



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO**

---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E  
INVESTIGACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

La evaluación docente en la Universidad Autónoma  
Metropolitana Unidad Xochimilco: un ejercicio de  
metaevaluación, el caso de la Licenciatura en  
Estomatología.

**T E S I S**

Que para obtener el grado de Maestría en Pedagogía  
Presenta:

**José Raymundo Acosta Badillo**

**TUTORA: Dra. Elsa González Paredes**

**México 2012**





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

*A mis dos amores:  
Mi esposa y mi hijo.*

*Una sabia gestión no se reduce  
Jamás a una pura satisfacción de necesidades,  
de otro modo nos quedamos prisioneros  
de una visión donde la política no es sino  
una forma de organización que gestiona  
un “zoológico humano”.*

*Christian Descamps*

*La educación es como un  
árbol: se siembra una  
semilla y se abren muchas  
ramas.*

*José Martí*

## ÍNDICE

	Pág.
AGRADECIMIENTOS.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1 LA EVALUACIÓN DOCENTE: .....	11
1.1 LA EVALUACIÓN.....	11
1.2 EL PROBLEMA DE LA EVALUACIÓN DOCENTE.....	18
1.3 ESTUDIOS SOBRE LA CALIDAD, FINANCIAMIENTO Y EVALUACIÓN DOCENTE.....	26
1.3.1 CALIDAD EDUCATIVA.....	27
1.3.2 FINANCIAMIENTO EDUCATIVO.....	31
1.3.3 EVALUACIÓN DOCENTE.....	34
CAPÍTULO 2 MODELO EDUCATIVO DE LA UAM-X.....	39
2.1 FORMACIÓN DE LA UAM-X.....	39
2.2 EL MODELO EDUCATIVO.....	43
2.3 SISTEMA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.....	46
2.4 PRÁCTICA DOCENTE.....	49
CAPÍTULO 3 EVALUACIÓN DOCENTE EN LA UAM-X.....	57
3.1 SUSTENTO LEGAL DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LA UAM-X.....	57
3.2 LOS CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN DOCENTE.....	61
CAPÍTULO 4 LA LICENCIATURA EN ESTOMATOLOGÍA.....	65
CAPÍTULO 5 METODOLOGÍA.....	70
CAPÍTULO 6 RESULTADOS.....	74
CAPÍTULO 7 DISCUSIÓN.....	81
CONCLUSIONES GENERALES.....	86
BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	89
ANEXOS ESTADÍSTICOS.....	100

## ACRÓNIMOS

- [ANUIES] ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR.
- [CEPAL] COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.
- [COMIE] CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.
- [DOER] DECISION ORIENTED EDUCATIONAL RESEARCH.
- [IES] INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.
- [INEE] INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN.
- [LCD] LABORATORIOS DE DISEÑO Y COMPROBACIÓN DE SISTEMAS ESTOMATOLÓGICOS.
- [OCDE] ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO.
- [PISA] PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT.
- [POD] POLÍTICAS OPERACIONALES DE DOCENCIA.
- [RIPPPA] REGLAMENTO DE INGRESO, PERMANENCIA Y PROMOCIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO.
- [TALIS] TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY.
- [UAM] UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA.
- [UAM-X] UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA UNIDAD XOCHIMILCO.
- [UNAM] UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.
- [UNESCO] ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA.

## AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi profundo agradecimiento a la Doctora Elsa González, mi directora de tesis, por el apoyo generoso y paciente que me brindó durante el trabajo de investigación. Al Doctor Antonio Carrillo por su apoyo y paciencia para finalizar este trabajo.

Agradezco al Maestro Enrique Cruz por sus oportunos comentarios y sugerencias. A la Doctora Teresa Barrón por sus comentarios en el desarrollo estadístico. Al Doctor José Luis Ortiz por sus aportes en la búsqueda de claridad y a la Doctora Alicia Rivera por su entusiasmo en la lectura y oportunas correcciones para la elaboración del presente trabajo.

Por supuesto, no puede faltar mi más sincero agradecimiento a mis compañeros todos de la Maestría en Pedagogía por su entusiasmo, apoyo y alicientes para concluir una importante etapa en mi vida; así como al grupo de la línea de investigación: Ana Anaya, Ana Álvarez, Sara y Cesar García García.

Finalmente agradezco a la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México que me brindó la posibilidad de realizar esta Maestría.

## INTRODUCCIÓN

La evaluación de la práctica docente se ha convertido hoy día en un medidor de la educación, se trata de un fenómeno que impacta directamente a todos los involucrados en el proceso académico y formativo, también permite comprobar la adquisición del aprendizaje utilizando técnicas e instrumentos con diversas estructuras, según el objetivo que se propone (Figuroa, 2007:419). En el presente trabajo de investigación se analizará el proceso de evaluación docente en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X) en la licenciatura en estomatología y la posible correspondencia de este proceso con el modelo educativo que impera en la institución, considerando una práctica docente específica para el sistema modular a partir del concepto de evaluación que propone Stufflebeam (2000) Evaluación como Decisiones Orientadas (Decision Oriented Educational Research, DOER por sus siglas en inglés) pues consideramos que permite aproximarse de forma más adecuada al problema que se quiere investigar.

Se toma el modelo Xochimilco, de la Universidad Autónoma Metropolitana porque el diseño educativo se centra en el aprendizaje a partir de la investigación del alumno así como de la participación constante dentro y fuera del aula, lo que implica particularidades en la práctica docente tales como el que los propios docentes sean poseedores de las habilidades que demanda el sistema modular; entonces, se plantea la pregunta de investigación en términos de ¿La evaluación a los docentes está en relación o no con el modelo educativo de la UAM-X?

De este punto surge la idea de esta tesis sobre el planteamiento de hacer un ejercicio de evaluación a la evaluación de los docentes que se realiza en la UAM-X en la licenciatura de Estomatología, a partir de la estructura orgánica que fundamenta dicha institución y observar si ésta es compatible o no con el modelo educativo de que rige en la misma institución.

Donde se desprenden, por una parte, el **objetivo principal a saber: analizar el proceso de evaluación docente en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco para dar cuenta de una relación o no con el modelo educativo de la propia universidad** y, por otra, un conjunto de objetivos particulares que deberán permitir alcanzar el objetivo principal.

A partir de lo anterior, el desarrollo de la presente investigación se conforma de ocho capítulos.

En el primer capítulo se presenta un panorama general sobre el fenómeno de la evaluación y los problemas que puede representar a partir de la ausencia de una definición formal de éste concepto pues más bien nos encontramos ante una multiplicidad de definiciones sobre el mismo término que nos obliga a preguntarnos si ¿lo que nombramos es lo que es y no otra cosa? Así encontramos para poner un ejemplo, a Stufflebeam que presenta 19 definiciones de evaluación, Scriven, otro autor clásico sobre evaluación ofrece sus propias definiciones, además de organismos nacionales e internacionales haciendo lo propio. Siguiendo en el mismo capítulo pero como un segundo subtema se plantea el problema de la evaluación docente, señalando que en las dos últimas décadas las Instituciones de Educación Superior (IES) tanto públicas como privadas han presentado un acelerado proceso de transformación encaminado a fortalecer los procesos y elevar la calidad de sus productos a partir de diversas herramientas, una de ellas, la evaluación. Sin embargo, un problema es la posibilidad de una inadecuada evaluación que reforzará vacíos e incapacidades del actuar docente. El tercer y último subtema de este primer capítulo versa sobre la investigación generada por instituciones e investigadores en la última década y que atraviesa la pregunta central y, por tanto, el objetivo, dividiendo para su mejor comprensión en tres ejes temáticos estrechamente relacionados entre sí por la propia literatura nacional e internacional, a saber, calidad, financiamiento y evaluación docente.

El segundo capítulo titulado El Modelo Educativo de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco está dividido en cuatro subtemas. En el primer subtema se hace un recorrido sobre los antecedentes en la formación de la Universidad autónoma Metropolitana (UAM) considerando un enfoque histórico-

estructural, esto es, se plantean las transformaciones sociales en la Ciudad de México en la década de 1960 en el marco del “desarrollo compartido” como estrategia del régimen para comprender los antecedentes directos para la formación de la UAM a través de sus tres campus universitarios.

El segundo subtema tiene que ver con el modelo educativo de la UAM-X, pues desde su fundación se planteó un modelo educativo altamente diferenciado de las otras dos unidades que conformaron la UAM en su momento (Iztapalapa y Azcapotzalco) y de otras universidades en la Ciudad y el resto del país; pues el Modelo Xochimilco planteó una modificación de fondo de todos los elementos que conforman la práctica universitaria, como son: una redefinición social de las profesiones, una reorientación de los objetivos institucionales hacia los problemas que afectan a los sectores mayoritarios del país, una redefinición de los perfiles profesionales necesarios para atender tales problemas y nuevas y mejores formas de concebir y operar el sistema de enseñanza-aprendizaje. Es en este punto donde se presenta el tercer subtema y es precisamente el sistema de enseñanza-aprendizaje de la Unidad Xochimilco mostrando la pretensión de que sea el alumno el que construya su propio aprendizaje a través de la interdisciplina y que aplique ese conocimiento a una realidad social concreta para así convertir en un objeto de transformación.

El cuarto y último subtema de éste capítulo dos de esta investigación aborda la práctica docente en la UAM-X reconociendo que la tarea docente en el sistema modular no se plantea en términos de una mera transmisión de conocimientos como regularmente sucede en un sistema tradicional, sino que el profesor debe estar en condiciones de fomentar un pensamiento más analítico en sus alumnos a través de la responsabilidad de estos en la formación de sus propios conocimientos, por medio de un trabajo grupal, en equipo y realizando proyectos de investigación trimestrales. Entonces, el profesor modular se enfrenta ante el reto de impartir una enseñanza que implique una organización interdisciplinaria que reconstruya de manera distinta el conocimiento, lo que significa una práctica docente particular para un modelo educativo diferente, lo que debería implicar dar un paso a un proceso de evaluación docente en la UAM-X distinto al considerar

que se evalúa una actuación con ciertas particularidades debido a la demanda del mismo modelo educativo y no una evaluación homogénea a los docentes de todas las categorías y unidades (campus) de la UAM.

El tercer capítulo de este trabajo aborda precisamente el proceso de evaluación al docente en la Universidad autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco con énfasis en la evaluación por parte de los alumnos y el análisis del cuestionario que se proporciona a los mismos. Para este caso primero se mostrará el sustento legal de la acción evaluadora hacia los docentes por parte de los alumnos para después indagar sobre el cuestionario de evaluación proporcionado a los alumnos en esta unidad académica y las características del mismo.

El cuarto capítulo muestra el escenario de la licenciatura en Estomatología y las clínicas estomatológicas con respecto a la presente investigación, la ubicación en el organigrama así como el perfil de la licenciatura expresado en el plan de estudios y las características del trabajo clínico y sus particularidades.

El quinto capítulo explicita la metodología que se utilizó en la realización de la presente investigación recuperando el tipo de estudio, la limitación temporal y espacial así como el señalamiento del universo objeto de este estudio, los mecanismos para la selección de la muestra poblacional y la forma en la que se construyó el cuestionario que se aplicó a los alumnos; por último, se indica el método de interpretación para el análisis de los resultados.

El sexto capítulo muestra los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico de la encuesta levantada entre los alumnos de la Licenciatura en estomatología de la UAM-X. Se trabajaron las medidas de tendencia central básicas: media, moda y mediana, así como las medidas de dispersión: varianza y desviación estándar; de igual forma se trabajo con el coeficiente de terminación y la prueba de hipótesis t de students para la variabilidad y la fuerza de la relación entre las variables del instrumento, esto con la finalidad de obtener el grado de consistencia del propio instrumento.

En el séptimo capítulo se presenta la discusión a partir de dos dimensiones evaluativas que conforman el cuestionario de evaluación a los docentes y que

valoran tanto la organización, el desarrollo, ejecución, evaluación a los alumnos y todo el cumplimiento institucional como, la preparación y capacidad didáctica o no que posee el docente tomando como base los paradigmas psicológicos del cognoscitivismo, el humanismo, el enfoque sociocultural y el constructivismo.

El último capítulo muestra las conclusiones derivadas de la presente investigación así como se sugieren algunas temáticas que pueden desarrollarse para contribuir a futuros esfuerzos en el ámbito de la evaluación educativa con especial énfasis en la relación entre ésta y los modelos educativos.

En el anexo se pone a disposición el cuestionario que se aplicó a los alumnos de la Licenciatura en estomatología así como los resultados estadísticos más significativos que muestran la relación entre las variables de interés que se utilizaron para alcanzar los resultados.

Finalmente, la intención de elaborar una tesis es con el único afán de contribuir para recuperar el valor de la docencia como elemento fundamental en la construcción del conocimiento dentro de las universidades y que por su misma naturaleza, la evaluación de que son sujetos los docentes debería estar libre de cualquier uso distinto de la mejora en su propia práctica.

Por último, quiero agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca que me otorgó para los estudios de maestría y por ende para la realización de esta tesis.

## CAPÍTULO 1 LA EVALUACIÓN DOCENTE

En éste primer capítulo se presenta un panorama general sobre el fenómeno de la evaluación y los problemas que puede representar a partir de la ausencia de una definición formal de éste concepto, un segundo subtema se plantea el problema de la evaluación docente, señalando que en las dos últimas décadas las IES tanto públicas como privadas han presentado un acelerado proceso de transformación encaminado a fortalecer los procesos y elevar la calidad de sus productos a partir de diversas herramientas, una de ellas, la evaluación. El tercer y último subtema de este primer capítulo versa sobre la investigación generada por instituciones e investigadores en la última década en tres ejes temáticos estrechamente relacionados entre sí por la propia literatura nacional e internacional, a saber, calidad, financiamiento y evaluación docente.

### 1.1 LA EVALUACIÓN

Sin internarse en discusiones epistemológicas sobre el proceso del conocimiento, se convierte en fundamental el hecho de conocer aspectos de las cosas y se busca conocer palabras que representen las cosas, de esta manera abandonamos la terminología epistemológica para aproximarnos a la terminología ontológica y con ello re-conocer la cosa, sus relaciones, el ente y, por último, la configuración, para con ello, llegar al objeto. Lo anterior representa el primer problema independiente, profundo en tanto múltiples posibilidades y, solo por eso, de resolver el problema de nombrar los objetos. Ya Baudrillard (2007:1) se plantea una pregunta interesante al respecto: ¿puede clasificarse la inmensa vegetación de los objetos como una flora o una fauna, con sus especies tropicales, polares, sus bruscas mutaciones, sus especies que están a punto de desaparecer? Más aún, ¿Se pueden nombrar los objetos prácticos y técnicos? ¿Hay quién pueda confiar en clasificar un mundo de objetos que cambia a ojos vistas y en lograr establecer un sistema descriptivo? Y sin embargo, esto no es suficiente, parece

ser, pues la propuesta de nombrar algo, de por sí complicada, se ve todavía más obstaculizada por el sujeto que propone, sujeto con un subjet, es decir, sometido a su veredicto, a sí mismo; pero si todos los sujetos poseen un subjet entonces cada veredicto tiene la misma posibilidad de tornarse “verdadero” pues es verdadero el sujeto, ya no más una verdad, sino múltiples verdades, tantas como sujetos posan su mirada y su pensamiento en la cosa que no el objeto. ¿Y... nombrar las acciones de los sujetos? Por supuesto, acciones sociales en términos weberianos. Y es que, se acepta se pueden “observar” las actitudes a partir del lenguaje aunque el lenguaje puede encubrir o disfrazar las actitudes, entonces ¿Cómo resolver el problema? Dicho de otra forma, ¿Cómo hacer referencia a lo que nos rodea de una forma precisa y adecuada?

Si en primera instancia nos enfrentamos al problema de nombrar los objetos, en un segundo momento y, como consecuencia del primero, surge un nuevo problema expresado a través de una pregunta: ¿Lo que ya ha sido nombrado, hace referencia de manera adecuada y precisa al objeto? Que ya no a la cosa pues supone haber establecido las relaciones, el ente y la configuración para transformarse en lo que es. ¿Cómo saber si lo que nombramos, incluyendo lo que es dado por natura, así como objetos prácticos y técnicos son lo que son y no otra cosa a partir de lo establecido como condición para ser eso y no otra cosa? Que no el objeto pues de esta forma estaría resuelto el problema.

Lo escrito arriba se muestra de forma empírica. La evaluación, el proceso que implica el objeto ¿Hace referencia a lo que se señala cuando se habla de evaluación? ¿Tiene un referente preciso y adecuado? ¿Es sólo un objeto con sus implicaciones? Si esto es así, cabe preguntarse ¿Por qué existe una cantidad considerable de definiciones de la cosa convertida en objeto? Solo Stufflebeam (2000), por poner un solo ejemplo, presenta 19 definiciones para un solo “concepto”, por supuesto, no es el único teórico sobre evaluación, así tenemos a Scriven otro autor clásico en el campo de la evaluación que ofrece, también, sus propias definiciones, así, en plural. Participan también de ofrecer sus definiciones del mismo concepto unidades más pragmáticas, que por lo mismo, ofrecen

conceptos de corte operativo y no teórico, tal es el caso de las organizaciones sean éstas supranacionales, regionales o nacionales, por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) o la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES). Entonces, continúa la pregunta ¿Qué es evaluación? Desde una postura estrictamente teórica, y de la cual se deprenden otra cantidad de preguntas, ¿Qué se evalúa? ¿Cómo evaluar? ¿Por qué evaluar? Sí existiera una sola definición para el concepto evaluación, por supuesto, las tres últimas preguntas tendrían una sola respuesta cada una, clara y contundente.

Tercer punto, la ciencia no puede estancarse, entonces se ve en la necesidad de escoger una definición, pero no puede ser la que más se aproxime a la cosa próxima a convertirse en objeto, tendría que ser, tiene que ser la definición el referente preciso y adecuado del objeto. ¿Es posible que la ciencia acepte diferentes definiciones pues, dada la naturaleza ontológica y epistemológica, no puede aceptar situaciones lineales, mecánicas o deterministas? Suponemos, sin conceder, y sólo en primera instancia, que sí es posible que la ciencia acepte diferentes definiciones, entonces, llegamos a un nuevo planteamiento ¿Cómo “elegir” la definición más próxima a lo que se quiere mostrar, explicar, demostrar o comprender?

Segundo problema independiente. Cómo se establece el vínculo conceptual, la relación de conceptos. Iniciamos de nueva cuenta con una pregunta, en este caso, de Foucault (2008):

“¿A partir de qué “tabla”, según qué espacio de identidades, de semejanzas, de analogías, hemos tomado la costumbre de distribuir tantas cosas diferentes y parecidas? ¿Cuál es esta coherencia –que de inmediato sabemos no determinada por un encadenamiento *a priori* y necesario, y no impuesta por contenidos inmediatamente sensibles? Porque no se trata de ligar las consecuencias, sino de relacionar y aislar, de analizar, de ajustar y empalmar

contenidos concretos; nada hay más vacilante, más empírico (cuando menos en apariencia) que la instauración de un orden de cosas”.

Los conceptos se ligan, suponiéndolos ya como tal, aceptándolos por conocidos, pero, ¿Cómo se ligan? Bajo qué condiciones, que sean impuestas por la ciencia, se pueden ligar los conceptos. El arbitrio del sujeto a partir y a través de su sujeto, por supuesto, se permite esto vincular, relacionar y, por tanto, ordenar y jerarquizar los nombres de las cosas, es decir, los objetos, esto le permite poder comunicarse, poder en el sentido de sobreponer, superponer ese sujeto sobre el otro, no así para liberarse, sólo así para comunicarse. Pero en la ciencia esto no podría ser así, no debería ser así, no es así. Se instauran teorías y métodos para relacionar los conceptos, generalmente métodos lógico-matemáticos, por ejemplo, la teoría de redes sociales, como método, permite establecer la relación entre conceptos, en este caso, conceptos teóricos con referentes empíricos, por ejemplo, evaluación y calidad.

Es importante establecer la naturaleza de la discusión respecto al problema de la construcción del concepto y su relación lógico-matemática con otros conceptos. No se trata de abordar la discusión sobre la naturaleza del conocimiento o cómo se construye éste o la diferenciación entre conocimiento lógico-matemático y conocimiento experimental de tipo físico, a pesar de dicha diferenciación, las distintas epistemologías tradicionales comparten el postulado de que el conocimiento es un hecho y no un proceso (Piaget, 1970:6), entonces, el problema que se plantea es la cosa transformada a partir de referentes para convertirse en algo comprensible y, por tanto, aprehensible lleno de significado en un universo donde la organización de los elementos que nos rodean a través de jerarquías nos proporcionan certidumbre y otorgan un lugar a la cosa en sí y el sujeto con respecto a la cosa misma y otras cosas que se pueden vincular de forma ordenada a través de los lazos de los propios conceptos que se construyen.

El abordaje teórico para este problema será desde la propuesta terminológica de I. M. Bochenski. Para este autor la construcción de cada concepto debe ser entendida de una sola manera, esto es, “debe escogerse una

significación única para que pueda concretarse el proceso del conocimiento. En tal construcción conceptual se recurre a una terminología ontológica, una terminología psicológica, una semiótica y una gnoseológica” (Bochenski, 1974:13).

Para saber qué es y en qué consiste la evaluación debemos responder por principio a la pregunta ¿qué se puede evaluar? De acuerdo a Stufflebeam (2000:vii) se pueden evaluar “valores (monetarios), valores, meritos, crecimiento, criterios, (referentes) standards, objetivos, necesidades, normas, clientes, audiencia, validaciones, subjetividades, prácticas significantes, rendición de cuentas, progreso, resultados, procesos, productos, formación, formativa, sumativa, costos, impacto, información, credibilidad y, por supuesto, la evaluación en si misma.”

Continuando con el mismo autor, para evaluar se requiere:

- Delimitar el trabajo a evaluar.
- Identificar y definir las audiencias y requerimientos de información (para esas audiencias).
- El objetivo para ser evaluados.
- Los propósitos de la evaluación.
- Conocer procedimientos.
- Conocer asuntos y temas para ser examinados.
- Variables para ser evaluadas.
- Bases para interpretar lo encontrado
- (referentes) Standard para comparar la calidad de lo “encontrado” en el trabajo.

Según Stufflebeam (2000:vii) “se presentan diferentes modelos de evaluación, cada modelo lo es en el sentido de que cada autor lo caracteriza por

los conceptos principales y la estructura del trabajo de evaluación”. De acuerdo a lo anterior, propone un conjunto de definiciones para lo que denomina programas de evaluación desarrollados tanto por teóricos como por pragmáticos en el pasado y en el presente. Las definiciones se forman desde los puntos de vista de (p. 26):

- Modernidad a la posmodernidad.
- Racionalismo al naturalismo.
- Predicción a la iluminación.
- Conocimiento a la sensación.
- Control al empoderamiento.
- Conocimiento producido a la experiencia producida.
- Evaluación investigativa a la tecnología evaluativa.
- Medidas de cuantificación a la descripción cualitativa.
- De la prueba a la persuasión.
- Juicios de valor o merito a juicios de clientes.

Las definiciones revelan el rango de las posiciones epistemológicas o ideológicas que existen sobre la naturaleza de la evaluación (p.26). Las definiciones que señala Stufflebeam son las siguientes:

- Obetivo/basada en objetivos
- Experimental/pruebas de campo
- Decisiones orientadas
- Orientadas al consumo
- Evaluación del costo

- Evaluación de la administración
- Evaluación interna
- Evaluación externa
- Evaluación formativa/sumativa
- Evaluación de las teorías sociales
- Evaluación orientada al merito
- Evaluación sensible
- Evaluación orientada a la investigación
- Evaluación del empoderamiento
- Evaluación naturalista
- Evaluación crítica
- Evaluación iluminadora
- Evaluación expositora
- Evaluación como persuasión

El concepto de evaluación que adoptaremos para este proyecto de investigación es la evaluación como decisiones orientadas (Stufflebeam, 2000:27):

“la investigación educativa por decisiones orientadas (Decision Oriented Educational Research, DOER por sus siglas en inglés) esta diseñada para auxiliar a los educadores para que ellos puedan considerar asuntos relacionados con las políticas educativas, como establecer prioridades e implementarlas en los sistemas educativos, o como abordar el día a día de la administración de los sistemas educativos”.

DOER no está diseñada para clarificar o defender posturas teóricas particulares, más aún, es una investigación diseñada para informar y ser una guía para el día a día de los sistemas educativos. El verbo investigar implica: “conocer exhaustivamente” pero no significa que deba ser considerada como investigación científica.

Consideramos que este concepto de evaluación permite aproximarse de forma más adecuada al problema que se quiere investigar.

## 1.2 EL PROBLEMA DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

La evaluación como herramienta tiene una larga historia, esta se ha refinado en los últimos cuarenta años con el desarrollo de las prácticas administrativas, el estudio del comportamiento burocrático y el desarrollo de las capacidades en la toma de decisiones, “hoy es imposible pensar en la gestión de la calidad sin asociarla a su instrumento generatriz más importante: la evaluación” (Andrés, 2005:143). Paso de utilizarse más como un tópico de la investigación formal pero ocasional, a una técnica de aplicación regular, a una disciplina y como tal ha sido utilizada en diversas áreas de la actividad humana, entre ellas la educación. Según Tunnermann “La evaluación educativa, de origen, nació como una disciplina preocupada por la construcción de instrumentos que nos permitieran medir, con precisión, las variables que operan en los fenómenos educativos” (Tunnermann (s/f) citado por Andrés, 2005:143). Aún en esta esfera la evaluación se ha ido transformando y ha transformado los espacios particulares y generales donde se lleva a cabo la actividad humana pedagógica de cualquier nivel incluida la educación universitaria de tal forma que “... se ha fomentado la construcción de una cultura de evaluación para generar una cultura de calidad como algo propio de la actividad universitaria” (Andrés, 2005:143).

En las últimas dos décadas la educación en general, y las Instituciones de educación Superior en particular, tanto públicas como privadas, han presentado constante y, algunas veces, acelerado proceso de transformación de las políticas

educativas encaminadas a fortalecer los procesos y elevar la calidad de sus productos a partir de diversas herramientas, una de ellas, la evaluación.

A nivel teórico, “la evaluación educativa es un fenómeno que impacta directamente a todos los involucrados en el proceso académico y formativo, también permite comprobar la adquisición del aprendizaje utilizando técnicas e instrumentos con diversas estructuras, según el objetivo que se propone” (Figueroa, 2007:419). Por otra parte, la evaluación no es un instrumento con una única concepción, por el contrario, existe una larga tradición donde se ha teorizado desde distintos enfoques y, por tanto, con resultados aún no definidos lo que dificulta el trabajo; “la evaluación implica diferentes tipos, formas y estrategias cada una con objetivos y estrategias diferentes” (Andrés, 2005: 422).

“Es importante advertir, cómo las instituciones educativas están aplicando políticas reformistas neoliberales para transformarse radicalmente, incluyendo, las tareas clásicas de docencia, investigación y difusión de la cultura” (Lora y Recéndiz, 2003:70). Dentro de estas transformaciones, una idea rectora que guía dichos cambios es la noción de calidad educativa, a partir de ésta las instituciones educativas en su conjunto, y en particular las IES, especialmente a las públicas pero incluyendo a las privadas han dado un nuevo rumbo a su quehacer cotidiano; uno de los mecanismos que les ha permitido guiarse para alcanzar la calidad educativa es la evaluación. “el sistema universitario tiene tres metas: educación, investigación y servicio comunitario, la evaluación de la calidad debería contribuir al mejor logro de estas tres metas o, lo que es lo mismo, debería contribuir al logro de la excelencia” (García y Lazzari, 2000:81).

La evaluación como herramienta se presenta en las IES de forma diversa y con diferentes fines, los dos más característicos presentan una naturaleza política, técnica o ambas y es el control administrativo o para proyectar y alcanzar la calidad expresada en la excelencia académica.

Organismos multilaterales con influencia mundial marcan la pauta a través de sus recomendaciones para utilizar la evaluación. La Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI promulgada en 1998 por la UNESCO señala en su artículo 11 de manera explícita la importancia fundamental de la evaluación

para que las IES puedan alcanzar la calidad educativa. Este organismo multinacional no ha sido el único en recomendar políticas educativas para México, también ha sido objeto de lineamientos y recomendaciones por otros organismos internacionales. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico (OCDE) señala de forma explícita que se “constituye un foro único de debate, desarrollo y perfeccionamiento de políticas económicas y sociales. La misión de la OCDE consiste en promover políticas destinadas a lograr la máxima expansión posible del crecimiento económico y el empleo y... contribuir al desarrollo económico mundial” (OCDE, s/f). Dicha promoción de políticas se establece como proceso posterior a la evaluación y obtención de resultados, tal es el caso de la prueba PISA. “El nombre PISA corresponde con las siglas del programa según se enuncia en inglés: *Programme for International Student Assessment*, es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Se trata de un proyecto de la OCDE... cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años” (OCDE, s/f). Otro ejemplo es el Informe del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (Teaching and Learning International Survey, TALIS por sus siglas en inglés) que se desarrolla en este momento (publicación del informe inicial 16 de junio de 2009) por iniciativa de la misma OCDE y que tiene por objetivo aportar información cuantitativa sobre el proceso de enseñanza en la primera etapa de la educación secundaria en 23 países para promover políticas educativas. Por su parte, el Banco Mundial (BM) a través de su Departamento de Evaluación desde hace 30 años a estimulado la evaluación en los países en áreas de practicas administrativas, el comportamiento burocrático y capacidad en la toma de decisiones lo cual abarca la esfera educativa; en México, por ejemplo, el programa Escuelas de Calidad es un proyecto financiado en parte por prestamos del BM o el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica (PAREIB) iniciado en 1991 que forma parte de un proyecto más amplio conocido como Desarrollo 360; es el propio Banco que hace público el hecho de condicionar los apoyos que presta a los países miembros (México es país miembro desde 1947) en diversas áreas, educación es una de ellas.

De manera interna el país ha creado o impulsado la creación de diversos organismos de evaluación a través, principalmente, de la ANUIES y el Instituto nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). La ANUIES señala de forma explícita que las políticas que orientan el desarrollo de la educación superior, particularmente las de años recientes:

Persiguen como propósito central el mejoramiento de la calidad de los procesos y productos de las funciones sustantivas. **El mejoramiento y aseguramiento de la calidad están ligados necesariamente a la operación de procesos de evaluación** que permiten a las instituciones conocer sistemáticamente los aciertos y desviaciones de su proyecto académico. La evaluación entendida como un sistema de coherencias entre los distintos factores que constituyen el ser, el hacer y el deber ser de las instituciones de educación superior, conlleva a la consideración de tres dimensiones esenciales: la pertinencia, la eficacia y la eficiencia (ANUIES, 2005).

Por otra parte, el INEE plantea que “es su misión contribuir al mejoramiento de la educación a través de evaluaciones integrales de la calidad del sistema educativo y de los factores que la determinan, así como de la difusión transparente y oportuna de los resultados para apoyar la toma de decisiones, la mejora pedagógica en las escuelas y la rendición de cuentas”.

A las políticas públicas señaladas se sumaron de forma voluntaria, aunque como parte del proceso, las IES privadas aunque con sentidos muy diferenciados. Las IES públicas a partir de diferentes evaluaciones a las que son sometidas ven en juego su partida presupuestaria. A partir de Carlos Salinas de Gortari (Presidente de México 1988-1994) se instaura como política gubernamental el Programa de Modernización Educativa en el que se determina la creación de un sistema nacional de evaluación de las IES, cuyo objetivo principal ha sido y es vincular a la evaluación con criterios de financiamiento, a pesar de que se plantee a la evaluación como una de las formas a través de las cuales se puede mejorar la calidad de la educación, “de tal manera que el proceso de evaluación se convierte en una forma de control burocrático... aunque se presupone académico”

(Arbesú, 2006:32). Por otra parte, las IES privadas ven en sus evaluaciones una oportunidad para mostrarse y hacer mercadotecnia y así acceder a una mayor matriculación lo que supone representaría un incremento en los ingresos pues son la mayor fuente de financiamiento para estas instituciones.

En el caso de las IES tanto públicas como privadas “el tema de la evaluación como mecanismo de o para alcanzar la calidad es más una cuestión global que una medida particular. Es más una visión sistémica que una consideración aislada” (Sánchez, 1998:281) y es que, evaluación y calidad son dos consideraciones indisolubles, “el mejoramiento y aseguramiento de la calidad están ligados necesariamente a la operación de procesos de evaluación que permiten a las instituciones conocer sistemáticamente los aciertos y desviaciones de su proyecto académico” (ANUIES, 2000).

México ha sido escenario de transformaciones profundas en las diferentes esferas donde actúan de los sujetos que componen ésta nación desde la década de 1980. Después de ser un país con pocos cambios durante la mayor parte del siglo XX con un sistema político monopartidista, con políticas públicas construidas *ad hoc* a las necesidades del sistema político por encima de las estructurales, con una sociedad civil y una esfera pública probablemente inexistente, en las últimas tres décadas pasó a ser un país que trata de articularse a la dinámica global, transformando sus instituciones, especialmente las económicas pero no únicamente, también las políticas y algunas culturales. Estas transformaciones a las instituciones buscan cambiar y darle un nuevo rostro al país, de modernidad, de desarrollo. No siempre con éxito. Una de las instituciones en la esfera de la cultura que se ha buscado con gran esfuerzo transformarla a profundidad es la educación a través de su sistema educativo.

Distintos procesos son a los que se han recurrido para lograr dicha transformación, reformas educativas como base para la implementación y gestión de políticas, acuerdos políticos, apoyo sustantivo con recursos de orden económico, monetario y técnico.

En los textos constitucionales (de México), la misión de la escuela es educar al pueblo, no sólo proporcionarle habilidades y destrezas y reproducir el

conocimiento, sino educarlo en el sentido profundo de formar a una persona culta, apta para vivir en la sociedad y ser productiva (Ornelas, 2006:57).

Con la promulgación de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917 la visión que tenía vigencia hasta ese momento sobre la educación se refrendo; lo más importante era refrendar el Estado Laico y, por tanto, garantizar una educación laica y en manos del Estado (Artículo 3º). La primera reforma que sufre el artículo 3º se decretará el 12 de diciembre de 1934 donde sobresale el tipo de educación que deberá impartir el Estado de tipo socialista y obligatoria en el nivel primaria y, además, gratuita. Ahí mismo un artículo transitorio declara que se debe cumplir con la función social sin precisar en que consiste ésta. Una segunda reforma se decreta el 30 de diciembre de 1946 señalando entre sus cambios que la educación será democrática, nacionalista además de garantizar la orientación de la educación sustentada en el progreso científico para obtener como fin último la mejor convivencia humana (Fracción II, párrafo tercero). La tercera reforma decretada el nueve de junio de 1980 tiene lugar para hacer explícita la autonomía de las universidades así como el fin de las mismas que consiste en educar, investigar y difundir la cultura. La cuarta reforma que tiene lugar el 28 de enero de 1992 incide principalmente sobre la impartición de la educación por parte de los particulares, lo cual no significa que hasta ese momento apenas se comenzará con la educación privada, sino que apenas se les otorga un sustento jurídico a nivel de Constitución. La última reforma se decreta el 5 de marzo de 1993 siendo lo más notable la obligatoriedad del preescolar y manteniendo el concepto de autonomía de las universidades así como la función social definida por las mismas en el marco de la autonomía universitaria.

Esta investigación propone conocer las características de ese fenómeno que es la evaluación docente en una universidad mexicana, y especialmente, como este proceso esta en concordancia o no con el modelo educativo de la propia universidad. Este propósito tiene sentido bajo el supuesto de que las diferentes prácticas de evaluación, en este caso la evaluación al docente en los centros de

cualquier nivel educativo, incluyendo las universidades, debería fomentar la mejoría en la práctica académica para avanzar en el camino de la calidad.

Es fundamental tener presente que “el paradigma cognitivo de la educación hace énfasis en que el profesor debe partir de la idea de que el alumno es activo y que puede aprender significativamente, puede aprender a aprender y a pensar. El profesor se debe centrar en la tarea de la confección y organización de experiencias didácticas para lograr el aprendizaje y el desarrollo de capacidades y destrezas en el aprendiz” (De León, 2005:18) y continúa:

“El profesor debe centrar su interés en los procesos cognitivos de los alumnos durante el aprendizaje. Debe considerar los conocimientos previos que posee el estudiante, el tipo de capacidades y destrezas empleadas cuando el alumno elabora el conocimiento, el tipo de metas que persigue, etc. El profesor interviene en el aula para desarrollar la cognición de los estudiantes con los diferentes contenidos: actúa en el aula para desarrollar capacidades y destrezas con los educandos, lo que implica desarrollar y mejorar la ejecución intelectual” (De León, 2005:18).

Lo anterior sumado al “acelerado desarrollo científico-tecnológico determinó el surgimiento y consolidación de modelos alternativos en educación superior que pueden ser integrados en un solo concepto: Universidad del Conocimiento. En este marco los organismos internacionales, desde la UNESCO hasta el Banco Mundial... han asumido un enorme compromiso hacia la educación superior; este compromiso se traduce en tres indicadores básicos: cobertura universal, un alto grado de calidad y la impresionante inversión en educación superior de las dos últimas décadas” (Didriksson, 2002:10).

Con respecto a este proyecto de investigación lo que interesa es un proceso particular dentro del segundo indicador mencionado en el párrafo anterior pues el vínculo calidad-evaluación que se consolida bajo el concepto de la universidad del conocimiento hace necesario que “la evaluación educativa se despliegue en una amplia cobertura de acciones dentro de las instituciones educativas, incluidas por supuesto, las universidades, así se puede reconocer la evaluación de procesos

administrativos, a los alumnos, a los docentes, a la institución, a los planes y programas, de la infraestructura física, etc.” (Loredo, 2000).

Una de las formas de evaluación más estudiadas es la evaluación al docente (Loredo, 2000; Rueda, 2000; Arbesú, 2006; Díaz, 2008). Loredo (2000:28) señala los beneficios de la evaluación docente: ésta busca dejar en claro los irreductibles beneficios que... ofrece a la formación, capacitación y actualización de los maestros en cuanto a su práctica educativa.

Si los beneficios que la evaluación docente ofrece a la formación, capacitación y actualización de los maestros en cuanto a su práctica educativa, entonces **una inadecuada evaluación reforzará vacíos e incapacidades del actuar docente**; estos vacíos se refieren a la poca o nula capacidad didáctica, ética o evaluadora que pueden desplegar al interior del aula pudiendo propiciar en los alumnos ausentismo, deserción, desinterés incrementando la reprobación y desaprovechando un tiempo académico y, por tanto, tiempo social y económico. Ahora bien, esta consolidación negativa en el académico puede encontrar su génesis en dos núcleos, el primero indicaría una inexistente retroalimentación hacia el docente posterior a la evaluación o un ignorar tal retroalimentación por parte del propio académico, el segundo núcleo cuestiona la eficacia y eficiencia de la herramienta fundamental con que se evalúa al docente, el cuestionario proporcionado a los alumnos para evaluar.

Si aceptamos como premisa el hecho de que la mayoría de los docentes son expertos de su materia entonces tendríamos que presuponer que son bien evaluados, sin embargo, en la práctica encontramos que esto no significa que no puedan tener inconvenientes para enseñar, es por esta razón que la práctica de la evaluación docente se ha convertido en un asunto cotidiano en todos los niveles educativos, sin embargo, lo que genera dudas y controversias, tal como ya se ha señalado, es la pertinencia de los instrumentos que se utilizan para ello, especialmente de los cuestionarios que se proporcionan a los alumnos y no por desconfiar de éstos, quiénes mejor que los propios alumnos para describir la práctica docente pues son observadores *in situ*, son los agentes de interacción directos con el docente, empero, lo que se cuestiona es la validez del propio

cuestionario en tanto el sentido, los fines y la metodología que sustentan su construcción deben estar en relación y concordancia no solo con los planes y programas de estudio, más aún, con el modelo educativo que sustenta la institución en donde se utiliza esta herramienta y, para el caso de esta investigación, determinar si existe concordancia entre la evaluación al docente por parte de los estudiantes y el modelo educativo de la UAM-Xochimilco.

A partir de lo descrito hasta el momento se plantea la pregunta de investigación en términos de cómo la evaluación a los docentes esta en relación o no con el modelo educativo de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco; de lo cual se desprenden, por una parte, el objetivo principal a saber: **analizar el proceso de evaluación docente en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X) para dar cuenta de una relación o no con el modelo educativo de la propia universidad** y, por otra, los objetivos particulares:

- Analizar el Documento Xochimilco y el Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (RIPPPA).

- Analizar los perfiles del docente.

- Análisis del instrumento de evaluación docente a la luz del Documento Xochimilco en su perfil docente.

- Comparación entre los perfiles docentes y la evaluación *de facto*.

- Análisis de los mecanismos de retroalimentación y medidas o sugerencias de profesionalización.

### 1.3 ESTUDIOS SOBRE LA CALIDAD, FINANCIAMIENTO Y EVALUACIÓN DOCENTE

La investigación generada por instituciones e investigadores y que atraviesa la pregunta central y, por tanto, el objetivo, se divide para su mejor comprensión en los ejes temáticos calidad, financiamiento y evaluación docente. La producción documental es extensa en los dos primeros rubros, sin embargo, los estudios referidos a la evaluación docente antes de la década de 1990 son escasos; de cualquier forma, el recorrido que se hace en la presente investigación

es muy somero pues no es el objetivo hacer una presentación extensa y sistemática de la producción generada en torno a estos campos de investigación, sino únicamente un recorrido significativo en relación con los tres ejes temáticos antes mencionados y estrechamente relacionados entre sí.

### 1.3.1 CALIDAD EDUCATIVA

De acuerdo al Consejo Mexicano de Investigación Educativa “Las políticas modernizadoras que se vienen desarrollando en los últimos años se distinguen por enfatizar la calidad y la equidad como los propósitos que orientan las acciones emprendidas por el sistema educativo, ambas son coincidentes con el marco de las recomendaciones que los organismos internacionales han señalado para América Latina en cuanto a la universalización de la educación” (COMIE, 2003). Por lo tanto se vuelve indispensable hablar de calidad educativa cuando estudiamos evaluación a los docentes.

En este tema referido a la calidad educativa sobresalen las investigaciones relacionadas con el rezago, la reprobación y la deserción escolar, en términos de desigualdades y en relación directa con la calidad educativa así como programas de atención para combatir dichos problemas.

De esta manera encontramos el trabajo de Fallas (1998) que propone en su trabajo reunir evidencias o elementos de juicio para comprobar que una institución es eficiente y está sistematizada, lo que conlleva a plantearse ¿Qué nivel de eficacia posee la institución educativa que se desea estudiar, con respecto a la definición de posibilidades, planteamiento de la estructura organizacional, los diversos planteamientos, procesos y recursos necesarios?

No descarta o cuestiona de modo alguno la idea de calidad educativa, más aún, señala una serie de ventajas como el hecho de que un sistema de calidad bien estructurado es un valioso recurso de gestión para la optimización y control de calidad de los servicios.

Candela (1999) considera que la calidad educativa se expresa, en gran medida, en estrategias educativas exitosas generadas en la interacción entre maestros y alumnos pero deben ser analizadas en contexto pues de esto

depende el éxito o fracaso según las condiciones en que se aplique y la manera como los actores las interpreten.

Por su parte Pérez (2001) de forma indirecta analiza el problema de la calidad ya que su objeto central es aplicar una reforma del Ministerio de Cultura. Cuando analiza el problema de la calidad en educación señala que si bien es cierto que los pedagogos hacen referencia a la calidad educativa este término se presenta en este momento en un contexto donde la educación es entendida como un producto y servicio y, además, debido circunstancias sociales aparece el factor competencia entre instituciones. Sin embargo, señala, el término calidad tan ampliamente utilizado dista mucho de ser una realidad clara y precisa: “se puede hablar de calidad y sin embargo, estar haciéndolo de realidades claramente diferentes unas de otras. Hasta tal punto son las cosas así que los autores del informe de la OCDE rehúyen una definición única y estricta de calidad” (Pérez, 2001).

Yzaguirre (2001) señala que hablar de calidad en educación incluye varias dimensiones o enfoques complementarios entre sí. La primera dimensión es la eficacia: una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos aprendan lo que se supone deben aprender. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa. Una segunda dimensión referida al concepto de calidad es el término pertinencia en términos individuales y sociales. En este sentido, una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse en diversos planos, afectivo, profesional, moral, físico. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los fines atribuidos a la acción educativa y su realización en los contenidos y diseños curriculares. Finalmente, una tercera dimensión esta referida a los procesos y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. Desde esta perspectiva, una educación de calidad es aquella que ofrece a los alumnos un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente lo suficientemente preparado para enseñar así como materiales de

estudio y de trabajo. La autora considera este tema como un tema pendiente en la agenda educativa de México.

Seijas (2002) se propone como objetivo proporcionar a los integrantes de la comunidad educativa una serie de pautas que les permitan evaluar las actividades desarrolladas en los centros educativos, para determinar los factores que pueden condicionar los resultados de estas instituciones. Para tal fin, se han desarrollado los contenidos de las diferentes fases que debe contemplar un buen plan de evaluación de cualquier organización de naturaleza escolar.

Daniel Filmus y otros autores señalan en el libro *Las condicionantes de la calidad educativa* (2003) que aceptando la idea de calidad educativa existe un consenso en el deterioro de la educación siendo este uno de los aspectos más graves de la crisis educativa. Sin embargo, este consenso es menor cuando se trata de analizar las causas del deterioro y disminuye aún más cuando se desarrollan estrategias para atacar las deficiencias en la educación.

Estos trabajos contribuyen al debate sobre las nuevas exigencias sociales al sistema educativo y a las instituciones sociales en un ambiente de cambio constante.

En otro estudio, De Vries (2005) habla de La importancia concedida a la Educación Superior pues forma parte de los acuerdos sociales con que despunta el siglo XXI. En el alcance de los valores que articulan la convivencia de nuestro tiempo igualdad, libertad, justicia, democracia, la educación y la Educación Superior particularmente, constituyen las vías con mayores dosis de certidumbre para los individuos y la sociedad. El ámbito universitario es sin embargo, un territorio de paradojas; al mismo tiempo que es ratificada su importancia central en la sociedad actual, así como su carácter estratégico en la construcción de la sociedad del futuro, es posible encontrar una variedad de posiciones en la definición de su sentido, fines y políticas.

Tobón (2006) señala en su trabajo que el fin de la calidad académica, especialmente en las universidades, es establecer mecanismos para asegurar la pertinencia y pertenencia de los procesos de investigación, docencia y extensión siendo éstas funciones centrales de la educación superior y es allí donde el

enfoque por competencias encuentra su principal aporte pues tiene el cometido de gestionar la calidad en el aprendizaje y la docencia. La gestión de la calidad desde esta perspectiva se orienta a posibilitar los procesos de autoevaluación, mejora de la calidad y acreditación de los programas universitarios, las prácticas de enseñanza e investigación de los docentes e investigadores así como los procesos de aprendizaje, todo esto desde una perspectiva integradora.

Por su parte, Lema (2007) señala que la idea de aplicar criterios de calidad a la educación es un tema complejo por peligroso pues se requiere establecer y analizar los atributos que debe poseer un sistema, en este caso el educativo y en particular el sistema superior de educación, y afrontar el reto que se presenta que es abordar desde una óptica por sobretodo pedagógica al análisis de un problema educativo y no uno técnico, esto es, evitar confundir la calidad educativa con el principio empresarial de utilidad. Para no caer en esto, sugiere el autor, es necesario tener presente la idea de pertinencia así como alternativas de viabilidad financiera.

Rodríguez (2010) propone un examen crítico del concepto: “calidad educativa” desde la óptica histórico cultural. A partir de la misma, se argumenta que la acepción técnica del concepto que domina el discurso educativo en la actualidad, según la cual la calidad se define a partir de parámetros derivados de una lógica empresarial, devela un origen asentado en el modelo neoliberal e impulsado por los procesos que caracterizan la globalización.

Este rápido recorrido ha mostrado que el interés por la calidad de la educación a sido una preocupación social desde hace más de dos décadas entre educadores, pedagogos, políticos y padres de familia, lo que ha provocado que este concepto de calidad se intente operacionalizar a través de la evaluación de la educación y sus procesos, incluido por supuesto, el actuar docente, lo que dado como resultado que las evaluaciones que se desarrollan dentro de las universidades se hayan vinculado estrechamente con el financiamiento educativo, lo que ha generado una cantidad importante de estudios sobre este tema.

### 1.3.2 FINANCIAMIENTO EDUCATIVO

En 1970 la mayoría de los países, incluyendo los industrializados, comenzaron a tener problemas financieros tales que los gobiernos no tenían suficiente dinero para mantener los Estados de Bienestar, esto es, los sistemas de protección a los ciudadanos. La salida fue la ola privatizadora de muchas empresas estatales; sin embargo, se presenta una reflexión sobre como los gobiernos “deberían” actuar, darle cuerpo de este “debería ser” es en parte la Nueva Gestión Pública.

Existen más o menos dos marcos que le dan sustento a este discurso: el gerencialismo y el Nuevo Institucionalismo Económico, éste parte de la premisa de que existe un marco de comportamiento racional; así como existe un marco racional económico, debe existir un marco racional político, lo común en ambos es que existe un marco racional: individuos con información limitada, con sentido del riesgo que en el intercambio busca una serie de beneficios personales, esto tiende hacia el institucionalismo que determina el comportamiento a través de reglas y valores. Es la creación de estas instituciones lo que les permite el marco de actuación de los gobiernos. Una clave fundamental de los gobiernos del siglo XX es el control.

El gerencialismo plantea que el sector público debería aprender la eficiencia y la innovación de la gerencia privada, la eficiencia y la innovación; es así como de esta manera se comienzan a introducir recorridos teóricos y, lo más importante, a operacionalizarlos a través de las políticas públicas en la casi totalidad de procesos de gobierno nacionales.

Son éstas políticas públicas ya operacionalizadas en políticas de financiamiento las que deben considerarse dentro del marco de la reforma del Estado, pues más allá de los documentos y programas formales, “el financiamiento es uno de los elementos que permite ponderar las prioridades dentro del proyecto general de nación y ver cómo se hacen efectivas las políticas a través de la asignación de recursos. Cobran mayor importancia y se hace más evidente el debate sobre el financiamiento a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992 por el

impulso a la federalización, en este contexto descentralizador la federación conserva una parte muy importante del financiamiento educativo a la vez que se añade la participación de los gobiernos estatales y se busca avanzar en la concurrencia de recursos” (COMIE, 2003:72).

Los estudios importantes que abordan la revisión histórica que ha tenido el financiamiento educativo en México son los realizados por Ornelas (1995); Noriega (1998 y 2000); Latapí y Ulloa (2000); Schuguresky y Torres (2001); Abarca (2002); Díaz (2007) y Mendoza (2009).

Ornelas (1995) señala que “Tradicionalmente el presupuesto y gasto del sistema educativo parten del principio de legitimidad del Estado al constituirse éste como el principal educador.<sup>62</sup> La función educadora del Estado le ha permitido la construcción de consensos y, a su vez, se constituyó en uno de los principales rasgos del Estado autoritario y corporativo. Sin embargo, es destacable que no ha existido una relación de correspondencia con las etapas de profundización de reformas (tal sería el caso de la modernización) en donde el mayor gasto obedeció a lógicas no relacionadas con aspectos educativos aun cuando el crecimiento del sistema fue continuo, el ejercicio del gasto para el sector educativo salvo en dos años (1928 y 1976) ha sido menor al programado”

Por su parte, Noriega (1998) sostiene que a partir de la crisis de 1982 se analiza la descentralización como posible estrategia de financiamiento en el largo plazo de tal manera que permite atender la demanda sin perder legitimidad, concluye afirmando que el crecimiento del sistema educativo se pudo mantener a costa de la disminución salarial: precisa que entre 1982-1988 la pérdida del poder adquisitivo del salario del magisterio fue de 80% y en 1994 fue de 50 por ciento.

Latapí y Ulloa (2000) analizan las pautas conforme a la distribución que realiza el gobierno del gasto público destinado a la educación, aunque centrado en el nivel básico, más aún, no se conforman con elaborar un mero diagnóstico de la situación del país, sino que lo analizan dentro de un contexto histórico de centralización-descentralización además de desarrollar criterios encaminados para ordenar y racionalizar estos procesos distributivos.

Noriega (2000) inicia el estudio del caso mexicano con un examen general del modelo de desarrollo y de los rasgos del sistema educativo mexicano que como consecuencia de la crisis de 1982 intentan ser modificados. Desde una perspectiva socio-histórica se intenta definir como se presentó el quiebre del modelo anterior para después mostrar como se presenta la modernización y los cambios en las políticas de financiamiento educativo ocurridas en México.

Schugurensky y Torres (2001) nos plantean que los cambios que se presentan en los sistemas educativos de América latina no pueden ser comprendidos sin considerar los cambios políticos y económicos que se presentan en la región, al mismo tiempo que se ubican en un contexto aún más amplio que es el mundo globalizado con una economía neoliberal. De acuerdo a estos autores, los cambios en los acuerdos financieros, aunados a mecanismos de rentabilidad, han obligado a las universidades a reconsiderar su misión social, sus prioridades académicas y sus estructuras organizativas.

Abarca (2002) en su trabajo “parte de la vinculación que se genera entre la urgencia universitaria de mayores recursos presupuestarios públicos y el esquema de ‘anarquía organizada’, la cual favorece la emergencia de los múltiples problemas comunes que enfrentan las organizaciones de educación superior”. Lo anterior obliga a buscar alcances y particularidades de los llamados “nuevos esquemas de gobernanza universitarios” pues son varias las razones que se presentan para dudar de una transferencia exitosa de modelos de gerencialismo al ámbito universitario pues existe un tejido político, económico y administrativo muy particular que es inherente a la esfera universitaria, sin embargo, es imprescindible discutir y aventurarse en la creación de alternativas que auspicien mejoras en los entes universitarios sobre todo cuando la asfixia presupuestal se transforma en un eterno dilema.

Díaz (2007) señala cómo la experiencia de la crisis de la UNAM se debe comprender bajo el contexto del modelo neoliberal implementado en el país desde la década de 1980 cuando el modelo económico del Estado de Bienestar fue abandonado y con ello la educación pública, lo que implicó un abandono financiero de la universidad y, haciendo necesario encontrar mecanismos

alternativos para un mejor uso de los recursos y una reforma burocrática todo en aras de que no se transforme en una universidad elitista.

Mendoza (2009) analiza el presupuesto federal de México destinado a la educación en general, y en particular el caso de la UNAM, en el marco del Producto Interno Bruto y de la Constitución mexicana así como de las leyes que sustentan la distribución del gasto público federal para la educación encontrando una serie de inconsistencias en el reparto del subsidio a la UNAM, así como una serie de mecanismos que falsean la información develando con ello la falta de compromiso real para incrementar los aportes a la educación del país.

A través de una mirada rápida a algunos estudios sobre financiamiento se ha observado un vínculo con la evaluación educativa y docente y que la evaluación del sistema educativo mexicano ha estado presente desde hace mucho tiempo, sin embargo, en las últimas dos décadas ha venido perfeccionándose y logrado avances muy significativos, a pesar de que aún queda mucho por hacer. “La realidad social, política, económica y cultural de México presenta a sus instituciones de educación superior el propósito de mejorar su calidad como algo absolutamente prioritario” (SEP, 2003:88). A partir de lo cual continua con más fuerza el desarrollo de la investigación educativa referida a la evaluación docente.

### 1.3.3 EVALUACIÓN DOCENTE

La preocupación por la evaluación institucional tiene sus antecedentes en la evaluación de la organización en sus diferentes procesos que se desarrollan al interior de los distintos órganos, dependencias, funciones y áreas que la conforman y la vinculación de estas con su entorno próximo y la sociedad en su conjunto. Este proyecto orienta su investigación sobre la evaluación institucional a los docentes en una universidad mexicana realizado en dos fases, una primera que se concentra en la formulación y sustento teórico para una aproximación al conocimiento y la configuración del objeto de estudio; la segunda, busca recabar evidencia empírica para responder a las preguntas de investigación planteadas desde el proyecto.

La evaluación es vista como un fenómeno reciente, a partir de la década de 1960 más o menos, sin embargo, esto no es así, de acuerdo a Stufflebeam (2000) el primer programa de evaluación registrado tiene que ver con educación a finales del siglo XVIII cuando William Farish invento una marca cuantitativa para calificar los exámenes. Es a partir de esa época que comienza un lento proceso de evolución hasta la década de 1960 cuando viene un desarrollo sustancial que permite refinar la herramienta evaluación para convertirla en una disciplina técnica. Siguiendo a Stufflebeam (2000), este plantea que la evaluación como tal presenta cuatro tipos: de contexto, de insumos, de procesos y de productos.

Con base en estos modelos más abarcativos de evaluación (modelos de evaluación centrados en la toma de decisiones), en la década de los setenta (en México) se comenzaron a desarrollar múltiples discursos y prácticas sobre evaluación en el terreno educativo o tocando a éste.

Así, empieza a hacerse hincapié en la evaluación de programas, hasta considerarla como un área relevante dentro del campo. Es con el auge de la evaluación de programas que esta práctica se empieza a enraizar en los distintos sectores y ámbitos de la sociedad, de tal forma que comienzan a desarrollarse programas de evaluación institucional, sectorial y nacional (De Alba, 1991:80).

En este sentido, la importancia que cobra la evaluación como práctica cotidiana que incide especialmente en la esfera política y cultural y, de ésta última, en el área educativa coincide con las reformas al sistema educativo que se proyectan a partir de finales de la década de 1970 (Arnaut, 2002). Es importante contextualizar la práctica de la evaluación, es decir, se debe resaltar el hecho de que si bien es una práctica cotidiana que se lleva a cabo desde el sistema educativo hasta el centro escolar más pequeño y el primer ciclo de educación que actualmente correspondería al preescolar y que los modelos de evaluación fueron centrándose en un primer momento en el análisis del alumno para pasar al análisis de la tarea y, por último, al análisis del ambiente de aprendizaje así como también se fue ampliando el espectro de lo que se podía evaluar, aprendizajes,

curricula, docentes, procesos, la organización (De alba, 1991) se consolida como técnica y como disciplina desde la administración pública; cualquiera que sea el fin de cualquier evaluación y en cualquier área, siempre será la toma de decisiones para la consecución de metas.

De hecho, es necesario hacer una distinción entre una evaluación “de” y una evaluación “para”.

Una evaluación “de” centra su atención primordialmente sobre el objeto a evaluar tratando de estimar en qué medida sus características y condiciones se ajustan a unos objetivos o perfiles previamente definidos que se utilizan como criterio de referencia. Constituye por tanto, un enfoque centrado sobre los resultados (Díaz barriga, 2008).

El segundo determinante –evaluación para- pone un énfasis especial sobre la finalidad del proceso. Lo importante en este caso es enfocar el proceso evaluativo de forma que sea útil para promover mejoras sobre la actividad docente del profesor. En estos casos la evaluación constituye un proceso orientado a que el profesor detecte cuales son sus fortalezas y debilidades relacionadas como docente y, en consecuencia, determine las áreas o aspectos en los que debe mejorar. Lógicamente este tipo d evaluación se centra más en procesos que en resultados y exige necesariamente la participación activa del propio profesor en el proceso evaluativo ya que difícilmente se pueden promover mejoras que previamente no hayan sido asumidas por quienes deben llevarlas a cabo. Se trataría, por tanto, de una evaluación orientada a potenciar el desarrollo profesional del profesor.

Por otra parte, es posible hacer una pequeña referencia a las aportaciones que se han venido realizando en el ámbito de la evaluación siendo necesario ubicar, en términos generales, las dimensiones en las cuales se ha mostrado mayor interés por parte de los investigadores. De acuerdo a Rosales (1990) estas dimensiones son:

La utilización como referencia para evaluar, de los objetivos de la enseñanza.

La ampliación del ámbito de la evaluación más allá de los objetivos previamente determinados.

La incidencia en la necesidad de evaluar procesos más que resultados.

La evaluación como acopio de información como base para una adopción racional de decisiones.

Interés de la consideración, dentro del ámbito de la evaluación, del contexto en que tiene lugar la enseñanza, de la incidencia sobre las características de la misma.

Consideración de la evaluación no como una simple recogida de datos, sino como una tarea de enjuiciamiento.

Necesidad de proceder a la elaboración de una metaevaluación, con la tarea implícita de identificación de criterios para evaluar la evaluación.

Con mayor énfasis cada autor incide sobre algunas dimensiones de la evaluación, señalaremos solamente a autores que, a nuestra consideración, son la referencia obligada en el tema de la evaluación.

Para D. L. Stufflebeam (1971) la evaluación debe tener por objetivo fundamental el perfeccionamiento de la enseñanza. Se comienza con un proceso de identificación de necesidades y a partir de aquí se procede a la elaboración de programas de evaluación que se centren básicamente en el proceso y no directamente en los resultados.

L. J. Cronbach (1982) señala que la evaluación consiste fundamentalmente en la búsqueda de información y en su comunicación a quienes han de tomar decisiones sobre la enseñanza. Incide intensamente en la calidad de la información, que para este autor se manifiesta en características como claridad, oportunidad, exactitud, validez, amplitud.

Michael Scriven (1983) sostiene que la evaluación constituye una constatación o estimación del valor de la enseñanza, considerada no solo en sus resultados, sino también en su proceso de desarrollo. Por ello insiste en la diferenciación entre evaluación sumativa y evaluación formativa. La primera se centra en el estudio de resultados, mientras que la segunda constituye una estimación de la realización de la enseñanza.

Con respecto a la evaluación de la docencia un recorrido sobre los trabajos más sobresalientes lo realiza de forma completa Rueda (2008) identificando cuatro temas centrales. El primero de ellos abarca trabajos que estudian la elaboración de cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos; el segundo tema hace referencia a aspectos teóricos de la docencia y la evaluación; el tercer tema de investigación más o menos generalizado aborda las prácticas institucionales sobre la evaluación de la docencia y, por último, es el desarrollo de propuestas de modelos de evaluación.

Se acepta que la importancia de la evaluación docente estriba en el mejoramiento del desempeño docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. Pero también se presenta el caso de la instrumentación, con sus características y problemas que enfrentan, al evaluar a los docentes, las universidades; especialmente con los cuestionarios aplicados a los alumnos pues no siempre están contruidos considerando una multiplicidad de dimensiones en las cuales se desenvuelven los docentes, incluido por supuesto, el modelo educativo, sino más bien, como la han demostrado algunos estudios ya indicados, la aplicación de los cuestionarios de evaluación tienen una multiplicidad de orientaciones y fines que no tienen como resultado incidir en la práctica docente a fin de transformarla, siempre esto en el sentido de la mejora continua, lo que obliga a la revisión sistemática de este proceso en las universidades públicas mexicanas.

## CAPÍTULO 2 MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA UNIDAD XOCHIMILCO

El capítulo titulado El Modelo Educativo de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco está dividido en cuatro subtemas que abarcan la formación de la UAM, el modelo educativo de ésta unidad académica, así como el sistema de enseñanza-aprendizaje hasta la práctica docente que requiere el sistema modular.

### 2.1 FORMACIÓN DE LA UAM-X

“La situación socioeconómica y política de la década de los años sesenta, misma que en más de un sentido representó un momento de ruptura en la historia del país, fue el antecedente de la fundación de la UAM” (López, 2000:3).

Fue en la década de 1960 cuando los sectores medios de la población mayoritariamente urbana demandan la expansión del sistema educativo, con especial énfasis el sistema educativo superior, esto como consecuencia de la política de desarrollo económico fundamentada en la industrialización.

“Con relación a la educación superior, los primeros años de la década de 1960 fueron herederos del impulso educativo del Presidente López Mateos quien con una “política de financiamiento relativamente generosa; en cuatro años duplicó el apoyo de la UNAM e institucionaliza los subsidios a las universidades de los estados” (Fuentes 1983:51). Sin embargo, el sexenio del Licenciado Díaz Ordaz muestra un retroceso con respecto al impulso que había cobrado la educación superior pues esta administración ve más a las instituciones como una fuente de conflicto que como un aliciente para el crecimiento y el desarrollo, esto se observa claramente a partir del gasto federal en educación, incluyendo la superior, que se realiza en este período, especialmente la reducción al presupuesto de las universidades estatales y el trato político a la UNAM.

Con el cambio de gobierno en 1970 y después de un período de conflicto entre el gobierno y la sociedad, especialmente los sectores medios y educados, se impulsa una profunda reforma educativa.

En el marco del “desarrollo compartido” preconizado como estrategia del régimen, se impulsó una profunda reforma educativa, la cual debería estar fundada en el diálogo, la participación y el consenso; había de ser integral (que ocurriera en todos los niveles); había de ser un proceso permanente (para dar orientaciones al sistema); había de ser guiada por principios congruentes con la “apertura democrática” (que llegara a todos los grupos sociales); había de centrarse en el maestro y en el papel activo del estudiante. La educación, según este modelo, debería lograr la construcción de un orden social más justo, sobre la base de la igualación de oportunidades y sobre la modernización de las mentalidades (Latapí, 1980:66).

El origen de la Universidad Autónoma Metropolitana se ubica en un ambiente agitado política y socialmente pues por un lado se venían desarrollando intensos conflictos en las universidades de los estados y por otro, la UNAM promovía un reacomodo interno muy importante como consecuencia de una modernización universitaria (López, 2000).

“La decisión de fundar a la UAM se tomó, en parte, como un ensayo por construir una universidad distinta que permitiera innovar y probar nuevas formas de trabajo y de convivencia. Las universidades existentes, casi imposibilitadas para transformarse, se encontraban empantanadas en contradicciones que les resultaban irresolubles ¿Cómo incorporar a miles y miles de estudiantes desposeídos de las características culturales de la antigua elite universitaria?” (López, 2000:16).

En casi todos los discursos se ha considerado que la iniciativa de la ANUIES era el antecedente principal para determinar la creación de la UAM dada la

necesidad por atender la urgente demanda de más espacios para los estudios universitarios y el ya extendido temporalmente conflicto de la UNAM.

“Desde sus orígenes la UAM se reclama heredera de dos impulsos principales: la satisfacción de la demanda por escolaridad superior y el impulso a un proyecto innovador y en permanente transformación” (López, 2000:29).

En 1973, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, entregó un documento al Presidente de la República Luis Echeverría Álvarez, en el que se presentaba la necesidad de establecer una nueva universidad en el área metropolitana considerando el incremento de la demanda estudiantil y la insuficiencia de las instituciones universitarias existentes. Se proponía además, tomar esta oportunidad para modernizar la educación superior como parte de una reforma integral de la educación en México. La ley para la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana entró en vigor el día primero de enero de 1974. Nace como una institución descentralizada del Estado, autónoma, con personalidad jurídica y patrimonio propio.

La Universidad fue integrada por tres unidades físicas en el Distrito Federal, para favorecer la descentralización, ubicadas en Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco, y su organización interna estaría compuesta por Divisiones y Departamentos Académicos, en lugar de las Escuelas y Facultades tradicionales. Cada División agrupa diversas áreas del conocimiento y cada Departamento disciplinas afines, con objeto de darle una estructura flexible que impida el rezago que la educación ha resentido en relación a los avances de la ciencia.

Interpretando los principios conceptuales que se establecieron para la creación de la UAM, se elaboró un marco de referencia para la planeación y organización de la unidad sur el cual encuentra su máxima expresión en lo que se conoce como Anteproyecto para establecer la Unidad Sur de la Universidad Autónoma Metropolitana y que a la postre se conocerá como Documento Xochimilco.

Este marco de referencia entiende que por una parte existe una demanda creciente por parte de la sociedad de más espacios para la educación superior “para transformarse en agentes activos del proceso de transformación de la sociedad mexicana. Por el otro lado, un requerimiento cada vez mayor del personal de alta formación por parte de diversas instituciones. A estas demandas cuantitativas se agrega la necesidad de un cambio cualitativo del personal formador a fin de que cumpla con las expectativas de un mundo en continuo cambio y renovación. ...Frente a esta problemática compleja y apremiante una alternativa promisorio es la reflexión crítica y la acción creativa (Documento Xochimilco, 2001:7).



La reflexión crítica por sí sola no es suficiente, debe de ir acompañada de la acción creativa pero esta no tiene sentido sino se expresa en producción de conocimientos, por una parte, y por otra, en la concreción de esos conocimientos en la aplicación a la realidad para alcanzar a tener un objeto en transformación. “El aprendizaje derivado de una participación en la transformación de la realidad lleva implícito el abordar simultáneamente la producción de los conocimientos y la transmisión de los mismos, así como la aplicación de estos conocimientos a una realidad concreta” (Documento Xochimilco, 2001: 17).

La forma de concretar la propuesta del Documento Xochimilco se expresa en su modelo educativo llamado Sistema Modular de Enseñanza-Aprendizaje.

El primer Rector de la Unidad Xochimilco fue el Dr. Ramón Villarreal Pérez, iniciando la actividad docente el 11 de noviembre de 1974.

## 2.2 EL MODELO EDUCATIVO

El Modelo Xochimilco planteó una modificación de fondo a todos los elementos que conforman la práctica universitaria, como son: una redefinición social de las profesiones, una reorientación de los objetivos institucionales hacia los problemas que afectan a los sectores mayoritarios del país, una definición de los perfiles profesionales necesarios para atender tales problemas y nuevas y mejores formas de concebir y operar el sistema de enseñanza-aprendizaje.

- La premisa básica que sustenta la organización de la Unidad y la metodología educativa del modelo Xochimilco es orientar la acción de la Universidad hacia el cambio social, por ello, la Universidad se propuso:

1. Vincular el proceso de enseñanza-aprendizaje a problemáticas de la realidad socialmente definidas.
2. Romper con los modelos tradicionales de educación y establecer un nuevo método en el cual el estudiante fuese el “artífice de su propia formación”.
3. Establecer como eje del proceso de educación el triángulo docencia-investigación-servicio. Estas propuestas obligaron a una redefinición de las funciones esenciales de la Universidad, de esta manera, el modelo Xochimilco se planteó:

- La investigación como producción de conocimientos en función de objetivos sociales concretos.

- La docencia como comunicación y confrontación práctica de los conocimientos.

- El servicio como la aplicación social de estos conocimientos.

Esta nueva propuesta académica esta sustentada en el Anteproyecto para Establecer la Unidad del Sur de la Universidad Autónoma metropolitana, también conocido como documento Xochimilco. Este documento es fundamental para comprender el modelo educativo de la Universidad Autónoma Metropolitana

unidad Xochimilco. Es importante tener presente que es un documento fundacional.

El modelo de la unidad Xochimilco se ha definido fundamentalmente por la docencia. Cualquier agente externo que tiene contacto por primera vez con la UAM- X se encuentra inmediatamente con una terminología desconocida. Algunas de las expresiones más frecuentes son, además del propio “sistema modular”, “objeto de transformación”, “práctica profesional alternativa”, “problema eje”, “práctica profesional emergente”, “actividades extramurales” y otras más.

Un buen número de docentes y estudiantes aprenden esas expresiones, pero no necesariamente obtienen una concepción global que les dé sentido. Quizá puede entenderse como un problema el hecho de que hay distintas interpretaciones del modelo. Lo anterior implica que aunque se usen por todas las expresiones como las referidas, no se insertan en una misma concepción y mucho menos se aplican con el mismo significado en las prácticas docentes. Esto varía de división a división, de departamento a departamento y de carrera a carrera.

“Al proyecto educativo le faltan desarrollos y explicitaciones importantes. Se tiene claridad sobre cuestiones de principios generales: el estudiante debe ser sujeto de su propia formación y se buscará que obtenga una conciencia crítica de la sociedad y de la ciencia. Pero los modos de alcanzar esas metas o de cumplir con esos principios está por lo menos disparejamente desarrollada en las carreras y en un buen número de módulos. (Entonces) lo que parece indispensable, es que se lleve a cabo una explicitación pedagógica del modelo, que no existe hecha en forma completa en ningún documento (Informe Anual, 1986).

Entonces, el Modelo Xochimilco que parte de la docencia y se centra en ella se puede explicar a través del sistema modular.

El sistema modular Xochimilco plantea, desde sus inicios, una ruptura teórica con el paradigma clásico que se ha venido siguiendo de la enseñanza por disciplinas, en el cual los estudiantes asisten a clases para aprender por medio de materias aisladas, sin relación entre ellas y adquieren ciertos conocimientos de una manera acumulativa, sin entender, la mayoría de las

veces, la relación que existe entre una asignatura con la otra, ni la aplicación integral de éstas a un problema de la realidad que tenga que ver con su práctica profesional. El conocimiento se entiende aquí como una acumulación de saberes con respecto a algo en particular. El sistema modular propone una nueva forma de ordenar los conocimientos y con ello, define la enseñanza a partir de su vinculación con la realidad. Se organiza la enseñanza con base en problemas de la realidad, donde éstos se convierten en objetos de estudio, conocidos como objetos de transformación, los cuales se abordan de una forma interdisciplinaria y mediante la investigación científica. Esto permite que el docente y los estudiantes conozcan, discutan y experimenten, por ellos mismos, los diversos elementos que intervienen en el proceso de construcción del conocimiento. Esta actitud facilita que dicha construcción no sea sólo por medio de la memoria, como normalmente se hace, sino a través de otras vías como la experiencia y la aplicación a la realidad, entre otras más (Arbesú, 1996:14).

Es un hecho que el modelo no puede dejar de lado el planteamiento de que el estudiante tiene que realizar su propio aprendizaje. Ello significa que, en lugar de querer dirigir directamente el proceso formativo del alumno, el modelo didáctico sostiene que es preciso dejar una gran libertad al estudiante para que desarrolle su pensamiento. Algunas posturas sostienen que tales consideraciones conducen al caos, pues se preferiría un tipo de enseñanza que garantice seguridad y certidumbre de hacia donde va el aprendizaje del alumno sin embargo, algo que se puede argumentar en contra es el hecho de que la producción científica verdadera no surge de semejantes condiciones, sino de cuestionar las respuestas que surgen de las controversias.

En este modelo el estudiante se debe formar asimismo en la misma medida en que se adquieren nociones, conceptos y técnicas por medio de su acción y esfuerzos personales. “Se ha dado en llamar “investigación formativa” a la parte central de esa actividad. Esto es, la “investigación” como recurso didáctico; el aprendizaje por descubrimiento, en oposición al aprendizaje por repetición. Complementado lo anterior por el trabajo en el aula, que también tiende a

favorecer el mismo objetivo educacional. En lugar de las clases tradicionales, organizadas por cátedras, el sistema modular se vale de una especie de procedimiento mayéutico, que consiste en un diálogo dirigido por preguntas que se propone conducir al educando por el camino del cuestionamiento de sus concepciones precedentes” (Informe Anual, 1986).

El modelo didáctico de la UAM-Xochimilco utiliza la “investigación formativa” como recurso fundamental, porque es un hecho, desde la perspectiva del propio modelo, que los estudiantes se enfrentan a una realidad social en constante cambio impulsada por los avances científicos y tecnológicos. En tales condiciones, las capacidades de los propios estudiantes no valdrán tanto por lo aprendido de forma tradicional sino por su capacidad para afrontar situaciones nuevas, y por su habilidad para mantenerse actualizados.

“En síntesis, el método modular plantea incorporar dos elementos nuevos al proceso de enseñanza-aprendizaje: la interdisciplina y la aplicación del conocimiento a un problema social relevante. Ambas concepciones se interrelacionan y materializan el objeto de transformación” (ARBESÚ, 2006:20). Continuando, Beller (1993) señala que a partir del “objeto de transformación” se construye un problema eje, que va a definir el problema de investigación que deben realizar los estudiantes durante cada trimestre lo que dará forma al sistema de enseñanza-aprendizaje.

### 2.3 SISTEMA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La Unidad Xochimilco se planteó la tarea de redefinir el papel de la educación superior al vincular el proceso de enseñanza-aprendizaje con problemáticas de la realidad socialmente definidas, buscando asimismo establecer nuevas relaciones entre los elementos fundamentales de la educación y las tareas universitarias de generación, transmisión, aplicación y difusión del conocimiento con objeto de socializarlo; esta articulación requiere de nuevas relaciones entre los sujetos y de éstos con el todo social.

El sistema enseñanza-aprendizaje se sustenta en la utilización de problemáticas concretas de la realidad (objetos de transformación), para lograr el acercamiento y dominio de las prácticas profesionales. Este enfoque reconoce que la realidad no puede ser aprehendida a partir de una visión unidisciplinaria, e intenta su análisis a través de perspectivas multi e interdisciplinaria (UAM-X)

El método de enseñanza-aprendizaje modular está basado fundamentalmente en Jean Piaget, teórico que define que el conocimiento "...no es una copia de la realidad. Conocer un objeto es conocer un acontecimiento, no es solamente mirarlo y hacer de él una copia mental, una imagen. Conocer un objeto, es actuar sobre él. Conocer es modificar, transformar el objeto y entender el proceso de su transformación y, como una consecuencia, entender la forma en que el objeto es construido" ( Documento Xochimilco, 1994, p. 8).

En esencia, lo que pretende el Modelo Xochimilco a través de su método de enseñanza-aprendizaje modular es que el alumno construya su propio aprendizaje a través de la interdisciplina y aplique ese conocimiento que ha construido a una realidad concreta para así convertir en un objeto en transformación, de hecho, son las premisas fundamentales del sistema modular, "el objeto de transformación" y la "interdisciplina".

"El objeto de transformación es el elemento que sirve para construir los módulos (unidades de enseñanza-aprendizaje autosuficientes) y para realizar esta tarea, se necesita un nuevo diseño curricular que responde a las necesidades modulares: este trabajo requiere del análisis crítico de las prácticas profesionales decadentes, dominantes y emergentes de la sociedad mexicana" (Arbesú, 1996:14).

Reafirmando lo anterior, "el conocimiento –según Piaget- no es una copia de la realidad. Conocer un objeto, conocer un acontecimiento no es solamente mirarlo y hacer de él una copia mental, una imagen. Conocer un objeto es actuar sobre él. Conocer es modificar, transformar el objeto y entender el proceso de su transformación y, como una consecuencia, entender la forma en que el objeto es

construido. Una operación es, así, la esencia del conocimiento, una acción internalizada, la que modifica el objeto del conocimiento” (Documento Xochimilco, 2001:8).

En la actualidad dos formas de expresar los fines de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco a partir del Documento Xochimilco y a través de su sistema modular es reconociendo la misión y visión de la propia institución pues a partir de estos elementos podemos observar como se pretende integrar tanto a toda la comunidad universitaria al interior de su propio sistema como a ésta con la labor educativa que se realiza desde su propio modelo. De esta forma la Misión y Visión que promueve la UAM-X es:

#### Misión

Impartir educación superior, comprometiéndose con la formación de profesionales con capacidad para identificar y resolver problemas, así como para trabajar en equipos interdisciplinarios y con un fuerte compromiso social; desarrollar investigación orientada a la solución de problemas socialmente relevantes; brindar servicio a partir de un modelo que integre la investigación y la docencia, así como preservar y difundir la cultura (UAM-X).

#### Visión

Ser punto de referencia nacional e internacional por su modelo educativo –el Sistema Modular–, su participación en la generación y aplicación del conocimiento a la solución de problemas socialmente relevantes, su compromiso con la preservación y difusión de la diversidad cultural del país y el cuidado del medio ambiente(UAM-X).

La Unidad Xochimilco debe identificar no sólo sus fortalezas y puntos débiles sino también conocer las amenazas y oportunidades del contexto en los ámbitos internacional, nacional e institucional, para establecer los ejes en torno a los cuales deberá desplegar, con carácter prioritario, acciones para acercarse a su visión. En los contextos internacional y nacional se manifiestan las amenazas y

oportunidades para las universidades públicas. El análisis del contexto institucional lleva a la identificación de las fortalezas y debilidades. Los ejes de acción constituyen la estrategia para sortear de la mejor forma los retos derivados del entorno y de la situación propia de la UAM-X, y permiten definir las acciones prioritarias para la traducción u operación, día con día, de esos ejes. En un mundo globalizado, el conocimiento es cada vez más valioso en todos los ámbitos; sin embargo, sus efectos no inciden equitativamente, su aplicación genera riqueza a la vez que causa impactos sociales negativos, tanto en el empleo y el medio ambiente como en el incremento de la brecha en la calidad de vida entre grupos sociales y entre países. Si bien se ha privilegiado el concepto de economía del conocimiento, por su efecto sobre la productividad y la competitividad de los países, es fundamental pensar en una sociedad basada en el conocimiento, en donde este recurso impacte de manera equitativa a los diferentes grupos sociales y mejore el bienestar de la población. En este sentido, uno de los retos de las instituciones de educación superior (IES) es contribuir a poner el conocimiento al servicio del desarrollo social y con ello coadyuvar a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y responsable del medio ambiente. Como parte de ellas, la Universidad Autónoma Metropolitana, en particular la Unidad Xochimilco (UAM-X), es un espacio privilegiado para la generación de investigación básica y aplicable, y de su distribución mediante la formación de capacidades y valores de sus alumnos, trabajadores administrativos y académicos (UAM-X).

## 2.4 PRÁCTICA DOCENTE

Existe consenso en que la actividad del profesor ha sido y seguirá siendo un aspecto de análisis y estudio de la Didáctica. “Actualmente se reconoce que tales actividades por parte de los profesores buscan de forma constante la actualización y presentan la necesidad de participar en programas de actualización para mejorar sus habilidades y competencias clave del quehacer pedagógico tales como la planificación, la evaluación o estrategias de enseñanza” (García, 2008). “Sin embargo, a la fecha no se cuenta con una teoría sobre la

práctica educativa en la que se apoyen de manera confiable las prescripciones para el desarrollo de las actividades propias del quehacer docente” (García, 2008:180). Y continuando, “los estudios sobre la práctica profesional de los maestros se han abordado desde perspectivas tanto teóricas como metodológicas y con objetivos diversos. Las primeras han incluido desde enfoques basados en la observación de categorías conductuales hasta enfoques sociológicos, antropológicos y psicolingüísticos. Todos ellos tienen en común la preocupación de comprender las actuaciones de profesores y alumnos, pero difieren de los conceptos explicativos, en los métodos de indagación y en las finalidades que persiguen” (García, 2008:108).

Lo que también se ha reconocido partir de esta diversidad de estudios es que un elemento de referencia central para comprender la práctica de los docentes es el discurso. “El discurso es clave en la educación, no en la mera enseñanza. Esta elemental verdad pedagógica a menudo se soslaya, pues es evidente que el rumbo de la educación institucionalizada con frecuencia se aparta de lo que debiera ser su esencial destino: el desarrollo personal” (Martinez-Otero, 2007:1).

Para el caso de la UAM-Xochimilco “la categoría “Práctica docente” ha sido entendida como un conjunto de relaciones sociales, institucionales y pedagógicas en las que los trabajadores académicos se desempeñan. La construcción de esta categoría obedeció a una exigencia teórica y metodológica de buscar formas de investigaciones que surgieran del propio sistema de la Unidad Xochimilco. “De hecho, nos apoyamos en el concepto de práctica profesional que la Unidad había construido como referente básico para la elaboración de sus planes de estudio” (Díaz, 1989).

Por otra parte, el objetivo educativo de la UAM-Xochimilco, Aprobado por el Consejo Académico en su Sesión 4.03, celebrada el 31 de marzo y 1ª de abril de 2003 señala que:

*Las Políticas Operativas de Docencia de la Unidad Xochimilco* representan la orientación que la Unidad ha decidido dar a la función de docencia y están sustentadas en las competencias del Consejo Académico

previstas en la fracción IV del Artículo 23 de la *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Metropolitana* y en el Artículo 30, fracción IV de su *Reglamento Orgánico*. De igual manera, se enmarcan en las *Políticas Generales de Docencia*, modificadas y adicionadas por el Colegio Académico en la Sesión No. 222, celebrada los días 7, 8 y 13 de marzo de 2001 y en las *Políticas Operacionales de Docencia*, sancionadas en la misma sesión (Políticas Operacionales de Docencia, 2003: 1).

Continuando en el mismo documento se señala que “Las Políticas Operativas son una guía indicativa para el cumplimiento de la función de docencia y servirán como marco a las Divisiones en la planeación y operación de sus actividades docentes sin invadir las atribuciones de los respectivos Consejos Divisionales” (POD, 2003: 1).

De acuerdo a lo plasmado en el documento Políticas Operativas de Docencia es importante tener presente que éstas políticas mantienen una fuerte correlación con la identidad de la Unidad Xochimilco precisando que tal paralelismo no se da uno a uno sino que únicamente permiten la vinculación temática (POD, 2003).

A continuación se presenta el apartado 3 del documento denominado Políticas Operativas de docencia de la Unidad Xochimilco y que se refiere expresamente a la guía para la práctica docente en esta casa de estudios sin afectar los lineamientos particulares de cada Consejo Divisional:

### **3. Personal Académico**

3.1 Desarrollar lineamientos y mecanismos para el cumplimiento de los objetivos de los módulos y los perfiles de egreso de los planes de estudio, respetando la libertad de cátedra.

3.2 Promover espacios de discusión y reflexión colectiva que incidan en la revisión y evaluación constantes de los instrumentos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.3 Establecer programas de actualización y capacitación para la planta académica de los distintos campos disciplinarios, así como en la utilización de

métodos pedagógicos, que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Sistema Modular.

3.4 Fortalecer la formación y la actualización de los profesores para el desarrollo de las funciones sustantivas a través de su participación en programas de posgrado.

3.5 Establecer programas de intercambio del personal académico con otras instituciones de educación superior nacionales y extranjeras.

Como se puede observar a través de la lectura de estos cinco apartados que componen el rubro 3 Personal Académico los dos primeros puntos se refieren a la pertinencia de contar con material y disposición por parte de los docentes para cumplir con los requerimientos para la consecución de los objetivos modulares mientras que los tres restantes apartados hacen hincapié en la necesidad de actualización por parte de los docentes.

Otro ángulo para conocer los requerimientos de la práctica docente en la UAM-Xochimilco es a través del artículo 215 del Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del personal Académico (RIPPPA) donde se establecen las actividades docentes que debe realizar un profesor, aunque en realidad este artículo es muy general; el cual consta de doce incisos, los cuatro primeros se refieren a acciones obligatorias en el curso o con el grupo asignado, mientras que los ocho restantes se refieren a acciones fuera de grupo.

#### **ARTICULO 215**

La función de docencia se integra por las siguientes actividades:

I Preparar y conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades respectivas, de acuerdo con los planes y programas de estudios aprobados;

II Dar a conocer a los alumnos el programa y las formas de evaluación de la unidad de enseñanza-aprendizaje correspondiente, al inicio del trimestre;

III efectuar las evaluaciones globales o de recuperación, sin considerar sexo, raza, nacionalidad e ideología, así como remitir la documentación correspondiente, en las fechas establecidas por la Universidad, del rendimiento académico de los alumnos inscritos en las unidades de enseñanza-aprendizaje;

IV Proporcionar asesoría académica a los alumnos;

V Evaluar periódicamente el desarrollo de los programas de las unidades de enseñanza-aprendizaje que se hubieren impartido;

VI Participar en la revisión y actualización de los planes de estudio y de los programas de las unidades de enseñanza-aprendizaje que se hubieren impartido;

VII Enriquecer los planes y programas de estudio con los avances técnicos, científicos, humanísticos y artísticos derivados de los programas y proyectos de investigación;

VIII Participar en la elaboración y revisión del material didáctico;

IX Participar en la determinación del material didáctico que se requiera para el desarrollo adecuado de las unidades de enseñanza-aprendizaje;

X Participar en las comisiones y comités relacionados con la función de docencia;

XI Preparar y conducir los programas aprobados de formación y actualización del personal académico y;

XII Participar en la innovación y actualización de las metodologías para la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante señalar que existen diferentes categorías y niveles que se desglosan dentro de las mismas categorías señaladas en el propio RIPPPA, las categorías generales son Personal Académico Ordinario por Tiempo Indeterminado, Personal Académico Ordinario por Tiempo Determinado, Personal Académico Visitante, Personal Académico Extraordinario, Personal Académico

Extraordinario Especial por Tiempo Indeterminado, Ayudantes (de profesor) y, por último, Técnicos Académicos.

Si bien la práctica docente en la UAM-Xochimilco es guiada por estos dos documentos oficiales, políticas operativas de Docencia de la Unidad Xochimilco y el Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del personal Académico, sería pertinente reconocer entonces el perfil docente del Sistema Modular, sin embargo, diversos autores (Arbesú, 2006; Rodríguez, 1996; Padilla, 1993; Mureddu, 1987) citados por Arbesú (2006) coinciden en señalar que no se dedica una parte especial en los documentos antes mencionados en la que se exponga de forma detallada el perfil docente; incluso el propio documento fundacional, el Documento Xochimilco hace énfasis en el tipo de aprendizaje en su apartado 4.2 Profesores subordinando así la práctica docente y el mismo perfil docente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

“A pesar de esta limitación del discurso oficial, se encontró que existe un acuerdo general... en relación a que la enseñanza modular requiere de una actividad diferente por parte del profesor, ya que éste debe fungir como un “coordinador del proceso de enseñanza aprendizaje”. Aprendizaje en el que se “aborden simultáneamente la producción, la transmisión y la aplicación de conocimientos” a una realidad concreta, a través de un “módulo” y de su “objeto de transformación”. Esto permite que el docente y los estudiantes conozcan, discutan y experimenten, por ellos mismos, los diversos elementos que intervienen en el proceso de construcción del conocimiento; fomentando un proceso de enseñanza-aprendizaje activo derivado de una interacción conjunta entre el profesor y los alumnos (Arbesú, 2006:25).

Continuando con la misma autora (Arbesú, 2006:25) ésta señala que “la actividad de la enseñanza en el Sistema modular requiere un perfil docente que domine no sólo un área de conocimiento, sino que sea capaz de conocer diversas áreas y temáticas de otras profesiones, además de dominar diferentes metodologías de investigación”.

En conclusión, de acuerdo a Arbesú (2006:30) es posible sintetizar el perfil ideal del docente modular a través de su práctica de la siguiente manera:

- El profesor realiza un trabajo de enseñanza que implica no sólo actividades en el aula, sino también la coordinación de un proyecto de investigación modular o formativa y de un servicio modular o formativo.
- El profesor debe mantener una actitud ante sus alumnos que facilite en ellos un proceso de enseñanza-aprendizaje para que aborden simultáneamente: producción, transmisión y aplicación de conocimientos a problemas cotidianos.
- El profesor debe guiar la enseñanza por medio de módulos y objetivos de transformación en los que se integran docencia, investigación y servicio, como momentos de un proceso orientado a la transformación de la realidad.
- El profesor lleva a cabo la enseñanza a través de la interdisciplina y de la investigación científica.
- El profesor debe desarrollar una actitud crítica en los estudiantes en la educación se convierte en un proceso de reflexión y acción con una actitud transformadora.
- El profesor organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de un trabajo grupal.
- El profesor emplea métodos de enseñanza activos que contemplan el conocimiento como un proceso de descubrimiento, de reconstrucción de la ciencia (tanto para los docentes como para los estudiantes).
- El profesor debe conocer diferentes técnicas de trabajo grupal y en equipo.
- El profesor debe desarrollar una capacidad de observación y de preparación cognoscitiva para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las diferencias de cada estudiante.

- El profesor debe participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando que los estudiantes asuman una responsabilidad en su aprendizaje.

Como se observa, esta síntesis da cuenta de un profesor diferente en su práctica cotidiana al interior del aula, esto es, un profesor con cualidades muy particulares para este modelo educativo implementado en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, que **demanda del docente la capacidad de investigar, aprehender los problemas sociales cotidianos para convertirlos en un objeto en transformación y fomentar y saber trabajar en equipo**; por otra parte y, con respecto a esta investigación, lo que se pretende es mostrar la pertinencia de las evaluaciones de la que es sujeto el docente y, en particular, la evaluación por parte de los alumnos y si está en concordancia con el propio modelo educativo.

## CAPÍTULO 3 EVALUACIÓN DOCENTE EN LA UAM-X

Como se ha señalado en capítulos anteriores, el proceso de evaluación a los docentes representa en primera instancia una problemática antes que un beneficio directo para los actores que conforman la institución universitaria pues el sentido de la evaluación así como su construcción y usos pueden definirse desde múltiples aristas que no necesariamente resultan en una mejora, beneficio o incremento de la calidad educativa en las instituciones donde este instrumento es utilizado. En este capítulo se hace una revisión del proceso de evaluación a los docentes en la UAM-X y el sustento legal para llevar a cabo ésta práctica.

### 3.1 SUSTENTO LEGAL DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LA UAM-X

Ardoino (2008) señala que la evaluación es inseparable del control y que esto se realiza a través de un conjunto de procedimientos que suponen una homogeneidad entre la norma, el modelo, el programa y los fenómenos que se reportan, para compararlos mientras que por el contrario, la evaluación es un proceso temporal que requiere para un mismo objeto de múltiples cuestionamientos, generalmente heterogéneos y, a veces, contradictorios.

Otro debate sobre los cuestionarios tiene más que ver con su construcción y si estos son unidimensionales o multidimensionales (Marsh, 1984 citado por García, 2008). O sobre su finalidad de evaluación si esta es sumativa o formativa (Ejea, 2007).

Para el caso de la Universidad autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco primero se mostrará el sustento legal de la acción evaluadora hacia los docentes por parte de los alumnos para después indagar sobre el cuestionario de evaluación proporcionado a los alumnos en esta unidad académica y su elaboración.

El órgano principal para regular política, social y jurídicamente todas las actividades de la Universidad Autónoma metropolitana y sus campus es la Legislación universitaria que se compone de:

### **Estructura Orgánica**

- ▶ Ley Orgánica
- ▶ Reglamento Orgánico
- ▶ Reglamento Interno de los Órganos Colegiados Académicos
- ▶ Reglamento de la Junta Directiva

### **Planeación y Presupuesto**

- ▶ Políticas Generales
- ▶ Reglamento de Planeación
- ▶ Reglamento del Presupuesto
- ▶ Reglamento de Programas de Investigación
- ▶ Políticas Operacionales para Determinar Mecanismos de Evaluación y Fomento de las Áreas de Investigación
- ▶ Políticas Operacionales Sobre la Producción Editorial que Incluye Mecanismos de Evaluación y Fomento Respecto de Edición, Publicación, Difusión y Distribución
- ▶ Políticas Operacionales Sobre Cumplimiento, Evaluaciones y Fomento de Planes y Programas de Estudio de Posgrado
- ▶ Políticas Operacionales de Docencia

### **Personal Académico**

- ▶ Reglamento de Ingreso Promoción y Permanencia del Personal Académico
- ▶ Tabulador para Ingreso y Promoción del Personal Académico
- ▶ Reglamento de Becas para el Personal Académico
- ▶ Reglas para el Ingreso y la Permanencia del Personal Académico por Obra Determinada en Áreas Clínicas

## **Alumnos**

- ◆ Reglamento de Estudios Superiores
- ◆ Reglamento de Diplomados
- ◆ Reglamento de Alumnos
- ◆ Reglamento de Servicio Social a Nivel de Licenciatura
- ◆ Reglamento de Revalidación, Establecimiento de Equivalencias y Acreditación de Estudios
- ◆ Lineamientos Generales para Determinar el Número Máximo de Alumnos, que Podrán ser Inscritos

Considerando el objetivo de este proyecto nos centraremos en la descripción de la evaluación que la institución aplica a la planta docente.

En el apartado Planeación y presupuesto encontramos un subapartado titulado Políticas Operacionales de Docencia encontrándose los siguientes tópicos:

Exposición de motivos

- I. Criterios normativos
- II. Orientaciones relevantes

Exposición de motivos de la adición relacionada con la movilidad de alumnos

1 Alumnos

2 Personal académico

3 Planes y programas

4 Procesos de enseñanza-aprendizaje

5 Planeación, programación y evaluación académicas

**5.5 Evaluar periódicamente las actividades académicas y de gestión universitaria para orientar la planeación de la docencia.**

Es en este documento oficial denominado Políticas Operacionales de Docencia que señala expresamente en el apartado 5.5 la necesidad de evaluar a los docentes en uno de sus trabajos sustantivos a saber: la docencia. Es necesario notar que no se especifica de forma explícita en qué consisten estas evaluaciones periódicas a las actividades académicas y de gestión universitaria y que en la sección de criterios normativos del mismo documento señalado se indica que solo son una guía indicativa para que sean los consejos divisionales los que se encarguen de la operatividad de los procesos de evaluación. “Las Políticas Operativas son una guía indicativa para el cumplimiento de la función de docencia y servirán como marco a las Divisiones en la planeación y operación de sus actividades docentes sin invadir las atribuciones de los respectivos Consejos Divisionales (POD, 2003).

Por otra parte, será en el Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (RIPPPA) en su Título Octavo que se indican tres tipos de evaluación a los docentes donde se incluye de forma expresa la evaluación a la docencia por parte de los alumnos.

## **SECCION SEGUNDA**

### **De la programación y evaluación de las actividades académicas**

#### **ARTICULO 219**

El personal académico presentará en diciembre de cada año, ante el jefe de departamento respectivo, un plan de actividades académicas para el año siguiente.

#### **ARTICULO 220**

El personal académico presentará en diciembre de cada año, ante el Jefe de Departamento respectivo, un informe de las actividades académicas desarrolladas durante el año, que deberá ajustarse a los lineamientos que para el efecto aprueben los Consejos Divisionales.

#### **ARTICULO 220 Bis**

El informe referido en el artículo anterior, deberá ir acompañado de los productos del trabajo y de su demostración, y podrá también emplearse para los efectos de las solicitudes de promoción, Beca de Apoyo a la Permanencia y Estímulo a la Docencia e Investigación.

### **ARTICULO 220 Ter**

Los Consejos Divisionales definirán los criterios y procedimientos para la evaluación de las actividades de docencia, investigación y preservación y difusión de la cultura, en función de los objetivos de la propia División. **En el caso de docencia, la evaluación deberá considerar periodos trimestrales, los informes anuales de los profesores y la opinión de los alumnos mediante encuestas idóneas** que contemplen los elementos del artículo 215 de este Reglamento (el artículo 215 del RIPPPA puede ser consultado en este mismo documento de investigación).

### **3.2 LOS CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN DOCENTE**

Las encuestas idóneas se refieren a los cuestionarios para la evaluación de la docencia que se distribuyen generalmente en la semana 10 de cada trimestre lectivo para evaluar al docente que se encuentra frente a grupo para valorar su desempeño durante el trimestre correspondiente, aunque las otras dos evaluaciones están en manos de los jefes de departamento y de los coordinadores de carrera tal como lo señala el artículo 219 y 220 del RIPPPA.

Es fundamental señalar que se aplica el mismo cuestionario a todas las unidades académicas (Iztapalapa, Xochimilco, Azcapotzalco y Cuajimalpa) “no obstante que en Xochimilco se trabaja con el Sistema Modular, método educativo cuyo modelo de docencia implica una actividad diferente por parte del profesor cuya evaluación requeriría reflejar la singularidad del modelo de enseñanza modular” (Arbesú, 2006:38).

Las evaluaciones a los docentes en la UAM iniciaron en el año de 1992 y, particularmente, en la Unidad Xochimilco en el Trimestre Otoño de ese mismo año. “Los propósitos fundamentales de esta evaluación se establecen a partir de las políticas oficiales existentes, enmarcadas por un “supuesto concepto de calidad de la enseñanza” y con la intención de otorgar una remuneración económica al desempeño docente” (Arbesú, 2006) intención que queda plasmada en el artículo 220 BIS del RIPPPA, es decir, la evaluación que realizan los alumnos hacia sus docentes queda condicionada desde el principio por la oportunidad de acceder a la Beca de Apoyo a la Permanencia y Estímulo a la Docencia e Investigación.

“En relación con la elección del instrumento por medio del cual se evaluaría al profesor, la institución determinó que éste debería ser un cuestionario de opinión corto y constituido por reactivos cerrados, sin dejar opción a la comisión de proponer otra forma alternativa” (Ysunza, 1988).

El cuestionario que se proporciona a los alumnos para evaluar a los docentes por ser un documento oficial “de control interno”, en términos de la coordinadora de la Licenciatura en Estomatología Dra. Cristina del Castillo, no se puede reproducir para ser publicado pero sí se obtuvo para ser revisado en la oficina de la propia coordinadora.

El número total de reactivos de que consta el cuestionario que se aplica a todos los alumnos activos de la Unidad Xochimilco son 21 más dos que se refieren a datos de identificación del módulo y del docente. Las 21 preguntas son cerradas, de opción múltiple elaborándose en forma de escalas ordinales de intensidad graduadas de 1 a 5 donde 1 es la más baja intensidad y 5 la más alta intensidad.

De los 21 reactivos cinco son de autoevaluación de los propios alumnos y los otros 16 están divididos en dos rubros a evaluar: **nivel organizativo** y **nivel de desempeño** además de incluir un espacio independiente del cuestionario donde los alumnos pueden agregar comentarios.

De las 16 preguntas que integran las dos dimensiones las que se relacionan con el **desempeño del profesor** son: asistencia; puntualidad; presentación del programa; objetivos y bibliografía; evaluación del curso; duración de las sesiones; dominio del tema; horas impartidas; asesorías extra clase; cumplimiento del programa y cumplimiento de la bibliografía.

En la dimensión a evaluar **nivel organizativo** lo que se pregunta es: entusiasmo del profesor al impartir la clase; propicia el clima de respeto y cordialidad en el aula; uso de recursos didácticos y uso de recursos pedagógicos; ¿es necesario que el profesor tome cursos de didáctica, pedagogía y manejo de grupos? Y, por último, “De acuerdo con sus respuestas anteriores, usted evalúa el desempeño del profesor como: malo, regular, bueno, muy bueno, excelente”.

Estos son los reactivos que componen el cuestionario de evaluación al docente y que se les proporciona a los alumnos de la Universidad autónoma Metropolitana en todos sus campus sin ser la excepción la Unidad Xochimilco y también incluidos, por supuesto, los alumnos de la Licenciatura en Estomatología tanto del turno matutino como del vespertino, lo que implica que no existe una distinción real entre modelos educativos aún distintos entre las unidades que conforman la Universidad y, por tanto, trabajos docentes que en la práctica son diferentes; acentuándose en una licenciatura como lo es estomatología pues es importante recordar que además de un trabajo por parte de alumnos y profesores que corresponde a un sistema modular, otra parte importante del trabajo es de campo donde los alumnos que pertenecen a esta área de conocimiento lo llevan a cabo en los Laboratorios de Diseño y Comprobación de Sistemas Estomatológicos, más conocidos como clínicas estomatológicas con una metodología que promueve acercar al alumno al conocimiento de la realidad social de la manera en que convoca el Documento Xochimilco. Por estas consideraciones, los objetivos para el funcionamiento de las clínicas deberían tener ciertas características (Gómez, 2006:19):

- Trabajo en equipos multiniveles.
- Utilización de equipos simplificados.

- Manejo de técnica de cuatro y seis manos.
- Redefinición y reasignación de las funciones estomatológicas correspondientes.

Con estas características se coordina el trabajo de alumnos y profesores de la licenciatura en estomatología, práctica que se pretende, diferente pues su ámbito de estudio abarca toda la boca y al individuo dentro del contexto social en que se desenvuelve, por lo que se abandona el estudio unicausal del proceso salud-enfermedad, sustituyéndolo por el de multicausalidad-histórico-social integral, esto en conformidad con lo que plantea el Documento Xochimilco.

## CAPÍTULO 4 LA LICENCIATURA EN ESTOMATOLOGÍA

El cuarto capítulo muestra el escenario de la presente investigación, la Licenciatura en estomatología en la UAM-X, la ubicación en el organigrama así como el perfil de la licenciatura expresado en el plan de estudios y las características del trabajo clínico y sus particularidades.



Esta unidad cuenta con tres Divisiones Académicas: Ciencias y Artes para el Diseño, Ciencias Biológicas y de la Salud y Ciencias Sociales y Humanidades. Cada una de estas Divisiones Académicas a su vez están formadas por un Consejo Divisional, una Secretaria Académica, Coordinaciones de Licenciaturas y Coordinaciones de Posgrados así como cuatro departamentos; para el caso de la División de Ciencias Biológicas y de la Salud que es donde podemos ubicar la Licenciatura en estomatología, los Departamentos son: Atención a la Salud, El Hombre y su Ambiente, Producción Agrícola y Animal y Sistemas Biológicos.

El primer taller de Diseño Curricular de la Licenciatura en Estomatología se integró en Enero de 1975. El cambio de nombre de Odontología por

Estomatología, se debió a que su ámbito de estudio abarca toda la boca y al individuo dentro del contexto social en que se desenvuelve.

En Enero de 1976 se realiza el proyecto de Los Laboratorios de Diseño y Comprobación de Sistemas Estomatológicos(LDC) con asesoría de la OPS, de este modo el 1º de marzo de 1976 iniciaron actividades las Clínicas Estomatológicas de Tláhuac y Pirules de Ciudad Nezahualcóyotl; y el 26 de Octubre de 1977 lo hicieron las de San Lorenzo Atemoaya y San Juan Tepepan. Para el año de 2001 la Licenciatura en estomatología fue acreditada por las autoridades del Consejo Nacional de Educación Odontológica y en el año de 2003 su acreditación fue ratificada por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. Ese mismo año terminaron los trabajos de remodelación y reequipamiento de los Laboratorios de Diseño y Comprobación de Sistemas Estomatológicos, mejor conocidos como Clínicas Estomatológicas.

La Licenciatura en Estomatología en la UAM-X se cursa en 12 trimestres obteniéndose el título profesional de Cirujano Dentista después de obtener todos los créditos y realizar un servicio social con duración de más de mil horas que se obtienen en un promedio de un año. El objetivo general del Plan de Estudios es preparar diversos tipos de personal que funcionando en conjunto, estén capacitados para promover y mantener la salud bucal así como el tratamiento y rehabilitación de enfermedades ya establecidas.

(Así como) planear, administrar, operar y evaluar programas para el desarrollo de una tecnología apropiada que contribuya a resolver los problemas estomatológicos que afectan a la salud de los individuos que forman nuestras poblaciones, cualquiera que sea su momento de desarrollo cultural o socioeconómico.

Los 12 trimestres en que esta dividido el plan se articulan un tronco general que comprende los tres primeros trimestres y un tronco básico profesional que a su vez está dividido en cuatro etapas. La primera etapa comprende los trimestres IV y V y se llama Mecanismos de Interacción de los Elementos del Proceso Salud-Enfermedad. La segunda etapa abarca los trimestres VI o VII o VIII y se denomina Crecimiento y Desarrollo Biológico y Social del Individuo. La tercera etapa La

Salud-Enfermedad a Través de la Actividad Productiva del Hombre considera los trimestres IX o X y, por último, la cuarta etapa que considera los dos últimos trimestres se denomina Planeación y Administración de los Programas Básicos de Atención a la Salud.

La Licenciatura no cuenta con una misión y visión ni con un código de ética ni un perfil de ingreso, no es así con el perfil de egreso pues éste si está bien definido:

El perfil profesional del egresado de la Licenciatura en Estomatología está definido por su capacidad para:

**1.- Investigar, analizar y evaluar:**

- Con una actitud crítica y un enfoque interdisciplinario problemas estomatológicos concretos que afecten la salud de los individuos que constituyen nuestras poblaciones.
- Con una actitud crítica y un enfoque interdisciplinario las necesidades y recursos actuales de una comunidad y proponer alternativas que mejoren su salud.
- Con un enfoque social y una actitud crítica los problemas estomatológicos de salud en relación a factores socio-económicos, políticos, administrativos, clínicos y educativos como elemento fundamental que determina el equilibrio salud-enfermedad de una comunidad dada.

**2.- Planificar, organizar, operar y evaluar:**

- Programas estomatológicos sobre promoción de la salud, protección contra enfermedades específicas, tratamiento para enfermedades ya establecidas.
- Programas para el desarrollo de una tecnología apropiada que contribuya al desarrollo y optimización de la prevención de enfermedades bucales, su curación y rehabilitación bucal.

**3.- Identificar y analizar los factores normales, patológicos, económicos, culturales políticos y sociales relacionados con la realidad epidemiológica.**

**4.- Participar en el equipo interdisciplinario de atención a la salud, para orientar a los integrantes de la comunidad sobre medidas de promoción a la salud.**

**5.- Manejar adecuadamente equipo, instrumental, materiales y técnicas que se requieren en el desarrollo de las actividades a realizar dentro del área estomatológica de la salud.**

Es importante resaltar el hecho de que el perfil de egreso de los que estudiaron la Licenciatura en Estomatología esta en perfecta correspondencia con lo que se espera del sistema modular de la UAM-X, en especial del modelo educativo, esto es, un alumno capaz de ser el que construya su propio conocimiento para así poder abordar e intervenir en su contexto.

La planta docente está conformada por aproximadamente 35 profesores en las categorías de Tiempo Completo, Medio Tiempo, Tiempo Parcial y profesores invitados, así como técnicos académicos la mayoría de ellos con, por lo menos, especialidad médica (Ver gráfica 1).

**GRÁFICA 1. Banco de datos de SIA (Sistema de Información Académica de la UAM-X).**



Fuente: SIA de la UAM-X

La concepción de la práctica profesional de la Licenciatura en Estomatología se asumió desde sus inicios como “una práctica nueva que buscaba sentar las bases para el desarrollo de una metodología que permitiera acercarnos de manera gradual al conocimiento de la realidad social, de la que habla el Documento Xochimilco, donde los diferentes actores sociales (profesores, alumnos, líderes y comunidad), tendrían un papel relevante en la toma de decisiones para su transformación” (Gómez: 2006:19). Lo anterior obliga a realizar un trabajo diferente, con un énfasis muy especial en el funcionamiento y trabajo de los LCD, de acuerdo a Gómez (2006) éste debería tener las siguientes características:

- Trabajo en equipo multiniveles
- Utilización de equipos simplificados
- Utilización de nuevos y mejores materiales
- Manejo de técnica de trabajo a cuatro y seis manos
- Promoción y utilización de técnicos medios y asistentes dentales
- Redefinición y reasignación de las funciones estomatológicas correspondientes

Este trabajo diferente es el que obliga necesariamente al docente de ésta licenciatura a un actuar participativo y conocedor de las necesidades del modelo educativo de la UAM-X, recordemos que “la actividad de la enseñanza en el Sistema modular requiere un perfil docente que domine no sólo un área de conocimiento, sino que sea capaz de conocer diversas áreas y temáticas de otras profesiones, además de dominar diferentes metodologías de investigación” (Arbesú, 2006:25), si a lo anterior le sumamos que esta actividad se desenvuelve en un espacio físico tan diferente como lo son los LDC entonces, es posible y válido suponer que la forma de evaluación a los docentes debe estar aplicada de una forma que no sea similar a las evaluaciones docentes en los modelos tradicionales.

## CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA

En el presente apartado se explicita la metodología que se utilizó en la realización de la presente investigación recuperando el tipo de estudio, la limitación temporal y espacial así como el señalamiento del universo objeto de este estudio, los mecanismos para la selección de la muestra poblacional y la forma en la que se construyó el cuestionario que se aplicó a los alumnos; por último, se indica el método de interpretación para el análisis de los resultados.

El presente estudio es de tipo, prospectivo, transversal y de encuesta descriptiva (Méndez, 2009), la cual se levantó en diciembre 2010 en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, en la Licenciatura de Estomatología teniendo un total de 784 alumnos inscritos. En este estudio sólo se incluyeron a los alumnos cuya matrícula este vigente del 4º al 11º trimestre con una población de 330 alumnos inscritos. En donde se levantará una encuesta señalando tópicos que permitan el análisis de evaluación al docente que se lleva a cabo en esta institución y si ésta es congruente con el modelo Xochimilco que fundamenta la estructura docente de la propia institución donde, se trata de esclarecer el contenido y la definición de ese concepto, con la intención de verificar su aporte a la ciencia, así como su significado y su contribución social.

Las técnicas que se utilizaron en las diferentes etapas fueron las siguientes: encuesta, cálculos estadísticos y análisis de contenido.

Características generales de los participantes:

De la matrícula inscrita activa en la licenciatura de estomatología impartida en la UAM-X cursando en los trimestres de 4º al 11º es de 330; para el objeto de este estudio se tomó esta cifra como la población total. Se excluyeron alumnos del primer trimestre pues éste es interdivisional, es decir, se incluyen alumnos de todas las divisiones; segundo y tercer trimestre también fueron excluidos los

alumnos pues aquí se localizan alumnos de las 8 licenciaturas que conforman la División de Ciencias Biológicas y de la Salud y, una segunda razón para excluir a los alumnos, es el hecho de que los docentes de estos trimestres no forman parte del departamento de Atención a la Salud ni de la Coordinación de la Licenciatura en estomatología.

Se realizó una muestra del 18.78% de la población mediante números aleatorios se extrajeron 62 matriculas las cuales fueron sujetas al instrumento diseñado para este efecto (cuestionario adjunto) el cual consta de 27 ítems donde se abordan temas que servirán como termómetro para evaluar la práctica docente. La encuesta se levantó en las cuatro clínicas periféricas de la licenciatura en estomatología.

Diseño del cuestionario:

Se diseñó el cuestionario de evaluación de la actividad docente por los estudiantes para los módulos de cuarto trimestre al onceavo trimestre de la Licenciatura en Estomatología de la UAM-X con base en las dimensiones y reactivos que la literatura internacional y nacional marcan como relevantes.

**Considerando la escasa cantidad de reactivos que conforman cada factor, lo que podría dificultar su interpretación significativa, ha resultado más parsimonioso considerar a los reactivos como indicadores independientes que podrían relacionarse entre sí y con otros aspectos para la evaluación, tomando como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje de la UAM-X** la tarea que se planteó para redefinir el papel de la educación superior al vincular este proceso de enseñanza con problemáticas de la realidad socialmente definidas, por tanto, lo que toma en cuenta el cuestionario son las premisas fundamentales del sistema modular, “el objeto de transformación” y la “interdisciplina”. Logrando así una interpretación más fructífera sobre la correlación entre la evaluación a los docentes y el modelo educativo de la Universidad.

Luna (1996) comenta que el análisis de los reactivos utilizados en los cuestionarios ha llevado a la definición “natural” de las dimensiones importantes que deben ser evaluadas, que incluyen, entre las principales:

- ❖ Dominio de la asignatura.
- ❖ Organización del curso.
- ❖ Interacción estudiante-maestro.
- ❖ Claridad expositiva.
- ❖ Evaluación del aprendizaje.

La autora señala que la mayoría de los cuestionarios aplicados están basados en la idea de que existen características genéricas de la enseñanza, es decir, que independientemente del grado, nivel o área de conocimiento de que se trate, es posible identificar características comunes a la docencia que se practica en ellos. Además, comenta que hay evidencias de que el comportamiento o desempeño del docente varía de manera importante como una función tanto del nivel como del contexto y el área de contenido; la autora concluye que no es posible “pensar en una evaluación genérica adecuada para todas las complejas situaciones de enseñanza”.

Implementación del sistema:

Se procedió a categorizar las variables, para poder sistematizarlas se utilizó el programa estadístico JMP versión 9 y SPSS versión 19.0, además de obtener las medidas básicas de tendencia central y de dispersión, se procedió a realizar un cruce de variables para medir la correlación que existía entre ellas y determinar cuáles eran las variables de nuestro instrumento que pudieran explicarnos si se cumplía con nuestro objetivo principal; que es **“si el modelo Xochimilco y los instrumentos de evaluación que se aplican a final de cada trimestre hacia los docentes están en concordancia entre sí”**.

Posteriormente, definiendo nuestra variable de interés se realizará una prueba de hipótesis con un nivel de confianza del 95% y un error estándar del +/- .05

Estadísticos:

Población: 330 alumnos

Muestra: 62 matriculas 18.78% de la población.

Análisis estadístico: medidas de tendencia central: media, moda, mediana.  
Medidas de dispersión: varianza, desviación estándar, covarianza.

Teoría de la decisión estadística, ensayos de hipótesis y significancia, análisis de chi cuadrada; donde sea el estadístico.

Con respecto a la metodología utilizada apoyándonos en Arbesú (2006) se procedió a ubicar la concepción de enseñanza-aprendizaje tomando como base los paradigmas psicológicos del cognoscitivismo, el humanismo, el enfoque sociocultural y el constructivismo (Ángeles, 2003). De tal manera que se ubico a la pedagogía contemporánea centrada en el aprendizaje (Ángeles, 2003) teniendo como ejes los principios de aprender a aprender y aprendizaje significativo (Valero y Cortés, 2003) con el propósito de llevar a cabo un análisis de la evaluación a los docentes por parte de los alumnos en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

## CAPÍTULO 6. RESULTADOS

En el presente capítulo muestra los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico de la encuesta levantada entre los alumnos de la Licenciatura en estomatología de la UAM-X. Se trabajaron las medidas de tendencia central básicas: media, moda y mediana, así como las medidas de dispersión: varianza y desviación estándar; de igual forma se trabajo con el coeficiente de terminación y la prueba de hipótesis t de students para la variabilidad y la fuerza de la relación entre las variables del instrumento, esto con la finalidad de obtener el grado de consistencia del propio instrumento.

El análisis se realizó con base en una población con distribución normal que se describe en una curva asintótica con una media promedio de 3.54 y una desviación estándar de 1.526

La variable que se tomó como dependiente fue:

- Organiza equipos de trabajo

Ésta variable se asigno como dependiente en función de lo que se puede considerar un requisito importante del Modelo Xochimilco para que este funcione, ya que la figura del profesor-investigador es mera guía y no transmisor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las variables que se tomaron como independientes fueron:

- Propicia participación en los alumnos
- Forma equipos de investigación
- Comenta perspectivas desde la profesión
- Explica responsabilidad de la investigación
- Recomienda bibliografía actualizada

Éstas variables se tomaron porque se asignaron como variables de interés (ver cuadro 1) en función del modelo educativo de estudio que van a determinar si se cumple con el objetivo de esta investigación que es **analizar el proceso de evaluación docente en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X) para dar cuenta de una relación o no con el modelo educativo de la propia universidad.**

**Cuadro 1. Resumen del procesamiento de los casos de de la muestra del cuestionario aplicado a los alumnos de la Licenciatura en Estomatología de la UAM-X.**

Items	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
actividadgrupal * materialesexponer	79	100,0%	0	,0%	79	100,0%
actividadgrupal * orgequitrab	79	100,0%	0	,0%	79	100,0%
equipnvest * materialesexponer	79	100,0%	0	,0%	79	100,0%
equipnvest * orgequitrab	79	100,0%	0	,0%	79	100,0%
responsabilidadsocial * materialesexponer	79	100,0%	0	,0%	79	100,0%
responsabilidadsocial * orgequitrab	79	100,0%	0	,0%	79	100,0%

Cuadro 1. Se presenta el resumen del procesamiento de los casos que se tomaron como variable independiente vs. Variables. Fuente: elaboración propia a partir del programa JMP.

Los estadísticos que se trabajaron en primera instancia son de carácter descriptivo gráfico (ver cuadro 2) aunados a una descripción aritmética presentando el Análisis de la Varianza a través de una suma de cuadrados y la

media aritmética para el conjunto de las variables independientes indicadas como relevantes frente a una variable dependiente ya señalada.

**CUADRO 2. Estadísticos descriptivos de la muestra del cuestionario aplicado a los alumnos de la Licenciatura en Estomatología de la UAM-X.**

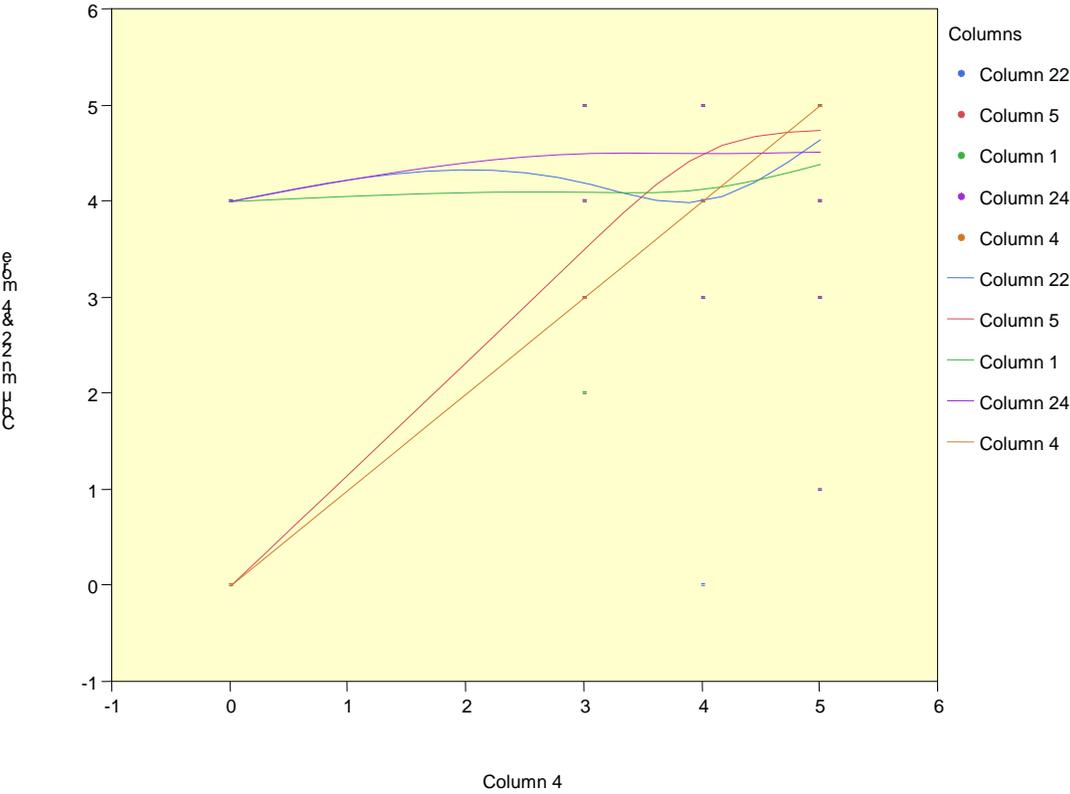
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Proparalum	58	1	5	4.26	.890	.792
Propaluminv	58	1	5	4.45	.841	.708
Proptracol	58	3	5	4.28	.768	.589
Orgequitrab	58	0	5	4.29	.955	.913
Equinvest	58	0	5	4.38	.952	.906
Dejaideaclara	58	1	5	4.36	.912	.832
Persprofesion	58	0	5	4.28	1.039	1.080
Recoesfuer	58	0	5	3.81	1.131	1.279
Mandiscip	58	1	5	4.16	.988	.975
Escusininter	58	1	5	4.05	1.343	1.804
Respecycoord	58	1	5	4.28	1.105	1.221
Aportatema	58	0	5	4.17	1.142	1.303
Alumintermate	58	1	5	4.38	.895	.801
Usamate	58	1	5	4.31	1.079	1.165
Inicioeva	58	1	5	4.57	.920	.846
Caliparvario	58	0	5	4.34	1.178	1.388
Evaperiodic	58	0	5	3.90	1.495	2.235
Respoconcre	58	0	5	4.28	.988	.975
Actiengpo	58	0	5	4.40	.972	.945
Aclarater	58	0	5	4.40	1.025	1.051
Explifluida	58	0	5	4.43	1.011	1.021
Expliresinvest	58	0	5	4.38	.952	.906
Citafuentes	58	0	5	4.17	1.126	1.268
Recobiblio	58	1	5	4.50	.843	.711
N válido (según lista)	58					

Fuente: elaboración propia a partir del programa estadístico JMP

Las razones estadísticas para un análisis de la varianza en el contexto del análisis de la regresión lineal simple la cual tiene por objeto el análisis de regresión para investigar la relación estadística que existe entre una variable *dependiente* (Y) y una o más variables *independientes* ( $X_1, X_2, X_3, \dots$ ). Para poder realizar esta investigación, se debe postular una relación funcional

entre las variables, en tanto que el coeficiente de correlación múltiple establece una medida del grado de asociación lineal entre la variable dependiente o regresora y la variable independiente o de respuesta, concretamente entre la variable respuesta y la recta de regresión estimada, tal como se observa en los gráficos o diagramas de dispersión, definiéndose a partir de los 62 pares de observaciones, por tanto, la r cuadrada, denominado coeficiente de determinación múltiple ( es una medida de la variabilidad de Y sin considerar el efecto de la variable regresora), se puede interpretar como el porcentaje de variabilidad de la variable dependiente, en este caso “organiza equipos de trabajo”, explicada o debida a la recta de regresión; entonces, la r cuadrada siendo un criterio de valoración de la capacidad de explicación de los modelos de regresión, representa además el porcentaje de la varianza justificado por las variables independientes.

**Grafica 2. Variable dependiente explica responsabilidad de la investigación contra variables de interés**



Grafica 2. Se muestran resultados de la matriz de correlación de las variables de interés, se

expresa la modificación de variabilidad entre cada una de ellas. Fuente: elaboración propia en JMP.

Se puede interpretar el cuadrado del coeficiente de determinación  $r^2$  (ver gráfica 2) como respuesta a una pregunta importante que se plantea en el análisis de regresión y ésta es la siguiente: ¿Qué porcentaje de la variación total en Y se debe a la variación en X? En otras palabras, ¿cuál es la proporción de la variación total en Y que puede ser “explicada” por la variación en X? El estadístico que mide esta proporción o porcentaje se denomina coeficiente de determinación: ( $r$  cuadrada) entre la variable dependiente y las variables independientes entendido como el coeficiente de correlación entre los valores reales de las variables.

Los valores que se han obtenido para el coeficiente  $r$  cuadrada en este estudio sobre los puntos de función se ubican en 0.50594. algunos autores como Daniel (2010); Hernández (2008); Glantz (2005); Portilla (1985), afirman la validez de la técnica de los puntos de función cuando varían desde 0,44 hasta 0,87 lo cual permite aceptar nuestro resultado como una capacidad de explicación aceptable, esto significa que la concordancia entre la percepción de la práctica docente por parte de los alumnos y la demanda en la práctica docente de acuerdo a un modelo de enseñanza particular, en este caso el Modelo Xochimilco, es **razonable**.

Otro estadístico que se presenta es la media aritmética definida como el **valor** obtenido al **sumar** todos los **datos** y **dividir** el resultado entre el **número** total de **datos** lo que nos permite visualizar la distribución de la población y así obtener una muestra con una media de alguna magnitud especificada. En esta investigación la media aritmética para el conjunto de variables (independiente y dependientes) es 4.83714 lo que nos indica que de la población observada del promedio de respuesta de los 62 pares fue entre 4 y 5 que representa en la escala del cuestionario (escala likert) 5 que representa MUY BIEN.

Dentro de los estadísticos señalamos la prueba de hipótesis ( $prob > /z$ ). La prueba de hipótesis es un procedimiento basado en la evidencia muestral y la

teoría de probabilidad; empleándose para determinar si la pregunta de investigación es una afirmación razonable. En este sentido, el propósito de la prueba de hipótesis no es cuestionar el valor calculado del estadístico (muestral), sino hacer un juicio con respecto a la diferencia entre estadístico de muestra y un valor planteado del parámetro, por tanto, esta prueba aporta una clase de prueba particular más allá de una **duda razonable**. En otros términos, la prueba de hipótesis marca la fuerza de la relación entre la variable dependiente y las variables independientes trabajadas en este estudio. Así, la variable dependiente “organiza equipos de trabajo” frente a las variables independientes “propicia participación en los alumnos” encontramos una prob>/z/ de 0,8246 con una tendencia visible a 1 lo que permite suponer una fuerte relación entre ambas variables; frente a “deja ideas claras”, encontramos una prob>/z/ de 0,3285 con una tendencia mayor a cero que a uno mostrando una relación poco fuerte entre las variables relacionadas; frente a “forma equipos de investigación” encontramos una prob>/z/ de 0,0001 presentando una relación muy débil entre ambas variables. Frente a “expresa responsabilidad de la investigación” se muestra una prob>/t/ de 0,3837 la tendencia es más cerca de cero que de uno lo que sugiere una relación poco fuerte; contra “fomenta actividad en grupo” la prob>/z/ es 0,3602 nos estaría indicando una relación poco fuerte; y la última variable independiente a saber, “recomienda bibliografía actualizada” observamos una prob>/z/ de 0,1237 con una aproximación a cero indicando una relación débil; sin embargo, en conclusión observamos para este cruce de variables una consistencia entre las mismas con una tendencia que muestra, en la mayoría de los casos, una relación de poco fuerte a fuerte lo que sugiere como **duda poco razonable** la práctica docente en la licenciatura en estomatología de la UAM-X en concordancia con el modelo educativo de la propia unidad.

Con respecto a los gráficos, podemos señalar en primer lugar que los puntos muestran la distribución de la población normal y homogénea con bordes en sus límites inferior y superior en un nivel de confianza de 95%, así como los resultados de la prueba de hipótesis (prob>/z/ ).

**Tabla 1. Véase en sentido horizontal. Matriz de correlación de variables de interés de los casos de la muestra del cuestionario aplicado a los alumnos de la Licenciatura en Estomatología de la UAM-X.**

	Column 1	Column 2	Column 3	Column 4	Column 5	Column 6	Column 7	Column 8	Column 9	Column 10	Column 11	Column 12	Column 13	Column 14	Column 15	Column 16	Column 17	Column 18	Column 19	Column 20	Column 21	Column 22	Column 23	Column 24	
Column 1	1.000	0.6169	0.1249	0.1363	0.2343	0.5745	0.4906	0.4506	0.5125	0.5611	0.6400	0.6117	0.6889	0.9457	0.4602	0.2482	0.0074	0.2568	0.5284	0.5389	0.4892	0.0054	0.3925	0.2924	
Column 2	0.6169	1.000	0.3213	0.1174	0.2002	0.5394	0.4981	0.4412	0.6327	0.4914	0.5918	0.6305	0.6789	0.5389	0.4128	0.3015	0.0878	0.2920	0.4662	0.5364	0.5941	0.1783	0.6207	0.5443	
Column 3	0.1249	0.3213	1.000	0.2227	0.2144	0.0804	0.1228	0.2432	0.3359	0.2752	0.3431	0.4453	0.2281	0.2548	0.1217	-0.1004	0.0367	0.1654	0.1707	0.2659	0.1684	0.2688	0.0813		
Column 4	0.1363	0.1174	0.2227	1.000	0.7244	-0.0031	0.1115	0.0848	0.0811	0.0290	0.1049	0.2355	0.1755	0.0974	0.3490	0.0801	0.0469	0.0668	0.1749	0.1480	0.1939	0.2229	0.0827	0.0545	
Column 5	0.2343	0.2002	0.2144	0.7244	1.000	0.1017	0.1938	0.1658	0.1042	0.0530	0.1666	0.2778	0.1576	0.2590	0.3703	0.1003	0.1560	0.0547	0.2327	0.2387	0.2647	0.2644	0.2469	0.2405	
Column 6	0.5745	0.5394	0.0804	-0.0031	0.1017	1.000	0.6702	1.000	0.3587	0.4190	0.5438	0.5360	0.5383	0.5634	0.4588	0.3651	0.2116	0.3518	0.7058	0.7353	0.7065	0.3356	0.5132	0.3804	
Column 7	0.4906	0.4981	0.1228	0.1115	0.1938	0.6702	1.000	0.3587	1.000	0.6079	0.5378	0.5761	0.6237	0.6096	0.6239	0.3079	0.1026	0.2519	0.2980	0.3727	0.5352	0.4411	0.1006	0.1914	0.2484
Column 8	0.4506	0.4412	0.2432	0.0848	0.1658	0.5100	0.3587	1.000	0.6079	1.000	0.5757	0.6396	0.6916	0.7480	0.6945	0.4418	0.1945	0.0547	0.3870	0.4281	0.6140	0.5821	0.1602	0.4803	0.4109
Column 9	0.5125	0.6327	0.3359	0.0811	0.1042	0.6702	0.4190	0.6079	1.000	0.6079	1.000	0.5757	0.6396	0.6916	0.7480	0.6945	0.4418	0.1945	0.0547	0.3870	0.4281	0.6140	0.5821	0.1602	0.4803
Column 10	0.5611	0.4914	0.2752	0.0290	0.0530	0.5717	0.5048	0.5378	0.5757	1.000	0.8177	0.6348	0.6401	0.6784	0.2598	0.2980	0.1874	0.4123	0.3870	0.4553	0.5260	0.1216	0.3304	0.2247	
Column 11	0.6400	0.5918	0.4914	0.1049	0.1666	0.5338	0.5438	0.5761	0.6396	0.8177	1.000	0.7406	0.7971	0.7948	0.4816	0.3435	0.1445	0.3471	0.5006	0.5988	0.6300	0.2157	0.3982	0.3391	
Column 12	0.6117	0.6305	0.4453	0.2355	0.2778	0.5794	0.5950	0.6237	0.6916	0.6348	0.7406	1.000	0.7248	0.6819	0.4583	0.3073	0.1135	0.3828	0.6170	0.7603	0.7556	0.2132	0.4815	0.3829	
Column 13	0.6889	0.6789	0.2281	0.1155	0.1576	0.7331	0.5333	0.6096	0.7460	0.6401	0.7971	0.7248	1.000	0.7477	0.5005	0.3064	0.1259	0.3666	0.5701	0.6938	0.6889	0.2400	0.4562	0.3953	
Column 14	0.9457	0.5389	0.2548	0.0974	0.2590	0.7384	0.5634	0.6239	0.6945	0.6784	0.7948	0.6819	0.7477	1.000	0.4198	0.3283	0.1136	0.3627	0.4982	0.6855	0.6854	0.1586	0.3305	0.2892	
Column 15	0.4602	0.4128	0.1217	0.3460	0.3703	0.3776	0.4588	0.3079	0.4418	0.2538	0.4816	0.4563	0.5005	0.4198	1.000	0.3501	0.1653	0.3263	0.4688	0.4450	0.4676	0.1700	0.3779	0.4539	
Column 16	0.2482	0.3015	-0.1000	0.0801	0.1003	0.4960	0.3651	0.1026	0.1945	0.2980	0.3435	0.3073	0.3064	0.3283	0.3501	1.000	0.4014	0.5351	0.3227	0.2916	0.4624	0.4132	0.2718	0.2650	
Column 17	0.0074	0.0878	-0.1064	0.0469	0.1650	0.2210	0.2116	0.2519	0.0547	0.1874	0.1445	0.1165	0.1259	0.1136	0.1653	0.4014	1.000	0.4016	0.2341	0.1720	0.2838	-0.0162	0.0929	0.1338	
Column 18	0.2568	0.2920	0.0367	0.0068	0.0547	0.5690	0.3518	0.2990	0.3870	0.4123	0.3471	0.3928	0.3956	0.3627	0.3283	0.3551	0.4016	1.000	0.4140	0.4100	0.5943	0.0920	0.3036	0.2951	
Column 19	0.5284	0.4652	0.1594	0.1749	0.2327	0.5278	0.7058	0.3727	0.4281	0.3870	0.5006	0.6170	0.5701	0.4982	0.4688	0.3227	0.2341	0.4140	1.000	0.8429	0.7336	0.2706	0.5284	0.4817	
Column 20	0.5389	0.5394	0.1707	0.1480	0.2387	0.7447	0.7353	0.5352	0.6140	0.4563	0.5888	0.7603	0.6938	0.6855	0.4450	0.2916	0.1720	0.4100	0.8429	1.000	0.9144	0.2927	0.5326	0.4772	
Column 21	0.4892	0.5941	0.2659	0.1939	0.2647	0.7224	0.7365	0.4411	0.5821	0.5260	0.6300	0.7556	0.6889	0.6854	0.4676	0.4624	0.2838	0.5943	0.7336	0.9144	1.000	0.2629	0.5810	0.5045	
Column 22	0.0054	0.1783	0.1684	0.2229	0.2644	0.3038	0.3356	0.1006	0.1602	0.1216	0.2167	0.2162	0.2400	0.1586	0.1700	0.4132	-0.0162	0.0920	0.2706	0.3227	0.2629	1.000	0.3143	0.3279	
Column 23	0.3925	0.6207	0.2688	0.0827	0.2489	0.3994	0.5132	0.1914	0.4803	0.3304	0.3982	0.4815	0.4562	0.3305	0.3779	0.2718	0.0929	0.3036	0.5284	0.5326	0.5810	0.3143	1.000	0.6469	
Column 24	0.2924	0.5443	0.0813	0.0545	0.2405	0.3310	0.3804	0.2484	0.4109	0.2247	0.3391	0.3329	0.3653	0.2892	0.4539	0.2650	0.1338	0.2951	0.4817	0.4772	0.4772	0.3279	0.6469	1.000	

Tabla 1. Matriz de correlación de variables de interés nos muestra la interrelación de variables en una tabla de contingencia, nos sugiere la fuerza de cada variable. Fuente: elaboración propia a partir del programa estadístico JMP.

## CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN

En el presente capítulo se presenta la discusión en torno a los resultados que se obtuvieron a partir de la encuesta levantada entre los alumnos de la Licenciatura en Estomatología y la práctica docente para indagar que tanto se aproxima ésta a lo que requiere el sistema modular para después discutir sobre la nula pertinencia del cuestionario que se les proporciona a los alumnos en la décima semana de cada trimestre lectivo para evaluar a sus profesores pues este instrumento ha sido diseñado para evaluar en un modelo tradicional del cual los docentes, por lo menos así lo indican los resultados obtenidos, están lejos y más próximos a lo que demanda el sistema modular.

En el instrumento de evaluación que se les proporciona a los alumnos para evaluar a los docentes de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco encontramos dos dimensiones evaluativas que valoran tanto la organización, el desarrollo, ejecución, evaluación a los alumnos y todo el cumplimiento institucional como, la preparación y capacidad didáctica o no que posee el docente sin valorar de forma más acentuada las capacidades didácticas que se requieren en el Sistema Modular.

Arbesú (2006) en su investigación sobre la práctica docente realiza un análisis a fondo sobre el cuestionario con el propósito de encontrar la concepción de enseñanza que subyace y el modelo de enseñanza-aprendizaje implícito, de acuerdo con el papel asignado al docente y al estudiante en cada una de las preguntas del cuestionario.

Apoyándonos en Arbesú (2006) se procedió a ubicar la concepción de enseñanza-aprendizaje tomando como base los paradigmas psicológicos del cognoscitivismo, el humanismo, el enfoque sociocultural y el constructivismo (Ángeles, 2003). De tal manera que la pedagogía contemporánea esta centrada en el aprendizaje (Ángeles, 2003) teniendo como ejes los principios de aprender a aprender y aprendizaje significativo (Valero y Cortés, 2003).

“El aprendizaje significativo postula que la adquisición de ideas, conceptos y valores (representaciones y proposiciones) se realiza mediante un proceso en que la nueva información se relaciona con la estructura cognitiva previa del sujeto que aprende, que un contenido nuevo es significativo dependiendo de esa estructura y que un aprendizaje es significativo si el nuevo contenido la modifica” (Ejea, 2007). De esta forma el aprendizaje solo cobra sentido y significado cuando los nuevos contenidos se relacionan con contenidos previos. Esta forma de construir el conocimiento supone tanto para el alumno como para el profesor nuevas habilidades para aprehender y desarrollar tales contenidos y enlaces.

Ahora bien, si el modelo educativo de la UAM-Xochimilco aborda lo educativo desde esta perspectiva entonces, es necesario que las evaluaciones a los docentes estén construidas para valorar este tipo de práctica educativa siendo explícitos en cada uno de los reactivos que se formulan puesto que esencialmente el profesor es guía y facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje de ahí el vínculo que existe en este concepto para convertirse en enseñanza-aprendizaje.

En este escenario, el profesor debe ser evaluado considerando la capacidad para conciliar y desarrollar las capacidades de los alumnos de acuerdo con los objetivos establecidos por la institución y por el curso mismo. Algo que también considera este modelo educativo es la autoestima y seguridad de los alumnos para que sea una ruta de éxito y no de fracaso por lo que el docente debe de ser evaluado a partir de un comportamiento ético y de respeto hacia los alumnos propiciando así un clima de respeto.

Por otra parte, si esta perspectiva considera que no sólo dentro del aula ocurre el aprendizaje sino más allá, esto es en los límites de la escuela e, incluso, en el entorno social del alumno, entonces las evaluaciones deberían estar construidas sobre la consideración desde los objetivos y contenidos del mapa curricular hasta apoyos y aprendizajes en la enseñanza y el proceso educativo en general.

Ejea (2007) considera dos tipos de evaluaciones al docente. “Una se conoce como evaluación sumativa se centra en los productos y tiene como propósito central la supervisión o el control de los profesores. El otro se conoce como evaluación formativa, se orienta a los procesos y tiene como fin retroalimentar a los docentes y al proceso educativo. El primero se asocia con los modelos tradicionalistas; el segundo con la nueva pedagogía”.

En conclusión, “el profesor tiene que ser evaluado a partir de su capacidad para crear un ambiente para el aprendizaje significativo y la autorregulación de los alumnos” (García Cabrero, 2003).

De acuerdo a todo lo señalado anteriormente y siguiendo a autores como Ejea (2007); Arbesú (2006); Ysunza (1988) para el caso de la UAM-Xochimilco se acepta que:

“hay un desfase entre la norma que regula las actividades docentes de los profesores y los principios psicopedagógicos enunciados en su filosofía a través de sus documentos fundacionales, lo que impide definir el perfil docente y la práctica docente de tipo idóneo y, como consecuencia, dar direccionalidad a la evaluación a los docentes como se puede observar en los cuestionarios que se proporcionan a los alumnos, pues como afirman los autores mencionados “jamás se ha proporcionado alguna ayuda pedagógica en relación con las supuestas carencias que los estudiantes “aseguran” tiene el profesor (Arbesú, 2006:43)” lo que convierte a la evaluación en una de tipo sumativa (Ejea, 2007).

El otro análisis que se realizó fue a partir de la aplicación de un cuestionario que permitiera ver la posible relación o no entre la evaluación a los docentes por parte de los alumnos y el modelo educativo del UAM-X a través de su práctica educativa y que tanto se aproximan o no a las demandas institucionales sobre lo que representa la práctica docente.

El análisis se realizó con base en una población con distribución normal que se describe en una curva asintótica con una media promedio de 3.54 y una

desviación estándar de 1.526, la variable que se tomó como dependiente fue Organiza equipos de trabajo, ésta variable se asignó como dependiente en función de lo que se puede considerar un requisito importante del modelo educativo de la UAM-X para que este funcione, esto es, en el marco del sistema modular ya que la figura del profesor-investigador es mera guía y no transmisor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las variables que se tomaron como independientes fueron: Propicia participación en los alumnos, Forma equipos de investigación, Comenta perspectivas desde la profesión, Explica responsabilidad de la investigación, Recomienda bibliografía actualizada; éstas variables se tomaron porque se asignaron como variables de interés en función del modelo educativo de estudio que van a determinar si se cumple con el objetivo de esta investigación que es **analizar el proceso de evaluación docente en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X) para dar cuenta de una relación o no con el modelo educativo de la propia universidad**. Encontrándose a partir de la encuesta levantada que, efectivamente, la mayoría de los docentes frente a grupo y/o en LCD actúan de forma favorable hacia lo que demanda el modelo educativo de la UAM-X, esto es, se proponen integrar en una práctica de enseñanza-aprendizaje: docencia, investigación y servicio, como momentos de un proceso orientado a la transformación del objeto, a la transformación de la realidad.

Aceptando lo anterior bajo las reservas que la investigación exige, sólo sí y sólo sí se considera únicamente para el espacio, tiempo y lugar en donde se llevó a cabo dicha investigación se hace necesario considerar también que “en la definición de los criterios y procedimientos específicos de evaluación de las instituciones, la UAM tuvo que tomar en cuenta los Lineamientos Generales para la operación del “Programa de Estímulos al desempeño del Personal Docente de Educación Media Superior y Superior”, formulados por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y distribuidos por la CONAEVA (Arbesú, 2006:37). “Lineamientos que plantean a **la evaluación de los académicos, en función de la calidad,**

**relevancia y productividad de su trabajo en los ámbitos de enseñanza, investigación y extensión.** También éstos proponen evaluar la actuación del profesor por estudiantes y directivos, adjuntando la documentación en la que se avalen sus actividades académicas” (CONAEVA, 1997). Lo que se ratifica en las Políticas Operacionales de Docencia y el Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico, ambos documentos que forman parte de la legislación de la UAM.

Lo anterior nos lleva a sostener que **la evaluación al docente de la Licenciatura en estomatología de la UAM-X no tiene una relación con su práctica docente** pues ésta sí es muy próxima a lo que demanda el sistema modular y, ratificando una vez más, la evaluación al docente de la UAM tiene que ver con otros criterios enfocados a los resultados (Stufflebeam, 2000).

## CONCLUSIONES GENERALES

Como se puede observar en el instrumento de evaluación que actualmente se aplica en la Unidad Xochimilco, existen dos dimensiones evaluativas al docente valorándose por una parte la organización y preparación del curso así como su desarrollo, ejecución, evaluación y, en términos generales su cumplimiento institucional, lo cual implica que no remarca la necesidad de una práctica educativa acorde con lo planteado en su modelo educativo que se expresa a través del Documento Xochimilco como lo debería ser una evaluación para el fomento de la investigación y que esta tenga una aplicación social, así como el fomento para el aprendizaje por parte de los propios alumnos.

Otra dimensión evaluativa al docente valora la preparación didáctica del profesor pero, nuevamente, no se le da ningún sentido explícito sobre las condiciones particulares que se requieren al momento de llevar a cabo una práctica en el Sistema Modular.

Lo que se acepta es que “hay un desfase entre la norma que regula las actividades docentes de los profesores y los principios psicopedagógicos enunciados en su filosofía a través de sus documentos fundacionales” (Arbesú, 2006), lo que impide definir el perfil docente y la práctica docente de tipo idóneo y, como consecuencia, dar direccionalidad a la evaluación a los docentes como se puede observar en los cuestionarios que se proporcionan a los alumnos, pues como afirman los autores mencionados “jamás se ha proporcionado alguna ayuda pedagógica en relación con las supuestas carencias que los estudiantes “aseguran” tiene el profesor (Arbesú, 2006:43)” lo que convierte a la evaluación en una de tipo sumativa (Ejea, 2007) que busca identificar y cuantificar, orientada a resultados (Stufflebeam, 2000) indicando que tendría más una función de control que de búsqueda de mejora en la práctica educativa lo que queda confirmado cuando este tipo de evaluaciones parecen quedar condicionadas a la obtención de

algún tipo de estímulo, principalmente económico, por ejemplo, la Beca al Estímulo a la docencia y a la Permanencia.

Otro análisis que se realizó es a partir de la aplicación de un cuestionario que permitiera ver la posible relación o no entre la evaluación a los docentes por parte de los alumnos y el modelo educativo de la UAM-Xochimilco a través de su práctica educativa y que tanto se aproximan o no a las demandas institucionales sobre lo que representa la práctica docente; encontrándose que la percepción de los alumnos sobre sus docentes que en la UAM-X están identificados como profesores investigadores para el caso de aquellos que están contratados por tiempo indeterminado y que representan el 88% del total de los académicos contratados por la universidad, frente a un 10% de los profesores de medio tiempo y el 2% restante son docentes que se ubican en el segmento de profesores de tiempo parcial, es el hecho, con respecto a la muestra poblacional objeto de este estudio, de un trabajo al interior del aula que se puede considerar entre bueno y muy bueno, lo cual significaría que estos se aproximan al perfil docente demandado por el Modelo Xochimilco, modelo educativo que rige en este campus de la citada casa de estudios. Sí la anterior es una afirmación razonable que se obtiene a partir de los resultados de la encuesta levantada a los alumnos de la Licenciatura en Estomatología, entonces el objetivo principal **analizar el proceso de evaluación docente en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X) para dar cuenta de una relación o no con el modelo educativo de la propia universidad** permite afirmar de forma algo razonable que los profesores-investigadores objeto de este estudio cumplen con el perfil demandado en su práctica por el Modelo Xochimilco, entonces, lo que se puede cuestionar es la validez del cuestionario que se aplica a los alumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana en todos los campus, un cuestionario que, como ya se discutió en capítulos anteriores, está diseñado para un modelo educativo que no corresponde con el sistema modular, pues el trabajo del profesor-investigador de la UAM-X requiere de otras valoraciones y consideraciones a tomar en cuenta para ser evaluado, de ahí que la propuesta para futuras investigaciones dentro del mismo tema sea la construcción de

evaluaciones a los académicos por parte de los alumnos en términos de una relación con el modelo educativo vigente en la institución en que se aplicare, no siendo la excepción la Universidad autónoma Metropolitana unidad Xochimilco; podríamos afirmar, con especial énfasis en esta unidad, pues el sistema modular es un sistema muy particular tratándose de una enseñanza que resalta la investigación, el compromiso social y el manejo de un objeto de transformación por parte de los alumnos donde el docente es estrictamente un guía y no transmisor del conocimiento.

No obstante lo anterior, se considera que el conocimiento sobre la docencia, que se ha obtenido mediante este trabajo de investigación, puede contribuir a redefinir el papel orientador del proyecto educativo de la UAM-X, ya que en él se muestra la forma en que los docentes son evaluados en la práctica esto como mecanismo para medir su productividad dentro del aula sin considerar particularidades con respecto al modelo educativo vigente en la institución asumiendo, de acuerdo a los resultados obtenidos, que su desempeño esta en relación directa con lo que espera el propio modelo y recordando que la evaluación docente que se aplica a través de un cuestionario proporcionado por los alumnos no considera dichas particularidades.

Por otra parte, sin sostener una generalización, se considera que los resultados obtenidos en esta investigación pueden contribuir a contemplar otra forma de evaluar la docencia en la educación superior, en virtud de que este estudio da cuenta de una poca adecuación de los cuestionarios de evaluación a los docentes con el modelo educativo implementado en esta casa de estudios y se propone una nueva forma de evaluar a los actores involucrados en el proceso educativo, quienes deben decidir por sí mismos que aspectos deben ser modificados así como la dirección y el sentido de la evaluación para mejorar su enseñanza.

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

### LIBROS

ARBESÚ, M. I. (2006). La práctica de la docencia modular: el caso de la Unidad Xochimilco en la UAM. México, UAM y Plaza y Valdez.

ARBESÚ, Isabel y Luis Berruecos (1996). El sistema modular en la Universidad Autónoma metropolitana. México, UAM-X.

ARNAUT, A. ( 1992 ). La federalización educativa en México, 1889-1994. México, SEP. Col. Biblioteca para la actualización del maestro.

BAUDRILLARD, Jean (2007). El sistema de los objetos. México, siglo XXI.

BOCHENSKI, J. M. (1974). Los métodos actuales del pensamiento filosófico, novena edición. Madrid, Rialp.

BELLER, Walter (1993). "El concepto de objeto de transformación en el proyecto académico de la UAM-X" en Reencuentro. Análisis de problemas universitarios. México, UAM.

CARNOY, Martín (1996). Economía política del financiamiento educativo. Madrid, Garnika.

CRONBACH, L. J. (1982). Designing evaluations of educational and social programs. San Francisco, Jossey-Bass.

DANIEL, W. W. (2010). Bioestadística. México, Limusa.

DE ALBA, A. (1991). Evaluación curricular: conformación conceptual del campo. México, UNAM.

DE LEÓN JIMÉNEZ, Salvador (Coord.) (2005). Evaluación de la docencia en la administración: una autocrítica y un compromiso. México, UAM, Serie Memorias, número 87.

DE VRIES, Wietse y Hugo Casanova Cardiel (2005). Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior. Barcelona, Netbiblo.

DÍAZ Barriga, Ángel y otros (1989). Práctica docente y diseño curricular. Un estudio exploratorio en la UAM-Xochimilco. CESU-UAM-Xochimilco.

DÍAZ Barriga, Ángel (2008). Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. México, IISUE

DIDRIKSSON, Axel (2002). La universidad de la innovación: una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro. México, UNAM, Plaza y Valdez.

FALLAS Araya, Víctor hugo y Vilma E. Herrera Solís (1998). Evaluación e implantación de un sistema de calidad en educación, Madrid, EUNED.

FILMUS, Daniel (Comp.) (2003). Los condicionantes de la calidad educativa. Buenos Aires, FLACSO-Novedades educativas.

FOUCAULT, Michel (2008). Las palabras y las cosas. México, Siglo XXI.

FRESAN Orozco, Magdalena (Comp.) (2004). Repensando la Universidad, 30 años de trabajo académico de innovación. Tomo I. México, UAM-X.

GLANZ, Stanton A. (2005). Bioestadística. México, Mc Graw Hill.

GÓMEZ León, Amir (2006). Las clínicas estomatológicas de la UAM Xochimilco. México, UAM.

HERNÁNDEZ Sampieri y otros (2008). Metodología de la investigación. México, Mc Graw Hill.

LOPEZ Zárate, Romualdo, Oscar M. González Cuevas, Miguel Ángel Casillas Alvarado (2000). Una historia de la UAM. Sus primeros 25 años. México, UAM.

LOREDO Enríquez, Javier (Coord.) (2000). Evaluación de la práctica docente en educación superior. México, Porrúa.

MÉNDEZ Ramírez Ignacio (2009). El protocolo de investigación: lineamientos para su elaboración y análisis. México, Trillas.

MENDOZA Rojas, Javier (2009). "Financiamiento de la educación superior y crisis económica. Avances y limitaciones en el presupuesto federal para las instituciones públicas de educación superior". En Temas de Hoy en la Educación Superior No. 26, México, ANUIES.

MUREDDU, César (1987). Tiempo transcurrido. Análisis histórico de una experiencia de innovación educativa. México, UAM-Xochimilco.

NORIEGA, Margarita (2000). Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994. México, PyV-UPN.

ORNELAS, Carlos (2006). El sistema educativo mexicano. México, FCE.

PADILLA Arias, Alberto (1990). El sistema modular: una propuesta de educación alternativa. Ecuador, Universidad Nacional de Loja.

PIAGET, Jean (1970) Psicología y Epistemología, Barcelona, Planeta di Agostini.

PÉREZ Juste, Ramón (2001). Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación. Madrid, Narcea.

PORTILLA Chimal, Enrique (1985). Estadística, primer curso. México, Interamericana.

ROSALES, Carlos (1990). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid, Narcea Ediciones.

RUEDA Beltrán, Mario y Frida Díaz Barriga Arceo (Comps.) (2000). Evaluación de la docencia. México, Paidós Educador.

RUEDA Beltrán, Mario (Coord.) (2008). La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica. México, PyV, IISUE.

SCRIVEN, Michael (1983). Evaluations models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Kluwer.

SEIJAS Díaz, Amparo (2002). Evaluación de la calidad en centros educativos. Barcelona, Netbiblo.

STUFFLEBEAM, Daniel L. (2000). Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation. Boston, Kluwer Academic Publishers.

TOBÓN, Sergio, Antonio Rial Sánchez y otros (2006). Competencias, calidad y educación superior. Bogotá, Alma Mater.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA UNIDAD XOCHIMILCO (2001). Documento Xochimilco. México, UAM.

V.V.A.A. (2005). Evaluación de la docencia en la administración: una autocrítica y un compromiso, VII Coloquio de Administración. México, Universidad <autónoma Metropolitana. Cultura Universitaria 87 Serie Memorias.

VALERO, Vida y Gabriela Cortés (2003). Aprender a aprender. México, UAM Azcapotzalco.

WOODHOUSE, David ( ). “Calidad y aseguramiento de la calidad”, en V.V.A.A. Calidad e internalización de la educación superior. México, ANUIES.

YZAGUIRRE Peralta, Laura Elena (2001). ISO 9000 en la educación: guía para la administración escolar de calidad.

## CAPÍTULOS DE LIBROS

ARDOINO, Jacques (2008). “Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación”, en Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz barriga Arceo (Comp.), Evaluación de la docencia. México, Paidós Educador.

EJEA Mendoza, Guillermo (2007). “Sobre prácticas docentes, modelos educativos y evaluación”, en Un enfoque institucionalista de la educación superior en México. México, UAM-Xochimilco.

GARCÍA Garduño, José María (2008). “Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de la evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional”, en Rueda Beltrán, Mario y Frida Díaz Barriga Arceo (2008). Evaluación de la docencia. México, Paidós educador.

GARCÍA, Benilde, Neftalí Secundino y Francis Navarro León (2008). “El análisis de la práctica educativa: consideraciones metodológicas”. En Rueda Beltrán, Mario y Frida Díaz Barriga Arceo (2008). Evaluación de la docencia. México, Paidós educador.

LATAPÍ Sarre, pablo y Manuel Ulloa (2000). “Inconsistencias de las fórmulas de distribución de los recursos federales para la educación y propuestas alternativas”, en Cordera, Rolando y Alicia Ziccardi (Coords.) (2000). Las políticas sociales de México al fin del milenio. Descentralización, diseño y gestión. México, UNAM, Miguel Ángel Porrúa.

LUNA, Edna (2000). “Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia”, en Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz Barriga (Comps.). Evaluación de la docencia. Nuevas perspectivas. México, Paidós Educador.

NORIEGA Chávez, Margarita (1998). “El financiamiento de la educación: su historia y su estudio”, en Latapí Sarre, pablo (Coord.) Un siglo de educación en México, Fondo de estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada/Consejo Nacional

para la Cultura y las Artes/Fondo de cultura Económica, Biblioteca Mexicana, Tomo II.

NORIEGA, M. (2001). "2000, año de promesas, de demandas, de luchas y negociaciones por mayor financiamiento educativo", en Cordera, R. y Ziccardi, A. (2001). Las políticas sociales de México al fin del milenio. México, IIS-Porrúa.

RODRÍGUEZ Lara, María Elena (1996). "La recuperación histórica de la formación de profesores para la reconstrucción del futuro", en María Isabel Arbesú y Luis Berruecos (Coords. Y Eds.), El Sistema Modular en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana. México, UAM-Xochimilco.

ULLOA, Manuel (2001). "El financiamiento a la educación en la administración del presidente Ernesto Zedillo: 1995-1999", en Ornelas, Carlos (2001). Investigación y políticas educativas: ensayos en honor de Pablo Latapí. México, Santillana Aula XXI.

YSUNZA Breña, Marisa (1988). "Evaluación de la práctica docente en la UAM-Xochimilco", en Luis Berruecos Villalobos (Coord. Y Ed.). La evaluación en el Sistema Modular. México, UAM-Xochimilco.

ZUÑIGA, Ricardo (1997). "La evaluación en la acción docente", en APODACA, Pedro y Clemente Lobato (Eds.). Calidad en la Universidad, orientación y evaluación. Barcelona, Laertes.

ZUÑIGA, Ricardo (1997). "La evaluación en la acción docente", en APODACA, Pedro y Clemente Lobato (Eds.). Calidad en la Universidad, orientación y evaluación. Barcelona, Laertes.

## **REVISTAS**

GARCÍA Cabrero, Benilde (2003). "La evaluación de la docencia en el nivel universitario: implicaciones de las investigaciones a cerca del pensamiento y las

prácticas docentes” en Revista de la Educación superior. Vol. XXXII, No. 127 pp. 63-69.

MARTINEZ-OTERO Pérez, Valentín (2007). “Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional”. En Revista Iberoamericana de educación No. 43/2.

MARSH, H. W. (1984). “Students evaluations of University teaching: Dimensionality, Realibility, validity, Potential Biases and Utility”. En Journal of educational Psychology. No. 76, 1984.

SCHUGURENSKY, Daniel y Carlos Alberto Torres (2001). “La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América latina desde una perspectiva comparatista”, en Perfiles Educativos, tercera época, vol. XXIII, núm. 092, México.

## **MEMORIAS**

TUNNERMANN, C. (s/f). Importancia social de la universidad pública en América latina. Conferencia dictada en la Universidad Nacional Autónoma de México.

## **DOCUMENTOS OFICIALES**

CONAEVA (1997). Lineamientos generales para la operación del programa de estímulos al desempeño del personal docente de educación media y superior. México, SEP.

## FUENTES ELECTRÓNICAS

### LIBROS

ZORRILA, Margarita y Lorenza Villa (Coords). (2003). Volumen 9: Políticas educativas. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Consultado el día 17 de abril de 2011 en:

[http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002\\_v09.pdf](http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v09.pdf)

### CAPÍTULOS DE LIBROS

ANDRÉS, J. M. (2005). "La evaluación y el desarrollo de la calidad en evaluación". En J. Ruiz (Ed.), Pedagogía y educación ante el siglo XXI (pp. 143-170). Madrid: Universidad complutense de Madrid. Consultado el día 23 de marzo de 2009 en

[http://books.google.com.mx/books?id=oByhkPrpjT8C&pg=PA143&lpg=PA143&dq=la+evaluacion+y+el+desarrollo+de+la+calidad+en+educacion&source=bl&ots=zbEqygrdVvk&sig=LKwSSBmbJmd8wUOUGqMN8hvANwg&hl=es&ei=uOdnStKoE4iEgfvjpm-Cw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2](http://books.google.com.mx/books?id=oByhkPrpjT8C&pg=PA143&lpg=PA143&dq=la+evaluacion+y+el+desarrollo+de+la+calidad+en+educacion&source=bl&ots=zbEqygrdVvk&sig=LKwSSBmbJmd8wUOUGqMN8hvANwg&hl=es&ei=uOdnStKoE4iEgfvjpm-Cw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2)

### REVISTAS

ABARCA Rodríguez, Allan. (2002). Financiamiento y nuevas formas de gerencialismo universitario. Consultado el día 22 de febrero en:  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtpdfRed.jsp?iCve=44026107>> ISSN 0379-7082

CANDELA, Antonia (1999). "Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa", en Revista Mexicana de Investigación Educativa. Consultado el día 21 de febrero de 2011 en :

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfed.jsp?iCve=14000804>> ISSN 1405-6666

DÍAZ Escoto, Alma Silvia (2007). “La crisis de fin de siglo en la UNAM: financiamiento y gratuidad” en *Educação e Pesquisa*, 33 (janeiro-abril). Consultado el día 22 de febrero de 2011 en:

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29833106>> ISSN 1517-9702

FIGUEROA, M. (2007). “La evaluación del pasado al presente”. En *Educere*, año/vol. 11, núm. 038, Mérida, Venezuela. Pp. 419-426 consultado el día 28 de Julio de 2009 en <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v11n38/art06.pdf>

GARCÍA, P. y LAZZARI, L. (2000). “La evaluación de la calidad en la universidad”. En *Cuadernos del Cimbago*, núm. 003, Buenos Aires, Argentina. Pp. 81-97. Consultado el día 28 de Julio de 2009 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=46200306>

LEMA Labadie, José (2007). “La calidad educativa, un tema controvertido”, en *Reencuentro*. Consultado el día 21 de febrero de 2011 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfred.jsp?iCve=34005002>> ISSN 0188-168X

LORA, C. y RECÉNDIZ, C. (2003). “La universidad neoliberal y la crisis educativa. De cómo año tras año llegaron las evaluaciones”. En *Reflexión política*, año/vol. 5, núm. 010, Bogotá, Colombia. Pp. 70-79 consultado el día 28 de Julio de 2009 en [http://editorial.unab.edu.co/revistas/reflexion/pdfs/pan\\_510\\_5\\_c.pdf](http://editorial.unab.edu.co/revistas/reflexion/pdfs/pan_510_5_c.pdf)

RODRÍGUEZ Arocho, Wanda (2010). “El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque sociocultural” en *Revista Electrónica Actualidades en Investigación*. Núm. 1 Vol. 10 pp. 1-29.

SÁNCHEZ, I. (1998). “Dificultades en los procesos de normalización y certificación en empresas de servicios: referencia a la evaluación y calidad de la enseñanza universitaria”. En *Revista Complutense de Educación*, vol.9 núm. 2.

Consultado el día 20 de diciembre de 2009 en

<http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9898220275A.PDF>

## **MEMORIAS**

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2005). Acciones de transformación de las universidades públicas mexicanas 1994-2003. Pp. 82. Consultado el día 28 de Julio de 2009 en [http://www.anuies.mx/e\\_proyectos/pdf/LibAccionesdetransformacion1\\_05.pdf](http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/LibAccionesdetransformacion1_05.pdf)

## **DOCUMENTOS OFICIALES**

ÁNGELES Gutiérrez, Ofelia (2003). Enfoques educativos centrados en el aprendizaje. Estado del arte y propuestas para su operativización. México, Secretaría de educación Pública, Subsecretaria de educación Superior e Investigación Científica, Análisis y Estudios Internos. Consultado el día 23 de enero de 2011 en <http://sesic.sep.gob.mx/ayeri17.htm>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). Página electrónica consultado el día 12 de abril en

<http://www.anuies.mx>

Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Consultado el día 15 de marzo de 2009 en [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Página electrónica, Consultado el día 8 de junio de 2009 en <http://www.inee.edu.mx/>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (s/f). El programa PISA de la OCDE, qué es y para qué sirve. Consultado el día 28 de Julio de 2009 en <http://www.oecd.org/dataoecd/57/20/41479051.pdf>

POLÍTICAS OPERACIONALES DE DOCENCIA (2003). México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Consultado el día 18 de enero de 2011 en

<http://consejoacademico.xoc.uam.mx/archivos/documentos/POD.pdf>

REGLAMENTO DE INGRESO, PROMOCIÓN Y PERMANENCIA DEL PERSONAL ACADÉMICO de la Universidad autónoma Metropolitana. Consultado el día 25 de noviembre de 2010 en <http://www.uam.mx/legislacion/13/index.html>

RUGARCIA, Armando (s/f). La calidad total en la Universidad. México, ANUIES No. 89, consultado el día 29 de octubre de 2010 en:

[http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res089/txt4.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res089/txt4.htm)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2003).Informe Nacional sobre la Educación Superior en México. México, SEP.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA UNIDAD XOCHIMILCO.  
INFORME ANUAL 1982-1986.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITRANA UNIDAD XOCHIMILCO.  
Página electrónica, consultada el día 17 de diciembre de 2010 en:  
<http://xoc.uam.mx>

# ANEXOS



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

ALUMNO:
MODULO:
GRADO:

CUESTIONARIO

Para llevar a cabo la encuesta es imprescindible su colaboración, por ello es necesario que conteste con sinceridad, responsabilidad y precisión a las cuestiones que le presentamos.

Las preguntas que responden a actuaciones objetivas, deben contestarse con objetividad. Si sobre algún aspecto no tiene opinión formada, elija la opción “no sabe/no contesta”.

Recuerde que sus respuestas deben referirse al profesor, a la asignatura indicada (no a otras posibles asignaturas que este profesor haya impartido) y **sólo a las actuaciones que sean responsabilidad de dicho profesor.**

A continuación exprese su valoración sobre las afirmaciones que se presentan, siguiendo la siguiente escala:

MUY DEFICIENTE    1    DEFICIENTE    2    REGULAR    3    BIEN    4    MUY BIEN    5    NO SABE/NO CONTESTA    NS/NC

I.- Práctica (como conjunto de experiencias sobre las cuales reflexionar)

- Propicia participación de alumnos
- Propicia que el alumno investigue más sobre el tema
- Propicia trabajo colaborativo
- Organiza equipos de trabajo
- Forma equipos de investigación

II.- Carácter cíclico

- Deja ideas claras, no se enreda

III.- Múltiples perspectivas	
• Comenta perspectivas desde la profesión	<input type="checkbox"/>
IV.-Actividad profesional equitativa	
• Reconoce esfuerzos y logros	<input type="checkbox"/>
V.- Actividad profesional justa	
• Mantiene disciplina sin rigidez	<input type="checkbox"/>
VI.- Actividad profesional respetuosa	
• Escucha sin interrumpir al alumno	<input type="checkbox"/>
• Trata con respeto y cordialidad	<input type="checkbox"/>
VII.-Estímulo para estudiar	
• Reconoce aportaciones al tema	<input type="checkbox"/>
VIII.- Motivación	
• Logra que los alumnos se interesen en la materia	<input type="checkbox"/>
IX.- Recursos didácticos	
• Usa materiales para exponer	<input type="checkbox"/>
EXTERNAS (INHERENTES A LA PRESENTACIÓN DE ESTÍMULOS)	
X.- Premios o castigos	
• Al inicio del curso acuerda forma de evaluar	<input type="checkbox"/>
• Calificación parcial incluye varios aspectos	<input type="checkbox"/>
• Realiza evaluaciones periódicas	<input type="checkbox"/>
XI.- Guía experta	
• Responde concretamente	<input type="checkbox"/>
• Mantiene en actividad al grupo	<input type="checkbox"/>
• Aclara terminología	<input type="checkbox"/>
• Explicación fluida, sin titubeos	<input type="checkbox"/>
• Explica responsabilidad de la investigación	<input type="checkbox"/>
• Cita fuentes bibliográficas al responder	<input type="checkbox"/>
• Recomienda bibliografía actualizada	<input type="checkbox"/>

GRACIAS

## ESTADÍSTICOS

**Tabla 3. De contingencia de los casos de de la muestra del cuestionario aplicado a los alumnos de la Licenciatura en Estomatología de la UAM-X.**

### Resumen del procesamiento de los casos

ÍTEMS	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
actividadgrupal * materialesexponer	79	100,0%	0	,0%	79	100,0%
actividadgrupal * orgequitrab	79	100,0%	0	,0%	79	100,0%
equipnvest * materialesexponer	79	100,0%	0	,0%	79	100,0%
equipnvest * orgequitrab	79	100,0%	0	,0%	79	100,0%
responsabilidadsocial * materialesexponer	79	100,0%	0	,0%	79	100,0%
responsabilidadsocial * orgequitrab	79	100,0%	0	,0%	79	100,0%

Tabla 3. Nos muestra las variables de interés en porcentajes. Fuente. Elaboración propia

**Tabla 4. Tabla de contingencia de variables de interés actividad grupal vs materiales exposer, de los casos de de la muestra del cuestionario aplicado a los alumnos de la Licenciatura en Estomatología de la UAM-X.**

Recuento

		Materiales exposer					Total	
		0	1	2	3	4		5
Actividad grupal	0	7	0	0	0	0	0	7
	1	0	2	1	0	3	2	8
	2	0	0	1	1	3	3	8
	3	0	0	0	2	8	4	14
	4	1	0	0	0	4	11	16
	5	0	2	0	0	2	22	26
Total		8	4	2	3	20	42	79

Tabla 4. Muestra la relación de variables actividad grupal contra materiales a exposer en ambos casos nos muestra cinco posibles respuestas y nos indica la moda en las respuestas de la totalidad de la población. Fuente. Elaboración propia.

**Tabla 5 .Pruebas de bondad de ajuste, interdependencia de variables o Chi cuadrado de la población de los casos del cuestionario aplicado a los alumnos de la Licenciatura en Estomatología de la UAM-X.**

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	110,294 <sup>a</sup>	25	,000
Razón de verosimilitudes	82,123	25	,000
Asociación lineal por lineal	31,622	1	,000
N de casos válidos	79		

a. 32 casillas (88,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,18.

Tabla 5 .Esta tabla presenta la distribución de probabilidad de chi-cuadrado para distintos valores de **k** (de 1 a 10) y de **x** (de 0 a 20 de 0,2 de incremento), donde la distribución de probabilidad de chi-cuadrado de 25 grados de libertad de que  $x < 110,294^\circ$ . Fuente elaboración propia.

**Medidas direccionales**

			Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>
Nominal por nominal	Lambda	Simétrica	,311	,083
		actividadgrupal dependiente	,302	,077
		materialesexponer dependiente	,324	,122
		Tau de Goodman y Kruskal		
		actividadgrupal dependiente	,234	,041
		materialesexponer dependiente	,332	,056

**Medidas direccionales**

			T aproximada <sup>b</sup>
Nominal por nominal	Lambda	Simétrica	3,253
		actividadgrupal dependiente	3,512
		materialesexponer dependiente	2,261
		Tau de Goodman y Kruskal	
		actividadgrupal dependiente	
		materialesexponer dependiente	

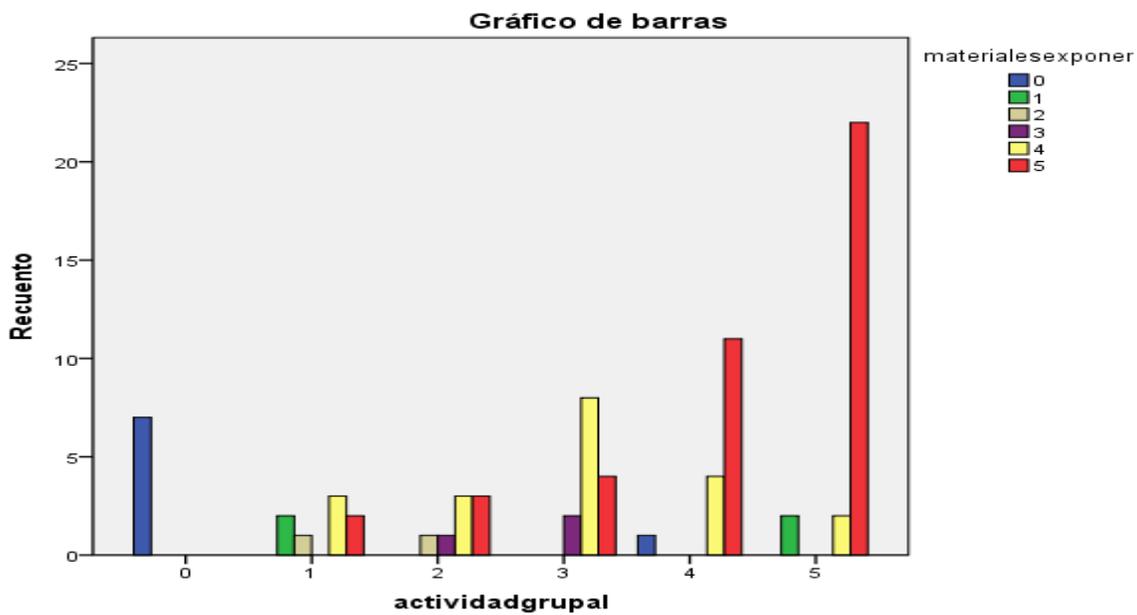
**Medidas direccionales**

			Sig. aproximada
Nominal por nominal	Lambda	Simétrica	,001
		actividad grupal dependiente	,000
		materiales exponer dependiente	,024
	Tau de Goodman y Kruskal	actividad grupal dependiente	,000 <sup>c</sup>
		materiales exponer dependiente	,000 <sup>c</sup>

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
- b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.
- c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.

**Medidas simétricas**

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	1,182	,000
	V de Cramer	,528	,000
	Coeficiente de contingencia	,763	,000
N de casos válidos		79	



## actividadgrupal \* orgequitrab

Tabla de contingencia

Recuento

		orgequitrab						Total
		0	1	2	3	4	5	
actividadgrupal	0	1	2	1	1	0	2	7
	1	0	2	3	2	0	1	8
	2	0	0	1	5	1	1	8
	3	0	1	6	6	1	0	14
	4	0	0	0	1	10	5	16
	5	0	1	1	2	10	12	26
Total		1	6	12	17	22	21	79

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	71,419 <sup>a</sup>	25	,000
Razón de verosimilitudes	70,593	25	,000
Asociación lineal por lineal	22,452	1	,000
N de casos válidos	79		

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	71,419 <sup>a</sup>	25	,000
Razón de verosimilitudes	70,593	25	,000
Asociación lineal por lineal	22,452	1	,000
N de casos válidos	79		

a. 33 casillas (91,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,09.

**Medidas direccionales**

			Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>
Nominal por nominal	Lambda	Simétrica	,245	,085
		actividadgrupal dependiente	,208	,105
		orgequitrab dependiente	,281	,094
	Tau de Goodman y Kruskal	actividadgrupal dependiente	,189	,038
		orgequitrab dependiente	,203	,042

**Medidas direccionales**

	T aproximada <sup>b</sup>
--	---------------------------

Nominal por nominal	Lambda	Simétrica	2,625
		actividadgrupal dependiente	1,797
		orgequitrab dependiente	2,639
		<hr/>	
	Tau de Goodman y Kruskal	actividadgrupal dependiente	
		orgequitrab dependiente	

**Medidas direccionales**

			Sig. aproximada
Nominal por nominal	Lambda	Simétrica	,009
		actividadgrupal dependiente	,072
		orgequitrab dependiente	,008
		<hr/>	
	Tau de Goodman y Kruskal	actividadgrupal dependiente	,000 <sup>c</sup>
		orgequitrab dependiente	,000 <sup>c</sup>

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
- b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.
- c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.

**Medidas simétricas**

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,951	,000
	V de Cramer	,425	,000
	Coeficiente de contingencia	,689	,000
N de casos válidos		79	

**equipnvest \* materialexponer**

**Tabla de contingencia**

Recuento

		Materialexponer						Total
		0	1	2	3	4	5	
equipnvest	0	1	0	0	0	0	0	1
	1	1	0	0	0	0	0	1
	2	2	0	2	0	3	2	9
	3	0	2	0	0	6	4	12
	4	0	0	0	1	10	15	26
	5	4	2	0	2	1	21	30
Total		8	4	2	3	20	42	79

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	60,097 <sup>a</sup>	25	,000
Razón de verosimilitudes	52,245	25	,001
Asociación lineal por lineal	7,530	1	,006
N de casos válidos	79		

a. 31 casillas (86,1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,03.

**Medidas direccionales**

			Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>
Nominal por nominal	Lambda	Simétrica	,186	,057
		equipnvest dependiente	,224	,074
		materialesexponer dependiente	,135	,104
	Tau de Goodman y Kruskal	equipnvest dependiente	,164	,028
		materialesexponer dependiente	,169	,041

### MEDIDAS DIRECCIONALES

			T aproximada <sup>b</sup>
Nominal por nominal	Lambda	Simétrica	2,885
		equipnvest dependiente	2,797
		materialesexponer dependiente	1,224
	Tau de Goodman y Kruskal	equipnvest dependiente	
		materialesexponer dependiente	

### Medidas direccionales

			Sig. aproximada
Nominal por nominal	Lambda	Simétrica	,004
		equipnvest dependiente	,005
		materialesexponer dependiente	,221
	Tau de Goodman y Kruskal	equipnvest dependiente	,000 <sup>c</sup>
		materialesexponer dependiente	,000 <sup>c</sup>

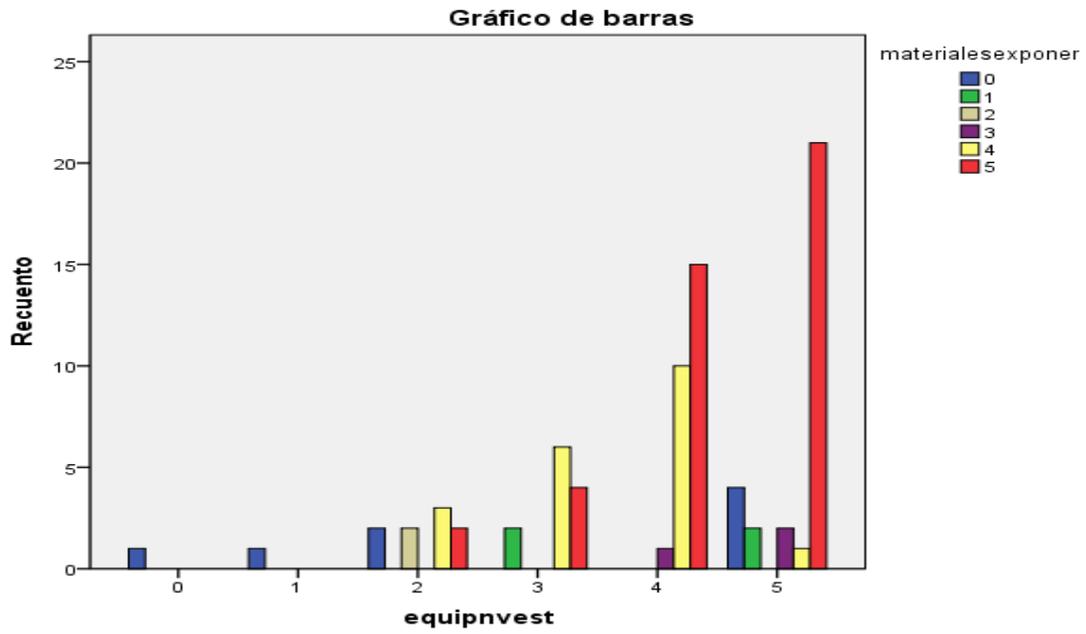
a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.

**Medidas simétricas**

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,872	,000
	V de Cramer	,390	,000
	Coeficiente de contingencia	,657	,000
N de casos válidos		79	



## equipnvest \* orgequitrab

Tabla de contingencia

Recuento

		orgequitrab						Total
		0	1	2	3	4	5	
equipnvest	0	1	0	0	0	0	0	1
	1	0	1	0	0	0	0	1
	2	0	1	3	4	0	1	9
	3	0	2	4	4	2	0	12
	4	0	0	4	5	11	6	26
	5	0	2	1	4	9	14	30
Total		1	6	12	17	22	21	79

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	119,619 <sup>a</sup>	25	,000
Razón de verosimilitudes	50,502	25	,002
Asociación lineal por lineal	24,288	1	,000
N de casos válidos	79		

a. 30 casillas (83,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

**Medidas direccionales**

			Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>
Nominal por nominal	Lambda	Simétrica	,189	,087
		equipnvest dependiente	,143	,118
		orgequitrab dependiente	,228	,091
	Tau de Goodman y Kruskal	equipnvest dependiente	,144	,037
		orgequitrab dependiente	,134	,030

**Medidas direccionales**

			T aproximada <sup>b</sup>
Nominal por nominal	Lambda	Simétrica	2,031
		equipnvest dependiente	1,130
		orgequitrab dependiente	2,268
	Tau de Goodman y Kruskal	equipnvest dependiente	
		orgequitrab dependiente	

### Medidas direccionales

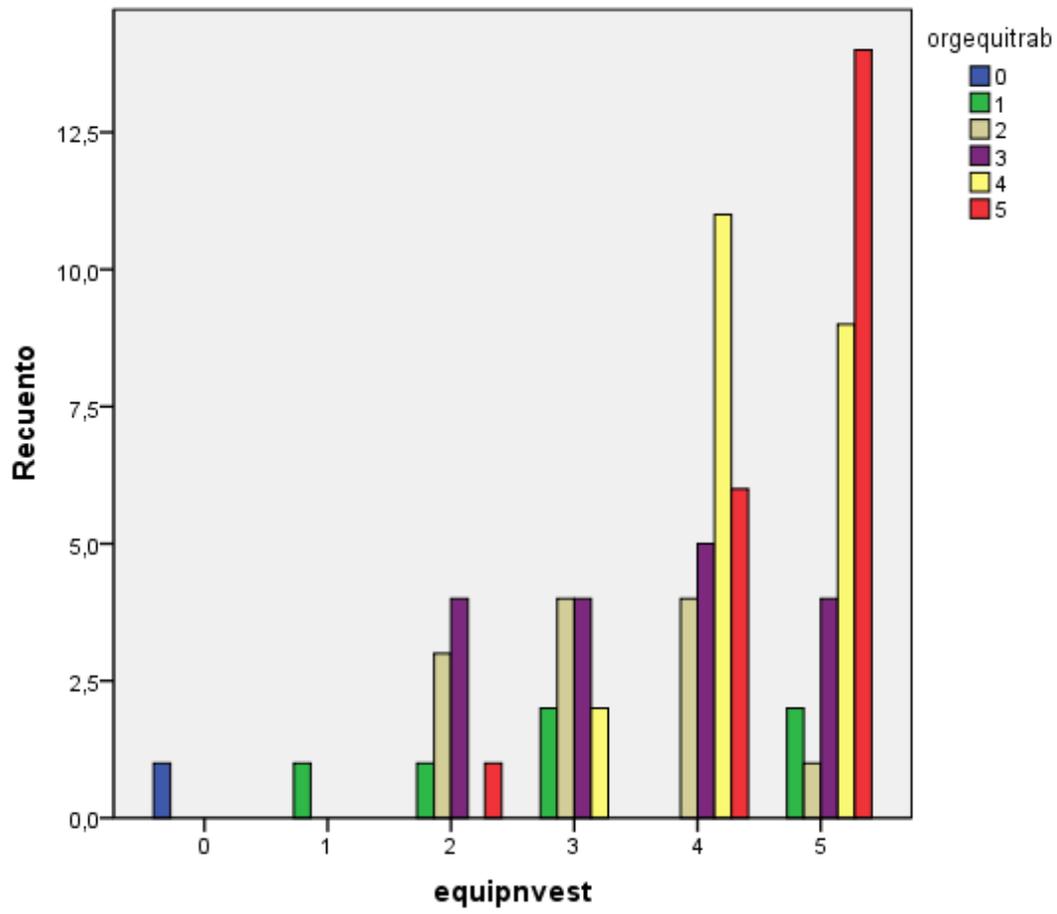
			Sig. aproximada
Nominal por nominal	Lambda	Simétrica	,042
		equipnvest dependiente	,259
		orgequitrab dependiente	,023
	Tau de Goodman y Kruskal	equipnvest dependiente	,000 <sup>c</sup>
		orgequitrab dependiente	,001 <sup>c</sup>

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
- b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.
- c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.

### Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	1,231	,000
	V de Cramer	,550	,000
	Coeficiente de contingencia	,776	,000
N de casos válidos		79	

Gráfico de barras



## responsabilidadsocial \* materialexponer

Tabla de contingencia

Recuento

		materialexponer				
		0	1	2	3	4
responsabilidadsocial	0	7	0	0	0	0
	2	0	3	1	1	3
	3	0	0	1	0	5
	4	0	0	0	2	7
	5	1	1	0	0	5
Total		8	4	2	3	20

Tabla de contingencia

Recuento

		materialexponer	Total
		5	
responsabilidadsocial	0	2	9
	2	3	11
	3	2	8
	4	11	20
	5	24	31

### Tabla de contingencia

Recuento

		materiales expo ner	Total
		5	
responsabilidad social	0	2	9
	2	3	11
	3	2	8
	4	11	20
	5	24	31
Total		42	79

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	86,151 <sup>a</sup>	20	,000
Razón de verosimilitudes	64,610	20	,000
Asociación lineal por lineal	31,127	1	,000
N de casos válidos	79		

a. 25 casillas (83,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,20.

**Medidas direccionales**

			Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>
Nominal por nominal	Lambda	Simétrica	,247	,083
		responsabilidadsocial dependiente	,271	,092
		materialesexponer dependiente	,216	,112
		Tau de Goodman y Kruskal		
		responsabilidadsocial dependiente	,226	,049
		materialesexponer dependiente	,235	,066

**Medidas direccionales**

			T aproximada <sup>b</sup>
Nominal por nominal	Lambda	Simétrica	2,637
		responsabilidadsocial dependiente	2,607
		materialesexponer dependiente	1,738
		Tau de Goodman y Kruskal	
		responsabilidadsocial dependiente	
		materialesexponer dependiente	

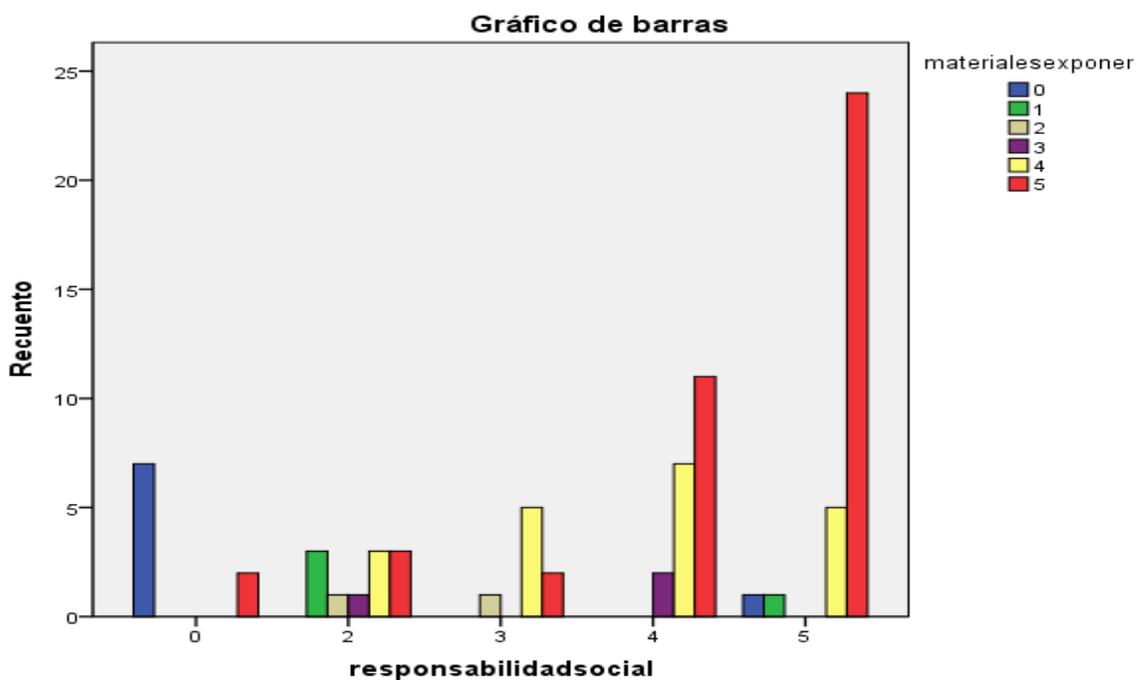
**Medidas direccionales**

			Sig. aproximada
Nominal por nominal	Lambda	Simétrica	,008
		responsabilidadsocial dependiente	,009
		materialesexponer dependiente	,082
	Tau de Goodman y Kruskal	responsabilidadsocial dependiente	,000 <sup>c</sup>
		materialesexponer dependiente	,000 <sup>c</sup>

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
- b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.
- c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.

**Medidas simétricas**

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	1,044	,000
	V de Cramer	,522	,000
	Coeficiente de contingencia	,722	,000
N de casos válidos		79	



## responsabilidadsocial \* orgequitrab

Tabla de contingencia

Recuento

		orgequitrab				
		0	1	2	3	4
responsabilidadsocial	0	1	2	1	1	0
	2	0	2	5	4	0
	3	0	0	0	5	3
	4	0	1	4	5	9
	5	0	1	2	2	10
Total		1	6	12	17	22

Tabla de contingencia

Recuento

		orgequitrab	Total
		5	
responsabilidadsocial	0	4	9
	2	0	11
	3	0	8
	4	1	20
	5	16	31
Total		21	79

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	59,625 <sup>a</sup>	20	,000
Razón de verosimilitudes	64,278	20	,000
Asociación lineal por lineal	13,286	1	,000
N de casos válidos	79		

a. 25 casillas (83,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,10.

### Medidas direccionales

			Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>
Nominal por nominal	Lambda	Simétrica	,238	,075
		responsabilidadsocial dependiente	,167	,081
		orgequitrab dependiente	,298	,096
	Tau de Goodman y Kruskal	responsabilidadsocial dependiente	,201	,041
		orgequitrab dependiente	,183	,036

### Medidas direccionales

			T aproximada <sup>b</sup>
Nominal por nominal	Lambda	Simétrica	2,924
		responsabilidadsocial dependiente	1,930
		orgequitrab dependiente	2,710
		Tau de Goodman y Kruskal	
		responsabilidadsocial dependiente	
		orgequitrab dependiente	

**Medidas direccionales**

			Sig. aproximada
Nominal por nominal	Lambda	Simétrica	,003
		responsabilidadsocial dependiente	,054
		orgequitrab dependiente	,007
		Tau de Goodman y Kruskal	
		responsabilidadsocial dependiente	,000 <sup>c</sup>
		orgequitrab dependiente	,000 <sup>c</sup>

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.

**Medidas simétricas**

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,869	,000
	V de Cramer	,434	,000
	Coeficiente de contingencia	,656	,000
N de casos válidos		79	

