]. México.

Navarro, M. (1998). **La Autoevaluación De La Gestión**. En Serie de estudios de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria Convocatoria. Argentina. Consultado el 22 de enero del 2005 desde http://www.coneau.edu.ar/que_es/document/publicaciones/Autoevaluacion_de_la_gestion.PDF.

Nieto, G. J. M. (1996). **La autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente**. Colección educación al día. Didáctica y Pedagogía. Madrid: Escuela Española.

Pérez R., M. (2000). **Evaluación de la Universidad**. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México

Ramo, T. Z. y Gutiérrez, B. R. (1995). **La evaluación en la educación primaria. Teoría y práctica**. Madrid, España: Escuela Española,

Sánchez, M. A. (2001). **Cuestionario de Opinión de los Alumnos sobre el Desempeño de sus Profesores** [Presentación en Power Point].

Sánchez, M. A. (2002). **Análisis de la estrategia “Academias de evaluación del logro escolar” para la evaluación masiva de estudiantes universitarios**. (Cáp. I, 16-26.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Santrock, J. W. (2004). **Psicología de la educación**. (Cap 1, 2-39.). México: Mc Graw Hill.

Silva, R. A. y Nava, Q. C. (1992). Confiabilidad y validez en psicología. En: **Métodos cuantitativos en psicología**. (71-98). México, Trillas..

Simoneau, R. (1992) **LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL: CONCEPTOS TEÓRICOS**. Revista de la Educación Superior, No 79. Consultado el 28 de marzo del 2004 desde <http://web.anuies.mx/anuies/revsup/res079/art16.htm>.

Tirado S. F. (1997). **Hacia una cultura de la evaluación**. Básica. Revista de la escuela y del maestro. Fundación SNTE, para la cultura del maestro mexicano. Año IV, número 15, p. 21-29.

Universidad Nacional Autónoma de México. (1988). **Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México**. Consultado el 07 de febrero del 2005 desde <http://www.dgelu.unam.mx/nac1-1.htm>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2003). **Marco Institucional de Docencia.** Consultado el 1 febrero del 2005 desde <http://www.dgelu.unam.mx/nac2-1.htm>

Wolf, R. (1990). **Evaluation in education.** (Cap 1). New york. USA: Praeger.

Zabalza, B. M.A. (1990). **Evaluación orientada al perfeccionamiento.** En: *Revista Española de Pedagogía.* Año XLVIII, no. 188, 295-317.

ANEXOS.

Anexo 1. Tabla que muestra los reactivos del instrumento de opinión sobre desempeño docente realizado en la universidad de la Coruña.

ITEMS DEL CUESTIONARIO FINAL	
DIMENSIONES	ITEMS
"Cumplimiento con las obligaciones"	1.- Asiste normalmente a clase y si falta lo justifica. 2.- Cumple adecuadamente (comienza y acaba) el horario de clase. 3.- Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes. 4.- Es accesible en el horario de tutorías.
"Programa"	5.- Da a conocer el programa (objetivos, contenidos, metodología, evaluación, ...), extensión, desarrollo, ..., a principio de curso. 6.- Lo explicado en clase responde al programa de la asignatura.
"Metodología"	7.- Se preocupa de que sus clases sean buenas. 8.- Explica con claridad los conceptos implicados en cada tema. 9.- En sus explicaciones se ajusta bien al nivel de conocimiento de los estudiantes. 10.- Las clases están bien preparadas, organizadas y estructuradas. 11.- Las explicaciones se hacen de forma ordenada y con claridad. 12.- Se preocupa de los problemas de aprendizaje de sus alumnos/as. 13.- Nos motiva para que participemos crítica y activamente en el desarrollo de la clase. 14.- Se nos incita a reflexionar en las implicaciones o aplicaciones prácticas de lo tratado en clase. 15.- La comunicación profesor/a-estudiante es fluida y espontánea, creando un clima de confianza. 16.- Consigue que estemos motivados/as e interesados/as por la materia. 17.- La asistencia a clase es una ayuda importante para la comprensión de la asignatura.

<p>“Materiales”</p>	<p>18.- Los materiales recomendados (bibliografía, documentación, etc.) me sirvieron de ayuda y son fácilmente accesibles. 19.- Los materiales de estudio (textos, apuntes, etc...) son adecuados. 20.- Utiliza con frecuencia ejemplos, esquemas o gráficos, ..., para apoyar las explicaciones. 21.- Fomenta el uso de recursos (bibliográficos o de otro tipo) adicionales a los utilizados en la clase y me resultan útiles. 22.- Realiza suficientes seminarios (lecturas, charlas, debates, ...) relacionados con la asignatura.</p>
<p>“Actitud del /la profesor/a”</p>	<p>23.- Es respetuoso/a con los estudiantes. 24.- Es accesible y está dispuesto/a a ayudarnos.</p>
<p>“Evaluación”</p>	<p>25.- Conozco los criterios y procedimientos de evaluación en esta materia. 26.- En esta asignatura tenemos claro lo que se nos va a exigir 27.- Los criterios y procedimientos de evaluación me parecen adecuados y justos. 28.- Los exámenes están pensados para verificar fundamentalmente el grado de comprensión de los temas. 29.- Explica la calificación y es capaz de revisarla si considera que puede haber error. 30.- El estudiante tiene posibilidad de conocer y corregir los criterios de corrección del examen. 31.- El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte en clase. 32.- Da a conocer las calificaciones en el plazo establecido. 33.- La calificación final es fruto del trabajo realizado a lo largo de todo el curso (trabajos, intervenciones en clase, exámenes, ...).</p>
<p>“Practicas”</p>	<p>34.- Imparte suficientes clases prácticas de pizarra. 35.- Realiza suficientes prácticas de campo en relación con la asignatura.</p>
<p>“Satisfacción”</p>	<p>36.- En general, estoy satisfecho/a con la labor docente de este/a profesor/a. 37.- En general, me siento satisfecho/a asistiendo a sus clases. 38.- Considero que he aprendido bastante en esta asignatura. 39.- He dedicado comparativamente más esfuerzo a esta asignatura que a otras asignaturas 40.- El nivel de esfuerzo dedicado a la materia es elevado.</p>

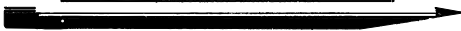
Anexo 2. Cuestionario de opinión de los alumnos sobre el desempeño de sus profesores, UNAM, FES Iztacala.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
 Cuestionario de Opinión de los Alumnos sobre el Desempeño Docente



INSTRUCCIONES

- Use solamente lápiz del 2 ó 2 1/2. No use pluma ni marcador

- Marque su respuesta llenando completamente el alveolo que corresponda.
- No maltrate, doble o engrape esta hoja
- En caso de error borre completa y limpiamente.
EJEMPLO CORRECTO
EJEMPLOS INCORRECTOS

El siguiente cuestionario tiene como objetivo conocer la opinión de los estudiantes sobre el desempeño de los profesores de Iztacala en sus actividades frente a grupo. Para ello, es importante que des tu parecer libre y seriamente, y de la manera más objetiva posible. Responder a este cuestionario es totalmente voluntario. Los resultados se entregarán, de manera confidencial, a los profesores a que se refieren, al menos dos meses después de que hayan asentado calificaciones de este semestre en actas. **POR FAVOR CONTESTA UN CUESTIONARIO POR CADA PROFESOR QUE TE DÉ CLASES ACTUALMENTE.**

¿Qué carrera cursas? <input type="radio"/> Biología <input type="radio"/> Cirujano Dentista <input type="radio"/> Enfermería <input type="radio"/> Medicina <input type="radio"/> Optometría <input type="radio"/> Psicología <input type="radio"/> Posgrado	Nombre del profesor o profesora: _____ _____ _____	CLAVE DEL PROFESOR _____ (1) (2) (3) (4) (1) (2) (3) (4) (2) (2) (2) (2) (3) (3) (3) (3) (3) (3) (3) (3) (5) (5) (5) (5) (6) (6) (6) (6) (7) (7) (7) (7) (8) (8) (8) (8) (9) (9) (9) (9)	GRUPO _____ (1) (1) (1) (1) (1) (1) (1) (1) (2) (2) (2) (2) (3) (3) (3) (3) (4) (4) (4) (4) (5) (5) (5) (5) (6) (6) (6) (6) (7) (7) (7) (7) (8) (8) (8) (8) (9) (9) (9) (9)	CLAVE DE LA ASIGNATURA O MÓDULO _____ (1) (1) (1) (1) (1) (1) (1) (1) (2) (2) (2) (2) (3) (3) (3) (3) (4) (4) (4) (4) (5) (5) (5) (5) (6) (6) (6) (6) (7) (7) (7) (7) (8) (8) (8) (8) (9) (9) (9) (9)
		Nombre de la asignatura o módulo: _____		

¿Qué tan importante te parece esta asignatura o módulo?
 Mucho Poco Nada

¿Qué tanto te gusta esta asignatura o módulo?
 Mucho Poco Nada

¿Crees que los conocimientos adquiridos en esta asignatura o módulo te serán útiles para tu desarrollo profesional?
 Mucho Poco Nada No sé

¿Ha cumplido esta asignatura o módulo las expectativas que tenías al inscribirte?
 Sí No No sé

1. Al inicio del semestre, ¿el profesor dió a conocer el programa del curso y la metodología de trabajo?
 Sí Parcialmente No El profesor no estaba asignado al grupo al inicio del semestre No asistí al inicio del curso

2. El profesor ¿ha faltado injustificadamente a clase durante el semestre?
 Nunca De 1 a 4 veces De 5 a 10 veces Más de 10 veces

3. Si el profesor ha faltado ¿qué medidas ha tomado en general para cubrir su ausencia?
 Ninguna Repuso las clases posteriormente Dejó trabajo para el grupo Envío a otro profesor a impartir su clase Otras _____

4. Generalmente, el profesor llega a su clase, práctica o tutoría:
 A la hora acordada Con retraso de 10 a 20 minutos Con retraso de 21 a 30 minutos Con retraso de más de 30 minutos

5. ¿El profesor ha relacionado los contenidos de su asignatura o módulo con la práctica profesional?
 Siempre Frecuentemente Algunas Veces Casi nunca Nunca

6. ¿El profesor ha relacionado los contenidos de su asignatura o módulo con los de otras asignaturas o módulos?
 Siempre Frecuentemente Algunas Veces Casi nunca Nunca

7. ¿El profesor aclara las dudas que se presentan durante el aprendizaje?
 Siempre Frecuentemente Algunas Veces Casi nunca Nunca

HR06
 060321
 Designated by NCS. Printed in U.S.A. Blank form: M1022591-1

8. Las actividades que pide realizar el profesor ¿contribuyen al aprendizaje?

- Siempre Frecuentemente Algunas Veces Casi nunca Nunca

9. Indica cuáles de las siguientes actividades han sido llevadas a cabo por este profesor en tu grupo (puedes elegir varias):

- Pone ejemplos Dialoga con los alumnos Plantea problemas Propicia el trabajo en equipo
 Expone el tema Promueve el interés de los alumnos Demuestra cómo se deben hacer las cosas

10. En general, ¿el profesor corrige oportunamente los errores de los alumnos?

- Siempre Frecuentemente Algunas Veces Casi nunca Nunca

11. La forma en que el profesor trata a los alumnos ¿facilita el aprendizaje?

- Sí Parcialmente No

12. Suponiendo que aún te quedaran por cursar módulos o asignaturas de este tema ¿te gustaría tomarlos con este profesor?

- Sí Tal vez No

13. Las clases de este profesor son principalmente:

- A) Teóricas B) Prácticas C) Ambas

CONTESTA LAS PREGUNTAS DE ESTE RECUADRO SÓLO SI CONTESTASTE "A)" O "C)" A LA PREGUNTA 13

14. En tu opinión, ¿el profesor domina los contenidos de sus clases?

- Profundamente Bastante Regular Poco Nada

15. ¿Las clases con este profesor son interesantes?

- Siempre Frecuentemente Algunas veces Casi nunca Nunca

16. ¿Las clases con este profesor son claras?

- Siempre Frecuentemente Algunas veces Casi nunca Nunca

17. ¿La actitud del profesor propicia la participación de sus alumnos?

- Siempre Frecuentemente Algunas veces Casi nunca Nunca

CONTESTA LAS PREGUNTAS DE ESTE RECUADRO SÓLO SI CONTESTASTE "B)" O "C)" A LA PREGUNTA 13

18. El profesor ¿revisa el trabajo de sus alumnos?

- Siempre Frecuentemente Algunas veces Casi nunca Nunca

19. El profesor ¿hace sugerencias que mejoran el trabajo que realizan sus alumnos?

- Siempre Frecuentemente Algunas veces Casi nunca Nunca

20. El profesor ¿se compromete en la dirección del trabajo de sus alumnos?

- Siempre Frecuentemente Algunas veces Casi nunca Nunca

21. El profesor ¿domina los elementos teórico-prácticos del trabajo que dirige?

- Siempre Frecuentemente Algunas veces Casi nunca Nunca

22. ¿Consideras que se han cubierto los objetivos de este módulo o asignatura hasta ahora?

- Sí Parcialmente No

23. ¿Qué calificación crees que obtendrás en esta asignatura o módulo?

- 10 9 8 7 6 5

24. Las clases de este módulo o asignatura en general empezaban en el horario:

- de 7 u 8 de la mañana aproximadamente de 9 a 13 horas aproximadamente
 de 3 a 6 de la tarde aproximadamente de las 7 de la noche en adelante

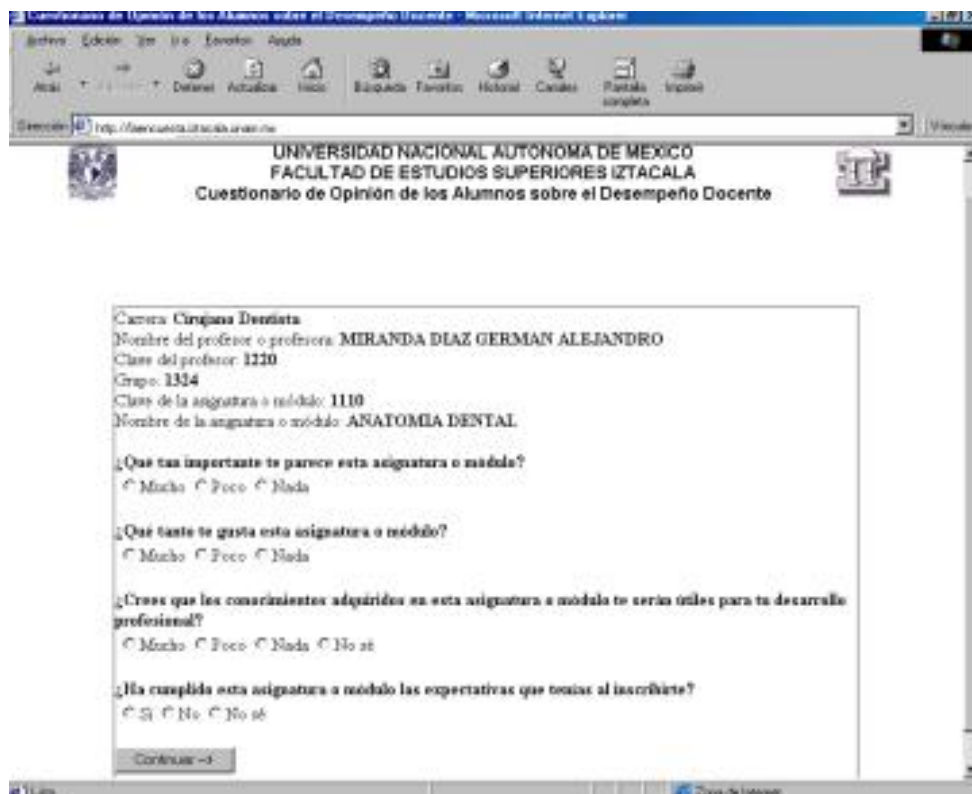
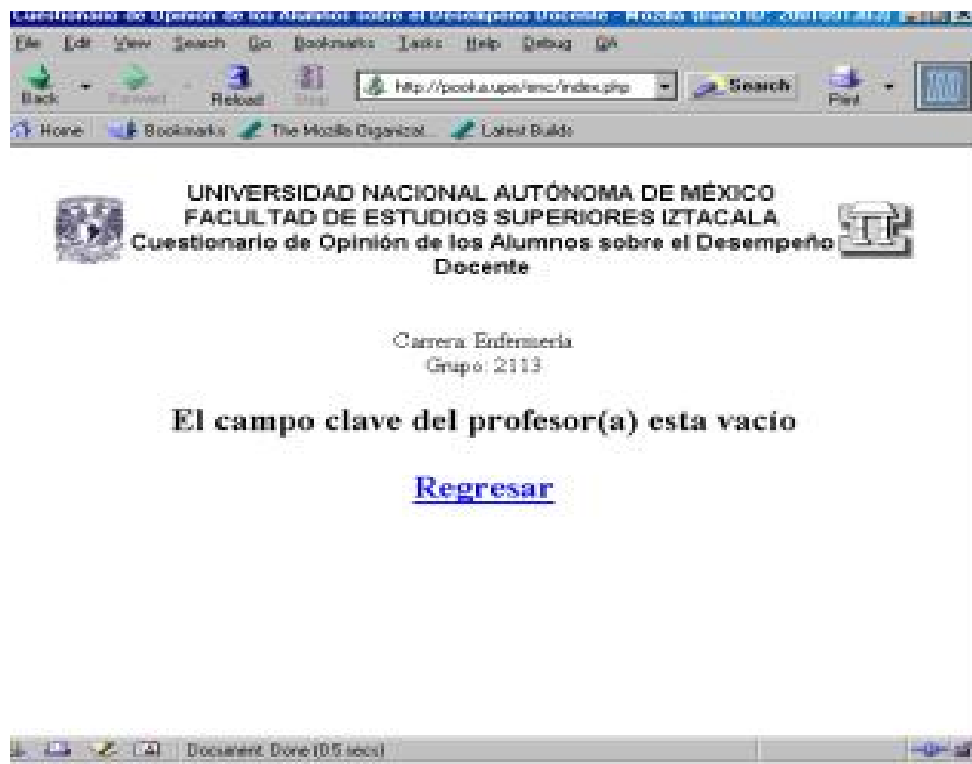
Comentarios o sugerencias para el profesor:

Gracias por tu participación

Anexo 3. Se muestran distintas capturas de pantalla de la primera versión de la encuesta computarizada del cuestionario de opinión de los alumnos sobre el desempeño docente.



Anexo 4. Se muestran capturas de pantalla de la primera segunda versión computarizada del cuestionario de opinión de los alumnos sobre el desempeño docente.



Anexo 5.

Opinión de los Alumnos sobre el Desempeño de los Profesores
Universidad Nacional Autónoma de México
Campus Iztacala

PROFESOR(A) <NOMBRE>

PRESENTE

El siguiente reporte es un resumen de la información obtenida a través de los cuestionarios de opinión que los alumnos contestaron en <mes> de <año>. Los resultados de la opinión sobre usted se encuentran en la columna "puntaje del profesor", y se obtuvieron con base en los <Numero de encuestas> cuestionarios recabados que hacen referencia a usted. En la columna "observaciones" se incluye un signo que se lee con la siguiente clave: M = Muy buen desempeño; P = Puede mejorarse el desempeño; D = Debe mejorarse el desempeño.

Los resultados de la columna "puntaje de la carrera" son los promedios de todos los profesores de la carrera de <Carrera> sobre quienes se respondieron los cuestionarios en esta ocasión. Los resultados de la columna "puntaje de la escuela" son los promedios de todos los profesores de la escuela sobre quienes se respondieron los cuestionarios en esta ocasión.

Dos de los motivos principales por los cuales nos parece conveniente darle a conocer esta información son los siguientes: por un lado, para que Usted cuente con un indicador de la percepción que los alumnos tienen de su labor docente; y por otra parte, porque diversos investigadores como Allport, Anderson, Rosental, y Becker, entre otros, han llegado a concluir que, más que las capacidades, las habilidades o las destrezas del alumno por sí mismas, lo que influye significativamente en su desarrollo personal y profesional es la forma en que se relaciona con el docente y las pautas actitudinales y de comportamiento que experimenta en su relación con él.

Aspecto	Puntaje del profesor	Observaciones	Puntaje de la carrera	Puntaje de la escuela
El profesor explicó al inicio del semestre el plan de trabajo				
El profesor faltó injustificadamente durante el semestre				
Que medidas tomó				
El profesor fue puntual en la hora de inicio				
El profesor relacionó su asignatura con la resolución de problemas y/o práctica profesional				
El profesor relacionó los contenidos de clase con otras asignaturas				
El profesor aclaraba las dudas surgidas durante el aprendizaje				
El profesor aclaraba oportunamente los fallos de los alumnos				
El profesor conoce los contenidos de la clase				
Las clases que impartía el profesor eran interesantes				
El profesor dirigió sus clases en forma clara				
El profesor propició la participación en sus clases				
El profesor revisa el trabajo de sus alumnos				
El profesor hace sugerencias que mejoran el trabajo de sus alumnos				
El profesor se compromete con el trabajo de sus alumnos				
El profesor domina los elementos teórico – prácticos del trabajo que dirigió				
Resultados globales				

“(.)” Significa que ningún alumno contestó esa pregunta con respecto a usted.

Andrés Sánchez Moguel
Jefe de la Unidad de Planeación, Programación y Evaluación